

(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 neprokládá 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 rozdílu 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 rozmýšlení 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 pocítováno 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 míří

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.

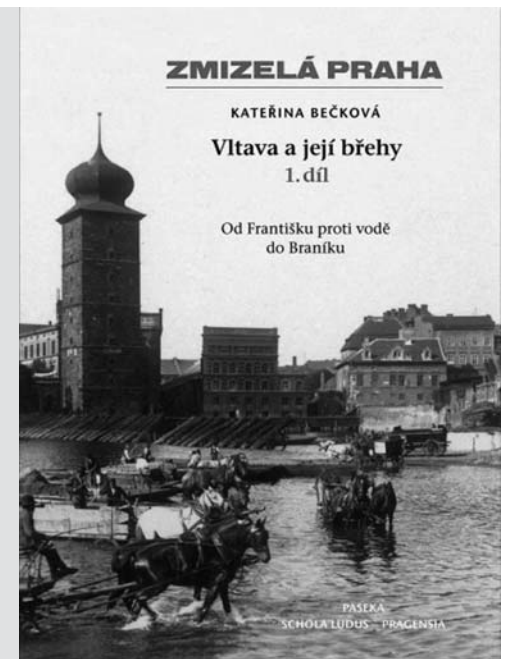
Báseň pochází ze sbírky *Pečetní prsten* z roku 1941.

**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 Bártíka 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

