

# Škola ožuvavců

Václav Vaněk

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav české literatury a komparatistiky  
vaclav.vanek@ff.cuni.cz



## 1. PROČ...

*„Chcete snad umřít v kapitalismu?“*

Proč nazýváme školení, jehož se dnešním studentům dostává o literatuře 19. století, školou ožuvavců, bude asi každému vyučujícímu předmětu zřejmé. Jako ožuvavce (přežvýkavce) pojmenoval Vítězslav Hálek v polemické stati *Básnictví české v poměru k básnictví vůbec* (Hálek 1859, s. 235) představitele konzervativní literatury, kteří mladé májovce nabádali k pasivnímu následování klasických vzorů a pouhému rozvíjení již přijatých atributů národní literatury.<sup>1</sup> S obdobnými problémy, s bezduchou repetitivností a redukováním literatury na množinu všeobecně akceptovatelných autorů a děl, se potýká i dnešní literární výuka.<sup>2</sup> Školní třída leckdy skutečně připomíná stádo domácího skotu, pomalu a rytmicky přežvykující vyschlou slámu, která však už dávno pozbyla chuti. Spojuje ji jen představa, že „těm ruchovcům (lumírovcům, májovcům)“ je přece třeba „věnovat“ alespoň hodinu, málokdo si však položí otázku, proč je to vlastně třeba, proč má být pro nás literatura 19. století dnes tak důležitá.

Odpověď se totiž zdá být nabíledni: V 19. století přece vznikla novodobá česká společnost, jejíž oporou byl od počátku jazyk a prvotní reprezentací právě literatura. Teprve v rámci této literární pospolitosti se formoval vlastní program národního společenství, jeho konkrétní cíle i jeho iluze, jeho kultura, politika, žurnalistika a koneckonců i jeho vzdělávací snahy. Jenomže už při drobném přiblížení se jednoduchý obraz komplikuje.

Idea široce dostupného vzdělání byla skutečně produktem 19. století. Její mezníky v našem prostředí představovalo např. zavedení povinné školní docházky (1774) nebo Hasnerův školský zákon (1869). Takřka paralelně, počínaje zahájením vysokoškolské výuky českého jazyka a literatury (1793) přes prosazení češtiny do gymnaziálních osnov (1818) až po vznik samostatné české univerzity (1882), se vzdělání stávalo také nástrojem a demonstrativním výrazem národní emancipace. Od počátku tak bylo

---

1 Reagoval tak na postulát Jakuba Malého, že „má-li se působiti k tomu, aby se lid český šlechtil a v každém ohledu vzdělával, musí se zpět jíti do klasické minulosti a pak vpřed postupujíc, u Čelakovského a Erbeny prodletí“ (Malý 1859, s. 3).

2 Zde i v dalším textu máme primárně na mysli výuku středoškolskou.



spojeno s nástupem buržoazie, s třídou měšťanstva jako hybatelem a posléze hegemonem společenských změn 19. století.<sup>3</sup> Jakožto idea vrstvy domáhající se „aristokratických“ životních hodnot a možností však vzdělanost rychle ztrácela svůj distinktivní (ale i sociální a pekuniární) význam ve chvíli, kdy se buržoazie sama chopila moci. Krátká éra vrcholné měšťanské kultury v závěru století byla již zcela prostoupena melancholickým vědomím zániku. Ve věčně pokulhávajícím českém prostředí ostatně zůstala omezena na několik jednotlivců či rodinných uskupení.<sup>4</sup> Na místě klasické „vyšší“ vzdělanosti se etablovala polovzdělanost, která se v průběhu 20. století stala „převládající formou vědomí, navzdory veškeré osvětě a všemu šíření informací, ba za jejich pomoci“ (Adorno 1966, č. 1, s. 62). Po desetiletí se pak krok za krokem prohluboval stav atrofie a degenerace: „Z idejí, na nichž se rozprostírala vzdělanost a které jí vdechovaly život, vyprchala energie. Dnes nepřitahují lidi už ani jako poznatky [...], ani se už nekladou jako normy“ (tamtéž, č. 2, s. 67). S tím, jak se vzdělání stávalo přístupným stále širším vrstvám, zjevně rezignovalo na exkluzivitu nároků i obsahu. „Všeobecně dostupné“ socialistické vzdělávání bylo už jen formálním vyjádřením této „institucionalizace polovzdělanosti“ (Liessmann 2008, s. 49).

Aktuální důsledky masifikace vzdělávání jsou pak obdobné těm, jež identifikoval Adorno, když popisoval nastupující masovou kulturu: po několika desetiletí přihlížíme stále zintenzivňujícím procesům nivelizace, odcizování, fetišizace a komodifikace vzdělávacích procesů i obsahů.<sup>5</sup> Aby přitom byla zachována iluze vzdělání jako

3 Srov.: „Vzdělání se stalo ideologií sekulárních společností, které se nemohou opřít ani o náboženskou transcenci, ani o revoluční imanenci“ (Liessmann 2008, s. 37).

4 Právě z tohoto prostředí se příznačně poprvé ozývá kritika české nedovzdělanosti. V německy psané brožuře *Böhmische Skizzen* (1860) charakterizoval Jan Palacký, syn slavného historika a univerzitní profesor geografie, české měšťanstvo jako „zbabělé, podlézavé, falešné, šosácké, se všemi vlastnostmi emancipovaného otroka, resp. rolníka, který utekl před poddanstvím do města“ („feig, kriechend, falsch, philiströs, mit allen Eigenschaften des emanzipierten Sklaven, resp. des vor der Unterhänigkeit in die Stadt entronnenen Bauern“), přičemž zdůraznil, že osvícenské školské reformy v něm probudily pouze „polovzdělání, ješitnost, pocit aristokratické exkluzivnosti“ („eine Halbbildung, eine Eitelkeit, eine aristokratische Exklusivität erzeugten“ — Palacký 1860, s. 61). O čtrnáct let později v jiné brožuře, už české, ale rovněž anonymní psal ještě explicitněji: „[...] každý může získat jistou míru vzdělání, přičemž arci není jinak možno, než že to vzdělání je povrchní. On si pamatuje jednotlivá slova, výrazy anebo celé věty, dávno otřepané a polopochopované, [...] a když je před lidmi ještě povrchnějšími opakuje s jistým sebevědomím, může si u takovýchto lidí získat pověst, že je chlapík [...]. Takovíto polovzdělanci [...] jsou pravou obtíž pro společnost, pravou překážkou každého pokroku“ (Palacký 1874, s. 44). Mimoděk tak popsal rodící se fenomén české ne snad polovzdělanosti, spíše připovzdělanosti, který ve stejné době beletristicky zobrazil např. Antal Stašek v postavách románu *Nedokončený obraz* (1878) — v ševci Jírovi, který celý svět poměruje podle jediné knihy, již přečetl, totiž překladu Lamartinovy *Historie girondinů* (1851–1852), nebo v naivním učiteli Jindřichovi, který veden ušlechtilými ideály pospolitosti a mravnosti zapříčinil smrt dvou talentovaných mladých lidí, kněze zoufale hledajícího pravdu a dívky horoucně oddané lásce.

5 Srov. Adorno 2009; ještě skeptičtější pohled na vzdělávací proces než němečtí intelektuálové Adorno a Liessmann prezentovali např. sociologové Ivan Illich (*Deschooling Society*, 1971, č. 2000) nebo Christopher Lasch (*The Culture of Narcissism*, 1979, č. 2016).



možnosti změnit existenci jednotlivce, tj. aby nebyl nijak ohrožen hladký chod společnosti a stávající struktury moci, jsou předměty edukace prostřednictvím tržních mechanismů „přizpůsobovány vědomí lidí, kteří byli z privilegia vzdělání vyloučeni a které by skutečně vzdělání muselo napřed od základu změnit“ (Adorno 1966, č. 1, s. 67). Výsledkem je paradox, který konsternuje: jestliže původně byla cílem vzdělávání *proměna studenta*, umocnění jeho vědomostí a transformace jeho vědomí novými poznatky a zkušenostmi, aktuálně se rozhodující část vzdělavatelské energie soustřeďuje naopak na *proměnu vzdělanostních obsahů*, na jejich adaptaci, redukci a „přiblížení“ myslí studenta.

Tradiční, společností akceptované kulturní produkty a statky, k nimž počítáme i literaturu 19. století, jsou těmito procesy zjevně ohroženy nejvíce.<sup>6</sup> Přežívající kánon klasické kultury (včetně kánonu literárního) v takové situaci hodnotíme jako pokus uchovat potenciál vzdělávání alespoň indexovou formou, prostřednictvím rejstříků a odkazů k možnostem. Pokus snad už marný, pokud skutečně platí Liessmannova pesimistická teze, že „idea vzdělanosti přestala v každém ohledu plnit normativní nebo regulační funkci. Jednoduše zmizela“ (Liessmann 2008, s. 49).

Situace literárního vzdělávání je navíc komplikovaná tím, nakolik se svou podstatou vzdělávacím standardům vymyká. Představuje tradiční sféru edukace, vztahuje se k samotné základně lidské kultury, ale zároveň ho lze jen obtížně redukovat na „vyučovací předmět“. Už samotný akt čtení je osamělý a riskantní podnik, popuzující svou neúčelností a neměřitelností. Nelze ho operacionalizovat, a proto ani vhodně klasifikovat. Můžeme nanejvýš prověřovat, zda vůbec proběhl a jak byly naplněny jeho instrumentální předpoklady, ale jeho skutečné výsledky kontrolovat nelze: Proměnila četba určité knihy, například Raisova *Západu*, nějak studentovo vědomí? Stal se vnímavějším ke stařecké moudrosti a tolerantnějším ke stařecké pošetilosti? Ovlivní tato čtenářská zkušenost nějak jeho vlastní stárnutí? — Na nic z toho odpovědět neumíme. Můžeme nanejvýš s Liessmannem konstatovat, že vzdělávat se v literatuře znamená „vstupovat na duchovní kontinent, který je plný překvapení, nepostižitelnosti, zklamání, střetů a zkušeností, a také námahy a trápení, a právě proto stále znovu vábí a láká, ale i ruší a odpuzuje. Na tomto kontinentu neexistují ani garance úspěchu, ani záruky štěstí. A nikdo ke vstupu na tento kontinent nemá být násilně nucen“ (Liessmann 2018, s. 21).

Máme ale za takových okolností vůbec (právo) vyučovat literaturu 19. století? Proč vlastně? A jaký může mít taková výuka smysl? Jaké hodnoty či kvality můžeme jejím prostřednictvím studentům předávat?

*Eстетický zážitek z četby*, který bývá mezi důvody literárního vzdělávání uváděn na prvním místě, můžeme ve vztahu k literatuře 19. století takřka vyloučit. Do cesty se tu staví příliš mnoho překážek. Jako problém je studenty vnímána už slovní zásoba. Výrazy střední generaci běžné nebo alespoň srozumitelné jsou dnes pro mladší čtenáře neproniknutelné a proměňují četbu v myšlenkově náročný, takřka luštitelský výkon.<sup>7</sup> Dobové postupy a figury, jež indikovaly příslušnost textu k ambicióznějšímu

6 „Jako úhrn sebeurčení odcizeného vědomí přisává se polovzdělanost neodvolatelně na prověřené kulturní hodnoty, ale v jejím područí tíhnou tyto prvky k vykořenění a k barbarství“ (Adorno 1966, č. 1, s. 62).

7 Přesvědčujeme se o tom každoročně v edičním semináři: substantiva jako *dálava*, *chýše*, *kahan*, *kazajka*, *kropenka*, *lulka*, *luna*, *motouz*, *ochoz*, *olovnice*, *poduška*, *símě*, *sluj*, *tobolka*,



typu literatury, představují stejnou komplikaci. Zejména tvorba lumírovských básníků je odmítána pro svou rétoričnost a opisnost, pro slovosledné inverze a složitou obraznost. Obdobný problém ale znamenají např. i popisné pasáže v próze. Porozumění znesnadňuje rovněž neznalost dobových reálií, která znemožňuje proniknout k nuancím a narážkám v textu obsaženým.<sup>8</sup> Konečně leckdy je třeba obsáhle vysvětlovat také společenskou hierarchii, konvence mezilidských vztahů nebo politický kontext.<sup>9</sup> Receptce textu 19. století tak vesměs neprobíhá přirozeně, v rámci procesu čtení, ale klade specifické nároky na pozornost, čas a zkušenost, často vyžaduje i dovysvětlující korektiv. Pod nápořem neznámého se však estetický prožitek, i pokud by ho text umožňoval (ve skutečnosti je tento rozměr české literatury 19. století tradičně přeceňován), drolí, externí komentáře ho glajchšaltizují a bezprostřednímu čtenářskému zakoušení dál a dál vzdalují.

Nebylo by tedy lepší neohlížet se pořád po „kráse“ a soustředit se na poznávací dimenzi této literatury, na její kvality *noetické*, prezentovat ji především jako možnost setkání se vzdálenou skutečností? To považujeme za mnohem perspektivnější; koneckonců ve světě, který nám neustále vnucuje „blízkost“, který nás zahrnuje selfie obrazy nás samých, možná i podvědomě toužíme po korektivu něčeho, co nám bude „vzdálené“ a úlevně cizí. A vzdálenost, kterou tu budeme muset překonat, se může proměnit v trajektorii našeho poznávání světa. Čím bude delší a obtížnější, tím více na ní budeme moci získat. — Ale k české literatuře 19. století je možno přistoupit i z perspektivy právě opačné: jestliže je výrazem epochy vzniku české společnosti, nedotýká se nás sice bezprostředně, ale je nám „blízká“ geneticky, podobně jako ve tváři pradědečka na starých fotografiích rozpoznáváme rysy své vlastní tváře. Takto nás obklopují osudy, gesta a charaktery literárních postav 19. století i jejich tvůrců. Rezonují v našich slovech,<sup>10</sup> připomínají se nám jako mytizované příklady a vzory, vnucují se nám v kdejakém městečku prostřednictvím patetických pomníků, pamětních desek a názvů ulic. Dávají nám tak přinejmenším příležitost protestovat: Byl Havlíček opravdu reprezentantem mravní nezdolnosti, anebo spíše příkladem názorového oportunistu? A charakterizuje nás jako společenství skutečně dobrot a mírnosti „babičky“, anebo spíše ustrašenost a podlézává ochota vycházet vstříc panským vrtochům? Takto, prostřednictvím hledání vzdálené i blízké historické pravdy poznáváme v 19. století sebe sama.

---

*točna, voskovice, výspa, adjektiva sinalý nebo útlý, slovesa typu celovat, dlít, rokovat, slout nebo štkát* jsou pro část univerzitních studentů bohemistiky neproniknutelná a dožadují se jejich zařazení do Vysvětlivek.

- 8 Je např. skutečnost, že určitá postava nosí hodinky (třírohý klobouk, kaiserrock, krinolínu apod.), příznakovou součástí její charakteristiky, nebo byla v příslušné době běžná?
- 9 Např. Havlíčkova v Brixenu napsaná báseň *Šebestov a potom celou zem* je důvtipným příkladem akrostichu, avšak k jejímu porozumění by bylo třeba nejen připomenout, že Šebestovem je tu míněn Sevastopol, ale i vyložit okolnosti krymské války v padesátých letech předminulého století.
- 10 Uvědomujeme si ale, že název kostkované látky *pepito* je odvozen od kostýmu španělské tanečnice Pepity da Oliva, která v padesátých letech 19. století okouzila Prahu, že zvolání *elá, hop* má původ v povzbuzování krasojedkyně, která tu ve stejné době vystupovala pod jménem Miss Ella, a úsloví, že něco *nestojí ani za fajfku tabáku*, pochází z brožury Eduarda Grégra, v níž rozhorleně protestoval proti státoprávnímu programu staročechů?



A z tohoto poznávání vystupuje dimenze *etická*, třetí a nejdůležitější rozměr, kterého dnes může 19. století ve škole nabýt. Nemáme přitom na mysli morálku *individuální*: jestliže byla obrozenská epocha dětským věkem české společnosti — a dobová záliba v pohádkách či říkadlech i oblíbenost naivní sentimentální četby tomu nasvědčují — potom druhá polovina století představovala věk jejího dospívání, osvojování si sociálních norem a vztahových zkušeností; o tom zase svědčí popularita donekonečna variováných příběhů o lásce, věrnosti a zradě. „Dospělé“ problémy individua, které by měly být horizontem skutečného vzdělání, konflikty jednotlivce s řádem světa a s nadosobní mocí, se tu však takřka neřeší; to až na samotném konci epochy, např. ve Wintrově *Mistru Kampanovi*.

*Kolektivní* etický rozměr byl ve školní výuce literatury 19. století za první republiky i za socialismu realizován takřka výhradně prostřednictvím glorifikace obrozenského nacionálního usilování jako sebestravující oběti a mohutné práce překonávající nepřijeň poměrů. Takto se stával osou výkladu celého období, dominantou překrývající vše ostatní. A takto také v průběhu 20. století postupně atrofoval. Stupňující se nedůvěra k velkým společenským hnutím včetně nacionálních na Východě, souznící s postupným úpadkem sociálního kapitálu na Západě,<sup>11</sup> tento proces na přelomu 20. a 21. století ještě akcelerovala. V situaci dnešní společnosti privatismu<sup>12</sup> se jako iluze jeví už samotná představa živé existence národního společenství; tím spíše potom myšlenka výkladu literárních dějin, který by se o ni opíral.

Smysluplnější možností by bezpochyby představoval výklad opřený o jiné kolektivní emancipační trendy 19. století, např. o perspektivu genderovou. To je ovšem hledisko, se kterým jsou dnes studenti vesměs dobře obeznámeni, připraveni diskutovat o feministickém hnutí, o své identitě, o rovnosti či diskriminaci a zastávat progresivní, někdy i kultivované postoje. Příklady z literatury 19. století by tedy mohly mít nanejvýš potenciál stvrzovat nebo relativizovat jejich už utvořená stanoviska.

Když se ale mladí májovci uprostřed 19. století pokoušeli pojmenovat nejdůležitější rozpory formující se kapitalistické společnosti, vyzdvihli ještě před genderovou problematikou, před „otázkou ženskou“, jak byla tehdy pojímána, jiný okruh problémů, tzv. „otázku sociální“ (srov. např. Jan Neruda: *Škodlivé směry*, 1859). Ta v aktuálním obrazu 19. století často úplně absentuje — ale právě proto představuje prostor možností. Zahájíte-li totiž výklad o 19. století připomínkou podřízeného postavení žen, dostane se vám jistě pozornosti a snad i názorů, které však nebudou nové ani překvapivé. Začnete-li ale přednášku např. slovy „19. století bylo dobou etablování kapitalistického řádu. Je to řád ve všem nespravedlivý, založený na vykořisťování, přesto překvapivě životaschopný. Protože ještě i dnes, po dvou stech letech, žijeme v kapitalismu. Chcete snad v kapitalismu i umřít?“, dostanete nejspíš mnohem víc. Dostanete *škálu* názorů, která se projeví nejprve v pohledech: od nadšeně souhlasných („konečně to někdo...“) přes ustrašeně přitakávající, nechápavé a znužené, tiše

11 Z odlišných pozic k tomu např. Francis Fukuyama: *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstruction of Social Order* (1999, č. 2006) a Robert D. Putnam: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (2000).

12 „V podmínkách privatismu se naše identita neopírá o příslušnost ke skupině či společnosti, nýbrž o to, co se vejde do prostoru [...] našich obydlí. Průvodním jevem privatismu je i stažení se z veřejné sféry a nezáměm o veřejné problémy“ (Pospěch 2021, s. 15).



oponující až k výrazům znechucení („smí se tohle vůbec?“). Dostanete tak východisko k diskusi, která může být kostrbatá a nepříjemná, ale která se určitě dotkne každého ze studentů. A zeptáte-li se na závěr, jak je možné, že rasové či genderové diskriminaci je ve škole věnováno tolik pozornosti, zatímco diskriminace sociální, nespravedlnost vyplývající z nerovného rozdělení majetku, předmětem společenského ani školského diskurzu není, a komu takový stav vyhovuje, můžete dát svému výkladu epochy skutečný smysl — takový, který horizont 19. století přesahuje.

## 2. JAK...

*„Čím více proužků, tím více adidas?“*

Jak bývá často konstatováno, přes všechny snahy o modernizaci zůstává i dnes základní formou výuky dějin literatury na středních a vysokých školách frontální výklad. Nemalá část studentů se tohoto formátu aktivně dožaduje a odmítá snahy o jeho narušení nebo zpestření.<sup>13</sup> Nelze popřít, že se jedná o metodu, která má nesporné výhody: Přednášejícímu dává značné operační možnosti, umožňuje látku přirozeně a přehledně hierarchizovat a strukturovat a uspořádaně předat největší množství faktů. Vždy budou existovat studenti, kterým právě tradiční frontální výuka dá nejvíc. Na druhé straně jsou však s tímto přístupem spojeny problémy, které představují reverzní stranu jeho výhod. Při nedostatečném usouvztažňování a subsumování prezentovaných skutečností může mít student pocit, že je zahlcován množstvím faktů, jejichž relace mu unikají. Naopak přehnaný důraz na strukturování učiva vede k deformacím vykládané látky. Jedním z nejobtížnějších úkolů na počátku vysokoškolského studia je pak vysvětlit posluchačům, že není možné, aby nějaký autor „spadal“ do „období romantismu“, „období májovců“ či „období lumírovců“ — už proto, že žádná taková „období“ nikdy neexistovala. A že dělení národního obrození do jednotlivých „fází“ je prostě komické. Vhodnou formou poukazu na nehistoričnost a arbitrárnost takové parcelace může být anketa, kterou jsme několikrát opakovali: zhruba na pětinu středních škol dělí dnes obrození do dvou etap, ve dvou pětinach do tří, ve stejném počtu do čtyř období; přitom rozsah a akcenty výkladu se nijak neliší. Je-li v tomto směru možno vysledovat vůbec nějakou tendenci, pak jen tu, že čím prestižnější střední škola, tím obvykle také více fází národního obrození — zcela v duchu úsloví, že „čím více proužků, tím více adidas“. Takové prázdné segmentování ale jen plasticky proměňuje 19. století ve vězení, jehož mřížemi jsou právě uměle vytvořené hranice mezi epochami.

Mnohem produktivnější by bylo poukázat na obrození jako na komplexní historický jev, v jehož rámci se synkreticky a nehierarchizovaně prostupují protichůdné tendence a vlivy: od úsilí vyrovnat se antickým klasikům či osvícenským klasikům německým přes hledání norem rodící se národní kultury až k okouzlení moderní

<sup>13</sup> Návrh vložit do středu vysokoškolské přednášky pauzu na dotazy byl sice akceptován, ale nebyl studenty využíván a po jednom semestru sami odhlasovali jeho zrušení. Pokusy rozbít výkladový stereotyp dotazy do publika bývají částí studentů vnímány jako rušivé nebo ohrožující a nepomáhá ani připomínka, že takto při svých přednáškách postupoval už T. G. Masaryk.



romantickou citovostí. Znamenalo by to také neukazovat např. Němcovou jako „představitelku romantismu“ nebo „představitelku realismu“ (dochází k obojímu), nýbrž prostě jen jako mladou ženu, která — podobně jako mnoho jiných literátů a literátek v její době — hledala cestu mezi romanticky prožívanou subjektivitou a nároky měšťanského čtenářstva, požadujícího zábavný, chceme-li „biedermeierovský“ typ četby.<sup>14</sup> Obecně potom zdůrazňovat spíše procesy než stavy, připomínat také tendence integrační, ne pouze uměle separovat.

Limity frontálního výkladu jsou zjevné a snahy o jeho inovaci nebo nahrazení jinými metodami tedy nijak nepřekvapují. Někdy se však novátoři ve svém progresivistickém nadšení nechávají strhnout až příliš.

Publikace zkušeného vysokoškolského pedagoga Ondřeje Hníka *Didaktika literatury: výzvy oboru* (druhé vydání 2021) je dobrým příkladem. Bezpečně identifikuje některé základní problémy školní výuky (dominance lineárního výkladu dějin, formalizovaná práce s texty, nekvalitní příprava budoucích učitelů), sympaticky také klade důraz na podněcování vlastní četby jako na opomíjený základ literárního studia — ale při hledání východiska z problémů postupuje jednostranně. Aktuální školní kurikulum považuje za předimenzované, a to „především literární historií“ (Hník 2021, s. 37).<sup>15</sup> Preferuje tvořivý a zážitkově orientovaný přístup, v jehož rámci budou estetické poznatky „doplněny rozumnou mírou znalostí historických a biografických“ (tamtéž, s. 139). Jádrem problému je jako obvykle ve slovesu. Porozumění kontextu (literárněhistorickému, kulturnímu, historickému atd., podle povahy textu) přece nemůže proces čtení pouze „doplňovat“; je jeho nutnou součástí, čím více bude čtenář schopen do své reflexe zapojit kontext, tím lépe bude schopen porozumět textu — resp. bez znalosti kontextu (světa, ve kterém dílo vzniklo, a světa, o kterém vypravuje) se nemůže smyslu textu ani přiblížit. Ve výuce literatury 19. století nabývá tento rozměr zvláště na významu: pokoušet se např. o četbu Sabinových *Oživených hrobů* bez důkladného poučení o dobové politické situaci, Havlíčkových epigramů bez připomínky historie žánru nebo Klostermannových románů bez vysvětlení specifického postavení Šumavy v tehdejší českém světě by nebylo jen pošetilé; výchozí texty i samotný proces výuky by to zcela devalvovalo.

Druhý problém Hníkovy příručky spočívá v ofenzivním prosazování „tvořivé expresivity“.<sup>16</sup> V jeho pojetí by jednou z nejdůležitějších forem konfrontace s literárním textem měla být hra. Většina her, které navrhuje, přitom vychází z deformování uměleckých textů („přepište...“, „doplňte...“, „nahradte...“). Nejde jen o to, že tato metoda bude stejně málo účinná, jako když se budeme pokoušet porozumět slavnému obrazu skládáním puzzle koupeného při návštěvě galerie. Exemplárně se tu narušují základní vztahy k uměleckému dílu, jejichž budování by mělo být předmětem školní

14 Podobnému potupnému „zařazování“ jsou vystaveni i Erben (básník „romantický“ i „biedermeierovský“), Havlíček, Neruda ad.

15 Paradoxně však mezi problémy současných kandidátů učitelství uvádí na prvním místě nedostatečné vědomosti: studenti učitelství podle něj často „nemají nejen středoškolské, ale ani elementární, základoškolské znalosti“ (Hník 2021, s. 143).

16 Ze tří součástí literární výchovy, které rozlišuje, věnuje „četbě“ 11 stran, „tvorbě“ 62 stran a „nauce“ 5 stran svého textu. Ještě nadšenějším propagátorem zážitkové a „činnostní“ výuky je např. východočeský učitel Robert Čapek (*Uč jako umělec*, 2020, aj.).



výchovy: úcta a respekt. A konečně: má-li škola vychovávat k dospělosti, je hraní si skutečně tou nejvhodnější cestou?

Hník prezentuje přístup, se kterým je obtížné souhlasit, ale který má smysl seriózně reflektovat. Knihu blogerky Karolíny Meixnerové *Průvodce literární hysterií 19. století* (2022) by bylo možné vnímat jen jako okrajovou kuriozitu, kdyby nepřitáhla širokou pozornost pedagogické a novinářské veřejnosti. Samotný fakt, že taková publikace mohla vzbudit veřejný zájem, je přesvědčivým důkazem kulturní regrese české společnosti. Zabývat se jí ale musíme především proto, že se sama stylizuje jako učební text<sup>17</sup> a že někteří nově nastupující studenti bohemistiky dosvědčují, že jim takto byla gymnaziálními pedagogy (!) skutečně doporučována.

Ponižující — pro autorku — přitom není ani tak množství faktografických chyb (taneční mistr *Karel Linka* místo *Karel Link*, básník *Bohuslav Jablonský* místo *Boleslav Jablonský*, divadelní ředitel *Himmler* místo *Hilmer*, Tylův časopis *Jiný čas* místo *Jindy a nyní* atd.), ani chyby pravopisné (opakovaně *Májovci*, *mysogynní* atd.), ani neobratnosti stylizační (např. charakteristická redundantní spojení typu *novinové plátky*, *finanční kapitál*, *pravé nefalšované dětství*), dokonce ani vágní hodnotové soudy či tvrzení jinak nesmyslná.<sup>18</sup> Skutečně ponižující — pro autorku i pro čtenáře — je optika pražských celebritek 21. století, s níž je tu svět vlastenecké společnosti nahlížen.

Styl městského bulvárního čtiva se prozrazuje od prvních vět. Produktu je třeba především udělat reklamu — a tak nám autorka slibuje „divokou jízdu napříč milostnými vztahy a skandálními historkami“ (Meixnerová 2022, s. 7); dostaneme však jen výběr ošuntělých, stokrát probraných klepů. Bulvární perspektiva se pak promítá i do hodnotových soudů. Cíle uměleckého úsilí jsou tu např. devalvovány tvrzením, že „každý umělec touží po jediném — po uznání“ (tamtéž, s. 17). A zcela po způsobu časopisů pro hospodyňky se nám dostává ujištění, že i lékař Němcové Lambl „se nakonec dočkal šťastného konce“ — totiž že se oženil (tamtéž, s. 95). Autorka využívá široký repertoár manipulativních technik bulvární žurnalistiky — naznačování (např. homosexuálních vztahů), vyjadřování na okraj („ani bych to do knihy nepsala,“ říká — ale přesto nám hypotézu, že Nerudovým otcem byl Barrande, jaksi mimoděk podstrčí), zveličování (četba *Posledního Čecha* prý pro Havlíčka znamenala „otřesný zážitek“, Bendl prý miloval Němcovou „mnohonásobně víc než kterýkoli jiný muž“ atd.); charakteristická je také figura „celá Praha si šuškala“ (o vztazích Světlé a Nerudy, o milostném poměru Vrchlického manželky) atp. Styl bulvárního čtiva 21. století nakonec podtrhuje i lexikum — spojení typu „charismatický herec“ (Mácha), „luxusní hotel“ (Havlíčkovo bydliště v Brixenu) nebo „komfortní zóna“ (totiž náruč manžela Karolíny Světlé). Jako „celebrity“ jsou tu po(s)tupně označeni Mácha, Tyl i Havlíček.

Pokud opustí toto své nejvlastnější pole, je autorka výrazově bezradná a vypomáhá si banálními frázemi: Havlíček je najednou „mistr slova“, Tyl „vstoupil na prkna“

<sup>17</sup> Je např. opatřena volnými stránkami, kam si má čtenář vepisovat vlastní poznámky.

<sup>18</sup> Podle Meixnerové např. Bachův absolutismus „mezi obyvatelstvo šířil strach a zoufalství“ (!), „nejvýraznější představitelkou ruchovců“ byla Eliška Krásnohorská (!) atd. Nedoložitelná tvrzení typu, že se Kalina „tajně oženil se svou snoubenkou“ nebo že Hálek a Neruda byli „nejlepší kamarádi“, nemá ani smysl komentovat; je jich příliš mnoho.





a Nerudovo „srdce zaplesalo“...<sup>19</sup> Přisprostlé charakteristiky, kterými se pokouší výklad oživit, jsou nakonec v té poušti jediným zábavným momentem, byť s historickou skutečností nemají nic společného; dozvíme se ale, že Lori „šla do kolen“, že Němcová „lítala s Nebeským na obláčku“, že Náprstkova žena „trpěla jako zvíře“ a Neruda že „neměl koule“, byť mu Světlá „předhodila Lidunku jako kus masa“. Alespoň jsme si jisti, že jsme svět bulváru neopustili.

Z bulvární sféry ostatně vyrůstá i základní tendence knihy, kterou lze definovat jako parazitování. Parazitní jsou používané konvenční floskule, parazitní je práce s odbornou literaturou (velká část textu je prostě jen vulgarizovaným převyprávěním příslušných kapitol *Toulek českou minulostí*), parazitní je vztah k literatuře 19. století, motivovaný jediným skutečným zájmem: vydělat na mrtvých peníze. Ti představují snadnou kořist, protože se nemohou bránit. Takže připomene-li nám autorka nakonec něco z 19. století, tak hrdinku Kalinovy balady *Hadrnice*, která stejně jako ona bez náznamu úcty „hupá nad hřbitovem, / rakve saje, sedíc nad rovem. / Vláká rubáše, dobývá lupy: / Hadry, kosti dejte, trupy!“ (Kalina 1848, s. 277).

Největší díl viny ale ve výsledku neleží na autorce, která se každou větou usvědčuje z naivity. Spočívá na učitelích, studentech a novinářích, kteří její produkt doporučují a rozšiřují. Kterým konvenuje bulvární snaha (domněnkami, klepy, snižováním) ušpinit skutečnost 19. století, protože je výrazem jejich vlastního strachu ze vzdáleného světa, jemuž nejsou schopni porozumět.

Cestou k překročení stereotypů frontální výuky tedy nemůže být ani *gamifikace* (Hník), ani *bulvarizace* (Meixnerová). V obou případech se ostatně jedná víc o praktiky obchodní než vzdělávací. Možný směr inovace naznačuje spíše kniha klasika oboru Paula Freireho *Pedagogika utlačovaných* (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970), která se českého vydání dočkala teprve loni, půl století po svém vzniku. Freire tu vychází z kritiky tradiční „bankovní“ koncepce vzdělávání, v níž učitel pouze „vkládá“ připravené obsahy do hlav žáků. Vzdělávací proces se podle něj už tím proměňuje v nástroj moci, v „praxi ovládnutí“, jejímž cílem je konformizace („kontrolovat myšlení a činnost, vést lidi k přizpůsobení se světu“ /Freire 2022, s. 77/). Takový přístup samozřejmě také destruuje tvůrčí potenciál vzdělávaných, stimuluje spíše jejich naivitu než kritičnost a zbavuje je tak možnosti změnit své postavení (tvůrčí schopnosti jsou tu pojímány jako jediný nástroj vykořisťovaných ke změně jejich situace).<sup>20</sup>

Nápravu Freire nalézá ve vzdělávání prostřednictvím dialogu, které však klade specifické nároky na oba účastníky komunikace. Pedagog musí vystoupit ze své role distributora a garanta znalostí či kompetencí a akceptovat studenta jako autonomního partnera, jen vybaveného odlišnou zkušeností, tedy stát se „vzdělávajícím-vzdělávaným“ — a student se musí vzdát pozice pouhého pasivního příjemce edukace a proměnit se ve „vzdělávaného-vzdělávajícího“. Teprve potom, v procesu společného hledání, v rámci dialogu mezi takto *rovnocennými subjekty* poznávání může docházet k autentickému vzdělávání, které nebude jen formalizovaným naplňováním stanovených postulátů. Je to samozřejmě cesta riskantní — učitele i studenty nutí opustit

19 Stejně nenápaditá jsou i její doporučení „zajímavých“ textů: kniha „by vás mohla bavit“, „stojí za přečtení“, tituly *Mrzáci* a *Erotomanie* „nezní tak nudně“ atp.

20 Z hlediska dilematu konsenzu a konfliktu jako hybných sil vzdělávání představuje Freire radikálního stoupence teorie konfliktu (srov. Prokop 2005, s. 55–58).



úlohy, jimž léta přivykali, její nutnou součástí budou konflikty a vzájemná nepochopení a výsledek nelze nikdy předem garantovat — ale je to možnost naplnění skutečných cílů vzdělávání, tedy proměny studenta (a učitele), umocnění jejich schopnosti kriticky reflektovat svět. Takováto transformace se ovšem nikdy nemůže uskutečňovat „v aktu konzumace myšlenek“, ale jen „v jejich vytváření a v jejich přeměně v činnost a komunikaci“ (tamtéž, s. 120).

### 3. CO...

„Vy opravdu neumíte podojit krávu?“

Co by mohlo být předmětem takové dialogicky zaměřené výuky a jakým způsobem ji realizovat? Domníváme se, že v praxi by se mohlo jednat např. o následující model: První týdny výuky by proběhly formou frontálního výkladu, jehož prostřednictvím by studenti dostali (a měli nadále k dispozici) kondenzovaný přehled literárního dění v 19. století. Pro střední školu by postačovaly dvě hodiny (rámec toho, co by měli např. gymnaziální studenti vědět o literatuře 19. století, lze shrnout v šedesátiminutové přednášce). Zároveň by obdrželi přehled témat, jimiž se budou zabývat v následujících týdnech a měsících, navržené výchozí texty a otázky k nim. Mělo by se jednat o témata různého řádu, ale vybraná tak, aby bylo možno se každým zabývat několik hodin. Samotná výuka by probíhala především formou *společného hledání* odpovědí na výchozí otázky, příp. na jejich dále transformované či specifikované podoby. Od studenta by se očekávala samostatná průběžná práce, zahrnující především četbu, vyhledávání informací (knihovny, internet) a formulování vlastního názoru. Učitelovým úkolem by pak bylo podílet se na diskusi, konzultovat zdroje vyhledávání, formou stručných vstupů vysvětlit dílčí fakta a souvislosti a v závěru vždy shrnout výsledky nebo definovat nově se vynořivší problémy. Důležitým, ale snadno dosažitelným nárokem by bylo, aby učitel pokud možno neznal odpovědi na otázky, které bude klást; jen tak by se ve výuce neodehrávala simulace, hra na poznávání, ale mohlo by tu probíhat skutečné poznávání in actu. Uvedme tři příklady takových témat a možných otázek k nim:

- a) František Ladislav Čelakovský: *Ohlas písní ruských. Ohlas písní českých.* — Co pro Čelakovského generaci znamenala ruská pomoc jižním Slovanům v boji s Turky v letech 1828 a 1829? Co polské povstání proti Rusům v roce 1830? — Proč se mladší romantická generace od Rusů odvrátila? (Využijte Erbenovu povídku *Dobrodružství cestujících*, kde je Čelakovský parodicky zobrazen jako ruský obchodník s padělanými sobolími kůžkami.) — Jak se změnil spisovatelův vztah k Rusku, když byl (podobně jako Karel Marx) na pokyn cara Mikuláše I. zbaven redaktorského místa? — Jak se liší krajina / protagonisté ruského a českého *Ohlasu*? (Využijte předmluvu k českému *Ohlasu*.) — Lze vůbec definovat „typickou českou krajinu“ / „českého hrdinu“? — Kde se vlastně vzal žánr ohlasu? — Jaký byl vztah obrozenců k lidové písni? — Najděte příklady oscilace mezi lidovou a umělou poezií. (Kdo byl např. autorem říkanky *Ivánku náš, copak děláš?*) — V čem se liší osvícenské sbírky lidové slovesnosti (Jeník z Bratřic, Rittersberk) od sbírek pozdějších (Kollár, Erben)? — Jak se proměnil žánr ohlasu v básních Havlíčka Borovského? Atd.



- b) Božena Němcová: *Korespondence*. — Vyhleďte v novém vydání spisovatelčiny korespondence (2003–2008)<sup>21</sup> listy, které si Němcová vyměňovala s Čeňkem Bendlem (či s jinou osobností), a pokuste se rekonstruovat průběh jejich vztahu. — Co dokážete o Bendlovi zjistit? Charakterizujte jeho poezii. Jakým způsobem jeho i Němcovou ovlivnil německý básník Heine? — Jak vlastně probíhala písemná komunikace v 19. století? Jaká byla její omezení v metternichovských / bachovských letech? Jak fungovala tehdejší pošta? Co byly tzv. vzorné spisovnické a listáře? — Za jakých okolností může být dopis (soubor dopisů) literárním žánrem? Znáte nějaký román či povídku, který má epistolární formu? Co takový formát umožňuje / znemožňuje? — Na vybraném textu ze sbírky fiktivních parodických dopisů (např. z Tylových *Českých granátů*) ukažte, jakými prostředky mohou být v dopisu vysmívány lidské vlastnosti. Atd.
- c) Jan Neruda: *Arabesky*. — Několik povídek této první Nerudovy prozaické knihy se zabývá osudy nemocných a postižených (umírající houslista Franc, slepá dívka, retardovaný Jóna, chovanci blázince, vrabec se zlomeným křídlem aj.); jaké bylo postavení nemocného v 19. století? Jak se měnilo? — Jak vypadala péče o duševně nemocné? — Povídky o prostitutkách (*Měla gusto, Za půl hodiny*) se sám Neruda nakonec rozhodl do sbírky nezařadit. Kdy se prostitutka stala v Čechách literární postavou? — Některé prózy (*Ty nemáš srdce!*, *nezařazení Mrzáci*) popisují defektní erotické vztahy. Co bylo v literatuře 19. století tabu a jak se proměňovalo? — Úvodní povídka *Byl darebákem!* je typickým příkladem sociálního labelingu. Z jaké společenské třídy pocházel sám Neruda a jak byl přijímán vlasteneckou společností? — Jaký postoj k popisovaným osudům zaujímá vypravěč jeho povídek? Jak byste ho charakterizovali? Atd.

K těmto námětům je nutno doplnit několik poznámek:

- Uvedené příklady nepředstavují ucelený systém, tím méně metodu. Jedná se pouze o náčrt či demonstraci přístupu, který je kombinací technik velmi tradičních (frontální výklad, důraz na četbu) a poněkud progresivních (dialog, kooperativní učení).<sup>22</sup>
- Tento přístup není možné nijak specifikovat či kvantifikovat — např. výběr, počet a hloubka zahrnutých témat závisí vždy na okolnostech a lze (je třeba) ho operativně měnit (podle potřeb zúčastněných či aktuální situace).<sup>23</sup>

21 Příklad významu práce s adekvátními zdroji: Nejstarší výbor z korespondence Němcové (ed. Zdeněk Záhoř, 1917) je už uspořádán podle adresátů, a pro úkol se tedy nehodí, akademické vydání (*Listy I–IV, 1951–1961*) zase zahrnuje pouze dopisy Němcové, ne už příslušné repliky.

22 Náš návrh je úmyslně formulován ideálně, tak, aby byl učiteli hodnocen jako „odtržený od reality“. Jeho záměrem totiž mj. je poukázat na neuspokojivost této reality.

23 Velmi dobře si lze dnes např. představit téma, v jehož rámci by studenti na základě přečtených článků a statí (Zap: *Obrazy života ve východní Evropě III, 1844*; cestopisné črty Honoraty Zapové; Havlíček: *Slovan a Čech, 1846*; Sabina: *Jak jest s Ruskem?*, 1849; Frič: *Ať žije Ukrajina!*, 1868, aj.) formulovali své myšlenky o proměnách vztahu české společnosti k ruskému a ukrajinskému světu.



- Klade také specifické nároky na pedagogy a studenty (ochota vystoupit z rolí, respektovat se navzájem); proto je vhodný primárně pro středoškolskou (příp. vysokoškolskou) výuku.
- Je zaměřen na poznávání v souvislostech, na kontext (literární dílo vnímá jako specifický typ kulturní praxe), na reflexi vztahů mezi centrálním a periferním, mezi kardinálním a marginálním atd. Učí prožívat (minulou, přítomnou i budoucí) skutečnost spíše v aspektu procesuálním než situačním.
- V praxi by mohl vést studenty k aktivní práci se zdroji, k samostatnému vyhledávání odpovědí (akcentuje tak požadované skills). Učit je vytvářet, formulovat a verifikovat vlastní názor, ale i reflektovat a respektovat názor odlišný.
- Jeho nejvýznamnějším bonusem (zvláště v čase aktuální kultury narcismu) je totiž dialogická forma, dospívání k závěrům teprve v procesu vzájemné komunikace. Student by takto mohl pochopit, že neexistují jednoznačné a „správné“ soudy o minulosti, že ta je vždy relativní. A že otázky jsou mnohem důležitější než odpovědi: protože nalézat správné odpovědi lze naučit i hlupáka, nalézat správné otázky ale dokáže pouze myslící jedinec.<sup>24</sup>

A pokud bychom měli naše návrhy sumarizovat? Ve výuce literatury 19. století akcentujeme její výchovný potenciál, resp. dnes opomíjenou etickou dimenzi oproti upřednostňované, ale obtížně srozumitelné a nekomunikující dimenzi estetické. Jsme skeptičtí k moderním výukovým metodám, jejichž prostředky (zážitek, hra, zajímavost) se až příliš často proměňují v cíle výuky. To považujeme za nedůstojné a školu jako instituci degradující. Zároveň ale vnímáme omezení tradiční výuky, její deskriptivní a reduktivní ráz, v důsledcích vedoucí k deformovanému obrazu minulosti, navíc vystavenému možnostem snadné manipulace. Doporučujeme proto spíše kombinaci přístupů, přičemž důraz klademe na četbu, kontext a aktuální nalézání významu v dialogu. Od učitele to vyžaduje nejen odvalu k riskantnímu vystoupení z očekávané role „poučovatele“, ale především široké oborové znalosti. Protože opřít se o nevědění může pouze ten, kdo disponuje rozsáhlým věděním.

Na samotný závěr připojujeme několik obecnějších připomínek a doporučení:

Základem výuky literatury 19. století bývá příběhová próza. Je to pochopitelné, protože „prostřednictvím příběhů, spojujících činy s důsledky, získáváme povědomí o fungování světa. Naše jednání tím dostává smysl“ (Collier 2020, s. 54). Takto mají příběhy výjimečný potenciál formovat, ale i deformovat morální prožívání skutečnosti.<sup>25</sup> S vědomím, že „příběhy mají moc, ať už se zakládají na pravdě, nebo na lži“ (tamtéž), by proto učitel měl stále znovu zdůrazňovat nutnost kritického přístupu k textům. — Novodobá česká kultura se však od počátku utvářela především jako kultura básnická. Opomíjení poezie tak už samo obraz literatury 19. století defor-

<sup>24</sup> Nejen za tuto připomínku, ale i za další podněty děkuji Petře Hesové (ÚČL AV ČR). Celá studie je do značné míry výsledkem našich po léta probíhajících diskusí v rámci tandemové výuky na FF UK.

<sup>25</sup> „Když činy uspořádáme do kauzálního řetězce, mohou se nám zdát racionální, i kdyby nebyly v našem bezprostředním zájmu. Tak vzniká soukromý zájem kultivovaný“ (Collier 2020, s. 54).



muje. Stejně jako opomíjení textů dramatických, tak významných zejména v počátcích obrození, a útvarů publicistických, spojených s 19. stoletím geneticky (kritika, polemika, fejeton, soudnička atp.).

Obsah vzdělání „není časově invariantní [...], nýbrž má stejně jako lidé svůj vlastní život v historicko-společenské dynamice a může zaniknout“ (Adorno 1966, č. 2, s. 67), podléhá tedy dobovým módám i politickým restrikcím. Už za první republiky byli ve výuce potlačováni, někdy i zcela eliminováni spisovatelé prorakouští nebo píšící německy, v letech socialismu autoři salonních próz i vyhraněně katolických povídek, v devadesátých letech 20. století např. Jan Neruda, který se nadšeným budovatelům kapitalismu zdál až příliš sociální. Redukovat výuku na tradiční řadu „nesporných“ hodnot (*Slávy dcera + Máj + Kytice + Babička + Povídky malostranské* + „ještě nějakého Jiráskas by to chtělo“) ale také postrádá smysl. Úkolem učitele je mj. podněcovat studenty ke hledání textů osobně blízkých, byť byly vůči tradičnímu kánonu orientovány subverzivně. Měl by jim tedy aktivně nabízet i cestu k dílům, která jsou považována za okrajová, opomíjená či pouze regionální. Právě konfrontací s nimi se kánon oživuje a proměňuje. Anebo z jiné perspektivy: to, co si z literatury 19. století vybíráme, nás (aktuálně) utváří, ale i (historicky) přesahuje jako svědectví o našich potřebách a životech. 19. století dnes opravdu není to, co bývalo (ještě před čtvrt stoletím) — ani to, co za čtvrt století bude.

Jedním z dnes nejvážnějších problémů výuky literatury (nejen) 19. století je poměrování zobrazovaného světa zkušenostmi, mentálními obsahy a hodnotami 21. století. Učitel by měl studenty stále upozorňovat, že svět minulosti je autonomním světem, jehož motivacím jsme schopni porozumět jen zčásti — a fikční svět díla se k němu navíc může vztahovat různým způsobem. A že shledávat v beletristickém textu doklady „jak se tehdy žilo“ je přinejmenším pošetilé. Jedním z drsných způsobů, jimiž studentům tento imperativ připomínám, je otázka „a umíte vůbec podojit krávu?“ — protože kdo neví, jak si postavit stoličku a džber, aby se vyhnul kopanci, že se mu bude hodit dítě, které krávě podrží ocas, jak překážejí mouchy, které sedají na zpoceně čelo, i šátek, který do něj padá, a jak voní teplé, čerstvě nadojené mléko, nedokáže dobře porozumět ani větě „děvečka právě podojila“. Mine se s něčím, co pro člověka 19. století bylo vesměs samozřejmé, a jeho soudy např. o venkovské próze té doby budou jen relativně platné.

Mezi nejméně sympatické typy učitelů patří ti, kteří permanentně shánějí návody, tráví čas prohledáváním internetu a navštěvují nejrůznější kurzy a školení, aby našli recept, jak co nejsnáze a neúspěšněji učit třeba Karolinu Světlou nebo Lumírovce. Hledají instrukce, ale opomíjejí svou základní povinnost: přečíst si knihu a sami si o ní něco myslet. K nim komplementární, ale stejně problematickou kategorií jsou „přibližovači“ — pedagogové a popularizátoři, kteří se domnívají, že jejich úkolem je literaturu 19. století studentům přibližovat. Často vynakládají spoustu důmyslu na to, aby „zpřístupnili“ texty už ze své povahy dnešnímu světu nepřístupné. Zapomínají, že cílem studia není, aby všichni studenti měli literaturu (19. století) rádi, ale jen to, aby ji respektovali.

Studium přece vůbec nemusí studenty „těšit“ nebo „bavit“, nemá jim nabízet „zážitky“, podbízet se jako zábava konkurující jiným zábavním aktivitám. Ve světě, který se pokouší mladého člověka „ubavit k smrti“, možná dosáhne ocenění právě činnost, která mu bude nabízet něco skutečně jiného: namáhavou práci s nejistým výsledkem.



A pokud se nějakého výsledku přesto dopracuje, možná mu bude zavázán osobněji než poznatku, který jen mimochodem obdržel v rámci školní hry.

Nejdůležitějším úkolem všech historických předmětů (včetně dějin literatury) je připomínat studentům časovost jejich vlastní existence. Skutečnost, že stejně jako lidé minulých století jsou i oni účastníky dějin, ne jen jejich diváky. Že i když s lidmi např. 19. století necítí žádnou spřízněnost, jsou přece součástí stejného proudu stejné řeky.

A že se ta řeka časem ztratí v písku nebo splyne s jinými řekami? Že to, co bylo zapomenuto, má nakonec stejnou váhu jako to, co si ještě pamatujeme — co teprve zapomenuto bude? Že o bolestech a radostech lidí, kteří žili před dvěma sty lety, už přece nic nevíme? Ano, ale pořád známe bolest Viléma, když se loučí se světem, a třeba radost Kristly, když se jí po přímluvě babičky nečekaně vrátí z vojny milý. Myšlenky a pocity těch, kteří nikdy nežili, ale kteří nás přesto přežívají.

## LITERATURA

- Adorno, Theodor:** *Teorie polovzdělanosti*, přel. Ivan Vojtěch. *Orientace* 1, 1966, č. 1, s. 62–71; č. 2, s. 66–75.
- Adorno, Theodor:** *Schéma masové kultury*, přel. Michael Hauser a Milan Váňa. OIKOYMENH, Praha 2009.
- Collier, Paul:** *Budoucnost kapitalismu. Tváří v tvář novým úzkostem*, přel. Jan Prokeš. Argo, Praha 2020.
- Freire, Paulo:** *Pedagogika utlačovaných*, přel. Eva Batličková. Neklid, Praha 2022.
- Fukuyama, Francis:** *Velký rozvrat. Lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*, přel. Alena Faltýsková. Academia, Praha 2006.
- Hálek, Vítězslav:** *Básnictví české v poměru k básnictví vůbec. Obrazy života* 1, 1859, č. 6, s. 233–235.
- Hník, Ondřej:** *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum, Praha 2021.
- Illich, Ivan:** *Odškolnění společnosti*, přel. Jiří Prokop. Sociologické nakladatelství, Praha 2000.
- Kalina, Josef Jaroslav:** *Hadrnice. Včela* 15, 1848, č. 72, 6. 9., s. 277–278.
- Lasch, Christopher:** *Kultura narcismu. Americký život ve věku snižujících se očekávání*, přel. Daniel Micka. Triton, Praha 2016.
- Liessmann, Konrad Paul:** *Teorie nevzdělanosti*, přel. Jana Zoubková. Academia, Praha 2008.
- Liessmann, Konrad Paul:** *Vzdělání jako provokace*, přel. Milan Váňa. Academia, Praha 2018.
- Malý, Jakub:** *Básně Adolfa Heyduka. Pražské noviny* 35, 1859, č. 131, 3. 6., s. 3–4.
- Meixnerová, Karolína Zoe:** *Průvodce literární hysterií 19. století*. CooBoo, Praha 2022.
- Palacký, Jan (An.):** *Böhmische Skizzen*. Antonín Augusta, Litomyšl 1860.
- Palacký, Jan (An.):** *Frázisté*. In týž: *Našich sedm hlavních hříchů*. Josef Kolář, Praha 1874.
- Pospěch, Pavel:** *Neznámá společnost. Pohledy na současné Česko*. Host, Brno 2021.
- Prokop, Jiří:** *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Karolinum, Praha 2005.
- Putnam, Robert David:** *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York 2000.