

I.

Už sám fakt, že se literární kánon stává předmětem metaliterárních a metaliterárněvědných úvah, že je často zpochybňován a interpretován jako sporný jev, ba dokonce vykládán jako násilí na čtenářích i badatelích, naznačuje, nakolik se v poslední době proměnilo naše myšlení o literatuře a komunikační rámce, za nichž se toto myšlení realizuje. Zdá se dokonce, že jsme byli – alespoň my starší – přímými účastníky proměny tak zásadní, že nám to umožňuje stav před změnou a po ní modelovat jako dvě zcela odlišné etapy, určené velmi odlišnými představami o smyslu literatury a její role ve společnosti. Alespoň nakolik mohu soudit ze současné české situace, jejíž znalost je ostatně také východiskem k následným úvahám. Stejně jako přesvědčení, že aktuální proměna vztahu ke kánonu není jenom záležitostí čistě literárněteoretickou, ale také věcí, která se týká celého myšlení o literatuře a školní výchovy k němu jako jeho neoddelitelné součásti.

Tezi, že jsme v posledních desetiletích prošli bodem zásadního zlomu, odpovídá rovněž technika výkladu v přítomné eseji: pokud budu uvažovat o situaci před, budu užívat minulého času, čas přítomný se mi naopak spojuje se situací po, tedy se situací aktuální. Předem ale upozorňuji, že jde jen o interpretační zjednodušení, které má zviditelnit rozdíly, neboť nelze přehlížet ani silnou a nepřerušovanou kontinuitu mezi literárním myšlením před a po. Vyhrocení odlišnosti tak místy může působit až groteskně, zároveň však může postihnout klíčové rysy popisované metamorfózy a její aktuální dopad na literárněvědnou i školní praxi.

II.

Z historické perspektivy to není až tak dávno, jen pár desítek let, co se euroamerickému myšlení o krásné literatuře kánon jevil jako věc samozřejmá. A to natolik, že nebylo potřeba se jím – jako kánonem – teoreticky vůbec zabývat. Nepochybovalo se totiž, že každý, kdo chce být v dané kultuře považován za vzdělance, učence a literárního znalce, musí mít i příslušné věcné informace o dějinách základních děl národní a světové literatury. Což v praxi znamenalo „znát“ nejvýznamnější literární díla, ale také „umět“ je zařadit do příslušného dějinného, typového, druhového a žánrového kontextu. Řečeno jinak: osvojit si příběh, jehož ústředním hrdinou daná literatura je. Obecně se přitom předpokládalo, že faktografickou znalost historie předmětu doprovází zájem o kanonizovanou literární díla a jejich četba, což společně vytváří zázemí pro hlubší porozumění literatuře, včetně té nově vznikající.

Okruh a počet děl, směrů a programů, jejichž znalost byla u vzdělavců považována za nezbytnou, se v různých dobách a jednotlivých zemích měnil; v zásadě však můžeme pozorovat jeho postupné rozšiřování, odpovídající nutnosti vyrovnávat se s přibývajícím masou děl a narůstajícím tokem informací. Pohyboval se tedy v rozmezí od normy nejužší, tvořené jedinou svatou knihou, respektive konvolutem knih, přes úzký výběr děl z pera uctívaných „klasiků“ až po široké historické přehledy encyklopedického rozměru, usilující o „postižení všeho“, co se v danou chvíli jevílo jako podstatné či příznačné. Nicméně princip byl stále stejný: za vzdělance byl považován ten, kdo byl schopen o kanonizovaných dílech adekvátně promlouvat, kdo jimi uměl argumentovat a kdo se k nim vztahoval jako k veličině, ať již umělecké, nebo historické hodnoty. Tradičně se oceňovala také schopnost tato díla přímo (re)citovat.

Jakkoli se přitom předpokládalo, že znalec hovoří o dílech, která přečetl, ve skutečnosti byla tiše respektována fyzická nedosažitelnost tohoto cíle, neboť množství děl, které by měl znát, tisícinásobně přesahuje limit daný časovou náročností čtení a délkou lidského života. Součástí profese literárního znalce byla proto také schopnost mluvit o knihách a textech, které nečetl, případně četl tak dávno, že v okamžiku promluvy již nemohl vycházet z privátního zážitku, ale své soudy a myšlenky musel opřít o nadosobní paměť oboru. Takový přístup byl natolik standardní, že býval na školách systematicky vyučován a pěstován. Byl motivován jistotou, že existuje objektivně poznatelná pravda dějin, která stojí nad spontánními a nepoučenými výrony privátní čtenářské emoce, neboť není výrazem individuálního názoru, ale nadosobního poznání, k němuž dospěli již naši předchůdci. A který my jsme tedy povinni replikovat a po příslušném prověření, modifikaci a přehodnocení předávat následovníkům.

Odtud vyplývala povinnost kodifikovat kánon jako soubor faktů, od nichž je také véto nadosobní poznání neoddelitelné, respektive promítnout tento kánon do jednotlivých a v rámci dané národní a státní komunity závazných školních osnov. Vlastním smyslem takového postupu bylo vytvořit opěrné body, na jejichž základě bylo možno explikovat příběh literatury, tedy vyprávět o osudech jednotlivých významných tvůrců, ale také konstruovat ten příběh, jehož pozitivním hrdinou byla vždy daná národní, respektive světová literatura. S tímto příběhem se přitom zacházelo jako s hodnotovou normou, kterou účastníci literární komunikace byli povinni přijímat jako obecně platnou, a to i v případech, že je to či ono dílo osobně neoslovovalo, nebo se jim dokonce vůbec nelíbilo. Žáci, ale i vzdělanci byli povinni respektovat, že jejich individuální názory a pocity nejsou relevantní, neboť díla, s nimiž se seznamují a o nichž hovoří, je mohou myšlenkově či esteticky převyšovat. Výchova k literatuře totiž ignorovala čtenářské záliby a byla zacílena hodnotově, měla adresáta pozvednout na vyšší kulturní úroveň. Vzdělání bylo koncipováno jako úkol: jako proces kultivace, během něhož se jedinec učí respektovat a případně si i osvojit skutečnou kvalitu. Není proto náhodou, že slovo znalec lze v češtině substituuovat slovem učencem. Byli jsme přece zvyklí, že škola jako klíčový prvek civilizace představovala prostor a proces, v němž učitelé, kteří určitou věc znali, předávali o ní své vědomosti někomu, kdo se jí měl teprve naučit. Což bylo tradičně chápáno jako výchozí a nezbytný krok k tomu, abychom tuto věc posléze – budeme-li mít příležitost a zájem – skutečně poznali.

Schopnost mluvit o dílech, která jsem nečetl a patrně ani nikdy číst nebudu, byla tudíž základem tradiční literární výchovy. Považovalo se za samozřejmé, že osobní sečtělí žáků a studentů nemůže dosáhnout sečtělí učitelů, natožpak té, která je uložena v knihách a učebnicích, z nichž je možné literaturu studovat. Na relativně úzkém okruhu povinné četby se sice testovala schopnost žáků přečíst daný text a porozumět mu, nicméně toto porozumění nebylo z hlediska výchovy k literatuře primární. Tím bylo přimět žáka, aby si paměťově osvojil kánon, historický příběh a s ním spjaté výkladové a hodnotové vzorce. A to nejen kvůli literatuře samé, ale také proto, že ono poznání z něj mělo učinit hrdého příslušníka jemu vlastní národní komunity. Ve vztahu ke značné části populace byla přitom tato kýžená identifikace žáka s národem a s hodnotami, které opravňují jeho existenci, definitivním a je-

diným cílem školní výuky. Zejména na nižších stupních literárního vzdělání se ostatně více ani neočekávalo. Formulováno jinak: důležitější bylo vědět, že Němcová napsala *Babičku* a Mácha *Máj* a být na tato dvě díla pyšný, než je skutečně přečíst.

Současně se ale také předpokládalo, že pro prestižní, hlouběji vzdělávanou část populace je četba literárních děl samozřejmostí. Takovým jedincům měl paměťově osvojený kánon nabídnout výchozí orientaci: stát se mentální „mapou“ vykreslující cesty, po nichž bude vhodné kráčet za hlubším poznáním jednotlivých podob literatury. Tedy vymezit okruh děl, která by opravdový vzdělanec měl dříve či později osobně přečíst, a současně mu nabídnout deduktivní rámce, jež mu umožní čtenářské prožitky včleňovat do předem daného, kanonizovaného interpretačního kontextu.

Tradiční literární výchovu si tak lze představit jako štafetu, díky níž z člověka na člověka přecházejí ty informace o spisovatelích, literárních dílech a jejich dějinách, které jsou v dané kultuře považovány za důležité, čímž je replikována nadosobní paměť určitého kolektiva vnímaného jako subjekt historie. Roli literárního vzdělance tak mohl naplnit pouze ten, kdo byl schopen paměť nabízenou učiteli převzít a dále předávat, přičemž v civilizacích, které mají (tak jako ta naše) ve své struktuře zabudován kult pokroku a změny, bylo ovšem nutné také tuto paměť dílčím způsobem inovovat, vložit do ní nové myšlenky. Tradovaný kánon tedy nikdy nebyl zcela pevný. Měl své konstanty i proměnné – dané tím, že každá generace jej nejen vědomě přejímala a replikovala, ale také přizpůsobovala sobě samé.

Důležitým rysem literární situace před změnou byla jistota, že výchova k myšlení o literatuře je de facto shodná s výukou a výchovou v jiných, exaktnějších typech lidského vědění. I v nich si totiž student osvojuje tradované informace, aniž by měl možnost většinu z nich osobně prověřit, natož aby je mohl omezit jen na ty, které má spojeny s osobní empirií. Literární historie v pozici klíčové součásti literární výchovy byla tudíž pojímána stejně jako geografie, fyzika, chemie či medicína, tedy jako obory, v nichž nám stále připadá zcela samozřejmé, že znalosti a dovednosti jedinců musí vyrůstat z kolektivní paměti předávané z generace na generaci. Jen těžko si lze představit například výuku zeměpisu omezenou pouze na znalost míst, měst a zemí, v nichž žáci dané třídy už byli, případně výuku anatomie redukovanou jen na subjektivní interpretace osobní zkušenosti s tělem vlastním, případně s tělem bližních.

III.

Situace dnešní, tedy situace po změně, se od výše popsaného z mnoha důvodů liší. Ztratila se jistota nadosobní pravdy, ale i jistota národa jako kolektivního subjektu, s jehož pamětí se člověk během vzdělávání musí ztotožňovat. Proměnila se však také společenská role kultury, umění a literatury, představa o tom, co to je vědění a věda, případně jak má vypadat škola. Změnily se i další hodnotové priority, zejména vize toho, co je a není „pro lidi, stát a společnost“ užitečné. A kdesi v pozadí se proměnilo také něco velmi bazálního: tedy vztah lidské civilizace k informacím a způsoby, jakými jsou uchovávány, vyhledávány a vtačovány do aktuální sociální komunikace.

Je přirozeností člověka vnímat přítomný stav jako normální, zvláště když panuje všeobecné přesvědčení, že jde o změnu trvalou a nezvratitelnou. Je proto vhodné si připomenout, jak odlišné ještě

nedávno byly možnosti mezigeneračního tradování informací.

Schopnost opřít individuální existenci o obecně sdílené poznatky a dovednosti vyvedla člověka z říše zvířat a vytvořila věcnou a hodnotovou souvislost mezi životem jednotlivce a životem jeho předků, současníků a následovníků. V nejstarších dobách, na počátku civilizace, byla nositeli kolektivní paměti jednotlivá individua, která si to důležité mezi sebou v přímém tělesném i jazykovém kontaktu předávala. Orálně udržované vědomí příslušnosti k určitému kolektivu (rodu, kmeni, národu) a s tím spjaté znalosti a dovednosti měly ovšem své fyzické, kapacitní, prostorové a časové limity. Řetězec komunikace a poznání byl podmíněn existencí přímého osobního kontaktu – k jeho přetržení tak stačilo velmi málo: fyzické odloučení jednotlivých článků, či dokonce smrt některého z nich dříve, než své znalosti stačí předat. Neustále tak hrozilo, že se štafeta přeruší, část předávané informace se ztratí, societa se ocitne v nevědomí a bude muset se svým poznáváním světa začít od nuly.

Fikčním vykreslením orální tradice jako mezního způsobu uchovávání kolektivní paměti je závěr legendární sci-fi prózy 451 stupňů *Fahrenheita*. Ray Bradbury v ní konstruuje model světa, jehož vládcí chtějí populaci vrátit zpět do snadno manipulovatelného nevědomí, takže násilně vytvoří situaci neumožňující myšlenky a texty uchovávat jinak než jen v individuální paměti konkrétních lidí, kteří na sebe vzali úkol chránit základní kulturní hodnoty. Je přitom příznačné a důležité, že autor tuto fantaskní situaci chápe jako sebeobranu vzdělání a vzdělanosti proti barbarům, kteří chtějí ovládnout společnost tím, že ji zbaví vědomí minulosti a kolektivní paměti. Snaží se proto „zrušit“ knihy, reprezentující jediné hmotné médium, jehož prostřednictvím bylo v okamžiku vzniku Bradburyho prózy možné komunikovat napříč prostorem i časem.

Objev písma, textu a knihy patří k největším vynálezům lidstva. Nevidaný pokrok znamenal už v tisíciletích, kdy texty bylo možné rozmnožovat jen pracným ručním opisováním, s nástupem knihtisku se pak na řadu staletí stal hlavním motorem proměn civilizace. Přinesl zásadní rozšíření a postupnou demokratizaci toku informací. Knižní kultura do procesu utváření kolektivní paměti společnosti vtahovala stále více lidí, kteří tak byli přirozeně a permanentně konfrontováni s dějinami lidstva a dané komunity (národní, ale například i profesní či odborné). Dějiny pak byly chápány a prezentovány především jako dějiny myšlenek, textů a zejména knih, které se staly – v rámci dané společnosti – víceméně všudypřítomnými a jako takové byly také stále k dispozici každému, kdo se s nimi chtěl seznámit. Řetězce poznání tudíž mohly začít utvářet sítě rozprostírající se napříč časem a prostorem. Umělecké literatuře pak v knižní hierarchii náleželo privilegované místo textů, které jsou však vrcholným výrazem duchovního života dané komunity.

Kultura *písmeny potišťeného papíru*, ať již v podobě knih, nebo časopisů a novin, vynesla lidského ducha vysoko, nicméně i ona měla – pokud jde o rychlost a způsob šíření informací – svá zřetelná technická omezení, která se po tisíciletí jevila jako přirozená a neodstranitelná, a která tudíž spoluformovala lidskou komunikaci a civilizaci. Ani potišťený papír ovšem nebyl schopen konkurovat schopnosti lidského mozku pohotově pracovat s daty a souvislostmi. K hlavním rysům knižní kultury proto patřilo, že nevstupovala do přímé konkurence s individuální pamětí jako médiem paměti kolektivní.



Hana Bednaříková

*Neexistují dva druhy poezie, je jen jeden.*Isidore Ducasse: *Poesie*

**Letos uplyne 145 let od smrti autora Zpěvů Maldororových. Isidore Ducasse, jenž přijal pseudonym Comte de Lautréamont, byl vizionářským následovníkem Blakeovým, čtenářem Edgara Allana Poea a obdivovatelem anglických gotických románů i temné obraznosti Gérarda de Nerval. Lautréamont však zároveň intuitivně předjímá imaginaci Rimbaudovu; o něco později se oba stanou „nedotknutelnými otci“ surrealismu.**

**Isidore Ducasse se narodil v roce 1846 v uruguayském Montevideu v rodině francouzského konzulárního úředníka. Zpěvy Maldororovy (Les Chants de Maldoror) vydává roku 1869 bruselsko-pařížské nakladatelství Lacroix-Verbroeckhoven.<sup>1</sup> Kniha se však do prodeje nedostane, protože se nakladatel obává soudního postihu. Podobné případy zde již byly: Flaubertova Paní Bovaryová a Baudelaireovy Květy zla. Zpěvy budou vydány znovu až o jednadvaacet let později. V roce 1870 vyjdou ještě dva sešity Poesií (Poésies) pod básnickým vlastním jménem.**

**Autor Zpěvů Maldororových umírá 24. listopadu 1870 v bídě a v osamění mezi zdmi nájemného pokoje malého hotelu na Montparnassu. Úřední zpráva uvádí: „Mrtev bez dalších údajů.“ Isidore Ducasse byl pochován na pařížském severním hřbitově v hrobě pro bezdomovce. Ale už o tři měsíce později, v únoru 1871, přichází do Paříže sedmnáctiletý Rimbaud...**

**„Smutný jako vesmír a krásný jako sebevražda“**

Imaginace Zpěvů Maldororových může připomínat labyrint. Řetězce asociací se na první pohled vinou zcela neuspořádaně, avšak klíče k porozumění lze najít poměrně snadno: v pohybu, který je zdrojem sémantického napětí, ve fragmentaritě a především v diskontinuitě rychle plynoucích představ, kolísajících mezi melancholickou rozervaností a ztřeštěnou prostověkostí. Lautréamontova tryskající obraznost se zmítá mezi litanickým patosem, matoucími antitezemi a nečekanými konfesemi. To vše následně vytváří tok překvapivých obrazů i ponurých fantasmát, paradoxů, analogií, ambivalentních posunů smyslu, roztržitých odboček, nonsensů, absurdních detailů, zákrutů a kontradikcí, kondenzací významů a zkratovitých spojení vznešenosti a banalit: „*Je krásný jako vtažitelnost drápů u dravých ptáků, nebo jako nejistota svalových pohybů v ranách na měkkých částech týlu, nebo spíš jako opakovací past na krysy, kterou každé chycené zvíře vždy zas natáhne, takže může chytat do nekonečna a fungovat i schována pod slámou, a obzvláště jako náhodné setkání šicího stroje a deštníku na operačním stole.*“ Opěrným bodem a záchrannou kotvou je širavý smích romantiků: „*Neobracím se k vašemu rozumu; ten byste přivedli k chrlení krve, takovou z vás mám hrůzu. Zapomeňte na něj a buďte důslední sami k sobě.*“ Temná grotesknost se však zvrátí ve svůj protiklad a náhle zamíří k představě absolutní souladnosti: „*Ó stručná matematiko, přísným uspořádáním svých pevných pouček a stálostí svých železných zákonů ukazuješ oslněným očím mocný odraz svrchované pravdy, jejíž působení pozorujeme ve vesmírném řádu. Řád, který tě obklopuje, představovaný především dokonalou pravidelností čtverce, přítěle Pythagorova, je však ještě dokonalejší.*“

Maldoror se vynořuje z hlubin jako děsivý přízrak Ducassova stínu. Rozhovor se Stvořitelem nabývá dimenzí, jejichž hloubka a velkolepost bývá srovnávána s barokními obrazy Miltonova *Ztraceného ráje*. Pro Miltona spása ještě existuje, pro Lautréamonta už ne. Pobuřující blasfemie, výčitky, hněv, vznětlivá a bezostyšná kletba jsou ve své podstatě obrazem propastné hrůzy z prázdna a temné cesty duše, která ústí do bezmezného smutku a bezútěšnosti, jež vede na samotný pokraj nicoty.<sup>2</sup> „*Proběhlo mi myslí několik rychlých úvah o povaze dětinského Stvořitele, neboť bude naneštěstí ještě dlouho trápit lidstvo (věčnost je dlouhá) jednak ukrutnými skutky, jednak odpornou podivnou na vředy pocházející z velké neřesti, i zavřel jsem oči, jako bych byl opilý při pomýšlení, že mám takového tvora za nepřitele, a smutně jsem šel dál svou cestou labyrintem ulic.*“

Lautréamontovy *Poesie* jsou obvykle považovány za antitezi ke *Zpěvům*, nebo dokonce za jejich škodolibou persiflaž, ale také za výsměch úzkoprsosti, která obvykle vládne pravidlům podučitelských estetik. Není divu, Ducasse v úvodu k *Poesiím* šmahem odhazuje celou „romantickou veteš“ jako faleš a klam: „*Rozvraty, úzkosti, zkaženost, smrt, výjimky v řádu fyzickém a duševním, duch negace, zhovadilost, halucinace vzbuzené vůlí, trápení, ničení, převrasy, slzy, nenasycenost, zotročování vůlí, hloubavá obrazotvornost, romány, to, co je neočekávané, co se nemá [...], nějaké mrtvé iluze, předčasné a nedochůdné zkušenosti, obskurnosti s krutým štěněm, hrozná monomanie pýchy, naočkování hlubokého ustrnutí hrůzy, pohřební řeči, závist, zrady, tyranie, bezbožnosti, vyvražďování, příkrosti, útočné svévole, šilenství, splín, rozumná zděšení, podivný nepokoj, kterého by čtenář raději nezkoušel, grimasy, neurózy, krvavé nitky, jimž ženeme logiku k nejhorším koncům [...], to, co je náměsíčné, podezřelé, noční, uspávající, tmou bloudící, mazlavé, mluvící tuleň, dvojsmyslné, součtinářské, křečovitě [...], navoněné vředy, stehna s kaméliemi, provinilost spisovatele, který se řítí po svahu nicoty a s veselými výkřiky pohrdá sám sebou [...], nesmyslné předmluvy jako předmluva ke Cromwellovi, Slečně de Maupin a předmluva Al. Dumase mladšího, pomíjivost, nemohoucnost, rouhání, zadušení a vztek, – to jsou hnusná mrchoviště, která vyjmenovávám jen s ruměncem studu a pro která je čas vystoupit proti všemu, co nás uráží...*“ Vše je ovšem rafinovanou zámlinkou k přesné a zároveň ambivalentní definici, je to hra na schovávanou a průhledná past. Ve druhé části *Poesií* se Lautréamontova excentrická rétorika opět mění a svůj nový výraz nalézá v intelektuální disciplíně, v úspornosti a v jízlivé duchaplnosti maxim, aforismů a paradoxů. Ducassovy *Poesie* nejsou popřením nebo antitezí *Zpěvů*, v jejich myšlenkovém podloží se spíše ukrývá touha po dialogu. Ducasse položil Lautréamontovi otázku, kde jsou hranice básnického jazyka. Je to v podstatě hravá dialektika a návrat k původním kořenům. Otázka byla položena, Lautréamont na ni už nestačil odpovědět. Zbývá fragment, který je skeptický a zároveň závažný: „*Od času a od lidí je nutno očekávat vše a neobávat se ničeho.*“ Vývoj moderní poezie Ducassova slova potvrdil.

#### Druhý život

*Konec devatenáctého století spatří svého básníka.*

Isidore Ducasse: *Poesie*

Po Lautréamontově smrti upadá jeho dílo do zapomnění na téměř dvacet let.

Ukládání a uchovávání informací na papírech, respektive v knihách, sice umožňovalo jejich následné vyhledání, nicméně proces, během něhož se jedinec mohl dostat k určité informaci, byl stále časově náročný. Relativně jednoduché to bylo, pokud dotyčný danou knihu vlastnil, složitější pak tehdy, pokud si ji musel fyzicky vypůjčit, ať už u soukromníka nebo v některé z veřejných knihoven. A třebaže se historicky zvětšoval počet exemplářů (od unikátních rukopisů až po masové náklady) a také rozšiřovala knihovní síť tak, aby knihy byly dostupné maximálnímu počtu potenciálních adresátů, konkrétní kniha nikdy nemohla být k dispozici každému, vždy a všude. Integrovaní součástí procesu získávání informací tak vždy byla kratší či delší cesta čtenáře za knihou, případně cesta knihy za čtenářem. Čím unikátnější a exkluzivnější informaci zájemce hledal, tím více současně stoupala pravděpodobnost, že na vyhledání knihy či textu, v němž by měla být obsažena, bude muset vynaložit hodně času.

Omezené navíc byly i vyhledávací mechanismy, jež hledajícího navigovaly ke správné knize a straně. Buď bylo nutné znát či odhadnout, ve které z knih se požadovaná informace může skrývat, anebo zvolit metodu „hledání pokladu v labyrintu“, tedy prostřednictvím náznaků a odkazů postupovat od známého k neznámému, od knihy ke knize – až k textu, který by předpokládanou informaci mohl (a nemusel) obsahovat. Lidstvo si sice v průběhu staletí vypracovalo technologické postupy zjednodušující a zkracující mechanismus vyhledávání, nicméně temporální náročnost procesu byla velká. Naproti tomu náležitě vzdělaný učenec byl schopen osvojená data a fakta prezentovat – a také do vzájemného vztahu uvést – téměř okamžitě. Proti minutám, spíše ale hodinám, dnům, případně týdnům, měsícům či rokům potřebných k tomu, aby znalec v knihách našel informaci, stály zlomky vteřin práce naučeného a poučeného lidského mozku.

Nepřekvapí proto respekt k učencům, kteří byli schopni paměťově absorbovat maximální množství funkčních informací a pohotově, operativně a funkčně s nimi zacházet. A nepřekvapí tudíž ani úcta ke vzorcům typu literárního kánonu, jejichž úkolem bylo bezbřehý tok informací zjednodušit na podstatný a zapamatovatelný přehled, který bylo vhodné v dané komunitě či společnosti direktivně tradovat.

#### IV.

Proměnu nastíněných komunikačních rámců už od počátku dvacátého století ohlašoval nástup filmu, rozhlasu a televize, jakož i rozšíření dalších médií zaznamenávajících a předávajících obraz a zvuk. Což v oblasti literatury vedlo přinejmenším k tomu, že kánon mohl být nově replikován nejen na základě přečteného a naučeného, ale i prostřednictvím těchto médií. Určité dílo totiž tudíž nebylo třeba číst, ale bylo možné je také slyšet či vidět (ať již v autentické podobě, ve věrné adaptaci, v zásadní úpravě, nebo také ve „svévolné a zkreslující“ reinterpetaci). Je nevyvratitelným faktem, že některá díla jsou v literárním kánonu udržována především tímto svým sekundárním životem.

Výrazným posunem byl také nástup antipersonalistických teorií, které se pokusily z myšlení o literatuře vytěsnit „hmatatelnou“ osobnost spisovatele a příběhy, jež jsou s tvůrci literárních děl spjaté, a nahradit je abstraktně pojatými koncepty, zkoumajícími například procesy utváření literárních struktur či narativů, skrytou logiku literárního vývoje či komunikační a recepční modely. V důsledku tohoto po-

sunu sice došlo ke zvědečnění literární vědy, nicméně myšlení o literatuře ztratilo kontakt s širší čtenářskou obcí, která nemá potřebu si takto pojaté otázky klást. Potvrzením je nezáměr literární veřejnosti o literárněvědné publikace a naopak popularita, kterou jsou schopny získat práce, jež se pod hlavičkou literatury faktu, či dokonce beletrie, vrátí k vyprávění příběhů o spisovatelích (viz úspěch loni vydané knihy Martina Reinera o Ivanu Blatném).

#### V.

Klíčovou změnu myšlení o literatuře přinesl ovšem až vznik a rozšíření počítačových informačních sítí, které znamenaly novou a kvalitativně i kvantitativně zcela odlišný aspekt prostorové a časové komunikace. Impulsem k tomu, že účastníci literární komunikace začali reflektovat kvalitativní změnu, se stal fakt, že univerzální a globální web se již nedlouho po svém zrodu začal chovat jako pohádkový Bumbříček. Bez zaváhání začal pohlcovat všechna data, informace, texty, obrazy a zvuky, s nimiž se setkal, tedy nejen ty, které lidstvo aktuálně produkuje, ale také zpětně ty, které vytvořilo v průběhu své dosavadní existence a uložilo v jiných médiích. V současné chvíli přitom tento proces dospěl do fáze, kdy jej brzdí pouze – obcházená – autorská a majetková práva, případně – obcházená – politická a mravní cenzura. Což v nemalé části uživatelů internetu vyvolává přesvědčení, že na síti lze v několika málo vteřinách vyhledat a najít prakticky vše. Díky současné technice byl navíc v našem kulturním okruhu nastolen stav, kdy téměř každý člověk může mít k tomuto informačnímu zdroji okamžitý přístup z kteréhokoli místa na zeměkouli.

Všeobecná dostupnost jakýchkoli informací potenciální adresáty zprvu zaujala a ohromila, neboť nabídla naprosto nečekané možnosti, jak s nimi pracovat. Díky mnoha institucím, ale i jedincům, kteří data a texty na síti neustále ukládají, a díky internetovým vyhledávačům, které umožňují uložené ve zlomcích vteřin prohledávat, vznikla zcela nová komunikační a informační situace. Ta na jedné straně usnadňuje a zrychluje práci s informacemi, na straně druhé devalvuje jejich hodnotu, neboť vzácné vědomosti, kterých badatel dříve mohl nabýt jen díky mnohaletému úsilí, poklesly na úroveň samozřejmosti, k níž se lze na síti dostat v několika málo mechanických krocích. V souvislosti s tím se pak rodí iluze, že je možné, ba nutné lidskou mysl osvobodit od povinnosti shromažďovat informace, neboť toto lze svěřit kapacitně a funkčně mnohem dokonalejším externím technickým médiím. Proto také v myšlení o literatuře vzdělání jedinci už nemusejí tradovat hodnotové kánony a mohou se začít vůči nim zcela svobodně vymezovat.

(Dokončení příště)

**tvar**

**Tvar můžete objednat e-mailem, telefonicky nebo poštou**

**redakce@itvar.cz**

**Tvar, Na Florenci 3, 110 00 Praha 1  
tel.: 234 612 398, 234 612 407**

**Cena pro předplatitele 25 Kč**



(Dokončení z minulého čísla)

## VI.

V návaznosti na proměnu komunikační situace se rodí i revoluce v literární výchově. Její aktéři vycházející z přesvědčení, že je možné naplnit odvčkový sen o moudrosti nabyté bez otravného učení, neboť redukci, či dokonce eliminaci paměťové výuky se uvolní mozková kapacita žáků, a tedy i prostor pro rozvoj schopnosti tvůrčím způsobem o literatuře přemýšlet. Absolutizací jinak nepochybně správné myšlenky, že není důležité něco znát, ale umět si to najít a adekvátně v pravou chvíli použít, přitom docházejí až k víře, že *dovednosti a vědomí souvislosti* lze zcela oddělit od dat a faktů. Správně vedený žák, jenž zná souvislosti, je totiž schopen si ta správná a užitečná data kdykoli vyhledat. Paměťová výuka proto musí být ze školy vytlačena a nahrazena jednotlivými smyslově uchopitelnými atrakcemi, jejichž úkolem je vyprovokovat žákovu vrozenou schopnost myslet. Před biflováním tak dostává přednost zábava, která má žáka pokud možno nenápadně přivést k tomu, aby začal sám přemýšlet a přišel si na to, co by jinak jen mechanicky přejímal.

V didaktickém zjednodušení to znamená, že škola před memorováním „obecně známého“ musí dát přednost tvořivosti a otevírat prostor pro to, aby učitelé, žáci a studenti mohli literaturu, a nejen ji, prožívat po svém – tedy jako „dobrodružství“. Převáděno do praxe: není důležité znát životopisy spisovatelů, přehledy jejich tvorby a další zbytečná historická fakta, důležitější je něco zajímavého si přečíst a něco o tom sám za sebe říci. Jedině tak se prý v každém probudí přirozená, spontánní a nezadržitelná potřeba poznávat hlubší podoby literatury.

Prvním razantním krokem k tomuto cíli v českém prostoru bylo zrušení kánonu ve formě závazných osnov a přenechání obsahu výuky jednotlivých pedagogům, respektive školám, které tak získaly i možnost vytvářet si vlastní alternativu kánonu. Proti pedagogice založené na memorování je postavena pedagogika zážitková, vycházející z optimistického předpokladu, že zajímavý zážitek má vždy a na každého silný motivační účinek. Proti kolektivní paměti je pak postavena metoda „zkus si to sám“, proti dedukci indukce založená na prezentaci jednotlivosti, jež si žák má sám spojovat v celky. Literární kánon se tak dostává do pozice mapy, kterou je třeba zahodit, neboť cílem vzdělávání je svobodný, volný a přemýšlivý „cestovatel“, jenž nechodí po vyzkoušených a vyšlapaných cestách, ale podle svého osobního uvážení alternativně brouzdá literární krajinou a nechává se při tom překvapovat dobrodružstvími, na která narazí.

Víra, že historickou složku literární výchovy lze nahradit přístupem na internet, je doprovázena nadějami vkládanými naopak do složky literárněteoretické, která má žáka dále usnadnit četbu děl a poskytnout mu k ní potřebné kompetence. Znalost teoretických pojmů a kategorií, jakož i schopnost je aktivně používat, jež má přivést na překvapení a potěšení, jež mu brouzdání literárními díly může přinést.

Nejde přitom o nějaké literární specifikum, ale o pedagogický trend, který postupuje celým současným školstvím, mnohde přináší své výsledky, jinde – zejména v oblasti myšlení o historii – je jeho přínos více než sporný.

## VII.

Zvláštností literární výchovy ovšem je, že tento přístup mnozí nechápou pouze jako startovní a motivační program, který má daný obor popularizovat mezi začáteč-

níky a přivést je tak k tomu, aby se mu začali věnovat „doopravdy“, ale pojmají jej jako obrodný systém, jenž musí prostoupit celé myšlení o literatuře, včetně vysokoškolské výuky. Rozhodnutí didaktiků jít na kánon s kanónem totiž souzní s názory těch literárních vědců, kteří absolutizují tezi, že podstatou opravdové literární vědy není opakovat, prověřovat a inovovat věci obecně známé, ale individuální požitky, jenž je dostupný jen tomu, kdo se vydá na dobrodružnou stezku alternativ.

Příčina tohoto posunu spočívá ve skutečnosti, že současné myšlení o literatuře necítí jako svou prioritu službu národu. Nemá tedy potřebu pěstovat literární kánon jako jeden z vrcholných dokladů jeho existence a vyspělosti. Existují sice dílčí myšlenkové trendy, které se snaží národ jako hodnotový úběžník substituuovat něčím, co je konstruováno na jiném základě, například prostorovým (literatura střední Evropy), genderovým (ženská literatura), antikoloniálním (nechceme „bílého muže“) nebo čtenářským (populární literatura), nicméně jako nejživotaschopnější se celkem logicky jeví tendence považující za klíčový nadosobní subjekt, k němuž se znalcová promluva musí vztahovat, „mezinárodní vědeckou obec“. Tedy exkluzivní odbornou komunitu, již chce daný znalec svou promluvou zaujmout a v jejímž rámci se chce jako plnohodnotný vědec prosadit. To pak má své důsledky i pro pojetí literárního kánonu. Zatímco příznivci střední Evropy, antikolonialismu, ženské či populární literatury zcela přirozeně inklinují k reinterpretaci historie (a tedy také k transformaci původního „národního“ kánonu či k jeho úplnému nahrazení kánonem jiným, stále ovšem soustředěným na literární díla); pro ty, kteří za nejvyšší subjekt považují světovou vědu, se národní literární historie a s ní spojené přehledy umělecké tvorby stávají nadbytečnou přítěží.

Za důležitou kompetenci proto není již považována znalost dějin jednotlivých literatur, ale to, co bylo myšleno a napsáno o literatuře jako obecném, nadnárodním a teoretickém problému. Literární vědec tudíž už svou odbornost neproказuje prostřednictvím míry svých znalostí o básnických sbírkách, románech, povídkách a divadelních hrách. Nadále je sice povinován tradovat určitou nadosobní tradici a paměť, v roli opravdového znalce jej však legitimuje až jeho obeznámenost s určitými literárními teoriemi a metodami. I ti, kteří mají problém s primárním historickým kánonem literárních děl, se tak – pokud chtějí dostát požadavkům oboru – spontánně identifikují s kánonem jiným, totiž se sekundárním *kánonem literárněteoretických pojmů a metatextů*. Tato záměna pak generuje zcela jiný pohled na smysl myšlení o literatuře, jakož i jinou představu o výchově k němu.

Základní změna spočívá v tom, že žák už nemá být vychováván v tom, co má číst, ale *jak číst* – často ale také k tomu, *že má vůbec něco číst*. Čtení totiž přestává být samozřejmostí, kterou si budoucí vzdělanec v rámci svého vzdělávání přirozeně osvojuje (stejně jako si v průběhu života nutně osvojuje například chůzi), a stává se problémem a předmětem výuky, mířící k tomu, aby získal nástroje a metody, jež mu mají umožnit číst texty a ty přečtené adekvátně pochopit. Dokladem budiž současná podoba české maturity z literatury, která je konstruovaná jako induktivní propojení přímého čtenářského prožitku se schopností text některého z dvaceti zvolených literárních děl kvalifikovaně interpretovat.

Paradoxem je, že se literární teorie stává základem školní výchovy k literatuře

právě v okamžiku, kdy se z ní již vytrácí původní puzení k vytváření teoretických škol. Uplynulé století lze interpretovat jako dobu, v níž postupně vyvstala a mezi sebou soupeřila celá škála literárněvědných a šířeji uměnovědných směrů, které se snažily najít nový, lepší a univerzálnější platící pohled na podstatu literatury a jejich proměn spolu se správným metodickým „klíčem“ k pochopení a výkladu literárních dějin a jednotlivých textů. Každý z těchto směrů se přitom opíral o vizi optimální, obecněji platné *metody*, tedy univerzálního návodu, jak máme postupovat, abychom v kontaktu s literaturou došli ke správnému poznání. Logicky proto usiloval také o to, aby se stal „školou“ závaznou pro všechny, kdo se k němu hlásí. Směry, jako byl pozitivismus, strukturalismus, marxismus, fenomenologie či naratologie, přitom aspirovaly na pozici nejvědeckějšího učení, v němž je nutné vychovávat nastupující generace odborníků. Jejich „nástupy“ přitom souvisely s přesvědčením, že na mapách možných přístupů k literárnímu dílu je ještě řada bílých míst, která je možné a nutné zaplnit. Jejich zaplňování se pak vnímalo jako součást obecného pokroku a bylo v souladu s euroamerickým imperativem novosti.

Dnes ovšem literárněteoretické školy s podobnou metodologickou aspirací již v podstatě neexistují, respektive mívají podobu rezidentních jedinců, snažících se jejich odkaz udržet. Poukaz na správnou metodu se sice nadále používá, nicméně nad snahou budovat trvale platné vědecké školy již převážil pocit postmoderní relativnosti a dočasnosti poznání. A také pocit určité vyčerpanosti dosavadních metodologií, jež literaturu již nahlédly ze všech možných i nemožných úhlů, aniž by kterákoliv z nich měla nárok na to, stát se normou. Jestliže tedy dříve přirozenou součástí fungování oboru bylo „konstruování map a hranic“, nyní badatelé, kteří by je měli konstruovat, váhají, zda se nemají tohoto úkolu zcela zříci, neboť dobově více ceněné je jejich rozmyšlení a popírání. Nic proti tomu: uvědomění si relativity literárněhistorického snažení je nepochybně důležité a užitečné, neboť díky němu si můžeme uvědomovat stvořenost tradovaných konstruktů a kánonů, a tak také dospívat k hlubší reflexi a korekci své vlastní práce. Jestliže se ale relativizace dosavadních jistot začne považovat za ústřední funkci oboru, a toto se přelije i do literárního vzdělávání, nastává nemalý problém.

Evidentní je zvláště za situace, kdy je do humanitních oborů ze sféry technických a přírodních věd přenášen stále větší tlak na *novost výsledků bádání*, přerůstající až v jistý kult novosti. Nad snahou vytvářet myšlenkové školy tak vítězí touha prosadit se v rámci *aktuální literárněvědné módy*. Což znamená přistoupit na její momentální diktát a zároveň se pokusit být v jejím rámci o trochu *novější, jiný* – čili *odlišitelný*. Takto pojatá novost si přitom nárokuje také pozici spolehlivého kritéria kvality literárněvědného textu. Současný literární teoretici proto už nejsou hodnoceni podle toho, jestli mají *správnou* metodu, ale jestli při znalosti správného literárněteoretického kánonu a respektování aktuálních trendů říkají něco *nového*, respektive zajímavě *alternativního*. Konstituování nových metodologických škol se tak změnilo v hledání zajímavých a originálních *konceptů*.

Rozdíl je to opět veliký. Literárněteoretické metodologie počítaly s časově nelimitovanou platností svých premis a objevů, proto také její publikace spontánně inklinovaly k žánru učebnice zasvěcující do pravidel platících v rámci dané školy. Naproti tomu *konceptuální* literární věda pracuje

s jednorázovými, jen dočasně platnými publikačními a komunikačními akty, jejichž cílem je zaujmout. Zatímco tedy literárněvědný metodik hledal principy, které by se měly závazně promítnout do všech vědeckých výstupů a publikací náležejících ke škole, literárněvědný konceptualista se především nesmí opakovat – důležitější než „jak něco udělat správně“, je snaha trefit se do oceňovaného trendu a přitom být o trochu jiný a jako jedinec rozpoznatelný. Proti formování kolektivní paměti je postaveno badatelovo individuální dobrodružství a jeho schopnost se v rámci dobové konvence jednorázově předvést. Dokladem tohoto přístupu v českém myšlení o literatuře jsou projekty, jejichž druhý díl vyrůstá z konceptu, který bez rozpaků popírá koncept dílu prvního, aniž by to spoluautoři celku vnímali jako rozpor.

Změna přístupu zásadně mění i charakter sekundárního, literárněteoretického kánonu. Zatímco ve starších dobách převládala tendence k jeho budování jako konstantní nadčasové hodnoty, dnešní literárněteoretický kánon již více pracuje s dobrodružstvími, která badatel prožívá při poznávání toho, co je právě *in*, co už je *passé* a co by zítra mohlo být *trendy*, a tudíž mu *přineslo body*. Rešerše vědeckých časopisů a publikací by přitom prokázaly, že aktuální literárněteoretický kánon je značně dynamický a proměnný, zásadně se transformuje v časové periodě zhruba tří let.

## VIII.

Takto pojaté myšlení o předmětu může snad fungovat na těch vysokých školách, které mají vychovávat špičkové znalce v oboru, je však nepřenositelný na školy nižšího typu. Na nich je totiž teoretická složka výchovy z pragmatických důvodů redukována na pár vědomostí a pojmů, které ostatně byly (měly být) vyučovány již dříve. Například na schopnost odlišit vyprávění v první a třetí osobě, rozpoznat několik „věčných“ druhů a žánrů, slohových postupů a dalších pojmových kategorií. Po nechme stranou otázku, zda osvojování takto zredukovaného teoretického kánonu je skutečně zábavnější a může žáky k četbě motivovat více než výuka tradiční, založená na prezentaci literárních děl, autorů a dat. Důležitější je uvědomit si, že jde o nástroje, jež jsou velmi užitečné pro někoho, kdo pravidelně čte a umí je na základě vlastní čtenářské zkušenosti používat. Pro nečtenáře, jemuž ke složení zkoušky dospělosti stačí jakžtakž něco říci o některém ze dvou desítek děl, která možná přečetl, má nabífování se rozdílů mezi fabulí a syžetem stejný význam jako detailní rozbory jednotlivých typů úderů pro netenistu, jemuž půjčili raketu, aby si dvacetkrát zkusil, jaké je to, pinknout si.

Problémem, kteří si aktéři stávajícího posunu v myšlení o literatuře zpravidla neuvědomují, je, že se pohybují na jiné informační úrovni než jejich žáci, a jejich rozmývání a zpochybňování kánonu se tudíž opírá o jeho předchozí osvojení. Mimo jiné i proto, že oni sami byli vychováni způsobem, jenž literární historii preferoval, tedy že patří ke generaci, která může své alternativy konstruovat s vědomím toho, vůči čemu je jako alternativy vymezuje. Vyjádřeno obrazně: mohou brouzdat literární krajinou s vědomím cest, které předci prošlapali, a záměrně jimi chodit napříč. Avšak v okamžiku, kdy vysokoškolské učitelé začnou předpokládat, že stejnou oporu v odmítaném kánonu mají i jejich studenti, nastává malér. Literární výuka na českých školách se totiž během posledních desetiletí natolik proměnila, že dnešní studenti jsou již víceméně „zbavení“



povinnosti pamatovat si „zbytečná“ data a fakta čili udržovat kolektivní paměť. I vysokoškolští studenti a absolventi češtiny tak ztrácejí schopnost se adekvátně orientovat v české, evropské a světové literární minulosti – a nemají-li oporu ve znalosti cest, brouzdání literaturou se jim stává skutečným blouděním. Nejhorší na tom pak je, že nejjeden z nich si přesvědčení o zbytečnosti kánonu s sebou odnáší do své budoucí učitelské praxe.

**IX.**

Navzdory tomuto trendu si troufnu tvrdit: sama životní praxe ukázala, že informační síť utvářené vyspělými technologiemi nejsou s to historickou paměť lidského kolektiva suplovat. A to nikoli proto, že by nebyly schopny příslušná data pohltit a nabídnout k vyhledání a použití, ale naopak proto, že jsou daty přesyceny a nabízejí je jen v málo hierarchizované podobě. Výchova k myšlení o literatuře se tak musí vyrovnávat s jevem nazývaným informační povodeň či informační obezita, tedy se stavem, kdy je potenciální zájemce o vzdělání zaplaven nehierarchizovaným proudem mnoha a mnoha neutříděných údajů, jejichž validitu by si měl sám ověřovat. Jako adekvátní zdroj informací mohou vnější datová úložiště posloužit pouze tomu, kdo je schopen odlišit podstatné od nepodstatného. Pokud si tedy uživatel sítě neosvojí příslušné myšlenkové zkratky a schémata, tedy mentální mapy typu kánonu, které mu pomáhají se v záplavě dat orientovat, musí přetlak dat různé úrovně a platnosti nutně vnímat jako chaos. Ztrácí schopnost potřebnou informaci najít, rozpoznat, pochopit a náležitě přijmout. Některé zvidavější jedince to možná podnítl k tomu, aby se jej pokusili utříditi a začali v této informační potopě plavat, naprostá většina populace ovšem raději zůstane „suchá“, vzděláním nedotčená, na břehu. Jestliže tedy dříve bylo vědomí sounáležitosti literatury a literární minulosti součástí standardního vzdělání, dnes se stává exkluzivní záležitostí pro zainteresované dobrovolníky.

I to je myslím důvod, proč by osvojování kánonu mělo zůstat respektovanou součástí literární výchovy a napomáhat žákům při hledání optimální rovnováhy mezi subjektivní kritickou četbou a nadosobními sítěmi předporozumění. Je zřetelné, že kánon je nezbytností zejména z perspektivy potenciální širší literární komunity, v jejichž očích znalci začínají svůj úkol naplňovat teprve tehdy, když jsou schopni nabídnout utříděnou a hierarchizovanou informaci. Minimálně stejně důležitý je však kánon i pro komunikaci *uvnitř* myšlení o literatuře, neboť vymezuje pole, v němž tato komunikace probíhá, a do jisté míry i způsoby, jakými probíhá. Jak jsme již naznačili, literární znalci o literatuře promlouvají za situace, kdy je fyzicky nemožné, aby ovládli celou sumu vědomostí, kterou by ze své profese ovládnout měli. Pokud by si tedy každý z nich brouzдал literární krajinou jen podle své subjektivní vůle, mohlo by to vést – čistě teoreticky – až k tomu, že by se jejich omezené individuální znalosti nemusely vzájemně vůbec překrývat a oni by neměli spolu o čem mluvit.

Praxe je ovšem jiná, neboť sám mechanismus literární komunikace zcela přirozeně vymezuje prostory pro vzájemné setkávání a utkávání. Kánon literárních děl a událostí, ale i kánon teoretický tak nabývá rozměru komunikačního pole, do něhož ti, kteří chtějí spolu mluvit o literatuře, mohou vstupovat s jistotou, že najdou adresáty připravené reagovat na to, co jim chtějí sdělit.

**X.**

Do jisté míry lze kánon přirovnat k jazyku: je snazší zaujmout někoho v jazyce, kterým obě strany dialogu hovoří, než v jazyce zcela neznámém. V prvním případě se totiž mluvčí může soustředit na jemné významové nuance, v druhém je rád, když se mu podaří něco vůbec sdělit.

Kánon stejně jako jazyk není ani tak strnulým soupisem jmen či děl „ke čtení“ jako spíše systémem znaků, který je udržován užíváním tak, abychom se mohli jeho prostřednictvím pokoušet pojmenovat jinak nepojmenovatelné. A pokud budeme kánon vnímat jako nezbytný dorozumívací prostředek, soustavu ustálených, konsensuálně přijatých znaků, která je historickou záležitostí a vyvíjí se v čase (ve vzájemné interakci jednotlivých mluvčích a proměn literatury, jež usilují pojmenovat), tak se z pasivního „otisku reality“ změni v nástroj s řadou funkcí: vedle již popsané funkce dorozumívací i myšlenkové (mentální), apelativní a reprezentativní.

Jako celek pak kánon charakterizuje *pružná ustálenost*. Představuje totiž relativně stabilní systém vztahů mezi označením a označovaným, který utváří jednotu paměti a komunikace, což ale neznamená, že za určitých okolností nemůže projít relativně prudkými revolučními změnami. Chápání kánonu jako řečové hry, „jazyka“ myšlení o literatuře umožňuje vnímat a analyzovat rovněž dynamiku proměn jeho „lexika“: rozlišovat, co je v něm záležitostí trvalou, co je pocitováno jako archaismus a co naopak jako inovace, ať již dočasná, módní nebo delšího časového dosahu. Zvláště důležitá pro adekvátní výklad kánonu (a historikova podílu na jeho utváření) se mi tak jeví možnost lingvistické posloupnosti *úzus – norma – kodifikace*. Můžeme však také odlišovat kánon aktivní, který jednotliví mluvčí svými vystoupeními aktualizují, a pasivní, tedy sice respektovaný, nicméně zůstávající v pozadí přítomných promluv. Můžeme diferencovat mezi kánony individuálními, skupinovými (utvářenými na základě sociálním, profesním či podle způsobu čtení) a těmi, které se dotýkají celého určujícího nadosobního subjektu, kupříkladu národa.

S interpretací kánonu jako jazyka myšlení o literatuře pak můžeme také překročit národní úroveň, aniž bychom popírali existenci národních literatur. Národní kánony totiž zcela přirozeně neobsahují jen prvky čistě domácího původu, ale rovněž prvky zdomácnělé a přejaté, které jsou někdy trvalé, jindy mají podobu módní výpůjčky. Mezi některými jazyky a kánony je přítom proces vzájemného ovlivňování a přejímání silnější, mezi jinými zase slabší. S cizími slovy ve svém jazyce ostatně umí zacházet i ten kultivovaný mluvčí, který nezná jazyky, z nichž pocházejí. Totéž platí rovněž pro „cizí“ literární díla v domácím kánonu. Naproti tomu skutečné poznání některé z cizích literatur lze přirovnat k osvojení si cizího jazyka, tedy k nabytí schopnosti v něm mluvit a myslet a vědomě nebo podvědomě jej používat jako vyjadřovací systém.

A nepřekvapí přitom, že tato výuka jiné literatury opět znamená – alespoň v první fázi – především osvojení si jejího kánonu.



**TMA BZUČÍ. OD ČESNA**

v stín přejemného chmýří k paloučkům bezhlesna už černá včela mříří

až tam, kde nehmotně cíl neslyšného letu, v krytosemenné tmě žhne blizna divokvětu.

Kdo potmě plní plást? Sny ostyšné v tom tichu až sem se chodí pást, ty v šerém rouše mnichu.

**Josef Palivec**

(7. 10. 1886 – 30. 1. 1975)

Esejista, básník a jeden z neoriginálnějších překladatelů z francouzštiny, španělštiny a angličtiny; mezi válkami působil jako diplomat v Ženevě a Paříži, během války spolupracoval s odbojem. V 50. letech byl nespravedlivě vězněn komunistickým režimem.

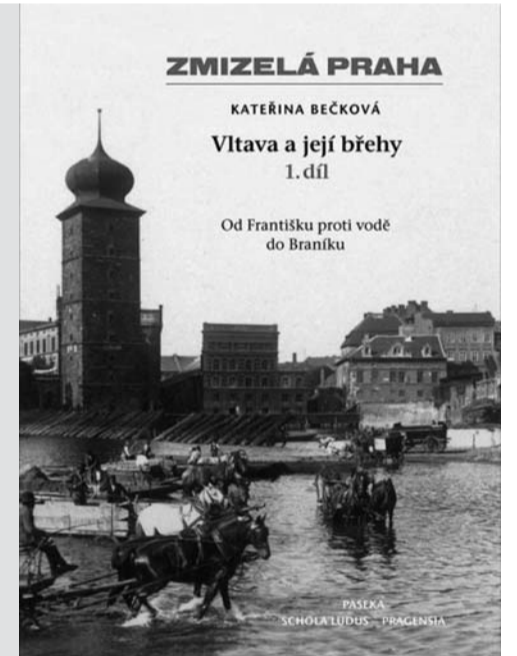
Báseň pochází ze sbírky *Pečetní prsten* z roku 1941.

**Výběr, komentář a foto Sylva Ficová**

**HORKÉ PÁRKY |**

Všichni byli na Tabooku. Jen já ne. Všichni prolistovali nejnovější knihy z malých nakladatelství. Jen já ne. Všichni nakoupili stohy literatury. Jen já ne. Uvězněná v Praze listuju pragensími.

Tomáš Koutek v nakladatelství Brána vydal další ze svých průvodců. Tentokrát to nejsou nejkrásnější brány v Čechách, ani nekrásnější české rybníky, ale *Pražské pamětní desky* (2015). Obálka pěkná, uvnitř podle pražských obvodů tříděný abecední seznam velikánů, jejichž jména vtesána do kamene či odlita do ušlechtilých slitin lemují pražské ulice. Autorské fotografie sochařských děl i prostých tabulí z pohledu ani konvolut portrétů s volnými autorskými právy neohromí. Biografická hesla české wikipedie o osobnostech vypovídají víc (o encyklopediích a slovnících typu *Lexikon české literatury* ani nemluvě). Se sedmi knihami příznávnými v použité literatuře se toho asi víc udělat nedá. Budu-li hledat osobnost spjatou s pražskou topografií, budu spoléhat spíš na Václava Bártika a jeho internetový



projekt Pamětní desky v Praze ([www.pametni-desky-v-praze.cz](http://www.pametni-desky-v-praze.cz)), o kterém Tomáš Koutek snad ani neví. A budu se těšit, že se jednou všechny pamětní desky a pomníky objeví na interaktivní mapě v mém mobilu. Že by se o to postarala Praha, to známé město literatury?

Se stejnou slastí, jako by bylo stále pětatřicet ve stínu, jsem se ponořila do vltavských vln v novém pokračování *Zmizelé Prahy* (Paseka, 2015). Kateřina Bečková soustředila na obrazové dějiny Vltavy mezi Braníkem a čtvrtí Na Františku. Na plán Prahy z roku 1891 zakreslila nejvýznamnější objekty spojené s životem na řece. Díky unikátním fotografiím sledovala proměnu pražských břehů v nábřeží a obrat ve vztahu obyvatel Prahy k řece. Vltava už na počátku 20. století přestávala Pražany živit a lodní doprava se najednou stala neúnosně pomalou. Koželuhové, ledaři a voraři uvolnili vltavské vlny labutím, rackům, veslařům, plavcům a saunujícím se hipsterům.

**Della**

**TVAR PŘÍŠTĚ**  
Téma: Nakladatelství a knihkupectví

