

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 mohou 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 jeví 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 takovéto 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 substiturovat slovem *učenec*. 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 oslézli – 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 sečtělост žáků a studentů nemůže dosáhnout sečtělosti 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 hrdému 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 způsobu, 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 Fahrenheitů*. 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 potíštěného 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 potíštěný 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.

