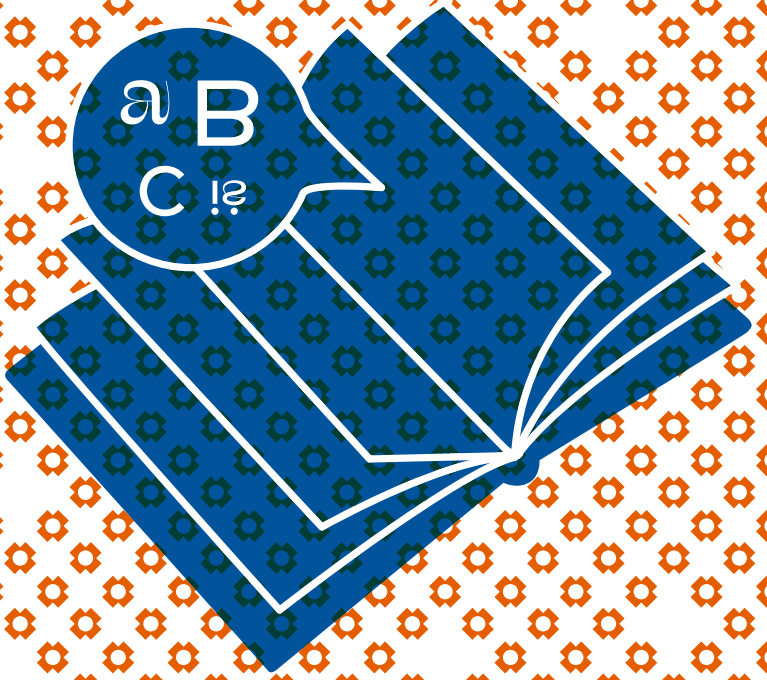
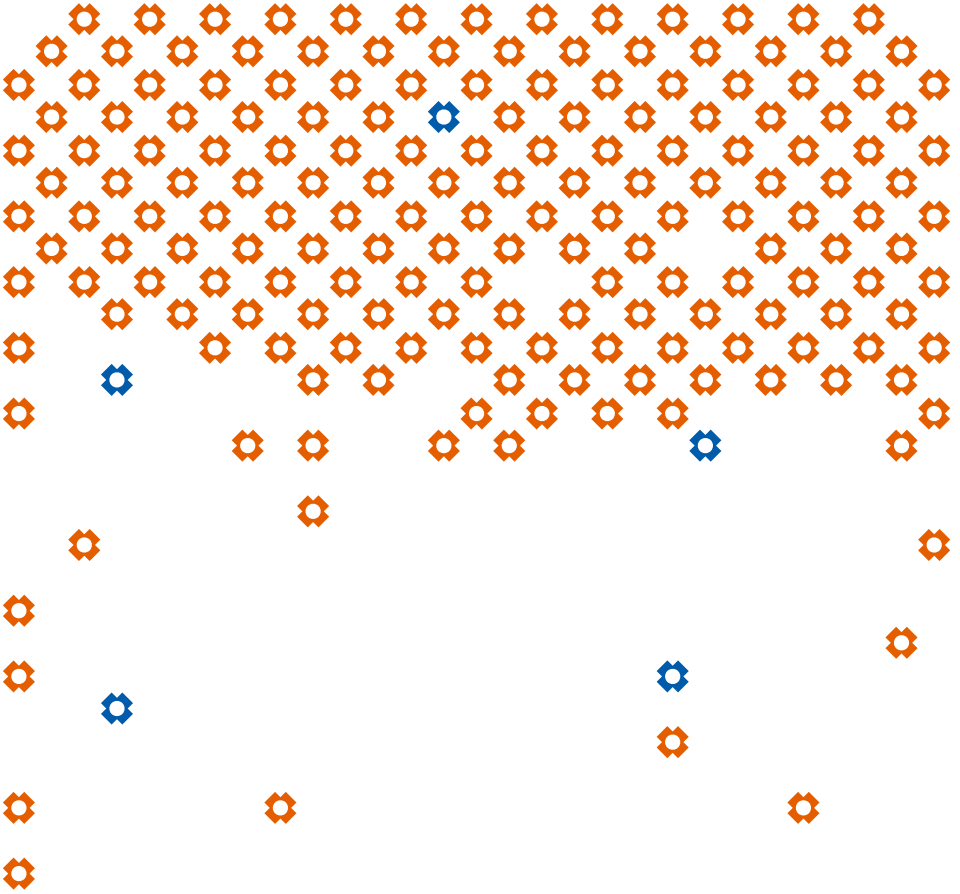
E-scriptio



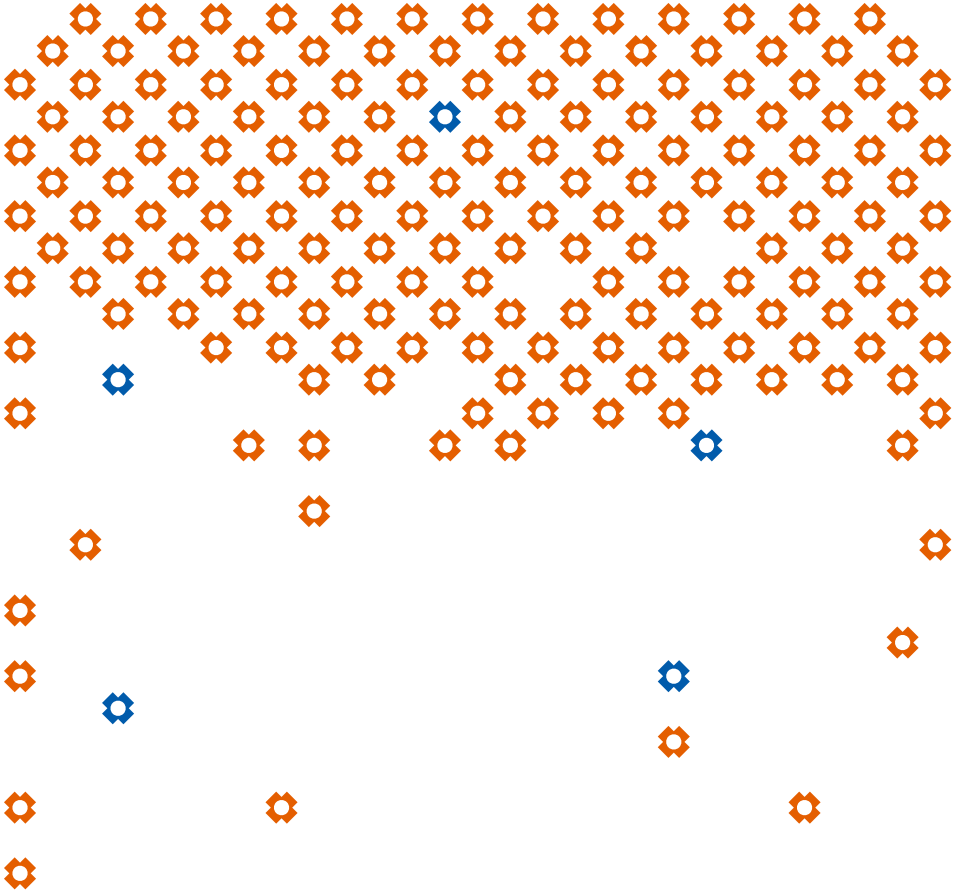
Cesty k literatuře

Podněty pro literární vzdělávání

Tomáš Jajtner



NAKLADATELSTVÍ
Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích



E-scriptio
2025

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Jajtner, Tomáš, 1976-
Cesty k literatuře : podněty pro literární vzdělávání / Tomáš Jajtner. -- Vydání první. -- České Budějovice : Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2025. -- 1 online zdroj. -- (E-scriptio)
České a anglické resumé
Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7694-107-6 (online ; pdf)

* 82 * 37.091.3 * 82:37.016 * 001.83 * 821=02 * 37.016.026 * 373.5+377 * (0:82-4) * (0.034.2:08)
– literatura
– studium a výuka
– literární výchova -- interdisciplinární aspekty
– cizojazyčná literatura
– předmětová didaktika
– střední školy
– eseje
– elektronické knihy

82 - Literatura. Literární život [11]
37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

Recenzenti:
doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.
Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

© Tomáš Jajtner, 2025
© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Nakladatelství Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích, 2025

ISBN 978-80-7694-107-6 (PDF)

Obsah

Předmluva 6

1. Robotný úřad učitelský aneb literatura mezi informací a vzděláváním 11
2. Zjevovat a objevovat aneb jak literaturu nejen číst, ale i učit 31
3. Literatura jako celostní reflexe života 54
4. Eticko-filozofické aspekty výuky literatury 69
5. Psychologické aspekty výuky literatury 84
6. Výuka literatury jako cesta k estetickému vnímání skutečnosti 102
7. Výuka literatury jako cesta k jazykové vytříbenosti 117
8. Pojmy *literární kánon* a *literární vzdělanost* 135
9. „Zfilmovaná" literatura aneb kultura obrazu a kultura slova 148
10. Výuka literatury ve věku internetu a nových médií 158
11. Popularizace literatury a alternativní způsoby výuky 173
12. Výuka literatury v cizím jazyce aneb úskalí výuky v původním jazyce 190
13. Místo závěru: Je radost učit literaturu? 206

Bibliografie 215
Biografie autora 227
Résumé 228
Summary 229

Předmluva

Když jsme před několika lety připravovali novou akreditaci učitelských oborů na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, narazili jsme na zvláštní paradox: učitelství jazyků pro střední školy je sice koncipováno jako učitelství jazyka a literatury, v (dosavadní) praxi českých škol se však vzdělávání v literatuře cizích jazyků obvykle věnuje zcela marginální pozornost. Často je redukováno pouze na jakousi obecnou informaci o „významných autorech a dílech" v rámci reálií jazyka dané kultury, případně na několik (většinou upravených či zjednodušených) literárních textů v jazykových učebnicích. Mnoho studentů učitelství tak vnímá literární kurzy jen jako „soukromé", více či méně zajímavé vzdělávání pro ně samé, jehož praktická využitelnost je v syrové realitě českého školského systému zanedbatelná. Děje se tak i přesto, že rámcové vzdělávací programy středních škol chápou literární vzdělávání jako integrální součást studia cizích jazyků,[1] skrze niž se rozvíjí nejen komunikativní kompetence žáků, ale také poznání kultury daného jazykového společenství i hodnot, které s sebou velká literární díla nesou.

[1] Např. *Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze: Praha, 2007. Srov. konkrétně část „vzdělávací obsah 5.1.2", s. 16.

Jako garant učitelského studia jsem stál před rozhodnutím buď pokračovat v této neblahé praxi, která amputuje celek filologického vzdělávání a kompromituje jeho upotřebitelnost v praxi, nebo nabídnout řešení, které zhodnotí léta studentského (i našeho) úsilí tím, že připraví studenty jak na výuku jazyka, tak na výuku literatury, a představí různé možnosti, jak s literaturou pracovat. Už v okamžiku, kdy jsem o tomto uvažoval, mi bylo jasné, že je to úkol značně nesnadný. Četba naší i cizojazyčné didaktické produkce (anglické, německé a francouzské provenience) mě později přivedla k myšlence rozvést koncept výuky literatury na pole širší. Stále více mám totiž za to, že změny, k nimž v naší době dochází, nás nejen konfrontují s metodickými problémy výuky literatury (tj. s tím, *jak* učit), ale také nás nutí se v různých kontextech znovu ptát po tom, *proč* má vůbec ještě smysl literaturu učit, respektive jakými přístupy lze náš obor učinit opět relevantní součástí vzdělávacího kurikula na středních školách.

Mnoho didaktických materiálů tyto otázky opomíjí. Pokud si na ně ale neodpovíme, nedokážeme smysluplně reagovat na krizi výuky literatury (a potažmo i obecné kulturní vzdělanosti) na našich školách. Jejími symptomy jsou nesmyslné biflování „literárních informací", zaměňování vzdělanosti s informovaností, odcizení studentů od pramenů vlastní kultury, a v důsledku toho i neschopnost tuto kulturu s kritickým postojem přijímat, diskutovat o ní či sdílet její hodnoty s ostatními. Současné didaktické texty se totiž mnohdy věnují detailním popisům nejrůznějších metodických postupů modelem jakési „didaktické kuchařky", pročež nedostatečně aktivizují kreativitu studentů učitelství, nestimulují je k vlastní myšlenkové činnosti či k budování vlastního pedagogického názoru, nemluvě o rozvíjení vlastního

pedagogického charismatu. V zemi, která dala světu učitele národů, je to stav hodný vážného zamyšlení. Osobně soudím, že pouze rozvojem autentického pedagogického charismatu studentů se učená látka proměňuje v dialogický proces, a obávám se, že pro budoucí učitele školené dle stávajících metod budou Komenského koncepty „škola hrou" (*schola ludus*) či „škola jako dílna lidskosti" (*officina humanitatis*) jen prázdnými frázemi.

Po dvou „testovacích" semestrech jsem se rozhodl zrevidovat podstatné myšlenky svého kurzu Cesty k literatuře a dát jim podobu esejů právě o nejrůznějších „cestách k literatuře". Nabízím v nich pohledy do krajiny výuky (nejen) jinojazyčné literatury (zejména) na gymnáziích a snažím se v nich analyzovat možnosti a způsoby výuky literatury vzhledem k obecným cílům vzdělávání, tj. postihnout význam, který literatura má v celku středoškolského vzdělávání i vzhledem k celoživotnímu formování žáků. Zohledňuji přitom jak filozoficko-etické, tak i estetické, psychologické a jazykové aspekty tohoto formování. Nemůžu a ani nechci nabízet žádné hotové nebo univerzální návody,[2] ba právě naopak. Mojí (ne)skromnou aspirací je nabídnout paletu podnětů a inspirací, jak si klást a promýšlet otázky spojené s výukou literatury, a pomoci tak hledat její smysluplný tvar a tvůrčí formu v současné kulturní situaci, a zároveň zkoumat možnosti, jak setkání a setkávání se s hodnotami literárního textu zprostředkovávat nejen studentům učitelství, ale i učitelům v praxi.

[2] Srov. etymologický význam slova „metoda" z řeckého *methodos* neboli „cesta, následování, postup".

Těm je kniha určena především, ale byl bych rád, kdyby si našla cestu ke všem, komu na předkládaných tématech záleží.

Také bych si přál, aby k ní čtenáři přistupovali kriticky. Starý model „mistra a tovaryše" spočívá v tom, že jednou mistrovo mistrovství skončí, protože tovaryš už si poradí sám. A jakmile stojí na vlastních nohách, může sám vést. Jako každého učitele i mě těší vědomí, že nová generace učitelů bude nacházet mnoho jiných a lepších cest tam, kam má osobní perspektiva, pedagogická zkušenost a koneckonců ani mé vzdělání nesahají. K tomu mimo jiné slouží otázky k zamyšlení na konci každé kapitoly.

Jsem si vědom toho, že výsledný tvar takto upravených přednášek bude pro mnohé nedokonalý, protože je málo hotový, definitivní či bezprostředně aplikovatelný jako zmíněné didaktické receptáře. Dovoluji si však čtenáře požádat o jistou shovívavost, kterou opírám nejen o zpracovaný materiál, ale především o svou vlastní učitelskou (a dnes už i rodičovskou) zkušenost, neboť se domnívám, že zajímavé a lidsky uspokojitelné výsledky práce vycházejí nejen z ochoty cizelovat věci již hotové, ale především z opakovaného promýšlení jejich základů. Právě to totiž v konfrontaci s danou situací ve škole generuje pozitivní napětí, z něhož se alespoň občas rodí dobré, neotřelé nápady bořící „školní nudu"[3] a chránící samotné pedagogy před vyhořením.

[3] Viz zajímavý text SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století.* Grada Publishing: Praha, 2019.

V tomto smyslu se kniha, kterou držíte v rukou, pokouší ohledávat terén, v němž se učitel literatury – národní i jinojazyčné – nachází. V principu je pouze jeden zásadní cíl literárního vzdělávání: přivést studenty (a koneckonců kohokoli) k literatuře jakožto otevřenému, tvořivému a fascinujícímu prostoru lidského pobytu mezi životem a smrtí, krásou a ošklivostí, nadějí a beznadějí, úzkostí a radostí, smyslem a nesmyslem. Kdyby k tomuto cíli přes všechna vědomá i nevědomá omezení tato kniha přispěla, byl by účel mé práce naplněn.

Tomáš Jajtner

1. Robotný úřad učitelský aneb literatura mezi informací a vzděláváním

1.1 Na úvod (malé) svědectví o tom, co je to být svědkem

V dopise z 8. října 1892 si Otokar Březina (1868–1929) stěžuje přítelkyni Anně Pammrové (1860–1945) na skličující realitu vlastní učitelské praxe v Obecné škole v Nové Říši u Telče:

> Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii, pijící sílu z organismu. Děti přicházející do školy jsou zlé, svéhlavé, bludně vychované bytosti, rafinované, zlomyslné, zhýčkané, zbloudilé, instinktivně nepřátelské a ve velkém procentu úžasně neschopné. Vracím se po pěti hodinách vyučování fyzicky i duševně vysílen, disgustován, umrtven, zatemněn, tupý, mdlý a sešlý. Pouze noc jest vyhrazena mé duševní práci, a i tu nedostavuje se vždy dispozice, vystřebaná celodenním rozechvíváním nervového systému a stálým krvácením intelektuálním.[4]

[4] BŘEZINA, Otokar. *Korespondence I (1884–1908)*. Host: Brno, 2004, s. 258.

Jak plyne z citovaného, literatuře a vlastnímu (sebe)vzdělávání se budoucí básník a „stavitel chrámů" věnoval pouze v temnotě noci, kterou sdílel jen sám se sebou.

Není bez zajímavosti, že tento krátký úryvek – často bez souvislosti s širším kontextem Březinovy korespondence – čeští učitelé rádi citují, zdobí si jím své kabinety a nachází v něm odraz dilematu vlastní existence. Lze to zřejmě interpretovat mimo jiné tak, že tím odkazují jak na (sebe)zničující náročnost vlastního povolání, tak i na jeho nezcizitelnou důstojnost, s níž se sisyfovskou zatvrzelostí stále znovu překonávají nenaplněnost či spíše nenaplnitelnost vlastního životního poslání.

V Březinově době byla škola založena principiálně na slově, obrazu a knihách: informace neputovaly volně digitálním prostorem, měly své autoritativní nosiče a nositele (knihy, vzdělance, potažmo učitele) a byly uspořádány podle míry jejich upotřebitelnosti pro koncové uživatele, tedy žáky či studenty. Z dnešního pohledu bychom takové vzdělávání označili za schematické a frontální, tj. málo aktivizující individuální osobnost, talent či kreativitu žáka. Na druhou stranu tehdejší žáci vnímali podstatně bližší a technologiemi nezatížený vztah mezi realitou a popisovaným slovem, a tedy i mezi abstraktním pojmem a využitelností vzdělání. A skutečně, mnohá svědectví dokládají, že taková výuka spojovala praktický zájem s hodnotovým přenosem, a uskutečňovala tak to, čemu dnes vznešeně říkáme „kulturní reprodukce".[5]

[5] Termín *reproduction culturelle* zavedl francouzský sociolog Pierre Bourdieu (1930–2002) pro označení kulturního přenosu pomocí klíčových institucí společnosti (včetně vzdělávání).

Březina se s „úžasně neschopnými" žáky trápil, „intelektuálně krvácel", rozechvívaje zjemnělou duši básníka a pozdějšího vizionáře tajemných dálek, a přitom se ptal nejen na metodu, nýbrž i na cíl učitelského působení, tj. na důvody, proč jsou jeho žáci „svéhlavé a bludně vychované bytosti", které potřebují nejen předávat obtížně dostupné informace, ale také vzdělávat v duchu „humanitních ideálů" inteligence konce 19. století.[6] Digitální a postmoderní věk tuto realitu posunul do zcela jiné dimenze, v níž jsou informace, texty a knihy dostupné sice prakticky okamžitě a téměř komukoli, jejich autoritativní nosiče a nositele lze ovšem obtížně rozlišit od druhořadých „informací" a dezinformací. Už vlastní pojem sdílené kultury je vysoce individuální, a navíc je významně spoluutvářen komerčními zájmy průmyslu zábavy. Žijeme v kultuře obrazu a v této „tekuté"[7] a nestabilní realitě

Srov. zejména jeho článek (napsaný společně s Jeanem-Claudem Passeronen) „Les mécanismes de la reproduction culturelle". In: *Pédagogie et éducation. Évolution des idées et des pratiques contemparaines : Récueil de textes, présentés et commentés*. Ed. M. Salines. Mouton Éditeur: Paris, 1972, s. 90–104.

[6] Jak je exemplárně podávají stejnojmenné Masarykovy přednášky pro neakademickou veřejnost z roku 1901. Srov. MASARYK, Tomáš Garrigue. *Ideály humanitní*: *Problém malého národa; Demokratism v politice.* Melantrich: Praha, 1990.

[7] „Zásadním odklonem, který nejostřeji odděluje *konzumní* syndrom od jeho *produkčního* předchůdce (produkčního syndromu, jenž drží pohromadě soubor mnoha rozdílných podnětů, intuic a sklonů, který obsahuje a pozvedá celý ten agregát na status

postmoderního světa slovo přestává stačit. Dlouhé romány 18. a 19. věku nahrazují v lepším případě filmy, v horším případě krátké klipy, které v pochybné zkratce shrnují „obsah díla" a jeho (pokud možno co nejstručnější) „interpretaci".[8] Básnivou imaginaci, jejímiž nositeli byli nezřídka sami učitelé (Březina je v tomto ohledu mimořádný, nikoli však jediný příklad toho druhu), kteří autoritativně zprostředkovávali a dosvědčovali tuto kulturu, nahrazuje sice snadno dostupné a neautoritativní zacházení s literárním jazykem, jež ovšem aktivizuje jen některé poznávací, emocionální či volní kapacity dospívajících. Informací je den ode dne více, ale jejich stále důmyslnější zmnožování a zřetězení nikterak nezaručuje skutečné vzdělání. V kombinaci s neautoritativním chápáním tvaru a smyslu vzdělávání jako takového (tj. ptám-li se po tom, proč je dobré to či ono vědět, případně čím se stávám,

koherentního životního programu), se zdá být obrat hodnot vztahovaných jednotlivě k trvání a pomíjivosti. Konzumní syndrom spočívá především v důrazném popření prokrastinace a vhodnosti a žádoucnosti odkladu uspokojení – oněch dvou axiologických pilířů společnosti producentů ovládaných produkčním syndromem." BAUMAN, Zygmunt. *Tekutý život.* Přel. D. Korte. Pulchra: Praha, 2021, s. 123. Srov. BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita.* Přel. L. Drozd. Portál: Praha, 2020.

[8] Jako klasický, dnes již legendární příklad budiž jmenována webová stránka *Čtenářský-deník.cz* (dostupné z: https://www.ctenarsky-denik.cz/), která nabízí k volnému stažení obsahy nejrůznějších děl, jež se pak objevují v bezpočtu „čtenářských" deníků žáků a studentů českých základních i středních škol.

umím-li s informacemi pracovat) se tu míchá těžko stravitelný koktejl. Mám za to, že právě tomuto problému dnes učitelé literatury čelí.

Poukazem k Březinovi chci zároveň připomenout, že ani v případě výuky literatury žádný „zlatý věk" obecné vzdělanosti (či mravnosti) nebyl. Obrazy „světa včerejška"[9] mohou být ve zpětném pohledu nostalgicky útěšné, ale míjejí se s trvalou výzvou učitelského povolání, které se uskutečňuje vždy *hic et nunc*. Domnívám se, že úkolem a nejvlastnějším posláním učitele je být svědkem kultury a hodnotové krystalizace v procesu přechodu od jedné generace ke druhé. A ptáme-li se na to, jak se tento transfer uskutečňuje, pak se v případě literatury ptáme nejen na *jak*, ale především na *proč*. Výuka literatury na střední škole sice aktuálně má své nezastupitelné místo, to ovšem není nikdy fixováno jednou provždy.

Má-li být tento transfer opravdu plodným, živým procesem, a nikoli jen výměnou mrtvých informací, musíme se vždy znovu ptát na to, (a) jaká je hodnota a jaký je význam literatury v individuálním lidském životě, tj. na filozofické, estetické a psychologické aspekty četby. Druhým zásadním tématem je (b) vztah mezi individuálním vnímáním skutečnosti a sdílenou kulturou, tj. schopnost porozumět podstatným

[9] Narážím tu na krásnou knihu Stefana Zweiga *Die Welt von Gestern: Erinnerungen eines Europäers*, která připomíná svět takzvané *belle époque* („krásné doby") mezi koncem 19. století a začátkem první světové války. Viz ZWEIG, Stefan. *Die Welt von Gestern: Erinnerungen eines Europäers*. S. Fischer: Frankfurt am Main, 1952.

obsahům interpersonální komunikace, symbolům a hodnotám kultury (potažmo literatury) určitého místa, národa či širšího civilizačního celku (například euroamerické kultury, případně i vzdálenějších kultur mimoevropských). A v neposlední řadě je zásadní také (c) způsob, jakým se tyto hodnoty, které definují smysl a cíl pedagogiky jako „uvedení mladého člověka“,[10] realizují didakticky[11] stravitelnou formou.

Tyto otázky bychom si přitom neměli klást pouze v rámci systému vzdělávání, tj. v rámci zásadních kurikulárních úvah na ministerstvu školství, případně na akademických pracovištích. Ostatně robotnost učitelského úřadu spočívá právě v tom, že pedagog nemůže tyto úvahy delegovat na odosobněný systém, jako by vlastní proces vzdělávání byl jen čímsi na způsob drezury zvířat či naprogramování (mrtvého) počítače. Vlastní logika takzvaných rámcových vzdělávacích programů (RVP), zavedených v českých školách v roce 2004,[12] spočívá v tom, že RVP vymezují obecné hranice. Nadto však mají jednotlivé školy úkol postupovat podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), jejichž vypracování zohledňuje

[10] Z řeckého *paidagógos* složeného ze slov *paidós* neboli „dítě“ a *ágein* neboli „vést, doprovázet“.

[11] Z řeckého *didaskein* neboli „učit, vyučovat“.

[12] K tomu dále viz „RVP – Rámcové vzdělávací programy“ na webových stránkách *Edu.cz* MŠMT ČR (dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/). Pro srovnání různých přístupů ke vzdělávání doporučuji publikaci BRDEK, Miroslav, VYCHOVÁ, Helena. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle.* ASPI Publishing: Praha, 2004.

specifickou situaci dané školy a na jejichž tvaru se podílejí konkrétní pedagogové konkrétní školy. Tento subsidiární systém pak vrcholí u samotného pedagoga: předpokládá se, že právě vyučující je facilitátorem celého procesu. Odpovědnost konkrétních pedagogů přitom spočívá v míře, v níž si zodpovědně a s věcností na tyto otázky odpovídají.

1.2 Proč literatura a „proč" literatury

Uvažujeme-li o tom, co a jak dělat ve výuce literatury, je nutné si na prvním místě definovat ony primární hodnoty (viz body [a] a [b] výše): literatura přirozeně není ve škole vyučována jen tak, ale je vztažena k dalším předmětům, které vytvářejí obraz vzdělané osobnosti, jež může úspěšně, tj. tvořivě a kriticky, čelit výzvám života. Ono „proč" literatury lze vztáhnout k podstatným filozoficko-antropologickým obsahům, které můžeme naznačit těmito okruhy otázek:

1. Proč čteme a jak poznáváme čtením?
2. Proč o sobě člověk zanechává záznamy a proč jim dává specifickou formu (problematika literárních žánrů a také [inter]personality, tj. dialogičnosti lidské existence)?
3. Jak si uvědomujeme svět v příběhu, v lyrické poezii a v dramatu?
4. Jak se artikuluje, tj. vyslovuje svět v naší zkušenosti (vztah řeči jako organicky a sociálně nabyté skutečnosti a literární vzdělanosti)?
5. Proč a k čemu literaturu vlastně potřebujeme?

Máme-li se těmto obsahům přiblížit, nemůžeme pracovat pouze s přenosem informací. Naším cílem je vzdělaná, „vychovaná" osobnost, která kriticky, ale s vědomím mravní odpovědnosti a emocionální pravdivosti rozvíjí vlastní potenciál.[13] Znamená to promýšlet výuku tak, aby tento potenciál rozvíjela, a to myšlenkovou artikulací, emocionální sympatií a nakonec i ochotou přistoupit na podivuhodnou rozmanitost obecné „lidské situace" (*conditio humana*)[14] i lidských situací v různých kulturách. Učíme studenty pracovat se sdělením, kontextualizovat si ho a rozvíjet různé interpretační možnosti.

Díky komplexnosti kulturní, technologické, ale i sociální situace 21. století je tento proces nejen obtížný, ale také naléhavý. Literatura jako artikulovaný svědek kultury uvádí studenty do kulturního dědictví a činí ho srozumitelným prostorem, v němž se *dia*chronie proměňuje ve skutečný *dia*log a učí vlastní (sebe)artikulovanosti. Právě ona frekventovaná řecká předpona *dia-* (česky „mezi") tu představuje malý klíč k úkolu, který před námi učiteli stojí: stojíme mezi, aby bylo možné pohlédnout všemi směry, tj. dopředu, zpět i kolem sebe. Toto „mezi" výuky ukazuje, že si nemůžeme osvojit jednoduchý výchozí bod kdesi mimo tekutou realitu našeho času a kulturní situaci, v níž se nacházíme. Pohled zpět nás navíc učí i svobodě existence opravdu historické: naše

[13] K tomuto více viz ve 2. kapitole „Zjevovat a objevovat aneb jak literaturu nejen číst, ale i učit", s. 31–53.

[14] V následujícím textu dále rozvíjím tento prastarý latinský termín pro celek lidské zkušenosti.

dnešní perspektiva jistě není jediná možná. Strukturujeme a uspořádáváme informace tak, aby nakonec mohly vstoupit do života našich studentů. Nabízíme jim jakousi duchovní ekologii, aby v duchu etymologického významu tohoto řeckého slova našli míru, v níž utvářejí nebo mohou utvářet vlastní „domov světa".[15] To se může dít pouze ve světě otevřeném druhým, v němž ani učitel, ani nikdo jiný není jeho středem. Právě dobře promýšleným dialogem se nejrozmanitějším způsobem opravdu zmnožují nejen věci a informace, ale především se zmnožuje život sám.

V takto konstruované výuce se vzdělání děje předáváním a iniciací, nikoli pouhým transferem stále téhož, tedy oněch volně se pohybujících informací. Ostatně není bez zajímavosti, že latinské slovo *informatio* původně neodkazovalo k čemusi neosobnímu, nýbrž právě k vnitřní formaci, k vnitřnímu přetváření poznávaného předmětu v komplexně artikulovaný „lidský artefakt": učíme se osvojit si, přijmout, porozumět a vyslovit nám vysílané sdělení. Už velký německý osvícenský filozof Immanuel Kant (1724–1804) přesvědčivě ukázal, že výuku musíme konstruovat jak podle míry poznávaného předmětu, tak podle míry poznávajícího subjektu.[16] Podobným způsobem artikulují potřeby

---

[15] Z řeckého *oikos* neboli „rodina, dům".

[16] Srov. KANT, Immanuel. *Werke in zwölf Bänden. Band 7: Kritik der praktischen Vernunft.* Herausgegeben von W. Weischedel. Buchclub Ex Libris: Zürich, 1977. Česky: KANT, Immanuel. *Kritika čistého rozumu*. 2., upravené vydání. Přel. J. Loužil, J. Chotaš a I. Chvatík. OIKOYMENH: Praha, 2020.

vhodného způsobu vzdělávání i někteří současní didaktici a didaktičky:

> Cílem současné výchovy a vzdělávání je podpořit takový růst osobnosti, aby se jí dostalo patřičných znalostí a dovedností, ale i etického povědomí a citového zaujetí. Znamená to vést výuku zároveň tak, aby jedinci přistupovali k životu vyrovnaně, aktivně a kriticky, a to s využitím vlastního tvůrčího potenciálu [...]. **Jako vhodné východisko k dosažení tohoto cíle se jeví metodický přístup konstruktivistického pojetí výuky.** Podstatou tohoto směru používaného v didaktice je aktivní práce žáků, při níž na základě vlastních zkušeností a z textu získaných informací žáci hledají principy procesu poznání. Pochopitelně s přispěním učitele a jeho facilitátorské role. Nelze spoléhat na jediný metodický přístup, ale je nutné využívat celého systému metod. Protože veškeré učení a výchova jsou podmíněny mnoha faktory, je prakticky nemožné najít nejvhodnější metodu. Jistě největším inspiračním zdrojem je sám učitel, jeho profesní a osobnostní charakteristika, ale přesto hrají velkou roli speciální metodické postupy a techniky pro literární výchovu, jež akcentují práci s textem založenou na samostatném a tvořivém přístupu k žákovi.[17]

[17] BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů.* Technická univerzita v Liberci: Liberec, 2014, s. 4–5 [bold T. Jajtner].

V tomto smyslu je výuka odpovědná činnost, která odpovídá předmětu poznávání, subjektům poznávání, ale i osobnosti onoho facilitátora, tj. prostředníka, v jehož odpovědnosti je jedna ze základních výzev dobré výuky (nejen) literatury.

1.3 Odpověď a odpovědnost

Skutečně *odpovědná* didaktika začíná u osobnosti učitele, u jeho schopnosti odpovědět si na podstatné otázky týkající se smyslu jeho předmětu a umu aplikovat tyto hodnoty do učebního procesu v souladu se specifiky psychologického a mravního rozvoje žáků. Teprve bude-li schopen tohoto, bude schopen i opravdu odpovídat svým studentům. Nemůže být tedy kopií, případně prefabrikátem odosobněného systému. Svým vlastním myšlenkovým vkladem ručí za svou výuku (srov. model „mistra a tovaryše" ve starší evropské kultuře[18]). Ostatně v dobrém učebním procesu se učí nejen žák/student, ale i učitel: známým paradoxem dobré výchovy je ochota k sebevýchově, tj. k proměně, která odpovídá objektu i subjektu výuky, jakož i širším etickým cílům vzdělávacího procesu.

Takové pojetí výuky přirozeně klade na učitele vysoké nároky. Měl by si být vědom toho, že míra oné konkrétní odpovědnosti studentům významně ovlivní i jejich budoucí

[18] Zajímavě téma pojednal WINTER, Zikmund. *Dějiny řemesel a obchodu v Čechách v 14. a v 15. století.* Česká akademie císaře Františka Josefa: Praha, 1906.

schopnost kultivovaného a odpovědného dialogu s ostatními a že šíře jeho analýzy a znalostí jim nabídne prostor stimulace, v němž mohou najít vlastní interpretační charisma, tj. neotřelý, vpravdě osobní přístup ke konkrétnímu textu i celkově k umělecké artikulaci, případně i k sebeartikulaci.

Odpovědnost učitele je v demokraticky pojatém vzdělávání mírou autority:[19] učitel má autoritu nejen z titulu své role, ale také v míře porozumění svému předmětu i svým studentům. Takový přístup nevyhnutelně předpokládá dobrou konceptualizaci vlastního procesu vzdělávání a jeho klíčových proměnných, neboť právě v něm se ukazují příležitosti, ale i úskalí nejrůznějších přístupů k vlastní učitelské praxi.

1.4 Proměnné procesu vzdělávání

Není snadné stanovit „rovnici vzdělávání", tj. počet proměnných, které se účastní procesu vzdělávání. Do základního dialogického vztahu učitel–žák vstupují ještě další okolnosti. Na prvním místě jsou to obecné **kulturní podmínky**, přičemž základním horizontem porozumění pro naše studenty je přirozeně současná kultura, v níž se spíše než pyramidálně-vertikální model kulturní komunikace prosazuje model horizontální.

Pyramidálně-vertikální model kulturní komunikace předpokládá zprostředkovatele, nositele autority a kanonického

[19] Srov. etymologii slova „autorita" z latinského *augere* ve významu „zvětšovati, zmnožovati".

či kanonizovaného významu. V tomto modelu, udržovaném nejrůznějšími kulturními institucemi (včetně školy), k nám kultura sestupuje z výšin jako cosi posvátného, co je zásobárnou zásadních lidských hodnot a prostorem slavení a inspirace (podobně jako je tomu v náboženském modelu světa), co zušlechťuje a kultivuje. Tento model má primárně konzervující roli (tj. uchovává hodnoty) a orientuje se na prestižní kulturní a jazykové formy. Kulturní předávání (*traditio*) zdůrazňuje jasné uchopení předmětu a racionální i emocionální osvojení, které vede k jeho dalšímu uchování.

Horizontální model kulturní komunikace pracuje spíše se sdílením prožitého života, které je blízké všední každodennosti. Té se ostatně přizpůsobuje nejen neornamentální jazyk, ale i vlastní obsahy sdělení této kultury. Pro většinu žáků – v závislosti na vzdělání a kulturní orientaci jejich rodičů a jejich schopnosti disponovat své dítě ke kulturním hodnotám, respektive k určité kulturní úrovni – je tímto horizontem kultura chápaná jako chování blízké komerčnímu modelu „kulturní preference". Takový přístup se orientuje především na nenáročné formy popkultury, televizní zábavy, komiksy a jiné produkty zábavního průmyslu. V tomto modelu kultura naplňuje jisté kulturní potřeby svých adresátů, jinak je ale nesena spíše komerčními úvahami zábavního průmyslu (*entertainment industry*). Jedinec, který vyrůstá v takovéto kultuře, si neklade otázku „Proč bych toto měl znát?", tj. „V čem mě to činí více kulturním člověkem?", ale „Proč je to pro mě zajímavé?", tj. „Jakou novou zkušenost či jaký emocionálně tlumočitelný zážitek mi to nabídne?".

Zásadní proměnnou procesu vzdělávání je dále **dynamika skupiny**, kterou pedagog učí. Ta může být malá či velká, mít ten či onen sociální, kulturní, případně etnický či

náboženský původ.[20] I tady platí, že učební proces je vždy tady a teď a schopnost rozumné adaptace dává učiteli prostor pro sdělení. Pokud se tato výchozí situace nerespektuje, může se sdělovací prostor snadno vyčerpat: učivo se nakonec buď roubuje, nebo neroubuje na specifické předpoklady, které daná skupina má.

Neméně podstatnou – a bohužel i značně neflexibilní – složkou celého vzdělávacího procesu je **školský systém**. Má-li učitel maximálně využít možnosti, jež se mu v daném školském systému nabízejí, musí dobře porozumět explicitním i implicitním hodnotám systému, tj. jakési „preambuli"[21] všech vzdělávacích hodnot. Explicitními nazývám ty hodnoty, jež jsou deklarovány v rámci klíčových dokumentů daného edukativního systému, a implicitními pak nazývám ty, které nese vlastní proces a které se více či méně podvědomě dále tradují, a to i navzdory tomu, že jsou fakticky v rozporu s deklarovanými cíli vzdělávání v demokratické společnosti. Mezi tyto nezamýšlené implicitní hodnoty lze zahrnout například míru skutečné dialogičnosti či naopak monologičnosti výuky, důraz na pochopení nebo naopak na paměťovou reprodukci, komunikační modely ve třídě, případně pojetí autority. K tomu se přidružuje ještě obecná rigidita či naopak flexibilita nastavení učebního procesu (míra autonomnosti jednotlivých

[20] K problému skupiny v pedagogickém procesu existuje rozsáhlá literatura. Zde odkazuji pouze na dobrý přehled v PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 4. vydání. Portál: Praha, 2009, s. 61–72 a 84–101.

[21] Z latinského *preambulus* neboli doslova „předcházející".

škol, problematika ŠVP apod.) Všechny tyto body se zásadně podílejí také na podobě výuky ve škole, výuku literatury nevyjímaje. Dobrý učitel (nejen) literatury s nimi musí počítat a musí se naučit využívat příležitosti, které se mu nabízejí.

V následující části se pokusím vymezit dva základní póly, mezi nimiž se dnešní výuka literatury pohybuje, respektive by se pohybovat mohla: výuka předepsaná a výuka tvůrčí.

1.5 Výuka předepsaná a výuka tvůrčí aneb kultura korektnosti

V knize *Mlčící jazyk* (The Silent Language, 1959)[22] americký antropolog Edward T. Hall (1914–2009) zavádí zásadní rozlišení mezi kulturami takzvaného „nízkého a vysokého kontextu" (*low and high context culture*),[23] které přibližně odpovídá rozlišení mezi světem nízkokontextové západní kultury, jež komunikuje své hodnoty explicitně a napřímo, a tradičními kulturami Východu, v nichž se hodnoty sdělují implicitně, protože jsou sdíleny. Analogicky bychom toto rozlišení mohli vztáhnout i k pojmu vzdělávání, k jeho smyslu a významu. Proces individualizace západní společnosti vede ke kultuře stále nižšího kontextu, v rámci níž je míra sdílení kontextu skutečnosti či – chcete-li – spolužité životní zkušenosti stále

[22] Srov. HALL, Edward T. *The Silent Language*. Doubleday: New York, 1959.

[23] Téma později více rozpracoval ve své knize *Beyond Language*. Doubleday: New York, 1976, s. 106.

nižší.[24] V této situaci se mnozí učitelé uchylují k modelu výuky, již bychom mohli označit za předepsanou výuku. Ta je redukována na neutrální fakta, učitelé se v rámci ní vyhýbají diskusím se studenty a problematičnost vlastního přístupu omlouvají osnovami (ač je k tomuto systém fakticky nenutí, viz ŠVP a problém autonomie škol) či neosobním systémem (srov. specificky český model „úča", který je navzdory genderové stereotypizaci na pohlaví v zásadě nezávislý). Problém takové výuky je ovšem nasnadě, neboť výuka společenskovědních či humanitních oborů je z logiky věci zatížena touto „hodnotovou hypotékou". Tím lze ostatně vysvětlit i její současnou krizi tváří v tvář této poněkud sterilizované korektnosti. Hodnoty a kategorie literatury přirozeně nejsou stejně neutrální a univerzální jako (nutně sdílené) kategorie přírodních věd, případně techniky. Úspěch vzdělávání v těchto oborech je tak spojen s rizikem tvůrčího přístupu, tj. konkrétní lidské, intelektuální a emocionální investice daného učitele či dané učitelky.

Tvůrčí výuka předpokládá schopnost nahlížet školský systém kritickýma očima, seznámit se s různými didaktickými technikami, případně literárněhistorickými a literárněkritickými přístupy a porozumět jim, nicméně až míra onoho

[24] K tomuto problému lze přiřadit i fenomén takzvané „politické korektnosti" (*political correctness*) jakožto formy odsunutí hodnotové krystalizace ve veřejném prostoru do soukromí (srov. problém sdílených svátků, hodnot a tvaru rodinného života, slušnosti, zdvořilosti, vztahu k ženám a příslušníkům nejrůznějších menšinových identit apod.).

konkrétního osvojení zaručuje jedinečný a skutečně tvůrčí přístup. Domnívám se, že právě míra, v níž učitel vystupuje jako osobnost, odpovídá jeho schopnosti dialogu, respektu k druhému, ale i odvaze uznávat hodnoty, která je pro žáky a studenty inspirující (v duchu poněkud otřepaného klišé „zapálit může jen ten, kdo sám hoří").

V souvislosti s výše řečeným se nabízí otázka, co je vlastně skutečně korektní model kulturní, sociální, ale i osobní komunikace. Mám při výuce odsunout nejrůznější zranitelná témata (dnes například problém osobní, náboženské, genderové či sexuální identity), nebo je mám naopak traktovat nejen ve svém pojetí výuky, ale kupříkladu i ve výběru analyzovaných děl?[25] Právě druhý přístup nabízí kromě jiného také nezbytnou formu nenásilné kulturní konfrontace. V otevřené demokratické společnosti by každá (tj. nejen státní, ale i soukromá, církevní či alternativní) škola měla být připravena přijmout žáky mimo bezprostřední okruh vlastní hodnotové a ideové sebedefinice. Tím se ostatně simulují podmínky, které by měla škola plnit ve smyslu své integrační role: názory, jakož i interpretační modely se střetávají v korektním, nenásilném dialogu facilitovaném učitelem. Tak se alespoň potenciálně vytváří prostor pro smířenou různost, která by měla charakterizovat demokratickou společnost jako společnost svobodnou, solidární a tolerantní. I tyto úvahy patří k radostem robotného úřadu učitelského.

[25] K tomuto více viz v 8. kapitole „Pojmy *literární kánon* a *literární vzdělanost*", s. 135–147.

1.6 Závěrem o setkání aneb robotný úřad podruhé

Základní strukturou výkladu je „zoom", tj. přecházení od velkých a zásadních otázek k otázkám dílčím a konkrétním. Vztah teorie a praxe je oboustranný: pro jakoukoli praktickou činnost (z řeckého *praxis* neboli „jednání") potřebuji „nazírání, nahlížení" (srov. řecké *theoria*). V běžném životě přirozeně proměňujeme své přístupy v závislosti na prohloubeném poznání, a stejně tak učitel stále reflektuje svou práci a má snahu ji inovovat.

Jednou z největších rozkoší robotného úřadu učitelského je setkání s nevyčerpatelnou a nepředvídatelnou pestrostí žáků a studentů, s jejich intelektuálním, tvůrčím i lidským potenciálem. Dobrý učitel se raduje z takzvaných „naivních" otázek, které otevírají nové perspektivy pohledu na vlastní práci i na svět, který nám filologům tak jedinečně zprostředkovává literární text. S přicházejícím podzimem se my, pedagogové vysokoškolští, znovu těšíme na to, jak nám tyto „naivní" otázky pomohou nebýt hotovými rutinéry. V logice akademického života také přispívají k prospěšným změnám v pohledu jak na partikulární problémy, tak na celkové paradigma toho, co ne vždy zcela přesně nazýváme vědou.

Ani v literatuře, ani v životě většinou nefunguje model „správná otázka – správná odpověď". Literatura vypovídá o životě právě tím, že je *setkáním*, místem *mezi*: mezi mnou a tebou, mezi mnou a světem, mezi tím, co bylo, je a bude, a nakonec i mezi tím, čemu rozumím, ale i tím, čemu možná neporozumím nikdy.

* * *

Když se zemdlený Březina v Nové Říši vracel mezi své žáky, trpěl neporozuměním a tupostí svých posluchačů. Přesto jako pedagog musel někde na dně své duše vědět, že jeho úkolem je být pro své žáky branou do „nové říše" vědění a (mimo jiné literární) imaginace. Stejně jako my dnes musel i on tehdy přijmout tuto práci nejen jako robotný úřad a každodenní stres, ale také jako cestu k nové tvůrčí svobodě. Václav Černý, velký profesor srovnávacích literatur na pražské univerzitě, to v podstatě formuloval takto: svoboda je tvorba a tvorba je svoboda.[26]

[26] „Smyslem umění je tvořit lidskou svobodu, zmnožovat ji, ukazovat jí nové cesty, být historií jejího zápasu v jedinci, obci i celých lidských dějinách. Především už tím, že samo umění je svoboda, její účinek (plod, následek) i kořen, bez svobody není umění ani krásy, krása je ze svobody a jen pro svobodného. Není spoutané krásy, leda z řádu, tj. discipliny, kázně, dobrovolně přijatých ve jménu nové, vyšší svobody. […] svoboda = tvorba, svoboda netvořící je prázdnota smyslu a cíle, je nic […]." ČERNÝ, Václav. *Soustavný přehled obecných dějin literatury naší vzdělanosti (1): Středověk (univerzitní přednášky)*. H&H: Jinočany, 1996, s. 5.

Otázky k zamyšlení

1. Jak vzpomínáte na výuku literatury na střední škole? V čem byla inspirativní a v čem vás naopak odrazovala?
2. Jaké jsou podstatné předpoklady dobrého učitele literatury? Jak si představujete vlastní učitelské působení?
3. Co považujete za klíčové proměnné vzdělávacího procesu?
4. Jakým největším výzvám čelí učitel literatury na střední škole?

2. Zjevovat a objevovat aneb jak literaturu nejen číst, ale i učit

2.1 *Covering and discovering* aneb jak nám jazykové hříčky zjevují svět

Emeritní profesor lingvistiky na Massachussets Institute of Technology Noam Chomsky (* 1928) v jedné knize rozhovorů zmiňuje krásnou anglickou slovní hříčku svého slavného kolegy, v Rakousku narozeného fyzika Victora Weisskopfa (1908–2002): „It doesn't matter what we *cover*. It matters what you *discover*."[27] Chomsky s tím spojuje obecnější úvahy o podstatě akademického vzdělávání, zejména klasickou definici vzdělávání u velkého osvícenského filozofa a lingvisty Wilhelma von Humboldta (1767–1835), dle něhož akademické vzdělávání vytváří strukturní rámec, v němž se rozvíjí

[27] CHOMSKY, Noam. *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire.* Ed. D. Barsamian. Henry Holt and Co.: New York, 2013, s. 65 [kurziva T. Jajtner].

přirozené nadání a tvořivost konkrétního studenta.[28] Pedagog položí šňůrku, kterou bude student posléze samostatně

[28] „The conflicts about what education ought to be go right back through the early Enlightenment. There are two striking images that I think capture the essence of the conflict. One view is that education should be like pouring water into a bucket. As we all know from our own experiences, the brain is a pretty leaky bucket, so you can study for an exam on some topic in a course you're not interested in, learn enough to pass the exam, and a week later you've forgotten what the course was. The water has leaked out. But this approach to education does train you to be obedient and follow orders, even meaningless orders. The other type of education was described by […] Wilhelm von Humboldt, a leading figure and founder of classical liberalism. He said education should be like laying out a string that the student follows in his own way. In other words, giving a general structure in which the learner – whether it's a child or an adult – will explore the world in their own creative, individual, independent fashion. ***Developing, not only acquiring knowledge. Learning how to learn.*** That's the model you do find in a good scientific university. So if you're at MIT, a physics course is not a matter of pouring water into a bucket. This was described nicely by one of the great modern physicists, Victor Weisskopf, who died some years ago. When students would ask him what his course would cover, he would say, ‚It doesn't matter what we cover. It matters what you discover.' In other words, if you can learn how to discover, then it doesn't matter what the subject matter is. You will use that talent elsewhere. That's essentially

následovat.[29] Cílem je *autonomní bytost*, která není vzdělávána pouze pro ekonomický a politický systém státu, ale v duchu humanistického ideálu vzdělání, tj. jako svobodná osobnost, která samostatně myslí, a právě proto bude mít důvod se vzdělávat celoživotně.

Němčina toto vyjadřuje jinou zajímavou slovní hříčkou, a sice rozdílem mezi slovy *Bildung* a *Ausbildung*. První označuje „vzdělávání jako proces", zatímco druhé svou dokonavou předponou označuje „školení pro konkrétní typ práce". Byť je

---

Humboldt's conception of education." CHOMSKY, Noam, op. cit., s. 64–65 [kurziva a bold T. Jajtner].

[29] K tomu viz též slavný dopis pruskému králi Fridrichu Vilémovi III. (1797–1840): „Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen." HUMBOLDT, Wilhelm von. *Werke in fünf Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen.* Herausgegeben von A. Flitner und K. Giel. Wissenschftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1964, s. 218. K tématu dále viz shrnující práce TENORTH, Heinz-Elmar. *Wilhelm von Humboldt: Bildungspolitik und Universitätsreform.* Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2018.

Ausbildung nepochybně také zapotřebí,[30] proces vzdělávání nelze redukovat na drezuru produkující cvičené opice nebo slepecké psy. Problém je dále i v tom, že *Bildung* chápe celý systém vzdělávání jako principiálně nehotový proces, který se bude proměňovat a který musí pružně reagovat na nepředvídatelné skutečnosti života. Ve světě jednoznačně vykazatelných výsledků je takový model paradoxem, protože působí provizorně, nehotově, a tudíž nedokonale. Je určitě jednodušší koncipovat vzorec, v němž se subjekt vzdělávání víceméně identifikuje s vlastním systémem. Takový systém dosti často generuje osoby heteronomní, tj. určené zvenku, nesvobodně a modelem samým,[31] spíše než bytosti autonomní, určené sebou samými (v duchu osvícenského kantovského ideálu *Selbstbestimmung*[32]).

---

[30] Tomuto rozlišení je německý vzdělávací systém ostatně věrný dodnes a rozlišuje mezi školami univerzitního typu, které se soustředí na *Bildung,* a takzvaně profesními vysokými školami (*Fachhochschulen*), které se věnují přípravě akademických odborníků pro konkrétní profesní úkony a úkoly.

[31] V němčině se pro to používá hezký termín *Fremdbestimmung.*

[32] Termín *Selbstbestimmung* se poprvé objevuje v práci *Základ metafyziky mravů* (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten) z roku 1785. Kant zde rozlišuje autonomii vůle (*Autonomie des Willens*) a heteronomii vůle (*Heteronomie des Willens*), přičemž za nejvyšší princip mravnosti (*oberstes Prinzip der Sittlichkeit*) považuje právě autonomii vůle. Srov. KANT, Immanuel. *Werke in zwölf Bänden. Band 7: Kritik der praktischen Vernunft.* Herausgegeben von W. Weischedel. Buchclub Ex Libris: Zürich, 1977, s. 74–80.

V těchto slovních hříčkách lze nalézt také výchozí klíč ke smyslu studia literatury. Je-li literatura chápána jako různé způsoby setkávání s člověkem a světem (a v tomto duchu ji v této knize pojímám), pak nezáleží na prvním místě na tom, kolik látky fakticky obsáhneme, nýbrž na tom, jak moc naučíme své studenty skrze literární text objevovat sebe, lidi a svět kolem nich. V takovém modelu není škola v roli konve zavlažující suché útroby žáků, ale stojí na začátku procesu vzdělávání, který je otevřen do celého budoucího života. Aplikujeme-li to na náš předmět, pak by v takovém konceptu vzdělávání měl být cílem literární výchovy moment, kdy už si studenti v krajině literatury budou hledat své vlastní cesty a kdy se prostě naučí číst. A četba literatury by tedy nemusela být jen více či méně nudným předmětem ve škole, nýbrž jejich celoživotní otřebou (tj. *Bildung*), která je činí živějšími, více přítomnými sobě a světu kolem nich.

„It doesn't matter what we *cover*. It matters what you *discover*." Je-li základem vzdělávání právě důraz na objevování, pak je to nutně spojeno s přesvědčením, že jakékoli vzdělávání je ze své povahy dialogické a otevřené, protože je setkáním. Teprve tak se může v pravém slova smyslu protnout objektivně definovaný předmět poznávání (svět literatury) s jedinečným subjektem každého konkrétního studenta. V následujícím výkladu se pokusím nabídnout několik cest, jak se takovému stavu alespoň asymptoticky přibližovat.

2.2 Malá hermeneutika poznání: několik tezí ke smyslu studia literatury

Lidské poznání se děje setkáním s lidmi a se světem, které je buď přímé, nebo nepřímé, tj. zprostředkované. V učebním procesu se odhaluje dialogická povaha poznání: distance nepřímého poznávání (zprostředkovaného skrze rodiče, knihu, učebnici, učitele apod.) nás vede k přímému setkání, například když se chci dozvědět, co je dobré vědět předtím, než se vydám do přírody a začnu ji poznávat *in natura.*

Ve skutečnosti ke každému (i k přímému) poznání potřebuji předporozumění: vše, co poznávám, kategorizuji podle předchozí zkušenosti (říkám si, „je to jako", tj. uvažuji analogicky). Předporozumění některým obsahům se tak bude zásadně lišit podle kontextu. Lze to snadno demonstrovat na přírodopisné výuce u dětí z venkova a u dětí městských. Pro děti venkovské jsou hospodářská zvířata z učebnic (většinou) skutečností, která jim přirozeně vstoupila do života. Protože s nimi žijí, znají o nich celou řadu užitečných věcí, umí je krmit a někdy i zabít. Domnívám se, že jejich zájem dozvědět se o nich více vychází právě z tohoto setkání a z povahy života, který si tradičně spojujeme s venkovem. V takové situaci ono předchozí setkání přímé prohlubuje i pozdější setkání nepřímé ve výuce: nevytvářejí se pouze (chybějící) kategorie myšlení, ale prohlubuje se vše již existující. Je nasnadě, že takoví žáci a studenti toho obyčejně objevují mnohem více.

Ovšem i u nich hraje roli motivace, tj. doslova to, co je nutí k nějakému pohybu.[33] V tom smyslu není bez zajímavosti, že členy různých ekologických iniciativ jsou častěji lidé z města, kterým schází tento bezprostřední kontakt s přírodou. Jejich touha po poznání může být motivována představou, že příroda je okouzlující, čistý svět, který nabízí osvobozující alternativu světu vytvořenému člověkem. V obou případech je třeba hledat jak předporozumění, tak i motivaci, která vzdělávání posouvá ještě více do konkrétního života žáků.

Přímé a nepřímé poznávání se k sobě osudově vztahují: až přímé setkání s realitou mi dává plně zakusit hodnotu poznání (třeba když děti včas pochopí, že není dobré tahat kočku za ocas či se mazlit s hroznýšem královským). Je jistě užitečné se dozvědět mnoho zajímavých podrobností o botanice a principech života rostlin či zvířat, ale bez zkušenosti s přírodou je to jen povídání o jiném životě či o jiném světě, a smysl nepřímého poznávání je tak zatemněn nebo zcela zmarněn. Naproti tomu přímá zkušenost (často i špatná) pomáhá prohlubovat zájem, například volbu povolání, vášeň pro hudbu, knihy či motýly. V této perspektivě jsou škola a učební proces sice z velké části nepřímým poznáváním, přesto však směřují k setkání přímému, orientují se na něj a nacházejí v něm své naplnění.

Rovněž literatura nám zprostředkovává setkání: se světem, s lidmi, s přírodou či s námi samými. Reflektuje setkání skutečné,

[33] Etymologicky z latinského *mōtīvus* neboli „hybný, hýbající", odvozeného od deverbativního substantiva *mōtus* (od *movēre* neboli „hýbat"). Viz REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník.* Leda: Praha, 2001, s. 390.

připravuje nás na něj a disponuje nás k němu. Dosahuje toho různými prostředky, především však sdílenou zkušeností a imaginativním uchopením i artikulací daného jevu či lidské situace. Šíře těchto jevů sice není nijak definitivně vymezena, přesto se mezi nimi opakují zásadní momenty lidské zkušenosti, které jsou přístupné každému, tj. každý má pro ně jisté předporozumění. To platí zejména pro ony centrální otázky, jako jsou problém dobra a zla, identita člověka v dynamice příběhu, vztahové otázky a hledání smyslu a významu všeho okolo nás.

Literatura je také jednou z forem uměleckého vyjádření. Znamená to především to, že prostředky, které k tomuto vyjádření používá, jsou osvobozeny od jejich běžného užívání v každodenním životě. Ve světě neustálého životního pohybu nám dávají možnost se zastavit a vnímat je jako svébytné tvary našeho života. Samozřejmě, že se s nimi setkáváme a používáme je (často až příliš) všude kolem nás, ovšem tím, že ony „přicházejí" k nám, se stávají příležitostí objevovat jejich smysl a význam i tam, kde ho obyčejně nenacházíme.

Na rozdíl od jiných uměleckých forem je literatura uměním jazyka – expresí zkušenosti v jazyce. Lidská řeč (včetně komunikace neverbální) je ve světě zcela jedinečný komunikační kód, zásadně odlišný od jiných forem komunikace. Není totiž pouze signalizačním systémem, jímž mezi sebou sdílíme nejrůznější situace mající pro náš život obzvláštní význam (například nebezpečí, výzvy k páření apod.),[34] nýbrž

[34] O rozdílu mezi řečí zvířat a lidským jazykem více viz HAGÉGE, Claude. *Člověk a řeč: Lingvistický příspěvek k humanitním vědám.* Přel. M. Hanáková. Karolinum: Praha, 1998, s. 110–115.

také médiem, které – fenomenologicky řečeno – „zjevuje svět", „o-svět-luje" ho. Ostatně nikoli náhodou je etymologický význam českého slova „svět" to, co je vidět, tj. do čeho vstoupí světlo významu a skrze ně i my sami.[35] Literatura je svědkem tohoto angažovaného zjevování, které nám v nejširším smyslu toho slova dává zakusit, co je vlastně řeč a čím díky řeči jsme nebo můžeme být my.[36] V tomto smyslu je dobře pochopitelné, proč je právě filologie jakožto snaha porozumět lidskému sdělení a skrze něj se setkat se smyslem cizí i vlastní zkušenosti a lidské situace[37] skutečným počátkem humanitních věd.

Literární umění je nejpředmětnější a nejkonkrétnější uměleckou formou, to je jeho slast i strast. Jak výtvarníci, tak hudebníci zjevují svět jinak a ukazují nám, že jazyk při komunikaci některých obsahů selhává, respektive že některé obsahy nelze tlumočit jinak než obrazem, tvarem či artikulovanými zvuky hudby.[38] Literatura sama však onu pociťovanou

---

[35] REJZEK, Jiří, op. cit., s. 617.

[36] Tento význam řeči rozvíjí Martin Heidegger ve své slavné přednášce „Die Sprache" z roku 1950. Viz HEIDEGGER, Martin. *Básnicky bydlí člověk.* Česko-německé vydání. Přel. I. Chvatík. OIKOYMENH: Praha, 1993, s. 42–75.

[37] Toto téma výborně rozvíjí americký historik a emeritní profesor na Notre Dame University TURNER, James. *Philology: The Forgotten Origins of the Modern Humanities.* Princeton University Press: Princeton, 2014.

[38] Odtud také pramení přesvědčení estetiků druhé poloviny 19. století o „absolutnosti" hudby: „All art constantly aspires

nedostatečnost řeči vůči tomu, co má být řečeno, zpřítomňuje, neboť tematizuje i jazyk jako takový, jeho možnosti a limity. Díky tomu ukazuje limity našeho promlouvání o žité zkušenosti, která je často jen výměnou informací nebo pouhým „obstaráváním". Tím náš jazyk prohlubuje a činí ho nikoli definitivní výpovědí, nýbrž svědectvím: o době, jazyce, lidech, světě i o všem, co se řeči vzpouzí.

V literatuře se tedy prostřednictvím jazyka setkáváme s člověkem a s nejširším rámcem toho, čemu už antičtí filozofové říkali „lidská situace" (*conditio humana*).[39] Na rozdíl od užití jazyka v jiných oborech lidské činnosti však literatura jako umělecký žánr nemá přesně vymezená pravidla promlouvání: ta stanovuje autor (či dílo samo) tím, jak zachází s formou jazyka a jak reflektuje život kolem sebe. V tom je tak nesnadná, že k nám často přichází z dálky a my se teprve musíme naučit ji číst. A právě to se ukazuje být jedinečným

towards the condition of music. For while in all other kinds of art it is possible to distinguish the matter from the form, and the understanding can always make this distinction, yet it is the constant effort of art to obliterate it." PATER, Walter. *The Renaissance: Studies in Art and Poetry.* Boni and Liveright: New York, 1919, s. 135.

[39] K vývoji tohoto pojmu byla nedávno publikována vynikající studie BLAMER, Hans Peter. *Condicio humana – conditio humana*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität: München, 2020. Ta je dostupná též online z: https://epub.ub.uni-muenchen.de/72631/1/Balmer_Condicio_humana_Conditio_humana_Lemma_2020.pdf [cit. 2024-11-18].

úkolem těch, kdo do těchto textů dávají nahlédnout, kdo je zprostředkovávají a dekódují, aby je někdo jiný mohl objevit a mohl se setkat s tím, co je jejich jádrem. Učitel(ka) literatury učí *číst* a *přečíst.*

2.3 Číst a přečíst: literatura a proces četby

Nevíme sice, kdy přesně o sobě člověk začal zanechávat zprávy a záznamy, tj. svědectví o době a světě, v němž žil, ale moment, kdy se tak stalo, nikoli náhodou chápeme jako počátek historie: právě v tomto momentě se lidský pobyt na světě stal skutečným příběhem. Od té doby se o člověku nedozvídáme jen prostřednictvím věcí, ale především skrze jeho příběhy sdělované v řeči, která chce dávat smysl. Navzdory propasti věků můžeme tyto významy vztáhnout k sobě a můžeme jim porozumět v duchu oné základní blízkosti lidské situace, již se snažíme odhalit. Tak před námi vystupují příběhy sumerských eposů (například slavného Gilgameše), indických upanišad, biblické a další. Ve snaze těmto textům porozumět v nich odhalujeme momenty, které navazují na naše předporozumění: Co je tam *jako* u mě? Je v onom jejich světě něco *jako* v tom našem? A jak si poradím s tím ostatním?

Literatura vstupuje do lidského života četbou – někdy soukromou a intimní, jindy nutně zprostředkovanou (například pedagogem). Text je totiž obtížná struktura jak formálně, tak obsahově, a neumím-li jazyk, případně neumím-li si představit či konstruovat to, o čem vypráví, definitivně se s ním míjím. Pokud by porozumění bylo jen vršením kontextových informací jazykových (například o tom, co je to „bryčka“ nebo

„začepení nevěsty“), případně pouze kontextových (například o tom, kdo je ten cvok Enkidu z Gilgameše nebo co si mám myslet o Jonášovi v útrobách velryby), mohl by text být nakonec chápán také tímto výčtovým způsobem (tedy že je o bryčkách, začepeních, cvocích a lidech, které velryba bůhvíproč vláčí v žaludku). Text mě v takovém případě pouze *informuje*. Jestliže mě ale informuje o věcech, které jsou mi zcela lhostejné, poněvadž k nim nemám žádný vztah (a proto ani žádné předporozumění) a ani nic jiného mě k nim nevábí (tj. motivace je rovněž nulová), pak můžu text pouze *číst*, nikoli *přečíst*. Zbývá jen dodat, že do splašeného lotra Enkidua či do biblického proroka Jonáše (kterého velryba nepochybně nepozřela, neboť velryby se lidmi neživí)[40] mi vůbec nic není.

Pokud jsou cílem pouze informace a řešení definovaného počtu úloh, pak bohužel stačí i jen paměťová reprodukce. K čemu ale takové čtení je? K čemu je literatura (česky doslova „písemnictví“), nevstupuje-li alespoň potenciálně do našeho konkrétního života? K čemu je, pokud se nás netýká? Asi tušíte, na co tu narážím – právě takové porozumění literatuře mají často žáci a studenti, s nimiž se setkáváme na všech typech škol. Ač by mohlo být rozvíjeno jejich předporozumění věcem, které jsou literaturou osvětlovány, často je pozornost soustředěna pouze na otázky jazykového porozumění (například na neznámá slovíčka v cizojazyčných textech nebo na archaičnost či jiné podivnosti autorova stylu v textech domácích), případně na záležitosti výčtového popisu projevů

[40] Jonášův příběh najdeme hned v prvních kapitolách stejnojmenné biblické knihy (Jon 2,1–11).

literárních žánrů. Tím je ale opomíjena základní situace studentského porozumění: studenti potřebují nejen informace, nýbrž také to, aby byl text zasazen do jejich světa, neboť jen tak může aktivovat jejich předporozumění i specifickou motivaci, kterou k poznávání mají. Není-li poznávaný svět alespoň implicitně *jejich* světem, tj. světem, který s jejich prožíváním a chápáním skutečnosti má co do činění, pak je toto informování (které by mělo směřovat k prohloubení porozumění, nikoli k jeho jednorozměrnému nahrazení) zcela neobjevné. Je prostě zase jen zbytečnou „školní nudou".

Naproti tomu dialogická možnost výuky literatury je v principu návratem k rozhovoru: nemohu odpovídat na otázky, které nikdo nemá, ani vytvářet otázky k již hotovým odpovědím.[41] V tomto duchu je třeba se vždy znovu ptát na kontextualizaci výuky literatury v tom, čemu fenomenologové říkají přirozený svět,[42] tj. ve světě, který sdílíme ještě před artikulovanou skutečností. Dialogický „výklad" textu může prohloubit onu první, neartikulovanou četbu našich studentů. Navíc se opírá nikoli o definitivní, ale vždy o lidsky a dobově situované porozumění. Četba tedy není samozřejmou

---

[41] Srov. např. rozšířenou praxi vyhledávání znaků určitého slohového období. Cílem takového vzdělávání je často prostá reprodukce těchto znaků, které ovšem postrádají označovací funkci. Jaký smysl má pouze opakovat například znaky barokního stylu, jestliže nepoukazují k ničemu smysluplnému v životě našich žáků a studentů?

[42] Srov. PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filozofický problém.* Československý spisovatel: Praha, 1992.

dovedností, neboť vedle informací předpokládá také lidskou investici v podobě rozhovoru s autorem a jeho dílem, potažmo s těmi, s nimiž tento zážitek sdílím.

Proces práce s textem (nejen ve výuce), tj. proces četby předpokládá schopnost překonávat vzdálenost. Texty nejsou jednoduše tady a teď, často k nám dokonce přicházejí z velké dálky časové i jazykové, přičemž jejich kontexty se od doby jejich vzniku i několikrát významně proměnily. Znamená to vydávat se do neznáma a přirozeně i do rizika, neboť taková setkání často přinášejí střety s neznámým, jiným, cizím. Pokud literární vzdělávání směřuje k tomuto vzdělávacímu cíli ve smyslu německého *Bildung*, pak se podílí rovněž na procesuálnosti výchovy, respektive výchovného působení školy vůbec. Ne náhodou pro ně západoevropské jazyky používají pojmy, které imaginativně popisují akt přechodu od stavu nezasvěceného, prostého do stavu nového: latinské *educatio* (a odtud i termíny v angličtině *education*, ve francouzštině *éducation*, v italštině *educazione* či ve španělštině *educación*) znamená doslova „vyvádění", podobně jako například německé slovo *Erziehung.*[43] Řecké slovo *paideia* odkazuje na aktivní proces výchovy dítěte z prostého stavu „dětského" (srov. též český výraz „dětinský") do stavu dospělého, zralého jedince, který umí přijmout plnou odpovědnost za svůj život, a tak se může zapojit do života obce.

[43] Tento kontext ve fenomenologické perspektivě zajímavě analyzuje PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy.* Křesťanská akademie: Řím, 1981, s. 76–77.

V tomto duchu literatura předpokládá výchovu, respektive literární výchovu, která rozvíjí i celek volní a emocionální inteligence studentů a prohlubuje jejich prožitek v procesu, jemuž Komenský říká „dílna lidství".[44] Žánr takzvané dětské literatury ukazuje, že tyto obsahy mají jistou formu v závislosti na věku subjektu výuky, respektive že je dobré je rozvíjet právě v těchto formách a ve způsobech, které jsou pro řeč, myšlení či imaginaci dětí typické.[45]

Každá výchovná situace začíná dobrou diagnózou stavu, tj. toho, v jaké situaci se naši žáci a studenti nacházejí, jaký je jejich svět, jaká jsou pravidla, dle nichž se konstruuje, a jak se v čase proměňuje. A viděli jsme už, že i v tom je učitelství cyklickou činností, která se vrací stále na začátek: k situaci těch, které učíme, ale i k tomu, co učíme. Literaturu (a nejen tu)

---

[44] „Perfecte fini suo respondentem voco scholam, quae vera *hominum officina* sit." KOMENSKÝ, Jan Amos. *Opera omnia (15/I): Dedication, Praefatio ODO, Praefatio ODO I., Didactica magna, Schola infantiae, Scholae vernaculae delineatio, Janua lingvarum, Januae lingvarum vestibulum, De astuendo Januae templo, Didactica dissertatio.* Academia: Praha, 1986, s. 80 [kurziva T. Jajtner].

[45] K dětské literatuře viz LERER, Seth. *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter.* The University of Chicago Press: Chicago, 2008. Problému kánonu dětské literatury a konceptům dětské literatury se blíže věnuje LUNDIN, Anne. *Constructing the Canon of Children's Literature: Beyond Library Walls and Ivory Towers.* Routledge: New York and London, 2004. Srov. zejména kapitolu „The Scholar", s. 57–108.

lze učit pouze v míře, v níž se zamýšlíme nad živostí jazyka, kterým se komunikuje. Literaturu (a nejen tu) lze učit pouze jako dialog, který je rovněž branou dialogu u našich studentů. Jejím smyslem není více či méně ohraničený objem informací, nýbrž vzdělání, tj. proces zrání, který směřuje ke skutečně autonomní lidské bytosti.

2.4 Lze literaturu vůbec učit?

Mnohé didaktické příručky k výuce literatury začínají nešťastně reflexí „situace ve třídě", případně obecnými pedagogicko-psychologickými teoriemi učení. Úskalí takového přístupu je v tom, že učitel nemá důvod se ptát, jak sám chápe či jak si pro sebe artikuluje vlastní proces učení. Jenže ten, kdo chce učit, musí o tomto procesu opakovaně a důkladně přemýšlet. V tomto smyslu mohu literaturu učit jen v míře, v jaké si budu vlastní proces četby a osvojení literatury reflektovat.

Tato reflexe má osobní podobu, neboť každý učitel zprostředkovává svůj předmět vlastním způsobem, vlastním charismatem (z řeckého *charisma* neboli „obdarování"). Zároveň však k tomu používá i reflexe společenské, tj. reflexe oboru, který se daným problémem zabývá (v tomto případě didaktiky). V obojím by měl ideálně excelovat, nicméně nejde o schopnost nekonečného výčtu informací, nýbrž o jejich uspořádanou strukturu. Chomsky hovoří o „šňůrce", o vazbách smyslu, které dávají objevovat a vyvolávají další zvídavost. Paradox učení spočívá v tom, že do stavu objevování uvádí vždy nejen žáka, ale i učitele (učitel by měl vždy přemýšlet o tom, *co* a *jak* učí). Analogicky ve výuce literatury je bod „naučeno" pouze disponováním druhého k dalšímu

tvůrčímu učení, tj. k tomu, že už nepotřebuje pomoci, neboť si nyní již pomůže sám.

Myšlení studentů se neaktivizuje reprodukcí, ale impulzem k tvůrčímu, tj. svobodnému myšlení. Literatura je svou povahou tvůrčí text a směřuje k aktivizaci této kreativity v nás. Vše, co této stimulaci prospívá, činí z výuky autentický rozhovor, nikoli pouze umělou komunikaci oddělenou od reality světa, v němž žijeme. Právě tato realita dává studentům zakusit objevování: literatura zjevuje svět a my ho díky tomu objevujeme. Na základě vlastní zkušenosti se domnívám, že i zdánlivě málo strukturovaná výuka, je-li založená právě na kultivaci dialogu se studenty, většinou přináší daleko lepší výsledky než situace, v níž se obyčejně nacházíme.

2.5 Učit a (ne)odučit

Mnoho papíru bylo popsáno kritikou takzvané *frontální výuky*, jejímž symbolem je i vlastní uspořádání učeben, jímž se demonstruje autoritativní rozdělení rolí mezi katedrou a žactvem. Problém ovšem nespočívá ani tak v uspořádání místnosti, ani ve faktické míře participace studentů na výuce (tj. v poměru mezi tím, co řekne pedagog, a tím, co řekne žák), jako spíše v monologičnosti celého procesu. Učitel se často sám obsazuje do role toho, kdo kvazi sakrálním způsobem zjevuje obsahy studentům, jimž nezbývá, než si je freneticky zapisovat, aby neminuli něco, co budou později více či méně dokonale reprodukovat.

Tento model je v humanitních oborech vždy pochybný, v literatuře a v ostatních „expresivních předmětech", mezi než

Ondřej Hník[46] (* 1977) řadí i hudební a výtvarnou výchovu, je však zcela absurdní, protože zatemňuje samotný obsah toho, čím se předmět zabývá. Je-li četba procesem s osobní investicí, nemůže být tato investice nahrazena pouze učitelem, tj. modelem: „Pravda vychází od učitele a já ji bez nutnosti porozumění jen reprodukuji." Vzdělání, které si za cíl klade pouhé opakování řečeného, směřuje nejen k neautonomně myslícím bytostem, ale vytváří také zavádějící, povrchní představu o tom, že vzdělanost je totožná s množstvím reprodukovatelných informací. Ondřej Hník se proto důrazně ptá, do jaké míry lze literární výchovu na nižších typech škol vůbec chápat jako naukový předmět. Proti tomu staví pojetí literatury právě jako předmětu expresivního, který předpokládá radikálně participativní model výuky, tedy takový, který směřuje k lidské a kreativní aktivizaci žáků a studentů.

Model frontální výuky, který bohužel stále dominuje českým školám v podobě obrovského množství zbytečných, druhořadých informací, obsahů knih bez porozumění apod., vedl dnes již generace (nejen) českých žáků k pocitu, že literatura jsou spisovatelé (případně anekdoty z jejich životů), data (která zapomenou) a díla (kterým je těžko porozumět a která často nečetli ani sami kantoři). Studenti – jak se opakovaně dozvídáme (nejen) v didaktických seminářích – si stěžují na to, že tento způsob realizace výuky literatury z ní činí předmět

[46] Srov. HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.* Karolinum: Praha, 2021, s. 31.

zcela se míjející se svým názvem. Literatura je „odučena“, což bohužel znamená nejen neosobní a nezajímavé naplnění času, který je předmětu vymezen, ale naneštěstí také vlastní opak „naučení“. Odučíme možnost něco opravdu objevit, tedy se něco naučit tak, aby to s námi zůstalo (*Bildung*). Výsledkem takovéhoto učení je podvázání schopnosti žáků a studentů hledat kolem sebe příležitosti k poznávání a ke smyslu. Namísto toho jim často nabízíme jen reprodukovaný nesmysl a ubíjející pocit zbytečnosti.

2.6 Kde začíná výuka literatury?

Učitelé si – mnohdy oprávněně – stěžují, že výuka na nižších typech škol byla zanedbána, protože studenti nevědí, co je to sonet, nebo nedokážou odlišit jamb od trocheje. Úskalí této jejich nevědomosti nicméně spočívá v tom, že naučit se toto vše má pro studenty smysl až v momentě, kdy je pro ně poezie přítomná jako lidská možnost, jako tvar lidské zkušenosti, jako způsob umělecké exprese. Jedině tehdy se otevírá prostor učení, protože studenti vidí, co se opravdu mohou naučit a co mohou objevit o šíři a možnostech básnického uchopení zkušenosti. Teprve pak může přijít vědění a má smysl rozvíjet vazby mezi poezií a hudbou, mezi rytmem jakožto antropologickou konstantou[47] a poetickým výrazem, kterým slovo

[47] K pojmu antropologické konstanty viz MUKAŘOVSKÝ, Jan. „Může mít estetická hodnota v umění platnost všeobecnou?“. In: týž, *Studie z estetiky*. Odeon: Praha, 1966, s. 78–84.

disciplinuje lidskou zkušenost a učí nás prožívat věci kolem nás nikoli pouze emotivně, ale s významotvornou intenzitou, v níž se pocit stává opravdu uchopitelným tvarem.

Kde tedy začíná výuka literatury? Podle mého soudu začíná tam, kde lze předpokládat předporozumění žáků (tj. i ve světě komerční imaginace populární hudby, filmů, sociálních sítí apod.). Výuka literatury začíná tam, kde se svět civilizace utvářené neosobní, neutrální komunikací otevírá významu, který disciplinuje nejen konkrétního člověka, ale dává jedinečný, nezaměnitelný tvar celému kulturně-civilizačnímu okruhu, v němž výuka probíhá (v tomto případě takzvané „západní civilizaci"). Výuka literatury začíná tam, kde je učitel svědkem skutečného vzdělání, protože se sám vzdělává. Literatura neučí „o něčem", nýbrž ukazuje jazyk jako živoucí nástroj k hledání smyslu věcí kolem sebe. Je jistě dobré vědět něco „o" Shakespearovi (stejně jako „o" Bachovi či van Goghovi aj.), avšak skutečně důležité je studentům skrze dialog s nimi zprostředkovávat zkušenost s tím, co to znamená se s těmito velikány potkat, a ukazovat jim, co znamenají pro svět, ale i pro mě jakožto pedagoga. Teprve pak tyto informace ve výuce dostávají rozměr autentického dialogu, který skrze nepřímé setkání s realitou v umění dokáže dobře čelit výzvám složitého světa.

2.7 Učitelství jako „obor plus"

Učitelská profese dlouhodobě nemá v českých zemích dobré jméno. Je pro to hned několik důvodů: od podfinancovanosti oboru po bolestnou zkušenost servility kantorstva v dobách totalit 20. století. Český učitel (nejen) humanitních oborů se

opakovaně ocital v roli drába, který dohlížel na bezpečnost zranitelného systému. Místo aktivizace myšlení studentů spíše hlídal odchylky od „vědecké pravdy" zbožštělých režimů. Neblahá praxe učitelské přípravy (která má podivuhodně dlouhou setrvačnost) budoucí pedagogy ponižovala a bohužel je ponižuje i nadále. Ekonomicky i prakticky nepochopitelné rozdělení akademického studia na vědecké a pedagogické vytváří nejen dvojí metr vysokoškolského vzdělání, ale také implicitní přesvědčení, že učitelství je cosi jako „obor minus". Snad nejsem sám, kdo se domnívá, že je to opravdu politováníhodný omyl, který se celé společnosti jednou i s nastřádanými úroky vymstí.

Je třeba usilovat o vědomí, že učitelství je naopak „obor plus". Podmínka dobrého zvládnutí oboru (tj. schopnost každého začínajícího učitele autonomně objevovat) se spojuje s širokým oborem užší pedagogické přípravy, která do zvládnutí oboru vnáší nutnost tvůrčím způsobem přeložit věci složité do jazyka žáků a studentů. Vyžaduje to systematickou a dlouhodobou stimulaci a aktivizaci celé řady dalších dovedností, které učitel musí rozvíjet. Předně je to schopnost porozumět situaci jeho žáků a možnostem, které se pro jeho obor nabízejí v daném společenském klimatu, a to na základě opravdového, nikoli pouze reprodukčního studia vývojové psychologie, filozofických základů pedagogiky i všech dalších věcí, které s výukou souvisejí.

Ondřej Hník se v této souvislosti ptá, zda je učitelství literatury opravdu jen aplikovaným oborem (tj. jakousi literární vědou *light*), či nikoli. A rozvíjí přitom svébytnou terminologii zahrnující výrazy typu *(tvořivá) expresivita*, *zážitek a zážitkovost*, *imaginace*, *konstrukce a rekonstrukce fikčního*

světa apod.[48] Základem takto pojaté výuky je dobrodružné objevování světa, jenž se mě týká, jehož jsem aktivní součástí a do něhož promlouvám, světa, jakým je i literatura. A tady se můžeme vrátit na začátek: „It doesn't matter what we *cover*. It matters what you *discover*."

[48] Srov. HNÍK, Ondřej, op. cit., s. 120–126.

Otázky k zamyšlení

1. V čem vidíte smysl studia literatury?
2. Jak reflektujete zkušenost výuky literatury na základní, střední a vysoké škole?
3. Jak vnímáte význam didaktiky pro výchovu budoucích učitelů? V čem spočívá?
4. K jakému stylu výuky přispívají současné učebnice literatury?
5. Vnímáte oborové časopisy, stavovská sdružení na podporu učitelů literatury apod. jako potřebné?

3. Literatura jako celostní reflexe života

3.1 Nečteme knihy, čteme sebe (a svět)

Velký francouzský spisovatel a držitel Nobelovy ceny za literaturu Romain Rolland (1866–1944) v jedné své knize prohlásil: „Nikdy nečteme knihu. Čteme prostřednictvím knih sebe, buď abychom se objevili, nebo abychom se kontrolovali.“[49] Autor tak vyslovuje skutečnost, kterou jsme v jiných kontextech zkoumali v předchozím výkladu: literatura je transformující zkušeností jen tehdy, když se nás týká, tj. máme-li důvod se disciplinovat, kontrolovat či opravovat.[50] Literatura reflektuje život kolem nás, zjevuje nám ho a dává nám ho objevovat. Není jen neutrálním zdrojem informací, ale jako každé umění chce i literatura promlouvat, a to mnoha různými

[49] ROLLAND, Romain. *Paměti a vzpomínky.* Přel. O. Novák. SNKLHU: Praha, 1960, s. 60. Originální znění: „On ne lit jamais un livre. On se lit à travers les livres, soit pour se découvrir, soit pour se contrôler.“ ROLLAND, Romain. *Le Voyage intérieur : Songe d'une vie*. Albin Michel: Paris, 1959, s. 35.

[50] Právě tak lze v různých kontextech přeložit francouzské sloveso *contrôler*.

způsoby, a jak naznačuje Rolland, nutně volá po odpovědi. Ve specifickém tvaru jednoho ze tří klíčových literárních žánrů – poezie, prózy a dramatu – nám tedy literatura nabízí jedinečnou lidskou situaci.

My učitelé chceme, aby naši studenti četli více než tu či onu konkrétní knihu, chceme, aby se naučili ve světle prastarého chápání literatury jako zrcadla[51] vidět sebe a svět. Oba tyto pohyby jsou přitom provázané: vidět ven, tj. do vzorců, jimiž se kolem nás utvářejí významy, může jen ten, kdo vidí dovnitř, tj. ten, kdo se učí porozumět specifickému tvaru a strukturám literárního textu.

Svou šíří je literatura celostní reflexí: její repertoár není omezen, a přesto bychom asi mohli její základní téma svázat se vším, co se člověka týká, s jeho lidskou situací, se vším, co se musí naučit vidět, slyšet a chápat. Tvar literatury jakožto uměleckého žánru kromě toho aktivizuje znakovou a osobní povahu světa. Jazyk je kód, který poukazuje či odkazuje ke skutečnosti, není ale kódem neutrálním, odděleným od konkrétních lidí a kontextů, které mu propůjčují jedinečný smysl. To umělecké na literatuře je často právě ona zranitelnost, nehotovost světa ve tvaru, kterou mu dává ten či onen autor. Jazyk v ní funguje jako tvůrčí matérie, tedy jako určitý „stavební materiál". Ke smyslu ovšem vyžaduje naši participaci.

---

[51] Tak tomu bylo už v moralizujících středověkých literárních textech, které se právě proto nazývaly *speculum*. Podobné texty se objevují hluboko do novověku. Viz například anglickou veršovanou knihu příběhů slavných historických osobností *Mirror for the Magistrates* z roku 1559.

Je-li tomu tak, pak je samozřejmě nezbytné, aby výuka probíhala nikoli frontálně, formou předávané nauky, nýbrž opravdu komunikativně a dialogicky. Navíc, spojí-li se ve výuce tato kultura dialogu, tj. pozornosti k názorům druhých, s hledáním významu textu, povede to k prohloubenému vědomí společenského tvaru literatury. Texty jsou zasazeny do určitého společenského dialogu, do procesuálnosti, v níž krystalizují hodnoty. Tak se ostatně ve zkratce utváří i kánon literárních děl.[52] Míra, v níž je tento kánon chápán jako dostatečně inkluzivní (případně exkluzivní), je zásadní hodnotovou otázkou, která se dotýká jak definice literatury jakožto artificiálního žánru, tak jejího odlišení od forem neartificiálních. Toto je tedy rovněž rozměr, který by neměl ve škole chybět a který budeme dále rozvíjet v kapitole o problémech literárního kánonu a práce s ním.

Smyslem uměleckých výchov je spojovat popis struktur uměleckého díla (tj. jeho vnější utváření) s lidským obsahem (tj. s jeho formou vnitřní). V tomto duchu samozřejmě nelze absolutně oddělit vzdělávací, naukový rozměr výuky od výchovného: každou zkušeností či situací se něco učím, ale také sám sebe vychovávám a disciplinuji. Ve školském procesu to platí dvojnásob: nejde jen o vzdělávací cíle, ale také o to, že různé situace lze výchovně zhodnotit (srov. etické otázky soužití generací, života v rodině a ve společnosti, problém jinakosti atd.). Dialogické a otevřené chápání výuky by mohlo vést též k hlubšímu pochopení diachronní (historické)

[52] K tomuto více viz v 8. kapitole „Pojmy *literární kánon* a *literární vzdělanost*“, s. 135–147.

perspektivy. Pokud literatura sama reflektuje nějakou situaci, nikdy nemůže být zastaralá, neboť ukazuje proces, jímž se v dialogu s realitou a se sebou samým, ale také v dialogu společenském dospívá k hodnotovému tříbení. Je trochu paradoxní, že se právě tento moderní historismus, tj. vědomí historického perspektivismu, který je od 19. století zásadním paradigmatem společenských věd, tak minimálně propisuje do reality uměleckých výchov. Minulost se v ní naopak velmi často stává beztvarým dávnem, s nímž už nemáme společného vůbec nic. Tím bohužel ztrácíme nejvlastnější možnost umění: zatímco historická období i filozofická přesvědčení skutečně odcházejí, umělecká reflexe žije v jiném čase. Nové čtení umožňuje aktualizaci (opřenou o výše zmíněné základní konstanty lidské situace), a tudíž také zpřítomnění (reprezentaci). V tom smyslu se celistvá reflexe stává čtením, které může číst i náš život, tj. může se nás týkat.

3.2 Znaky a symboly: cesta za zrak a svět zázraků

Technologická společnost skutečnost zvěcňuje a redukuje ji na vykazatelné veličiny. Umění oproti tomu vidí skutečnost nikoli jen v rámci konkrétního systému myšlení,[53] nýbrž také

[53] „Neslýchaný úspěch evropské vědy spočívá na Descartově objevu, že žádnou skutečnost nemusíme zkoumat vcelku. Můžeme si z ní vybrat sebemenší úsek nebo stránku a držíme-li se přesné metody, naše výsledky budou přesto platné, to jest

otevřeně, jako organický, neuzavřený proces. Díky tomu nás umění činí citlivějšími nejen k tomu, *co* vidíme a vnímáme, ale i k tomu, *jak* to vnímáme. Znaková povaha umění pomocí symbolů v principu ukazuje, že svět, respektive realita může být čímsi více. Čeština tento princip vystihuje jedinečným slovem:[54] svět se ukazuje jako „zázrak", tedy jako to, co poukazuje „za zrak", ovšem nikoli nutně pouze ve smyslu teologickém či snad pohádkovém, nýbrž v tom smyslu, že realita skrývá cosi více, co není v běžném pohledu vidět. A máme-li to spatřit, vyžaduje to speciální úsilí. Dle ruských formalistů literatura aktivizuje toto „více" řeči, neboť ona sama je takzvanou „ozvláštněnou" řečí (rusky *ostranenie*).[55] V ruské formalistické estetice je to obecně situace nového pohledu na svět, který ruší konvenčnost a stimuluje imaginaci. Abychom se propracovali k literatuře jakožto umění a našli v ní nejen rozptýlení a zábavu, ale hlavně smysl, musíme si toto ozvláštnění uvědomovat. To je ostatně na umění to nejcennější.

Výuka literatury pak facilituje toto ozvláštnění v podobném smyslu, jako to dělá hudba či výtvarné umění: mluvíme, respektive píšeme nejen tak, že si vyměňujeme nějaké informace, nýbrž i tak, že sdílíme ono „více" reality. Naše komunikace přesahuje pouhou výměnu, neboť v ní umělecké převládá nad

použitelné." SOKOL, Jan. *Malá filozofie člověka / Slovník filozofických pojmů.* Vyšehrad: Praha, 1998, s. 112.

[54] Viz REJZEK, Jiří, op. cit., s. 735.

[55] ŠKLOVSKIJ, Viktor Borisovič. *Teorie prózy.* 3. vydání. Praha: Akropolis, 2003, s. 14.

jednosměrným, horizontálním a v čase uzavřeným obstarávání. Máme-li studenty naučit citlivosti k literárnímu textu jako k celistvé reflexi, musíme dříve či později tematizovat právě tuto skutečnost.

3.3 Objevovat a disciplinovat se: hodnotová povaha skutečnosti

Skutečnosti v lidském světě mají povahu hodnotovou: něco za něco stojí, zatímco něco jiného vnímáme jako bezcenné. Literatura jako celostní reflexe nutně odráží hodnotovou povahu světa kolem nás. Čteme-li příběhy lásky, hrdinství, naděje, ale i tragédií a zoufalství, „čteme v sobě", jak by řekl Romain Rolland, a implicitně se ptáme, proč právě toto je takové či onaké, proč to či ono má hodnotu, případně proč je toto lepší a tamto horší. Literární text nás tak konfrontuje s těmito (ne)hodnotami a staví nás před rozhodnutí. Navíc, svět není jen jeden, neboť v jistém smyslu má každý svůj svět a porozumění druhým i světu je v korelaci k vlastnímu sebepoznání. Smysl pro hodnoty vlastní i pro hodnoty druhých v nás otevírá také velké otázky po mravní povaze světa.

Člověk nejenže reaguje na skutečnosti, nýbrž i jedná,[56] a ve svém jednání odhaluje to, co je pro něj cenné (na rozdíl od

[56] Srov. rozlišení mezi *actus hominis* („čin člověka") a *actus humanus* („čin lidský"). V prvním případě se jedná o více či méně instinktivní, nereflektovanou reakci na skutečnost (například obrana před následky pádu), zatímco v druhém případě jde

instinktivní jistoty, která ovládá svět živočišný). Člověk má svědomí[57] čili jedná *s vědomím* této mravní odpovědnosti a jeho jednání má nadto vždy nějaké důsledky. Tento nárok na lidskou mravnost je nutně i součástí obsahu výuky literatury, kde vyvolává zvídavost a otázky, které je třeba v pedagogické práci podpořit: Proč se věci v této knize, respektive v tomto světě dějí tak či onak? V čem tento znak zobecňuje, a tím jedinečně uchopuje lidskou zkušenost?

3.4 Literární druh jako specifická výzva výuky literatury

Jednou z velkých výzev výuky literatury je vysvětlit studentům rozdíly mezi odlišnými literárními druhy a postihnout smysluplnost každého z nich, neboť jejich rozlišení je zásadní pro naše porozumění (srov. často mechanické vyhledávání „prvků" lyriky či dramatu, básnických figur apod.). Diachronický pohled na jejich vznik dobře ukazuje jejich původní *Sitz im Leben* („místo v životě"), pročež nám je přibližuje. Literární druhy totiž původně nebyly kategorií

o mravní čin (například hrdinská pomoc v situaci ohrožení lidského života i za cenu ohrožení či zmaření života vlastního). Srov. FRANKE, Christopher Alexander, MARQUES de Carvalho, Joelma. „Das Wesen der menschlichen Handlung bei Thomas von Aquin". *Revista Portuguesa de Filosofia*, 79/2023, s. 479–506.

[57] Kalk z latinského *conscientia* neboli doslova to, co je dáno „s vědomím".

myšlení, ale vztahovaly se k různým situacím lidského života přirozeně podle toho, nakolik byl daný typ výpovědi v různých situacích (ne)vhodný.

V následujícím výkladu nabízím – v souladu s experiencálním modelem literární výchovy jakožto výchovy expresivní – několik pohledů na základní literární žánry, tj. lyriku, epiku a drama, jako na různé formy lidské zkušenosti.

3.4.1 Výzva poezie, obzvláště lyriky

Poezie, zvláště ta lyrická, vidí svět v detailu, v okamžiku, který nasvěcuje naši zkušenost, a proměňuje čas slovem. Hezky to kdysi vyjádřil český básník František Hrubín (1910–1971) v jedné z básní věnovaných odchodu jeho kolegy Františka Halase (1901–1949):

> Dnes básník ani neví, proč tu je
> už se tu život veršem nerozsvěcí
> dnes už se jenom stenografuje
> ticho rozpadajících se věcí.[58]

Tato zkušenost poezie skutečnosti nabízí zkušenost světa protkaného organickými vztahy, které verš odhaluje, zjevuje, rozsvěcuje, odemyká slovem. V tomto duchu poezie aktivizuje vědomí harmonického světa, případně – jako ve výše citovaném úryvku – zkušenost disharmoničnosti ve smyslu

[58] HRUBÍN, František. „Svět hvězdy umřelé. Za Františkem Halasem". In: týž, *Můj zpěv*. Československý spisovatel: Praha, 1968, s. 11.

absence harmonie. Často přitom popisuje skutečnost mimočasovou, nadčasovou či v původním smyslu univerzální.[59]

Poezie nás vede k uvědomování si jazyka jakožto tvarující skutečnosti: slova uspořádávají naši zkušenost a vedou ji. Tato zkušenost je často křehká, a proto i nepřenositelná do jiného média, snad s výjimkou prchavosti hudby, s níž má poezie některé podobné rysy, například rytmus, metrum či zvukovost (rýmové shody, zvukomalebná orchestrace, onomatopoia apod.). Může být psána v řeči vázané (rýmované) nebo takzvaným volným veršem, tj. způsobem, který dává rozehrát lyrické kvality přirozeného jazyka (přerývaný rytmus, nepravidelná harmoničnost běžné řeči apod.). Proto je – domnívám se – nezbytné rozvést širší debatu o tvůrčích možnostech vyjádření, o významovém i expresivním potenciálu řeči vázané i nevázané. Spíše než mechanické určování metra je dobré studenty učit objevovat rozdíly mezi veršem sestupným (trochej a daktyl) a vzestupným (jamb), a tím ukazovat nesamozřejmost a tvárnost jazyka jako vskutku uměleckého nástroje, včetně jeho praktických složitostí, s nimiž se potýkají například čeští překladatelé při překladu časoměrné poezie či meter, která jsou pro češtinu z různých důvodů obtížná (například jamb, spondej či anapest). Neméně složité jsou pak i ony „nové světy“, které vznikají tím, že tato vzdálená metra vstupují do našeho jazyka a dávají mu zaznít nějak nově, objevně, byť na první pohled poněkud nepřirozeně.

[59] Složenina z latinského *unus* neboli „jeden“ a *vertere* neboli „točiti, obraceti“. Srov. REJZEK, Jiří, op. cit., s. 691.

Abychom mohli tuto poetickou zkušenost žákům a studentům tlumočit, je dobré si nejprve položit a zkusit zodpovědět několik základních návodných otázek: Kdy máme potřebu poezie? Proč ji máme? Proč se vyjadřujeme lyricky a co to vlastně znamená? Lze převést poetickou, respektive lyrickou zkušenost do jiného média, a pokud ano, jak? Jaký smysl má hlasitá recitace veršů? V čem objevujeme „nový svět" v jiné strukturaci jazykového materiálu prostřednictvím češtině vzdálených metrických systémů? Jaký je vztah poezie a hudby?

3.4.2 Výzva prózy

Základní existenciální výzvou prózy je příběh, jeho vnitřní uspořádání, které je i přes „přerývanost",[60] tj. komplexnost lidské situace nepřevoditelné na jednoduché schéma. Próza tlumočí svět, který se děje, který má napětí rytmovaná očekáváními. Próza aktivizuje vědomí časovosti naší existence, která není pouze jednoduše lineární, utvářená logikou vnějšího času (jako například v klasickém románu 19. století), ale je rovněž víceúrovňová, prolnutá různými časovými vrstvami i plány jednotlivých postav (jako například v modernistické či postmoderní próze). Každý skutečný příběh má své zákruty, odbočky a slepé uličky, přesto vždy vede k nějakému

[60] Srov. význam českých slov „prozaický" a „prozaičnost" in: *Slovník spisovného jazyka českého*. Online. Ústav pro jazyk český, v. v. i., © 2011. Dostupné z: https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=prozaick%C3%BD&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no [cit. 2024-11-18].

závěru (byť by jím byla třeba zásadní nemožnost jakéhokoli vyvrcholení, neuzavřenost, dočasnost či fragmentárnost skutečností lidského bytí).

Jak ještě uvidíme v pozdějším výkladu, zásadní a psychologicky klíčový je význam příběhu jako toho, co dává smysl našemu bytí v čase. Lidský život není jen sledem volně na sebe narážejících událostí, ba naopak je vázán orientací na význam každé z nich. Dobře to lze demonstrovat na základních příbězích naší civilizace, tj. mýtech, které nadčasovou logikou ukazují na některá opakující se dilemata lidského života (srov. mýtus o Feathonovi, Herkulovi apod.). Mytický příběh je významotvorný a vytváří narativní vzorce, podle nichž posuzujeme také každodenní příběhy našeho života. Dobrá analýza těchto základních narativních vzorců, jakož i témat, která postihují, nabízí studentům vhled do myšlení vlastní příběhovosti, a tím pochopitelně činí tyto „staré" příběhy čímsi relevantním také pro přítomnost. Právě ona předvědecká logika příběhů ukazuje, že svět nemusí být vždy ovládán jen kauzálními (tj. příčinnými) vztahy, ale i jakousi organickou logikou života, že může mít lidskou formu, ba lidskou míru, tedy že je „jako my". A tato základní sympatie mezi námi a světem nám nasvětluje zásadní smysluplnost čtení, respektive dekódování příběhů.

Formu tohoto zpracování představují různé prozaické žánry, a je tedy nutné se ptát nejen na jejich typické symptomy či charakteristiky, ale také na jejich místo v životě (ono německé *Sitz im Leben*). Staré mýty či středověké romance netlumočí jen jiný, časově vzdálenější svět, ale představují především jiný typ lidské zkušenosti než nám dnes mnohem bližší román. Je jistě důležité poukazovat k historické situovanosti různých prozaických forem, domnívám se však, že ještě daleko

důležitější je odhalování jejich tvůrčího potenciálu, tj. toho, co se sděluje a jaké jsou nejvhodnější formy či struktury výstavby určitého typu sdělení či lidské zkušenosti.

Základní tvar prózy určuje také modus vyprávění: er-forma, ich-forma či různé experimentální metody (proměna vypravěče, vypravěčské perspektivy apod.), které ukazují perspektivnost lidské zkušenosti, jež k nám přichází vždy z určitého úhlu. V tom smyslu lze dále rozvíjet úvahy o žánrovém rozlišení, o možnostech jednotlivých žánrů postihovat různé formy lidské zkušenosti nebo o tradičním chronologickém uspořádání výkladu a jeho nahrazení (zejména na nižším gymnáziu) rozlišením podle žánrů, které ho daleko úžeji svazuje s expresivním, výchovným zaměřením studia literatury (tento trend již naštěstí v některých dnešních učebnicích nacházíme).

3.4.3 Výzva dramatu

Drama je velmi specifický typ literárního textu, neboť nás vede nejen „k dynamickému uvědomování si řeči“,[61] ale také k dynamickému uvědomování si vlastní tělesnosti. Proto drama analyzuje jak literární, tak divadelní věda, byť každá z jiného úhlu. Ve druhém případě se jedná o fenomén divadelnosti v jeho nejrůznějších projevech, ať už se to týká pojetí herecké akce, režie, scénografie, nebo třeba

[61] Srov. EAGLETON, Terry. *Úvod do literární teorie.* Přel. P. Onufer. Triáda: Praha, 2005, s. 16 nn.

kostýmů.[62] Dramatické formy, jako jsou například tanec, balet, cirkus či pantomima, neužívají jazykové komunikace v užším smyslu (jsou tedy takzvaně nonverbální), a přesto jsou expresivní a dokážou přetlumočit předmětný význam. A existují i různé formy hudebního divadla a samozřejmě opera jakožto geniální žánr spojující energii hudby a sílu slova a dramatu.

V tomto smyslu se drama nejen čte, ale hlavně děje: k jeho plnému uvědomování (tj. k odhalení skutečné potenciality textu) je třeba ho vidět či si ho alespoň scénicky projektovat do reality. V klasické výuce literatury je hlavní pozornost upřena na různé dramatické formy, jako jsou činohra, TV inscenace, film apod. Ty mají svá specifika, která je třeba pochopit, a tedy i tematizovat ve výuce. Patří k nim následující témata: intimita kontaktu herců s diváky v divadle, vývoj inscenace, její konkrétnost v časoprostoru, naproti tomu neomezenost filmu, jeho hotovost, výtvarné možnosti filmového zpracování (kamera a výtvarné vidění), vztah herce a prostředí apod. Tato témata mají potenciál vtáhnout žáky a studenty do vlastního procesu vzniku dramatického uměleckého díla a otevírat je vlastní dramatické imaginaci, již lze dále podpořit nejen návštěvou divadelních představení, ale také dobře moderovanou debatou s herci, režiséry a dramatiky.

Uvádění studentů do dramatu souvisí rovněž s praktickým seznámením se s divadlem. To může být nejen vnější,

[62] Více o tom ve výborném „úvodu" do myšlení a tvaru divadla, respektive divadelní vědy pojednává KOTTE, Andreas. *Divadelní věda: Úvod.* Přel. J. Slouková. Kant: Praha, 2010.

tj. divácké, ale i vnitřní, tj. experienciální v podobě různých forem dramatické výchovy, případně dramatizace textu. Dramatizace textu je vzácnou příležitostí k aktualizaci rozdílů různých žánrů i k jejich prolínání: například v románu jsou jak dramatické, tj. dialogické, rychlé pasáže, tak pasáže popisné, lyrizující i klasicky vyprávěcí. Drama nejčastěji začíná *in medias res*, což nás vybízí nejen k debatě o konkrétním divadelním díle, nýbrž také k diskusi nad vyprávěním v rámci dramatického textu (*voice over*) jakožto vhodného či nevhodného prostředku dopovídání děje, případně charakterizace postav.

Budeme-li se studenty pracovat takto, bude užitečné je učit uvažovat rovněž nad vztahem mezi tělesnými a jazykovými aspekty herectví, mezi než patří například dobrá práce s hlasem. V tomto duchu se nabízejí otázky typu: Jak je to ve starých dramatech psaných pentametrem, ve verších? Jak funguje dramatizace v hodinách literatury? Jak se dostat „dovnitř" dramatu? Jakou roli má jazyk a jakou má gesto? Jak fungují nejazykové formy divadla, jako jsou pantomima či balet? Tyto a další otázky nám mohou pomoci vystavět smysluplnou výuku základů dramatického tvaru, které lze posléze didakticky aplikovat na konkrétní text.

* * *

Nakonec jde o to, abychom v různých literárních tvarech dokázali číst sami sebe, jak to hezky vyjádřil Romain Rolland. Úkolem učitelů a učitelek je hledat k tomu příležitosti a způsoby, s důvěrou v to, že každý chce rozumět. A tuhle základní důvěru si my učitelé musíme vždy uchovat.

Otázky k zamyšlení

1. Je složité dnešním studentům vysvětlit, co je to symbol, případně znaková povaha světa?
2. Jak učit lyriku? Jaký je vztah lyriky a hudby? Má smysl recitovat básně a učit to studenty? Jak a proč bychom to měli dělat (srov. zkušenosti z recitačních soutěží na školách)?
3. Jak učit drama? Má dramatizace příběhů smysl, a pokud ano, jaký? Máte s ní nějakou zkušenost?
4. Jaké vidíte konkrétní příležitosti prožít nějaký literární text dnes?
5. Jak moc je literatura pro studenty cizím, nebo naopak běžným prostorem? Jaké mají předporozumění literatuře?

4. Eticko-filozofické aspekty výuky literatury

4.1 Příběhy nové a otřepané: stále totéž, ale vždy jinak

V jedné z raných a nejméně hraných her Williama Shakespeara (1564–1616) *Králu Janovi* (King John, 1596) se francouzský princ Ludvík vyznává ze ztráty životní radosti tváří v tvář vojenskému a strategickému neúspěchu (III. dějství, 4. scéna):

> Kam ze světa se vytratila radost?
> Život je jenom otřepaný příběh,
> co dráždí dávno otupělé uši,
> a hořká pachuť hanby kazí všechno.[63]

Je-li život už jen „otřepaný příběh" (*twice-told tale*) dráždící „otupělé uši" (*the dull ear*), nepřináší nic nového, tedy přesně to, co by nám příběhy zprostředkovávat měly – onen zvláštní hlodající podiv nad neuchopitelností a nepolapitelností

[63] Srov. SHAKESPEARE, William. *Dílo*. Překlad M. Hilský. Academia: Praha, 2011, s. 738.

reality. Právě tím poukazují k onomu „více" symbolů, o němž jsme mluvili v předchozí kapitole. Dobrý příběh má toto „více" a nezůstává u svého historického, a tedy nutně odcházejícího jazykového vyjádření. Není jen odvozeným recyklátem, který svět ponechává v „mátožnosti" (*drowsiness*),[64] nenabízí jen kýčovité opakování, které všechno kazí, protože přináší právě ono „více".

Žádný příběh bychom neměli vypravovat otřepaně. Každý literární text je zasazen do jisté situace a spjat s konkrétní, a tedy proměnlivou jazykovou realizací. Každý také nese určité filozofické či etické poselství a je zasazen do kontextů, které bychom mohli spojovat právě s filozofickým či etickým pohledem na svět. A na tomto místě se nám otevírá první a zásadní cesta k literatuře: literatura jako cesta ke smyslu, k níž potřebujeme strukturované jazykové vyjádření.

Je-li filozofie hledáním moudrosti, tj. skutečné životnosti života, pak se nás týká, a bude se tudíž týkat i těch, které učíme. Vyprávění příběhu je snahou vyloupnout z něho to, co není otřepané, opakovaně řečené či jednoduše nudné. Právě tato konkrétní filozofičnost, tj. dotazování se na možnosti smyslu v proměnlivých kontextech, činí z určitého textu svědectví

---

[64] Srov. „There's nothing in this world can make me joy:
Life is as tedious as a twice-told tale,
Vexing the dull ear of a *drowsy* man;
And bitter shame hath spoiled the sweet world's taste,
That it yields naught but shame and bitterness."
SHAKESPEARE, William. *King John: The Cambridge Dover Wilson Shakespeare*. Ed. J. D. Wilson. Cambridge University Press: Cambridge, 1969, s. 49–50 [kurziva T. Jajtner].

o lidské situaci, tj. cosi bytostně objevného. Filozofická dimenze literárního textu není samoúčelnou metafyzikou, nýbrž snahou o hloubku, která nám pomáhá text odemknout.

Literární text ovšem není estetizovaným nosičem myšlenek. Stejně jako každodenní život i literatura vytváří (často) nepřevoditelná skutečná napětí, která reprezentují realitu. Pootevřeme-li studentům tuto dimenzi reality, můžeme jim pomoci si uvědomit, co je vlastně jádrem kulturního tvaru, jehož jsou součástí nebo jemuž se snaží porozumět. Život tu prostě není jen tak, je nějak konstruován, a proto ho lze analyzovat a podobně jako jazykové vyjádření dělit a znovu spojovat ze základních elementů. Je to hra, která má vážný a zavazující smysl: ptá se na to, kdo je to člověk, co určuje jeho osud, jaké jsou podstatné hodnoty lidství, čemu je člověk odpovědný a zda a jak moc je autonomní (tj. odpovědný jen sám sobě), případně heteronomní (tj. určovaný zvenčí).

V každém literárním textu je tato dimenze nějak přítomna a my se nyní podíváme na několik způsobů, jak můžeme studenty přivádět k literatuře tak, aby nebyla otřepaným příběhem, z něhož se vytratila radost, jako v poněkud pozapomenuté Shakespearově hře.

4.2 Vzorce lidství a dilemata literární historie

Jeden z nejtěžších úkolů pro učitele literatury je uvádět studenty do vzdálených světů starých nebo kulturně a geograficky vzdálených textů. V angličtině se pro to používá zvláštní termín *sandwich the text*, který v podstatě říká, že jádro textu se stane srozumitelným jen tehdy, je-li text z obou stran

obložen výklady a komentáři. Mnohdy to jde poměrně jednoduše, například když vysvětlujeme obtížně srozumitelná slova či historické kontexty, jindy je to naopak složité, například když chceme studenty uvést do světa textu, neboť toho lze dosáhnout jen skrze analogie se světem, v němž se nacházejí nyní, jak jsem o tom hovořil výše.

Česká filozofka Naděžda Pelcová (* 1954) v knize *Vzorce lidství: Filozofické základy pedagogické antropologie*[65] shrnuje zásadní antropologická paradigmata naší civilizace: mytická antropologie,[66] člověk ve vztahu ke kosmu (*zoon legon echon*),[67] k Bohu (*imago Dei*)[68] či k přírodě (*animal rationale*) i nejrůznější modely novověké antropologie (*ego cogito*, *ens volens*, *homo faber* či *homo ludens*).[69] Tento pohled na evropské duchovní dějiny autorka nabízí jako klíč k chápání pedagogické antropologie, tj. toho, jaký ideál člověka se v různých obdobích překládá, jakou roli v tom či onom modelu hraje výchova a jak se odráží v klíčových výpovědích náboženských, filozofických a uměleckých.

A obdobně lze samozřejmě pohlížet také na svět literárních textů, neboť také z nich je zřejmé ono „k čemu" člověka v daném existenciálním rozvrhu. Můžeme tak například rozdělit látku literární historie nejen podle často vyprázdněných

---

[65] PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: Filozofické základy pedagogické antropologie.* 2. vydání. Portál: Praha, 2010.

[66] Tamtéž, s. 19–38.

[67] Tamtéž, s. 39–57.

[68] Tamtéž, s. 58–71.

[69] Tamtéž, s. 93–247.

termínů (starověk, středověk apod.), ale i podle různých způsobů, jak se člověk vztahuje k sobě, k druhým a ke světu: člověk ve světle mýtu čelící neúprosnému osudu (starověké řecké tragédie), člověk jako obraz Boží ve středověku (světec a rytíř), svět renesančního člověka a harmonie vesmíru, napětí skutečnosti a nekonečno (baroko), jakož i další výše zmíněné modely novověké antropologie, které ukazují člověka usilujícího o sebeurčení a autonomii i jeho specifické potíže (hledání identity v moderním světě, sebedefinice člověka v interpersonálním vztahu, ve vztahu k přírodě apod.). Zásadní termíny dějin umění (od středověku po postmodernismus), kategorizující vývoj evropské duchovnosti, tak mohou dostat poněkud konkrétnější tvar, jehož „krevnatým" jádrem jsou zásadní kanonické příběhy dané doby. A pak se můžeme dostat i k jádru termínů, jako jsou (ne právě šťastný) romantismus, realismus, naturalismus, modernismus, postmodernismus ad., které v různých podobách rozvíjejí tyto novověké vzorce lidství.

Nemají-li se však ony lidské rozvrhy stát jen dalšími (více či méně zbytečnými) informacemi, je třeba je vsadit do příběhu a vykládat je z příběhu samého. Musíme uvažovat o tom, jaký je vlastní konflikt hrdiny příběhu ve vztahu k jeho okolí a jak se tento konflikt stává symbolem podstatného filozofického či etického problému v díle. Navzdory mnoha obtížnostem a složitostem historické reality, jež pro mnohé představuje ono výše zmiňované prázdno a zbytečné dávno, se jako pedagogicky nejperspektivnější jeví potenciál interpersonálních vztahů a jejich konfliktnost. V tomto duchu mohou studenti objevovat vlastní realitu v historické perspektivě i v oné základní konstruovanosti, kterou jim každá jednotlivá epocha přisuzuje.

4.3 Interpersonální vztahy: potenciál konfliktu a potenciál objevování

Je-li základním médiem literatury jazyk, pak je to jazyk bytostně dialogický, tj. takový, který sděluje něco někomu. Jako takový je vždy komunikací. I monology jsou komunikačně účinné, byť pochopitelně jinak než jazyk v interpersonálních vztazích. V jejich případě řeč slouží především k tlumočení toho, jak se vztahujeme k tomu či onomu, jak se chápeme a jak jazykem konáme, performujeme.[70] Takováto naše analýza se pohybuje mezi dvěma póly: mezi základním lidským obsahem textu, tj. tím, jak obyčejně rozumíme základním lidským vztahům (rodinné a partnerské vztahy, přátelství, dynamika skupiny, společenské problémy apod.), a jeho formou, jazykem, kterým více či méně úspěšně realizujeme ten či onen význam. Literární texty tak lze chápat jako rezervoár nejrůznějších lidských situací napříč historickými epochami, které v nás znovu aktivizují nutnost se ptát, kým jsme. Často se to děje i v těch nejobyčejnějších otázkách: Jak funguje člověk v různých společenstvích a vztazích (sourozenecké vztahy, rodičovství, vztah ke společnosti, národní, etnické či menšinové identitě apod.)? Co je na těchto vztazích pro nás obtížné, podivné či jednoduše nepochopitelné?

---

[70] Srov. AUSTIN, John Langshaw. *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Clarendon Press: Oxford, 1962. Odkazuji tu zejména na první přednášku, tj. „Lecture 1", s. 1–11.

Výuka zahrnující podobné otázky je přirozeně náročná, protože od učitele vyžaduje nejen dobrou přípravu v podobě analýzy textu a identifikace těchto potenciálních konfliktů, ale také schopnost vše náležitě „zesendvičovat" a naservírovat studentům ve stravitelné podobě. Nejde tu ovšem o žádný samoúčel, nýbrž o tvořivou cestu či spíše okliku k tomu, co literární věda popisuje výše zmíněnými termíny. S nimi je jistě dobré pracovat (jsou ostatně nedílnou součástí společenského diskurzu), budeme-li s nimi však pracovat bez jejich „místa v životě", zbavíme je jejich adresné popisnosti. Podobná situace nastává, když učitel vykládá dílo jen jako nositele abstraktních idejí, jejichž konkrétní a tvořivou živost lze těmito termíny zkrotit či povařit tak, aby z nich vznikla jakási konzerva.

Termíny literární vědy se nesmí stát prázdnými zaklínadly, která vytvářejí dojem falešné vědeckosti, protože termíny, které se oddělí od příběhu definujícího jejich význam, se stávají jen otřepanými frázemi a jsou pak stejně zbytečné jako *twice-told tale.* V tom smyslu je učitel v roli někoho, kdo musí termíny překládat do konkrétního „místa v životě" svých studentů. Může tu dobře využít poznatky z pedagogické psychologie o rozdílné dynamice třídy při frontální výuce, projektovém vyučování apod. Všechny tyto metody mohou dobře posloužit onomu základnímu cíli, jímž je objevit text jako prostor hloubky. Pozitivním paradoxem takovéhoto přístupu je i jeho pedagogická a etická účelnost: podaří-li se nám aktivizovat potenciál konfliktu v textu, podaří se nám také upozornit na implicitní etická témata, která se v textu objevují, ať už to jsou problémy rozlišení dobra a zla, odpovědnosti, hrdinství a zbabělosti, nebo třeba vztah ke slabším.

Jakkoli nezvykle může tato metoda dnes působit, není to v principu nic jiného než stará metoda Sokratova, metoda maieutická, doslova „babická“, tj. metoda porodní báby. Dobře volené otázky přivádějí člověka k němu samému a ukazují mu jeho velikost i malost a také jeho mravní úkol. Cílem této metody je „dobře či spravedlivě žít“.[71] Autorita v takovémto

---

[71] „Mé babické umění má všechny ostatní znaky jako umění jejich, liší se však od nich tím, že pomáhá k porodu mužům, a ne ženám a že ošetřuje jejich rodící duše, a ne těla. Ale nejdůležitější věc v mém umění je schopnost vším zkoušeti, zdali mysl mladého člověka rodí pouhý přelud a nepravdu, či plod zdárný a pravý. Neboť tuto vlastnost mám i já jako pomocnice k porodu: nejsem schopen roditi moudrost, a co mi už mnozí vytýkali, že se ostatních dotazuji, ale sám o ničem nic neprojevuji, protože v sobě nemám nic moudrého, to mi vytýkají po pravdě. Příčina toho je tato: bůh mě nutí pomáhat k porodu, ale roditi mi zabránil. A tak tedy sám nejsem nijak moudrý ani se nemohu vykázat nějakým moudrým nálezem, který by byl plodem mé duše; ale na těch, kteří se se mnou stýkají, je vidět, že někteří jsou nejprve zcela nevědomí, ale postupem styků že všichni, kterým toho bůh dopřává, dělají podivuhodné pokroky, jak se zdá jim samým i ostatním; a to je zřejmé, že ode mne se nikdy ničemu nenaučili, nýbrž sami ze sebe nalezli a zrodili mnoho krásných věcí. […]

Tyhle věci jsem ti, můj drahý, proto tak obšírně vyložil, že se domnívám, jak i ty sám myslíš, že jsi uvnitř obtěžkán a že cítíš bolesti. Obrať se tedy ke mně, jako k synu porodní pomocnice a také znalci babického umění, a snaž se ochotně odpovědět, jak jen budeš s to, na mé otázky; a jestliže snad zkoumaje

dialogu – podobně jako v demokraticky pojaté výuce obecně – není autoritou většího či lepšího, nýbrž autoritou toho, kdo umí klást otázky, protože se sám ptá. Neindoktrinuje a poukazuje k problémům či případným aporiím, ke zdánlivě neřešitelným paralyzujícím momentům, které vyžadují nějaké rozhodnutí, respektive pojmenování. A tím se opět dostáváme k nutnosti používat k uchopování těchto velkých, byť základních skutečností našeho oboru termíny. Ano, potřebujeme termíny, ale nejprve je musíme dostatečně protřepat, jinak se samy otřepou.

Potenciál analýzy interpersonálních vztahů v textu je obrovský a lze ho přirozeně dále rozvíjet odkazem na jiné obory a jejich způsoby uchopování a rozvrhování reality. Zásadní pro onu filozoficko-etickou cestu je stimulace těchto otázek textem. Dobře zvolený a připravený text takovou stimulaci nabízí, neboť vede nejen k uvažování o tom, kdo jsem ve vztazích, jak chápu rodinu, partnerství, společnost, národ či stát nebo co je mým úkolem, ale také o tom, proč má vlastně smysl o těchto věcech mluvit a jak se ustavuje význam těchto zásadních témat v malých společenstvích i ve společnosti, která generuje kulturu, tedy sdílený způsob porozumění a vztahování se k realitě našeho světa. Literáti nicméně nejsou filozofové: jejich úkolem není na prvním místě

tvé výroky usoudím, že některý jest jen přelud a plod nepravý, a pak jej vezmu a odhodím, nerozčiluj se, jako se rozčilují prvničky pro své děti.“ Theaitétos 148e–151d. In: PLATÓN. *Platónovy spisy. Svazek I: Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón, Faidón, Kratylos, Theaitétos, Sofistés, Politikos*. Přel. F. Novotný. OIKOYMENH: Praha, 2003, s. 250–251.

svět vykládat, nýbrž klást otázky a stimulovat neotřepanými příběhy či svěží formulací. Tím se nám cesta přes filozofii a etiku vrací zpět k literatuře jakožto jedinečnému způsobu zachycení zkušenosti v jazyce. Cesta filozoficko-etického ponoru tedy nabízí vždy i cestu zpět, tj. k literárnímu textu, který tyto konflikty zjevuje.

4.4 Problémové okruhy: náboženství a intimita

Jedním z klíčových problémů filozoficko-etického přístupu k literárním textům jsou otázky náboženské, které jsou branou k pochopení velké části evropské literární tradice. Většina studentů se dnes ovšem neidentifikuje s žádnou náboženskou tradicí, má minimální znalosti posvátných textů a nerozumí ani dynamice náboženských společenství. Důvodů pro to je mnoho: kromě vnímání náboženství jako heteronomní ideologie, která člověku zvnějšku ukládá nejrůznější povinnosti a závazky, je to často také absence konkrétní zkušenosti s někým, kdo by náboženský pohled na svět reprezentoval způsobem přesvědčivým a neideologickým. Přesně to je ale výzva oněch náboženských kontextů velké části starší evropské literatury: setkat se s textem, který – jako například Komenského *Labyrint světa a ráj srdce* (1623),[72] Grimmelshausenův

[72] Plný původní titul zní *Labyrint světa a lusthauz srdce to jest světlé vymalování, kterak v tom světě a věcech jeho všechněch nic není než matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída*

Simplicius Simplicissimus (1668)[73] či geniální Miltonův *Ztracený ráj* (Paradise Lost, 1667) – je zásadním způsobem spojen s náboženským prožitkem světa. Nejde tu ani tak o to, jaký vztah máme k tomuto existenciálnímu rozvrhu my, ale zda lze takový text aktualizovat jako relevantní možnost lidské existence, která nabízí čtenáři příležitost si vyzkoušet, jaké to je postavit se do světa jako ten, kdo věří. Ostatně právě ve světle této lidské zkušenosti či možnosti lze pochopit i význam textu natolik zásadního pro evropskou civilizaci, jakým je bible, a to včetně příběhů a frazémů, bez nichž ohledáváme naši tradici trochu jako slon v porcelánu.[74]

V naší civilizaci – a specificky jakožto učitelé západních literatur (zvláště francouzské a anglické) – se ovšem neobejdeme

---

a tesknost, a naposledy omrzení všeho a zoufání: ale kdož doma v srdci svém sedě, s jediným Pánem Bohem se uzavírá, ten sám k pravému a plnému mysli upokojení a radosti že přichází.

73 Plný původní titul zní *Der Abentheuerliche Simplicissimus Teutsch – Das ist: Die Beschreibung des Lebens eines seltsamen Vaganten – genannt Melchior Sternfels von Fuchshaim – wo und welcher gestalt Er nemlich in diese Welt kommen – was er darinn gesehen – gelernt – erfahren und außgestaden – auch warumb er solche wider frywillig quittirt.*

74 Klíčovým textem v tomto ohledu je FRYE, Northop. *The Great Code: Bible and Literature.* Penguin Canada: Toronto, 2014. Česky: Týž. *Velký kód*: *Bible a literatura.* Přel. S. Ficová a A. Přibáňová. Host: Brno, 2000. Půvabnou knihu o biblické frazeologii napsal OUŘEDNÍK, Patrik. *Aniž jest co nového pod sluncem.* Mladá fronta: Praha, 1994.

ani bez znalosti posvátných textů jiných kultur, jako jsou muslimský korán či hinduistická *Bhagavadgíta*.[75] Mnoho klíčových textů světového kánonu, včetně půvabné *Knihy tisíce a jedné noci*, je kontextualizováno do světa specifické náboženské tradice (v případě zmíněné knihy je to tradice muslimská). Navíc, v kontextu evropské demokratické, otevřené a stále více heterogenní společnosti je třeba tyto hlasy studovat se zvednutým hledím, protože nám pomáhají setkávat se s tím, co nám často připadá tak cizí a odlišné. Porozumění předpokládá ochotu vstoupit do těchto příběhů nikoli otřepaností politické fráze a sdílených předsudků, nýbrž cestou univerzality příběhů a jazykové komunikace, tedy skrze to, co tvoří jádro literárního obrazu světa.

K problematickým a velmi náročným tématům patří jistě i svět lidské intimity či sexuality v širším slova smyslu. I toto velké téma filozoficko-etické diskuse se zásadním způsobem vepisuje do dějin evropského písemnictví a bylo by možné kolem něj strukturovat velké kapitoly literární historie: pojetí vášně a její kultivace v rytířských románech, společenské postavení ženy a kult ženy jako matky (tradice dvornosti či zdvořilosti k ženám), ale také její zvěcnění na sexuální objekt, otázky spojené s ženskou emancipací apod. Formálně se můžeme soustředit také na způsoby vyjadřování lidské intimity nebo na obtížnost neutrálního jazyka, který není ani klinicky neosobní, ani zvěcňujícím způsobem vulgární. Velké pole pro diskusi se v této souvislosti otevírá při práci s lyrickou poezií, tematizovat lze i freudovský pojem *sublimace* ve vztahu

[75] *Bhagavadgíta.* Přel. J. Filipský a J. Vacek. Votobia: Praha, 2000.

k literárnímu tvoření a v neposlední řadě také téma pohlavní identity v současné literatuře, včetně relevance takzvaných genderových stereotypů.[76] V rámci všeobecné mravní výchovy (respektive takzvaných průřezových témat, řečeno jazykem RVP) jsou taková témata příležitostí ke kultivaci jazyka, jímž se lze o těchto věcech bavit, a k otevřené diskusi ohledně velkých kulturních a literárních tabu. V anglické literatuře tuto diskusi přináší hned několika autorů, mimo jiné Thomas Hardy (1840–1928) nebo D. H. Lawrence (1885–1930). Ve věku dospívání patří k zásadním otázkám spojeným s vývojem osobnosti, a nabízí se proto svou přirozenou relevancí pro adolescenty. Dobrá příprava na diskusi těchto témat v sobě zahrnuje především dobré rozvržení daného tématu v kruhovém pohybu, tj. skrze příběh k tématu a skrze téma zpět do příběhu. Tak zůstane literatura literaturou, diskurzem, který nelze jednoduše převést na něco jiného, jedinečným způsobem lidského sebevyjádření a někdy poněkud abstraktní téma filozofické zase dostane hloubku příběhu, který skutečnost neuzavře do pojmů, ale otevře ho zpět životu.

* * *

Tímto krátkým úvodem do vztahu literatury – filozofie – etiky a pedagogické reality jsem chtěl upozornit na to, že základem

[76] K tématu dále viz LUTES, Jean M., TRAVIS, Jennifer. *Gender in American Literature and Culture (Cambridge Themes in American Literature and Culture)*. Cambridge University Press: Cambridge, 2021.

jazykové komunikace je snaha dávat smysl. Různé filozofické školy, které tu pochopitelně nemohu a ani nechci vyjmenovávat, nabízejí různé konceptualizace toho, jak dávat smysl. Ve svém zkoumání postupují od základních prvků v podobě správného vyjadřování až po schopnost artikulovaně vyjádřit svůj model chápání světa a života.[77]

Je-li cílem vzdělávání zmíněná autonomní bytost, která se nepotřebuje pouze opírat o autority, ale dokáže sama svět rozvrhovat, pak je schopnost pochopit význam příběhů a smysluplného vhledu do dění jazyka zcela zásadní a nepostradatelná. Teprve díky ní nám svět nebude připadat jako otřepaná fráze tváří v tvář blížícímu se neštěstí, třeba takovému, jemuž čelí francouzský princ Ludvík v Shakespearově hře *Král Jan*. „Life is always more than a twice-told tale."

[77] Tak lze také chápat staré středověké humanitní trivium: začátkem vzdělání je gramatika, poté nastupuje rétorika a nakonec přichází dialektika jakožto schopnost argumentovat a kultivovaně se vyjadřovat.

Otázky k zamyšlení

1. Co je potřeba studentům říct, aby byli dobře uvedeni do smyslu díla?
2. Kde vidíte hlavní potenciál zkoumání interpersonálních vztahů v literatuře? Která témata jsou nejaktuálnější (rodina, partnerské vztahy apod.)?
3. Je dobré vybírat texty povinné četby, případně ukázky do čítanek s těmito odkazy (viz například americký program Great Books)?
4. Mají diskuse o interpersonálních vztazích kultivující účinek? Zažili jste je někdy?
5. Jaký vidíte potenciál ekokritického myšlení pro diskusi nad literaturou? Lze tak aktivovat studenty se vztahem k přírodě?
6. Je nutné, aby studenti rozuměli významu bible a křesťanství v kontextu evropského myšlení a evropské obraznosti (Ježíšova podobenství, problém zástupné oběti apod.)?
7. Je nutné znát i svět islámu, hinduismu, konfucianismu apod., a pokud ano, proč?

5. Psychologické aspekty výuky literatury

5.1 *Great Expectations*: *Bildungsroman* a cesty objevování vlastní psychiky

V románu Charlese Dickense (1812–1870) *Nadějné vyhlídky* (Great Expectations, 1861) čteme o cestě mladého sirotka Philipa „Pipa" Pirripa za hranice jeho prostinkého prostředí. Pip se chce stát gentlemanem, ale chybí mu k tomu ekonomické i sociální předpoklady. Poněkud pohádkové setkání s tajemným uprchlým trestancem Magwitchem spouští děj, na jehož konci Pip vstoupí do světa, který by mu jinak zůstal uzavřen. Po mnoha peripetiích nakonec získá také lásku dívky Estelly, která jím dříve pro jeho původ pohrdala.

Takto vystavěné dílo bývá klasifikováno jako takzvaný *Bildungsroman*, což je román, který rozvíjí otázky psychologického (a často i sociálního) vývoje (nejen) hlavní postavy: ptá se na logiku zřetězení příběhů života, který nakonec vyústí v určitý psychologický tvar. Nejedná se však o žádnou psychologickou studii v podobě literárního příběhu. Jeho emocionální působivost nám nabízí cestu dovnitř, cestu empatie s postavami, jež je protkána desítkami výmluvných obrazů,

které nasvěcují různé psychologické situace, jejichž řešení rozhoduje o budoucím údělu hlavních hrdinů.

V případě Dickensových *Nadějných vyhlídek* je to například bizarní obraz slečny Havishamové, jejíž život se doslova zastavil v momentě, kdy byla o svatebním dni odmítnuta. Osudný moment podtrhují zastavené hodiny na stěně, svatební oblečení i další propriety spojené s přípravami sňatku. Pro slečnu Havishamovou v tomto momentu – na rozdíl od Pipa – život skončil. Výzvu momentu nepřekonala a svět kolem ní má obsesivně dokola opakovat, jak jí bylo ublíženo. A takových obrazů a poutavých zobrazení postav nabízí celý román i přes mnohé výtky vůči jeho logické výstavbě desítky. Odráží mnoho otázek vývojové psychologie, které se pojí se šťastným či problematickým řešením různých složitých situací v lidském životě.

Psychologické cesty k výuce literatury zdůrazňují jak tento vývojový aspekt, tj. vědomí, že každé období lidského vývoje je nějakou otázkou, tak také obrazivost literárního textu, tj. jeho schopnost nabízet mocné symboly spojené (nejen) s kritickými momenty života. Literární text navíc umožňuje distanci od reality, a dává nám tak skutečnost nahlížet zvnějšku, tedy aniž bychom byli jejími faktickými aktéry. V tom smyslu je každý text také potenciální terapií našeho života, neboť nám dává svobodu vidět a prožít a díky tomu můžeme nacházet odpovědi na otázky, na které bychom si jinak odpovídali jen stěží, protože bychom možná ani nepochopili skutečný rozměr problému, s nímž se potýkáme. Emocionální působivost a živost těchto otázek nám jedinečným způsobem zprostředkovávají právě literární texty.

Učíme-li literaturu v období puberty a adolescence, tedy ve fázích, kdy se zásadním způsobem utváří osobnost člověka,[78] chceme nejen pedagogicky přispět k jejímu formování, ale i otevřít cestu k zacházení s literárním textem jako s pokladnicí psychologických námětů či podnětů pro další život s literaturou. Právě v tom spočívají nadějné vyhlídky tohoto přístupu k výuce literatury, jimiž se nyní budeme důkladněji zabývat.

5.2 Obrazy a příběhy jako mosty: psychosociální vývoj a jeho reflexe v literárních textech

Ve vlivné teorii Ronalda Cartera (1947–2018) a Michaela Longa (1945–2021),[79] jež rozlišuje tři základní modely literární výchovy – kulturní (*cultural model*), osobnostního růstu (*personal growth model*) a jazykový (*language model*) –, je psychologický aspekt výuky literatury záležitostí osobnostního rozvoje. To jinými slovy znamená, že studentům poskytuje „nejen poučení, ale i určité emocionální uspokojení

[78] K tématu viz klasickou studii MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vydání. Portál: Praha, 2003. Profesor Macek popisuje jak různé teoretické přístupy k adolescenci, které strukturují význam tohoto období v lidském životě (Kapitola 2, s. 13–34), tak i klíčové změny v adolescenci (Kapitola 3, s. 35–82) nebo utváření vlastního vývoje (Kapitola 2.5, s. 2–31).

[79] CARTER, Ronald, LONG, Michael. *Teaching Literature*. Longman: New York, 1991, s. 1–11.

a inspiraci. Měřítkem úspěchu zde nemůže být žádný konkrétní test, ale pouze to, zda budou studenti pokračovat ve čtení literatury i mimo školu a zda se budou k literatuře i nadále vracet".[80] V tomto smyslu je třeba nabízet studentům texty, které tento osobnostní růst podporují a které mohou posloužit jako mosty, po nichž lze přecházet oběma směry – od umění k životu a od života k umění.

Existuje mnoho konceptů psychosociálního vývoje člověka a teorií osobnosti, je však mimo možnosti i záměr této knihy se jimi zabývat detailněji (k tomu slouží mnoho dostupných odborných publikací[81]). Nechci tu předkládat jednu teorii na úkor jiných, nýbrž autonomně myslícím čtenářům nabízet možnost s některými z nich pracovat tak, aby to bylo plodné pro jejich setkávání s literárními texty. Omezím se proto na koncept Erika Eriksona (1902–1994), kompenzační model Adolfa Adlera (1870–1937), hlubinnou psychologii Carla Gustava Junga (1875–1961) a logoterapii Viktora Emila Frankla (1905–1997). Všechny tyto školy představují zajímavé možnosti analýzy literárních textů i cesty k psychologickému sebeporozumění.

Erik Erikson vypracoval „teorii osmi věků člověka" (viz jednoduchou tabulku na s. 89),[82] tj. fází, jimiž prochází každý

---

[80] Srov. SKOPEČKOVÁ, Eva, op. cit., s. 17. Srov. CARTER, Ronald, LONG, Michael, op. cit., s. 3.

[81] Dobrý přehled nabízí DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti.* Přel. K. Balcar. Portál: Praha, 1997.

[82] Uvádím zjednodušenou verzi dle „Erik Erikson – Osm věků člověka". Online. In: *Dětský úsvit*, © 2025. Dostupné z: https://detskyusvit.cz/erik-erikson-osm-veku-cloveka/ [cit. 2024-11-18].

člověk a které jsou určovány napětím mezi dvěma tendencemi. Tyto věky jsou chápány jako spojité nádoby: šťastný průchod jednou fází umožňuje úspěšné zvládnutí té další. Kladný pól je totožný s pojmem „ctnost" (*virtue*), kterou člověk získá, pokud daný konflikt vybojuje. Každá fáze tak představuje jak příležitosti růstu, tak i hrozby. Konfliktům je možno se vyhýbat, čímž se osobnost posouvá směrem k negativnímu pólu. V tomto smyslu je právě případ slečny Havishamové dobrým příkladem zastaveného, tj. poškozeného vývoje osobnosti, která nemůže dojít skutečné zralosti.

Není bez zajímavosti, že právě adolescence je pro Eriksona obdobím hledání identity proti zmatenosti,[83] tedy obdobím konfliktu mezi sebeobjevením a sebeztracením. „Toto stadium sjednocuje všechny předchozí představy mladého člověka o sobě samém. Vědomí identity ega dává člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí."[84] Eriksonův model je třeba chápat jako interpretativní, pojímající život jako proces směřující k plnému přijetí života, jehož vyvrcholením je smíření se s jeho konečností. Umění – a nejpředmětněji právě literatura – nám otevírá pravou životnost těchto dilemat.

Podrobněji tabulku viz v ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Přel. J. Šimek. Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 1997, s. 36–37. O tématu šířeji pojednává ERIKSON, Erik H. „Osm věků člověka". In: týž. *Dětství a společnost.* Přel. J. Valeška. Argo: Praha, 2002, s. 225–250.

[83] Českou terminologii přebírám od DRAPELA, Victor J., op. cit., s. 70.

[84] Tamtéž.

Fáze	Časové rozmezí	Základní dilema	Ctnost
1. orálně-smyslová	do 1 roku	důvěra vs. základní nedůvěra	naděje
2. muskulárně-anální	1–3 roky	autonomie vs. zahanbení a pochybnost	vůle
3. pohybově-genitální	3–6 let	iniciativa vs. vina	záměr
4. latentní	6–12 let	výkonnost vs. méněcennost	kompetence
5. adolescence	12–19 let	identita ega vs. zmatení rolí	poctivost
6. raná dospělost	20–25 let	intimita vs. izolace	láska
7. střední dospělost	26–64 let	generativita vs. stagnace	péče
8. pozdní dospělost	nad 65 let	integrita ega vs. zoufalství	moudrost

Adlerův model se soustředí na krize vývoje osobnosti, které souvisejí s různými formami tělesné, psychické či sociální nedostatečnosti, jež se v dospělém věku petrifikují jako komplexy méněcennosti.[85] Adlerova psychoanalytická škola

[85] Může se jednat o problémy vrozených slabostí, například vad orgánů či žláz s vnitřní sekrecí, jež přispívají k celkovému pocitu slabosti a méněcennosti. Srov. ADLER, Adolf. *Porozumění životu:*

je označována za „školu individuální psychologie“ a můžeme ji chápat jako cestu, jež nás vede k překonání těchto komplexů prostřednictvím kompenzace. Cílem vývoje osobnosti je rozvoj tvůrčího já,[86] k čemuž je samozřejmě možné dospět i formou sebeexprese.

Jungův koncept předkládá vizi osobnosti ve světle kolektivního nevědomí, jemuž vládnou nejrůznější psychologické

Úvod do individuální psychologie. Přel. Š. Kovařík. Aurora: Praha, 1999, s. 21nn. Případně viz ADLER, Adolf. *Člověk, jaký je: Základy individuální psychologie.* Přel. K. Valeška. Portál: Praha, 2018, s. 61–78. O tématu pojednává též DRAPELA, Victor J., op. cit., s. 43.

[86] Jedná se o prostředek jedinečného utváření vlastního já bez závislosti a otevřeného „sociálnímu citu“ (*Gemeinschaftsgefühl*), tj. vědomí, že společenskost člověka nachází svůj cíl ve společenství spolupráce. Srov. DRAPELA, Victor J., op. cit., s. 47. Dále k tomu viz ADLER, Adolf, *Člověk, jaký je…*, op. cit., s. 31–32 [kurziva A. Adler]: „Chápeme teď, že ona pravidla společenského soužití, výchova, pověra, totem a tabu, zákonodárství, které byly nutné, aby se zajistilo trvání lidského rodu, musela v prvé řadě vyhovovat myšlence pospolitosti. Viděli jsme to v náboženských institucích, tyto požadavky společenství nalézáme v nejdůležitějších funkcích duševního orgánu a nacházíme je i v tom, co vyžaduje život jednotlivce i celek. To, co nazýváme spravedlností, co pokládáme za světlou stránku lidského charakteru, není v podstatě nic jiného než plnění požadavků, které vyplynuly z pospolitosti lidského života. Tyto

archetypy.[87] Člověk hledá sám sebe v osobním povolání, v němž může najít jedinečně individuální řešení vlastního života. Tato individuace je opakem stádovité existence, podobné

---

požadavky zformovaly duševní orgán. Tak jsou spolehlivost, věrnost, upřímnost a pravdymilovnost vlastně požadavky stanovené a udržované obecně platným principem lidské pospolitosti. Také to, co nazýváme dobrým nebo špatným charakterem, může být posuzováno jen z hlediska lidského společenství. Charakter i všechny výtvory vědecké povahy, politického původu nebo uměleckého významu jeví se velikými a cennými jen tím, že mají cenu pro celek. Ideální obraz, podle něhož měříme člověka, si tvoříme jen tím, že máme na zřeteli cenu a užitek, kterými prospívá obecnosti. *Ideální obraz* společenského člověka, k němuž přirovnáváme jednotlivce, je člověk, který koná své úkoly tak, aby byly prospěšné společnosti, člověk, který v sobě vypěstoval *pocit sounáležitosti* do té míry, že je – podle výroku *Furtmüllerova* – ‚poslušen pravidel lidské společnosti'. V průběhu našich výkladů se prokáže, že žádný člověk se zdravými smysly nemůže vyrůstat bez pěstění a dostatečného uplatňování pocitu sounáležitosti."

87 Mezi ty nejdůležitější lze řadit personu (kterou Jung v duchu antické divadelní tradice spojuje s maskou vytvářející dojem uzavřenosti a jednoty osoby a zároveň zakrývající skutečnou povahu osobnosti), animu a anima (tj. obraz opačného pohlaví, který si nese žena či muž) a konečně stín (tj. odraz prehumánního stavu člověka a odvrácená strana osobnosti, kterou nevidíme). K tomuto více DRAPELA, Victor J., op. cit., s. 36.

existencialistické analýze modelu *man macht/sagt* atd. S příchodem zralosti osobnosti okolo 40 let věku se ke slovu hlásí „bytostné já" (*das Selbst*), které člověka přivádí k rovnováze a k novému zhodnocení skutečností kolem nás: osobnost začíná směřovat od materialistického pachtění se směrem k velkým otázkám filozofickým, kulturním a náboženským.[88]

Různými úrovněmi Jungova osobnostního modelu proudí takzvané duševní energie, které se všelijak přeskupují. Jedním ze způsobů přesunu je vytěsnění, jehož význam je u Junga širší než v modelu dynamiky nežádoucích sexuálních tužeb jeho učitele Sigmunda Freuda (1856–1939): je to chybná a destruktivní snaha vymazat přání a myšlenku, v důsledku čehož oboje končí v nevědomí a vytváří napětí. Dále Jung hovoří o sublimaci, jejíž význam je tentokrát podobný jako u Freuda: přetavuje nižší formy pudové reakce do forem společensky přijatelných. Pro oblast kultury je pak zajímavý – a pro cesty interpretace literárního textu je významný – také proces symbolizace, tj. analýza významu a dynamiky symbolu, v níž psychická napětí přecházejí do symbolických projevů, jako jsou zvyky, obyčeje a rituály. Drapela k tomu poznamenává, že samu civilizaci tak lze chápat jako výsledek čtených symbolizací.

Franklova logoterapie vznikla jako odpověď na výzvu klasické freudovské psychoanalýzy, v níž byl autor vyškolen a již praktikoval na vídeňské klinice před druhou světovou

[88] Tamtéž, s. 37.

válkou a zkušeností koncentračního tábora.[89] V extrémní situaci člověka jsou metody psychoanalýzy bezmocné a pomáhá pouze vědomí smyslu. Ten, kdo našel smysl a umí v sobě fixovat tyto momenty smyslu (zvláště hlubokou zkušenost láskyplného vztahu), je svobodný vůči jinak těžko představitelné deprivaci, jíž musí v lágru čelit. Přežít může pouze duchovní člověk naplněný smyslem, zatímco člověk vázaný na logiku tělesných a psychologických potřeb je vydán zmaru. Cestou z krize je proto obnovení vědomí smyslu (odtud *logo*-terapie): opravdu svobodně žije jen ten, kdo najde význam a smysl.[90]

Každá z těchto škol nabízí specifický pohled na (zdravý) vývoj člověka, na dilemata, jimž musí čelit, a na smysl a význam, jež procesuálně hledá (německy *auf der Suche nach*

---

[89] Srov. jeho zásadní práci FRANKL, Viktor Emil. *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Přel. Z. Trtík. Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek: Praha, 1994.

[90] Frankl si je vědom vazby významu simulovaných situací, například takzvaného logodramatu, pro přivedení člověka na práh rozhodnutí. Připomíná rozhovor s ženou s těžce postiženým synem, která si chtěla vzít život, protože se „bouřila proti svému osudu". Autor jí nabízí hru „na smysl", tj. aby nahlížela na svůj život nikoli z perspektivy současnosti, ale z perspektivy konce, z úmrtního lože. Poslední otázka nabízí naději, protože nad emoce klade smysl, který nese. Osud doléhá, ale je nutné se naučit unést vlastní „neschopnost rozumově pochopit nepodmíněnou smysluplnost. **Logos** je hlubší než logika". Tamtéž, s. 75–77 [bold V. E. Frankl].

Sinn).[91] Dobře připravený výběr textů k analýze psychologických momentů v literatuře představuje zajímavou možnost aktivizovat pozornost našich studentů k psychologickým procesům, jež utvářejí (nejen) jejich vývoj a rozvíjejí jejich smysl pro opravdovou vážnost literatury (a umění vůbec) i pro realitu významu, který překračuje běžnou zábavnost populární kultury. Konkrétní návody, jak s texty pracovat, předkládám v závěrečné části této kapitoly.

5.3 Smysl narativity: několik tezí k pedagogicko-psychologickému potenciálu příběhů

Vlivná teze o osobním růstu jako o typu modelu výuky literatury obrací naši pozornost na prvním místě ke smyslu vyprávění, respektive k tomu, proč vyprávíme příběhy a jaká je jejich pedagogická a psychologická účinnost. V čem a jak nás

[91] Například Frankl toto hledání smyslu života spatřuje v situaci, kdy se ke své existenci vztahujeme dynamicky: „Snažili jsme se ukázat, že smysl života se pokaždé mění, ale nikdy nepřestává. Podle logoterapie jej můžeme dosahovat třemi odlišnými cestami či způsoby: 1. prováděním nějakého činu, 2. zakoušením nějaké hodnoty, 3. utrpením. První cesta je zřejmá. Druhá a třetí vyžaduje bližší zpracování. Druhá cesta je totožná s nalézáním smyslu v životě. Záleží v zakoušení něčeho, například přírody nebo kultury, anebo někoho, rozumí se láskou.“ Tamtéž, s. 73.

tedy příběh vychovává? Předně nás vystavuje určité situaci, nějakému konfliktu, který simuluje realitu, a tím nás na ni připravuje. Odráží také historicitu existence: příběh se odvíjí, má temporální logiku (tj. nelze ho „odestát") a v každé situaci se uzavírají a zároveň otevírají jisté možnosti (tj. poté, co se cosi odehrálo, už není možné se vrátit zpět, ale zároveň je možné počítat s novou potencialitou, s novými možnostmi). A v neposlední řadě strukturuje skutečnost: příběhy mají jistou dynamiku – od úvodu přes vlastní konflikt po rozuzlení –, tj. někam směřují a spějí.

Všechny výše zmíněné psychologické školy specificky upozorňují na různé aspekty této základní příběhovosti lidského života. V Eriksonově modelu je to především potřeba napětí oněch základních pólů: realita je víceznačná, a proto se nenabízí žádné jednoduché řešení (jako například útěk či vyhýbání se zlu). Jedině cesta takzvané ctnosti příběh uzavře tím, že nám otevře příběh nový, a disponuje nás tak dál. Příkladem mohou být nejrůznější zkoušky v pohádkách či jiných folklorních narativech, jimiž procházejí hrdinové proto, aby vstoupily do nové dimenze reality, podobně jako v Eriksonově modelu propojených fází vývoje.

V Adlerově modelu lze příběh chápat tak, že nabízí kompenzaci v podobě nejrůznějších možností, jak se z prekérní situace dostat ven. Život není stav, který fixuje naše nedostatečnosti, nýbrž proces, který je otevřený různým nabídkám a možnostem a uzavírá se nikoli v oddělenosti individuality, ale v sociálním citu a ve schopnosti otevřít svůj život druhým.

Jungův model pak zdůrazňuje především obrazy, které jsou pozváním k poznávání hlubinného já člověka (opět to platí

obzvlášť o folklorních naracích, pohádkách,[92] starých mýtech a jiných příbězích o duši člověka). Základním postupem literárního textu v takovémto konceptu je symbolizace reality. Umělecká distance nám totiž dává příležitost znovu prožít některé klíčové konflikty lidského života: zrání, konečnost, ohroženost, zranitelnost apod. Podněty hlubinné psychologie při práci s literárními texty byly mnohokrát zajímavě zpracovány a otevírají široké pole stimulace studentů: ukazují jim literaturu jako něco, co se bytostně dotýká jejich vlastního já a co nám pomáhá si rozumět. V jungovském modelu je literatura hlasem lidské duše, která v ohroženosti lidské existence hledá optimální cestu dál.

Franklův model samotný začíná příběhem. Frankl prožil mimořádnou zkušenost, která ho vzdálila od pozic Freudovy psychoanalýzy i Adlerovy individuální psychologie, neboť sám zakusil, že tváří v tvář extrémní situaci nelze uplatnit deterministické modely lidské psychiky. Člověk potřebuje smysl a naději, která žije jinou realitou, než jakou nabízí brutální ponížení lidské důstojnosti v nacistických (či komunistických) lágrech. Pro naši práci s narativy je Franklova logoterapie

---

[92] „Pohádky jsou nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů. Zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší, nejhutnější a nejpřesnější podobě. V tomto čistém tvaru nám archetypové obrazy poskytují nejlepší návod k porozumění procesům, které se odehrávají v kolektivní psyché." FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie.* 4. vydání. Přel. K. Černá a J. Černý. Portál: Praha, 2015, s. 15.

podnětná hlavně tím, že ukazuje, jak jsou pro nás některé příběhy v doslovném smyslu nosné, neboť jsou schopny nás přenést i přes mimořádně svízelné, ba pro běžného člověka nepředstavitelné podmínky. Význam je vzácné zboží: disciplinuje chaos skutečnosti a vytváří pevné struktury, v nichž se dá přežít i v situacích, které si člověk 21. století sotva dokáže představit. Člověk je více než vůlí ke slasti či k moci, je především vůlí ke smyslu, což je v čistě mechanickém pojetí lidské existence nepředstavitelné.

> Nejdříve dává existenciální analýza otázce po smyslu života obrat didaktický: vysvětluje, že to není člověk, kdo by zde mohl klást otázku, nýbrž že je to paradoxně život sám, jenž se člověka táže. Pak ukazuje, že otázky, které nám život klade, může zodpovědět pouze tím, že přebíráme za svůj život odpovědnost. Odpověď, kterou máme dát, je takto odpovědí aktivní. Ale víc než to: může být také jen odpovědí konkrétní, může být dána jen tím, že vždy přebíráme odpovědnost za svůj život, za svou existenci zde a nyní. Tato odpovědnost za existenci – v její nejkrajnější konkrétnosti a konkrétní vztaženosti na svou vlastní osobu, jakož i na danou situaci – vytváří takto hledaný smysl existence: „být odpovědným" je smysl lidského bytí.[93]

Franklova škola zdůrazňuje pokorný a konkrétní aspekt tohoto hledání smyslu: krize přicházejí v závislosti na tom, kde končí

[93] FRANKL, Viktor Emil. *Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky o logoterapii.* Přel. V. Jochmann. Cesta: Brno, 1997, s. 35.

naše vize světa a jeho smyslu, a proto musíme smysl vždy znovu hledat – pro sebe, pro druhé i pro svět. K tomu nepochybně potřebujeme imaginaci a hluboké příběhy, které otevírají naši uzavřenost, a to třeba jen tím, že se dotknou vytěsněného místa či jednoduše pohodlnosti, která funguje tak dlouho, dokud nenarazí na meze našeho současného rozvrhu světa.

Při práci s literárními texty v psychologických kontextech je kromě dobré přípravy důležité opět zdůraznit zásadní dialogičnost výuky. Máme-li se skrze literární texty něco dozvědět o sobě, nemůžeme tak činit s jednoznačností naukového přístupu k realitě, neboť text vedle popsatelného obsahu přináší také účinek, který má potenciál proměnit perspektivu čtenářova vidění. A právě z hlediska potenciálních didaktických aplikací k textu přistupuje literárněteoretický model takzvané kostnické školy recepční estetiky,[94] která rozvíjí fenomenologický výklad literárního textu na základě myšlenek polského autora Romana Ingardena (1893–1970). Ve studii *Umělecké dílo literární*[95] (Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft, 1931) Ingarden hovoří o takzvaných „místech nedourčenosti" (*die Unbestimmtheitsstellen*), která se při četbě konkretizují.[96]

---

[94] O tématu hovoří také SKOPEČKOVÁ, Eva, op. cit., s. 26–29.

[95] Česky: INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární.* Přel. A. Mokrejš. Odeon: Praha, 1989.

[96] „Prožitky jsou však individuální, od sebe věcně rozdílné jednotky, a tak musí být vše, co tvoří nějakou *součást* každého z nich, případně *jedině* v prožitku nachází svůj původ, právě

Kostnická škola – třeba v díle Wolfganga Isera (1926–2007) *Akt čtení: Teorie estetického působení* (Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung, 1976)[97] – zpochybňuje chápání textu jako zjevení pravdy, tedy možnost, že konkrétní literární dílo má nějaký všeplatný a trvalý výklad, a namísto toho fenomenologicky zkoumá účinek díla. V různých obdobích a při různých čteních se totiž dle této teorie aktivuje účinkový potenciál textu, který pak tvoří dějiny recepce díla, v nichž individuální dispozice čtenářů nabízejí jeho různá čtení. Takový přístup k literárnímu dílu přináší mnoho didakticky zajímavých aplikací, které lze dále rozvíjet.[98]

* * *

---

tak individuální jako prožitek sám a musí se odlišovat od všeho co pramení v *jiných* prožitcích či tvoří jeho *komponentu*. Proto by bylo vyloučeno, aby čtenář chápal autorem koncipované ‚předmětnosti představy', nýbrž ani autor by si je nemohl víckrát představit jako tytéž." Tamtéž, s. 33 [kurziva R. Ingarden]. Téma zmiňuje a rozsáhle komentuje i ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Auflage. Wilhelm Fink Verlag: München, 1994, s. 267–280.

97 Zdůrazněním interakce čtenář–autor Iser podtrhuje nejen komunikativní základ aktu čtení, ale i jeho aktivnost. Nejde o víceméně pasivní přijetí „univerzalistické interpretace" (*universalistische Interpretation*), nýbrž o jedinečnou námahu, kterou musí každý čtenář vynaložit na to, aby textu porozuměl. Bez čtení není účinek, a pasivní příjemce literárněvědných informací se tak fakticky s textem, potažmo s literaturou míjí.

98 Na fenomenologické a recepční teorii je založena také koncepce „didaktické interpretace" Ladislavy Lederbuchové (* 1949),

Pipův příběh z *Nadějných vyhlídek* ukazuje nejen různé fáze vývoje osobnosti, ale s dickensovskou hýřivostí před nás defiluje desítky lidských typů a psychologických situací. Některé jsou každodenní, jiné bizarní, a najdeme jistě i takové, které se pohybují na samé hranici. Různé psychologické školy nám mohou nasvítit různé aspekty (nejen) Pipovy osobnosti: snahu kompenzovat sociální slabost svého dětství a mládí, nevyrovnanost svého vnitřního vývoje, ale i cestu lásky směřující k altruistickému přesahu a nakonec i cestu ke smyslu, který onen čistě individualistický rozvrh „úspěšného gentlemana" otevírá někam dále. Je ostatně příznačné, že Dickens dal příběhu dva různé závěry, které – jak věřím – nejsou jen populistickým hledáním lepšího happyendu, ale také dvěma odpověďmi na to, jaký smysl to celé může mít. Takový je nakonec i význam analýzy psychologických aspektů literárního textu: jako jedinečného slova v jedinečné situaci nebo jako *odpovědi* na otázku, které jsme už konečně porozuměli.

srov. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*, respektive *II*. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta: Plzeň, 1995, respektive 1997.

Otázky k zamyšlení

1. Jakou máte zkušenost s přístupem k literatuře jako k cestě za osobnostním růstem? Je tento pojem vůbec nějak tematizován ve středoškolské výuce?
2. Je možné integrovat podněty z pedagogické psychologie do výuky literatury? Jak chápete význam studia vývojové psychologie pro hlubší poznání studentů, respektive porozumění výchovnému aspektu učitelského povolání?
3. Byli jste seznámeni s přístupy jungiánské psychologie pro interpretaci literatury, a pokud ano, jak?
4. Jak lze při výuce literatury pracovat s adlerovskými či franklovskými podněty?

6. Výuka literatury jako cesta k estetickému vnímání skutečnosti

6.1 Chvála idiotů: dva příběhy a mnoho cest estetické výchovy

Kníže Myškin z románu *Idiot* (1869) Fjodora Michajloviče Dostojevského (1821–1881) představuje jakéhosi moderního ruského jurodivého.[99] Lev Nikolajevič je „čistý" člověk, jenž touží být prorokem pravdy a nevinnosti ve světě, který mu nerozumí a pokládá ho za idiota. Jeho zásadním přesvědčením je, že „svět spasí krása".[100] Touto krásou ovšem neníní jen výsledek mimořádného uměleckého nadání či lesknoucí se přídavek k obyčejnosti, jde mu o integrovanou krásu osoby vyzařující dobro. V Dostojevského pojetí krása stvrzuje reálnost reality, její pravdu chápanou transcendentálně.

[99] V této souvislosti není bez zajímavosti, že autor román dopsal nikoli v Rusku, ale při svém delším pobytu v italské Florencii na přelomu let 1868 a 1869.

[100] DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič. *Idiot.* Přel. T. Silbernáglová. Euromedia Group: Praha, 2005, s. 339.

O jednadvacet let později napíše irský dandy Oscar Wilde (1854–1900) své nejslavnější dílo *Obraz Doriana Graye* (The Picture of Dorian Gray, 1890). Tomuto magickému románu dominuje přesvědčení, že zatímco život snese předstírání a faleš, umění nikoli: Dorian Gray se nemění, ale jeho obraz je zrcadlem jeho duše. Dospívá tak zvláštní oklikou, totiž z přesně opačné perspektivy, k témuž: krása je pravda. Ač je na hony vzdálen Dostojevského pravoslavnému ruskému mesianismu, i pro Wildea je krása zjevením estetična a cestou k pravdě, jež by jinak zůstala zasutá ve zdánlivosti, povrchnosti a nevědomosti. Cesta umění je cesta odhalující pravdy, za niž neexistuje náhrada.

Uměleckost a estetická kvalita literatury nejsou jen funkce, jak o tom hovoří pražští strukturalisté, je to prostor, v němž se musíme naučit pohybovat. U Dostojevského ani u Wildea se nejedná o nějaký v zásadě zbytečný přílepek ke sdělení, nýbrž o určující princip, který nasvěcuje formu i obsah celého díla. V tom smyslu je třeba estetickou výchovu pojímat jako integrální součást všech výchov, protože právě estetická dimenze díla aktivizuje ono jedinečné ozvláštnění, jakési zvláštní světlo (jak by řekl Dostojevský), v němž teprve můžeme zahlédnout skutečnost v její svěžesti, životnosti, ale i naléhavé působivosti.

V následujícím výkladu se pokusím shrnout podstatné myšlenky a postupy klasické estetické výchovy a nabídnout způsoby, jimiž je lze využít při práci s literárními texty. Budu se přitom opakovaně vracet ke dvěma výše zmíněným příběhům, neboť samy o sobě nabízejí pozoruhodné vodítko k tomu, co vlastně znamená estetičnost reality a proč se bez ní neobejdeme.

6.2 Vnímat, růst a tvořit: estetická výchova jako dialogický proces

V různých modelech estetické výchovy, jakož i všech výchov obecně, se opakovaně zdůrazňují oba póly pedagogické komunikace: není možné pouze pasivně učit o tom, co je to estetika nebo estetická zkušenost a jak jsou pojímány, musíme v první řadě vnímat, že jsme k tomuto prožitku přirozeně disponováni. Naši žáci nejsou esteticky nepopsaným listem, a jejich vnímavost je proto třeba aktivizovat a usměrnit tak, abychom jejich potenciál vnímání a tvořivosti rozvíjeli.

V knize *Skici ze současné estetické výchovy* z roku 2011[101] se Karla Brücknerová (* 1980) zamýšlí nad pojmem estetické výchovy a nad modely jejího pedagogického zprostředkování. Rozlišuje přitom čtyři základní modely estetické výchovy:[102]

1. **Model „chrám“** spojuje estetiku s eticko-pedagogickým „zasvěcením“: estetické vyjádření je tu chápáno jako vrchol lidství a umění je vnímáno jako spirituální cesta. Zdůrazněna je metaforičnost pojmu *chrám* jako prostoru vážné reflexe lidského života, v němž je krása chápána jako vznešený symbol a úběžník naplnění všeho lidského konání. Nejedná se tu jen o takzvané umělecké estetično, tj. projevy estetična v uměleckých dílech, ale o veškeré jevy, které zprostředkovávají estetický

[101] BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy.* Masarykova univerzita: Brno, 2011.

[102] Tamtéž, s. 17–29.

prožitek. Estetické uvedení skrze tento model může být „cestou, jak překonat utilitarismus dnešního kurikula", neboť proti podmaňujícímu „mít" klade plnost možnosti „být" jakožto přípravy na zdařilý život.[103] Odráží se zde tradiční chápání krásy jako estetického odrazu pravdy a dobra (ostatně už středověcí scholastici chápali základní trias *verum–bonum–puchrum* jako takzvané transcendentálie, tj. jako skutečnosti, které mají metafyzický původ[104]).

2. **Model „galerie"** na rozdíl od prvního modelu zdůrazňuje právě umělecké estetično jako základ pro uvedení do světa estetických projevů. Brücknerová v této souvislosti připomíná zajímavé rozlišení Elliota W. Eisnera[105] (1933–2014) mezi referenčním (*referential*) a zcelujícím či završujícím (*consumatory*) módem estetického poznávání. Zatímco první z nich nabízí vhled do dílčích aspektů života (probírané téma zajímavě otevírá nějaký konkrétní problém lidské situace, například lásky, žárlivosti, nenávisti apod.), v druhém jde o nový rozměr světa, který by nám bez setkání s daným uměleckým dílem zůstal skryt.[106] V tomto smyslu je i estetické

[103] Tamtéž, s. 18.

[104] O tématu rozsáhle pojednává LE GOFF, Jacques. *Středověká imaginace*. Přel. I. Murasová. Argo: Praha, 1998.

[105] Srov. EISNER, Elliot W. *The Arts and the Creation for Mind*. Yale University Press: New Haven, 2004, s. 45. Cit. dle BRÜCKNEROVÁ, Karla, op. cit., s. 21.

[106] Srov. BRÜCKNEROVÁ, Karla, op. cit., s. 21.

poznávání konkrétní, respektive postupuje od konkrétní zkušenosti s dílem k abstraktnějšímu myšlení o umění. Autorka k tomu dodává, že pak lze v podstatě rozlišovat mezi estetickou a uměleckou výchovou, přičemž ve druhém případě spojuje estetický prožitek s uměním, tj. s dalšími předpoklady a dovednostmi, které jsou nutné jak pro skutečné ocenění daných uměleckých děl, tak pro jejich důkladnější (historickou) analýzu na základě technik a postupů, jež dané dílo, dobový styl a umělecká škola používají.[107]

3. **Model „wellness"** ukazuje, že vedle oněch vznešených a iniciačních významů nám estetično nabízí ještě něco jiného. Může mít například relaxační potenciál (sváteč-nost umění, které nás vzdaluje od ruchu každodenního světa a přináší pocity uspokojení a štěstí) a mimoto i neestetickovýchovné benefity, pomáhá-li nám se fakticky zlepšit v mnoha dovednostech, které pro nás mohou být prospěšné či důležité. Nabízí-li umění „wellness", je užitečné, což v postmoderním světě posedlém utilitárností představuje jisté ospravedlnění jinak „neužitečného" předmětu. Logicky ovšem takto pojatá estetická výchova vzbuzuje zásadní otázky ohledně toho, zda není instrumentalizována k jinému účelu, respektive zda to estetické není vytlačováno „užitečnějšími" obsahy.[108]
4. **Model „sanatorium"** si lze spojit s různými formami terapie: arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie,

[107] Tamtéž, s. 23.
[108] Tamtéž, s. 24.

biblioterapie či terapie taneční i obecně pohybové. Tento přístup ukazuje, že výchovu k estetickému vnímání nelze zcela oddělit od „osobnostně-sociálních cílů“,[109] podobně jako literaturu nelze chápat pouze jako uvedení do nějaké kulturně-interpretativní komunity či jako průpravu k artikulovanosti, tj. k co nejobratnějšímu užívání jazyka jakožto nástroje sebeexprese. Estetično nás prostě přivádí k nám samým, otevírá nám nové cesty sebeporozumění skrze možnost nahlížet na realitu svobodným gestem uměleckého díla, a tím nás i léčí.

Poslední model je možné zčásti chápat též v onom utilitárním smyslu: estetično nás uvolňuje a nabízí nám psychologickou úlevu. A sama Karla Brücknerová přiznává, že lze pochybovat o tom, zda tento přístup vůbec spadá do kompetence pedagogiky jako takové.[110]

Ve starší tradici českého estetickovýchovného myšlení bylo estetické vnímání chápáno jako schopnost vnímat skutečnost esteticky, tj. udržet „přímý citový a konkrétní vztah, kterým svět poznávají umělci a který později dospívajícího člověka vede k chápání děl uměleckých“.[111] V takovém konceptu „škole náleží úkol vypěstovat obojí druh poznání, tj. dovést dítě až k onomu stupni, aby bylo schopno poznávat vědecky, myslit a pracovat v pojmech, ale přitom aby přece neztrácelo

[109] Tamtéž, s. 28.

[110] Srov. tamtéž.

[111] KLÍMA, Jiří V. „Základní věty o estetické výchově“. *Náš směr*, 1921, roč. VIII, s. 128.

schopnost bezprostředního postřehu skutečnosti, jaký nám podává umění".[112] Zásadní je tu spojení mezi estetickým poznáním a (vědeckým) myšlením, jež otevírá onu kreativní dimenzi estetického přístupu k realitě, protože i umění je myšlení, tj. tvořivé zpracovávání a uspořádávání různých estetických fenoménů.

Dobře vedená estetická výchova kultivuje smyslové vnímání, rozvíjí myšlení a představivost a podobně jako speciální výchovy (výtvarná či hudební) spoluutváří komunitu sdílených estetických hodnot (blížící se „interpretativní komunitě", o níž hovořím na jiných místech této knihy[113]). Díky tomu pak může učit vkusu, tj. způsobu zacházení s estetickými podněty způsobem, který uchovává a rozvíjí hodnotu v nich obsaženou. Tento vkus tak není hodnotou čistě pasivní, tj. schopností ocenit vkusnou skutečnost a identifikovat vkusné umělecké projevy, nýbrž schopností chápat, že vkusný, esteticky hodnotný způsob vnímání skutečnosti proměňuje realitu a přispívá k oné autonomii, o níž jsem hovořil v souvislosti s celkovým přístupem ke vzdělání.

V pojetí Jaromíra Uždila[114] (1915–2006) má estetická výchova dva cíle: poznání (tj. receptivní estetická výchova), které dokáže přijímat hodnoty umění i krásu a krásno mimoumělecké, a tvorbu, která je otevřena vlastní tvůrčí činnosti.

---

[112] Tamtéž.

[113] Viz 8. kapitolu „Pojmy *literární kánon* a *literární vzdělanost*", s. 135–147.

[114] UŽDIL, Jaromír. *Estetická výchova.* Státní pedagogické nakladatelství: Praha, 1960.

Dále lze v tomto konceptu v zásadě rozlišit dvojí typ estetické výchovy ve škole: takzvanou všeobecnou, která prostupuje veškerou výchovou, a speciální, která se uskutečňuje v estetickovýchovných předmětech, včetně literární výchovy. Obě složky jsou přitom vnitřně propojeny, neboť obě vnímají umění jako *kult*ivaci (viz zmíněný model „chrám", který zdůrazňuje pěstování kultu,[115] hledání vznešenosti a mravní ušlechtilosti).

Přivádím-li studenty k literatuře skrze estetickou zkušenost, pak ji nemohu zcela oddělit od jiných forem estetické zkušenosti v ostatních speciálních estetikách, tj. hudební, výtvarné či filmové. Ani v literatuře neexistuje jen literárněestetická zkušenost, protože naše estetické vjemy mají většinou synestetickou podobu, což znamená, že kombinují formy estetična hudebního a jazykového, případně výtvarného apod. Spojení literární analýzy a tvůrčího psaní je příležitostí pro angažovanou, „zážitkovou" pedagogiku: vede k poznávání synestetických kvalit textu a zároveň stimuluje k vlastní tvorbě, přesně v duchu Uždilova konceptu.

Modely popsané Karlou Brücknerovou nabízejí různé pedagogické příležitosti a didaktické aplikace: vztah umění a (sebe)kultivace (model „chrám"), vazbu mezi všeobecnou estetickou výchovou a iniciací do kánonu klasického umění (model „galerie", tj. nejen odvozování abstraktní estetické zkušenosti z principů, ale i jejich vyvozování z konkrétních

[115] Srov. etymologický význam latinského slova *colere*, z něhož jsou (nejen) česká slova „kult" či „kultura" odvozena.

uměleckých děl) a koneckonců i zdůraznění sváteční a terapeutické role umění při reflexi naší (často tak neestetické) každodennosti. Aniž bych tu chtěl nabízet konkrétní recepty, věřím, že všechny tyto cesty v sobě skrývají velký didaktický potenciál, zejména mohou-li při zvážení konkrétní situace dané skupiny budovat zdravou zvídavost vedoucí k objevování bohatství reality.

Opravdová estetická zkušenost buduje vkus, který má všeobecnou, ale i speciální platnost: učí porozumět tomu, jak a proč něco nabývá estetické hodnoty a jaký je vztah mezi prožitkem a jeho estetickou realizací. Také zde platí, že pedagogická aplikace poznatků estetické výchovy jde ruku v ruce s komunikativním potenciálem každého učitele, tj. s tím, jak existenciálně rozumí těmto pojmům a jakou relevanci jim přisuzuje v konkrétním kontextu. Pojem *estetično* je tak pojmem filozofickým, který nelze redukovat jen na psychologické kategorie libosti a nelibosti. Podstatná tu je hodnota, kterou si spojuji s krásným dílem, a smysl, který díky této hodnotě získává. Proto stojí za to otevřít i debatu stran kritérií vkusu v širším slova smyslu, který zakládá pojem *kánon* jakožto soubor děl, jejichž (nejen) estetická hodnota z nich činí dílo (více či méně) trvalé hodnoty (této debatě se budu věnovat později).

Na tomto místě se musím letmo dotknout fenoménu (literárního) kýče jakožto jevu, který tyto hodnoty nejen korumpuje, ale zároveň ukazuje v nové perspektivě. V autoritativně pojaté pedagogice či ve frontálním způsobu vyučování se staví autorita proti neautoritě, zatímco v dialogicky pojaté metodě se vede rozhovor o hodnotách, které spojují a posouvají vpřed.

6.3 Pojem *vkus*: umění, kýč a dialog

Jak bylo řečeno na začátku, učitelé si často lámou hlavu už nad tím, jak studenty přivést ke čtení čehokoli, natož aby hned v úvodu stanovovali jasné hranice, co ještě stojí za to číst a co je jen bezcenný brak a ztráta času. V demokraticky pojaté škole nelze začít autoritativní hodnotou, není-li možné očekávat, že ji studenti přirozeně sdílejí, a tak je jistě rozumné tento stav prostě přijmout jako výchozí bod. Ostatně skutečně zásadní je dosáhnout toho, aby četba byla pro žáka zážitkem.

> Abychom jako učitelé dosáhli kýženého výsledku v podobě dobrovolného – volnočasového čtenářství u žáků, měli bychom podržet základní myšlenku s tímto aktem související, že ***četba by měla být pro žáka zážitkem***. K četbě je nutné žáky vést, motivovat a zejména jim ***nezakazovat*** četbu titulů, které nespadají do roviny literatury beletristické, nebo literatury, kterou učitel vnímá na hranici triviality a kýče […].[116]

Petra Bubeníčková (* 1974), která je autorkou výše uvedeného citátu, odkazuje i na široce přijímanou obavu z toho, že nezkušení studenti by bez vedení učitele volili texty na základě špatného vkusu. Proto ve skriptech zmiňuje také dřívější práce o čtenářské gramotnosti a vědomí procesuálnosti takové výuky.

---

[116] BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury.* Online. Dostupné z: https://docplayer.cz/15839258-Didaktika-literatury-petra-bubenickova.html [cit. 2024-11-18], s. 46 [bold a kurziva P. Bubeníčková].

Stává se, že učitelé se obávají, že by žáci četli jen podřadné texty, pokud by výběr byl ponechán na nich.

Žákům se proto předkládají učitelem (školou) vybrané texty, které jim nic neříkají. Skryté kurikulum tak žáky učí, že číst je nekonečné utrpení a nuda. Pokud chceme, aby se žáci dobrali i náročnější četby, musíme v nich nejprve vzbudit potřebu a chuť číst. K tomu nejlépe poslouží jakákoli kniha, text, který žáka zaujme. Teprve u žáka, který čte, můžeme rozvíjet jeho čtenářské návyky a dovednosti a usměrňovat jeho preference.[117]

Zásadní je právě poslední bod: učitelé mohou „usměrňovat [...] preference". Otázkou ovšem zůstává, jak. I když se mohou přístupy v této věci lišit, role pedagoga by měla být opět facilitující: spíše než jako mluvčí autority by měl hovořit jako ten, kdo přemosťuje generace a zprostředkovává pochopení. Nejdůležitější nakonec je uchovat smysl pro relevanci všech těch otázek, které se pojí s pojmem estetična, především pak těch, které jsou pro rozlišení estetické hodnoty zásadní:

1. Při výběru prostředků exprese je dobré dílo neseno vědomím jejich náležitosti. Každý umělecký projev má svou míru, vhodnost, díky níž se harmonizují jeho jednotlivé složky. Text není přeplněn bombastickými emocemi ani

[117] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Česká školní inspekce: Praha, 2010, s. 10. Srov. BUBENÍČKOVÁ, Petra, op. cit., s. 46.

nabubřelostí a vedle citové působivosti vede také k přemýšlení. Většinou mu je vlastní promyšlený koncept, který uspořádává realitu jako dešifrovatelný symbol. Je v něm napětí, které nutí k odpovědi, spíše než hromada prázdných emocí, které vše nechávají při starém.

2. Dobré dílo je autentické, i když je zbaveno vazby na konkrétní žitý život: umění zrcadlí život a ten se v kýči a nevkusu paradoxně představuje jako umění. Typicky se to projevuje v hypertrofii dětských textů nesených primitivně pozitivními emocemi, bezkonfliktními situacemi, světem bez problémů, v němž se vlastně nic neděje, a postavami hovořícími podivně dřevěným, spoutaným jazykem. V tomto dokonalém světě kýče vlastně není proč hledat náležité vyjádření nedokonalé situace, když už je vše jednou provždy hotovo, a tak i jazyk recykluje jen prázdné fráze.
3. Vkus je samozřejmě spjat i s porozuměním založeným na iniciaci do velkých děl (ve smyslu modelu „galerie"). Setkání s velkým uměním nás přirozeně disponuje k hlubšímu pochopení, a buduje tak systém rezistence proti banalitě a laciné vemlouvavosti kýče.

Úvahy o vztahu kýče a umění nevyhnutelně patří také do diskusí o četbě. Ve své knize věnované tomuto tématu[118] Tomáš Kulka (* 1948) vyjmenovává podstatné prvky literárního kýče: jsou to především „silný emocionální náboj, okamžitá

[118] KULKA, Tomáš. *Umění a kýč.* 3. vydání. Torst: Praha, 2014. Tématu literárního kýče se věnuje zejména kapitola „Poznámka o literatuře", s. 120–134.

nereflexivní reakce, jednoduchost a stereotyp".[119] „Kýčovité" texty jsou většinou předvídatelné, založené na osvědčených jazykových a vyprávěcích schématech, eliminují pochybnosti a složitost světa, vytváří zdání v podstatě nehybného, pohodového světa, v němž se všechny problémy vyřeší, v němž je všechno jasné a jednoduše identifikovatelné, v němž dobro zvítězí a zlo je vždy potrestáno. Jazykově takový text nikterak zásadně nerozvíjí asociace s tématem spojené ani nepřispívá k jemnějšímu rozlišení či k hlubší senzitivitě vůči různým aspektům reality.

Kýč se tak ukazuje jako fenomén nejen estetický, ale i psychologický, protože zásadní otázkou ve vztahu k němu je už to, proč existuje potřeba světa kýče, tj. v jakých situacích v něm vyhledáváme uspokojení. Zatímco umění většinou zneklidňuje a přivádí k pohybu, kýč uspává a znehodnocuje setkání, k němuž nás umění (třeba v podobě uměleckého textu) zve. Výchova ke vkusu musí tedy žákům otevírat i tuto dimenzi běžného uměleckého konzumu a vybízet k otázkám typu: Co a proč si vybírám? Jak mi velké umění či opravdu hluboký text nově nasvěcuje mou vlastní zkušenost? Jak mě dokáže obohatit i o často nečekaná spojení a vést do jádra problému?

* * *

Příběh Doriana Graye nabízí mimořádné podobenství této zneklidňující role umění. Dorian si zvolil kýč nehybnosti a jeho líbezná tvář se navenek nemění, jeho obraz v zrcadle

[119] Tamtéž, s. 122.

však zve do odhalující, pravdivé a nelichotivé reality. Když ho na ni malíř obrazu Basil Hallward upozorní, Dorian ho zabije. Nakonec nenachází jiné východisko, než obraz zničit, čímž ale zničí i sám sebe: obrazu se vrací jeho původní krása, zatímco před ním leží ohyzdný muž. S odkazem na slova Dostojevského „idiota" Lva Nikolajeviče Myškina bychom mohli říct, že krása sice nezachránila Doriana, ale světu nabídla pravdu, která cosi zásadního zjevuje, a tím se blíží významu, který mnozí spojují se slovem „spása". Estetická výchova ve výchově literární nás přirozeně vrací k reflexi toho, jak o světě vypovídáme, jaký přitom používáme jazyk a jak s dědictvím řeči zacházíme. A to je téma, jímž se budeme zabývat v následující kapitole.

Otázky k zamyšlení

1. Jak může učitel neautoritativně kultivovat literární vkus svých studentů?
2. Je v dnešním světě zaplaveném kýčem a nevkusem pojem *kýč* tlumočitelný studentům? Jsou vůbec schopni rozlišit věci vkusné od nevkusných?
3. Jak pracovat s procesuálním pojetím výchovy ke vkusu?
4. Jak chápete provázanost estetické a literární výchovy?

7. Výuka literatury jako cesta k jazykové vytříbenosti

7.1 O sochách a lidech: jazyk konající a promlouvající

Tématem slavné hry anglického dramatika George Bernarda Shawa (1856–1950) *Pygmalion* (1912) je cynická sázka profesora fonetiky Henryho Higginse s plukovníkem Pickeringem o to, že dokáže z obyčejné pouliční květinářky Lizy Doolittlové udělat dámu tím, že ji naučí správné anglické výslovnosti. Hra upomíná na slavný mýtus o Pygmalionovi, který vytvořil sochu tak krásnou, že se do ní zamiloval,[120] a Shaw nám

[120] Klasický tvar tohoto příběhu podává desátá kniha Ovidiových *Proměn* (Metamorphoses):
„Pygmalión, když viděl, jak hříšným životem žijí,
zhrozil se velikých vad, jež příroda v přehojné míře
udílí povaze ženské, žil bez ženy v panickém stavu,
dlouhý, předlouhý čas v své ložnici bez družky trávil.
S uměním podivuhodným v své samotě vytvořil sochu
z bělostné sloni a krásu jí dal, s níž žena se žádná
nemohla zrodit, a ke svému dílu pak zahořel láskou.

v ní nabízí nejen komediální, ale i hluboce kritický pohled na viktoriánskou smetánku, v níž byla kultura jazyka vstupenkou do vyšší společnosti. Dilema dramatu vrcholí v závěru tím, že se Liza do Higginse jako do svého „osvoboditele" zamiluje, jenže on se zdráhá její city opětovat. V epilogu hry sice Shaw zvídavému čtenáři dovypráví, že Liza odchází s jistým Freddym, protože Higgins byl pro ni nekompatibilní, základní mravní konflikt hry ovšem zůstává nedořešen. Higgins vysochal cosi jako svůj obraz, leč živá lidská bytost není totéž co neživá socha vytvořená k vlastnímu obrazu či z pouhého rozmaru. Nově nabytá kultivovanost Lize nepochybně pomohla k většímu sebevědomí, ale otázka, zda tím také nabyla povědomí o tom, že užívání jazyka není jen prázdnou dovedností přivádějící do salónů viktoriánské smetánky, nýbrž hlavně možností se vyjádřit, a tedy být více člověkem, zůstává nezodpovězena.

Literatura je uměním jazyka a podobně jako v případě Shawovy hry v ní jde na prvním místě o dynamické uvědomování si řeči, k němuž nás přímo „dramaticky nutí".[121] I prostinká Liza chápe rozdíl mezi svým *cockney* dialektem (tj. londýnským slangem příslušníků dělnické třídy) a standardní

Vidí v ní skutečnou pannu, jež zdá se mu jakoby živá,
jež by se pohnula jistě, stud z nahoty, kdyby tu nebyl:
takový um v tom umění skryt je. I diví se tvůrce,
nasává do hrudi žár, jejž nítí to zdánlivé tělo."
OVIDIUS, Publius Naso. *Proměny/Metamorphoses.* Svoboda: Praha, 1974, s. 277.

[121] Srov. EAGLETON, Terry, op. cit., s. 16.

received pronunciation (RP, tj. standardním britským anglickým přízvukem), a to nejen zvukový, ale především sociální. Každá výpověď má svou literární hodnotu a podstatné je se ji naučit vnímat, uvědomovat si ji, být vůči ní citlivý. Ovládnutí jazyka je prvním krokem k artikulovanosti a platí to i opačně: artikulovanost je podstatně ovlivněna tím, jak jsem jazyku „dobrých autorů" vystaven, jak rozumím jeho vnitřní výstavbě i jeho rétorickým kouzlům.

Nyní se podíváme na některé kapitoly z dějin pedagogiky a vzdělanosti, abychom se mohli inspirovat a abychom zároveň mohli také kriticky zhodnotit praxi, v níž se dnes nacházíme.

7.2 Trivium a (ne)triviální pravdy: několik inspirací z (temného) středověku

Tradice evropské vzdělanosti je hluboce spojena s vědomím jakési základní gradace, přičemž prvním předpokladem dobrého vzdělání – a tedy i oné autonomie, o níž jsem hovořil výše – je dobré ovládnutí možností jazyka. První fáze univerzitního kurikula středověkých vysokých škol se nazývala *trivium* neboli doslova „trojcestí", které symbolicky přivádí k prvnímu stupni vzdělanosti. Trivium bylo spojeno s dobrým ovládnutím jazyka a zahrnovalo gramatiku jakožto nauku o vlastní stavbě jazyka, rétoriku jakožto objevování možností jazyka oslovit posluchače a dialektiku jakožto nauku o logické výstavbě argumentu tak, aby se absolvent mohl zapojit do akademické diskuse. Už v první, tj. gramatické fázi se četli klíčoví antičtí autoři a poznávání jazyka

bylo spojeno s objevováním stylu dobrých autorů. Tento stylistický aspekt posléze prohloubila rétorika a zakončila ho dialektika, v níž šlo o vytváření smysluplných projevů, aby se student mohl svobodně vyjádřit, případně aby mohl čelit často důmyslným argumentům kacířů. Triviální stupeň byl završením bakalářského stupně vzdělávání, a tedy i jakýmsi základním vybavením svobodného člověka, které ho později kvalifikovalo k postupu do dalšího stupně, takzvaného *quadrivia* neboli „čtyřcestí", jež zahrnovalo aritmetiku, geometrii, astronomii a hudbu, pojatou ovšem jako abstraktní nauku o harmonickém uspořádání veškerenstva.

Není bez zajímavosti, že zájem o zvládnutí zákrut jazyka a prolnutí výuky dobrého slohu byl i jedním z klíčových motivů humanistického programu *ad fontes* („k pramenům").[122] Velký dědic humanistické tradice, český filozof a pedagog Jan Amos Komenský (1592–1670) věnoval jazyku hned několik prací, v nichž jazyk pojímal jako systém vycházející ze základních gramatických struktur směrem k větší komplexnosti a nakonec i k popisu světa „tak, aby vynikl celek a žáci mohli pochopit jednotu světa".[123]

---

[122] K tomuto tématu viz rozsáhlou studii BOYD, William. *The History of Western Education*. Barnes and Noble: New York, 1966, zvláště s. 139–238.

[123] KUMPERA, Jan. *Jan Amos Komenský: Poutník na rozhraní věků.* Amosium servis a Nakladatelství Svoboda: Ostrava, 1992, s. 248. Tento popis se týká zejména jeho klíčové jazykové učebnice *Janua linguarum reserata sive seminarium linguarum et scientiarum omnium* [Dvéře jazyků otevřené] z roku 1631, která

Propojení výuky jazyka a slohu dominuje i osvícenským „čítankám", které zdůrazňovaly spojení rozvoje jazykových dovedností a poučení o novinkách, případně o dobrých mravech. V českém prostředí na tomto konceptu vyrostl nakladatelský projekt Václava Matěje Krameria (1753–1808), který vydával čtivo pro lid, v němž se prolínaly zábavnost a poučení, jakož i uvedení do velkého, starého stylu češtiny edicí významných památek (nejen) veleslavínské doby. Na spojení slohu a literatury je dále založen také významný soubor textů Josefa Jungmanna (1773–1847), otce druhé fáze českého národního obrození, nazvaný *Slowesnost, aneb, Zbjrka přjkladů s krátkým pogednánim o slohu k prospěchu wlastenecké mládeže* (1820). Poučení (nejen) o starší české literatuře tak splývá s uvedením do dobrého slohu a podobných příkladů bychom v 19. i ve 20. století našli nespočet.

Uvedení do literatury je spojeno s uvedením do možností jazyka odrážet bohatství a šíři dobového myšlení i lidské tvořivosti obecně. Tradiční model čítanky ukazuje, že téměř všechny kultury chápou literaturu také utilitárně, tj. jako příležitost kodifikovat „správnou" normu jazyka[124] a ukázat,

byla v 17. století jeho nejvydávanějším a nejúspěšnějším dílem. Komenský mimoto věnoval jazykům i kratší dílo *Januae linguarum reseratae vestibulum* z předchozího roku, jakož i proslulou učebnici *Orbis sensualium pictus* [Svět viditelný v obrazech], která vyšla česky (byť s četnými slovakismy) poprvé roku 1685 v Levoči.

[124] Zvláště byla-li tak rozkolísaná jako například v prvních fázích českého národního obrození.

že literatura nepředstavuje jen formu, ale i obsah, který lze využít k žádoucím cílům, ať už jde o výchovu k dobrému občanství, k družnosti, nebo třeba k dodržování hygienických norem. Propojení slohu a literární iniciace je přitom zásadní v obou směrech: dovoluje odhalit jedinečnost zacházení s jazykem u daného autora, jeho specifickou literárnost, a zároveň nabízí možnost tyto podněty dále tvořivě rozvinout. Každému z těchto témat se budu věnovat zvlášť.

7.3 Jazyk, styl a světlé vymalování: spojení stylistiky a literární výchovy

Komenského nejslavnější dílo z roku 1631 – tedy z doby, kdy pracoval rovněž na svých jazykových učebnicích – *Labyrint světa a ráj srdce* nese podtitul *to jest světlé vymalování, kterak v tom světě a věcech jeho všechněch nic není než matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída a tesknost, a naposledy omrzení všeho a zoufání: ale kdož doma v srdci svém sedě, s jediným Pánem Bohem se uzavírá, ten sám k pravému a plnému mysli upokojení a radosti že přichází*. Autor tak svůj úkol chápe v analogii s malířstvím: má-li být jazyk médiem onoho „světlého vymalování", musí se volit takové prostředky, které tento úkol co nejlépe naplní.

Právě volba různých prostředků z konkurujících rejstříků (od neutrálního přes knižní až po slang, argot, žargon či vulgární výrazivo) představuje první zásadní, řekněme selekční moment, který poté autor integruje do hotové výpovědi, jež nám opět nabízí nejrůznější možnosti a různou míru

výpovědní intenzity či dynamiky.[125] Není proto divu, že nacházíme i učebnice, které přímo spojují literární text a stylistiku. Je-li literatura mimo jiné hledáním onoho zmiňovaného „více" jazyka, jeho větší živosti, pestrosti a bohatosti, pak tyto dvě disciplíny – jazyk (respektive nauku o stylu, tj. stylistiku) a literaturu – nelze vůbec rozdělit.

Dalším hlavním rysem stylistiky je, že se snaží porozumět technice neboli řemeslu psaní. Shodneme-li se na tom, že Hemingwayova povídka „Indiánský tábor" (Indian Camp) a Yeatsova báseň „Plavba do Byzance" (Sailing to Byzantium) jsou mimořádnými literárními počiny, z jakých jazykových složek se tato dokonalost skládá? Proč právě tyto volby slov, větné vzorce, rytmus a intonace, kontextové implikace, koheze, volba slovesného rodu, perspektivy a tranzitivity atd. atd. a ne některá z ostatních myslitelných možností? A naopak, můžeme najít jazykové základy některých aspektů slabého psaní, špatné poezie, zmatečnosti a banality?

Stylistika tvrdí, že bychom toho měli být schopni, a to zejména tak, že při podrobném zkoumání jazykových zvláštností textu přiblížíme anatomii a funkce jazyka. Často se skloňuje slavné sokratovské spojení „ohledávaný život": připomíná se nám tak potřeba podrobit veškeré své chování racionální a morální sebekontrole; stylistika se hlásí

[125] Vycházím tu z přehledného konceptu v JELÍNEK, Milan. *Příruční mluvnice češtiny.* Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 1996, s. 699–725.

> k analogickému heslu, potřebě a hodnotě „ohledávat text". Shrneme-li to, stylistika se v zásadě zabývá dokonalostí techniky; tradičně se její pozornost zaměřuje na takovou dokonalost řemesla v literárních dílech. Zjevně ovšem neexistuje žádný vnitřní důvod, proč by se nemohla stejně dobře uplatnit při studiu dokonalosti řemesla (a naopak průměrnosti řemesla) i v jiných oblastech, jako je reklama, politický diskurz, právní argumentace a texty pop-music.[126]

Michael Toolan (* 1953) nejenže krásně ukazuje užitečnost lingvistiky a stylistiky pro porozumění textu, ale také nabízí jazykovou cestu k literárnímu textu jako k události v jazyce. Toto spojení dobře demonstruje postup, který je dobré aplikovat ve výuce. Na prvním místě je analýza: soustředíme-li se na onen esteticko-expresivní rozměr, máme příležitost se pokusit o důkladný rozbor vztahu mezi jazykovými prostředky a literárním tvarem, tedy toho, co vlastně činí toto sdělení jazykově výjimečným. Tento moment nám dovoluje smysluplně a nenaukově rozvinout teorii literárních, respektive řečnických figur a jejich významu (například prostředků hudební kvality textu ve zvukomalebnosti či v rytmických kvalitách, zejména z hlediska versologického, nebo prostředků persvazivnosti či působivosti textu, jež autor v jazyce používá k dosažení zamýšleného účinku). Podobně jako v případě úvah o estetických kvalitách se budeme ptát na adekvátnost užití daných prostředků, tedy na to, zda dvě základní,

---

[126] TOOLAN, Michael. *Language in Linguistics: An Introduction to Stylistics.* Arnold: London, 1998, s. ix [překlad T. Jajtner].

konstitutivní části textu, tj. forma a obsah, odpovídají jedna druhé.

Analýza nám potom dává křídla k jejímu tvořivému rozvinutí, tj. k propojení slohu a literatury. Mám tu na mysli například přepis z jednoho média či stylu do jiného, jako v případě přepisu poezie do prózy a obráceně. Nasvítíme-li dokonalost řemesla daného autora v jistém médiu, většinou uvidíme, jak nesnadné, ba nemožné to je.[127] Přesto se lze ptát na vztah

[127] Tomáš Kulka k tomu dodává, že právě tato dokonalost zakládá skutečnou estetickou kvalitu daného textu: „Stylistické kvality literárního díla mohou být tedy nepřímo zhodnoceny tím, do jaké míry by bylo dílo parafrázemi poškozeno. Dobrý styl v próze (o poezii ani nemluvě) bude vždy parafrází poškozen. To by nás nemělo překvapit. […] Jedním z charakteristických rysů kýče je právě to, že je necitlivý k parafrázím. Parafráze kýčovitých textů totiž jejich dopad nemění. […] Typický román pro služky umožňuje záměny postav, zápletek, prostředí, dějů a dalších elementů jeho obsahové formy, pokud zůstává nezměněna jeho základní moralistně-citová struktura. Tak jako u kýčovitých obrázků nezáleží na detailech, pozadí, kompozici, na specifickém složení barev, formě a struktuře […] dovoluje i románový kýč množství obměn a variant, zůstane-li neporušena základní struktura formulí morálně-psychologických. Literární kýč je souborem určitých šablon, do kterých lze dosazovat postavy, prostředí, zápletky i dějové prvky, pokud ovšem spadají do určitých (zpravidla jasně polarizovaných) eticko-psychologických kategorií (poctivý/falešný, nevinný/zhýralý, skromný/marnotratný, pracovitý/darmožroutský, přímý/intrikánský apod.).“ KULKA, Tomáš, op. cit., s. 132–133.

mezi dobově podmíněným textem a jeho moderní adaptací,[128] případně na to, jak takové adaptace fungují, v čem spočívá jejich ztráta a v čem naopak může takový „upgrade" pomoci srozumitelnosti či přístupnosti staršího díla pro současné (nejen mladé) čtenáře. Je takové dílo opravdu „světleji vymalováno"? A pokud ano, jak to dokázalo?

Všechny tyto úvahy by přitom měly být doprovázeny dobrým uvedením do základních rozlišení stylistiky: studenti by měli chápat rozdíl mezi selekčním a integračním postupem, vztahy jednotlivých rejstříků jazyka i jejich využitelnost v různých situacích. Zásadní je tu především onen slavný „aha-moment",[129] tedy situace, kdy se učiteli podaří studenty přivést ke stavu, kdy jim nejenže něco došlo, ale jejich poznávání se začalo stávat dobrodružným objevováním, které

[128] Mám na mysli celou řadu moderních přepisů starších textů, jejichž cílem bylo zpřístupnění obtížných historických vrstev. V českém kontextu stojí za to zmínit například přepis *Robinsona Crusoea* (Státní nakladatelství dětské knihy, 1956) z pera Josefa Věromíra Plevy (1899–1985), převyprávění *Příběhů Dona Quijota* (Orbis, 1941) z pera Jaromíra Johna (1882–1952) či nedávno vydané adaptace dobrodružných románů Julesa Vernea (1828–1905) *20 000 mil pod mořem* (2008), *Patnáctiletý kapitán* (2008), *Tajuplný ostrov* (2009), *Pět neděl v balónu* (2009), *Nový hrabě Monte Christo* (2010), *Dva roky prázdnin* (2011), *Zemí šelem* (2011), *Děti kapitána Granta* (2012) a *Ocelové město* (2022) z pera Ondřeje Neffa (* 1945), které vyšly v nakladatelství Albatros.

[129] K „aha-momentu" blíže viz KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Portál: Praha, 2015, s. 87.

má tvůrčí potenciál do budoucna. Tvořivé rozvinutí analýzy by bylo polovičaté, pokud bychom studenty nevedli k vlastnímu experimentování, k vlastní tvorbě textů, v nichž jazyk zaujímá tak zásadní pozici, že je možno je hodnotit jako texty literární. Právě takový prostor se nám nabízí v takzvaném tvůrčím psaní.

7.4 Jazyk tvoří svět: k významu tvůrčího psaní pro literární výchovu

Tvůrčí psaní překlenuje vzdálenost mezi čtenáři a cizostí literárních textů označovaných jako dobré texty dobrých autorů,[130] protože vrací čtení a recepci literatury do kontextu mezilidské komunikace a jejích různých forem. Jeho využívání ve výuce neslouží primárně k hledání nových talentů či ke hře na velké umělecké výkony, nýbrž k uvolnění prostoru k zážitku, který je specifickým způsobem poznání. Každá lidská aktivita – i ta vnějšková – mění náš postoj ke skutečnosti. Máme-li navíc možnost sestoupit dovnitř do reality, tvoří se v nás zkušenost, která jedinečně aktivizuje mnoho našich schopností, které bychom jinak realizovat nemohli. Je vlastně formou přímého poznání, v němž se žák vystavuje situaci

[130] Pojem *dobrý autor* jako kritérium jazykové správnosti v českém kontextu rozvinul lingvista Václav Ertl (1875–1929), viz ERTL, Václav. *Dobrý autor: Výbor z jazykovědného díla.* Akropolis: Praha, 2011.

tvůrce, který komunikuje nějaký obsah (tj. učí se strukturovat vlastní prožívání do jazykového tvaru) náležitou formou, respektive hledá, jaká forma je právě ta adekvátní pro to, aby dokázala daný obsah co nejlépe vyjádřit.

Tématem tvůrčího psaní se zabývá řada autorů, zčásti i kvůli tomu, že *creative writing* dnes patří ke standardní nabídce vyučovaných kurzů na mnoha školách univerzitního typu v západním světě. V duchu našeho přístupu bychom ho mohli chápat také jako jiný způsob uvedení do literatury vůbec, protože je zřejmé, že studenti budou daleko lépe schopni ocenit literární výkon, pochopí-li, jak obtížné je něco napsat a jakým výzvám při psaní musí čelit. Vztahu literární výchovy a poznávání se věnuje publikace Zbyňka Fišera (* 1959) a kolektivu autorů z brněnské Masarykovy univerzity s názvem *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*, dle níž je *creative writing* disciplína:

> [...] která popisuje produkci textů jako součást mezilidské komunikace. Jakožto součást teorie jednání zobecňuje poznatky o textech jako verbálních nástrojích interakce. Za pomoci lingvistiky, literární vědy, psychologie, pedagogiky, estetiky a jejich speciálních odvětví (event. dalších oborů) systematicky analyzuje, popisuje, interpretuje a hodnotí způsoby přípravy, tvorby, vnímaní a chápaní textů, navrhuje metody a strategie operací s texty, jež umožňují jejich situačně adekvátní recepci i produkci, popisuje učastníky a faktory komunikačních událostí a nabízí postupy a techniky rozvoje komunikačních kompetencí jednotlivých mluvčích. [...] Didaktická dimenze oboru spočívá v aplikaci poznatků na rozvoj osobnosti

žáka a studenta přiměřeně jeho schopnostem, dovednostem a potřebám.[131]

Takto chápané tvůrčí psaní nám umožňuje na umělecké dílo nahlédnout jako na proces (například v podobě myšlenka – transformace do struktur a slov – vlastní tvoření textu – editorské otázky – recepce) a má velký potenciál aktivizovat přirozenou touhu sdělovat (komunikovat) a naučit se přitom co nejefektivněji využívat prostředky psaného jazyka. „Tvořivost spojená s produkcí textů je přirozená každému pisateli, cílem však je nasměrovat ji a začlenit mezi pracovní metody žáka a studenta při běžné práci ve výuce, při řešení domácích úkolů nebo do projektového vyučování, ale využít ji i při psaní osobním, autobiografickém, sebereflexivním."[132] Studenti se tak stávají nejen více či méně pasivními konzumenty psaných textů všeho druhu, ale především činiteli komunikativního procesu psaní a čtení. Zážitek vlastního pokusu může být iniciátorem „vážné hry",[133] která se ptá, jak na to, co je základem komunikace, jak se děje oslovení, v čem je styl daného autora výjimečný apod. Komunikace není jen stylistický proces, nýbrž také forma jednání, a lze ji tedy v tomto rámci posoudit a hodnotit.[134] Právě tento vhled

---

[131] FIŠER, Zbyněk a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání.* Munipress: Brno, 2012, s. 9.

[132] Tamtéž, s. 10.

[133] V duchu geniálního Komenského konceptu „školy hrou".

[134] „Vedle nástroje tvořivého myšlení v heuristických (objevitelských) a literárních činnostech může tvůrčí psaní plnit funkci

pomůže hlubšímu porozumění vztahu mezi zdánlivě umělou formou literární komunikace a přirozenou formou běžného vyjadřování. Zkušenost s vlastním psaním totiž problematizuje vztah mezi přirozenou, tj. neperformativní (konstativní) formou komunikace a její formou performativní,[135] protože ukazuje, že v každé výpovědi je skryt nějaký performativní potenciál, který lze proměňovat v opravdu literární tvar.

Základem přístupu spojeného s využitím metody *creative writing* je tvůrčí prostředí: „Žák a student by měl pozbýt strachu z psaní a písemného vyjadřování. K tomu je důležité, aby učitel svými požadavky na produkt a na průběh tvůrčího aktu žáka či studenta nestresoval, resp. neblokoval ho tím, že každý skripturální projev poslouží jako záminka ke známkování."[136] Měřitelnost jakéhokoli výkonu představuje ve výuce složitý problém,[137] v tvůrčích aktivitách jde navíc

---

abreaktivní a psychoterapeutickou (pisatel se odreaguje, emocionálně přeladí, vypíše se z problémů, které ho tíží), funkci socializační (v podobě her, ve formě kolektivního autorství, v tematizaci vidění světa očima druhých apod.), **tvůrčí psaní se stává nástrojem učení a sebepoznávání**." FIŠER, Zbyněk a kol., op. cit., s. 14 [bold Z. Fišer].

135 V duchu dříve zmíněného rozlišení Johna Langshawa Austina, viz pozn. 70.

136 FIŠER, Zbyněk a kol., op. cit., s. 10.

137 Pro dobrý přehled k tomuto tématu viz KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. Hodnocení výsledků výuky. In: tíž. *Školní didaktika.* Portál: Praha, 2002, s. 403–414. KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků.* 2. vydání. Grada Publishing: Praha,

vždy především o intenzitu energie, kterou do nich každý jedinec vkládá a která mu úměrně jeho vkladu nabízí výsledek v podobě hlubšího vhledu, v ideálním případě pak „aha-efektu", který mu otevírá svěží poznání i čehosi ve vlastní osobnosti. Hlavní je, abychom udrželi tvůrčí atmosféru ve třídě, a to nejlépe takovou, jež studenty aktivizuje podobně úspěšně jako při hře.

Tvůrčí psaní má mnoho podob od volného psaní o tématu přes doplňování či dotvoření již existujícího textu po rozvíjení jeho další potenciality a realizovat se může také v podobě (například vyprávěcí) hry. Vynikající příležitosti nabízí ve vztahu k poezii a dramatu, kde se s jazykem pracuje poněkud jinak než v próze: komplexní uvědomování si jazyka v literatuře nabývá ještě jiné dimenze, pokud upozorníme na rytmické a zvukové kvality řeči, jakož i na vztah mezi řečí a fyzickou aktivitou v dramatickém díle (v pantomimě či baletu, kde se s textem nepracuje, to platí o to více).

V této souvislosti je dobré uvést pojem *arteterapie*, ač hodiny literatury či literární výchovy ve škole nejsou a neměly by být terapií v klasickém smyslu, neboť k tomu jsou samozřejmě určena jiná setkání, k nimž je zapotřebí odborné a hluboké proškolení. V našem smyslu se jedná spíše o ten typ terapeutického významu, jaký má potenciálně každý náš rozhovor – buď psychoterapeutický, nebo psychotraumatický. Literatura

---

2009. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi.* Portál: Praha, 1999. K otázce výsledků a efektů školní edukace viz PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 6., upravené vydání. Portál: Praha, 2017.

tlumočená tvůrčím psaním pomáhá objevit významy, které otevírají nový pohled na svět a zviditelňují struktury jazyka, v němž se vyjadřujeme a v němž přemýšlíme. Ukazují schematičnost či uzavřenost určitých vzorců myšlení a chování, ale vedou také k otázkám, které tuto uzavřenost problematizují, respektive přivádějí k novému náhledu. A právě proto je možné je chápat i terapeuticky: otevřeme-li svůj jazyk, otevíráme sebe i svět.

Současné tvůrčí psaní už není jen záležitostí mateřštiny, ale realizuje se rovněž v cizích jazycích, zejména v angličtině. A jaké jsou možnosti rozvíjení tvůrčího psaní v tomto světovém jazyce? Samozřejmě je třeba se přizpůsobit možnostem žáků, nicméně i tady se ukazuje přímá úměra mezi konzumací a produkcí: čím častěji, intenzivněji a intimněji budou žáci anglickým textům vystaveni, tím větší bude jejich potenciál tvůrčím způsobem napodobovat toto psaní vlastní produkcí. Výrazným stimulem by v tomto ohledu mohly být různé soutěže, které se uskutečňují buď v rámci škol, krajů, případně celostátně. Obdobné aktivity jsou cenné mimo jiné proto, že otevírají mnoho příležitostí k prohloubení vztahu mezi poznáváním a doceněním stylu vybraného autora cizojazyčné literatury.[138]

* * *

Tvůrčí psaní je zážitek, který nám i našim studentům výjimečným způsobem zprostředkovává uvědomění si významu

[138] Blíže se tématu věnuji ve 12. kapitole „Výuka literatury v cizím jazyce aneb úskalí výuky v původním jazyce“, s. 190–205.

jazyka jakožto konatele naší komunikace. Tímto uvědoměním se nám otevírají možnosti nejen nového poznání, ale i zcela nového fungování ve světě, jak to zpodobnil například George Bernard Shaw. Nová identita „dámy", vytvořená na základě cynické sázky dvou mužů z lepší společnosti, květinářce Lize Doolittlové skutečně pomohla. I přes dvojznačnost vyznění Shawova díla je nepochybné, že rozvinutí komunikačního potenciálu žáka je klíčovou hodnotou každé pedagogické činnosti. Na rozdíl od Ovidiova Pygmaliona však netvoříme oživlé sochy, ale naopak vlastními znalostmi, promyšlenou koncepcí, nabytou zkušeností a vášní pro obor můžeme svým studentům dopomoci k ještě větší živosti. A to je úkol, za kterým stojí za to jít.

Otázky k zamyšlení

1. Jakou máte zkušenost s výukou literatury? Soustředili jste se v hodinách na umělecko-expresivní význam textu, nebo spíše na obsah (třeba i mimoliterární)?
2. Jak chápete pojem *jazyková vytříbenost*? Lze s ním pracovat v hodinách literatury?
3. Jakou máte zkušenost s čítankami a s výběrem textů?
4. Máte zkušenost s tvůrčím psaním? Je možné ho smysluplně integrovat do výuky, a pokud ano, jak? Souhlasíte s tím, že tvůrčí psaní je dobrý způsob iniciace do procesuálního chápání literatury?
5. Účastnili jste se literárních soutěží, případně literárních soutěží v angličtině? Pokud ano, jaký z toho máte dojem? Doporučili byste to svým studentům?

8. Pojmy *literární kánon* a *literární vzdělanost*

8.1 Kánon šťastný a nešťastný: o snobech, elitách a problematické tradici

V generačním románu *Šťastný Jim* (Lucky Jim, 1954) Kingsleyho Amise (1922–1995) se vypráví příběh začínajícího asistenta středověké historie na provinční univerzitě. Jim Dixon se i přes svůj obyčejný původ snaží prosadit v akademickém prostředí. Od začátku kariéry ho ovšem zajímají spíše prozaičtější a příjemnější stránky života – víno, ženy, úspěch – než elitní kultura jeho šéfa, profesora Welche. Jim nesnáší nudné večerní dýchánky s klasickou hudbou, „duchaplné" rozhovory o „hlubokých" tématech a přednášky, které akademický establishment udržují ve falešném světě, kde se každý zajímá o zlatý věk alžbětinské kultury nebo o hudbu starou 200 a více let. Jimovi se dlouho daří tímto systémem proplouvat, nakonec však nezvládne přednášku o alžbětinské době a je mu oznámeno, že končí. Jeho „klika" (srov. význam anglického slova *lucky*) nicméně pokračuje: dostane nabídku od profesora Gore-Urquharta (skotského strýce jeho lásky Christine Callaghanové, která ovšem oficiálně chodí s Welchovým synem Bertrandem) a život jde dále. Nakonec ještě naštve

manžele Welchovy tím, že je viděn, jak se ruku v ruce vede s Christinou po ulici.

Přestože román jistě nelze interpretovat jen jako prvoplánově antiestablishmentový (a to ani ve vztahu k odkazu tradiční kultury), jeho výrazným prvkem je právě naštvání, což je charakteristický projev celé generace takzvaných „mladých rozhněvaných mužů" (*angry young men*).[139] Propast generací tu ukazuje mimo jiné onen nekonvenční, ba hluboce kritický vztah k pojmu tradice i k ustáleným normám chování a hodnot spojeným (nejen) s akademickým prostředím. Sociální rozdíly v přístupu k úspěšnému, blahobytnému životu ukazují rovněž distanci ke světu, který generace rozhněvaných mužů zdědila, tj. k takovému, který dovedl planetu na práh naprosté destrukce ve světových válkách a k jadernému ohrožení. V tomto světě jsou tradice, standard či kánon[140] čímsi podezřelým, neboť představují kulturní normy minulosti, které si autor spojuje s masovým ničením a nejrůznějšími formami ponižování „malého člověka" v režimech 20. století. Tento odstup pak vytváří i vzdálenost, v níž už je třeba počítat s nesamozřejmostí jakéhokoli apriorního standardu. Kultura se tak stává pouze jednou ze struktur dominance a přestává být domovem, do něhož přivádíme své děti a zveme své přátele.

V podobné situaci se dnes nacházejí učitelé (nejen) literatury: obsah jejich předmětu je nesamozřejmý, byť učebnice nadále

---

[139] K tématu viz WILSON, Colin. *The Angry Years: The Rise and Fall of the Angry Young Men.* Anova Books: London, 2014.

[140] Z řeckého *kanón* neboli „norma, pravidlo, měřítko, stéblo". Pojem označuje díla, která představují standard kvality.

předstírají, že tomu tak není. Jakýkoli standard či kánon – podobně jako v generaci rozhněvaných mužů, beatniků a hippies padesátých a šedesátých let – musí být dobře argumentačně zdůvodněn a musí za ním stát autentická zkušenost toho, kdo ho předává. Ptáme-li se na tuto nesamozřejmost kánonu, ptáme se na důvody, proč dnes předstupujeme před žáky a nabízíme jim autory a díla, která mají číst. Jsme v kritické situaci[141] a musíme se naučit dobře rozlišovat a rozhodovat, jakým způsobem představíme hodnoty kánonu a co je na nich, jakož i na celé literární tradici opravdu cenné. Je to úkol nesnadný, ale snad i proto velmi záslužný: bez autentického kontaktu s vlastním kánonem bude vztah našich studentů k němu v lepším případě volný či mimochodný, v horším případě pak rozhněvaný, či dokonce agresivně odmítavý.

8.2 Kulturní model: domov, k němuž můžeme (kriticky) patřit

V každé kulturní situaci existuje jistý standard, dle něhož se poměřuje, či spíše posuzuje realita: způsoby chování, oblékání, jazykového projevu, ale i pojetí kvality ve výrobě apod. Snad téměř vše má svůj standard, který definuje něco jako standardní, substandardní, případně také nadstandardní. Byť jsou standardy samozřejmě proměnlivé a historicky podmíněné, vykazují pozoruhodnou setrvačnost. V širší dějinné

[141] Z řeckého *krisis* neboli „rozlišování, rozhodnutí".

perspektivě hovoříme o osvědčených hodnotách, o tom, co prošlo testem času a ukázalo se jako trvale platné. Podobně jako jazyk potřebuje i kánon kritickou distanci, jež rozliší různé jeho vrstvy, aby více vynikly určující hodnoty. Těmi může být nějaké všelidské dilema (konečnost, láska, konfrontace s tragickým osudem, faleš a autentičnost), ale také estetická kvalita, například nádhera lyrického obrazu, nápaditost dramatického jazyka či podmanivost zvukomalebných kvalit.

Literární kánon označuje ta díla, která definují naši civilizaci, a tím i její kulturní aspiraci a mravní dilemata. Přestože může být obtížné definovat kánon pozitivně, protože pracujeme mimo jiné s celou řadou „předliterárních" hodnot, „rezignace na kánon v civilizované společnosti by byla ve svých důsledcích osudná, ba nemyslitelná. Šlo by o návrat k arbitrárnosti, chaosu a nejistotě. Byl by to návrat k barbarství".[142] V tomto smyslu je možné pochopit, jak zásadní má pojem kánonu význam v náboženských tradicích, kde právě tento „seznam" definuje určující texty a příběhy podstatné pro sebeidentifikaci daného společenství.[143] Historicky jsou zdůrazňovány

[142] Srov. ČINÁTLOVÁ, Blanka. „Zahálčivé, vážné čtení". Online. *A2*, 29. 8. 2018. A2 kulturní čtrnáctideník, © 2005–2017. Dostupné z: https://www.advojka.cz/archiv/2018/18/zahalcive-vazne-cteni [cit. 2024-11-18].

[143] S tím jdou ruku v ruce i složité konflikty stran této identifikace, srov. např. protestantské odmítání takzvaných deuterokanonických knih ve starozákonním kánonu (1. a 2. kniha Makabejská, Judit, Tobiáš, Sírachovec a Kniha moudrosti) a menších částí

například aspekty jazykové, jako ve francouzské *Encyklopedii* takzvaný krásný sloh. T. S. Eliot (1888–1965) hovoří o intelektuálně, morálně a stylisticky vyspělých dílech a současný německo-americký literární kritik Hans Ulrich Gumbrecht (* 1948) zase nabízí jakousi základní perspektivu, dle níž „kánon zneklidňuje, nutí nás reinterpretovat literární tradici, zpřítomňuje intenzitu životních okamžiků".[144] Pro Harolda Blooma (1930–2019) pak kánon představuje cestu, jak správně prožívat vlastní samotu a smrtelnost, přičemž jejím základním pojmem je zneklidňující cizost, pro niž používá anglický termín *uncanny*.[145]

Kánon v postmoderní době prochází zásadní kritikou: je vnímán jako nástroj disciplinace svobodné společnosti směrem k estetickým a mravním hodnotám elitní třídy, případně všeobecně k hodnotám „světa včerejška".[146] V tomto kontextu

---

z jiných kanonických spisů (přídavky k Ester, přídavky k Danielovi, Zuzana, Bél a drak, od draka k Babylónu, Tři muži v rozpálené peci, Modlitba Azarjášova či Modlitba Manassova).

144 ČINÁTLOVÁ, Blanka, op. cit.

145 BLOOM, Harold. *Kánon západní kultury: Knihy, které prošly zkouškou věků.* Přel. L. Nagy a M. Pokorný. Praha: Prostor, 2000.

146 Podstatu sporu mezi pravým a levým vnímáním kánonu nabízí Bloom v knize *Kánon západní literatury* (The Western Canon, 1994), kde dle jeho názoru obě strany sporu míjejí jádro setkání s kánonem, což je pro něj schopnost vyrovnat se s vlastní samotou: „Nezajímají mne (a opakovaně to dávám najevo) současné debaty mezi pravicovými obránci kánonu, kteří se jej snaží zachovat pro jeho údajné (a neexistující) morální

se Blanka Činátlová (* 1976) s odkazem na Rolanda Barthese (1915–1980) ptá, zda kánon, který je běžně vyučovaný ve škole, vede k jakési „zahálčivé vážnosti“:

> Volí se díla známá, většinou ta, která už své zápasy dobojovala, která jsou, co se týče recepce, bohatě ozdrojovaná (školní výukou, učebnicemi, akademickým výzkumem atp.) a jejichž hodnota byla uznána (učebnicemi, ministerstvem schválenými Katalogy požadavků, literárními cenami – což je důležité především u současné české literatury).[147]

Znalost kánonu byla kdysi zásadním předpokladem vstupu do vzdělané komunity, protože kánon byl společným, sdíleným rezervoárem myšlenek, které byly dále aktualizovány, tj. interpretovány a reinterpretovány pro danou dobu či situaci. Dnes už tomu tak ale (většinou) není. Učitel/ka musí studentům nejen představit fakt existence kánonu, ale také vysvětlit jeho smysl, neboť čteme-li díla kanonicky, objevujeme jejich potenciál (kriticky) explikovat svět, v němž žijeme. Ač se nevyhneme debatě o ideologických předpokladech formace kánonu, je třeba zdůraznit, že kánon může zůstat otevřený času, žije-li nikoli v mrtvých dílech, nýbrž v živých

---

hodnoty, a akademickou a žurnalistickou sítí, které přezdívám ‚škola resentimentu‘. Ta se snaží kánon svrhnout, aby mohli prosazovat své údajné (a neexistující) programy společenské změny.“ BLOOM, Harold, op. cit., s. 16.

147 ČINÁTLOVÁ, Blanka, op. cit.

interpretacích. Historičnost děl je ostatně to, co s námi díla sdílejí, neboť i ona jsou konečná a omezená, a přesto nás stále znovu vedou k tomu, abychom se rozhodovali pro význam a hodnotu nejrozmanitějších skutečností našeho světa. Právě tato historická konečnost kánonu představuje zároveň jeho nadčasovost: některé otázky si budeme klást vždy a vždy znovu budeme chtít porozumět lidské situaci v dějinách. V reflexi dějin se nestěhujeme do minulosti, ale spíše rozhodujeme o naší budoucnosti tím, že rozlišujeme to, co má cenu, co trvá, od toho, co má tuto hodnotu pouze odvozenou právě od oněch významných, tj. kanonických děl.[148] Tak definujeme ona díla substandardní čili průměrná až podprůměrná.

Literární kánon na rozdíl od kánonů náboženských spisů není definitivní, byť také on samozřejmě stárne. S vývojem společnosti nutně přicházejí otázky jejích nových redefinicí, například míry, v níž na společnosti participují dosud více či méně marginalizované skupiny. Kánon se tak podobá spíše systému soustředných kruhů s pevným jádrem a méně stabilními okraji, protože přirozeně prochází jistou úpravou, danou prohloubeným studiem různých období (nejen) literárních dějin, v níž se nově ukazují a nasvěcují kontexty, působení vlivů či význam(nost) dříve opomíjených jevů.[149]

---

[148] Srov. pojem *epigonství* v literárních dějinách. Srov. *Slovník literární teorie.* Ed. Š. Vlašín. Československý spisovatel: Praha, 1977, s. 93.

[149] Mohou do něj být, respektive jsou do něj vkládána i nová díla, srov. např. feministickou novelu Kate Chopinové (1850–1904)

Při práci s kánonem je nejdůležitější právě vědomí zmíněných estetických a obecně filozofických hodnot, jimiž je nesen. Domnívám se, že v otevřené, demokratické škole je dobré se vyhnout jak apriorně-moralistickému přístupu k dílu (což je úskalí přísně konzervativního pojetí kánonu v duchu konceptu „pokud toto neznáte, svět upadá"), tak i apriornímu podezření z ideologické manipulace implicitně obsažené v pojmu kánonu vůbec (jak se to zhusta děje v levé části intelektuálního spektra). Jako řešení se nabízí přístup esteticko-personální: učitel/ka tlumočí žákům potenciál díla, a snaží se v nich tak vzbudit zájem a zvídavost. Dobrý učitel není pohoršen tím, že jeho studenti čtou jiné věci a že budou k diskutovanému textu přistupovat z perspektiv elitnímu čtení vzdálených, například ve světle jeho populární adaptace či reformulace (srov. fantasy díla, komiksy apod.). Všechny tyto populární verze děl nabízejí cestu k novému zhodnocení díla, byť estetickému účinku originálu vymezují jisté hranice, pročež nutně redukují některé jeho významové roviny.

Práce s dílem v kontextu kánonu vede k reflexi jeho literární hodnoty a jeho vazby na zmíněné hodnoty standardu literárního tvoření. Kanonické dílo, jako například klíčová díla Dantova, Shakespearova, Miltonova, Molièrova, Goethova či Proustova, se mimo jiné ptá na kulturní aspiraci dané civilizační komunity. Je neseno velkou vizí, odvážným konceptem,

Procitnutí (The Awakening) z roku 1899 nebo návrhy Virginie Woolfové (1882–1941) z dvacátých let 20. století na úpravu kánonu anglické literatury vzhledem k její kritice díla Charlese Dickense apod.

který jedinečně vykládá svět. Personální aspekt pak bude pravděpodobně spojen rovněž s osobní diskusí o hodnotách kanonického díla (potažmo kánonu jako takového): učíme-li kánon, musíme být jeho svědky i garanty. Koneckonců pravdivá a upřímná učitelská obrana, případně kritika kánonu je přesvědčivější než neosobní argumenty z učebnic a autoritativních knih.

Cílem výuky kánonu – ať už při studiu jednotlivých děl, či při odkazu na díla nestudovaná – by mělo být jeho zpřístupnění tak, aby se pro studenty stal obyvatelným prostorem, ba domovem. Domov není místem, kde se zastavil čas a kam nostalgicky projektujeme své ideály, nýbrž krajinou, v níž se vyznáme, v níž můžeme najít inspiraci a z níž se vydáváme i za hranice. V tom smyslu lze kánon chápat jako klíčový pojem pro „kulturní model" chápání literatury, tj. chápání literatury jako uvedení do „interpretativní komunity" (*communauté interprétative*) a s ní spojené výchovy k občanství (*formation à la citoyenneté*), které učí (kriticky) přináležet[150] (podobně jako i v případě vlivného Carterova a Longova modelu výuky literatury).

---

[150] „L'enseignement littéraire, une fois avalisé le « tournant discursif » (Maingueneau, 2002) du « savoir savant » sur la littérature, devient à son tour une initiation à la vie en société et à l'inscription modérée de soi dans une communauté interprétative quelconque (sociale, politique, religieuse, etc.)." DAVID, Jerôme. *L'implication de texte : Essai de didactique de littérature.* Presses universitaires de Namur: Namur, 2010, s. 20–21.

8.3 Kánon, ne kanón: jak pracovat s kánonem v postautoritativní době

S rozpadem autoritativně definovaného pojmu elitní kultury v postmoderní době a s často vágní hranicí mezi vysokou kulturou a masovým kulturním konzumem se objevují návrhy, že by se kánon měl radikálně otevřít a měl by zahrnovat i žánrovou literaturu, jako jsou detektivky či fantasy, a vycházet z toho, co studenti vlastně chtějí číst. Kromě toho se stále více objevují otázky ohledně toho, zda díla, která začleňujeme mezi *great books*, až příliš často neobsahují těžká témata (násilí, neúctu k dnešním hodnotám, ženám, jiným rasám, menšinám apod.), a zda tedy nevyvolávají nepříjemné asociace, případně historické reminiscence.[151]

Kanonický text je polyvalentní, tj. kanonický nejen svým obsahem, ale rovněž formou. Nabízí možnost nechat k sobě přistoupit z různých hledisek (filozofických, psychologických, literárněvědných apod.) a tato jeho polyvalence ukazuje potenciál ustát i radikální či parodické interpretace. Ostatně

[151] Někdy jsou tyto postoje doprovázeny přesvědčením, že je třeba tyto asociace „opravit" eliminací potenciálně problematických děl či autorů v takzvané „kultuře výmazu" (*cancel culture*). Týká se to vztahu k bolestným momentům západní kultury, jako jsou otrokářství, hony na čarodějnice, kolonialismus, práva žen apod.

interpretace skrze deformaci textu nabízí další cestu k chápání díla jako čehosi aktuálního a aktualizovatelného.[152]

Literární vzdělanost v duchu pojetí interpretativní komunity se buduje celý život. Z hlediska pedagogiky je třeba zdůraznit princip graduality, v rámci něhož se vychází od základních děl a postupně se přechází k dílům náročnějším. Mimoto dobře postavená výuka kánonu zdůrazňuje zpětné odkazy na klíčová kanonická díla (Dante, Petrarca, Shakespeare, Milton, Hugo, Proust atd.) a ukazuje jejich velký potenciál a šíři hodnot, které jsou v nich obsaženy (nejčastěji bohatost líčení i řešení různých situací lidské existence).

Literární vzdělanost přitom není oddělena od obecně kulturní vzdělanosti: učitel, který dosvědčuje relevantnost kánonu, se nespokojí jen se znalostí literárních děl, ale snaží se výklad obohatit odkazem na jiná velká umělecká díla v literatuře, v hudbě i ve výtvarném umění. Důležité je si uvědomit, že literární vzdělanost není znalostí *o*, ale především znalostí *skrze*. Jerôme David (* 1972) v této souvislosti rozlišuje právě mezi „poznáním *o* literatuře" (*savoir «sur» la littérature*) a „poznáním *skrze* literaturu" (*savoir «par» la littérature*):[153]

---

[152] V tom smyslu doporučuji i negativní cestu k hodnotám kánonu, viz například způsob ztvárnění Shakespearova díla spolkem Reduced Shakespeare Company. Blíže k tomuto spolku viz na webových stránkách *Reduced Shakespeare Company* (dostupné z: https://www.reducedshakespeare.com/).

[153] DAVID, Jerôme, op. cit., s. 21.

šíře mého vzdělání je spojena s citlivostí, se schopností intenzivního zážitku literárního textu, který se živí šíří mých literárních zájmů i obecné kulturní vzdělanosti.

Kánon tedy zcela určitě není kanón, kterým se eliminují nepřátelé, nýbrž pozvání k poznání mistrovství formy a dědictví kultury, v níž a do níž jsme se narodili. Tento pozitivní a otevřený způsob předkládání hodnot s ním spojených bude mít určitě větší šanci uspět než autoritativní model „buď, anebo". Nakonec jde o to, aby byli studenti schopni se (kriticky) identifikovat s vlastní kulturou a dokázali jí opravdu porozumět. Jedině tak k ní budou moci zaujmout vstřícný postoj a dokážou transformovat její hluboké vhledy a intuice směrem k novým tvarům, v nichž uvidíme nejen minulost, ale i náznak budoucího vývoje.

* * *

Bude-li vztah našich studentů k jejich vlastní kultuře podobný utilitárně-pragmatickému postoji Jima Dixona z románu *Šťastný Jim*, který se trápí především svým pracovním a osobním neúspěchem, budou jí odcizeni a (nejen) za naše snažení budeme odměněni parodickým gestem, šklebem těch, kteří s něčím takovým nemají, nebo dokonce ani nechtějí mít nic společného. A to by byla škoda. Netoliko kvůli hodnotám kanonických děl samých, ale kvůli vědomí, které je nese, kvůli schopnosti přežít vlastní samotu a žít s „cizostí" (*uncanny*), která nás všechny posouvá dál. V tom smyslu s námi kánon zůstane, i když budeme nepochybně měřit jinak a (možná) vidět více.

Otázky k zamyšlení

1. Co je to znalost literárního kánonu? Lze jej studovat izolovaně?
2. Je obtížné studentům vysvětlit důležitost znalosti literárního kánonu?
3. Co si myslíte o takzvané pokleslé literatuře?
4. Co si myslíte o učitelské strategii „ať čtou cokoli, jen ať čtou“?
5. Co si myslíte o politicko-korektním vynechávání, případně „výmazu“ (*erasure*) emocionálně, kulturně či nábožensky zatížených témat?
6. Jaké jsou výzvy postautoritativního světa?
7. Musí učitel kánonu věřit? Je osobní svědectví učitele o jeho důležitosti pro studenty podstatné?
8. Co si myslíte o adaptacích kanonických děl? Jak vnímáte negativní, parodickou, či dokonce vulgarizující cestu ke kánonu?

9. „Zfilmovaná“ literatura aneb kultura obrazu a kultura slova

9.1 Číst, vidět a vnímat: příběhy mezi různými médii

Často se mluví o tom, že postmoderní kultura je spíše kulturou emotivního silného obrazu než kulturou slova. Je to stav (nejen) esteticky problematický: strukturace jazyka literatury je nahrazena mocí obrazu, který často přijímáme jako vágní emoci bez možnosti ji dále vnitřně analyzovat. Český filozof Vilém Flusser (1920–1991) v tom vidí převrácení vztahu mezi jazykem-kódem a obrazem, který už nevolá po výkladu. Obrazy se stávají novou realitou, ovšem „[m]ísto aby svět představovaly, aby ho reprezentovaly, zatemňují ho, až se život lidských bytostí nakonec stává funkcí obrazů, které samy vytvářejí. Lidé přestali obrazy dekódovat, místo toho je zakódované projektují do světa, kde se jakožto obrazy stávají samostatnou realitou“.[154]

[154] O tématu psal a tuto pasáž cituje FISCHER, Petr. „Za‚úpadek‘ literární kultury nemůže obraz, nýbrž to, že obrazům nerozumíme“. Online. *Hospodářské noviny*, 4. 7. 2017.

Jako učitelé literatury se ocitáme v prostředí, v němž imaginaci našich žáků dominují film a audiovizuální podněty. Jejich znalost klasických děl je často vázána na filmové adaptace, případně na nejrůznější populární (i vulgarizované) verze kanonických, velkých knih. Otevírá se tak před námi celá řada výzev, které je třeba řešit. Studenti nejenže míjejí setkání s psaným textem, pročež se nerozvíjí jejich čtenářská gramotnost, ale často také ulpívají na obrazech, které psaný text – v duchu výše citovaného Viléma Flussera – zatemňují, a to mimo jiné tím, že v nich zůstává jakási vágní emoce, s níž se interpretačně obtížně pracuje.

Na druhou stranu úspěch jakékoli (nejen) pedagogické práce závisí na dobré diagnostice a přijetí reality: žije-li současná generace studentů audiovizuálními materiály, musíme s nimi umět pracovat a naučit se v tomto prostředí pohybovat. Cesta zpět k textu se nakonec může ukázat kratší, než jsme si původně mysleli: pochopení populárního žánru je vždy spjato s analýzou jeho podmínek, k nimž patří vztah textu a obrazu, převoditelnost psaného textu do filmové podoby, porozumění typům adaptací apod. Tato forma vhledu nabízí příležitost využít filmu nejen jako konkurence psaného textu, ale také jako jednu z jeho možných a legitimních interpretací, a tedy i jako dalšího nástroje pro výuku literatury. Podstatné není

Economia, a. s., © 1996–2024. Dostupné z: https://archiv.hn.cz/c1-65790090-petr-fischer-obraz-text-flusser-komentar [cit. 2024-11-18]. O vztahu obrazu a slova více též FLUSSER, Vilém. *Do universa technických obrazů.* Přel. J. Fiala. OSVU: Praha, 2001.

prvoplánově přivést děti k četbě, respektive vrátit je ke knize, ale ukázat jim cestu, která prohloubí jejich citlivost jak k psanému textu, tak k obrazu, který už nebude nesen vágní emocí, ale bude strukturován vztahy utvářejícími specifický génius filmového či audiovizuálního umění. Takto budou moci přistupovat k filmu nejen jako ke kratší či populárnější verzi povinné četby, ale také jako k autonomnímu, neodvozenému expresivnímu tvaru.

9.2 Výzva definice: rozlišení, která mohou pomoci

Film je na rozdíl od literatury uměním synestetickým (pracuje s hudbou, výtvarným pojetím, literární předlohou apod.) a svým časoprostorovým odvíjením vytváří dojem bezprostřední přítomnosti diváka v ději. Aktivizuje tak paralelně hned několik úrovní naší pozornosti, ale i imaginaci vázanou na řeč, obrazovost a zvukovou složku včetně hudby. Na rozdíl od v zásadě nekonečně dlouhého textu je film omezen svým standardním trváním, s čímž souvisí také fakt, že většina filmových adaptací musí radikálně (a někdy až drasticky) zredukovat děj daného literárního díla. Filmová adaptace se tak z velké části stává samostatným dílem, které postihuje jen část komplexnosti literární předlohy.

Film je uměním dramatickým: vychází z dramatu a jeho literárního tvaru, ale na rozdíl od něj nám umožnuje hlouběji vnímat prostorovost, jakož i vizuální tvar dané situace. Kamera umožňuje *close-up*, tj. detaily, nad nimiž osciluje, a učí nás tak prostorově-vizuální orientaci i citlivosti na různé

podněty. Film je také uměním výtvarným: vizualizuje jazykovou komunikaci, dává jí jedinečný tvar a prostor. A konečně je také uměním zvukovým a hudebním, protože i hudba může hrát zásadní (kongeniální) roli v konceptu filmu. Tak je tomu například v oscarovém filmu Miloše Formana (1932–2018) *Amadeus* (1984), případně v trilogii filmových esejů Godfreye Reggia (* 1940) s originální hudbou minimalistického skladatele Philipa Glasse (* 1937) *Koyaanisqatsi* (1983), *Powaqqatsi* (1988) a *Naqoyqatsi* (2002), kde hudba a obraz vytvářejí pevnou jednotu významu tak, že je smysl komunikovatelný i bez jediného slova.

Film a literatura jsou dvě rozdílná média s rozdílnými výrazovými prostředky, která se od sebe liší také svou prestiží. Podstata audiovizuální komunikace spočívá v tom, že nabízí na straně jedné jasný obraz, a je tedy méně náročná na imaginativnější „nedourčené" pasáže literárního textu. Pokud jsme ale pravidelnými čtenáři, film nás na straně druhé pobízí ke konfrontaci vlastní představy s viděným, a tím i ke střetu interpretace vlastní a interpretace režiséra, čímž může náš pohled na dílo opět rozšířit či prohloubit. Oproti tomu literární text čtenáře vždy nutí k imaginativnímu ponoření: dílo si musím představit, individualizuji si ho. Popularita filmu a dalších audiovizuálních žánrů (televizní formáty, videa youtuberů apod.) u mladší generace nepochybně souvisí mimo jiné s více zážitkovým a interaktivnějším pojetím komunikace.

Těchto několik základních definic postačí k vytvoření výchozí představy o tom, jak pracovat s filmem a literaturou. První zásadní úvaha se týká motivačního potenciálu filmu: Jak lze skrze film přivést studenty k textu knihy a jak s ním pracovat právě tak, aby byl v duchu výše řečeného zhodnocen nejen film, ale i literatura?

9.3 Motivace, inspirace, poznání a didaktické aplikace: od filmu k literatuře a zase zpět

Není jednoduché odpovědět na to, kdy a jak jsou studenti motivováni objevovat kromě filmu také jeho literární předlohu. Je to jistě kombinace mnoha faktorů, ale zásadní je patrně integrovanost celku a jeho imaginativní síla, tj. vposledku ty vlastnosti, které nás svou působivostí vedou k tomu, abychom se k dílu vrátili. Chceme totiž porozumět jak neobvyklé cizosti díla (tj. Bloomovu konceptu *uncanny*), tak vlastnímu zážitku, tedy jak tomu, co v nás zanechalo dílo, tak i tomu, co jsme v něm zanechali my. Hluboký zážitek umění paralelně rozvíjí naši citlivost na vnější podněty i porozumění citlivosti vlastní.

Film může díky svému vyzařování a díky své relativně snadné a přímočaré komunikativnosti být branou, kterou studenti vstupují do velkého umění, a proto ho lze dobře využít. Pochopitelně nemůže nahradit literární zážitek, případně být alternativou takzvané povinné četby, a to už proto, že studenti, kteří nečtou, přicházejí o setkání s komplexností psaného textu a jeho nedourčenosti, a navíc se tak korumpuje i jedinečnost filmu. Film není literatura *light*, která do nás rychleji „naleje" obsah díla, a poznání díla se nemůže redukovat na stručný zápis ve stylu čtenářského deníku. Nechceme poznávat cosi *o* díle, nýbrž *skrze* dílo: poznávat sebe, svět a způsob, jakým ho reprezentujeme.

Zásadním rozlišením obou umění vedeme své studenty ke kritickému (tj. rozlišujícímu) myšlení. Dobře připravenou hodinou můžeme demonstrovat rozdíly a přednosti obou médií,

a tím i podtrhnout významy, které jsou pro interpretaci daného díla důležité, nebo odhalovat interpretační přístup, který k danému dílu zvolil konkrétní režisér. Ptáme se tedy: Jak se liší literární podoba od té filmové? Do jaké míry je to dáno tvarem filmu jakožto audiovizuálního umění a kdy už se jedná o pózu, případně o vulgarizaci či „zkýčení" originálu?

Film může samozřejmě posloužit také jako prostředek jazykové výchovy v cizojazyčné výuce, respektive jako spojení jazykové a literární výchovy v cizím jazyce (například když žákům pustíme známý film v originále), přesto je dobré rozlišit pouhou instrumentalizaci média jako zásobárny slovíček či jazykových struktur od literární či estetické analýzy. Obě mají svůj význam a nelze je zaměňovat, byť – jak jsme viděli výše při analýze jazykového aspektu literární výchovy[155] – je poměrně složité je odlišit.

Uznávám, že cizojazyčnost filmu může mít sama o sobě velký motivační význam. Největší motivací by ale měla být dílna, v níž se odhalují struktury filmu i textu a studium se otevírá diskusi a analýze. Analýza, je-li vedena výchovně (tj. jako expresivní, tvůrčí dílna), může studenty přivést „do bodu 0 rukopisu", tj. do díla ve stavu zrodu, kdy vznikají základní struktury a motivy díla, od nichž se odvíjejí úvahy autora i režiséra, jak vlastně dílo pojmout a koncipovat. Umožní-li to časové možnosti, lze se pokusit také o vlastní drobnou filmovou dílnu, a nabídnout tak studentům (z nichž většina

[155] Viz 7. kapitolu „Výuka literatury jako cesta k jazykové vytříbenosti", s. 117–134.

disponuje dostatečnou technologií pro takový projekt) možnost adaptovat část uměleckého díla.

Studenti by měli vědět, že rozlišení obou médií s sebou nese i jisté metodologie, potažmo obory, které zkoumají film či literární díla. Nemám prostor tu rozvíjet úvahy o metodologiích filmové či literární vědy, ale volím tuto cestu k literatuře, protože se domnívám, že bychom měli mít alespoň základní znalost těchto analytických metod pro jejich pedagogický potenciál je didakticky aplikovat.[156] A nepochybně stojí také za to rozlišit jednotlivé formy literárních adaptací: prequel, sequel, remake, klasická adaptace, dílo „na motivy" apod. Každá z forem s sebou totiž nese jistý způsob práce, například úvahy o smyslu práce s kamerou či prostorovým viděním, o spojení textu a hudby, o dramatických efektech apod.

Ptáme-li se na konkrétní didaktické aplikace, pak nabízím několik inspirací:

1. Mohu připravit dílnu, kde se pracuje se scénářem, a to tak, že se buď napíše zcela nový scénář, nebo se komentuje nějaký stávající (v této souvislosti je dobré použít nějaký skutečný filmový scénář, včetně popisu děje, pohybu kamery, zapojení hudby, práce s výtvarnými

[156] Dobrý přehled k tomuto tématu podává CORRIGAN, Timothy. *Film and Literature: An Introduction and Reader.* 2nd edition. Routledge: London, 2012. Z literatury dostupné v českém jazyce doporučuji BORDWELL, David, THOMPSON, Kirstin. *Umění filmu: Úvod do studia formy a stylu.* Přel. P. Dominiková. AMU: Praha, 2011.

složkami apod.). Cílem je zachytit podstatu rozdílnosti práce v obou médiích a jejich jedinečnost.

2. Každé umělecké dílo – literární i filmové – má jakožto artefakt svoji materialitu a své cesty ke čtenářům či k divákům. S tím souvisí také jejich merchandising, v jehož souvislosti můžeme analyzovat například jejich výtvarnou propagaci, zejména obálku knihy nebo filmový plakát, případně trailer apod.
3. Práce s filmem může být někdy zdlouhavá, a proto se nabízí zřízení filmového klubu. V rámci něho je dobré film vždy nejprve uvést, tj. nabídnout do něj nějaký základní vhled, který může být dále doprovozen debatou, případně pozváním filmových tvůrců, lidí s filmem spjatých apod., čímž se opět stimuluje onen expresivní aspekt práce s filmem.
4. Specifickým tvarem, který souvisí s propagací filmu, je videoprezentace realizovaná skrze sociální média a aplikace, jako je YouTube. Také zde se specifickým způsobem pracuje s jazykem a obrazem, a dobrá analýza youtuberského videa tak může ukázat problémy i příležitosti tohoto způsobu audiovizuální komunikace. Určitě tedy stojí za to přemýšlet o možnostech využití tohoto typu prezentace pro nějaký kreativně-expresivní účel, spojený třeba s typem literární adaptace.

* * *

Ostatně vždy běží především o to, abychom v duchu úvodního citátu Viléma Flussera dokázali (nejen) filmové obrazy dekódovat, ne je pouze zakódované projektovat do světa.

Jedině tak nám náš svět nezatemňují, ale naopak prosvětlují. A tenhle základní přístup definuje rovněž práci s filmovým dílem a literaturou: objevovat smysl a hledat jeho stopy mezi dvěma uměleckými žánry. Tím nakonec skrze film můžeme dojít zase zpátky k literatuře.

Otázky k zamyšlení

1. Máte zkušenost s prací s filmem při studiu na střední škole?
2. Co si myslíte o zřízení filmové dílny, případně filmového klubu?
3. V čem je možné, respektive nemožné film nahradit textem a obráceně?
4. Jaký je motivační potenciál filmu?
5. Vidíte ještě jiné didaktické aplikace pro práci s filmem?

10. Výuka literatury ve věku internetu a nových médií

10.1 Výzvy a příležitosti digitálního věku: orání s čertem a „nepapírová“ literatura

V legendickém materiálu vztahujícím se k postavě sázavského mnicha sv. Prokopa (konec 10. století – 1053) se objevuje mimo jiné pověst o tom, jak se světec střetl s ďáblem a přemohl ho. Není to však prosté vítězství dobra nad zlem: „rarach“ byl Prokopem zkrocen, aby prospěl dobré věci. Prý takto vyoral brázdu dlouhou asi 30 kilometrů, vedoucí mezi Černými Budami[157] a dále kolem Lipan až do Chotouně.[158] Epizodu dramaticky líčí také český básník Jaroslav Vrchlický (1853–1912), v jehož verzi se sice čert ukáže nejprve jako

[157] Osada na pravém břehu řeky Sázavy, dnes část obce Sázava, kde leží Sázavský klášter.

[158] K příběhu se váží i pomístní jména: ves Radlice prý připomíná místo, kde se zlomila radlice; místo, kudy čert údajně oral, se nazývá Dobré Pole; a konečně místo, kde měl seškrabávat bláto z pluhu, se nazývá Homole. Srov. „Jak sv. Prokop oral s čertem – legendy

nespolehlivý spolupracovník a z pluhu je vypřažen, napodruhé ale táhne společně se zubrem a orba se zdaří:

Napadlo tu Prokopovi,
aby čerta připřáh' k zubru,
ne že rychlej šla by práce,
ale aby Rarach zlobný nezahálel,
z dlouhé chvíle nevymýšlel pokušení.
Pomyslil a vykonáno
zubr nechal trpělivě
připřáhnout si k boku čerta,
jenž se vzpíral, vyhazoval
kopyty a skučel hlasně.
Divný párek, s kterým oral
tvrdou skálu svatý Prokop.[159]

Učitelé (a rodiče) mé generace mají občas tendenci démonizovat digitální prostředí, odcizenost a neosobnost chatů, mobilů a nekonečného brouzdání po internetu. Vadí nám pasivita a téměř autistická povaha takového počínání. Zatímco pro nás byla (a stále je) tištěná kniha samozřejmostí a potěšením, pro generaci mladší je často zátěží už jen dojít do knihovny. Kolo technologického pokroku nicméně nelze

o čertově brázdě". Online. In: *České zvyky, tradice a pranostiky*, © 2024. Dostupné z: https://www.ceskezvyky.cz/jak-sv-prokop-oral-s-certem-legendy-o-certove-brazde/ [cit. 2024-11-18].

[159] VRCHLICKÝ, Jaroslav. *Legenda o sv. Prokopu*. Tiskem a nákladem Jana Otty: Praha, 1884, s. 67–68. Text je dostupný též

otočit zpět a „pedagogický realismus" učí přijmout situaci takovou, jaká je. Musíme zkrátka hledat příležitosti, které se nabízejí. Ostatně není jich málo.

Jedním ze zajímavých fenoménů současnosti je takzvaná esemesková poezie, tedy poetická forma, která respektuje omezení SMS zprávy. (Pominu fakt, že esemesky jsou dnes už spíše komunikačním médiem starší generace čtyřicátníků.) V esemeskové poezii se v prostoru 160 znaků odehrává cosi zásadního: digitálně hluché médium se stává lidským hlasem. V této specifické formě, která zahrnuje i textové zkratky a jiné prostředky klasické esemeskové komunikace,[160] se dnes pořádají dokonce soutěže. Cosi zdánlivě tak prozaického jako mobilní zprávy může být nositelem inspirace, a může do nás tedy v etymologickém smyslu slova „vdechnout" lehkost poetického vyjádření.[161]

Abychom dokázali zkrotit čerta digitální komunikace 21. století a využít ho k cílům souvisejícím s výukou literatury, je třeba se dobře zamyslet nad tvarem, riziky i specifickou

---

online z: https://ia601308.us.archive.org/22/items/legendaosvprokop00vrchuoft/legendaosvprokop00vrchuoft.pdf.

[160] Zajímavě o tom už před více než dvaceti lety referoval KEEGAN, Victor. „The message is the medium". Online. *The Guardian*, 3. 5. 2001. Guardian News & Media Limited or its affiliated companies, © 2024. Dostupné z: https://www.theguardian.com/technology/2001/may/03/internet.poetry [cit. 2024-11-18].

[161] Z latinského *inspirare* neboli „vdechnouti".

formou této komunikace, která nám bezesporu otevírá mnohé příležitosti. Vyjdeme z toho, že základním komunikačním prostředím nové generace je „nepapírová" digitální komunikace, realizovaná zejména na sociálních sítích a internetu. Internetové aplikace zásadním způsobem proměňují naši existenci individuální i komunitární: digitální komunikace nabízí sdílení mimo běžné hranice času a prostoru a supluje běžnou interpersonální komunikaci, charakterizovanou tělesností a přítomností, neosobní, leč téměř vždy dostupnou virtualitou. To vše jsou výzvy i příležitosti, kterým jako učitelé nejenže musíme čelit, ale můžeme je také velmi dobře zužitkovat.

10.2 Literatura a nová média: dějiny, situace, příležitosti

Ač jsou možnosti digitálního propojení záležitostí až konce 20. století, některé umělecké a literární směry se již v jeho průběhu pokoušely překročit hranice jednoho média směrem k druhému a z jejich napětí vytěžit estetický potenciál. Platí to zejména pro dadaismus a s ním spojené experimentování s materiální formou jazyka, tj. s jeho grafickou i zvukovou podobou. Za předchůdce digitálního umění by bylo možné považovat rovněž francouzské výtvarné hnutí lettrismu, které vzniklo během druhé světové války ve Francii. Prostředkem jeho vyjádření je *písmo*, chápané tak nejen jako znak odkazující k jazykovému sdělení, ale také jako artefakt, který

se stává rébusem.[162] Vychází se přitom z plodného napětí mezi jazykem a materialitou písma: přesun důrazu směrem ke grafickému zápisu vytváří nové možnosti uměleckého výrazu[163] a zároveň je možné vztah mezi sémantikou slov

---

[162] Srov. DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: Encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart, 2002, s. 192–193.

[163] „[…] vzájemné obohacování výtvarného umění literaturou [se] stalo jedním z nejplodnějších uměleckých přístupů, který byl uplatňován přibližně od poloviny padesátých let 20. století. K jeho rozšíření došlo pak hlavně v letech šedesátých a sedmdesátých, kdy platil jako označení určité linie intermediální tvorby, jejíž početní představitelé, sdružující se v rozsáhlé neformální mezinárodní síti, vědomě navázali na předcházející historický vývoj – nejen na samotnou vizualizaci textu, s jakou se setkávám v našem západním světě v podstatě již od starověku a antiky (například kryptogram, anagram, labyrint, rébus apod.) nebo jaká se rozvinula ve středověké literatuře, renesanční a barokní poezii, kdy seskupení slov a veršů vytvářelo nejrůznější figurativní mnohavýznamové obrazce (emblém *carmen figuratum* aj.), ale také na paralelní vývoj u ostatních mimoevropských kultur (asijská a islámská kaligrafie, hieroglyfy apod.), který za západním světem nijak nezaostával. Vizuální poezie šedesátých let však spíše odkazuje k pokusům učinit z grafické a významové stránky slov nedílnou součást umělecké komunikace a rozvinout dále to, co začala promýšlet už evropská avantgarda. Mnohé postupy vizuální poezie tedy navazují na futuristická osvobozená slova,

a grafikou uvolnit, a třeba technikou koláže tak dosáhnout nových překvapivých významových spojení.

S postupujícími technologickými možnostmi – zejména s rozvojem audiovizuálních prostředků – se propojení médií stalo uměleckou platformou avantgardy, která přinesla videoart, spojení vtíravé a manipulující reklamní komunikace s emocionálně účinným obrazem,[164] happeningovou kulturu světelných instalací[165] nebo třeba takzvané aktuální

na kubistické kaligramy a objev koláže, na fonetické a typografické básně dadaistů a jejich antiumělecký přístup." KRÁTKÁ, Eva. *Vizuální poezie: Pojmy, kategorie a typologie ve světovém kontextu.* Host: Brno, 2016, s. 12–14 [kurziva E. Krátká].

V českém prostředí lze za nejvýznamnější představitele tohoto směru považovat Jiřího Koláře (1914–2002), Josefa Hiršala (1920–2003) či Vladislava Mirvalda (1921–2003).

[164] Klasickým příkladem je dílo americké vizuální umělkyně Barbary Krugerové (* 1945), v němž se snoubí limity reklamy a často moralizující sdělení (viz například slavná parafráze ještě slavnějšího Descartova výroku „I shop therefore I am" z roku 1987). Srov. SCHULZE, Martin. „Barbara Kruger's I shop therefore I am – What you should know". Online. In: *Public Delivery*, © 2024. Dostupné z: https://publicdelivery.org/barbara-kruger-i-shop/ [cit. 2024-11-18].

[165] Viz například dílo americké neokonceptualistky a feministky Jenny Holzerové (* 1950), spojované s hnutím takzvaného WordArtu či TextArtu. Autorka proslula světelnými instalacemi a projekcemi ve veřejném prostoru, v němž upozorňuje jak na rizika billboardové komunikace v konzumní civilizaci,

umění.[166] A s nástupem internetu v devadesátých letech 20. století se pak začaly objevovat i zcela nové možnosti literární tvorby, jejímž základním rysem se stala jednoduchá dostupnost daná neomezeností materií papíru.

tj. na tupost a zplošťující povrchnost reklamních sdělení, tak i na problematičnost *truismů*, což je název její první velké instalace z let 1977–1979 složené z útržků děl tehdy uskutečňovaného programu četby Whitney Independent Study Program. „Nasvícení" těchto aforismů mělo za cíl upozornit na „obvyklé kraviny, kterými jsou [lidé] v běžném životě krmeni" („usual baloney they are fed in daily life"). Viz „5 ways Jenny Holzer brought art to the streets". Online. In: *Tate*. The Board of Trustees of the Tate Gallery, © 2025. Dostupné z: https://www.tate.org.uk/art/artists/jenny-holzer-1307/5-ways-jenny-holzer-brought-art-streets [cit. 2024-11-18]. Jiným příkladem je česko-německá výtvarnice Magdalena Jetelová (* 1946), která promítá úryvky textů do krajiny.

166 Viz například happening Milana Knížáka (* 1940) „Demonstrace jednoho" v roce 1964: „Zastavit se uprostřed davu, na zemi rozvinout papír, postavit se na něj, svléknout si normální oděv a obléci něco výjimečného (např. kabát napůl rudý, napůl zelený, na klopě zavěšená malá pila, na zádech přišpendlený krajkový kapesník apod.), vystavit plakát s nápisem: PROSÍM KOLEMJDOUCÍ, ABY, POKUD MOŽNO, PŘI PROCHÁZENÍ KOLEM TOHOTO MÍSTA KOKRHALI […]." KNÍŽÁK, Milan. „Demonstrace jednoho 1964". Online. In: *Milan Knížák*, © 2009–2024. Dostupné z: https://www.milanknizak.com/192-akce/219-demonstrace/234-demonstrace-jednoho-1964/ [cit. 2024-11-18].

> Vznik nových technologií umožnil přenos textu do digitální podoby. Tato změna média přinesla nové možnosti propojení literární tvorby s jinými médii, a tím i vznik nových literárních směrů. Stejně jako v ostatních odvětvích umění se i zde projevily změny v tvorbě a recepci díla. Nově je čtenář často i součástí tvorby, z dříve esenciální složky literatury – permanentnosti – se nyní stává pouze možnost, díla jsou naopak mnohdy pomíjivá a neopakovatelná.[167]

Internet se stává jednou ze zásadních forem postmoderní komunikace. Překonává hranice sociálně podmíněné komunikace, nivelizuje elitní tvary komunikace a demokratizuje její obsah. Literární dílo tak soupeří na volném a otevřeném tržišti myšlenek a obrazů s jakýmkoli jiným uměleckým či neuměleckým projevem. Zatímco tradiční publikační praxe byla spojena s kulturní a hodnotovou orientací nakladatelských a časopiseckých redaktorů, internet žádného prostředníka nepotřebuje. Obsah může vytvářet každý a kromě toho mu uživatelské rozhraní často umožňuje instantní zpětnou vazbu. Je to tedy docela jiná komunikace než ona tradiční „pomalá" komunikace čtenáře a autora, který navíc může ustoupit z role onoho definitivního autorství, což spolu s nestálou

---

Informace o dalších projektech tohoto umělce lze nalézt na jeho oficiálních webových stránkách *Milan Knížák* (dostupné z: https://www.milanknizak.com/).

167 „Literatura a nová média". Online. In: *Wikisofia*, © 2013. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Literatura_a_nov%C3%A1_m%C3%A9dia [cit. 2024-11-18].

povahou internetové komunikace a tvorby textů znejisťuje i tradiční role literární tvorby, tj. právě hranici mezi autorem a čtenářem. Může-li čtenář do textu zasahovat, pak může být pochopitelně jeho spoluautorem, může tvořit text, a tím autorství anonymizovat (podobně tomu ostatně je v případě opilovávaných hospodských povídaček[168] a po staletí tomu tak bylo ve folklóru, který byl až do doby jeho fixace sběrem výrazně proměnlivý a textově nestálý).

V takovémto pojetí autorství je možné nejen zcela svobodně tvořit, ale také spolutvořit, což probíhá přibližně tak, že původní autor nabídne téma, které posléze jiní rozvíjejí, případně etablovaný spisovatel vybírá „povedená" pokračování vlastního textu a pouze je zrediguje.[169] A dnešní technologie

[168] Odtud „pábitelství" českého spisovatele Bohumila Hrabala (1914–1997), které si libuje ve stálém opracovávání příběhů. Vztah reality a vyprávění je uvolněný, neboť je potřeba prolomit šeď skutečnosti. Hrdinové jsou posedlí vypravováním, které pro ně představuje stejně nezadržitelný, přerývaný proud jako život sám. Nesměřuje k definitivnímu sdělení, nýbrž k předání energie, která pak pokračuje v další generaci. V americkém kontextu bychom mohli zmínit tradici *tall tale*, které dává mimořádný literární tvar hned několik klasiků americké literatury, mimo jiné i Mark Twain (1835–1910).

[169] Tak tomu bylo například s blogovým románem *Srdce domova* Michala Viewegha (* 1962), pro který autor napsal první kapitolu a zbytek vybíral z dílny čtenářů. Text románu, včetně informací o jeho vzniku, je dostupný online z: https://web.archive.org/web/20110825103746/http://blogovyroman.idnes.cz/.

umožňují i tvorbu úplně otevřených textů prostřednictvím hypertextu, díky němuž si čtenář může *de facto* volit pokračování textu. Přestože hned v první generaci, tj. přibližně od první poloviny devadesátých let vládla vůči internetu a s ním spojené nivelizaci či vulgarizaci literárního umění skepse, bylo od začátku zřejmé, že je problematické vyklidit prostor, který se takto nabízí:

> Budeme se možná ještě několik generací utěšovat vzájemným tištěním svých veršů v literárních časopisech, které budeme číst zase jen my. A až všichni básníci vymřou, poezie nezmizí, jen se bude nazývat jinak – třeba hacking nebo webmasterství. […] Osídlit Internet znamená, že do něj pokorně vyrazíme jako elektroničtí minnesengři, že budeme jeho nový, virtuální svět stvářet, hníst, určovat jeho zákony i pravidla a že jej nakonec učiníme nekonečně rozsáhlou a líbeznou básní.[170]

Tématu nových médií a specificky české literatury se ve stejnojmenné knize věnuje Karel Piorecký (* 1978).[171] Mimo jiné zde rozlišuje několik způsobů vztahu literatury a nových

---

[170] STRADICKÝ ze Stradic, Petr Odillo. „Přednáška s mnoha názvy". In: *Sborník Bítov '98 : Poezie : Svět a domov : Kdo je autor poezie?* Ed. M. Pluháček. Petrov: Brno, 1999, s. 68–69.

[171] PIORECKÝ, Karel. *Česká literatura a nová média.* Academia: Praha, 2016.

médií a zdůrazňuje zásadní demokratizaci literárního provozu v digitálním světě.[172]

Tento základní exkurz do krajiny vztahů mezi novými médii a literaturou nám ukazuje, jaké příležitosti se nabízejí nejen tvůrcům, ale i učitelům literatury. Je třeba plně přijmout realitu života online: knihovny jsou pro mnoho dnešních mladých prostorem k setkávání či k práci na počítači a jen příležitostně také ke konzultaci papírových knih. Často na ně totiž působí až jako jakási muzea včerejška, v nichž se uchovávají objemné a těžké svazky knih, které ještě bůhvíproč nejsou k dispozici online. V tomto smyslu je dobré promýšlet formu, v níž požadujeme literaturu číst: konkurence elektronického čtení (čtečky, tablety, mobilní telefony apod.) volá po novém rozdání karet, a byť věřím, že papírová kniha v dohledné době nezanikne, její status se již dávno radikálně změnil. A podobně se změnila rovněž vlastní materialita knihy:[173] způsob, jakým dnes knihy tvoříme, je odlišný od postupů před dvaceti a více lety (například se využívá možnosti rychlých citací

[172] Srov. tamtéž, s. 18nn.

[173] V této souvislosti chci upozornit na zajímavý termín *remediace*, původně zavedený Jayem Davidem Bolterem (* 1951) a Richardem Grusinem (* 1953) v knize *Remediation: Understanding New Media* (1999), který ve své metodologii užívá i Karel Piorecký: „Tito teoretici vnímají remediaci nikoli jako jednosměrný, ale naopak obousměrný proces, v němž nositelem změn nejsou pouze nová média, ale s jejich nástupem se nutně mění i média stará, která jsou přinucena na tyto změny nějak odpovědět." PIORECKÝ, Karel, op. cit., s. 17.

a odkazů, včetně technologických možností gramatické korekce či stylistické redakce textu). A tak je dobré promýšlet rovněž možnosti didaktických aplikací.

10.3 Aplikace digitální a didaktické: několik podnětů pro výuku

Didaktické aplikace souvisejí s možnostmi komunikace v rámci nových médií. Prvním zásadním bodem je nepochybně myšlení nových médií: studenti by měli chápat rozdíly mezi klasickou literární komunikací a komunikací digitální, přičemž jde nejen o odlišnou materialitu obou médií, ale především o jejich různé možnosti i úskalí.[174] Druhým zásadním bodem je učit studenty nejen pochopit typ internetové komunikace, ale v logice expresivního předmětu je směřovat k prožitku a k jeho artikulaci. Studenti tedy musí nejprve porozumět specifické povaze internetové komunikace, aby s ní uměli zacházet a mohli ji docenit a využívat její výhody (jako je tomu i v případě klasického fixního textu).

Již jsem hovořil o tom, že nová média rozšiřují pole textů, jež označujeme jako literární, a otevírají otázky ohledně jejich permanentnosti, tekutosti i nestálosti. Právě tato šíře by snad mohla být cestou, jak studenty literárními texty nově

[174] Je to stejně zásadní jako vysvětlit studentům povahu komunikace v dramatu, případně interakce mezi výtvarným, hudebním a literárním aspektem díla (k tomuto více viz ve 3. kapitole „Literatura jako celostní reflexe života“, s. 54–68).

oslovit (podobně jako je dobrou branou k expresivnímu a performativnímu pojetí literární výchovy třeba film). A nástrojem k tomu mohou být právě digitální technologie, jejichž význam ve výuce literatury je hned několikerý. V první řadě je to forma vztahování se ke studentům v jejich přirozeném prostředí, tedy v rámci pravidel komunikační hry jejich generace, mezi něž patří bezprostřednost, okamžitost a – navzdory zdánlivému odcizení digitální komunikace – i komunitnost vytvořená propojením a zesíťováním přes hranice faktického geografického výskytu. Druhou příležitostí je snadná ovladatelnost digitálních komunikačních prostředků: v přípravě je můžeme využívat například tak, že skrze ně shromáždíme příspěvky od studentů, které pak využijeme pro podnětnější diskusi či obecněji při práci v hodině. A konečně můžeme digitální technologie využít k rozvíjení tvůrčích dovedností studentů: můžeme například otevřít webovou aplikaci, jež jim umožní se účastnit tvorby jistého textu a rozvíjet jeho možnosti (hypertextové rozhraní, které nabízí různé verze příběhu), případně – bude-li důraz kladen na formální stránku práce – můžeme pracovat s uvedením do stylu daného autora i do dramatického tvaru (fungování specificky dramatické komunikace v divadelní interakci) nebo nacvičovat obtížnější aspekty literárního jazyka v poezii (různé metrické systémy).

Zásadním fenoménem internetové literatury je takzvaná fanfikce (*fan fiction*), jež označuje tvorbu, kdy je obvykle etablované dílo (*canon*) dále rozvíjeno prostřednictvím příspěvků od fanoušků. Kromě aspektů spojených s tvůrčím psaním je podstatné také rozvinutí vlastního myšlení o psaní. Různá pokračování totiž odhalují další potenciality textu, více či méně logická nebo slibná vyústění konfliktů, rozvedení postav či – v případě nápodoby textu jiného charakteru,

než je populární četba typu *Harry Potter* či fantasy románů – vztah mezi „hotovým" dílem kanonickým a otevřeným, a tím i nestálým dílem rozvedeným současným čtenářem. Dobře připravené webové rozhraní umožňuje kontinuálně komunikovat s „autory-studenty" i komentovat a aktivně zasahovat do vznikajících textů. Je to velká příležitost dotknout se tvaru a smyslu spisovatelské práce, a tedy i literatury vůbec.

* * *

Fanfikce či nejrůznější webová fóra stimulují čtenáře k aktivní a kreativní odpovědi na existující literární dílo. Tento obrovský potenciál bychom se jako učitelé měli naučit dobře využívat. Ostatně ve Vrchlického verzi svatoprokopské legendy je „rarach" nejen ďábelskou antiosobou, která strhává člověka do tenat hříchu a beztvaré neosobnosti, ale také nezkrotným živlem, který se vzpouzí, a musí tedy být dobře ochočen. Prokop jednal rozhodně: sice pokorně v reakci na situaci, nicméně nabízenou příležitost neminul. Ať už je historická hodnota tohoto příběhu jakákoli, může se pro nás stát obrazem určité pedagogické situace, v níž se dnes nacházíme. Nová média a komunikační technologie konkurují tradiční tištěné literatuře a překračují vazbu literatury na knihu v její permanentnosti, ukončenosti a hotovosti. Vyučování literatury je vždy nový proces, který je spojený s interpretací a se snahou najít smysluplný význam textového sdělení právě pro naši dobu, ať už je jakákoli či se sděluje a sdílí jakkoli. Naučíme-li se zvládnout a ovládnout tuto situaci, můžeme zkrotit velkou sílu, která vyorá podobně dlouhou brázdu jako „kdysi" sv. Prokop, když oral s čertem a zanechal po sobě dílo v podobě krásné cesty mezi Sázavou a Chotouní.

Otázky k zamyšlení

1. Čtete literaturu nových médií, případně fanfikci?
2. Chápete nová média spíše jako příležitost, nebo jako prokletí?
3. Máte zkušenost s nějakou didaktickou aplikací pro využití nových médií ve výuce, a pokud ano, jakou?
4. Jak najít rovnováhu mezi využíváním možností nových médií a nepropadnutím jim, tj. jak při znalosti a užívání těchto aplikací stále uchovat hodnotu klasické „papírové četby“?

11. Popularizace literatury a alternativní způsoby výuky

11.1 Do světa s knihou i bez: Potřebuje dnes literatura propagaci?

V románu *F. L. Věk* (1888–1906) Aloise Jiráska (1851–1930) se opakovaně objevuje téma propagace literatury.[175] V duchu obrozenského „lingvocentrismu", spojeného rovněž s didaktickým zaměřením první obrozenské generace (zděděným zase od osvícenců), si kupec Věk zřizuje v obchodě knihovnu a půjčuje knihy. Vlastenecký páter Vrba si nechává ušít plášť plný kapes a při každé vhodné příležitosti knihy rozdává.[176] Jde jim přitom nejen o literaturu v dnešním slova smyslu – té vznikalo pomálu –, ale především o komunitu,

[175] Sluší se připomenout, že latinské slovo *propagare* znamená původně „rozšiřovat, rozmnožovat" (latinské *propago* pak znamená „sazenice, výhonek"). Srov. REJZEK, Jiří, op. cit., s. 505.

[176] Srov. JIRÁSEK, Alois. *F. L. Věk. Obraz z dějin našeho národního probuzení. Díl druhý.* Československý spisovatel: Praha, 1977, s. 187.

do níž je v duchu původního etymologického významu vsazeno slovo. Je to slovo, které těší a nabízí povyražení (v případě proslulých raně obrozenských rytíren a jiných populárních pokleslých příběhů[177]), poučení (o technologickém pokroku v orbě, o „mrákotné" české dávnověkosti, ale třeba i o nových hygienických normách) a konečně také příslovečnou špetku literární krásy zprostředkovanou přímo českými básníky a spisovateli či nepřímo překlady. Jiráskovi šlo o vytvoření velkého a plastického obrazu raného obrození jakožto období, v němž se rozšířil, respektive propagoval novodobý tvar češství a českosti a zachránil jazyk a národ.

Francouzský spisovatel Jean Giono (1895–1970) zase v novele *Muž, který sázel stromy* (L'Homme qui plantait des arbres, 1953) vypráví příběh o poněkud podivínském, ale vnitřně vyrovnaném pastýři Elzéardu Bouffierovi, který tráví svůj čas tím, že sází (tedy dalo by se říct „propaguje") stromy v pustině v podhůří francouzských Alp. Dělá to vytrvale a dlouho, až se krajina začíná měnit. Když se po válce vrací zpět, do pustiny se spolu s ním vrací také život. Bouffier se „směnil" za sázení stromů a jeho důslednost přinesla mimořádné plody. Není bez zajímavosti, že příběh byl rychle přeložen do mnoha jazyků a sám Giono podporoval mýtus, že Elzéard

[177] V tomto ohledu stojí za pozornost soubor JANÁČKOVÁ, Jaroslava (ed.). *Zazděná slečna a jiné příhody k povyražení*. Československý spisovatel: Praha, 1980; či šířeji pojatý soubor vydaný v rámci České knižnice, a sice KUSÁKOVÁ, Lenka (ed.). *Zábavné povídky raného obrození*. Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 2005.

byl reálnou, nikoli fiktivní postavou. Jak se později vyjádřil, chtěl propagovat sázení stromů a zdání pravdy příběhu dodávalo větší plauzibilitu.

A jak je tomu v případě literatury – potřebuje literatura propagaci? Určitě potřebuje reálné rozšíření, vstup do míst, kde se zatím neuchytila. A také v tomto případě forma propagace naráží na dvojí etymologický význam: je třeba hlavně *sázet* a *rozšiřovat*, a to nikoli nutně velkými akcemi, nýbrž hlavně vědomím, že literatura krotí pustinu našeho světa stejně, jako Elzéardovy stromy učinily nehostinné místo obyvatelným. Nejspíš si už ale nepomůžeme prostými knihovnami na konci školních chodeb či rozdáváním knížek zdarma, jak to činili protagonisté Jiráskova *F. L. Věka*. A proto je dobré se zamyslet nad tím, jak dostat knihu mezi studenty jinak, způsoby, které využívají jak komunikačních možností digitálního věku, tak i dnešních forem lidské pospolitosti. Mimoto je dobré se inspirovat také u těch, kdo literaturu učí jinak, protože se opírají o odlišná východiska pedagogické práce, ač ve velké většině nejspíš nebudeme opouštět prostor běžných státních škol.

Ve své úvaze vycházím z toho, že literatura potřebuje prostor, v němž je možné se s ní setkat. Jistě, ne všechno se zdaří, a tak i Elzéardovy javory zašly. Když ale umírá v hospicu v Banonu, je jeho les už pod ochranou státu a za svůj ho přijali nejen obyvatelé, ale i státní orgány. Nezmiňuji to pro patos tohoto příběhu, nýbrž proto, co vidím pod ním: každá situace je šance, a to dokonce i taková, která je tak či onak kritická. A optimismus – což v tomto smyslu není nic jiného než otevřenost budoucnosti – je základní (duchovní) podmínkou učitelské existence.

11.2 Kde najdu čtenáře aneb malá kartografie příležitostí (a inspirací)

První podmínkou dobré analýzy je popis situace: Kde a jak dnes děti, respektive studenti čtou? Jaké prestiži se těší, případně netěší skutečná literatura? Jaká je její sociální, kulturní a jiná podmíněnost v podmínkách současné kultury? Kde tedy najdeme čtenáře? A zřejmě ta vůbec nejdůležitější otázka, proč vlastně lidé ještě čtou? Co přispívá ke čtenářskému zájmu? Kde se rodí zájem o literární vyjádření, tedy potřeba sdělovat a sdílet se prostřednictvím jazyka? Budeme-li pečliví, dokážeme na základě takovéto analýzy vytvořit střízlivou a konkrétní mapu příležitostí, včetně možnosti tvůrčí alternativy a rozumné popularizace.

Hledání odpovědí na výše položené otázky musí doprovázet ochota hledat i jinde než v rámci daného systému. Ostatně mnoho mladých čtenářů přichází k četbě na základě oslovení, které sice nelze naplánovat a zařídit, ale které bude velmi pravděpodobně spjato s čímsi nestandardním, například se stimulujícím prostředím doma, s inspirativním a autentickým učitelem nebo s mimořádnou událostí (setkání s básníkem, literární festival, divadelní představení, stimulující diskuse), která v člověku odemkne potenciality, jichž si třeba ani není vědom. K tomuto repertoáru nestandardnosti patří také pojem *alternativy*: latinské *alter* označuje jinakost, volbu čehosi „druhého“,[178] co obrací náš pohled mimo vše běžné, rutinní

[178] Doslovný význam latinského *alter* je „jiný, druhý“. Srov. REJZEK, Jiří, op. cit., s. 51.

a nudné. Alternativními způsoby výuky je dobré se zabývat nejen jako okrajovým tématem klasické pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů, ale rovněž jako jakýmsi ostnem, jenž do zaběhlého systému vnáší jinou, další, tvořivou, neotřelou, a tedy alternativní perspektivu.

Pojem *alternativní výuka* je spojen jednak s různými alternativními metodami školství, vycházejícími z (ne)mainstreamové filozofie ideologicky neutrálního státu (tj. alternativní filozofické či světonázorové orientace), jednak s konkrétními alternativními přístupy, které jsou těmito metodami inspirovány. Níže uvádím tři nejvýznamnější dnes existující modely.[179]

1. **Reformní školství**,[180] respektive v českém prostředí nejběžnější takzvané **waldorfské školství** opírá výuku o znalost vývoje dětské psychiky. V rámci tohoto modelu jsou „určité předměty zaváděny ve specifických fázích

[179] Klasifikace se samozřejmě může různit. Dobrý přehled podává PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání.* 3., upravené vydání. Portál: Praha, 2012. Rovněž dobré, byť základní a přehledové, poučení k dějinám pedagogiky v českém prostředí nabízí KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Grada Publishing: Praha, 2008; případně ŠÁRNÍKOVÁ, Gabriela. *Dějiny filozofie výchovy*. Grada Publishing: Praha, 2022.

[180] Mezi další bychom zařadili školy montessoriovské a freinetovské, jenský plán či daltonské školy. Srov. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání,* op. cit., s. 37–50.

individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte".[181]

2. **Církevní školství** vychází z křesťanské antropologie a jejího pojetí života jako daru a úkolu. Pozornost je zaměřena na seberozvoj v duchu individuálního povolání a na chápání života jako služby Bohu a druhým, včetně péče o zdravé kulturní, sociální a životní prostředí.[182]
3. **Svobodné školství** klade důraz na neautoritativní a demokratické chápání vztahu mezi učiteli a studenty, včetně vztahu k učivu: „Učím se to, co se učit chci." Nejslavnějším příkladem tohoto modelu je škola Summerhill ve Velké Británii.

V pojetí alternativní výuky jde o tyto zásadní parametry:

1. **nastavení vztahu mezi učitelem a žákem:** míra odpovědnosti žáka za výuku, vertikální versus horizontální model poznávání skutečnosti, pojetí interakce (alternativní modely volí spíše konzultativní, spolurozhodující postupy, v rámci nichž se pravda spíše hledá, než přijímá);
2. **nastavení vztahu mezi individuálním přístupem a dynamikou třídy:** míra zapojení třídy jakožto celku, aniž

[181] Srov. Waldorfské školství. Online. In: *Waldorfské školy*. Asociace waldorfských škol České republiky, © 2024. Dostupné z: https://www.waldorf.cz/ [cit. 2024-11-18].

[182] Srov. teologický pojem *stvoření* jako vyjádření „darovanosti" přírody z rukou milujícího Boha.

by bylo rezignováno na individuální práci, tj. na potřebu individuální komunikace;
3. **časové vymezení výuky:** ne/možnost vymezení dobré výuky limitem vyučovací hodiny, včetně ne/používání zvonku, ne/možnost ohraničit poznání časem;
4. **vztah mezi neosobním prostorem školy a domáckým prostředím:** ne/vhodnost klasického uspořádání frontální výuky, ne/možnost žáků a studentů podílet se na vybavení třídy, pokus přizpůsobit a akomodovat školní třídu tak, aby se přiblížila vlídnému, přátelskému, domáckému prostředí.

Alternativní výuka kromě výše uvedeného výčtu zohledňuje také další důležité principy, k nimž bych se rád více rozepsal. Jedním z nich je práce s hypotézou tvořivého potenciálu dětí, respektive studentů, spíše než s modelem *tabula rasa*. Tento aspekt je velmi důležitý právě v pojetí literatury ve výchovně-expresivním smyslu, protože chápe výuku nikoli jako vepisování kohokoli, jakkoli a (bohužel) čehokoli do „prázdné hlavy", nýbrž jako aktivizaci přirozených schopností, které je třeba stimulovat tak, aby byly artikulované a mohly být rozvíjeny. Zásadně je tedy respektována, ba zdůrazňována osobnost dětí. Odlišnost alternativního vzdělávání totiž spočívá právě ve snaze vychovávat je k osobnosti, rozvíjet jejich přirozená nadání a zároveň jejich způsoby myšlení či sociální inteligence integrovat do širšího celku jejich osobnosti. U většiny alternativních škol navíc nevítězí ekonomický zřetel ve výchově. Nemohou a nechtějí plně vyhovět logice „stroje společnosti", který generuje efektivní pracovní sílu, a tak namísto zdůrazňování poptávky společnosti staví

přesvědčení, že svobodné a rovné osobnosti jsou nejlepším předpokladem zdravé lidské pospolitosti.

V běžné škole sice nelze tyto představy plně uskutečnit, přesto je však dobré se ptát, co z těchto modelů a principů mohu jako učitel/ka využít, čím se mohu inspirovat a co prospívá propagaci (tj. vsazení a rozšiřování) vlastního smyslu mé práce. V postmoderní společnosti žijeme často v logice neurotizující, ba paralyzující nabídky:[183] Proč si mám vybrat toto, a ne raději tamto? Mnohost příležitostí a jejich „konzumní tekutost"[184] jsou výzvou pro každého. V takové situaci je popularizace nejen snahou cosi prodat bez ohledu na kvalitu zboží, ale rovněž nutností nabídnout podobu jisté alternativy. Musí to být zkrátka hlas, který je slyšet a který vyvolává zájem a podmaňuje si adresáta svou neotřelostí a autentičností. A právě proto je třeba promýšlet podněty jak alternativní pedagogiky, tak i alternativních přístupů.

Ve výše zmíněném krátkém souhrnu jsem se pokusil o pracovní definici těchto přístupů. Všechny mají svou jedinečnost a zároveň je spojuje přesvědčení, že běžná školní pedagogika příliš zdůrazňuje jednosměrnou komunikaci od učitele ke studentovi, zplošťuje pojetí autority pedagoga (ve smyslu učitele jako aktivního dárce vědomostí a žáka jako prázdné nádoby, která je přijímá) a (často) významně eliminuje podíl osobnosti vyučovaného, pročež ho odsuzuje k pasivnímu

[183] Srov. německý výraz *Qual der Wahl* neboli „muka volby".

[184] Srov. BAUMAN, Zygmunt, *Tekutá modernita*, op. cit.; a BAUMAN, Zygmunt, *Tekutý život*, op. cit.

učení a zbavuje ho svobodné možnosti vnímat život a svět jinak, než jak je mu předáván zvenčí.

Samozřejmě také alternativní přístupy v pedagogice potřebují vývoj. Jejich vitalita spočívá ve schopnosti čelit novým výzvám, v tom, že nebudou jen rigidně uplatňovat jisté principy, ale budou je tvořivě aplikovat, rozvíjet i proměňovat, pokud se snad ukážou jako příliš svazující a již nesrozumitelné pro současnou situaci. Alternativní přístupy vyžadují velmi specifickou přípravu a pro mnoho učitelů formovaných klasickou školou se některé momenty mohou jevit jako poněkud nepřehledné (zejména nastavení oněch základních mantinelů výuky, tj. například udržení poměru mezi jasnou organizací a tvořivým přizpůsobením se situaci, pojetí autority, vztah studenta a pedagoga apod.). Důstojnost každého pedagoga spočívá v tom, že si kombinací dobrého vzdělání, kvalitních praxí i vlastních zkušeností najde svůj osobitý styl, který ve vlastním zájmu rozvíjí různými (alternativními) podněty. Každý takový styl musí být v tomto smyslu osvojen, což zahrnuje jednotu intelektu a mravního přesvědčení. Jistě lze s různými přístupy experimentovat, ale i tyto experimenty by měly vposledku najít srozumitelný tvar, který každému učiteli dává jedinečnou tvář. Jak jsme viděli, alternativní formy výuky se váží na osobnost žáka, a vyžadují tedy také (poměrně) zásadní osobnostní investici od pedagoga, což je možná důvod, proč jsou učiteli tak zřídka využívány.

Určitě ale stojí za to se zamyslet nad tím, jak fungují ony základní osy učitelské komunikace ve třídě a jak mohou přispět výuce takového předmětu, jako je literatura. V alternativních modelech je učitel spíše facilitátorem učení, aktivizuje potenciality studentů a opakovaně se ptá, zda ten či onen prvek celého procesu přispívá či nepřispívá smyslu jeho práce. Kromě

zásadní otázky rozumného participativního modelu komunikace je dobré přemýšlet o prostředí, v němž výuka probíhá. Prostředím se tu myslí nejen tvar a uspořádání školní třídy (participativní geometrie sezení, tj. spojení lavic umožňující bezprostřední oční kontakt všech aktérů, výzdoba, která dýchá konkrétním životem a srozumitelnou estetikou apod.), ale především možnost jejího jedinečného spoluutváření nastavením společných pravidel pracovní komunikace.

V realitě dnešní české školy je alternativa bohužel často vše, co není frontální, jednosměrné, naukové. V tomto smyslu důraz na modely tvůrčí výuky zahrnují i tak běžné a samozřejmé záležitosti, jako jsou literární dílny a tvůrčí psaní či dramatická výchova. Výše zmíněný filmový klub, případně setkávání se s živým uměním prostřednictvím divadelních představení či diskusí s autory o různých aspektech literárního tvoření by také mohly a měly rozšířit portfolio nabídek, v nichž literatura vystoupí ze stínu pouhého předmětu ve škole. (Analogicky by to ostatně mělo platit i o vědách přírodních, s nimiž by se student měl setkat v podobě živé vědy spojené s konkrétními bytostmi-vědci, jež s podobným životním zaměřením spojili svůj život.)

11.3 *Eventizace* literatury: oživení (ne)obyčejného

Anglizující termín *eventizace* označuje proces, který se snaží zvýšit podmanivost a emocionální účinnost nějaké aktivity tím, že ji halí do události, v níž simultánně působí vícero faktorů, které mohou stimulovat zájem. Platí to o většině oblastí lidské činnosti a mělo by to platit rovněž o literatuře a o její

smysluplné, živé a tvůrčí výuce. Existuje nepochybně mnoho způsobů, jak literaturu popularizovat, a tím ji v původním slova smyslu propagovat. V následujícím výčtu se omezím jen na ty nejdůležitější a nejběžnější modely (laskavý čtenář či nápaditý učitel ho může libovolně rozšířit o jiné možnosti).

1. **Autorská čtení** studentům naplňují potřebu setkávat se s živou literaturou. Mezi základní problémy standardní výuky literatury totiž patří oddělenost „mrtvých" textů od jejich autorů a od konkrétních situací, v nichž vznikaly. Dobrá výuka literatury vrací literární text do mezilidské komunikace, činí z něj konkrétní sdělení a logikou literární (a umělecké) tradice toto sdělení oživuje. Setkání s autory je ale mnohem působivější, protože se žák setkává s tím, kdo s literaturou spojil svůj život, kdo se k životu vztahuje psaným slovem, kdo artikuluje jistou lidskou zkušenost, případně generační výpověď. Dobré autorské čtení před studenty by mělo být provázeno možností diskuse a otevřené debaty o všem, co k literárnímu tvoření patří: od základního rozhodnutí stát se spisovatelem po každodenní výzvy této profese, včetně i tak konkrétních věcí, jako jsou redakční příprava knihy či fungování knižního trhu.
2. **Literární festivaly** nabízejí ještě širší možnosti setkávání se s literaturou: debaty s autory na nejrůznější (nejen) literární témata, někdy také literární dílny, soutěže či popularizační akce včetně prodeje knih (například táborský *Tabook* či českobudějovický festival *Literatura žije*). Jsou dobrou příležitostí, jak vstoupit do literárního světa a orientovat se v něm, a v případě mezinárodních festivalů (například pražský *Prague Writers' Festival*)

i vhledem do toho, jak žije literatura jinde. Přirozeně nás nutí uvažovat o tom, jaký je vztah mezi nejrůznějšími politickými a sociálními problémy a postavením spisovatele či jaký je význam knihy jako (více či méně) terapeutického nástroje, který pojmenovává, a tím i potenciálně aktivizuje nejrůznější transformační, neřkuli ozdravné procesy ve společnosti.

3. **Popularizační akce v knihovnách** jsou sice často omezeny jen na určitou skupinu (běžně na děti či studenty), nicméně i tak oživují prostor knihovny jako místa, které není jen servisní organizací pro čtenáře nebo snad skladištěm knih, nýbrž tradičním místem vědění a kultivace. Ostatně svědčí o tom také jejich často reprezentativní architektura a (většinou) příjemné prostředí. Žáci by se měli naučit chápat knihovnu jako místo, které žije nejen půjčováním knih, ale i diskusemi, autorskými čteními, dílnami či jen obyčejným povídáním o knihách. Při těchto akcích se knihovnám vrací jejich původní význam místa inspirace, kultivace a sdílených hodnot.
4. **Literární soutěže** jsou zásadní součástí literárního provozu. Studenti mají díky nim možnost se stát autory v jiném než čistě sebeartikulačním smyslu, protože skrze ně vstupují na pole veřejné cirkulace textů. A učitel literatury by měl své žáky, třeba nadějné budoucí autory, v účasti na literárních soutěžích (nejen v mateřštině) povzbuzovat, nechce-li se stát jen oprašovatelem muzeálností. Živá literatura ale není jen ta chronologicky nejnovější, je to každý text, který můžeme přivést k životu, který promlouvá tady a teď, který dýchá do přítomnosti. V tom smyslu – podobně jako v případě různých modelů tvůrčího psaní – lze propozice soutěží rozšířit od

volného psaní na libovolná témata na variace a reflexe starších textů, na literární komunikaci přes generace či staletí. Je to velká příležitost zdůraznit relevanci literatury tady a teď.[185]

Mezi další eventy, které mají šanci si získat pozornost a na nichž stojí za to participovat, patří také nejrůznější literární happeningy. Klasickým typem je model „literatura ve městě", pro nějž je společná snaha proměnit prozaická, nepoetická místa v prostor, který díky přítomnosti literatury opět dýchá životem. Reprezentují ho třeba poetické texty v hromadné dopravě (například pražský projekt poezie v metru[186]), každoroční Noc literatury,[187] která se pořádá na různých místech

[185] Záměrně se tu vyhýbám obtížné otázce hodnocení v literárních soutěžích. Uznávám, že kategorie kvality sice obejít nelze, přesto se ale domnívám, že literatura není pouze výkonem, nýbrž i procesem. Učitel/ka facilituje uvedení ideálně všech žáků do svého oboru, a neučí tedy skutečné tvůrčí psaní. Běžná základní nebo střední škola koneckonců není totéž, co škola, která připravuje budoucí umělce na základě nejrůznějších talentových předpokladů.

[186] Stručnou reportáž o projektu přináší PAVLÍČEK, Tomáš. „Poezie v pražském metru". Online. *BBC česká redakce*, 16. 8. 2001. BBC World Service, © 2024. Dostupné z: https://www.bbc.co.uk/czech/lupacr/105.shtml [cit. 2024-11-18].

[187] Pro více informací viz *Noc literatury*. Online. Česká centra a partneři, © 2005–2024. Dostupné z: https://www.nocliteratury.cz/ [cit. 2024-11-18].

v zemi, a další projekty, které promyšleně oživují poetická místa (například *Třeboň poetická*,[188] která je nejen přehlídkou uměleckého přednesu a divadla poezie, ale i happeningem spojeným s veřejnými akcemi a vyvěšováním textů básní na různá místa v duchu *site-specific art*). Literární happeningy provázejí literární dílny, přednášky, případně jiné tvůrčí akce všeho druhu. Je to tedy další příležitost, při níž mohou (nejen) žáci a studenti vnímat literaturu jako opravdu živé umění přinášející svěží podněty do konkrétních prostorů našeho života.

A zapomenout bychom neměli ani na literární, respektive čtenářské kroužky, které nabízejí možnost rozvíjet zájem těch studentů, pro něž se literatura stává potřebou či koníčkem a kteří jsou ochotni se o své zkušenosti s ní podělit. Formu je jistě nutné přizpůsobit skupině (podle věku, počtu lidí, literárních zájmů apod.), ale vždy by měla zahrnovat možnost sdílení, výměny názorů a rozumné stimulace, kterou přináší zkušenější čtenář, tj. učitel. Dobrou příležitost pro rozšíření literárního vzdělávání dále nabízejí literární časopisy a almanachy. Ať už vycházejí v podobě papírové, či digitální, dávají studentům možnost pochopit, jak funguje tento typ literární komunikace, a zároveň se stávají platformou pro jejich tvorbu, která tak opět překračuje limity vymezené klasickou výukou. Školní časopisy tedy vedle toho, že na škole

[188] Informace o ročníku 2023 viz „Třeboň poetická – jaro 2023". Online. In: *Třeboňsko.cz*. Destinace Třeboňsko o. p. s., © 2024. Dostupné z: https://www.trebonsko.cz/trebon-poeticka-jaro-2023 [cit. 2024-11-18].

udržují (nejen) literární život, také dávají studentům hlas a rozvíjejí jejich myšlení i imaginaci. A konečně jsou jistě zajímavým způsobem popularizace čtení i takzvané „čtenářské tety", které docházejí za žáky do školy a předčítají jim z nejrůznějších knih.[189]

Přestože patrně neexistuje žádný jednoduchý recept na popularizaci či propagaci literatury, je nabíledni, že dobrá a solidní iniciace do literatury potřebuje ještě jinou platformu než tu, kterou nám nabízí běžná školní výuka. Žáci by měli vědět, že literatura skutečně žije, a to v konkrétních lidech, kteří ji čtou, tvoří a přemýšlejí o ní, i ve společenském kontextu, že osvobozuje jazyk společnosti, klade otázky, znejišťuje, ale také nabízí naději, radost a okouzlení krásou.

* * *

Formy, ale i účel propagace literatury mohou být různé: od vytváření komunity jednoho jazyka a národních hodnot, jak tomu bylo v případě obrozenských buditelů, které tak podmanivě zobrazuje Jiráskův *F. L. Věk*, po drobnou, téměř podivínskou práci těch, kteří tvoří, aniž by o nich někdo věděl, a již tak zhodnotí až další generace, jak o tom vypovídá Gionův *Muž, který sázel stromy*, ale i osud bezpočtu velkých, ba geniálních literárních osobností, například českého básníka Bohuslava Reynka (1892–1971) či americké básnířky Emily Dickinsonové (1830–1886). Ostatně právě v případě těchto

[189] Pro více informací k tomuto projektu viz ZBUDILOVÁ, Helena. *Literární výchova ve volném čase.* H+H: Jinočany, 2020.

osobností se ukazuje, že obnova a inspirace přichází často od těch, kteří mají odvahu k alternativě a unesou i to, že nejsou vidět, že jim dlouho málokdo rozumí a že jsou permanentně obtěžováni otřesnou ubohostí totalitní každodennosti.

Opravdová propagace je zásadně spojena s odvahou k alternativě. A alternativa je hlavně změnou perspektivy, v níž se nám najednou objeví obzory a příležitosti, které běžně nevidíme. Patří k učitelskému údělu, že se navzdory vlastním limitům stále znovu ptáme na to, jak svoji práci dělat lépe, a tedy i jinak. Snad i díky tomu bude literatura skutečně žít také v našich studentech, kteří si ji dnes bohužel až příliš často spojují se školou a s ničím jiným.

Otázky k zamyšlení

1. Zažili jste nějaké alternativní modely výuky? Pokud ano, jaké s nimi máte zkušenosti?
2. Jak lze využít alternativní metody výuky k „pozvání" k literatuře?
3. Co si myslíte o literárních festivalech a soutěžích? Sledujete je?
4. Co si myslíte o literárních happeninzích, případně akcích typu „poezie v metru"?
5. Co si myslíte o školních literárních časopisech? Jak lze podpořit literární tvorbu studentů středních škol? A setkali jste se s touto podporou?
6. Jak funguje popularizace literatury ve vašem městě?

12. Výuka literatury v cizím jazyce aneb úskalí výuky v původním jazyce

12.1 Cizost, jinakost a domov: ke smyslu studia cizích kultur

Jedna z půvabných *Ohromných maličkostí* (Tremendous Trifles, 1909) G. K. Chestertona (1874–1936) nazvaná „Záhada břečťanu" (The Riddle of the Ivy) začíná paradoxním dialogem o tom, co to znamená cestovat a co je vlastně cílem cestování, není-li to poznávání cizích míst.

> Víc než před měsícem, když jsem se chystal z Londýna na dovolenou, přišel do mého bytu v Battersea jeden můj přítel a zastihl mě, jak balím kufry.
>
> „Vypadá to, že odjíždíš na cesty," řekl. „Kampak máš namířeno?"
>
> S řemenem mezi zuby jsem odvětil: „Do Battersea."
>
> „Jestli to má být vtip," řekl, „tak jsem ho nepochopil."
>
> „Jedu do Battersea," opakoval jsem, „do Battersea přes Paříž, Belfort, Heidelberg a Frankfurt. To, co jsem řekl, nebyl vtip. Byla to docela prostá pravda. Projedu celý svět, abych znova objevil Battersea. Někde v mořích zapadajícího či vycházejícího slunce, někde na nejzazším souostroví

zeměkoule je malý ostrov, který chci najít: ostrov s nízkými zelenými kopci a velkými bílými útesy. Cestovatelé mu prý říkají Anglie (skotští cestovatelé mu prý říkají Británie) a povídá se, že prý někde v srdci té země je krásné místo, které se jmenuje Battersea."

„Přece ti nemusím vysvětlovat," řekl můj přítel a zatvářil se vědecky, jako by chtěl něco porovnávat, „že Battersea je tady?"

„Je to úplně zbytečné," odpověděl jsem, „a z mého hlediska to není pravda. Já tu Battersea nevidím. Ani Londýn ani Anglii. A taky nevidím tamty dveře. Nevidím tuhle židli: protože mi oči zastřel mrak ospalosti a zvyku. Jediný způsob, jak prohlédnout, je odjet někam jinam; a to je pravý důvod cestování a pravá radost z dovolené. Nebo si myslíš, že jedu do Francie proto, abych viděl Francii? Myslíš, že jedu do Německa, abych viděl Německo? Bude se mi tam líbit, ale není to to, co hledám. Hledám Battersea. Důvodem cestování není navštěvovat cizí země; důvodem je to, abychom nakonec vstoupili do vlastní země jako do cizí. Upozorňuju tě, že tenhle kufr je masívní a těžký, a jestli řekneš slovo ‚paradox', hodím ti ho na hlavu. Já jsem svět neudělal a neudělal jsem ho paradoxní. Moje chyba to není; a je to pravda: jediný způsob, jak se dostat do Anglie, je dostat se z Anglie."[190]

Chestertonův několikastránkový esej pokračuje vyprávěním o setkání s Američankou, která obdivuje anglický břečťan,

[190] CHESTERTON, Gilbert Keith. *Ohromné maličkosti.* Přel. J. Čulík. Vyšehrad: Praha, 1976, s. 37–38.

protože je úplně jiný než ten americký: bujný, jemný, hustý. Zatímco ona obdivuje břečťan, autor čte anglické noviny a uvědomuje si, že jeho perspektiva je jiná. Anglické noviny ho vracejí do reality, která mu dává zahlédnout, že ne všechno anglické je ideální a že často právě to, co Angličané s oblibou velebí jako typicky anglické, je v cizině lepší. Díky cizině si tak autor uvědomuje, že mnoho věcí dostane jinou hodnotu, podívá-li se na ně člověk z jiné perspektivy. A tím také paradoxní vyprávění končí: Američanka se dojímá poetičností anglického břečťanu a Chesterton s ní souhlasí, ovšem jen podmínečně.

> „Je velmi krásný," odpověděl jsem, „a velmi anglický." Charles Dickens, který byl snad ještě angličtější než Anglie, napsal o kráse břečťanu jednu ze svých nečetných básní. Ano, rozhodně bychom měli břečťan obdivovat, je tak přítulný, tak radostně zádumčivý a zvláštním způsobem milý. Měli bychom ho obdivovat; a měli bychom se modlit, aby neudusil strom.[191]

Literatura je s jazykem svázaná zvláštní pupeční šňůrou. Čulíkův překlad Chestertonových esejů je nepochybně kvalitní a uchovává cosi z dobré cizosti anglického myšlení, která se propisuje do jedinečného tvaru anglické řeči. Přesto je a vždy bude rozdíl přečíst si ten text v originále a v překladu: význam je tlumočitelný, ale ta opojná cizost jiné řeči nikoli. Není to jen proto, že originál je vždy lepší, neboť jistě existuje mnoho

[191] Tamtéž, s. 40–41.

překladů v pravém slova smyslu kongeniálních a my všichni, kteří jsme přišli k anglické literatuře jako nerodilí mluvčí, jsme museli tuto jinakost nejprve hledat v řeči vlastní. Když jsme pak s většími či menšími obtížemi přišli ke znění původnímu, museli jsme překonat mnoho vzdáleností, větších než ty, které dělí Battersea od Paříže či Heidelbergu. Jsme-li anglisté, učili jsme se nejen systém jazyka, jeho složité idiomy a rozsáhlou slovní zásobu, ale postupně se do nás začal vepisovat také jistý způsob myšlení, který jsme si museli nevyhnutelně osvojit. Přesto všechno pro nás zůstane – snad s výjimkou klasického bilingvismu – anglicky psaná literatura vždycky trochu cizí. Cizost, jak nás učí Chesterton, má nicméně svůj význam daný svým druhým pólem, tím, co je nám vlastní, tj. naším domovem. A právě proto cizost představuje velkou příležitost osobní, kulturní, ale i myšlenkovou, protože nám nabízí jinou perspektivu, v níž možná lépe vidíme sebe i svět.

Tento úvod se může zdát trochu vzdálený od běžné reality školní výuky, jíž dominují prozaické otázky ohledně toho, jak studentům vysvětlit složitější problémy anglické gramatiky či interpunkci. Přesto, nebo spíše právě proto je podle mého soudu zásadní, abychom se studenty pokoušeli učit právě způsobu myšlení, který je s určitým jazyk spojen, jakkoli náročné to zprvu může být. Negenerujeme tím nutně budoucí adepty anglistiky, spíše vedeme své studenty k ocenění obou jazyků jako prostředků, které jsou si při vší své podobnosti i dosti nepodobné. Už tento moment v sobě nese velký literární potenciál: stejně jako je odlišná jedna věc od druhé a liší se i způsob, jak o jedné nebo druhé vypovídám, tak je pochopitelně odlišný také způsob, jakým o tom či onom vypovídají různé jazyky. Mají svou specifickou tělesnost, tj. tvarosloví,

a své jedinečné uspořádání, tj. skladbu, odlišnou slovotvorbu (různá významová pole slov i jiný způsob jejich tvoření) a konečně také jinou zvukovost, která má nezřídka dokonce hudební kvality. Nejprve bychom si ale měli dobře popsat a analyzovat situaci, v níž se nacházíme.

12.2 Rozumět přes hranice řečí a světů: jak (se) naučit číst (nezjednodušený) cizí jazyk

První a největší výzvou při výuce literatury v cizím jazyce je samozřejmě problém úrovně znalosti daného jazyka. Přestože bude vždy, a to i u profesionálů či odborníků, existovat rozdíl ve znalosti jazyka vlastního a naučeného, je dobré si uvědomit, že i díky všeobecné internacionalizaci (zvláště cestování, studijní pobyty a výměny, osobní a pracovní kontakty, ale rovněž rozšířenost a snadná dostupnost textů a audiovizuálních materiálů) je situace dnes podstatně jiná než třeba v generaci devadesátých let. Ještě zhruba do zlomu století byla znalost angličtiny jakožto hlavního světového jazyka jakýmsi bonusem, který bylo možné dobře uplatnit na pracovním trhu. Dnes už se ale jedná o základní nutnost, což – spolu s velkým rozšířením škol s cizím vyučovacím jazykem[192] – významně změnilo

[192] Jen škol nabízejících buď bilingvní vzdělávání, či vzdělávání v cizím vyučovacím jazyce jsou v České republice desítky. Jejich

jazykovou mapu Evropy i světa. Jistě je v této oblasti stále co zlepšovat,[193] ale doba, kdy byla výuka literatury v cizím jazyce záležitostí několika nadšenců ve volitelných seminářích či pouze na cizojazyčných gymnáziích, je už pryč. Dobré zvládnutí řeči samozřejmě zůstává podstatně zásadnějším cílem než práce s cizojazyčnou literaturou, propojení výuky cizího jazyka a vzdělávání k literární

aktuální přehled viz „Seznam škol s povolením výuky některých předmětů v cizím jazyce". Online. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)*, © 2013–2024. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-skol-s-povolenim-vyuky-nekterych-predmetu-v-cizim [cit. 2024-11-18].

193 „Ve znalosti angličtiny patří Češi k průměru mezi evropskými národy. V každoročním žebříčku EF English Proficiency Index se Česko umístilo mezi 32 evropskými zeměmi na 17. místě, celosvětově pak na 20. příčce z 88. Tuto úroveň si Češi drží několik posledních let. Lépe jsou na tom se znalostí angličtiny například Poláci, hůře si naopak stojí Slováci. Mezi zeměmi EU nejlépe dopadli Švédové, nejhůře potom Francouzi. […] V globálním srovnání si Česko stojí lépe. Poslední hodnocení, které proběhlo v loňském roce, zahrnovalo celkem 88 zemí světa a Češi se v něm se skóre 59,99 bodů umístili na celkovém 20. místě. Absolutní špičku představuje Švédsko se 70,72 body." Srov. „Jak umíme anglicky". Online. In: *Evropa v datech*, © 2024. Dostupné z: https://www.evropavdatech.cz/clanek/20-jak-umime-anglicky/ [cit. 2024-11-18].

gramotnosti (zejména v angličtině) na středních školách je nicméně možné a je to vhodný způsob, jak prostřednictvím citlivosti na nuance jazykového vyjádření přivádět studenty k hlubšímu ponoru (nejen) do jazykového obrazu světa dané kultury.

Každý student cizí filologie si musí v průběhu studia osvojit techniky, jak pracovat s výzvami cizojazyčného textu. Proto je v této souvislosti vhodné připomenout několik základních zásad, které zakládají různé didaktické aplikace.

1. Z teorie informace víme, že v každém textu je více informací, než je potřeba. Každý text se tedy vyznačuje redundancí. Ta nám umožňuje se v něm orientovat i v situaci, kdy mineme některé součásti sdělení, protože prostřednictvím těch ostatních můžeme obsah rekonstruovat. Je to vlastně kompenzační strategie, kterou uplatňujeme v situaci nouze, v níž interagují různé osvojené a již automatizované procesy, které se doplňují dalšími vodítky, například kontextovými (*interactive compensatory model*), prostřednictvím nejrůznějších spojů (*word-recognition model*), kombinací procesů porozumění (*comprehension*) a dekódování (*decoding*), které se mohou i násobit (*simple view of reading model*) nebo zakládat na dvojím kódu (například verbálním a vizuálním), mohou se doplňovat (*dual-coding model*) a konečně i spojovat dohromady, aby mohl být pomocí stanovení hypotéz, výběru vzorků

a potvrzení informací hádán hledaný význam (*guessing-game model*).[194]

2. Psycholingvistický model vychází z teorie, že při osvojování cizího jazyka dochází k aktivaci podobných principů jako při osvojování jazyka vlastního.[195] Přesto se má samo sebou, že k tomu přispívá zásadní změna pohledu na způsob výuky: vyučujeme-li přímou metodou s maximálním využitím cizího jazyka, stává se cílový jazyk opravdu komunikačním prostředkem, nikoli pouze kódem, do něhož halím významy. Vposledku nám jde také o skutečnou komparaci obou jazyků, které mají dva různé obrazy světa. Takový předpoklad lze ale naplnit pouze tehdy, je-li student v situaci maximální imerze do cizího jazyka a je-li stimulován k tomu, aby v něm komunikoval na nejrůznějších úrovních.

Platí-li to druhé, pak nikdy nelze oddělit estetickou (či expresivně-personální) funkci textů od funkce jazykové: literatura vždy zůstává událostí v jazyce a jednou ze zásadních rolí literární výuky je, aby studenti byli vystaveni působení tohoto příznakového (literárního) jazyka. A není bez zajímavosti, že

---

[194] Blíže se k tématu vyjadřují GRABE, William, STOLLE, Fredericka L. *Teaching and Researching Reading.* 2nd edition. Routledge: London and New York, 2011, s. 28 nn. O problému se zmiňuje též SKOPEČKOVÁ, Eva, op. cit., s. 62–65.

[195] Ze současné literatury k tématu viz ARABSKI, Janusz, WOJTASZEK, Adam (eds.). *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Multilingual Matters: Bristol, 2010.

s takovým pojetím počítá i stále platný vzdělávací obsah RVP pro gymnázia (VÚP Praha, 2007), který předpokládá, že student „čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce, postihne zápletku i sled událostí ve filmu či hře".[196] Mimoto vzdělávací obsah RVP pro gymnázia v oddíle „Učivo" hovoří také o „reáliích studovaného jazyka", k nimž patří také „literatura, významná díla a autoři".[197] Vzdělávací obsah RVP pro gymnázia tedy předpokládá, že výuka cizího jazyka bude spojena s iniciací do interpretativní komunity daného národního či jazykového společenství, což – jak jsme viděli – patří ke klíčovým hodnotám a významům výuky literatury vůbec.

Je-li toto RVP naplňováno,[198] pak to v praxi ovšem bohužel často znamená pouhou informaci o dílech a autorech, tj. typ

---

196 „RVP – Rámcové vzdělávací programy". Online. In: *Edu.cz*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), © 2024. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ [cit. 2024-11-18].

197 Tamtéž.

198 Nechci tu jmenovat žádné konkrétní, ale s radostí jsem zjistil, že o podobnou výuku se už pokouší nemalé množství škol. Na toto téma doporučuji zajímavou diplomovou práci MRÁZOVÁ, Anna. *Situace výuky literatury v rámci hodin anglického jazyka na českých středních školách.* Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta: České Budějovice, 2024. Dostupné též online z: http://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/CleanUrl?urlid=prohlizeni-prace-search&studentSearchPrijmeni=Mr%c3%a1zov%c3%a1&praceSearchVedouci=jajtner [cit. 2024-11-18].

výuky literatury, která z ní činí vnější, a tím více či méně irelevantní obsah vzdělávání. A to i přesto, že omezení dané znalostí jazyka je situací, která určitě není bezvýchodná či nepřekonatelná. Pro zdařilou výuku je proto zapotřebí:

1. dobře vybrat text;
2. hlouběji se soustředit na vlastní problém čtení textu;
3. v duchu recepční teorie pracovat s tím, že literární dílo získává tvar při konkretizaci textu v procesu četby, jeho poznání nelze nahradit žádnou učebnicovou teorií, a proto se snažíme rozvíjet účinkový potenciál textu, případně takzvanou didaktickou interpretaci.[199]

12.3 *Qual der Wahl*: problém dobré volby textu

Dobrá volba textu pro výuku literatury je záležitost vždy složitá, a pracujeme-li s textem cizojazyčným, platí to dvojnásob. Existují proto jakási základní východiska, která je při takové volbě důležité zohlednit. Základním klíčem jsou tři principy: čitelnost (*readability*), vhodnost (*suitability of content*) a využitelnost (*exploitability*).[200] První z nich, čitelnost

[199] Viz LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace… I*, respektive *II*, op. cit.

[200] Srov. NUTTALL, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Heinemann: Oxford, 1982, s. 25–33. Odkaz i překlad uvádí SKOPEČKOVÁ, Eva, op. cit., s. 72.

souvisí bezprostředně s jazykovou náročností textu, zejména s výzvami historických forem jazyka, idiomatičností, případně dialektickou či substandardní formou dané řeči. Všechny tyto obtíže je sice možné kompenzovat komentářem, výkladem či vysvětlivkami, přesto ve vlastním zájmu i v souladu s pedagogickým principem graduality je doporučeníhodné postupovat od textů současnější provenience (tj. od 19. století) dál a volit texty psané standardní formou jazyka a prosté obtížných idiomů. Druhý princip, vhodnost upozorňuje nejen na limity dané věkové skupiny, ale také na sekundární cíle, s nimiž učitel může (ale nutně nemusí) pracovat. Jinými slovy, text je vhodný *pro něco*, s něčím seznamuje, něco nám odhaluje, něco nás učí a má nějaké cíle, například literární (výzvy básnického či obecně uměleckého jazyka), kulturní (svéráz daného kulturního společenství) nebo i jazykové (stylistické kvality textu). Třetí princip pro volbu textu, využitelnost zdůrazňuje potenciál textu využít jeho nejrůznější vrstvy a dobře demonstrovat strukturovanost literárního jazyka a jeho nejrůznějších vrstev.

Typově se nabízí hned několik tvarů cizojazyčných textů. Zřejmě nejběžněji užívaným jsou takzvané **adaptace**, které přizpůsobují vybraný literární text (například román) danému stupni znalosti. Jejich základním problémem je ovšem oslabení komunikačního potenciálu původního textu, a tím i jeho komplexní jazykové výstavby. Lze tedy říct, že nabízejí čtení (tj. zážitek čtení v cizím jazyce), nikoli ovšem literaturu, protože ta užívá jazyka především jako prostředku ozvláštnění, tj. naslouchání možnostem řeči v autentické komunikaci, ne jako prostředku komunikačně-instrumentálního. Nepochybně ale představují dobrý úvod pro všechny, kdo se chtějí

zdokonalovat v jazyce, a nabízejí seznámení se základní zápletkou klasického díla. Sekundárně mohou také motivovat k dalšímu čtení, a to ve smyslu jak jazykovém, tak i literárním či estetickém, protože dobře napsaná adaptace může vést rovněž k objevování originálu a jeho skutečné šíře i hloubky.

Dalším hojně využívaným výukovým materiálem jsou **čítanky**, které oproti adaptacím zpřístupňují původní text v originále, doplněný navíc ještě o poznámky (jazykové, případně kulturně-historické) napomáhající pochopení a uchopení textu. Čítanky představují výběr textů, který je nesen nějakým základním schématem, a jsou tedy buď kanonické (uvádějí klíčové texty kánonu), soustředěné na specifická témata (pohádky, ságy, historické příběhy, láska, vztahy, utrpení, naděje apod.) či základní žánry (poezie, próza, drama), případně mají nějakou více či méně explicitní ideovou, jazykově-disciplinační či moralistně-pedagogickou orientaci (viz výklad o vztahu literatury a jazyka výše). Učitelé musí být schopni tento základní myšlenkový koncept dekódovat a pracovat s jednotlivými čítankami výběrově, dle vlastního reflektovaného plánu. Každý učitel je přirozeně odpovědný za obsah učiva, které přizpůsobuje konkrétním potřebám konkrétních studentů v konkrétní pedagogické situaci a v rámci standardních mantinelů otevřené školy jistě i vlastnímu hodnotovému přesvědčení. To znamená, že dobrý učitel pracuje s čítankami tak, že si *de facto* vytváří svou vlastní čítanku: buď s využitím stávajících materiálů, nebo tak, že sám vytvoří nějakou sbírku textů, nejlépe s webovým rozhraním.

Specifickou výzvou jsou pak takzvané **bilingvy**, které představují autentický text, většinou doplněný vysvětlivkami a možností „ověřit si význam“ na druhé straně textu.

V tom smyslu uvádějí nejen do cizojazyčného čtení, ale také do problematiky překladu, což je výhoda i nevýhoda zároveň (srov. problém interference cizího jazyka při výuce takzvanou přímou metodou). Výuka ke čtení v cizím jazyce nicméně není totéž co překlad (ostatně gramaticko-překladová metoda byla vyvinuta právě pro zpřístupnění četby v cizím jazyce, která byla považována za *sine qua non* vzdělaného člověka), a spíše tak odkazuje na ještě starší kurikulum výuky klasických, tj. mrtvých jazyků, jejímž jediným významem je překlad, případně psaná nápodoba originálu.[201]

Při vlastní práci je dle Evy Skopečkové (* 1979) dobré postupovat od jednoduché kontroly čtení (*low order questions* neboli „základní, bazální úroveň textu") směrem k otázkám interpretačním (*high order questions* neboli „otázky vyššího řádu").[202] Nabízí se tak propojení lingvodidaktického a literárněvědného přístupu: skrze objevování jazyka směřovat k jeho hlubším strukturám a stylistickým a estetickým kvalitám. V tomto ohledu nabízí dobré východisko takzvaná didaktická interpretace Ladislavy Lederbuchové (* 1949).

> [Ta] využívá výsledky literárněvědné interpretace i literárněkritického poznání textu jako relativně platného

---

[201] Dobré shrnutí o ní, jakož i o ostatních způsobech výuky cizích jazyků nabízí RICHARDS, Jack. C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge University Press: Cambridge, 1986, s. 3–5.

[202] Srov. SKOPEČKOVÁ, Eva, op. cit., s. 103.

a relativně uzavřeného [...]. Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem. [...]

Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.[203]

Jde tedy o metodu „významově obohacující a kultivující čtenářskou komunikaci žáka a textu. [...] rozvíjející spontánní potřebu čtenáře reflektovat četbu jako živý, neuzavřený proces bytí obsahu literárního textu ve svém duchovním bytí".[204] Základem dobrého zacházení s touto metodou je nalezení a (mimo jiné vhodným výběrem textu realizovaná) stimulace schopnosti studenta nechat se oslovit textem. Jak dospět k jádru textu, k jeho dilematu, paradoxu, nepřevoditelnosti? Právě v tomto jádru, založeném na schopnosti odhalit relevantnost textu, spočívá didaktická interpretace, metoda, která vede studenty k tvořivě-expresivní práci s textem.

Závěrem je nutné zmínit rovněž onen kulturně-interpretativní model studia literatury, v rámci něhož nás cizojazyčná

[203] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace... II*, op. cit., s. 6.

[204] Tamtéž.

literatura učí uvědomovat si univerzálie kultur i jejich jinakost a specifičnost. Dobře to ukazují dilemata překladu, a tedy i otázky využití bilingev. V jazykové výuce se jistě nabízí mnoho příležitostí k propojování kulturního vědomí (svátky, hodnota a modely rodinného soužití, pojetí elity a elitní kultury apod.) a v textech s kulturně specifickými reáliemi je možno toto vědomí dále prohlubovat.

* * *

V duchu výše řečeného se můžeme vrátit k hlubokému smyslu příběhu, který jsem citoval na začátku této kapitoly. Chesterton jel na výpravu do ciziny, aby viděl svou vlast jinak, protože podstatou jakékoli reflexe, tedy doslova „zrcadlení" či „odrazu", je to, že zrcadlo nejsem já. A platí to i o tak samozřejmé věci, jako je jazyk: jazyky jsou převoditelné, ale nikdy nejsou zaměnitelné. Každý jazyk umožňuje myšlení o životě, vztazích a věcech kolem nás, ale každý jeden jazyk to dělá trochu jinak, má jiné důrazy, jiný tvar, jiné chutě i barvy. Čím hlouběji pronikáme do cizího jazyka, tím více vnímáme možnosti jazyků vůbec, protože se nám otevírá ona jedinečná světlinka nesamozřejmosti. Nejautentičtější setkání s jazykem je v šíři jeho estetické aspirace, neboť právě v ní vidíme jeho jedinečné možnosti i jeho případná omezení. Setkání s cizím jazykem je vždycky dobrodružství a objevování.

Chestertonův paradox je tedy tou nejlogičtější věcí na světě: abych poznal domov, musím do ciziny. Neskromně si k tomu dovoluji poznamenat, že skrze cizí jazyk nejenže poznávám sebe a možnosti vlastního jazyka, ale také zažívám zcela jedinečnou možnost být člověkem *trochu jinak*. Ne nadarmo se v češtině říká: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem."

Otázky k zamyšlení

1. Jakou máte zkušenost s výukou literatury v rámci hodin angličtiny, případně jiného cizího jazyka?
2. Jak jste prožívali přechod k autentickým textům ve studiu angličtiny na vysoké škole?
3. Jak zvládáte obtížnost jinojazyčného textu? Které „čtecí strategie“ v tomto procesu využíváte?
4. Jakou máte zkušenost s adaptacemi a bilingvami? Jak byste s nimi pracovali?
5. Co si myslíte o možnostech interpretace cizojazyčného literárního textu v hodinách cizího jazyka?
6. Považujete koncept didaktické interpretace za užitečný a přínosný pro způsob práce s cizojazyčným literárním textem, a pokud ano, proč?

13. Místo závěru: Je radost učit literaturu?

13.1 *Shit jobs and bullshit jobs*: Kam patříme?

Nedávno zesnulý americký antropolog a aktivista David Graeber (1961–2020) se ke konci života věnoval zajímavému fenoménu současnosti, který nazval nepřeložitelným názvem *bullshit jobs*.[205] V rozhovorech s některými svými přáteli zjistil, že mnoho z nich nechce hovořit o své práci, protože si myslí, že je k ničemu, respektive doslova „na hovno". Byly to přitom vesměs práce dobře placené, ve velkém byznysu a požívající i jistou prestiž, a přesto Graeberovi přátelé (a samozřejmě nejen oni) prožívali zvláštní frustraci z toho, že je jejich práce ponižuje do rolí stafáže systému, který je běžnému smrtelníkovi nesrozumitelný. Graeber pro rozlišení hovoří ještě o takzvaných *shit jobs* (překlad z pochopitelných důvodů přenechám

[205] GRAEBER, David. *Bullshit Jobs: A Theory: The Rise of Pointless Work, and What We Can Do About It.* Penguin: London, 2019.

laskavému čtenáři), což jsou profese, které jsou velmi náročné a nikomu se do nich moc nechce, přestože o jejich smysluplnosti nikdo nepochybuje (popeláři, metaři, kopáči, sestry či ošetřovatelky v nemocnicích apod.).

Statistiky jsou v tomto směru neúprosné: zhruba 20 % všech lidí zaměstnaných v západních ekonomikách pracuje v *bullshit jobs* (Graeber na základě vlastního výzkumu pro Spojené království uvádí dokonce 37 %). V knize *Bullshit Jobs* (2018) je dále rozlišeno jejich pět podtypů: „poskokové" (*flunkies*), „gorily" (*goons*), „lepiči pásek" (*duct tapers*), „fajfkovači formulářů" (*box tickers*) a „úkolovači" (*taskmasters*). Je to čtení vtipné, poučné, ale zároveň skličující. Kolik energie se spotřebovává na nesmyslné práce, kolik lidí se nemůže realizovat v čemkoli prospěšném a lidsky uspokojivém… A útěchou jim přitom není ani to, že ve své práci mohou vydělat násobně více než ti, kteří po nich zametají nedopalky na chodnících.

Domnívám se, že je toto rozlišení užitečné i v širším smyslu, než jaký mu dává autor-antropolog ve svém zamyšlení nad dekadencí a šokující neefektivností pozdního kapitalismu. Každý toužíme dělat něco naplňujícího, v čem se budeme realizovat, co přináší zřetelné plody, co prostě má smysl. Fenomén *bullshit jobs* je spjat s tím, že žijeme ve světě, v němž značnou část běžné práce přejímají stroje a technologie, leckdy nahrazující dokonce i běžnou lidskou komunikaci. Mnoho dříve běžných a nepostradatelných profesí už zaniklo nebo je vážně ohroženo. Oni Graeberovi poskoci, gorily apod. vytvářejí dojem společenství kolem velkých hráčů, jenž je však mylný. Ve skutečnosti jsou tito lidé ponížení na otroky systému, kterému chybí jakákoli lidská míra či Kiplingův „dotek lidského" (*human touch*). Cosi dělají, ale vůbec nevěří, že by

právě jejich práce měla existovat.[206] Druhou stranou mince je opovrhování těmi, kdo jsou zaměstnaní v *shit jobs.* Nejenže jsou jejich platy neúměrné jejich námaze, ale není slyšet ani jejich hlas. Život je – řečeno Kunderovými slovy – jinde,[207] v korporacích, které si podobné „nezaměstnance" mohou dovolit za cenu šokující prázdnoty. Opakované stížnosti, které stály mimo jiné u zrodu nyní již slavné Graeberovy knihy, ovšem ukazují, že to i přes veškeré přehlížení ze strany zaměstnavatelů a společnosti tito *shit jobs workers* pociťují jako újmu a problém, který se promítá do celého jejich života.

A jak to souvisí s učiteli, respektive s učiteli literatury? Věřte mi, že významně. Naše práce je obyčejně nedoceněná, a to nejen finančně, ale rovněž společensky. Mnoho věcí je považováno za užitečnější než časově náročná četba dlouhých knih, nesrozumitelných básní či Shakespearových her. Je tedy učitelské povolání *shit job* se vším, co k tomu patří? A není to náhodou stále více *bullshit job*? Co mohu dělat pro to, aby tomu tak nebylo? To jsou výchozí otázky závěrečné kapitoly této knihy.

13.2 Učitel jako svědek kultury: činit svět domovem

Už v úvodních kapitolách jsme hovořili o profilu učitele literatury jako autentického svědka kultury, kterou tlumočí. Učitel

[206] Tamtéž, s. 14–15.

[207] Narážím na jeho slavný román *Život je jinde* z roku 1969 (česky byl poprvé vydán až o deset let později v nakladatelství '68 Publishers).

je ten, kdo činí kulturu domovem. Ovšem v situaci, kdy jsou literatura i kultura spíše méně objektivními statky, tj. samozřejmě uznávanými hodnotami, je základní výzvou posílit subjektivní stránku předávání hodnot. V tom smyslu je učitel/ka moderátorem procesu kulturního transferu a smysluplné komunikace.

Opakovaně jsme si ukazovali, že tento rozměr má jak subjektivně-osobní, tak objektivně-neosobní dimenzi: ten, kdo předává kulturu ji nemůže předávat sterilně jako vydezinfikované zboží. Vždy je nutné dobře analyzovat skutečnost a hledat konkrétní příležitosti, kde se tento transfer uskutečňuje. Učitel je povolán hledat tyto příležitosti opakovaně, nechce-li skončit vyhořením z toho, že jeho práce je – Graeberovými slovy – „na hovno", tedy nechce-li dělat *bullshit job*. K tomu se potřebuje nejen naučit základy duševní hygieny, případně i několik psychologických triků, jak s podobnými frustracemi pracovat, ale především musí věcem dobře rozumět.

Je poněkud skličující, že (minimálně v českých zemích) obecně vládne opovržlivé přesvědčení, že učitel je „odborník druhé kategorie" ve smyslu „umí míň, tak učí". Budoucí učitelé jsou tak často absurdně přesvědčováni, že učitelství je cosi jako „obor minus", a slýchají věty typu „tohle učitelé nepotřebují" nebo „to jsou jenom učitelé". Ve skutečnosti je ale učitelství samozřejmě „obor plus". Učitel musí být odborníkem ve svém oboru a zároveň musí být disponován (vědomostmi i charismatem) k jeho tlumočení do jazyka svých žáků, což není zrovna málo. Jak toho dosáhnout, to je ona obrovská výzva, na niž chtěla tato kniha různými cestami odpovědět.

Učitelství je praktickou aplikací oboru, jejímž základním úkolem je udržovat srozumitelnost a kultivovat komunikaci o věcech lidských (*cultura*) i přírodních (*natura*). U učitele

literatury kromě toho jde také o komunikaci transhistorickou, protože často musí zpřístupňovat obtížná historická díla s velkým objemem historických, filozofických či náboženských souvislostí, a rovněž transgenerační a transjazykovou, protože své studenty filologie uvádí do řeči jakožto základního projevu lidství na všech jejích úrovních. Učitel literatury musí nejen znát, ale také dát poznat.

Didaktika literatury je skutečným oborem, jakkoli „nečistým", který má své pevné body (problém četby a aktivizace studentů v tvořivých činnostech, vztah mezi jazykovou výukou a literaturou, vztah literatury k osobnostní formaci či ke kulturnímu povědomí apod.) i trvalé otázky (například ohledně toho, jaká je dnes situace literatury, proč dnes číst, jaký je vztah mezi kulturou uzavřenou a otevřenou, tj. mezi domovem a vězením apod.). Situace literatury je vždy situací komunikace, obrazem toho, jak si lidé rozumí a jak si tlumočí významy a hodnoty. O tom je třeba stále přemýšlet, protože jedině tak může učitel uvádět do známého světa, v němž mají věci své místo, do světa, který může být domovem.

13.3 Už a ještě ne: Kdy *už* je člověk učitelem?

Učitelem se stáváme celý život. Být učitelem je proces, který odpovídá naší odvaze si znovu a znovu klást základní otázky našeho oboru, odpovídat si na ně a konzultovat problémy s odbornou literaturou i s kolegy. Chci-li to dělat správně, nikdy nemohu být *už* učitelem a nikdy se nemohu ocitnout v situaci, kdy „pojedu z podstaty", nepřítomně, tedy kdy pouze rutinním způsobem odvykládám látku. Jak kdysi napsal

jeden můj kolega, je třeba neustále „startovat motory". A to něco stojí.

Základní radostí učitelského povolání je mládí našich studentů. Každé mládí se ptá, něco čeká, nechce se uzavírat, chce se někam vydat. Tady začíná autentická komunikace, v níž učitel usiluje o tady a teď. Dobré pedagogické a didaktické příručky jsou jistě skvělými pomocníky, ale lidskou autentičnost spojenou s opravdovým zájmem o otázky i svět studentů nelze ničím nahradit. Z povahy věci se učitel nikdy nemůže uzavírat do hotových schémat, paradigmat, případně předsudků. Jeho úloha je bližší spíše umělci než úředníkovi, jak to exemplárně naplňuje výše zmiňovaný český model „úča". Mám za to, že dobrý učitel chce být nehotový, protože se realizuje – poněkud cynicky řečeno – v nehotovosti materiálu, jímž není jen jeho obor, ale především jsou to sami studenti. A nesmí mu přitom chybět pohotovost, protože tvar výuky je z velké části určen jeho komunikační dovedností.

Český básník Jan Skácel (1922–1989) ve sbírce *Naděje s bukovými křídly* (1983) vytvořil pozoruhodné „dvoj-čtyřverší":

NOVÉMU RÁNU ROŽNEM SVÍCI
JE NEZNÁMÉ A NEMÁ TVÁŘE
JAK ANDĚL V DŘEVU LÍPY SPÍCÍ
A ČEKAJÍCÍ NA ŘEZBÁŘE

NĚKDY SE ANDĚL NA NÁS HNĚVÁ
ANDĚLA MÁME KAŽDÝ SVÉHO
A NADĚJE MÁ Z BUKU KŘÍDLA
A SRDCE Z DŘEVA LIPOVÉHO[208]

[208] SKÁCEL, Jan. *Básně (II).* Ed. J. Opelík. Akcent-Blok: Brno, 1997, s. 83.

Jistě ho lze interpretovat lecjak, ale pro nás učitele by mohlo vyjadřovat základní přesvědčení, že tvar je proces. Tomuto procesu je přitom vlastní čekání: řezbář nejen tvoří, ale také odhaluje ve dřevě tvar, který je v něm ukryt. Je to tedy stará Sokratova metoda „babická", a to i s vědomím toho, že naděje „má z buku křídla / a srdce z dřeva lipového", tedy že je stejně křehká a zranitelná jako naše práce.

13.4 Učitelství (literatury) jako (ne)robotný úřad: Je radost učit (literaturu)?

V úvodu této knihy jsem citoval ze slavného dopisu Otokara Březiny Anně Pamrové, v němž jen pár dní po zahájení školního roku čteme stíny učitelství. Je to robotný úřad, protože mu zdánlivě chybí lineární postup (kariéra). Je to dosti často cyklická práce, v níž je mnoho opakování a v níž periodicky přicházejí krize. Je to povolání, v němž neseme svoji kůži na trh a do něhož musíme mnoho investovat, zvláště pokud nám skutečně jde o nějakou hodnotovou krystalizaci v učitelské komunikaci, tj. chceme-li žáky přivést k hodnotám, které mohou spoluformovat jejich život. V učitelství se musí člověk naučit vzdávat se mnoha idylických představ o životě (srov. „intelektuální krvácení") a připravit se i k oběti. A takto lze pokračovat téměř *ad infinitum*.

Výsledek učitelské práce není vždy viditelný a je provázen rovněž mnoha nepříjemnostmi, například v komunikaci se studenty, s rodiči a často také se školským systémem a jeho představiteli. Učitelství výchov navíc nutně senzibilizuje,

a tak v každé učitelské a výchovné práci dochází k otevírání traumat – směrem ke společnosti, ke konkrétním studentům a někdy i k sobě samému. Někdy trvá poměrně dlouho, než se učitel definitivně ztotožní se všemi aspekty svého povolání, mezi něž bohužel patří také ubíjející administrativa, ukázňování žáků nebo studování často nesrozumitelných opatření ministerstva školství. A k tomu všemu se učitelství ve společnosti netěší ani velké prestiži, což se projevuje mimo jiné na jeho finančním ohodnocení.

Nejen z výše řečeného je, myslím, zřejmé, že existuje mnoho těžkostí, s nimiž se budete muset vyrovnávat, a mnoho předsudků a odsudků, s nimiž budete jistě konfrontováni. Jako v každém povolání je ovšem nutné pro zdar tyto stíny přijmout a hledat v každé situaci nějakou novou příležitost k radosti. A učit literaturu *je* radost, když:

1. se skrze stále nové studenty otevíráme jinému pohledu na konkrétní díla i na život obecně, tj. když chceme objevovat život jako zázrak;
2. máme odvahu k experimentu, k novým nápadům a ke změnám a stálou reflexí vlastního učitelského úsilí bojujeme proti vyhoření;
3. nás baví číst stále více, protože vidíme, že v literatuře (a obecně v umění) je skryt jedinečný klíč k životu pro naši i pro novou generaci;
4. si udržíme zdravý odstup od učebního procesu, ale přitom se nestaneme „technology pedagogické práce“;
5. se aktivně podporujeme v učitelské komunitě a hledáme dobrá a slušná řešení (třeba prostřednictvím setkání, seminářů, diskusních klubů apod.);

6. jsme zdravě kritičtí, ale zachováváme si pro sebe základní idealismus učitelství, tj. že škola je „dílnou lidskosti".

A v duchu posledně řečeného se hodí naše putování po spletitých cestách výuky literatury zakončit slovy našeho nejvýznamnějšího literáta doby barokní, a sice Jana Amose Komenského: „Učitelé musí být přesvědčeni, že zaujímají vysoce důstojné postavení, že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž není pod sluncem významnějšího."[209]

[209] KOMENSKÝ, Jan Amos. „Zákony školy dobře spořádané". In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 2.: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*. Ed. J. Kopecký. Státní pedagogické nakladatelství: Praha, 1960 [1962], s. 291.

Bibliografie[210]

Tištěné zdroje

ADLER, Adolf. *Člověk, jaký je: Základy individuální psychologie*. Přel. K. Valeška. Portál: Praha, 2018.

ADLER, Adolf. *Porozumění životu: Úvod do individuální psychologie*. Přel. Š. Kovařík. Aurora: Praha, 1999.

ARABSKI, Janusz, WOJTASZEK, Adam (eds.). *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Multilingual Matters: Bristol, 2010.

AUSTIN, John Langshaw. *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Clarendon Press: Oxford, 1962.

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernita*. Přel. L. Drozd. Portál: Praha, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutý život*. Přel. D. Korte. Pulchra: Praha, 2021.

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literatura mě baví: Studijní text se souborem pracovních listů.* Technická univerzita v Liberci: Liberec, 2014.

[210] V bibliografii jsou uvedeny dostupnější české překlady citovaných děl.

Bhagavadgíta. Přel. J. Filipský a J. Vacek. Votobia: Praha, 2000.
BLAMER, Hans Peter. *Condicio humana – conditio humana*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität: München, 2020.
BLOOM, Harold. *Kánon západní kultury: Knihy, které prošly zkouškou věků*. Přel. L. Nagy a M. Pokorný. Praha: Prostor, 2000.
BORDWELL, David, THOMPSON, Kristin. *Umění filmu: Úvod do studia formy a stylu*. Přel. P. Dominiková. AMU: Praha, 2011.
BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. „Les mécanismes de la reproduction culturelle". In: *Pédagogie et éducation. Évolution des idées et des pratiques contemparaines: Récueil de textes, présentés et commentés*. Ed. M. Salines. Mouton Éditeur: Paris, 1972, s. 90–104.
BOYD, William. *The History of Western Education*. Barnes and Noble: New York, 1966.
BRDEK, Miroslav, VYCHOVÁ, Helena. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. ASPI Publishing: Praha, 2004.
BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Masarykova univerzita: Brno, 2011.
BŘEZINA, Otokar. *Korespondence I (1884–1908)*. Host: Brno, 2004.
CARTER, Ronald, LONG, Michael. *Teaching Literature.* Longman: New York, 1991.
CORRIGAN, Timothy. *Film and Literature: An Introduction and Reader.* 2nd edition. Routledge: London, 2012.
ČERNÝ, Václav. *Soustavný přehled obecných dějin literatury naší vzdělanosti (1): Středověk (univerzitní přednášky)*. H&H: Jinočany, 1996.
DAVID, Jerôme. *L'implication de texte : Essai de didactique de littérature*. Presses universitaires de Namur: Namur, 2010.

DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: Encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart, 2002.
DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič. *Idiot*. Přel. T. Silbernáglová. Euromedia Group: Praha, 2005.
DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Přel. K. Balcar. Portál: Praha, 1997.
EAGLETON, Terry. *Úvod do literární teorie*. Přel. P. Onufer. Triáda: Praha, 2005.
EISNER, Elliot W. *The Arts and the Creation for Mind*. Yale University Press: New Haven, 2004.
ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Přel. J. Valeška. Argo: Praha, 2002.
ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Přel. J. Šimek. Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 1997.
ERTL, Václav. *Dobrý autor: Výbor z jazykovědného díla*. Akropolis: Praha, 2011.
FIŠER, Zbyněk a kol. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Munipress: Brno, 2012.
FLUSSER, Vilém. *Do universa technických obrazů*. Přel. J. Fiala. OSVU: Praha, 2001.
FRANKE, Christopher Alexander, MARQUES de Carvalho, Joelma. „Das Wesen der menschlichen Handlung bei Thomas von Aquin". *Revista Portuguesa de Filosofia*, 79/2023, s. 479–506.
FRANKL, Viktor Emil. *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Přel. Z. Trtík. Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek: Praha, 1994.
FRANKL, Viktor Emil. *Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky o logoterapii*. Přel. V. Jochmann. Cesta: Brno, 1997.
FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. 4. vydání. Přel. K. Černá a J. Černý. Portál: Praha, 2015.

FRYE, Northop. *The Great Code: Bible and Literature.* Penguin Canada: Toronto, 2014.
FRYE, Northrop. *Velký kód: Bible a literatura*. Přel. S. Ficová a A. Přibáňová. Host: Brno, 2000.
GRABE, William, STOLLER, Fredericka L. *Teaching and Researching Reading*. 2nd edition. Routledge: London and New York, 2011.
GRAEBER, David. *Bullshit Jobs: A Theory: The Rise of Pointless Work, and What We Can Do About It*. Penguin: London, 2019.
HAGÉGE, Claude. *Člověk a řeč: Lingvistický příspěvek k humanitním vědám*. Přel. M. Hanáková. Karolinum: Praha, 1998.
HALL, Edward T. *Beyond Language*. Doubleday: New York, 1976.
HALL, Edward T. *The Silent Language*. Doubleday: New York, 1959.
HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Grada Publishing: Praha, 2009.
HEIDEGGER, Martin. *Básnicky bydlí člověk*. Česko-německé vydání. Přel. I. Chvatík. OIKOYMENH: Praha, 1993.
HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum: Praha, 2021.
HRUBÍN, František. *Můj zpěv*. Československý spisovatel: Praha, 1968.
HUMBOLDT, Wilhelm von. *Werke in fünf Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen.* Herausgegeben von A. Flitner und K. Giel. Wissenschftliche Buchgeselleschaft: Darmstadt, 1964.
CHOMSKY, Noam. *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire*. Ed. D. Barsamian. Henry Holt and Co.: New York, 2013.

INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární*. Přel. A. Mokrejš. Odeon: Praha, 1989.
ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Auflage. Wilhelm Fink Verlag: München, 1994.
JANÁČKOVÁ, Jaroslava (ed.). *Zazděná slečna a jiné příhody k povyražení*. Československý spisovatel: Praha, 1980.
JELÍNEK, Milan. *Příruční mluvnice češtiny.* Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 1996.
JIRÁSEK, Alois. *F. L. Věk. Obraz z dějin našeho národního probuzení. Díl druhý*. Československý spisovatel: Praha, 1977.
JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál: Praha, 2019.
KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Portál: Praha, 2002.
KANT, Immanuel. *Kritika čistého rozumu*. 2., upravené vydání. Přel. J. Loužil, J. Chotaš a I. Chvatík. OIKOYMENH: Praha, 2020.
KANT, Immanuel. *Werke in zwölf Bänden. Band 7: Kritik der praktischen Vernunft.* Herausgegeben von W. Weischedel. Buchclub Ex Libris: Zürich, 1977.
KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, RUSÍNOVÁ, Zdenka (ed.). *Příruční mluvnice češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 1995.
KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Grada Publishing: Praha, 2008.
KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Portál: Praha, 2015.
KLÍMA, Jiří V. „Základní věty o estetické výchově". *Náš směr*, 1921, roč. VIII, s. 220.
KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. vydání. Grada Publishing: Praha, 2009.

KOMENSKÝ, Jan Amos. „Zákony školy dobře spořádané". In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 2.: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*. Ed. J. Kopecký. Státní pedagogické nakladatelství: Praha, 1960 [1962], s. 267–302.
KOMENSKÝ, Jan Amos. *Opera omnia (15/I): Dedication, Praefatio ODO, Praefatio ODO I., Didactica magna, Schola infantiae, Scholae vernaculae delineatio, Janua lingvarum, Januae lingvarum vestibulum, De astuendo Januae templo, Didactica dissertatio*. Academia: Praha, 1986.
KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Česká školní inspekce: Praha, 2010. Dostupné též online z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3 [cit. 2024-11-18].
KOTTE, Andreas. *Divadelní věda: Úvod*. Přel. J. Slouková. Kant: Praha, 2010.
KRÁTKÁ, Eva. *Vizuální poezie: Pojmy, kategorie a typologie ve světovém kontextu*. Host: Brno, 2016.
KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. 3. vydání. Torst: Praha, 2014.
KUMPERA, Jan. *Jan Amos Komenský: Poutník na rozhraní věků.* Amosium servis a Nakladatelství Svoboda: Ostrava, 1992.
KUSÁKOVÁ, Lenka (ed.). *Zábavné povídky raného obrození*. Nakladatelství Lidové noviny: Praha, 2005.
LE GOFF, Jacques. *Středověká imaginace*. Přel. I. Murasová. Argo: Praha, 1998.
LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta: Plzeň, 1995.
LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední*

škole II. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta: Plzeň, 1997.
LERER, Seth. *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. The University of Chicago Press: Chicago, 2008.
LUNDIN, Anne. *Constructing the Canon of Children's Literature: Beyond Library Walls and Ivory Towers*. Routledge: New York and London, 2004.
LUTES, Jean M., TRAVIS, Jennifer. *Gender in American Literature and Culture (Cambridge Themes in American Literature and Culture)*. Cambridge University Press: Cambridge, 2021.
MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vydání. Portál: Praha, 2003.
MASARYK, Tomáš Garrigue. *Ideály humanitní: Problém malého národa; Demokratism v politice*. Melantrich: Praha, 1990.
MRÁZOVÁ, Anna. *Situace výuky literatury v rámci hodin anglického jazyka na českých středních školách.* Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta: České Budějovice, 2024. Dostupné též online z: http://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/CleanUrl?urlid=prohlizeni-prace-search&studentSearchPrijmeni=Mr%c3%a1zov%c3%a1&praceSearchVedouci=jajtner [cit. 2024-11-18].
MUKAŘOVSKÝ, Jan. „Může mít estetická hodnota v umění platnost všeobecnou?". In: týž, *Studie z estetiky*. Odeon: Praha, 1966, s. 78–84.
OUŘEDNÍK, Patrik. *Aniž jest co nového pod sluncem*. Mladá fronta: Praha, 1994.
OVIDIUS, Publius Naso. *Proměny/Metamorphoses*. Svoboda: Praha, 1974.
PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Křesťanská akademie: Řím, 1981.

PATER, Walter: *The Renaissance: Studies in Art and Poetry*. Boni and Liveright: New York, 1919.
PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filozofický problém*. Československý spisovatel: Praha, 1992.
PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: Filozofické základy pedagogické antropologie*. 2. vydání. Portál: Praha, 2010.
PIORECKÝ, Karel. *Česká literatura a nová média*. Academia: Praha, 2016.
PLATÓN. *Platónovy spisy. Svazek I: Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón, Faidón, Kratylos, Theaitétos, Sofistés, Politikos*. Přel. F. Novotný. OIKOYMENH: Praha, 2003.
PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 3., upravené vydání. Portál: Praha, 2012.
PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. vydání. Portál: Praha, 2009.
PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., upravené vydání. Portál: Praha, 2017.
REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Leda: Praha, 2001.
RICHARDS, Jack. C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press: Cambridge, 1986.
ROLLAND, Romain. *Le Voyage intérieur : Songe d'une vie*. Albin Michel: Paris, 1959.
ROLLAND, Romain. *Paměti a vzpomínky*. Přel. O. Novák. SNKLHU: Praha, 1960.
SCRUTON, Roger. *Modern Culture*. Bloomsbury: London, 2000.
SHAKESPEARE, William. *Dílo*. Přel. M. Hilský. Academia: Praha, 2011.
SHAKESPEARE, William. *King John: The Cambridge Dover Wilson Shakespeare*. Ed. J. D. Wilson. Cambridge University Press: Cambridge, 1969.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Grada Publishing: Praha, 2019.
SKÁCEL, Jan. *Básně (II)*. Ed. J. Opelík. Akcent-Blok: Brno, 1997.
SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka.* Západočeská univerzita v Plzni: Plzeň, 2010.
SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Portál: Praha, 1999.
Slovník literární teorie. Ed. Š. Vlašín. Československý spisovatel: Praha, 1977.
SOKOL, Jan. *Malá filozofie člověka / Slovník filozofických pojmů.* Vyšehrad: Praha, 1998.
STRADICKÝ ze Stradic, Petr Odillo. „Přednáška s mnoha názvy". In: *Sborník Bítov '98 : Poezie : Svět a domov : Kdo je autor poezie?* Ed. M. Pluháček. Petrov: Brno, 1999, s. 68–69.
ŠÁRNÍKOVÁ, Gabriela. *Dějiny filozofie výchovy*. Grada Publishing: Praha, 2022.
ŠKLOVSKIJ, Viktor Borisovič. *Teorie prózy.* 3. vydání. Praha: Akropolis, 2003.
TENORTH, Heinz-Elmar. *Wilhelm von Humboldt: Bildungspolitik und Universitatsreform*. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2018.
TOOLAN, Michael. *Language in Linguistics: An Introduction to Stylistics*. Arnold: London, 1998.
TURNER, James. *Philology: The Forgotten Origins of the Modern Humanities*. Princeton University Press: Princeton, 2014.
UŽDIL, Jaromír. *Estetická výchova*. Státní pedagogické nakladatelství: Praha, 1960.
VRCHLICKÝ, Jaroslav. *Legenda o sv. Prokopu*. Tiskem a nákladem Jana Otty: Praha, 1884.
WILSON, Colin. *The Angry Years: The Rise and Fall of the Angry Young Men*. Anova Books: London, 2014.

WINTER, Zikmund. *Dějiny řemesel a obchodu v Čechách v 14. a v 15. století*. Česká akademie císaře Františka Josefa: Praha, 1906.
ZBUDILOVÁ, Helena. *Literární výchova ve volném čase*. H+H: Jinočany, 2020.
ZWEIG, Stefan. *Die Welt von Gestern: Erinnerungen eines Europäers*. S. Fischer: Frankfurt am Main, 1952.

Online zdroje

„5 ways Jenny Holzer brought art to the streets". Online. In: *Tate*. The Board of Trustees of the Tate Gallery, © 2025. Dostupné z: https://www.tate.org.uk/art/artists/jenny-holzer-1307/5-ways-jenny-holzer-brought-art-streets [cit. 2024-11-18].
BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Didaktika literatury*. Online. Dostupné z: https://docplayer.cz/15839258-Didaktika-literatury-petra-bubenickova.html [cit. 2024-11-18].
ČINÁTLOVÁ, Blanka. „Zahálčivé, vážné čtení". Online. *A2*, 29. 8. 2018. A2 kulturní čtrnáctideník, © 2005–2017. Dostupné z: https://www.advojka.cz/archiv/2018/18/zahalcive-vazne-cteni [cit. 2024-11-18].
Čtenářský-deník.cz. Online. AMOS, © 2012. Dostupné z: https://www.ctenarsky-denik.cz/ [cit. 2024-11-18].
„Erik Erikson – Osm věků člověka". Online. In: *Dětský úsvit*, © 2025. Dostupné z: https://detskyusvit.cz/erik-erikson-osm-veku-cloveka/ [cit. 2024-11-18].
FISCHER, Petr. „Za ‚úpadek' literární kultury nemůže obraz, nýbrž to, že obrazům nerozumíme". Online. *Hospodářské noviny,*

4. 7. 2017. Economia, a.s., © 1996–2024. Dostupné z: https://archiv.hn.cz/c1–65790090-petr-fischer-obraz-text-flusser-komentar [cit. 2024-11-18].

„Jak sv. Prokop oral s čertem – legendy o čertově brázdě“. Online. In: *České zvyky, tradice a pranostiky*, © 2024. Dostupné z: https://www.ceskezvyky.cz/jak-sv-prokop-oral-s-certem-legendy-o-certove-brazde/ [cit. 2024-11-18].

„Jak umíme anglicky“. Online. In: *Evropa v datech*, © 2024. Dostupné z: https://www.evropavdatech.cz/clanek/20-jak-umime-anglicky/ [cit. 2024-11-18].

KEEGAN, Victor. „The message is the medium“. Online. *The Guardian*, 3. 5. 2001. Guardian News & Media Limited or its affiliated companies, © 2024. Dostupné z: https://www.theguardian.com/technology/2001/may/03/internet.poetry [cit. 2024-11-18].

KNÍŽÁK, Milan. „Demonstrace jednoho 1964“. Online. In: *Milan Knížák*, © 2009–2024. Dostupné z: https://www.milanknizak.com/192-akce/219-demonstrace/234-demonstrace-jednoho-1964/ [cit. 2024-11-18].

„Literatura a nová média“. Online. In: *Wikisofia*, © 2013. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Literatura_a_nov%C3%A1_m%C3%A9dia [cit. 2024-11-18].

Milan Knížák. Online. © 2009–2024. Dostupné z: https://www.milanknizak.com/ [cit. 2024-11-18].

Noc literatury. Online. Česká centra a partneři, © 2005–2024. Dostupné z: https://www.nocliteratury.cz/ [cit. 2024-11-18].

PAVLÍČEK, Tomáš. „Poezie v pražském metru“. Online. *BBC česká redakce*, 16. 8. 2001. BBC World Service, © 2024. Dostupné z: https://www.bbc.co.uk/czech/lupacr/105.shtml [cit. 2024-11-18].

Reduced Shakespeare Company. Online. © 2024. Dostupné z: https://www.reducedshakespeare.com/ [cit. 2024-11-18].

„RVP – Rámcové vzdělávací programy". Online. In: *Edu.cz.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), © 2024. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ [cit. 2024-11-18].

„Seznam škol s povolením výuky některých předmětů v cizím jazyce". Online. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)*, © 2013–2024. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-skol-s-povolenim-vyuky-nekterych-predmetu-v-cizim [cit. 2024-11-18].

SCHULZE, Martin. „Barbara Kruger's I shop therefore I am – What you should know". Online. In: *Public Delivery*, © 2024. Dostupné z: https://publicdelivery.org/barbara-kruger-i-shop/ [cit. 2024-11-18].

Slovník spisovného jazyka českého. Online. Ústav pro jazyk český, v. v. i., © 2011. Dostupné z: https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=prozaick%C3%BD&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no [cit. 2024-11-18].

„Třeboň poetická – jaro 2023". Online. In: *Třeboňsko.cz.* Destinace Třeboňsko o. p. s., © 2024. Dostupné z: https://www.trebonsko.cz/trebon-poeticka-jaro-2023 [cit. 2024-11-18].

VIEWEGH, Michal. *Srdce domova*. Online. In: *Internet Archive*. MAFRA a. s. a dodavatelé Profimedia, Reuters, ČTK, AP. Partner pro inzerci v Německu, © 1999–2011. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20110825103746/http://blogovyroman.idnes.cz/ [cit. 2024-11-18].

„Waldorfské školství". Online. In: *Waldorfské školy*. Asociace waldorfských škol České republiky, © 2024. Dostupné z: https://www.waldorf.cz/ [cit. 2024-11-18].

Biografie autora

Tomáš Jajtner (* 1976) vystudoval anglistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde též v roce 2006 obhájil disertační práci s názvem *Concepts of harmony in five metaphysical poets.* V letech 2009–2013 ještě absolvoval doktorské studium katolické teologie na Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, které zakončil obhajobou disertační práce s názvem *Spiritualita přítomnosti: k významu díla R. Voillauma*.

Dnes přednáší a vyučuje britská a americká kulturní studia, starší anglickou literaturu a překlad poezie, eseje a dramatu. Je autorem řady odborných článků o britském konzervatismu i o české, anglické a americké literatuře a z angličtiny, němčiny i francouzštiny překládá knihy z různých oborů. Odborně se věnuje ekokritice a ekokritické interpretaci (nejen) starší anglické literatury. Kromě toho je aktivní také jako hudebník a skladatel, přednáší dějiny hudby a v roce 2024 vyhrál mezinárodní skladatelskou soutěž Opus ignotum.

Résumé

Předkládaná kniha je souborem esejů o různých aspektech výuky (nejen) cizojazyčné literatury na středních školách a je určena zejména studentům učitelství a pedagogům na výběrových školách, zvláště gymnáziích. V první části analyzuje nejdůležitější výzvy současné situace. Následující kapitoly se poté zamýšlejí nad eticko-filozofickými otázkami spojenými s literaturou, jejími psychologickými aspekty, vztahem mezi literaturou a estetickým vnímáním skutečnosti, vztahem literární výuky a kultivace jazyka, otázkami literárního kánonu ve výuce, využitím filmu, internetu a nových médií či významem popularizace a alternativních způsobů výuky. Zvláštní kapitola je pak věnována úskalím výuky v původním jazyce. Kniha připomíná, že učitelství je svébytný „obor plus", který předpokládá kreativní schopnost tlumočit komplexní problémy srozumitelným a atraktivním způsobem nové generaci studentů, a klade zásadní důraz na nutnost tvůrčího přístupu učitele a jeho um analyzovat příležitosti, které výuka literatury v dnešní době přináší.

Summary

The present book is a collection of essays on various aspects of teaching (not only) foreign language literature in secondary schools. It is intended mainly for students of teaching programmes and teachers in selective schools, especially grammar schools (Czech "gymnázia"). In the first chapter, it analyses the most important challenges of the current situation. The following chapters reflect on ethical and philosophical issues related to literature, psychological aspects, the relationship between literature and aesthetic perception of reality, the relationship between literary teaching and language cultivation, issues of the literary canon in teaching, the use of film, the Internet and new media; it also stresses the importance of popularising literature as well as the alternative ways of teaching. A special chapter is also devoted to the challenges of teaching in the original language. The book puts a major emphasis on the need for a creative approach on the part of the teacher, on his/her ability to analyse the opportunities that teaching literature has today. The author points out that teaching is a distinctive "field plus" which presupposes a creative ability to communicate complex problems in an understandable and attractive way to a new generation of students.

Cesty k literatuře

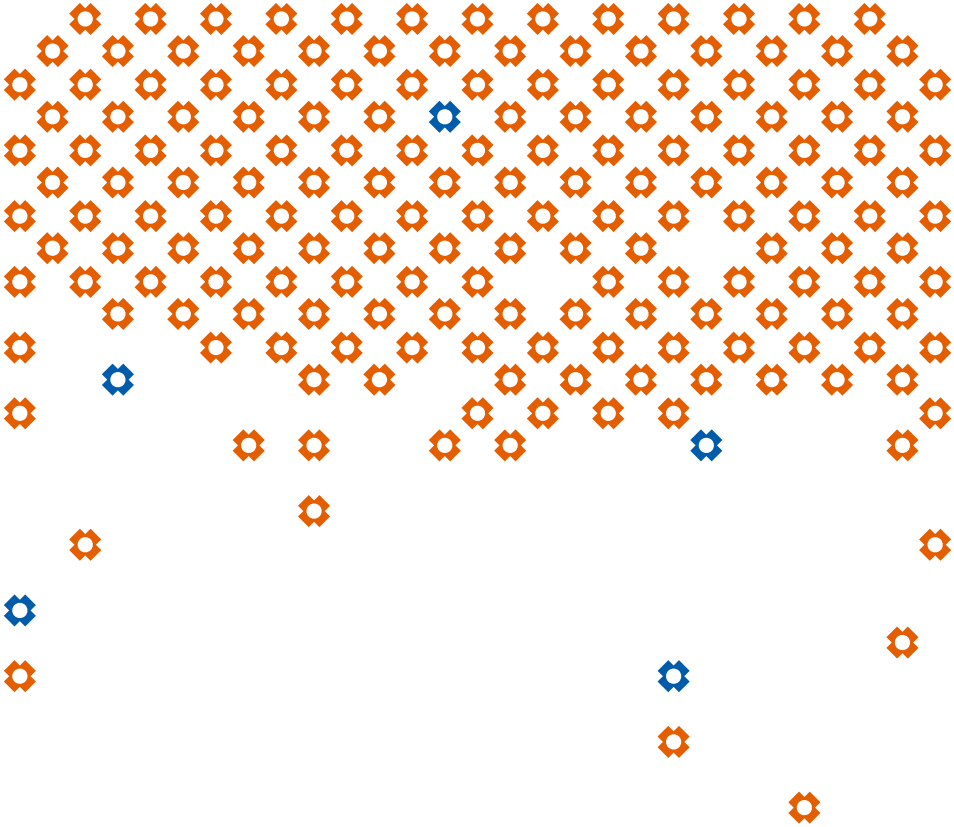
Podněty pro literární vzdělávání

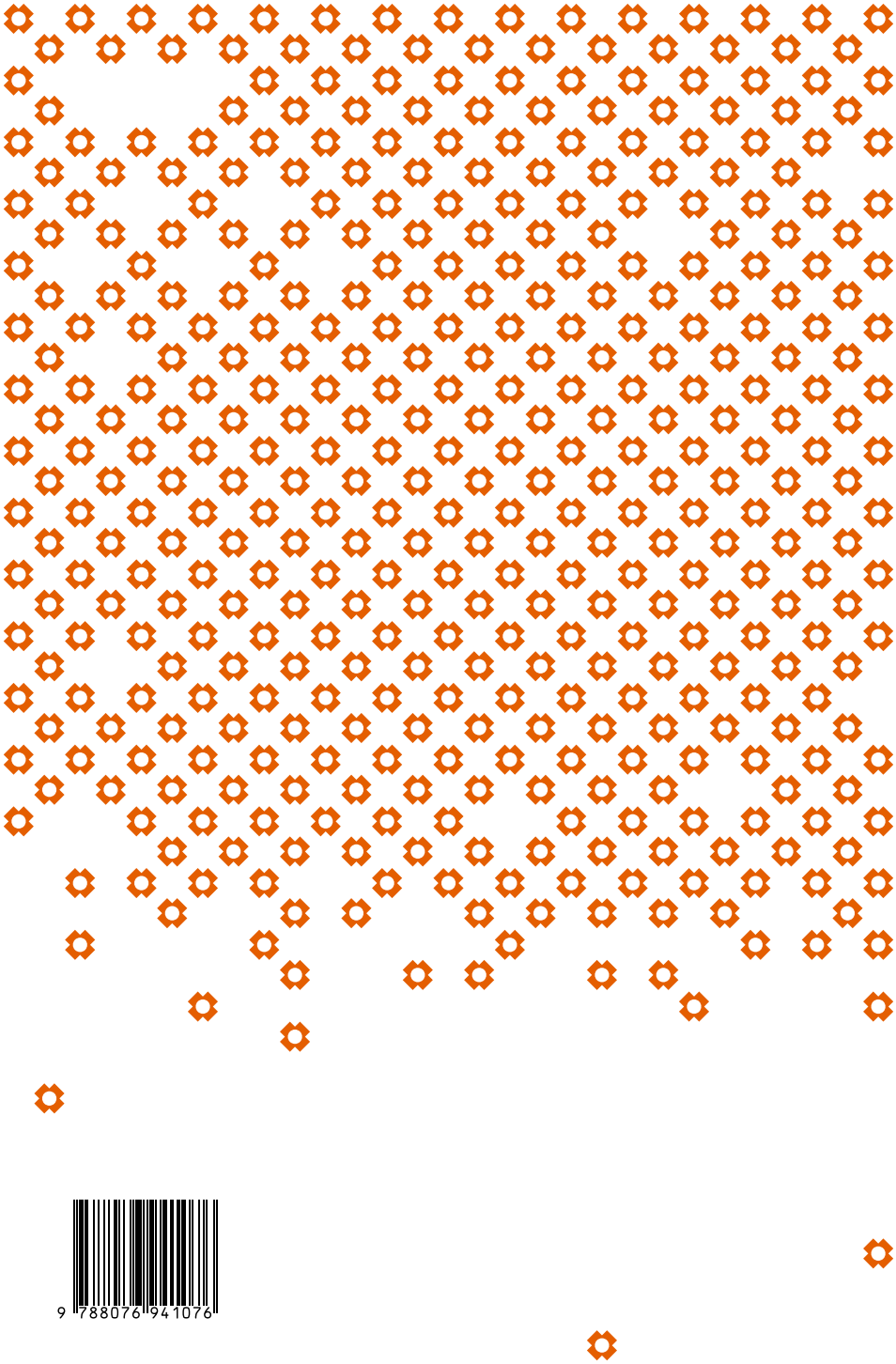
Tomáš Jajtner

Vydalo Nakladatelství Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích, Branišovská 1645/31a,
370 05 České Budějovice, nju.jcu.cz,
v edici E-scriptio

Odpovědná redaktorka Kateřina Selner
Grafická úprava a sazba Milan Krištůfek (pintos.cz)
Vydání první, České Budějovice 2025

ISBN 978-80-7694-107-6 (PDF)





9 788076 941076