

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav české literatury a komparatistiky

Diplomová práce

Bc. Tomáš Pácalt

Přístup k uměleckému textu na střední škole
(Didaktický přínos Přemysla Blažíčka)

The Approach to the Literary Text in Secondary School
(Methodological Contribution of Přemysl Blažíček)

Praha, 2016

Vedoucí práce: PhDr. Michael Špirit, Ph.D.

Na tomto místě bych chtěl poděkovat svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Michaelu Špiritovi, Ph.D. za cenné rady a připomínky a za to, že mi na začátku poradil, ať se „řídím instinktem“.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 8. 2016

podpis

Klíčová slova: didaktika literatury; střední škola; umělecký text; čtení; interpretace; Přemysl Blažíček; nadšenost; smysl; Cormac McCarthy

Key words: methodology of teaching literature; secondary school; literary text; reading; interpretation; Přemysl Blažíček; enthusiasm; meaning; Cormac McCarthy

Abstrakt:

Práce se zabývá možným přístupem k uměleckému textu ve výuce literatury na střední škole. Věnuje se výběru uměleckého textu, jeho čtení, interpretaci a smyslem. Celý tento přístup je demonstrován na románu *Cesta* od Cormaca McCarthyho. Teoretický rámec práce tvoří texty Přemysla Blažička. Práce se snaží zjistit, zda Blažičkovo uvažování o literatuře je životadárné a užitečné i v pedagogickém procesu.

Abstract:

The present thesis deals with a possible approach to the literary text in the teaching of literature in secondary school. It discusses the choice of the literary text, its reading, interpretation and meaning. The whole approach is demonstrated on Cormac McCarthy's novel *The Road*; the theoretical framework of the thesis is provided by Přemysl Blažiček's texts. The thesis aims to figure out whether Blažiček's literary thought is as viable and useful in the pedagogical process as it is in literary criticism and theory.

Obsah

Úvod	9
I. TEXT	11
Poznámka ke kánonu: Sobě se nevyhneme.....	12
Vychovávat textem? Opravdu?	15
II. ČTENÍ	18
Aktivní čtení.....	18
Čtení jako turistika	20
Pomalost.....	20
III. INTERPRETACE	22
Vymezení pojmu	22
Čtenářský zážitek	25
Držet se textu. Zároveň využívat nástroje, které nám poskytují teorie literatury.	26
Odstoupit od textu.....	28
Závěrem	29
IV. SMYSL	31
Návod k upotřebení.....	33
Návod k upotřebení: Otevření světu	35
V. POKUS O PŘÍSTUP K TEXTU VE ŠKOLE (CORMAC MCCARTHY: CESTA).....	37
Text a čtení.....	38
Témata referátů	40
Interpretace: <i>Cesta</i> jako nejhorší obava a útěšná kniha	42
Smysl.....	45
Závěr.....	47
Přemysl Blažíček.....	47
Problémy	50
Nadšenost.....	51
Literatura	52

Být spravedlivý a předat nadšenost. Věta, která ve mně zůstává jako jezero, jako dvojitý kodex. Dvě základní a nelehké vlastnosti učitele. V této práci se chci zabývat pouze druhou z nich. *Předat nadšenost.* Slovní spojení, které nese dvě věci: Umět něco předat a zároveň nějakou nadšenost mít. Pokud učitel literatury nadšenost pro literaturu nemá, zůstává otázkou, zda by měl učit. Další otázkou je, zda by vůbec měl pokračovat ve čtení tohoto textu. Četbou této práce totiž nadšenost pro literaturu nezíská. Tato práce se bude zabývat „pouze“ jednou z možností, jak nadšenost¹ pro literaturu předat.

Tajemství literatury dokazuje mimo jiné i to, že nelze podat její dokonale přesnou definici. Například se přesně neshodneme, co ještě literatura je a co už není nebo jsou definice literatury tak banální, že jsou všeobsažné a nic neříkající. *Literatura je zázrak života, pro který nelze zřídit ministerstva.*² Pod tuto větu Jana Hanče bych se s chutí podepsal, ale co nám vlastně říká o literatuře? To, co nám ale zůstává, jsou umělecká díla, která existují a o kterých můžeme téměř s jistotou říci, že literaturou jsou – i když bychom si měli neustále zodpovídat, proč jimi jsou. Něco tak zázračného, jako je literatura, by se tedy nemělo učit výčtem historických dat, přeřikáváním obsahu děl či opakováním stereotypních frází: *Hemingway byl chlapák* a *Kafka byl neurotik*.

Postrádám dlouhodobou zkušenost s výukou literatury na střední škole z pozice učitele. Ale má vlastní zkušenost studia na střední škole a snad i moje intuice mi říkají, že něco zde není v pořádku. A možná: Absence dlouhodobějších učitelských zkušeností na střední škole může být i pozitivní: Netrpím návratem k tradici.³ „Učitel jedná tak, jak je v jeho okolí zvykem, jak to sám poznal jako žák, student nebo začínající učitel. Základním činitelem řídícím jeho jednání je v tomto případě přejímání určitých postupů, hodnocení, postojů a názorů.“⁴ Nervozitou a úzkostí z toho, že učíme, se strháváme zpět k vzorci, který jsme sami zažili, když nás na škole literaturu vyučovali:⁵ například vyučováním historických fakt,

¹ Pojmem *nadšenost* nemyslím něco manického. Povolání učitele literatury nevnímám jako poslání, jež vyučující provozuje s bezbřehým nadšením pro toto poslání. (Myslím, že v takovém případě by učitelé byli jasní adepti k syndromu vyhoření.) Povolání učitele vnímám jako práci, kde – pokud ji chceme dělat – je nadšenost pro literaturu prostým předpokladem vstupu do této práce.

² Hanč, Jan: *Události*. Ed. Michael Špirit. Praha: Torst, 2016, s. 343.

³ Kerlinger, F. N. vymezuje čtyři cesty, kterými se učitel při vyučování řídí: Tradicí, autoritou, intuicí a teoretickým (vědeckým) poznáním. In Šebesta, Karel: *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2006, s. 15–16.

⁴ Šebesta, Karel: *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2006, s. 15.

⁵ Ondřej Hník opakovaně prováděl výzkum (inspiroval se výzkumem J. Lomenčíka) s vysokoškolskými studenty (poslední v roce 2012). Ptal se jich, jak probíhala jejich výuka literatury na druhém stupni ZŠ a SŠ. Výsledky výzkumu poukázaly na převažující obsah *literární historie*. „Pod prací s textem či „rozbořem“ díla se ne vždy skrývá *interpretace* v pravém smyslu slova, ale pouhá rekapitulace děje, doplňování literárněhistorických

přeřikáváním obsahu děl a frázemi typu *Hemingway byl chlapák* a *Kafka byl neurotik*. Ale jsem v tuto chvíli – paradoxně díky tomu, že jsem na střední škole nevyučoval – jaksi „nezasažen“. Otázka zní: Jak bych učil literaturu, kdybych ji učil? Jak předat studentům něco tak zázračného, jako je literatura? Jak předat nadšenost z literatury? Pokud výuka literatury není výuka *o literatuře*, ale je to především výuka *literatury*, předával bych textem – uměleckým dílem.⁶

informací o díle či autorovi, bez hlubšího tázání se po smyslu textu. *Zážitek z textu a výchova ke čtenářství* jsou do současné podoby literární výchovy zahrnuty jen okrajově. K *umělecké povaze literárního díla* a jeho *estetické funkci* se často pouze odkazuje v rámci faktografického výkladu.“ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: Výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum, Praha: 2014, s. 29.

⁶ Mám na mysli literární dílem celistvým, nejen úryvky. To je samozřejmě časově náročné. Proto by celý tento model přístupu k textu vyžadoval především literární seminář. Případně dlouhodobou a intenzivní četbu jedné knihy. (Viz francouzský či americký model výuky, kde *Velkého Gatsbyho* nebo *O myších a lidech* čtou po celý rok.)

Úvod

Tato úvahová literárně-didaktická práce poskytuje jakýsi common sense – postavený na teoretických základech – toho, jak předat nadšenost z literatury: *Předával bych textem – uměleckým dílem*. Jak bych jako učitel přistupoval k literárnímu textu?

Práce neposkytuje návody a rady, jak pracovat ve výuce s textem nebo jak organizovat žáky: „Doporučuji zahájit interpretaci rozhovoru o autorovi a místu děje. [...] Pak přejdeme ke skupinové práci. Rozdělíme třídu asi do šesti skupin po šesti žácích, vždy dvě skupiny v rámci téže řady. [...] Velmi se osvědčuje zorganizovat při této příležitosti soutěž...“⁷ Práce neposkytuje ani různé hry s uměleckým textem: „...hry na výměnu lexikálních jednotek, [...] doplnění přirovnání po spojce jako.“⁸

Práce rovněž není teorií literatury pro učitele. Neposkytuje nástroje – pojmové konstrukty – a neukazuje, jak tyto nástroje v hodinách nebo při práci s uměleckým textem využívat. Nedefinuje, co je „vyprávění“ nebo „motiv“, a neukazuje, jak je ve škole používat?⁹ Těchto „nástrojů“ se dotýká jen okrajově.

Jde mi „pouze“ o zamyšlení se nad tím, jak bych měl jako učitel přistupovat k uměleckému textu. Předpokládá se, že učitel je především – stejně jako jeho studenti – čtenář. Musí si text umět vybrat, přečíst, interpretovat a také vědět, jaký to má všechno smysl. Na rozdíl od jiných čtenářů se předpokládá, že by měl být v těchto činnostech „profesionál“, zároveň by měl umět využívat tyto činnosti i ve škole: Umět je předat.

Celý tento koncept vychází z představy – ale snad by mohl být použitelný nejen na ni – četby jedné prozaické knihy po delší časový úsek. Jde o schopnost prozkoumat dílo v celku – to znamená „porozumět specifičnosti všech jeho částí“.¹⁰

Práce je rozdělena do pěti částí, větších kapitol. Umělecký text bychom měli jako učitelé nejprve nějakým způsobem umět vybrat – s tím souvisí problematika kánonu a problematika „výchovnosti“ textu v první části této práce. Dále se jedná o to, že bychom měli umět text číst – o čtení jako procesu pojednávám v druhém oddílu práce. Se čtením dále souvisí problematika rozboru a interpretace textu, která je součástí třetího oddílu. Ve čtvrté části nazvané „smysl“ jde o možnosti zodpovězení si otázky: K čemu to vlastně je? Mimo jiné

⁷ Beránková, Eva; Kostečka, Jiří: *Přečtete si s námi*. Praha: SPN, 1992, s. 36–37.

⁸ Kožmín, Zdeňek: *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 156 a s. 157.

Podobné příklady též in Beránková, Eva: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* či Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: Výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*.

⁹ Jako například Peterka, Josef: *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: MME, 2007, 346 stran.

¹⁰ Grossman, Jan: *O krizi v literatuře*. In *Analýzy*. Praha: ČS, 1991, s. 13.

zde pojednávám o neustálém odpovídání na ne zcela banální otázky: K čemu je čtení a interpretace literatury? – Jako učitelé literatury bychom si měli neustále vyjasňovat, jaký smysl čtení literatury má, abychom o tomto smyslu mohli studenty přesvědčit. – V páté, poslední kapitole se snažím předchozí pojednání uvést tzv. do praxe. Navrhuji, jak přistupovat ke konkrétnímu textu – k *Cestě* od Cormaca McCarthyho – ve škole a poskytuji zde modelovou interpretaci *Cesty*, jak by mohla vypadat na střední škole.

Práce postupuje chronologicky: Kapitoly na sebe navzájem navazují, ale zároveň by každá měla tvořit uzavřený celek, lze je tak číst i samostatně. Všechny zmíněné části – kapitoly – práce nemají ambice říct vše – k tomu by nestačily celé knihovny –, zaobírají se spíše vybranými problémy, které zdánlivě nepůsobí jako problémy. Sporné otázky, u kterých bych čekal, že se k nim ve výuce – při práci s uměleckým textem – bude přistupovat jinak.

Teoretický rámec této práce vychází z textů Přemysla Blažíčka, jenž je především literární kritik a interpret, ale předpokládám, že jeho přístup k literatuře, respektive uvažování o uměleckém díle, je nosné a životadárné i v didaktickém procesu. Především ve třetí a čtvrté kapitole mi jeho myšlenky posloužily jako obrovská inspirace při uvažování o interpretaci ve škole a také pro neustálé pokládání si otázky: Proč to dělám?

Kurzíva

Tato práce se nesnaží být experimentem. Kromě názvů děl a uvedení citátů před kapitolami může kurzíva jisté experimentální tendence naznačovat. Využívám ji ke slovním spojením – větám –, které se – ne z pravidla – opakují. Vytváří tak jakési motivy a dokreslují tak celou práci.

I. TEXT

*Vyšel soubor básní Karla Tomana. Nosím jej v sobě jako jezero.*¹¹

(Jiří Kolář)

Jaký text číst? Problematiku výběru uměleckého textu, který chceme se studenty ve škole číst, lze zúžit.¹²

Především učitelova čtenářská zkušenost určuje, co se bude v hodinách číst a s jakým literárním dílem se bude pracovat. Jde o jakousi pravdivost v předávání čtenářského zážitku: Pokud bych pracoval s textem, který mě nezajímá nebo kterému ne zcela rozumím, jen stěží bych o něm mohl někoho „přesvědčit“.

Dále do výběru vstupuje předpoklad adresáta. Jednoduše řečeno: Jaký text by mohl studenta zaujmout? Je pravděpodobné, že studentům učňovských oborů se bude líbit jiný text než studentům gymnázií. Ale třeba to tak být vůbec nemusí.

Existují texty, o kterých nám je řečeno, že by se měly číst – nebo takový pocit o nich máme – tzv. kanonické texty. Do výběru uměleckého textu tedy také vstupuje něco, čemu se říká „literární kánon“, který nám může sloužit jako didaktický nástroj.

¹¹ Kolář, Jiří: *Roky v dnech*. In J. K.: *Křestný list – Ódy a variace – Limb a jiné básně – Sedm kantát – Dny v roce – Roky v dnech*. Ed. Vladimír Karfík. Praha: Odeon, 1992, s. 342 (Dílo J. K., sv. 1).

¹² Existují také další faktory, kterými se nezabývám – jde o pragmatické faktory, jakými jsou dostupnost knih, jejich délka atd.

Poznámka ke kánonu: Sobě se nevyhneme

Přečíst všechny knihy a vybrat si z nich ty, které jsou podstatné pro mě, by bylo opravdu nejlepší. Nicméně jednou umřeme: Nestihnu za život přečíst ani setinu těch „dobrých“ knih. „Kdo čte, musí si vybrat, a to z toho důvodu, že jednoduše není čas přečíst vše, dokonce ani kdyby člověk nedělal nic jiného.“¹³ Nemáme čas, a především z tohoto důvodu je sestavování určitého typu kánonu v pořádku – kánon nám může usnadnit práci při výběru textu. Zůstává otázkou, podle jakého klíče by tento kánon měl být sestavován a kdo tento „seznam“ vytvoří: literární vědci, učitelé, všichni čtenáři? Jde vůbec o seznamy nebo to je něco jiného?

O kánonu se uvažuje různě: Jsou to reprezentativní díla dané národní kultury nebo nějakou institucí daný soupis děl. Lze hovořit o kánonu oficiálním či neoficiálním. Existuje kánon autorů či konkrétních děl nebo dokonce můžeme přemýšlet o kánonu konkrétních interpretací daných děl.

Z této mnohosti preferuji rozdělení na dva přístupy. Za prvé: Literární kánon jako něco esenciálního, na nás nezávislého, co je součástí něčeho, čemu se říká „literární umění paměti“.¹⁴ A za druhé: Kánon jako konstrukt, který plní funkci komunikačně pragmatickou. Seznam děl, který je někým daný a vytvořený pro určitou situaci. Díla v něm bychom měli znát, abychom si rozuměli, abychom byli schopni o literatuře v konkrétní situaci a za nějakým účelem mluvit a přemýšlet.

Představitelem prvního zmíněného přístupu je Harold Bloom. Ten se ve své knize *Kánon západní literatury* soustřeďuje na dvacet šest autorů (Na závěr publikace v „Dodatcích“ předkládá seznam asi pěti set autorů, které považuje za kanonické nebo odhaduje, že se jimi stanou.). Bloom se snaží dopátrat kvalit, které činí Danta, Shakespeara, Cervantese, Milтона a další spisovatele tzv. kanonickými. Přistupuje ke kánonu jako k paměti.¹⁵ „Poznání nemůže fungovat bez paměti a kánon je skutečným uměním paměti, autentickým uměním paměti, autentickým základem kulturního myšlení.“¹⁶

¹³ Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 27.

¹⁴ Tamtéž, s. 29.

¹⁵ U nás postoj ke kánonu jako paměti zastává Pavel Janoušek, ale jinak než Harold Bloom. Bloom totiž vlastně přiznává, že on je autorem knihy, kterou napsal, a seznamu uvnitř: „V seznamu se nepochybně odráží můj osobní vkus.“ Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 586. Janoušek si tuto „subjektivitu“ nepřiznává.

¹⁶ Tamtéž, s. 47.

Bloomova představa o kánonu se liší od té, kde je kánon dán nějakou institucí. Zároveň jde proti trendu některých proudů současné literární teorie a kritiky, tzv. otevření kánonu: Zrušit kánon ve jménu multikulturalismu či feminismu a literaturu tak redukovat na cirkulaci „sociální energie“. Bloom tvrdí, že to totiž ani nejde: Kánon je něco, co žije samo, je to záležitost spisovatelů a čtenářů.

To, co ale odlišuje kanonické autory a kanonické texty od těch nekanonických, je podle Blooma krása – ne nepodobná Mukařovskému pojmu estetické hodnoty – a cizost – jakýsi způsob originálnosti. Kanonické dílo musí vždy přijít alespoň částečně s něčím novým a posunout tak tradici o kousek dál. To podle Blooma dokáže pouze opravdový – kanonický – autor.

Klíčovým pojmem u Blooma je „úzkost z ovlivnění“. Jedná se vlastně o zápas s tradicí, kterou musejí spisovatelé nejprve přijmout a poté se s ní vyrovnat. Vyrovnat se s pocitem, že napsané už bylo vše. Tato úzkost ničí podle něj slabší talenty, ale kanonického génia posiluje. Nejspolehlivějším testem kanoničnosti je překonat tradici a podřít si ji. Něco podobného tvrdí i T. S. Eliot v knize *Tradice a individuální talent*: „Vznikne-li nové umělecké dílo, stane se zároveň něco se všemi předchozími uměleckými díly.“¹⁷

Zjednodušeně řečeno kánon je součástí kulturní paměti, označuje určitý výbor textů, které navzájem zápasí o přežití. V Bloomově přístupu nejde o národ, vládnoucí třídu nebo ideologii, která určí, co se bude číst, ale o setrvávající estetickou sílu daných děl.

Proti kánonu jako esenci, jako kulturní paměti – něčeho cenného po předcích – stojí kánon jako pragmaticko-komunikační konstrukt. Pojetí tohoto typu kánonu představil Petr A. Bílek v textu *Kánon, kanoničnost a kanonizace jako literárněhistorické konstrukty*. Kánon jako strategický konstrukt, který „umožňuje komunitě, jíž je nabídnut, navzájem se dorozumívat.“¹⁸ Bílek využívá metaforiku z geologie a přirovnává tak kánon k mapě literárních děl. Kánon podle něj předpokládá díla výlučná, ale zároveň reprezentativní. „Oba požadavky však dokážou splnit díla zcela různého typu.“¹⁹ Bílek proto navrhuje selektivní

¹⁷ Eliot, T. S.: *Tradice a individuální talent*. In T. S. E.: *O básnictví a básnících*. Přeložil Martin Hilský. Praha: Odeon, 1991, s. 11.

¹⁸ Bílek, Petr A.: *Kánon, kanoničnost a kanonizace jako literárněhistorické konstrukty*. In *Literatura a kánon*. Ed. Jan Wiendl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a literární vědy, 2007, s. 17.

¹⁹ Tamtéž, s. 16.

filtr,²⁰ který je „základním mechanismem tvorby každého kanonického výčtu“²¹ a který rozčleňuje díla do třech kategorií:

Za první (*Reliéf*): Díla vnímatelsky podnětná. Prošla zkouškou času, prokázala významový potenciál, mají výraznou estetickou funkci a umožňují stále nové a nové interpretace.

Za druhé (*Substrát*): Texty vývojově podnětné. Ztělesňují přerýv, posun, novost ve vývoji, podnítily vnitřní pohyb literatury.

Za třetí (*Klima a mikroklima*): Díla reprezentativní v nejrůznějších diskurzech, k nimž je materiál využíván. Například díla na poli popkultury, texty jako součást dobové ideologie, texty literárního okraje. Jsou hodnotové právě svým okrajovým bytím: texty psychicky nemocných, texty mimoliterární.

Kánon se podle Bílka může jevit jako pyramida – „průsvitné“ mapy se přikládají na sebe a některá díla se pak opakují a jsou výrazněji viditelná, v pomyslné pyramidě budou umístěna nahoře.

Toto pojetí se odlišuje od přístupu Harolda Blooma. Nejedná se o esenciální pojetí paměti, ale pragmaticky vytvořený seznam podle předem daného filtru, určený ke splnění dané funkce. Cílem je abychom měli k dispozici určitý seznam literatury a mohli se o těchto dílech bavit.

Jaký je tedy kánon? Jedná se o paměť nebo někým daný a k nějakému účelu vytvořený seznam děl? Pravděpodobně je možné obojí, ale i když přistupujeme ke kánonu metodou selektivního filtru a snažíme se o co největší „objektivitu“, *sobě se nevyhneme*. Je to právě a stále seznam děl, který někdo vytvořil.

Harold Bloom využívá pojmy jako kulturní paměť, estetická hodnota, úzkost z ovlivnění, ale přesto je patrné, že se jedná o jeho soupis děl: „Kánon není a ani nemůže být přesně ten seznam, který zde předkládám já nebo který by mohl předložit někdo jiný. Pokud by tomu tak bylo, stal by se z toho seznamu pouhý fetiš, jenom další komodita.“²² „V seznamu se nepochybně odráží můj osobní vkus.“²³ „... jak já sám chápu odchylování jednoho básníka od druhého.“²⁴ Nejedná se tedy o seznam povinné literatury, který stvořil anonymní autor.

²⁰ Toto rozčlenění údajně navrhl Miroslav Červenka při improvizovaném proslovu na téma pedagogiky potřebného kánonu na schůzi katedry české literatury FFUK v roce 2004.

²¹ Tamtéž, s. 16.

²² Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 49.

²³ Tamtéž, s. 586.

²⁴ Bloom, Harold: *Úzkost z ovlivnění. Teorie poezie*. Přeložil Martin Pokorný. Praha: Argo, 2016, s. 17.

Bylo by radostné, kdybychom si mohli každý vytvořit svůj kánon, například jak ho vytvořil Harold Bloom. Ale i přesto, že bychom opravdu měli takové intelektové schopnosti, nemáme čas z důvodů *vlastní smrtelnosti*. Jako učitelé se ale můžeme kánony inspirovat a využívat je – ne se jimi bezmyšlenkovitě řídit –, ale zároveň vědět kým a k jaké funkci byl kánon sestaven, neboli kým jsou konkrétní díla za kanonická považována. A nejvhodněji: Využívat při výuce svou osobní knihovnu – jakýsi subjektivní kánon, můj seznam –, ta díla, která jsou kanonická pro mě, a zároveň vědět proč.

„Nadšení. Požitek. Jak vzácně slyší člověk používat tato slova. Jak vzácně se setkáváme s tím, že by lidé podle nich žili, nebo v tomto případě tvořili. A přece, kdyby se mě někdo zeptal, které nejdůležitější vlastnosti tvoří spisovatele, co dává jeho látce tvar a co ho pohání na cestě, kterou chce jít, mohl bych takového tazatele pouze upozornit, ať jen si hledí svého vlastního nadšení a ať se stará o své vlastní choutky. Máte seznam svých oblíbených tvůrců? Já mám také svůj. Dickens, Twain, Wolfe, Peacock...“²⁵

Obdobně je to i u povolání učitele. Nadšení můžeme být tehdy, pokud jsme pravdiví. Z toho důvodu je nejvhodnější vybrat text podle vlastního rytmu srdce, který *v sobě nosím jako jezero*, mít vlastní seznam svých oblíbených tvůrců. Nestrhávat se uměleckým textem, který je součástí nějakého cizího seznamu. Takový seznam nám může pomoci s výběrem, jaký text bychom měli číst. Ale učit o literárním díle pouze proto, že je součástí seznamu – a dílo jsem buď nečetl, nebo mě neuchvacuje –, mi úspěch pravděpodobně nezaručí.

Vychovávat textem? Opravdu?

Ať chceme nebo ne, vždy na někoho působíme. Někoho neustále ovlivňujeme. Ve škole je toto počínání ještě příznačnější, jelikož učitel má v „mocenské konstelaci“ přece jen dominantnější postavení nad studentem: Působíme na něj záměrně – vychovááme ho. Zůstává otázkou, nakolik můžeme studenta „řídit“ či „usměrňovat“. Jedná se o tzv. první výchovnou antinomii, kterou stanovil Eugen Fink, odkazují k němu prostřednictvím Martina Strouhala: „První antinomie vyplývá z otázky, ‚zda máme jakožto vychovatelé vůbec právo někomu vnucovat své vlastní pojetí života‘. Výchovu lze chápat ‚na jedné straně jako nutnou pomoc životu a na straně druhé jako znásilňování‘.“²⁶ Bohužel nebo bohudík čistá

²⁵ Bradbury, Ray: *Zen a umění psát. Eseje o tvořivosti*. Přeložila Alena Kottová. Praha: Pragma, 1998, s. 17.

²⁶ Strouhal, Martin: *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013, s. 38.

indoktrinace není možná, neustále někoho ovlivňujeme. Uvědomovat si zodpovědnost za to, že na někoho působíme, je v pořádku, zároveň ji ale musíme přijmout: Prostě vychováváme.

Výchovné už ale není, pokud bychom vybírali pouze texty tzv. výchovné – jen „srozumitelné“, „typické“ nebo – co se obsahu týče – „nezávadné“. Čtení uměleckých děl „z nás neudělá lepší ani horší lidi. Užitečnější ani zbytečnější občany... [...] pouze může člověka naučit používat správně vlastní samotu, tu samotu, jejíž nejzazší podobou je střet jedince s vlastní smrtelností.“²⁷ Literatura je přeplněna texty nesrozumitelnými, těžko interpretovatelnými – vyžadujícími velkou čtenářskou spolupráci –, nebo je plná děl, která jsou svým obsahem temná, například obsahují násilí, brutalitu.

To, že je dílo zneklidňující, depresivní, temné, obsahuje násilí nebo je nelehce pochopitelné, neznamená, že bychom je pro práci ve škole měli „vypustit“. Naopak je třeba ukázat literaturu v její „mnohosti možností“.²⁸

Navíc pouhá skutečnost, že je umělecké dílo obsahově temné nebo depresivní, neznamená, že působí temně a depresivně. Naopak někdy můžeme zažívat radost z takového poznání. Přesto, že toto poznání není nic veselého, máme radost ze ztotožnění se nebo z objevení něčeho nového.

Pokud je dílo na první pohled nesrozumitelné, je mnohem spíše těžko interpretovatelné – o to větší radost zažíváme, když se nám podaří je nějakým způsobem uchopit.

Bohužel při interpretaci jsme sváděni „k postupu, který se nového, nejistého zmocňuje tak, že z něho učiní známé a jisté, zneklidňující zneškodní. Tomu se žádné poznání, a tím méně mimořádně náročné pojmové poznávání uměleckého díla, nedokáže zcela vyhnout, to je úskalí, na kterém ztroskotává i ta nejlepší interpretace.“²⁹ Díky tomuto „úskalí interpretace“, o kterém píše Přemysl Blažíček, existují již zmíněné „nálepky“ jako *Hemingway byl chlapák* a *Kafka byl neurotik*. Takováto zjednodušení jsou v pořádku tehdy, pokud to literární texty neznehodnotí.

...

²⁷ Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 41.

²⁸ To samozřejmě nebrání učitelům vyjádřit se k postojům a názorům, které jsou v dílech explicitně přítomné nebo je ztělesňují.

²⁹ Blažíček, Přemysl: *Úskalí interpretace*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 333.

Existují knihy, které v nás vyvolávají odpor či nudu, aniž jsme je četli. Nejde jen o knihy „dlouhé“, ale často to jsou knihy „kanonické“, respektive knihy ze seznamu povinné četby. Nudná a „odporná“ je představa, že musíme. „Zakázané“ knihy nebo prostě knihy nekanonické mají tu výhodu, že jsou zajímavé a fascinují už jen tím, že nejsou součástí naší školní povinnosti.

Zajímavé a životadárné v pedagogickém procesu jsou i knihy kanonické, ale jak o tom studenty přesvědčit? Jak předat nadšení z *Babičky* nebo *Povídek malostranských*? Jak předat nadšení z jakéhokoli textu? Jednou z možností je, že budeme text pozorně číst a interpretovat.

II. ČTENÍ

Ne nadarmo jsem byl – a možná stále ještě jsem – filologem, to znamená učitelem pomalého čtení... [...] Filologie je totiž ono ctihodné umění, které od svého čtenáře žádá jedno, aby pooděšel stranou, dal si načas, ztišil se, zpomalil –, je to zlatotepectvím a znalectvím slova, musí odvádět samou jemnou, opatrnou práci a nedosáhneme ničeho, nepostupuje-li lento. Právě tím je však dnes naléhavější než kdykoli jindy, právě tím nás přitahuje a okouzluje nejsilněji, uprostřed věku „práce“, chci říci spěchu, neslušné a zpoceně pohotovosti, věku, který chce být se vším hned „hotov“ i s každou novou knihou: – to filologie s ničím hned tak hotová není, učí dobře číst, to znamená číst pomalu, hluboce, ohleduplně a výhleduplně, s postranními myšlenkami, s pootevřenými dveřmi, jemnými prsty a citlivýma očima...³⁰

(Friedrich Nietzsche)

Určitý text si říká o určitý způsob čtení. Texty se liší v tom, jakou spolupráci od nás vyžadují. Opravdové umělecké texty vyžadují náročnější spolupráci.

„Čtení umělecky bezcenné, laciné povídky je formou denního snění. Nepřipouští tvořivou reakci: text hltáme právě tak jako televizní pořad nebo jako smažené brambůrky, které přežvykujeme při dívání se na televizi. A román, řekněme od Balzaka, můžeme číst s vnitřní spoluúčastí, tvořivě – tj. v modu bytí.“³¹

Balzakův román může čtenář číst rovněž netvořivě, neaktivně nebo zběžně, ale v tom případě by podle Fromma „neprohloubil svůj vhled do lidské podstaty, aniž získal poznání sama sebe“.³²

Aktivní čtení

Jadwiga Šanderová se ve své publikaci *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách* zabývá čtením pouze odborného textu, některá její pojednání můžeme – třeba i v určitém kontrastu – využít i při čtení textu uměleckého. Šanderová tvrdí, že číst se dá

³⁰ Nietzsche, Friedrich: *Ranní červánky. Myšlenky o morálních předsudcích*. Přeložila Věra Koubová. Praha: Aurora, 2004, s. 11–12.

³¹ Fromm, Erich: *Mít nebo být?* Přeložil Jan Lusk. Praha: Naše vojsko, 1992, s. 35.

³² Tamtéž, s. 35.

minimálně dvěma způsoby: aktivně a pasivně. Dále prostřednictvím anglického básníka Samuela Tailora Coleridge stanovuje čtyři základní typy čtenářů podle následujících příměrů:

„1. **Přesýpací hodiny**, které nezachycují nic a spokojí se s tím, že knihou jen tak procházejí, jako by jí měřily čas.

2. **Houby**, které absorbují všechno, co čtou, a mohou to vrátit téměř ve stejném stavu, jen trochu zašpiněné.

3. **Síta**, která zadržují jenom sraženiny a kaly ze čtené tekutiny a jsou s to vracet tyto pevnější substance téměř ve stejném stavu, jen trochu zašpiněné.

4. **Diamanty Mogulové**, stejně cenné jako vzácné, které mají ze čteného prospěch a (odrážejíce, lomíce a obohacující) umožňují druhým získávat prospěch ještě vyšší.

Styl ‚presýpací hodiny‘ vlastně žádné čtení není, je to spíše jen prohlížení. [...] Čtení ve stylu ‚houba‘ je typické pro tzv. chodící encyklopedie, což jsou lidé, kteří udivují svými znalostmi, jež však většinou nejsou schopni dávat do širších souvislostí a vyvozovat z nich nové poznatky nebo dosáhnout hlubšího poznání. [...] Aktivním čtením – cílem, k němuž směřujeme – je nejnáročnější styl ‚diamant‘ a cestou, jak k němu dospět, je styl ‚síta‘.“³³

Čtení odborného textu podle Šanderové předpokládá aktivního čtenáře. Číst aktivně je podle ní jistý druh interview s autorem. „Jako bychom autorovi kladli otázky a odpovědi v textu hledali sami. Naučit se klást otázky, které vedou k jasným a jednoznačným odpovědím, je základním předpokladem uspořádaného myšlení...“³⁴

Aktivního čtenáře vyžaduje i umělecký text. Při čtení uměleckého textu se ovšem nenacházíme v interview s autorem, ale s textem. Nejde o intenci autorskou,³⁵ ale především o intenci textovou. Obdobně si klademe otázky, ale odpovědi často nevedou k jednoznačným a jasným odpovědím. S tím se musíme smířit – a to tím, že interpretujeme.

Rozdíl mezi textem odborným a uměleckým spočívá mimo jiné v tom, že odborný text reaguje na svět, ve kterém doslova žijeme, vyrůstá z něj, je s ním v dialogu – například reaguje na jiné odborné texty, musí je znát, vychází z nich atd. Umělecký text oproti tomu nový svět vytváří, je jaksi sám světem³⁶ – ob stojí si sám. Vedeme dialog především se světem textu. Při čtení uměleckého textu jsme – alespoň ze začátku – mnohem víc „uvnitř“.³⁷

³³ Šanderová, Jadwiga: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Slon, 2005, s. 23.

³⁴ Tamtéž, s. 23.

³⁵ Práce Jiřího Kostečky nebo Ladislavy Lederbuchové zabývající se interpretací ve škole používají a pracují s pojmem „autorská intence“. Nicméně otázka „Co tím chtěl básník říci?“ je v některých případech zcela irelevantní, například když je básník už dávno po smrti.

³⁶ Přestože relace ke světu, který žijeme, v něm samozřejmě přítomné jsou (například už jen to, že je napsán jazykově). A je také v určitém dialogu – intertextovém – s jinými texty a autory.

³⁷ Viz „close reading“: způsob detailního, pozorného a intenzivního čtení, které vychází zevnitř textu.

Čtení jako turistika

Schopenhauer zachytil rozdíl mezi postojem génia a „průměrného“ člověka, přirovnal ho k rozdílu mezi turisty a bankéři na amsterodamské burze. Odkazují k němu prostřednictvím Přemysla Blažička: „Schopenhauer uvádí rozdíl mezi zájmem turisty, vnímajícího z galerie velkolepý ruch na amsterodamské burze, a mezi bankéři, jenž si nic z toho neuvědomuje, cele soustředěn na příkazy, které dává svému zástupci. Schopenhauer tímto příkladem naznačuje rozdíl mezi průměrným člověkem pohlceným praktickými zájmy, a postojem géniovým.“³⁸

Čtení opravdového uměleckého textu není pasivní, ale aktivní činnost: Nejde o pouhé pochopení významu slov a vět nebo o zjištění, „kdo je vrah“. Abychom byli „génii čtenářství“, jde zároveň o jistý „turismus“ v Schopenhauerově smyslu: Jsme v uměleckém textu noví – i když čteme třeba podruhé³⁹ či potřetí –, jde nám o to vnímat ten „velkolepý ruch“, nečíst automaticky. Je třeba být nejen aktivní, ale zároveň být textu otevřen. Umělecké dílo prozkoumáváme, přistupujeme ke všemu, necháváme ho na sebe působit. Vyvolává v nás pocity: Můžeme jím být zhnuseni, nadšeni nebo obojí zároveň.

Pomalost

Potíže přicházejí, když si uvědomíme, že pod spojením umělecký text se skrývá obrovská mnohost různých textů. Tedy i zde pouze na poli uměleckých textů lze říci: *Určitý text vyžaduje určité čtení*. Neexistuje předem zaručený recept.

Pomalost je ale vlastností čtení, díky které můžeme v textu spatřit víc. Kulhavý poutník tím, že kulhá – jde pomalu –, vidí víc a jiné věci – třeba zajímavější – než ostatní, kteří jdou rychle. Pomalost jako klidná soustředěnost: V klidu uvnitř textu, uvnitř světa pro sebe už při čtení sledovat, jak je tento svět vytvořen. Parafrází Nietzscheho: Ve věku práce – „spěchu, neslušné a zpocené pohotovosti“ – zpomalit, poodejít stranou, dát si na čas, ztišit

³⁸ Blažiček, Přemysl: *Hrabalovy konfrontace*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 76.

³⁹ Zdeněk Kožmín upozorňuje na důležitost právě druhého čtení: „... teprve druhé čtení umožňuje přistupovat k textu jako ke specifickému poetickému objektu (l'objet poétique), kdy se začíná pracovat s velmi složitou konstrukcí, kdy se text formalizuje, kdy se s textem provádějí nejrůznější logické modelace.“ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 11.

se... Být filolog a filologie učí „dobře číst“: „...to znamená číst pomalu, hluboce, ohleduplně, s postranními myšlenkami, s pootevřenými dveřmi, jemnými prsty a citlivýma očima...“⁴⁰

Aktivně číst, zároveň být textem plně zaujat – být mu otevřen – a činit tak pomalu, to jsou vlastnosti čtení, které se paradoxně nevyklučují. Nelehké je takové vlastnosti získat, natož je někomu předávat. Pokud se toto učitelovi podaří a student si některé z těchto „vlastností“ osvojí, lépe se mu pak otevírají dveře k následné textové interpretaci.

⁴⁰ Nietzsche, Friedrich: *Ranní červánky. Myšlenky o morálních předsudcích*. Přeložila Věra Koubová. Praha: Aurora, 2004, s. 12.

III. INTERPRETACE

Interpretace literárního díla je zakotvena ve specifickém charakteru jeho výstavby; nejde tu o interpretaci smyslu, který je výslovně nebo v náznaku formulován, nýbrž o interpretaci – jednu z možných interpretací – smyslu světa, dílem ztvárněného. Je to výklad neméně nepřímý než u uměleckých děl nejazykových. Svět díla musí čtenář ovšem vždy znovu teprve vytvořit (což je něco docela jiného než prostá realizace smyslu jednotlivých vět), a tím ho ne pouze poznává, ale prožívá; nemá ho jako předmět před sebou a ve své moci, naopak on je uchvácen jím, je přinucen osvojit si způsob chápání a celkový životní postoj, které svět díla sugeruje. Ve světle takto zažitého, vskutku osvojeného smyslu může pak čtenář pojímat cokoliv i mimo dané dílo.⁴¹

(Přemysl Blažíček)

To, že se literární umělecké dílo pokoušíme uchopit – rozebrat, interpretovat –, nám mimo jiné pomáhá pochopit, formulovat či analyzovat pocit – čtenářský zážitek, který si ze čtení uměleckého díla odnášíme. Při rozboru se držíme textu ve své celistvosti a ohraničenosti, využíváme různé nástroje, které poskytuje teorie literatury. Můžeme ale poté také od textu odstoupit: Nejen si například vypomoci kontextem, dalšími díly autora nebo intertextualitou, ale odstoupit od díla k záležitostem obecným, které v nás dílo vyvolává: Co je člověk, co je skutečnost, jaký je smysl?

Vymezení pojmu

Rozbor a interpretace textu se v některých tradičních pojetích oddělují na dvě různé oblasti práce s textem. Petr A. Bílek dokonce práci s textem – „metody k cíli“ – dělí na čtyři činnosti: popis, analýza, výklad a interpretace. Bylo by to k něčemu?

Popis je „výchozí, nejelementárnější metodou uchopení určitého literárního jevu. Nabízí relativně objektivizovatelný a zavržitelný výčet jednotlivých prvků, jež se v rámci daného literárního jevu vyskytují a jež tento literární jev utvářejí. [...] V případě textu soupis

⁴¹ Blažíček, Přemysl: *Opravdu proti interpretaci?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 325.

všech dílčích výrazových prostředků, izolovaných tematických prvků ve funkci motivů apod.“⁴² Analýza se podle Bílka zakládá „na hledání vazeb a vztahů mezi jednotlivými prvky, které tento jev utvářejí“.⁴³ A výklad literárního jevu podle něj představuje opět teoreticky vyšší a z cílového hlediska ucelenější fázi či metodu zkoumání. Jeho účelem je „uspořádání jednotlivých popisovaných a analyzovaných prvků a jejich vztahů do uceleného konstruktů, v němž se objasní jejich celkové významové směřování. Výklad se zaměřuje na to, co jednotlivé prvky a jejich vztahy ‚znamenají‘ pro vědomí celku, [...] jak tyto prvky ve struktuře fungují.“⁴⁴ Bílek shrnuje: „Popis nabízí odpovědi na otázku ‚co‘, analýza ‚jak?‘ a výklad na otázku ‚proč?‘. Výklad je tedy jakousi syntézou, vysvětlením, završením a scelením popisně analytických dílčích operací.“⁴⁵ Kde se tedy nachází interpretace? Ta je schopna k tomuto přidat i určitý smysl textu: „Následnou subjektivní konkretizací...“⁴⁶ Nejen čím text je, ale co text znamená pro mne. Tedy zjednodušeně řečeno: popis, analýza a výklad jsou činnostmi „objektivními“. Interpretace je činností „subjektivní“. Je toto možné?

Otázkou zůstává, zda lze být tzv. objektivní. Zda se interpretace – „vkládání sebe“ – neprojevuje ve všech naznačených činnostech, například už v činnosti, která se označuje jako „popis“. Teoreticky by se dalo hovořit o interpretaci vědomé a nevědomé či přiznané a nepřiznané. S vědomím toho, že objektivní nikdy nemohu být, mohu věc popisovat například s odstupem. Mohu se například pokusit vložit do textu co nejméně svoje zájmy, touhy a osobnost, ale zároveň si uvědomovat, že už i to je moje volba – tedy činnost tzv. subjektivní.

To, že si činnosti, při kterých pracujeme s uměleckým dílem, od sebe oddělujeme a nazýváme například „popisem“, „analýzou“ nebo „výkladem“, může přemýšlení o nich zjednodušit a zpřehlednit i ve škole. Zároveň je ale dobré vědět, že při jakékoli takovéto činnosti už tzv. interpretujeme – hodnotíme. Přestože řekneme „nechci hodnotit“, hodnotím třeba už pouze jen tím, že se snažím „nehodnotit“. Interpretace – v tomto smyslu „vkládání sebe“ – se projevuje mimo jiné už i v samotném výběru textu k interpretaci nebo výběru slov k zaznamenání. Připustíme-li si, že interpretace je v tomto smyslu přítomná ve všem – tedy i v jakékoli práci s textem – uleví se nám: Přiznáváme tím větší zodpovědnost, ale zároveň jasně víme, na čem jsme.

⁴² Bílek, Petr A.: *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003, s. 10–11.

⁴³ Tamtéž, s. 11.

⁴⁴ Tamtéž, 12.

⁴⁵ Tamtéž, s. 12–13

⁴⁶ Tamtéž, s. 13.

Ladislava Lederbuchová rozlišuje literárněvědnou interpretaci a didaktickou interpretaci – tu, kterou bychom měli jako učitelé provádět na střední škole se studenty: „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 žakově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám.“⁴⁷

Didaktická interpretace je podle Lederbuchové ta, jejímž cílem je samotný proces komunikační činnosti: „je to metoda rozvoje a kultivace čtenářství.“⁴⁸ Interpretace tak kultivuje žakovo čtení, respektive jeho komunikační dovednosti, zároveň ale podle Lederbuchové vychází z probíraného učiva či na něj navazuje, a pomáhá tak se splněním školních osnov.

Vzít na vědomí úroveň čtenářské kompetence studentů a zároveň respektovat školní osnovy nelze ve výuce literatury jednoduše ignorovat. Ale také to nejsou bariéry, které by měly oddělovat literárněvědnou interpretaci a tzv. didaktickou interpretaci. Základní přístup by totiž měl být stejný.

Lederbuchová píše, že „didaktická interpretace rozvíjí čtenářský zážitek žáka“⁴⁹ a musí z tohoto zážitku také vycházet. To je v pořádku do chvíle, než si uvědomíme, že ze čtenářského zážitku vychází i interpretace literárního vědce – učitele⁵⁰ –, u kterého interpretace kultivuje i jeho čtení. Nejedná se pouze o nějaký cíl rozboru textu, ale především o samotný proces konkrétního myšlení daného čtenáře, tedy v tomto případě literárního vědce. Rozdíl je snad jedině v tom, že u literárního vědce se předpokládá, že bude s textem pracovat profesionálněji. Jde jen o jistou míru „zahuštění“: „... za podstatné bych považoval, že jde zde i tam o týž náš svět, i když jde o různou míru ‚zahuštění‘ problematiky. Úloha matky v životě je v každé rovině výkladu ‚obtížnosti‘ až šokujícím způsobem těž, ať o Holanově básni bude uvažovat záček, žák, student či univerzitní posluchač.“⁵¹ Zdeněk Kožmín dále v rozhovoru o interpretaci s Jiřím Holým říká: „Uvědomil jsem si, že interpretace textu je v podstatě jeden a týž proces, ať ji koncipujeme jako vědeckou analýzu, či jako esej, ať ji praktikují gymnazisté, či studenti pedagogické fakulty, ať probíhá veřejně,

⁴⁷ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 7.

⁴⁸ Tamtéž, s. 21.

⁴⁹ Tamtéž, s. 10.

⁵⁰ Protože „dokonalý češtinář“ by měl být i „znamenitý odborník“, jak říká Vladimír Šmilauer ve stati *Profil češtináře*: „Dokonalý češtinář, jak o něm sníme, je spojením trojí dokonalosti: je znamenitý odborník, vynikající učitel a charakterní člověk.“ In *Český jazyk a literatura*, roč. 19, 1968/1969, č. 6, s. 241.

⁵¹ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 181.

nebo v intimitě našeho obeznávání textu, ať je zcela uvědomělá, logizovaná, nebo ať je spíš jen záležitostí takříkajíc naší duše. To, co je všem způsobům osvojování textu společné, je něco, co bych rád nazval *respektem ke slovu, od něhož očekáváme sdělení něčeho podstatného*.⁵²

Čtenářský zážitek

Jiří Cieslar ve svém deníku *Matouš* píše, jak přistupuje k čtenářskému zážitku z uměleckého díla: „Zajímá mě co je, jak věci jsou. Prostě nepatřím k vědcům. [...] Pro mne je výrazně důležitější pocit než pravda. Pocit je totiž, pokud se objeví a je-li, tak je to už psychický fakt. To je už dokonce realie ve světě. Druzí ho přece od vás slyší. My se tu přece tyto osobní realie snažíme směřovat. Ale za druhé. Tohle může dělat v hospodě. Tady [seminář, škola] je právě to zadruhé: pochopit svůj pocit jako psychický fakt, dokonce jako světovou realii, a právě proto ve vši úctě jej vidět jako něco, co je křehké, co lze měnit v debatě, co lze vybrušovat, obohacovat.“⁵³

To, že mám nějaký pocit, je už nějaká skutečnost – „realie ve světě“. Od této skutečnosti bychom se měli při interpretaci odrazit. Měli bychom si tento čtenářský zážitek „uvědomit, formulovat a analyzovat“,⁵⁴ pokusit se zjistit, co tento pocit vyvolává. „Předmětem literárního bádání je právě to, co nám odkrývá bezprostřední dojem; vlastním cílem literární vědy je pochopit, co nás uchvacuje.“⁵⁵ Není přitom – i přesto, že je to jakýsi vstupní předpoklad⁵⁶ do interpretačního rozboru textu – zcela jednoznačné, zda nějaký pocit z díla mít budu. „Především je třeba mít, co překvapivý počet literárních vědců nemá: cit pro umění, schopnost skutečného čtenářského prožitku.“⁵⁷

Naučit někoho schopnosti, aby měl čtenářský prožitek, je úkol hodný gigantů a neexistuje na něj – podobně jako v předešlé kapitole – žádný zaručený recept. Nicméně tím,

⁵² Tamtéž, s. 180.

⁵³ Cieslar, Jiří: *Matouš. Deník z let 2003–2006*. Praha: Torst, 2015, s. 232.

⁵⁴ Blažíček, Přemysl: *Opravdu proti interpretaci?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 328.

⁵⁵ Staiger, Emil: *O úkolu a předmětech literární vědy*. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor*. Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 10.

⁵⁶ Pokud čtenářský zážitek nemám, nemusí to znamenat, že se do interpretačního rozboru nemám vůbec pouštět. Může se například dostavit až zpětně – po práci s textem. Nebo jednoduše mohu tematizovat, proč se mi ho nedostává: Když mě nic nenapadá, mohu to tematizovat.

⁵⁷ Blažíček, Přemysl: *Opravdu proti interpretaci?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 328.

že se pokusíme s uměleckým dílem pracovat – budeme ho rozebírat a interpretovat –, se naše „čtení“ přece jen kultivuje.

Otázka, zda to lze interpretací všechno zkazit, je na místě. Například jestli nepřijdeme o to kouzelné, životadárné – co máme z čtenářského zážitku –, pokud se rozhodneme umělecké dílo rozebírat? „Interpretace rozkládá, co je svým původem nepochopitelně jednotné. A také tuto záhadu nikdy docela neodhalí, neboť tato jednota je niternější, než to kdy dokáže postihnout byť sebepronikavější intuice, tak jako tvář je výmluvnější než jakýkoli fyziognomický výklad, duše hlubší než jakékoli psychologické vysvětlování.“⁵⁸ Proč tedy nezůstat pouze u čtení literárních děl?⁵⁹

Mluvením či psaním o uměleckém díle, jeho rozebíráním, přemýšlením můžeme však přece jen něco získat. Tím, že budeme přemýšlet o našem čtenářském zážitku, se může podařit, že pocit, který z přečteného díla máme, se neztratí, ale naopak přetrvá a může rozehrát něco nového. „Máme ho nyní trvale k dispozici.“⁶⁰ Něco získáme, obohatí nás to. Tím, že budeme s textem pracovat, projevíme spoluúčast, budeme „vybrušovat“, budeme obohaceni.

Pocity nejsou na začátku nikdy zcela zřetelné, pouze je spíše jaksi tušíme, v nejasných obrysech. Metaforicky řečeno: Jsou za dveřmi – kolik těch dveří je nebo jak moc jsou zamčené, záleží na díle, situaci – na jeho nebo její složitosti. Čím složitější dílo, tím víc dveří, tím více zamčeno, tím větší spoluúčast musím vyvinout, abych se přes ně dostal. Pokud se ale tak stane, pocit se projasní, mohu si pocit držet. Je můj. Mám ho trvale k dispozici. Také se může stát, že za dveřmi nic nebude. To nevádí, protože někdy zažijeme ty nejlepší chvíle, když se dostáváme přes dveře nebo si třeba dáme při tom páčení dveří „voraz“.

Držet se textu. Zároveň využívat nástroje, které nám poskytují teorie literatury.

To, že v nás dílo vyvolá nějaký pocit, není způsobeno tím, že je v něm explicitně zmíněn či jinak vysloven, ale mnohem více tím, že je skrytý: Je ztělesněn uměleckým dílem. Je zachycen v díle tím, jak je dílo zkonstruováno v jeho imanentním celku. Musíme proto dílo nějakým způsobem uchopit, rozebrat. K tomu nám slouží určité nástroje, které poskytují

⁵⁸ Staiger, Emil: *Základní pojmy poetiky*. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor*. Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 36.

⁵⁹ Samozřejmě už samotný proces čtení, jak bylo již naznačeno, je také do jisté míry formou interpretace.

⁶⁰ Blažiček, Přemysl: *Opravdu proti interpretaci?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 327.

teorie literatury. A alespoň ze začátku je potřebné se držet textu. Text drží pohromadě náš „text“ a naše myšlení. Drží nás pohromadě, abychom neutekli do světa chaosu. To neznamená vyhnout se následně kontextu – který je často užitečný – nebo sobě – *sobě se nevyhneme*.

Bílek uvádí, že jeho kniha *Hledání jazyka interpretace* zabývající se teoriemi literatury – vlastně to můžeme vztáhnout na více méně obdobné knihy⁶¹ – se snaží nabídnout „výčet pojmových konstrukcí a jejich fungování; ne proto, že tyto entity prostě v literárním procesu a v přístupech k literárnímu dílu jsou, ale proto, že mohou v určitém metodologickém přístupu umožňovat vyjádření (ne definitivní uchopení či vysvětlení!) jistých jevů, tj. že mohou být [pro interpretaci] užitečné.“⁶² Zároveň Bílek upozorňuje na důležitý respekt k textu. Nemůžeme určitou teorii – metodologii – jednoduše aplikovat na text, nýbrž sám text vyžaduje konkrétní interpretační nástroj. Určitý text vyžaduje určitý pojmový konstrukt, který nám teorie poskytují.

Tzv. nerespekt k textu se týká některých poststrukturalistických nebo postmoderních teorií. Je možné tyto „novější“ teorie využít ve výuce literatury, přestože právě nerespektují text?⁶³

„Základní interpretační impuls formalismu, ‚nové kritiky‘, pražského strukturalismu i hermetismu lze snad redukovat do pobídky, že stěžejní rys významu díla lze nalézt či chápat v jedinečném textu a jeho imanentním uspořádání.“⁶⁴ Pak ale podle Bílka přichází tendence více či méně protikladné. Interpretační metodologie, které chápou konkrétní text jako doklad univerzálie mimo konkrétní text. Doklad archetypů, kulturních orientací, ideologií či diskursů utvářených společnostmi... Zjednodušeně řečeno tyto teorie už se nedrží textu, umělecké dílo jim slouží pouze jako doklad.

Nicméně určité pojmové konstrukty, které přinesly i zmiňované postmoderní a poststrukturalistické teorie, nám mohou být – pokud jsme ochotni poslouchat, o co si konkrétní text tzv. říká – užitečné a využitelné i v didaktickém procesu.

⁶¹ Například Jonathan Culler: *Krátký úvod do literární teorie*, Terry Eagleton: *Úvod do literární teorie*, Wolfgang Iser: *Jak se dělá teorie...* Všechny tyto knihy uchopují teorie literatury osobitě, ale obdobně: Poskytují „pojmové konstrukty“.

⁶² Bílek, Petr A.: *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003, s. 17–18.

⁶³ Přemysl Blažiček píše: „Demaskování [...] pravdy vede pak některé filosofy – a zde je onen problematický krok – k odmítnutí jakékoliv otázky po pravdě. Literát bez tvůrčí potence tím přijímá radostnou zvěst, že ani umělecké dílo nemusí mít, nemá žádný jednotný smysl.“ [...] „Postmoderní rozborů vedou do stejné bezobsažnosti [...] neprosadí se při rozboru díla.“ Blažiček, Přemysl: *Co je postmoderna?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 321–322. Je to hodně drakonické, otázkou je, zda na tom něco je? Jestli to není „učitelské harakiri“ využívat jako nástroj postmoderní teorie ve výuce literatury. Poststrukturalní teorie se mohou jevit jako neuchopitelný chaos: např. „...chápaní díla jako nekonečné hry znaků... [...] Text už není struktura, ale otevřený proces strukturace...“ Eagleton, Terry: *Úvod do literární teorie*. Přeložil Petr Onufer. Praha: Plus, 2010, s. 166–167. Nezvrhne se to v chaos, pokud se zřekneme pevného držení se textu?

⁶⁴ Bílek, Petr A.: *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003, s. 59.

Nástroje – pojmy z teorie literatury jako jsou „metafora“, „vypravěč“, „fokalizace“, nebo i „intertextualita“ – jsou užitečně, kultivují naše čtení. Tyto nástroje nemusí být nutné vždy pojmenovat – lépe je metaforu v textu najít než odříkat její definici – ale tím, že je pojmenujeme, je snad můžeme o něco lépe uchopit. Nevím, zda je nutné, aby student znal například pojem „intertextualita“, ale to, že texty spolu souvisí, že na sebe odkazují a navazují, ví vlastně každý. To, že tyto vztahy dokážou studenti najít, je jistě důležitější než říct: „Toto je intertextualita.“ Ovšem díky znalosti pojmů si můžeme přece jen rychleji porozumět.

Ať tak či onak, je například užitečné, když studenti nejen rozliší lyriku od epiky, ale budou i vědět, jaký je rozdíl mezi autorem „jako psychofyzickou bytostí“ a „autorem modelovým“.⁶⁵ Porozumí metafoře i v tzv. širším pojetí. Budou vědět, jací existují vypravěči, ale i co znamená „fokalizace“. Nebo že díla na sebe intertextově odkazují, a – pokud budou znát i autorovu tvorbu – že na sebe díla odkazují i v rámci jeho děl...

To, že se studenti naučí toto poznávat – nejde o názvy těch pojmových konstruktů –, může vést k tomu, že se naučí číst jinak – zajímavěji. Může to mít za následek, že už nebudeme muset každou hodinu vymýšlet, co s nimi budeme dělat? Čtení pro ně bude dobrodružstvím.

Odstoupit od textu

„Jakmile už nevíme, kudy dál, obracíme se pro objasnění k dalším básnickým dílům, možná dokonce k celé jeho epoše. To znamená, že se i zde pokoušíme porozumět jednotlivému z celku, abychom poté objasnili celek z jednotlivostí. Nepohybujeme se v kruhu?“⁶⁶

Jak už bylo naznačeno, můžeme při interpretaci také odstoupit od textu: K historickému kontextu, intertextovosti, vypomoci si dalšími díly autora nebo také k jakémusi obecnějšímu poznání. Toto odstoupení může být pro interpretaci užitečné. To ale neznamená

⁶⁵ Popřípadě „jménem autora“.

⁶⁶ Staiger, Emil: *O úkolu a předmětech literární vědy*. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor*. Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 15.

text opustit – stále nasloucháme – necháváme se vést konkrétním textem.⁶⁷ „Kdo rozvíjí obecné úvahy tak, že se uměleckým dílem nechává opravdu vést, nemůže ztratit pevnou půdu pod nohama.“⁶⁸

Historickým kontextem nemám na mysli historická data – „báseň se v každém případě nedá vykládat z životopisných dat“⁶⁹ –, ale mnohem spíš to, s kým je autor – či text v určitém smyslu „spřízněn“ a v čem se liší.

Využití intertextovosti by pak probíhalo jak v tradičním – užším – smyslu (na první pohled „zjevné“ odkazy na jiná díla), tak i v ontologicky širším smyslu. Jednalo by se o „ty vztahy k jiným dílům, které se staly strukturními nebo významovým elementem [díla]...“⁷⁰

A v neposlední řadě odstoupením od textu zamýšlím to, že si můžeme vypomoci i jinými literárními díly autora – pohybem v celku díla jednoho autora. Nejde jen o odlišnosti různých vývojových období jednoho autora. „Zajímalo nás, jak je naše interpretovaná báseň včleněna do širšího kontextu básnickova díla na bázi příbuznosti. Lze říci, že jsme naši interpretovanou báseň osvětlili těmi básněmi a těmi dílčími prvky tvorby určitého básníka, které jsou s ní nějak příbuzensky spjaty.“⁷¹

„Odstoupení“ od textu může ovšem také směřovat k poznání v obecnějším smyslu.

Závěrem

„Žádný rozbor provedený poctivě a s citem pro umění a jeho smysl nekončí u díla samého, u určení jeho jedinečnosti – tu právě otvírá nový výhled pro obecnější poznání.“⁷² Přemysl Blažíček zde má na mysli výhled k obecným otázkám jako například: Co je člověk? Jaká je skutečnost? Jaký je smysl?

⁶⁷ Blažíček mluví o „zodpovědnosti k dílu“: „Být co nejzodpovědnější vůči dílu při četbě i rozboru...“ Blažíček, Přemysl: *Několik citátů z Jankoviče*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 343.

⁶⁸ Blažíček, Přemysl: *Mezi literární vědou a filosofií (Rozhovor)*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 311.

⁶⁹ Staiger, Emil: *Umění interpretace*. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor*. Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 187.

⁷⁰ Homoláč: *Jiří: Intertextovost a utváření smyslu*. Praha: Karolinum, 1996, s. 20.

⁷¹ Kožmín, Zdeňek: *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 12.

⁷² Blažíček, Přemysl: *Mezi literární vědou a filosofií (Rozhovor)*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 311.

Literární věda „se stejně jako všechny duchovní vědy zabývá otázkou: „co je člověk?“⁷³ Umělecké dílo v nás vyvolává obecné otázky a směřuje k nim. Učitel literatury by se měl být schopen zabývat otázkami: Co je člověk? Jaká je skutečnost? Jaký je smysl? Nemůže sice na tyto otázky dát samozřejmé odpovědi, ale to, že se jimi zabývá, je svým způsobem v pořádku. Navíc možné odpovědi na tyto otázky poskytují právě umělecká díla, ne že by je explicitně říkala, ale jsou ve své celistvosti dalšími možnostmi: možností člověka, možností světa. Literární díla lákají čtenáře, „aby sám realizoval něco z bohatství možností, [...] protože to jsou také jeho vlastní možnosti“.⁷⁴

Uchopit, co mě uchvacuje, porozumět čtenářskému zážitku, pocitům, naslouchat dílu, dobrat se smyslu uměleckého díla a ujasnit si jeho hodnoty atd. Věci, které jsou na střední škole plán více než ambiciózní a těžko proveditelný. Nicméně studenti si v této době ujasňují vlastní role, identity, to, kým jsou. Ujasňují si vlastní pocity a vlastní hodnoty. I z tohoto důvodu se interpretace – hledání smyslu – na střední škole stává zcela právoplatnou, jelikož si přece jen můžeme pak lépe porozumět.

⁷³ Staiger, Emil: *O úkolu a předmětech literární vědy*. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor*. Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 9.

⁷⁴ Blažíček, Přemysl: *Epičnost a naivita Holečkových Našich*. In P. B.: *Knihy o epice. Naši / Švejk / Zbabělci*. Ed. Michael Špirit. Praha, Triáda, 2014, s. 131–132.

IV. SMYSL

Nejosobnější otázky pravdy. – „Co to vlastně dělám? A co tím zamýšlím právě já?“ – to je otázka pravdy, otázka, které náš způsob vzdělání neučí, a která se tudíž neklade, není na ni čas.⁷⁵

(Friedrich Nietzsche)

„K čemu je literatura?“ je tradiční slohové téma písemných prací na střední škole. Otázka svým způsobem absurdní, jelikož přes obrovskou mnohost možností nakonec dospívám k odpovědi, že literatura je *tu prostě proto, aby tady byla a byla čtena*.

U cestopisů, kuchařek, zpěvníků je jakási užitečnost zřetelná, literární umělecká díla jsou užitečná právě tím, že užitečná k ničemu nejsou. „Poezie je nutná právě v té míře, jak je neužitečná a svobodná, protože lidem přináší vidění skutečnosti mimo skutečnost, zkušenost skrytých významů věcí, temné společenství se světem krásy, bez nichž lidé nemohou ani žít, ani vést mravní život.“⁷⁶

Otázka by neměla znít „K čemu je literatura?“, ale „K čemu mi je čtení a interpretace literatury?“ Jak ve škole přesvědčit například budoucí ne-bohemisty, že čtení uměleckých děl a práce s nimi může k něčemu být? Proč číst literaturu? Název této kapitoly („Smysl“) neodkazuje k tomu, jak se dobrat smyslu literárně uměleckého díla, ale bude se zabývat právě tímto smyslem – smyslem čtení a interpretace uměleckého textu ve škole.

V medicíně jsou otázky po smyslu – proč dělám to, co dělám, nebo proč se to musím učit – mnohem viditelnější. Při práci s uměleckým textem je to složitější o to víc, že tento smysl – podobně jako smysl některých uměleckých děl – je často skrytý. Přesto je smysl této činnosti – čtení umělecké literatury – zcela provždy nepostradatelný.

K čemu mi to je? – nejsamozřejmější a nejfrekventovanější otázka studentů. Přestože věříme, že to k něčemu je, musí být učitel schopný stále znovu – a jiným způsobem – nejen studentům, ale i sám sobě, tuto otázku zodpovídat. Jde o jakési neustálé upevňování motivace

⁷⁵ Nietzsche, Friedrich: *Ranní červánky. Myšlenky o morálních předsudcích*. Přeložila Věra Koubová. Praha: Aurora, 2004, s. 122.

⁷⁶ Maritain, Jacques: *Odpovědnost umělce*. Přeložil Karel Šprunk. Praha: Triáda, 2011, s. 13.

sobě i druhým. Protože riziko toho, že zbytečností se může stát cokoliv, pokud si neustále nepokoušíme zodpovědět si otázky: *k čemu mi to je?, proč to dělám? nebo jaký to má smysl?*, je provždy přítomné. Nejedná se však o jednoznačné nebo vědecky doložené odpovědi, ale takové, které si musí – bohužel či bohudík – zodpovědět především každý sám za sebe,⁷⁷ týkají se mnohem více našeho instinktu. Nicméně když nebudeme vědět, proč literaturu čteme a proč s textem „něco“ děláme, stanou se tyto činnosti jen školometnou setrvačností, která pozbývá smyslu.

„*Nejosobnější otázky pravdy*“: *K čemu mi to je? Proč číst literaturu? Jaký to má smysl?* jsou tedy otázkami, které je třeba si zodpovídat při každém čtení či interpretaci uměleckého textu.

Oprostím-li se od formativních cílů, že čtením, interpretací děl kultivujeme naši mysl – a oprostím-li se vlastně i od mnohých dalších cílů –, vycházím zde pouze ze dvou důvodů, proč literaturu číst: Umělecké texty poskytují návody k upotřebení a otevírají nás světu.

⁷⁷ Pochybnou odpovědí na tuto – vlastně stěžejní – otázku ve větším rozsahu neposkytují žádné „příručky“ teorie či didaktiky literatury pro střední školy – zabývají se jí jen „povrchově“ (většinou na začátku knihy v kapitole s názvem „Motivace“). Samozřejmě výjimky existují. Například knížka Františka Buriánka *K čemu je literatura?*, kterou doporučuje Jiří Kostečka ke čtení na střední škole, se zabývá těmito otázkami. Bohužel zde narážíme na tvrzení, že literatura tady je, aby „pomáhala ve výstavbě socialistické společnosti“. Buriánek, František: *K čemu je literatura?* Praha: ČS, 1985, s. 37.

Návod k upotřebení

Cesta

Odejdi

nebo odjed' s holýma rukama

do města

kde nikoho neznáš a prožij tam tři dny

Když budeš mít hlad

popros o chleba

když budeš mít žízeň

popros o vodu

Přespí kde se dá

a každý den se zeptej

devíti lidí na člověka

s tvým jménem

s tvým osudem⁷⁸

(Jiří Kolář: *Návod k upotřebení*)

Poezie Jiřího Koláře ve sbírce *Návod k upotřebení* nás mimo jiné vyzývá k tomu, abychom dělali, co nám říká. Poskytuje nám „návody k upotřebení“. Kdybychom tak opravdu činili, posunuli bychom báseň z textového vyjádření k fyzickému činu: Odešli bychom do města s holýma rukama, kde nikoho neznáme, a každý den bychom se ptali devíti lidí na člověka s naším osudem...

Kniha *Pláň Tortilla* od Johna Steinbecka poskytuje návod, jak vyrobit nápoj „pivomléčný koktejl“. Pokusíme-li se tento drink vytvořit, zjistíme, že je zcela nepitelný. V *Klubu rváčů* od Chucka Palahniuka se píše, jak si vyrobit napalm. Zkusíme-li si ho vyrobit, opravdu si vyrobíme napalm...

⁷⁸ Kolář, Jiří: *Návod k upotřebení*. In J. K.: *Mistr Sun o básnickém umění – Nový Epiktet - Návod k upotřebení – Odpovědi*. Ed. Vladimír Karfík. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 211 (Dílo J. K., sv. 4).

Nemusí se jednat jen o odchody do cizích měst, návody k pití nebo k tomu jak vyhodit něco do vzduchu. Phil Marlowe jedná čestně a poctivě, i když ne zcela v mezích zákona, „Mac“ McMurphy se nezřízeně pere a mnoho se „miluje“, Michael Corleone má opravdovou nonšalanci, ale nikdy bychom jako on nenechali dát zabít svého bratra – i přesto, že „donášel“. To jsou „návody“ více než inspirativní pro naše chování. Čtením literatury se můžeme takto inspirovat.⁷⁹ Budujeme si tím styl.⁸⁰ Může se ale jednat ještě o další možnosti.

Zdeněk Kožmín tvrdí, že jde hlavně „o vyznačení nových objevů, jimiž báseň obohacuje náš život“.⁸¹ Například by mohlo jít o jakési „podstatné věty pro život“. Věty, podle kterých se řídíme: „Svět zlomí každého, a mnoho jich je pak silných na místech, kde je zlomil.“⁸² „Pokud pořád ještě rozumíte tomu, jak jste kdysi mohli někoho milovat, jste pořád zamilovaní.“⁸³ „Panebože, řekl jsem si, dnes by mohly ty holky otěhotněti.“⁸⁴ Nebo nejpodstatnější metafora pro život: „Existuje moudrost, která je hořem: ale existuje hoře, které je šílenstvím. A v některých duších je horský orel, který se dovede vnořit do nejtemnějších roklí i znovu z nich vyrazit a zmizet v prostorách zalitých sluncem: Ale i když věčně létá v rokli, tak rokle je na horách, takže i tehdy, snese-li se níž, je skalní orel výše než jiní ptáci na rovině, přestože vzlétají vysoko.“⁸⁵

Josef Škvorecký v dopise Janu Zábranovi píše v reakci na jednu knihu: „Je tohle poezie, která má smysl právě v tom, že se v ní poznávám. Tohle nejstarší kritérium literatury je asi přece jen nejspolehlivější.“⁸⁶ Nejstarší „kritérium literatury“ jako poznávání se v literatuře, vztahování literatury k sobě. Poznáváme sami sebe prostřednictvím literárního textu. Obohacujeme se o slova, metafory, příběhy... Jde vlastně také o určité „návody“, podle kterých se v životě řídíme.

To, že se literárním dílem takto inspirováme, obohacujeme, ztotožňujeme se s ním, je zcela relevantní využití našeho čtení. Navíc tím, že se toto poznávání děje prostřednictvím uměleckého díla, jedná se o silnější zkušenost – hlubší proměnu –, než kdybychom zkušenost čerpali z jiných textů. „Člověk se mění svými zkušenostmi, jedna otřesná zkušenost nebo

⁷⁹ Číst literaturu tímto způsobem je možnost, zábavná hra. Kdybychom ale četli literaturu pouze takto, jako „návody“ – k jednání, k tomu, jak se chovat – zcela doslova, mohlo by to mít i tragické následky. Jako příklad může posloužit páchání sebevražd po uvedení *Utrpení mladého Werthera*.

⁸⁰ O styl jde na střední škole především.

⁸¹ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básně*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 153.

⁸² Hemingway, Ernest: *Sbohem, armádo*. Přeložil Josef Škvorecký. Praha: SNKLHU, 1965, s. 213.

⁸³ Chabon, Michael: *Modelový svět*. Přeložil Petr Onufér. Praha: Argo, 2006, s. 29.

⁸⁴ Vančura, Vladislav: *Hrdelní pře anebo Přísloví*. Praha: Odeon, 1979, s. 151.

⁸⁵ Melville, Herman: *Bílá velryba*. Přeložili Stanislav V. Klíma a Marie Korpelová. Praha: SNKLHU, 1956, s. 485.

⁸⁶ *Jak je ve větě člověk. Dopisy Josefa Škvoreckého a Jana Zábrany*. Ed. Alena a Michal Příbáňovi. Praha: Books and Cards, 2010, s. 207.

dlouhodobé opakování stejné zkušenosti mohou jednotlivce výrazně proměnit. Přečtení uměleckého díla sice nepřináší takovou trvalou proměnu, ale přece vede ke zkušenosti v plnějším smyslu, než toho mohou dosáhnout mimoumělecké texty; ve srovnání s nimi navozuje umělecké dílo u čtenáře komplexnější a hlubší proměnu.⁸⁷

Návod k upotřebení: Otevření světu

Čtením uměleckých děl ve svém imanentním celku se neobohacujeme jen o slova, ztotožňování se s postavami nebo o postup, jak si vyrobit mléčné pivo. Obohacujeme se o svět, který byl dílem vytvořen.

Blažiček tvrdí, že umělecké dílo, tím, že ho čteme a spolupracujeme na něm, nás otevírá světu. V eseji *Opravdu proti interpretaci?* píše: „Fiktivní, ontologicky méněcenná skutečnost nás otvírá skutečnosti „skutečnější“, než je téměř nevnímaná chudá skutečnost našeho běžného života, a staví tak do nového světla i ji samu. Učí nás vidět víc, slyšet víc, cítit víc [...] rozumět víc – věcem, lidem, sobě.“⁸⁸ Proč „skutečnější“? Právě v jisté ucelenosti uměleckého díla.⁸⁹

Fiktivní postavy, které jsou vykresleny v uměleckém díle, už se – potom, co dokončíme naše čtení – nemění. I přesto je ale bývá nesnadné interpretovat. V životě je situace o to složitější, že lidé, věci, skutečnost se mění neustále. Díky tomuto „neustálému“ procesu nám tyto věci mohou spíše unikat. Literární umělecké dílo nám může také unikat, ale už se po dopsání ze své podstaty jaksi nemění.⁹⁰ Vyznačuje se jednotným stylem, který může být složitý, ale je to stále jedno ucelené vidění světa. Námi žitá skutečnost se nepohybuje v takovémto jednotném uceleném vidění světa, ale bývá spíše chaotická. Pokud se nám podaří dílo interpretovat, je pak „skutečnější“ právě v tomto smyslu. „Zatímco ve svém běžném životě jsme zapleteni do dílčích významových souvislostí svých zájmů, záměrů a účelů, prostřednictvím uměleckého díla se otevíráme celku života. Takové otevřenosti může ve výjimečných okamžicích dosáhnout každý sám, dokáže-li z praktických souvislostí vystoupit,

⁸⁷ Blažiček, Přemysl: *Haškův Švejk*. In P. B.: *Knihy o epice. Naši / Švejk / Zbabělci*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2014, s. 195.

⁸⁸ Blažiček, Přemysl: *Opravdu proti interpretaci?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 326.

⁸⁹ Toto by mohl být jeden z argumentů, proč číst knihy ve své komplexnosti – nejen úryvky děl.

⁹⁰ Samozřejmě existují výjimky, kdy autor pro další vydání své dílo neustále upravuje – mění ho.

a osvobodit se tak od zaslepenosti svého momentálního zájmu. Umělecké dílo k takovému vidoucímu odstupu podněcuje závazně a opakovaně díky imaginárnosti svého světa...“⁹¹

Uměleckých děl je mnoho, proto nám ukazují také mnoho „smysluplných“ možností. V tomto smyslu nás také otevírají světu, každé dílo nám ukazuje další jinou možnost světa.

Čtení uměleckých děl „z nás neudělá lepší ani horší lidi. Užitečnější ani zbytečnější občany... [...] pouze může člověka naučit používat správně vlastní samotu, tu samotu, jejíž nejzazší podobou je střet jedince s vlastní smrtelností.“⁹² Takovéhle „používání samoty“ může znamenat i tato otevírání se světu. Umělecká díla nás otevírají světu – mnohosti možností. A mohou nám poskytovat, pokud jsme jako čtenáři „spoluaktivní“, i větší smysluplnost.

Umělecká literární díla nejsou výchovná, ale zároveň jistou výchovu poskytují. Umělecký text nevychová tím, co vysloveně říká, ale všechna díla jsou určitými možnostmi světa – v něčem „skutečnější“, než je ten náš. Čtením děl, čtenářskou spoluúčastí na nich, se tak otevíráme světu. Jsme tak obohaceni tím, že to může být smysluplnější. To je nemalá zkušenost a důvod, proč číst a interpretovat umělecký text na střední škole. Můžeme vidět svět prostřednictvím uměleckého díla. To je přeci také jakýsi „návod k upotřebení“. „Ve světle takto zažitého, vskutku osvojeného smyslu může pak čtenář pojímat cokoli i mimo dané dílo.“⁹³

...

Nejde tak o to, jaký to má smysl, ale mnohem víc, jaký smysl tomu dám. Rozdíl mezi „jaký to má smysl“ a „jaký tomu dám smysl“ je nejen v tom, že *sami sobě se nikdy nevyhneme*. „Jaký tomu dám smysl“ neznámá, že tomu můžu dát jakýkoli smysl, ale takový, s kterým budu spokojen – sami sebe jen tak „neoblafneme“ –, pak záleží, jaké má kdo nároky.

⁹¹ Blažiček, Přemysl: *Haškův Švejk*. In P. B.: *Knihy o epice. Naši / Švejk / Zbabělci*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2014, s. 194–195.

⁹² Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 41.

⁹³ Blažiček, Přemysl: *Opravdu proti interpretaci?* In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 325.

V. POKUS O PŘÍSTUP K TEXTU VE ŠKOLE

CORMAC MCCARTHY: CESTA

... život máme strávit ne učením, nýbrž jednáním. Máme tedy býti co nejdříve vzděláni k životnímu jednání.⁹⁴

(Jan Amos Komenský)

Knihy Cormaca McCarthyho se vyznačují putováním. Jde o cestu, při níž se „něco“ hledá: pomsta, spravedlnost, láska, ztracené dítě, vlastní identita nebo prostě lepší místo na světě. Podle psychologa Erika Eriksona⁹⁵ se čtvrtý vývojový stupeň člověka – období od 12 do 19 let – vyznačuje též hledáním: V tomto období hledáme vlastní identitu, ale také může docházet ke „konfuzi rolí“ – k nejistotě ve své pozici mezi lidmi. Člověk se v tomto období podle Eriksona snaží nalézt smysluplnost života a vytváří si měřítko hodnot.

Pokud bychom setrvali pouze u této tematické roviny „hledání“ – například vlastní identity, smysluplnosti –, už jen z toho důvodu bych knihy Cormaca McCarthyho doporučil ke čtení na střední škole: Studenti se s nimi mohou zajímavě ztotožnit, zapůsobí na ně.

Knihy Cormaca McCarthyho se však vyznačují i nevídanou brutalitou a násilím: Děti se házejí do ohně. Lidé se požírají navzájem. Koukáme-li na lidské lebky, vidíme je se stopy skalpování... Je tedy stále vhodné číst takové knihy na střední škole?

*Radostné je, že nejde pouze o obsahy knih, ale především o jejich zpracování. Po přečtení nebo při čtení uměleckého díla máme pocit ztotožnění, nejen proto, že se ztotožníme s tématem či obsahem, ale s uměleckým dílem jako celkem. McCarthyho romány totiž i přes svou občasnou brutalitu a násilí zůstávají uměleckými díly. Umělecké dílo nevychovává – nedělá z nás lepší lidi – ty ze sebe děláme my sami –, ale učí nás *pracovat s vlastní samotou*. Nejde jen o názory, které jsou v románu explicitně vysloveny. Ukazuje nám další možnost, svět, s kterým se můžeme třeba ztotožnit, který je neméně možný – neméně skutečný než ten, který žijeme. V něčem může být takový svět dokonce skutečnější a smysluplnější. Z toho důvodu může být čtení knih Cormaca McCarthyho na střední škole zcela životadárné.*

⁹⁴ Komenský, Jan Amos: *Velká didaktika*. In *Vybrané spisy Komenského*, sv. I. Praha: SPN, 1958, s. 86.

⁹⁵ Fontana, David: *Psychologie ve školní praxi*. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 1997, s. 263–271.

Text a čtení

Román *Cesta* od Cormaca McCarthyho *v sobě nosím jako jezero*. Pro čtení se studenty jsem ho vybral ze své vlastní čtenářské zkušenosti: Jsem tímto románem nadšen, doufám, že román dobře znám a že znám i celek autorovy tvorby. Jde o dílo ze světové literatury, *Cesta* je kratší prozaický text (v české vydání čítá 185 stran), který není považován za dílo tzv. kanonické⁹⁶ – obojí je, myslím, ve škole určitou výhodou –, je to autorův prozatím poslední román z roku 2006, ověřený Pulitzerovou cenou. Kniha je lehce sehnatelná, zároveň je k ní v češtině dostupná i bohatá sekundární literatura,⁹⁷ jejíž využití může být ve výuce užitečné. Existuje filmová adaptace tohoto románu (Režie: John Hillcoat, 2009).

V *Cestě* putují otec a syn postapokalyptickou krajinou s nákupním vozíkem, v němž mají všechny své věci. Směřují na jihovýchod – k moři, kde by podle nich mělo být lepší podnebí. Cestují světem, kde nejsou žádné rostliny, vše je šedivé, zlověstné, všude se vznáší popel. Hned v úvodu knihy tušíme, že otec brzy zemře, poznáme to podle záchvatů kašle, které prodělává. Otcovým smyslem, proč chce stále žít, zůstává chlapec. Stará se o něj a společně putují dál. Potkávají zubožené lidi, zažívají hodně děsivé chvíle, ale občas objevují poklady, jako třeba když náhodou narazí na protiatomový bunkr s nekonečným množstvím „pokladů“: konzerv, topného oleje, příkrývek...

Jednoduchý příběh. Jednoduchá fabule. Vystačíme si s *Cestou* na přibližně pět hodin výuky? *Radostné je, že nejde pouze o příběh...*

⁹⁶ „Kanonické“ je zde myšleno ve smyslu, že nebývá součástí kanonických seznamů, např. povinné literatury na středních školách. „Kanonické“ ve smyslu Bloomově – text vyznačující se krásou a cizostí –, tak o *Cestě* uvažovat můžeme. Ale je to dílo „neprověřené“ časem. Můžeme tedy pouze odhadovat, zda se jím stane, a jak říká Harold Bloom: „Kulturní předpovědi bývají ošemetné.“ Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 586. Nicméně *Kánon západní literatury* v „Dodatcích“ jméno Cormaca McCarthyho obsahuje, jsou zde jeho knihy: *Dítě boží*, *Krvavý poledník* a *Suettree*. Ovšem *Cesta* byla na světě až po vydání *Kánonu západní literatury*. Bloom každopádně považuje McCarthyho společně s Donem DeLillem, Philipem Rothem a Thomasem Pynchonem za největšího žijícího amerického spisovatele.

⁹⁷ O *Cestě* píše například Michal Svěrák ve své monografii o McCarthym: *Svět v hrsti prachu*. Další studie zabývající se *Cestou*: Michael Chabon: *Temné dobrodružství: O Cestě Cormaca McCarthyho*. In M. C.: *Mapy a legendy*.

O McCarthym psali v českém prostředí Alena Dvořáková, Ladislav Nagy, Miroslav Petříček, Marcel Arbeit... Krátkou recenzi na *Cestu* napsal i Václav Klaus. Také existuje značné množství sekundární literatury v jiných jazycích.

Cestu bych ve škole⁹⁸ četl v její komplexnosti: Například každých čtrnáct dnů by se přečetlo 50 stran (což by odpovídalo čtyřem hodinám). Vyžadoval bych aktivní, „turistické“, pomalé čtení a snažil bych se využít některé nástroje, které poskytuje teorie literatury.

Využití nástrojů z teorie literatury při čtení, respektive interpretaci může naše čtení v něčem kultivovat, než kdybychom tyto nástroje – jako jsou například pojmy „vypravěč“, „metafora“, „fokalizace“ –, nevyužívali, odmítali. Nebezpečí ale spočívá ve využití těchto nástrojů prvoplánově, aniž bychom poslouchali, co vyžaduje konkrétní text. Při následném rozboru uměleckého textu bych se držel věty: *Určitý text vyžaduje určitý typ čtení*. Ne vzít nástroj – určitý pojmový konstrukt – a aplikovat ho na text, ale postupovat od konkrétního textu, který si svými vlastnostmi říká o to, abychom na něj dotýčný nástroj použili. Ostatně nástroje zůstávají nástroji, podstatné je, jak s nimi dovedeme pracovat a kdy je správně využít.

Přistoupit k *Cestě* ve škole chci na základě témat, která budou zpracována studenty formou referátu – výstupu jednotlivých studentů – a společnou diskusí. Názvy témat většinou odkazují k literárně teoretickým pojmům. Jsou to jisté interpretační možnosti uchopení tohoto díla. Možnosti – nápady, „co by se dalo s konkrétním textem (s *Cestou* od Cormaca McCarthyho) se studenty dělat“? Ukázat na jednom textu, co všechno může vstupovat do jejich interpretace.⁹⁹

Témata jednotlivých výstupů jsou: *vypravěč, jazyk, čas a prostor, realie, žánrovost, intertextovost, filosofie, titul a význam, adaptace, intratextovost*.¹⁰⁰

Zdeněk Kožmín se vymezuje proti F. Germainovi, který si dopředu před společnou práci s uměleckým textem stanovuje otázky, na které musí studenti odpovídat: „Náš dialog nevycházet z předem připravených otázek, ale z předem promyšlené interpretace.“¹⁰¹ Obdobně i v této práci se jedná o předem jaksi „promyšlenou“ interpretaci *Cesty*. V následném výčtu témat, která se týkají studentských referátů,¹⁰² ovšem postulují určité otázky. Tyto otázky orientují studenta, aby rámcově tušil, kde by se měl například při konstrukci referátu pohybovat.

⁹⁸ Pravděpodobně na literárním semináři.

⁹⁹ Touto interpretací myslím závěrečnou písemnou práci – například formou eseje.

¹⁰⁰ Mohli bychom mluvit ještě o více možnostech: *schematismus dobra a zla, problematika překlada, téma ekologie* atd.

¹⁰¹ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 156.

¹⁰² Výchozí představa je, že jedné hodině by odpovídala dvě témata – dva výstupy.

Témata referátů

Vypravěč

Kdo vypráví, kdo vnímá a jakou roli to hraje? Co se stane s vypravěčem, když otec zemře?

Jazyk

Jaký je jazyk románu? Co to způsobuje? Jak vypadá v *Cestě* dialog? Jaká jsou v románu přirovnání? Jaká jsou slova „putování“?

Čas a prostor

Jak se projevuje čas v rovině tématu a v rovině kompozice? Jak se projevuje kategorie prostoru? Kde se to odehrává, o jaká se jedná místa?

Reálie

Jaké důležité předměty – jako například vozík, plechovka koly – se v *Cestě* objevují? Jako roli v textu hrají a co způsobují?

Žánrovost

Jakým žánrem bychom mohli *Cestu* označit (báje – mýtus, postapokalyptické sci-fi, dobrodružný či gotický román) a z jakého důvodu? Je tohle zařazování k žánru k něčemu?

Intertextovost

V *Cestě* nejsou zřetelné – explicitní intertextové odkazy na jiná díla. To ale neznamená, že by jiná díla v ní nebyla přítomna. Jaká díla do *Cesty* vstupují? (Lovecraft, London, Conrad, Faulkner...) Jakým způsobem se to děje a co to rozehrává?

Titul a význam

„... na jedné straně platí, že název může být klíčem k dílu, instrukcí, jak má čtenář k dílu přistupovat, na druhé straně může dílo poskytovat klíč k titulu.“¹⁰³

Co nám název říká o díle a co nám dílo říká o názvu? O jakou „cestu“ se jedná?

Filosofie

Do *Cesty* vstupuje filosofie ve formě jakýchsi aforismů – kdo je pronáší a co způsobují? Jaká další „filosofie“ je v *Cestě* přítomná?

Adaptace

Jde o srovnání Hillcotova filmu a McCarthyho knihy. Jaký je jazyk filmu a v čem je jiný než jazyk knihy? Jak se film vypořádal s vypravěčem? Co film vypouští, co naopak přináší navíc?

Intratextovost¹⁰⁴

Jak komunikují mezi sebou McCarthyho knihy? Co je spojuje?

...

¹⁰³ Hodrová, Daniela: *...na okraji chaosu... Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001, s. 249.

¹⁰⁴ Předpokládá se přečtení i jiných románů autora: *Strážce sadu, Tahle země není pro starý, Krvavý poledník...* Například podle Michala Svěráka je *Cesta* autorův přirozený vývoj: „Již od jeho prvního ‚pastorálního‘ románu *Strážce sadu* přes *Krvavý poledník* až k *Hranici* se vine zřetelný motiv nevykořenitelného lidského násilí a destruktivity, završený výbuchem atomové bomby v pouštích Nového Mexika...“ Svěrák, Michal: *Svět v hrstí prachu. Kritická recepce díla Cormaca McCarthyho*. Praha: Argo, s. 272.

Nebo pro Alenu Dvořákovou jsou *Cesta* a *Strážce sadu* „blíženci“: „Představují spřízněné elegie za dvěma rozdílnými světy na pokraji zániku, jež jsou jeden jako druhý svázány jak se specifickým americkým regionem, tak s tematikou vztahu mezi synem a otcem“ Dvořáková, Alena: „Žádné vtělení, odnož, ani stopa“: *Strážce sadu jako elegie na zaniklou Apalačskou idylu*. In Cormac McCarthy: *Strážce sadu*. Praha: Argo, 2012, s. 214.

Interpretace díla, kterou budou studenti vytvářet, se nemusí týkat všech výše uvedených témat, každý student si vybere to, co mu přijde užitečné nebo co ho zajímá.

Následující podkapitola („Interpretace: *Cesta* jako nejhorší obava a útěšná kniha“) je modelová interpretace, jak by mohla na střední škole vypadat.¹⁰⁵

Interpretace: *Cesta* jako nejhorší obava a útěšná kniha

Umělecká díla fungují jako jakési punctum – zranění, které si pak neseme. Například hudební skladba, kterou jsme v určitém období poslouchali, v nás při pozdějším poslechu vyvolává pocity, které jsme v tom období měli. *Cestu* jsem poprvé četl v sedmnácti letech při práci trhače jablek v Itálii. *Nosím ji v sobě jako jezero*. Když ji čtu znovu, nejen, že vidím všude jablka, ale znovu ve mně vyvolává pocity obav, strachu, ale i jakousi naději.

Nejde samozřejmě o jednu osobní zkušenost, ale o „osobitost toho díla: o to, co je důležitého v něm [...] dokážu odhalit a objasnit.“¹⁰⁶ Tím, že dílo převedeme do roviny osobního zážitku, může dokazovat, nakolik interpretaci bereme „vážně, doopravdy“.¹⁰⁷

Cormac McCarthy v jednom z mála poskytnutých rozhovorů řekl: „Dostal jsem dopisy od šesti různých lidí. Jeden byl z Austrálie, jeden z Německa a další pro změnu z Anglie, ale všichni psali stejně: ‚Vaši knihu jsem vzal do ruky po večeři a skončil až druhý den ve tři čtvrtě na čtyři ráno a pak jsem vstal z postele, šel nahoru, vzbudil děti a prostě jsem seděl na posteli a držel je v náručí.‘“¹⁰⁸

Děj *Cesty* je možné shrnout do dvou vět zhruba takto: *Otec se synem putují postkatastrofickou krajinou a zažívají různé strastiplné chvíle*. To v nás pravděpodobně ještě žádné pocity nevyvolá. *Radostné je, že příběhů není moc*, jde o to, jak jsou tyto příběhy udělány. Teprve to, jak je umělecký text vytvořen, vyvolává čtenářský zážitek strachu a obav, že „držíme své děti v náručí“.

¹⁰⁵ Podobné příklady – modelové interpretace – též in Ibrahim, Robert a kol: *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2010, 152 stran. Nebo Hausenblas, Karel: *J. Neruda, U tří lilí – styl a smysl povídky. K celkové stylistické charakteristice textů*. In *Od tvaru k smyslu textu*. Praha: FFUK, 1996, s. 143–151.

¹⁰⁶ Blažiček, Přemysl: *Několik citátů z Jankoviče*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 343.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 342

¹⁰⁸ McCarthy, Cormac: *Žádnou svou knihu jsem nikdy nepřečetl (Rozhovor)*. Přeložil Richard Olehla. MF Dnes, 30. 5. 2010.

Cesta je chronologické vyprávění s občasnými odbočky snů a vzpomínek. McCarthy zasadil *Cestu* do postapokalyptické Ameriky. „Noci jsou temnější než temnota sama a každý den šedivější než ty předcházející.“¹⁰⁹ Přesně nevíme, co se stalo. McCarthy o tom říká: „...mohlo to být cokoliv, výbuch sopky nebo atomová válka. Ve skutečnosti to není důležité. Jde jen o jedno: co byste dělali vy?“¹¹⁰

Podobně jako je svět zničený v *Cestě*, je jazyk románu jednoduchý – zbavený všech přívlastků, košatosti souvětí atd. McCarthy zničil svět v *Cestě* a znovu ho staví, ale na troskách světa starého. „Krajina přecházela od borovic k dubům a zpátky k borovicím. Pak zase magnolie. Stromy uschly jako všude. Zdvihl jeden silný list, rozemnul ho v dlaní na prášek a ten nechal propadnout mezi prsty.“¹¹¹ Michael Chabon o tomto úryvku říká: „Uschly, prášek; no jistě. Jenže McCarthy ‚duby‘, ‚borovice‘ i onomatopoickou krásu magnolií rozdrtil až poté, co se čtenáři zazelenaly před očima, a ten list, pokud je zuhelnatělý, nemůže vážit téměř nic, a přesto otce tíží v ruce.“¹¹² Jazyk v každé větě v nás vyvolává představu, kterou ale následně popírá, jelikož svět, jak byl, už není. V románu je tato „křehkost“ světa vypravěčem reflektována: „Názvy věcí ony věci pomalu následovaly do zapomnění. Barvy. Jména ptáků. Věci k jídlu. A konečně pojmenování toho, co člověk považoval za pravdivé. Křehčí, než by si býval pomyslel. Kolik už toho zmizelo? Posvátný jazyk odštířený od původního obsahu, a tudíž od reality.“¹¹³

Podstatné je, že vypravěč, přestože je v er-formě, vidí věci z pohledu otce. Tzv. personální vypravěč *Cesty* je otec – on je tím, kdo vnímá. Otec je také tím, kdo zažil starý – „zelený“ – svět, na který vzpomíná a sní o něm. Postapokalyptický – nový – svět nám je zprostředkován díky starému světu, který není, ale zároveň je. Kdyby vyprávěl syn, musel by McCarthy užít nějaký jiný prazvláštní jazyk, kterým by popisoval věci, které nejsou tím, čím jsou, jelikož chlapec starý svět nepoznal. A paradoxně, i kdyby *Cestu* vyprávěl chlapec, jednalo by se pravděpodobně o svět méně křehký. Protože jiný svět než ten, v kterém s otcem putují, nepoznal. Strach, obava jsou skryté v této vyprávěcí technice: Otec je tím, kdo vnímá, kdo má strach o svého syna.

Přestože bychom si mohli vystačit s označením „umělecké dílo“, zařazení k žánru nám může být přece jen v něčem užitečné: zjednodušující, zpřehledňující. (Nicméně s vědomím

¹⁰⁹ McCarthy, Cormac: *Cesta*. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2008, s. 9.

¹¹⁰ McCarthy, Cormac: *Žádnou svou knihu jsem nikdy nepřečetl (Rozhovor)*. Přeložil Richard Olehla. MF Dnes, 30. 5. 2010.

¹¹¹ McCarthy, Cormac: *Cesta*. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2008, s. 52.

¹¹² Chabon, Michael: *Temné dobrodružství: O Cestě Cormaca McCarthyho*. In M. C.: *Mapy a legendy. Četba a psaní na pomezí*. Přeložila Olga Bártová. Praha: Plus, 2008, s. 86–87.

¹¹³ McCarthy, Cormac: *Cesta*. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2008, s. 6.

toho, že škatulkování může také znemožnit přemýšlení o díle.) U *Cesty* je jakékoli zařazení složitější, jelikož nevstupuje pouze do jednoho žánru. Je to dobrodružný román, gotický román? Je to sci-fi nebo mýtus? Teoreticky bychom pod všechny tyto žánry *Cestu* mohli zařadit.

Michael Chabon tvrdí, že pro *Cestu* se nejlépe hodí označení lyrickoepický horor. Hororové příběhy jsou podle něj založeny na rozvíjení metafor – znázorňování strachu ze smrtelnosti, zkaženosti a ztráty sebe sama. V *Cestě* najdeme spoustu opravdu hororových obrazů. Ale horor to je hlavně proto, že *Cesta* je svědectvím nejhorších obav. „Obav z toho, že opustíme vlastní dítě, že umřeme dřív, než dospěje, než pochopí, jak svět funguje, než se naučí čelit nástrahám nebo než najde někoho jiného, s kým by těm nástrahám mohlo čelit. Obav, že jednoho dne budeme muset našemu dítěti pro jeho dobro, bezpečí a útěchu ublížit, nebo mu dokonce sáhnout na život. A především obav z budoucího zjištění – toho se obává úplně každý rodič –, že jsme svým dětem zanechali poničenější, zkaženější, podlejší, netrvalejší, ponuřejší a jedovatější svět, než jaký jsme sami zdělili, a odsouzený k mnohem větší zkáze. *Cesta* čtenáře dojíká a naplňuje hrůzou proto, že směle a cílevědomě rozvíjí metaforu otcova pocitu viny a žalu nad tím, že syna nechává napospas zničenému, nepřátelskému světu.“¹¹⁴

Jistá útěcha snad může být nejen v tom, že po smrti otce je syn pravděpodobně v dobrých rukou, ale i v tom, že chlapec jiný svět než ten po katastrofě nepoznal. Může to pro něj být svět zlý, ale není pro něj „zkažený“, protože nepoznal žádnou čistotu.

A ještě se nabízí jedna útěcha: „Musíš jít dál, řekl. Já s tebou nemůžu. Musíš pokračovat. Nevíš, co třeba je na silnici jen o kus dál. Vždycky jsme měli štěstí. Zase ho budeš mít. Uvidíš. Jdi dál. Bude to dobrý.“¹¹⁵

„Musíš jít dál.“ „Bude to dobrý.“ *Cesta* je někdy vysloveně průchod peklem, ale tím že se jde, není ještě tak zle. Jak tvrdí ořepané klišé: Pohyb je život a cesta může být cíl. Nejde o cíle, nejde o to, že se došlo k moři. Putovat se musí dál, jde o cestu a věci na cestě... Musí se pokračovat. To je přece jistá naděje a jakási – i když hodně vzdálená – útěcha v bezútěšném světě. „Nevíš, co třeba je na silnici jen o kus dál.“

¹¹⁴ Chabon, Michael: *Temné dobrodružství: O Cestě Cormaca McCarthyho*. In M. C.: *Mapy a legendy. Četba a psaní na pomezí*. Přeložila Olga Bártová. Praha: Plus, 2008, s. 92.

¹¹⁵ McCarthy, Cormac: *Cesta*. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2008, s. 173.

Smysl

K čemu to všechno? K čemu číst tento román? *Cesta* se výborně čte jako sbírka aforismů – podstatných vět pro život především v řeči otce: „Když nedodržíš malé sliby, nedodržíš ani velké.“ „Když nemáš vůbec nic, udělej z ničeho obřad a vdechni do něj život.“ „Problém vždycky udeří, když ho nejmíň čekáš, takže to vlastně chce, aby ses měl pořád na pozoru.“ „Zapomeneš, co si chceš pamatovat, a pamatuješ si, co chceš zapomenout.“

Také nám poskytuje další „návody k upotřebení“. Kdybychom vyjeli stanovat do lesa nebo kdyby nastal konec světa, mohli bychom si podle ní osmažit smrže, opravit kolečko nákupního vozíku, přefiltrovat vodu nebo si ošetřit rány po ráně šípem...

Cesta je inspirativní také v tom, jak se chovají její postavy. McCarthyho postavy, jak uvádí Alena Dvořáková, jsou obvykle skutečně svobodní lidé: Nadřazují „duchovní zákon vlastní zkušenosti nad světský zákon nadosobní a neosobní státní moci“.¹¹⁶ V románu *Tahle země není pro starý* šerif Ed Tom Bell vypráví o rozhovoru s jedním okresním žalobcem: „Já sem mu řek, že mi jednou jeden právník povídal, jak se je na právech snažili naučit že, nemaj koukat na to, co je správný a co špatný, ale že se maj prostě jen řídit zákonama, a řek sem mu, že mně se tendle přístup moc nezdá. Zamyslel se nad tím a pokejval hlavou a řek, že víceméně musí souhlasit s tím právníkem. Řek, že když se člověk nebude řídit zákonem, tak ho žádný správný a špatný rozhodnutí nezachrání. Tomu asi docela rozumím. Ale můj způsob myšlení to nezmění.“¹¹⁷

V *Cestě* žádný nadosobní nebo neosobní zákon státní moci není, ale přesto je zde přítomen tzv. duchovní zákon vlastní zkušenosti – vědět, co je dobré a správné. Morální zásadovost – například zmiňované aforismy v řeči otce –, ale i jakési dobro, které ztělesňují otec se synem, ve světě, kde žádná morálka a dobro by neměly být, by mohlo být tím alegorickým ohněm, který nesou.

My bysme nikdy nikoho nesnědli, že ne?

Ne. Jasně že ne

I kdybychom měli hlad?

Hlad už máme.

¹¹⁶ Dvořáková, Alena: „Žádné vtělení, odnož, ani stopa“: *Strážce sadu jako elegie na zaniklou Apalačskou idylu*. In Cormac McCarthy: *Strážce sadu*. Praha: Argo, 2012, s. 218.

¹¹⁷ McCarthy, Cormac: *Tahle země není pro starý*. Přeložil David Petřů. Praha: Argo, 2007, s. 191.

[...]

Ale neudělali bysme to.

Ne. Za žádnéjch okolností.

Protože jsme hodný.

Ano.

A neseme oheň.

A neseme oheň. Přesně tak.

*Tak jo.*¹¹⁸

„V *Krvavém poledníku* nenajdete mnoho kladných postav, kdežto v *Cestě* hrají úlohu přímo klíčovou. Což myslím pro vykreslení rozdílu docela stačí.“¹¹⁹ Přestože *Cesta* je plná brutality, kanibalismu, špíny, šedi, je v ní také explicitně přítomna výzva: „nést oheň“, být lepším, mít obavu z poničeného života... Je to ztělesněno v řeči postav, ale i v jejich jednání. *Cesta* je tak v jistém smyslu knihou „výchovnou“. Je přítomen apel: „Jak bychom se zachovali my?“

Riziko „výchovných“ knih spočívá mimo jiné v tom, že výchovná hodnota může zastínit hodnotu estetickou. Pokud umělecké dílo je – v tom, jaké názory a postoje dává explicitně najevo – výchovné, je to pro výuku literatury pouze malý plus. Díla nemusí být tzv. výchovná, aby byla čtena – výchovně působí pouze učitel. *Krvavý poledník* opravdu není výchovnou knihou ve smyslu, že se v něm tvrdí, jak být lepším člověkem, ale je to umělecké dílo, které by studenti měli číst stejně jako *Cestu*.

Umělecká díla nás neučí, jak být lepším nebo horším člověkem, učí *pracovat s vlastní samotou*. Otevírají nás světu. Jsou to možnosti světa, které máme jako učitelé studentům zprostředkovávat. Otevíráme je jimi světu, možnostem. Může to pak být „smysluplnější“.

¹¹⁸ McCarthy, Cormac: *Cesta*. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2008, s. 86–87.

¹¹⁹ McCarthy, Cormac: *Žádnou svou knihu jsem nikdy nepřečetl (Rozhovor)*. Přeložil Richard Olehla. MF Dnes, 30. 5. 2010.

Závěr

*Život je krátký, trápení zaručené, smrt jistá. Ale proč s sebou při své práci nenosit dva nafouklé prasečí měchýře s nápisem Nadšení a Požitek. Cestou ke hrobu s nimi chci srazit pár pošetilých oslů, přihladit účes hezké dívky, zamávat klukovi, co leze na tomelový strom.*¹²⁰

(Ray Bradbury)

*... výhodou vhodně použitého citátu je, že jistou situaci, jistý myšlenkový pochod zachytíme stručněji a výrazněji, než bychom to dovedli sami.*¹²¹

(Vladimír Šmilauer)

Přemysl Blažíček

Vladimír Šmilauer v *Profilu češtináře* tvrdí, že pokud chceme být „dokonalými češtináři“, máme být jako učitelé kromě jiného i „znamenitými odborníky“.¹²² To ovšem nemusí znamenat, že si v této „odbornosti“ musíme na všechno přijít sami.

Jednou umřeme, nemáme čas. „Kdo čte, musí si vybrat, a to z toho důvodu, že jednoduše není čas přečíst vše, dokonce ani kdyby člověk nedělal nic jiného.“¹²³ Literární kánon – zmiňovaný v první kapitole této práce – nám může usnadnit práci při výběru uměleckého textu. Ve výuce literatury se takovéto „usnadnění“ může týkat nejen využívání kánonu, ale také využívání odborných textů – „hotových“ interpretací¹²⁴ – nebo dokonce určitého vykladačského přístupu k literatuře. A jako učitelé se takovým přístupem můžeme inspirovat.

V této práci¹²⁵ jsem se inspiroval vykladačským přístupem Přemysla Blažíčka, jehož dílo jsem také nemálo citoval: „Jistou situaci, jistý myšlenkový pochod“ zachytil „stručněji a

¹²⁰ Bradbury, Ray: *Zen a umění psát. Eseje o tvořivosti*. Přeložila Alena Kottová. Praha: Pragma, 1998, s. 23.

¹²¹ Šmilauer, Vladimír: *Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN, 1972, s. 253.

¹²² Šmilauer, Vladimír: *Profil češtináře*. In *Český jazyk a literatura*, roč. 19, 1968/1969, č. 6, s. 241–249.

¹²³ Bloom, Harold: *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000, s. 27.

¹²⁴ Například v této práci při modelové interpretaci *Cesty* jsem vycházel z interpretace Michaela Chabona.

¹²⁵ Především se jedná o její třetí („Interpretace“) a čtvrtou („Smysl“) kapitolu.

výrazněji“ než bych to dovedl sám. Texty Přemysla Blažíčka¹²⁶ i z toho důvodu tvoří teoretický rámec této práce.

Anna Blažíčková cituje ve své knížce *Ted' něco ze života* „zápis“, který si její muž zaznamenal v roce 1948: „ ,Ve mně pomalu dozrávala myšlenka: budu profesorem.‘ Hlavní důvod: způsob, jak se vyučuje ,na našich školách konkrétněji v naší třídě. [...] To, co např. dělá naše prof. třídní – Mařanová –, to je zločin. Ta nám úplně systematicky odpuzuje vše, co má něco společného s literaturou. Já se odvažuji tvrdit, že ona nejenže nemá vůbec učit, ale že vůbec nerozumí literatuře a že jí neumí. A pak jí samozřejmě učí. Přál bych vám od ní vyprávět obsah takového Vyšehradu od Zeyera.‘ “¹²⁷

Přemysl Blažíček i přesto, že neměl štěstí na profesory na střední škole, chtěl být učitelem: „ ,...mohl bych mít vliv na ostatní lidi. Velmi rád jsem na někoho působil, snažil se ho mravně zpevňovat a vůbec kulturně povznášet“ “¹²⁸ Bohužel nikdy neučil, ale jeho vykladačský přístup k textu je rozhodně inspirativní a využitelný¹²⁹ v pedagogickém procesu.

Blažíčkův přístup k literárnímu dílu – jeho „metoda“ – je vlastně po celou dobu jeho interpretačního tvoření stálá. Michael Špirit o tom píše: „Blažíčkovy monografie, vydávané vesměs s více než desetiletým zpožděním, nepředstavují postupně se vyvíjející literárněvědnou metodu, jejíž prostředky by její autor mezitím vyčerpал a jejíž platnost by od doby napsání vypršela a byla překonána jinak orientovaným přístupem.“¹³⁰ To nicméně neznamená, že by tento přístup k uměleckému textu neposkytoval „nezměrné“ interpretační možnosti. „Střet s Platónovou ‚diskreditací umění‘ tak autorovi tvoří od první knihy rámec, který sice vypadá neměnně, ale ve skutečnosti je natolik nezměrný a bohatý, že kritickému interpretovi poctivě sledujícímu text uměleckého díla nabízí neustálé možnosti, které de facto znemožňují předvídatelné opakování.“¹³¹

¹²⁶ Blažíčkovými „texty“ zamýšlím jeho monografie: *Sebeuvědomění poezie* (o Vladimíru Holanovi, dokončena 1969, vydána 1991), *Poezie Karla Tomana* (1979, 1995), *Epičnost a naivita Holečkových Našich* (1981, 1992), *Haškův Švejk* (1989, 1991) a *Škvoreckého Zbabělci* (1992). Ale také Blažíčkovy časopisecké studie a recenze z let 1955–1969 a 1990–2002, které souhrnně vyšly pod názvem *Kritika a interpretace* (2002).

¹²⁷ Blažíčková, Anna: *Ted' něco ze života*. Praha: Triáda, 2012, s. 352.

¹²⁸ Tamtéž, s. 353.

¹²⁹ „Využitelný“ ve výuce literatury samozřejmě není „pouze“ jeho vykladačský přístup, ale i „hotové“ textové interpretace v jeho monografiích, článcích nebo slovníkových heslech.

¹³⁰ Špirit, Michael: *Nadějně vyhlídky (doslov)*. In Přemysl Blažíček: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 475.

¹³¹ Tamtéž, s. 476.

Vykladačským přístupem¹³² Přemysla Blažíčka jsem se inspiroval mimo jiné v těchto oblastech:

Uvědomění si čtenářského zážitku, který by si každý čtenář měl formulovat, od kterého by se měl „odrazit“ k rozboru literárního díla.

Dále jde o schopnost být „zodpovědný textu“, nechat se textem vést – nikdy tak neztratíme „pevnou půdu pod nohama“. Stále být u uměleckého díla a hlídat si, „zda ono vede jeho, a ne on je.“¹³³

Zároveň umět od textu „odejít“ k věcem obecným. „Žádný rozbor provedený poctivě a s citem pro umění a jeho smysl nekončí u díla samého, u určení jeho jedinečnosti – tu právě otvírá nový výhled pro obecnější poznání.“¹³⁴ Každý Blažíčkův rozbor zasahuje do problematiky smyslu uměleckého díla, „při jehož utváření se podle interpreta otevíráme světu a jeho nárokům“.¹³⁵

A neustále si klást otázky po smyslu vlastní práce. K čemu to je? Proč to dělám? „... fenomenologicky orientovaná filosofie mu pomáhá v tom, aby si nad zjištěnými výsledky položil otázky po smyslu vlastní práce.“¹³⁶

V neposlední řadě jde také o „předchůdné otázky, které lze označit za elementární. Jde o otázky, jež v literárních interpretacích zpravidla reflektovány nebývají, rozumí se jim jakoby samo sebou...“¹³⁷

Pokud se dlouhodobě nikdo neptá na otázky, u kterých se předpokládá „samozřejmá“ odpověď, může nastat problém. Protože věci, které zdánlivě působí jasně, kterým se rozumí „jakoby samo sebou“, často problém skrývají.

¹³² Blažíčkův přístup k textu – například věcně a svědomitě interpretovat literární dílo nebo si uvědomovat čtenářský zážitek – navazuje na Emila Staigera, kterého sám Blažíček často citoval.

¹³³ Špirit, Michael: *Nadějně vyhlídky (doslov)*. In Přemysl Blažíček: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 486.

¹³⁴ Blažíček, Přemysl: *Mezi literární vědou a filosofií (Rozhovor)*. In P. B.: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 311.

¹³⁵ Špirit, Michael: *Nadějně vyhlídky (doslov)*. In Přemysl Blažíček: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 499.

¹³⁶ Tamtéž, s. 486.

¹³⁷ Tamtéž, s. 476–477.

Problémy

Ze začátku problémy spíše tušíme. Nejsou zcela zřetelné, spíše se jedná o pocit, že něco není v pořádku. Až když začneme přemýšlet, organizovat, uchopovat náš „pocit“ z více stran vyjeví se nám, zda to opravdu problém je. Najdeme jeho jasné obrysy, zviditelní se. Nebo také můžeme přijít na to, že to nic nebylo, že to žádný problém nebyl a že všechno je jaksi v pořádku.

Toto je, myslím, interpretace. Buď se nám z počátečního nejasného pocitu díky ní vyjeví jasné kontury věci, nebo to tušení prostě zmizí, nic tam není. Ať tak či onak, obojí je užitečné.

Pokud tomu nerozumím, je to výzva. Neznamena to ovšem, že vždy dosáhneme tzv. cíle a porozumíme tomu. To nicméně nevádí. Odpusťte mi znovu to klíší: Jde totiž i o tu cestu, při které můžeme zažívat věci, o kterých jsme ani netušili. Cesta je vlastně pohyb a o pohyb jde. Pohyb je totiž zdravý a interpretace je zdravý pohyb k tomu, abychom si rozuměli.

Jak bych učil, kdybych učil? Uměleckým textem. *Předával bych nadšenost uměleckým textem* a snažil bych se vyvarovat problémů, které se činností s uměleckým textem ve škole týkají.

K tématům kapitol jsem přistupoval z toho místa, kde by mohl být nějaký problém. Jsou to problémy, které mě zajímaly, ale které jsem spíše tušil.

Problém může být, že jako učitel si vybírám texty ke čtení ze seznamu, u něž nevím, kdo ho napsal nebo odkud pochází. Nebo že si vybírám dílo, které mě nezajímá, a ne takové, které *nosím v srdci jako jezero*. Problém může být, že se čtou texty především kvůli tomu, jaké názory a postoje explicitně vyslovují, a ne proto, že to jsou umělecká díla. Vybírat knihy pouze podle toho, zda jsou snadno srozumitelné nebo obsahově „nezávadné“ je problém. Naopak literární díla nelehce srozumitelná mohou být výzvou.

Problém může spočívat v tom, že nečteme pomalu, ale jsme s tím rychle hotovi. Tím, že spěcháme, nečteme poctivě, a může nám spousta věcí unikat.

Problém může být, že nevíme, že neustále hodnotíme – už jen tím, že si například jistý text jen vybereme. Problém je, že při interpretaci nevycházíme z našich pocitů – čtenářského zážitku. Nebo že se nadržíme při interpretaci textu – neposloucháme, o co si tzv. říká. Problém je, že se od díla nepřesouváme k věcem obecným, například k otázce: Co je člověk?

Problém je, že se věnujeme nějaké činnosti, ale nevíme proč. Ani to netušíme nebo se nad tím nepozastavujeme. Proč vlastně čteme, proč text interpretujeme? Měli bychom tušit, že nás literatura neustále obohacuje a že ji nejen využíváme, ale využívat můžeme.

Problém také vidím v tom, že jednodušší je o věcech mluvit než tak činit. Upozorňování na věci, které se zdánlivě nejeví jako problémy, je jednodušší než pak dokázat, že se těmto problémům lze vyhnout.

Umět poctivě přistupovat k textu je mnohem těžší, než se může zdát. Přístup k *Cestě* od Cormaca McCarthyho v této práci je pokusem ukázat některé tyto věci tzv. v praxi. Nicméně jednat se naučíme jen jednáním. Návodem k upotřebení: Můžeme pak říct jako McMurphy ve *Vyhod'ne ho z kola ven*: „Ale stejně jsem to zkusil, [...] Kruciprdel, aspoň tohle mi upřít nemůžete.“¹³⁸

Nadšenost

Předat nadšenost. Věta, která ve mně zůstává jako jezero, jako kodex.

Nezabýval jsem se explicitně „nadšeností“, jak se mohlo zdát z úplného začátku, ale přesto se zdá být nejdůležitější vlastností učitele a musí ji při každé činnosti mít. Předávat nadšenost nelze bez toho, aniž bychom nějakou nadšenost měli. Pak se uvidí, jestli je to „infekční“.

Teoreticky může omrzet vše, pokud stále stejné věci děláme automatizovaně. Radostné je nejen, že to automatizovaně dělat nemusíme, ale že uměleckých děl je spousta. A tedy i čtenářských zážitků – pocitů, které z děl máme – může být obrovské množství.

Michael Špirit píše o Přemyslu Blažíčkovi: „Autor je v první řadě stále zaujatým čtenářem, který se ptá: co čtu, jaký je toho smysl a co já s tím?“¹³⁹ Učitel literatury je v první řadě „zaujatým čtenářem“ měl by si umět dílo vybrat, číst ho, umět s ním „něco“ dělat a zároveň vědět, že to má smysl, že to k něčemu je. Předat nadšenost uměleckým textem: *Co číst, jak to číst, co s tím dělat a k čemu mi to je?* Je to k něčemu?

¹³⁸ Kesey, Ken: *Vyhod'ne ho z kola ven*. Přeložil Jaroslav Kořán. Praha: Maťa, 2001, s. 158.

¹³⁹ Špirit, Michael: *Za Přemyslem Blažíčkem*. In M. Š.: *Počátky potíží*. Praha: Revolver Revue, 2006, s. 82.

Literatura

BERÁNKOVÁ, Eva; KOSTEČKA, Jiří

Přečtete si s námi. Literární interpretace pro vyučovací praxi. Praha: SPN, 1992, 120 stran.

BERÁNKOVÁ, Eva

Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla. Plzeň: Fraus, 2002, 107 stran.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Co je postmoderna? In P. B.: *Kritika a interpretace.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 320–322

BLAŽÍČEK, Přemysl

Epichnost a naivita Holečkových Našich. In P. B.: *Knihy o epice. Naši / Švejk / Zbabělci.* Ed. Michael Špirit. Praha, Triáda, 2014, s. 9–136.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Hrabalovy konfrontace. In P. B.: *Kritika a interpretace.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 69–86.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Haškův Švejk. In P. B.: *Knihy o epice. Naši / Švejk / Zbabělci.* Ed. Michael Špirit. Praha, Triáda, 2014, s. 137–442.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Mezi literární vědou a filosofií (Rozhovor). In P. B.: *Kritika a interpretace.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 308–316.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Několik citátů z Jankoviče. In P. B.: *Kritika a interpretace.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 342–344.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Opravdu proti interpretaci? In P. B.: *Kritika a interpretace.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 323–328.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Poezie Karla Tomana. In P. B.: *Knihy o poezii. Holan / Toman.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2011, s. 189–401.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Sebeuvědomění poezie. Nad básněmi V. Holana. In P. B.: *Knihy o poezii. Holan / Toman.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2011, s. 7–188.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Škvoreckého Zbabělci. In P. B.: *Knihy o epice. Naši / Švejk / Zbabělci.* Ed. Michael Špirit. Praha, Triáda, 2014, s. 377–450.

BLAŽÍČEK, Přemysl

Úskalí interpretace. In P. B.: *Kritika a interpretace.* Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 329–333.

BLAŽÍČKOVÁ, Anna

Teď něco ze života. Praha: Triáda, 2012, 456 stran.

BLOOM, Harold

Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků. Praha: Prostor, 2000, 640 stran.

BLOOM, Harold

Úzkost z ovlivnění. Teorie poezie. Přeložil Martin Pokorný. Praha: Argo, 231 stran.

BÍLEK, Petr A.

Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu. Brno: Host, 2003, 360 stran.

BÍLEK, Petr A.

Kánon, kanoničnost a kanonizace jako literárněhistorické konstrukty. In *Literatura a kánon.* Ed. Jan Wiendl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a literární vědy, 2007, s. 8–20.

BRADBURY, Ray

Zen a umění psát. Eseje o tvořivosti. Přeložila Alena Kottová. Praha: Pragma, 1998, 159 stran.

BURIÁNEK, František

K čemu je literatura? Praha: ČS, 1985, 60 stran.

CHABON, Michael

Modelový svět. Přeložil Petr Onufer. Praha: Argo, 2006, 149 stran.

CHABON, Michael

Temné dobrodružství: O Cestě Cormaca McCarthyho. In M. C.: *Mapy a legendy. Četba a psaní na pomezí.* Přeložila Olga Bártová. Praha: Plus, 2008, s. 81–92.

CIESLAR, Jiří

Matouš. Deník z let 2003–2006. Praha: Torst, 2015, 516 stran.

CULLER, Jonathan

Krátký úvod do literární teorie. Přeložil Jiří Bareš. Brno: Host, 2002, 168 stran.

DVOŘÁKOVÁ, Alena

„Žádné vtělení, odnož, ani stopa“: *Strážce sadu jako elegie na zaniklou Apalačskou idylu.* In Cormac McCarthy: *Strážce sadu.* Praha: Argo, 2012, s. 213–227.

EAGLETON, Terry

Úvod do literární teorie. Přeložil Petr Onufer. Praha: Plus, 2010, 318 stran.

ELIOT, T. S.

Tradice a individuální talent. In T. S. E.: *O básnictví a básnících.* Přeložil Martin Hilský. Praha: Odeon, 1991, s. 9–17.

FONTANA, David

Psychologie ve školní praxi. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 1997, 384 stran.

FROMM, Erich

Mít nebo být? Přeložil Jan Lusk. Praha: Naše vojsko, 1992, s. 35.

GROSSMAN, Jan

O krizi v literatuře. In J. G.: *Analýzy.* Praha: ČS, 1991, s. 7–18.

HANČ, Jan

Události. Ed. Michael Špirit. Praha: Torst, 2016, 448 stran.

HAUSENBLAS, Karel

J. Neruda, U tří lilií – styl a smysl povídky. K celkové stylistické charakteristice textů.

In *Od tvaru k smyslu textu.* Praha: FFUK, 1996, s. 143–151 .

HEMINGWAY, Ernest

Sbohem, armádo. Přeložil Josef Škvorecký. Praha: SNKLHU, 1965, 290 stran.

HNÍK, Ondřej

Didaktika literatury: Výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Karolinum, 2014, 180 stran.

HODROVÁ, Daniela

...na okraji chaosu... Poetika literárního díla 20. Století. Praha: Torst, 2001, 866 stran.

HOMOLÁČ, Jiří

Intertextovost a utváření smyslu. Praha: Karolinum, 1996, 114 stran.

IBRAHIM, Robert a kol.

Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě. Praha: Akropolis, 2010, 152 stran.

ISER, Wolfgang

Jak se dělá teorie. Přeložil Petr Onufer. Praha: Karolinum, 2009, 246 stran.

KESEY, Ken

Vyhod' me ho z kola ven. Přeložil Jaroslav Kořán. Praha: Mat'a, 2001, 430 stran.

KOLÁŘ, Jiří

Návod k upotřebení. In J. K.: *Mistr Sun o básnickém umění – Nový Epiktet - Návod k upotřebení – Odpovědi.* Ed. Vladimír Karfík. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 197–250 (Dílo J. K., sv. 4).

KOLÁŘ, Jiří

Roky v dnech. In J. K.: *Křestný list – Ódy a variace – Limb a jiné básně – Sedm kantát – Dny v roce – Roky v dnech.* Ed. Vladimír Karfík. Praha: Odeon, 1992, s. 337–483 (Dílo J. K., sv. 1).

KOMENSKÝ, Jan Amos

Velká didaktika. In *Vybrané spisy Komenského, sv. I.* Praha: SPN, 1958, s. 41–281.

KOŽMÍN, Zdeněk

Interpretace básní. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 188 stran.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava

Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, 120 stran.

MARITAIN, Jacques

Odpovědnost umělce. Přeložil Karel Šprunk. Praha: Triáda, 2011, 112 stran.

MCCARTHY, Cormac

Cesta. Přeložil Jiří Hrubý. Praha: Argo, 2008, 187 stran.

MCCARTHY, Cormac

Tahle země není pro starý. Přeložil David Petruš. Praha: Argo, 2007, 201 stran.

MCCARTHY, Cormac

Žádnou svou knihu jsem nikdy nepřečetl (Rozhovor). Přeložil Richard Olehla. MF Dnes, 30. 5. 2010.

MELVILLE, Herman

Bílá velryba. Přeložili Stanislav V. Klíma a Marie Korpelová. Praha: SNKLHU, 1956, 664 stran.

NIETZSCHE, Friedrich

Ranní červánky. Myšlenky o morálních předsudcích. Přeložila Věra Koubová. Praha: Aurora, 2004, 256 stran.

PETERKA, Josef

Teorie literatury pro učitele. Jíloviště: MME, 2007, 346 stran.

PŘIBÁŇOVI, Alena a Michal (eds.)

Jak je ve větě člověk. Dopisy Josefa Škvoreckého a Jana Zábrany. Praha: Books and Cards, 2010, 288 stran.

STAIGER, Emil

O úkolu a předmětech literární vědy. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor.* Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 9–16.

STAIGER, Emil

Umění interpretace. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor.* Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 187–202.

STAIGER, Emil

Základní pojmy poetiky. In E. S.: *Poetika, Interpretace, styl. Výbor.* Ed. Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008, s. 29–176.

STROUHAL, Martin

Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013, 192 stran.

SVĚRÁK, Michal

Svět v hrsti prachu. Kritická recepce díla Cormaca McCarthyho. Praha: Argo, 2012, 337 stran.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga

Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách. Praha: Slon, 2005, 210 stran.

ŠEBESTA, Karel

Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 2006, 166 stran.

ŠMILAUER, Vladimír

Nauka o českém jazyku. Praha: SPN, 1972, 336 stran.

ŠMILAUER, Vladimír

Profil češtináře. In *Český jazyk a literatura*, roč. 19, 1968/1969, č. 6, s. 241–249.

ŠPIRIT, Michael

Nadějně vyhlídky (doslov). In Přemysl Blažíček: *Kritika a interpretace*. Ed. Michael Špirit. Praha: Triáda, 2002, s. 473–510.

ŠPIRIT, Michael

Za Přemyslem Blažíčkem. In M. Š.: *Počátky potíží*. Praha: Revolver Revue, 2006, s. 81–84.

VANČURA, Vladislav

Hrdelní pře anebo Přísloví. Praha, Odeon, 1979, 185 stran.