



Diplomová práce

Možnosti výuky vertikálního členění literatury

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Studijní obory:

Český jazyk a literatura
Základy společenských věd

Autor práce:

BcA. Vít Eugen Daliba

Vedoucí práce:

Mgr. Jiří Chocholoušek
Katedra českého jazyka a literatury

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Možnosti výuky vertikálního členění literatury

<i>Jméno a příjmení:</i>	BcA. Vít Eugen Daliba
<i>Osobní číslo:</i>	P20000890
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Český jazyk a literatura Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra českého jazyka a literatury
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se bude zabývat možnostmi výuky trojrovného vertikálního členění literatury, jehož rozlišení je požadováno v gymnaziálním kurikulu. Budeme mu rozumět jako odbornému, mimoliterárnímu a nadindividuálnímu kontextu beletristického díla. Srovnáme tedy různé přístupy ke vztahu textu, čtenáře (žáka, subjektu) a kontextu, jak se objevují v teoriích didaktiků literatury (Hník, Chaloupka, Lederbuchová) a literárních teoretiků (Eco, Culler, Iser, Fish), a s pomocí genologických, literárněhistorických a estetických prací z nich odvodíme možná řešení praktické výuky vertikálního členění literatury.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

ECO, U. *Lector in fabula. Role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech.* Praha: Academia, 2010.

HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru.* Praha: Karolinum, 2020.

ISER, W. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response.* Baltimore: John Hopkins University Press, 1980.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.*

Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

ŠIDÁK, P. *Úvod do studia genologie.* Praha: Akropolis, 2013.

Vedoucí práce:

Mgr. Jiří Chocholoušek

Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce:

30. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu práce Mgr. Jiřímu Chocholouškovi a své rodině.

Anotace

Tato práce navrhuje možnosti výuky vertikálního členění literatury, tedy možnosti výuky k orientaci ve stratifikaci beletristických textů podle estetických a etických kritérií. Od kritické interpretace instrukcí k výuce literární vertikály, jakou předkládají současné kurikulární dokumenty České republiky, se práce dostává k návrhům a kritickým zhodnocením těchto možností výuky: 1. rozvíjení literární kompetence k interpretaci funkce a modelového čtenáře beletristického textu a k interpretaci historických estetických norem, 2. dialog mezi vysokým a nízkým pólem kulturních subjektů prostřednictvím tvořivé interpretace, 3. poznávání limitů subjektu a diskurzu, které lze překročit jen mravní a estetickou transgresí nebo abjekcí. Tyto možnosti výuky jsou dále interpretovány ve vztahu k jejich výchovným aspektům a z hlediska toho, co představují pro tradice kánonů a hodnot literárního vyučování.

Klíčová slova

literární výchova, didaktika, teorie výchovy, vertikální členění literatury, vzdělávání, klíčové kompetence, pop-kultura, populární literatura, brak, kýč

Annotation

This thesis proposes possibilities of teaching vertical classification of literature, therefore possibilities of teaching orientation in stratification of belletristic literature according to ethical and aesthetic criteria. From critical interpretation of instructions for teaching literary vertical as is presented in contemporary curricular documents of Czech Republic, the thesis gets to proposals and critiques of these possibilities of stratification literary education: 1. developing literary competence to interpreting of functions and model reader of belletristic text, 2. dialogue between high and low pole of cultural subjects via creative interpretation, 3. cognizing of limits of subjects and discourse, which one can exceed only through moral and aesthetic transgression or abjection. These possibilities of teaching are furthermore interpreted in relation to their educational aspect from the perspective of what they represent for traditions of canons and values of literary education.

Keywords

literary education, didactics, theory of education, literary stratification, education, key competences, pop culture, popular literature, paraliterature, kitsch

Úvod.....	5
1. Pojetí (literární) hodnoty a obsahu v kurikulárních dokumentech a jejich kritice.....	8
1.1. Ideál a funkce.....	8
1.2. Obsahové vymezení vrstev literatury v RVP ZV a RVP G.....	10
1.3. Stratifikace literatury jako osobní názor.....	15
2. Kompetence k vertikálnímu členění literatury a jejich kritika.....	17
2.1. Kritika bezobsažnosti klíčových kompetencí.....	17
2.2. Encyklopedická, intertextová a ideologická kompetence.....	20
2.3. Otevřené a uzavřené texty.....	23
2.4. Čtenář ve třetí osobě.....	28
2.5. Subjekt v kurikulárních dokumentech a jejich kritice.....	30
2.6. Hrozba mimoškolní subjektivace a školní dialog.....	34
3. Dialog s konzumní subjektivitou.....	38
3.1. Dialog globálního (konzumerismu) s lokálním (folklorem).....	38
3.2. Otevřený konzumerismus.....	39
3.3. Touha a suicentrická historicitá.....	43
3.4. Fikcionalizace intertextuálního modelu.....	48
3.5. Utrpení neukončené subjektivace.....	56
4. Možná výchova k radikálnímu zlu.....	58
4.1. Konzum, kýč a výchova.....	58
4.2. Reproductivní futurismus.....	60
4.3. Krocení monstrozity.....	63
5. Brak: Nemožná výchova k radikálnímu zlu.....	67
5.1. Sublimace a desublimace.....	67
5.2. Nepravděpodobnost touhy.....	69
5.3. Selhání pixarvolty a krize transference ve vzdělávání.....	73
5.4. Brak ve výuce.....	79
Závěr.....	82
Použité zdroje.....	84
Seznam příloh.....	92
Přílohy.....	93

Úvod

Výuka vertikálního členění literatury, tedy výuka pozic literárního textu v axiologických vrstvách či na vertikální ose s vysokým a nízkým pólem, představuje problém pro didaktiku, výchovu a její teorii i pro samotné pojmy vzdělanosti a vzdělávání. Možnosti výuky vertikální klasifikace, které v této práci chceme navrhnout, tak uchopíme právě jako problém didaktický, výchovný i obecně vzdělanostní.

V první kapitole se zaměříme na to, jak jsou cíle literární výchovy a vzdělávání ve vztahu k stratifikaci textů popsány v některých závazných kurikulárních dokumentech ČR a v jejich kritice. Současná pojetí výchovy a vzdělanosti, k nimž instruují dokumenty ministerstva školství, jsou totiž kritizována právě pro jejich specifický vztah k hodnotám, axiologické systematizaci vzdělávacích obsahů a rezignaci na kánon vysokého či hodnotného vědění.

V druhé kapitole potom popíšeme kompetenci k diferenciaci literárních vrstev, resp. k interpretaci signálů, z nichž lze usoudit pozici na vertikální ose literatury. Taková sémiotická kompetence ovšem předpokládá pozici žákovského subjektu vně této osy a vrstev literatury a nepočítá s ontologičností kulturních vrstev, a tím ani s psychologickými a kulturními aspekty, které do této výchovné a výukové situace vstupují.

Od třetí kapitoly tak kulturní stratifikace bude sloužit za jistý model výchovné situace, v němž ze strany žáka působí nízký či konzumní pól kultury (kromě literatury i jiných druhů umění), který se střetává s vysokou kulturou, a v případě této práce literaturou. Naším cílem potom bude navrhnout možnosti, jak tento střet učinit plodným, tvůrčím — dialogickým.

Ve čtvrté a páté kapitole nás potom budou ze stejného hlediska zajímat nejzazší pozice ve vertikálním schématu kultury: ve čtvrté kapitole to bude aristokratická transgresivita vysoké literatury, a v páté kapitole naopak ty nejpokleslejší projevy slovesnosti, které podléhají kulturní abjekci a cenzuře.

Od možností výuky vertikálního členění literatury se tak dostaneme až k jeho nemožnostem, k těm částem literární produkce, které někteří kritici nazývají *radikálním zlem*. Tím je na jednu stranu dogmaticčnost a ideologičnost kýče, na druhou stranu slovesnost, která odkazuje k *nemožným* a *monstrózním* psychickým prostorům, které teoreticky uchopuje strukturalistická psychoanalýza navazující na práci Sigmunda Freuda.

Tento směr od konvenční vzdělávací pozice, která rozvíjí oborové kompetence sémiotické analýzy a interpretace literárních textů, k mimo-symbolickým, paraontologickým

(paradoxním) pozicím, tak ovlivňuje kompozici této práce. K možnostem a nemožnostem výuky se přibližujeme vždy z předem kritické pozice. Kritiku nových vzdělávacích paradigmat tu čerpáme z teoretiků výchovy Tomáše Janíka, Jana Slavíka, Martina Strouhala, Stanislava Štěcha, Jana Květiny, které doplňujeme o kritiku konzumní společnosti a neoliberální ideologie Marka Fishera a Jona Bailese nebo kritika masifikované společnosti Theodora W. Adorna. Tyto pozice potom srovnáváme s pragmatickou konceptualizací vzdělanosti a výchovy Radima Šípa a sémiotickým přístupem k interpretaci literatury, kultury a společnosti Umberta Eca, Roberta Kalivody, Michela Foucaulta, Michaila Bachtina, Lee Edelmana či Julie Kristevy. Zvláště Kristeva, která usouvztažnila sémiotické interpretační metody s psychoanalytickými, a Edelman, jehož psychoanalytická queer teorie se soustředí výhradně na subjektivou negativitu, nám potom poskytnou teoretický aparát k nahlédnutí transgresivních a abjektních pozic na literární vertikále z perspektivy, jež je těmito pozicím vlastní.

Své teze ilustrujeme na plně formulovaných (ačkoli variovatelných) úlohách ke konkrétním literárním textům (ty vkládáme jako přílohy práce). Jejich volba se více než didaktickou uplatnitelností řídí jejich průsvitností ve vztahu ke zkoumaným teoretickým problémům. U úlohy tak nerozvádíme jejich zaměření ke konkrétnímu ročníku ani stupni školy, ale analyzujeme a interpretujeme jejich syntax a sémantiku, abychom vyznačili teoretické poznatky o způsobech řešení, tedy jejich psychologických a kulturních aspektech.

Cílem této práce tak je navrhnout možnosti výuky vertikálního členění literatury a podrobit je kritice. Zajímat nás bude v první řadě postavení žákovské subjektivity ve vztahu k dílům z různých literárních vrstev a etický postoj, který tato stratifikace vyjadřuje a který v podobě nároku klade na žáky.

Sestupná kompozice práce — od odborného nadhledu, který diferencuje a hodnotí vertikální osu v jejím celku, až k negativnímu či perverznímu subjektu — ji činí poněkud komicky vážnou.¹ Ostatně od Adornovy kritiky společnosti, která nebere vážně idealizované entity, vzápětí začneme. Není to proto, že bychom chtěli vertikálnímu členění literatury vyhradit nějaké zvlášť výsadní postavení v literární výchově, ale pro to, že diskursy, které se tážou na hodnotnost literárních estetik, se ve svých mnoha nejistotách a závažných tvrzeních jednoduše vyznačují jistou přepjatou kritičností. Ovšem od té si tu naopak slibujeme vnesení

¹ Zde bychom rádi poděkovali vedoucímu této práce, který nás během semináře literární kritiky upozornil na to, jak je ve společnosti bez vysokých literárních autorit jakákoli snaha o literární vzdělávání v ohrožení, že se stane komicky vážnou.

vášnivosti do diskursů o literární výchově, které jinak shledáváme až příliš často v blízkosti mechanické sterility.

1. Pojetí (literární) hodnoty a obsahu v kurikulárních dokumentech a jejich kritice

1.1. Ideál a funkce

„Planout nadšením pro Schillera znamená zavčas zkrotnout a nadšený článek o Panně Orleánské je příslibem bezodkladného a jistého přesazení o velikonocích,“² popisuje Theodor W. Adorno jistou „základní shodu“³ mezi učitelem a žákem, podle níž se v „odkouzleném“⁴, „zvěcněném“⁵, tedy instrumentálním světě buržoazní ideál vysokého — hrdinství, upřímnosti, velkorysosti — „nesmí brát vážně“.⁶ Výchova má ideál sice předložit, ale nakonec vždy směřovat k požadavkům „reálného života“,⁷ a umělecká díla reprezentující pro chovance idealizační úsilí tvůrců (nejen) uměleckých dějin a jejich kánonu, díla revoltujících nonkonformistů i těch, kteří svou inovativní poetikou artikulovali imperativ moci, mají vposledku sloužit pragmatickému, „danému bytí“,⁸ které se ve vzdělávání a stejně tak v dílech masové kultury pouze zdvojuje, protože jejich transcendencí je jen velkolepost techniky jejich produkce.⁹

Adornovy teze o přeměně vzdělávání nachází svou paralelu přímo v diskursu současných kurikulárních dokumentů a v diskursu jejich kritiky, která k Adornovi odkazuje: jsou to právě obsahy tradic, konsenzem či transcendentální pravdou kladené vysoko na axiologické ose, na něž podle některých kritiků současné podoby vzdělávání, kurikulum rezignuje. Adornův koncept polovzdělané společnosti rozvíjí např. Konrad Paul Liessmann a v teorii a filosofii výchovy tuto tradici v českém prostředí reprezentují např. Stanislav Štěch¹⁰, Jan Květina¹¹, Tomáš Janík¹² nebo Martin Strouhal.¹³ Pro tyto kritiky instrumentality v českém kurikulu, se trendy v současném vzdělávání, zvláště ty reprezentované závaznými dokumenty ministerstva školství, vyznačují právě absencí transcendentálního ideálu, a podle Štěcha a Květiny navíc nekriticky přejímají dogmata neoliberálního politického režimu, a vnášejí tak do školního prostředí logiku a principy fungování komerčního sektoru.¹⁴

² Adorno, 2009, s. 8.

³ Ibid.

⁴ Ibid., s. 10.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., s. 8.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid., s. 7—15.

¹⁰ Např. Štěch In: Stouhal, Štěch (eds.), 2016.

¹¹ Květina, 2016.

¹² Janík In: Štěch, Strouhal, 2016.

¹³ Strouhal, 2013.

¹⁴ Štěch, 2007.

Rámcové vzdělávací programy sice, jak popíšeme v následující podkapitole, uvádí v očekávaných výstupech (obsazích) instrukce k tomu, aby žáci rozlišovali vrstvy literatury, jejich celkový ideologický rámec je však zaměřen instrumentálně. Ideál sice má být předložen (stejně jako jeho pokleslý protějšek), ale — v Adornově smyslu této fráze — *není brán vážně*. Všechny pojmy se mají stát konceptuálními nástroji k získání *klíčových kompetencí*,¹⁵ k nimž má veškeré vzdělávání v českých školách směřovat a které představují „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a *hodnot* důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (vyznačil V. E. D.).¹⁶

Klíčové kompetence tak jsou vyjádřením toho, že vzdělání má dostát požadavkům *reálného života*. Tedy toho, že úsilí otázek po hodnotnosti literárního díla má před požadavkem nabytí klíčové kompetence *zkrotnout* a využít se v kompetentní životní praxi. Cílem výchovy má podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) být „utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“¹⁷ Hodnoty tak jsou v kurikulárních dokumentech vnímány jako prostředek k dosažení společenské konformity. Žák nemá rozlišení hodnot v díle podrobit dílu samotnému nebo historickému a společenskému kontextu, ale hodnotám, k nimž má podle klíčových kompetencí směřovat. Transcendencí díla není hodnotnost jeho obsahů, ale budoucí životní praxe toho, kdo čte — žáka. Tou nejvyšší hodnotou, okolo které se klíčové kompetence orientují, pak je právě konformita, která má vést k bezpečnému kvalitnímu životu.

Ovšem jaká konceptualizace vertikálního členění literatury je vhodná k realizaci takové oborové kompetence, která se může proměnit v tuto *klíčově* kompetentní konformitu? Jakkoli je ale pro Adorna a zmíněné teoretiky *schéma masové kultury* jedním z nástrojů útlaku instrumentálního rozumu (*odkouzleného světa*), Umberto Eco (mj.) upozorňuje, že intelektuálové, kteří varovali před zhoubným vlivem masové, tj. nízké kultury a médií (Friedrich Nietzsche, Ortega y Gasset), měli na mysli spíše misantropickou kritiku mas jako takových a „[n]ebylo by jistě bezdůvodné hledat v základu každého odmítavého postoje vůči masové kultuře aristokratický kořen, pohrdání“,¹⁸ což je postoj, který nutně koliduje

¹⁵ RVP ZV, 2021, s. 10—13.

¹⁶ *Ibid.*, s. 169.

¹⁷ *Ibid.*, s. 8.

¹⁸ Eco, 1995, s. 44.

s klíčovou kompetencí k tolerančnímu a respektujícímu jednání vůči kulturním rozdílům.¹⁹ Rámcové vzdělávací programy tak můžou najít oporu ve funkcionalistickém — strukturalistickém — vymezení vertikálního členění literatury, které vrstvy literatury nerozlišuje axiologicky či ontologicky, ale čistě sémioticky — vysoké a nízké jsou potom znaková paradigmatata.²⁰ Toto pojetí přiznává schopnost plnit estetickou funkci (formální, nikoli aproximaci k idealizované substanci) kterékoli pozici na vertikální ose.²¹

Tyto diskursy — axiologický a funkcionalistický — tu pro nás budou jistými konceptuálními zdroji. Interpretační analýzu kurikulárních dokumentů totiž začneme od toho, jak kurikulární dokumenty predikují své obsahy (právě tak tu totiž jsou obsahy artikulovány: jako činnosti, procesy) a jak jsou tyto obsahy v těchto teoretických diskurzech vymezeny.

1.2. Obsahové vymezení vrstev literatury v RVP ZV a RVP G

K výuce vertikálního členění literatury učitele v současnosti explicitně zavazují dva očekávané výstupy v kurikulárních dokumentech. V RVP ZV to je výstup ČJL-9-3-05, který říká, že „[žák] rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty“²² a výstup v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) v části o *literární komunikaci* zní: „Žák rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní.“²³ Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV) se v kurikulárním rámci *estetické vzdělávání* přímo diferenciaci literatury na vertikální ose nevěnuje, ovšem zavazuje k poznávání „základních“ genologických pojmů: „Žák rozliší konkrétní literární díla podle základních druhů a žánrů.“²⁴ Učitel, resp. tvůrce školního vzdělávacího programu (ŠVP) se tak musí ptát po epistemologické autoritě, která by mohla vertikální ose v genologickém rozlišení zajistit místo mezi *základními* pojmy. Vzhledem k tomu, že RVP ZV a RVP G určují pojmy k vertikální diferenciaci konkrétně, soustředíme se právě na ně. V první řadě jen na první

¹⁹ RVP ZV, 2021, s. 12.

²⁰ Šidák, 2013, s. 151n.

²¹ Samozřejmě se nedá říct, že všechny strukturalistické koncepce odvrhují ontologicky vázané hodnoty. Máme na mysli jisté čisté pojetí, ke kterému podle Šidáka literární věda směřuje, a které Robert Kalivoda nachází v některých pracích Mukařovského. (Ibid., Kalivoda, 2021) Viz kap. 1.2.

²² RVP ZV, 2021, s. 24.

²³ RVP G, 2007, s. 15.

²⁴ Např. RVP SOV 23 – 51 – E/01, 2007, s. 25.

klauze v obou výstupech, na druhou klauzi, která určuje způsob, jakým způsobem žák diferencii verbalizuje, se zaměříme v následující podkapitole.

Oba výstupy sdílí stejný predikát. Rozlišení, konceptuální diferenciaci coby archaickou kognitivně-sémiotickou operaci můžeme jednoduše považovat za jistý řez v diskursivním (symbolickém) řádu — že jde o řez stratifikační je čitelné až z pojmů, podle nichž má být řez veden. Predikát tu ale zároveň tyto pojmy profiluje směrem k homogenitě, vzájemnému vymezení vůči sobě. O jaké homogenitě tu ale je řeč? Jak mají mají žáci řez provést — podle axiologických kategorií, nebo hodnotově nezávislých žánrových signálů?

Výstupem RVP G je žák instruován k uvažování v *trojrovinném systému*.²⁵ Rozlišení literatury na *literaturu vážnou* (nebo také uměleckou, krásnou či imaginativní²⁶), *literaturu středního proudu* (jinak konvenční, populární nebo literaturu pro lid²⁷) a *literární brak* (triviální nebo lidovou literaturu²⁸) je historicky výchozí: v evropské kultuře bylo od antiky až do 20. století dominantní. Jeho zásadními rysy jsou 1/axiologičnost a z ní vyplývající 2/ kategoričnost.²⁹

1/ Rozlišení literatury na vysokou, střední a nízkou kopíruje myšlení diferenciaci rozdílých hodnot umístitelných do vertikálně orientovaných vrstev v různých sociokulturních prostorech a kontextech (v módě, umění, chování) či v celku sociálních a kulturních vrstev³⁰ — jde o nástroj k ontologické systematizaci. Trojrovinné dělení literatury tak přisuzuje jednotlivým vrstvám rozdílnou hodnotu, případně jiný modus bytí – od ideality k pokleslosti.

2/ Jednotlivé vrstvy jsou tradičně vnímané jako neprostupné (přínejmenším ontologizovatelné) kategorie, nikoli jako paradigmata znaků či funkcí, která mohou signalizovat určitou pozicionalitu a neuzavírají ji do jednoznačně definované hodnotnosti.³¹

Jakkoli to zůstává vyjádřené pouze trojicí pojmenování, je jisté, že zvolená terminologie vychází z axiologického diskursu transcendence a esencialismu. Trojrovinný systém tu tedy značí axiologický a ontologický diskurs: jejich hodnotící soud a kategorickou neprostupnost pojmů. Ta je nejlépe vyjádřena právě tím, jak predikát „rozlišuje“ přetváří původní heterogenitu pojmové triády v homogenní celek. Oproti *vážnosti*, nejvyšší

²⁵ Šidák, 2013, s. 150.

²⁶ *Ibid.* s. 152.

²⁷ *Ibid.*, s. 151.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*, s. 150n.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

z kategorií, která odkazuje k funkčnímu recipientskému závazku položenému samotným dílem, k „vážnému“ čtení, jež v sobě zahrnuje historické kontexty a kanonické výklady, se tu staví sociologicky definovaný *střední proud* (jehož pojmovým protikladem v dnes běžnějším diskursu je alternativa) a esteticko-mravní kategorie braku: pokleslosti. *Vážná literatura a brak* se tu tak dostávají do sociologického pole coby (lepší a horší) alternativy k běžné literární produkci. *Střední proud a vážná literatura* jsou zase uvedeny do mravního diskursu coby konvence a její transgrese ve vyšší morálku — vysokou literaturu. A *střední proud a brak* jsou pojímány jako literatura *nevážná*, svou formou nenáročná, sloužící zábavní či výchovné funkci a nevyžadující závazek v podobě vzdělání.

Zdánlivá heterogenita pojmové trojice tu tak spíše násobí kategorickou neprostupnost trojrovninného členění literatury. Strukturalistické pojetí vertikálního členění literatury, které jsme vytyčili jako protikladné k axiologickému trojrovninnému členění, je ovšem *dvojrovninné*. To literaturu konceptualizuje na vertikální ose s vysokým a nízkým pólem, a nepotřebuje tudíž žádný střed, okolo kterého by se orientovala.³²

Příslušný výstup RVP ZV, který také zmiňuje pouze dva diferenční pojmy, ovšem těžko můžeme považovat za přitakání dvojrovninnému členění literatury. Pojem hodnoty se tu objevuje zcela explicitně a diference mezi „hodnotnou“ a „konzumní“ literaturou nepředstavuje dva póly jedné osy, ale dvojici binárních či antagonistických kategorií: hodnotu a ne-hodnotu.

Konzumnost v tomto kulturu či hodnotnost negujícím smyslu tak považujeme za konceptuálního následníka teorie mas, masovosti a masmédií. Ovšem jakkoli přívlastky *masová* a *konzumní* se v některých diskurzech pojí s pojmem kultury zaměnitelně³³, chápání konzumnosti prostě jako masovosti či průměrnosti označíme ve 3. kapitole za reduktivní. Zde ale od této kritiky odhlédneme a pokusíme se porovnat binární antinomické rozdělení na hodnotnost a konzumnost s trojrovninným stratifikačním systémem. Kam náleží ona prostřední kategorie? Lze zvolit různé interpretační klíče a odpovědět oběma způsoby:

1/ Hodnotná literatura v sobě zahrnuje jak literaturu vysokou/vážnou, tak *literaturu středního proudu*, jinak také *literaturu pro lid*, protože druhá jmenovaná kategorie je tvořená či přinejmenším zaštitěná kulturními elitami, pro něž plní společensky výchovnou či agitační funkci a má tak být nositelkou dobrých/žádoucích hodnot.³⁴ Oproti tomu *konzumní* literaturu

³² Ibid., s. 151n.

³³ Viz kap. 3.2.

³⁴ Ibid.

bychom chápali jako ekvivalent *lidové* literatury, která (jak implikuje pojem konzum) má pouze konzumně naplňovat potřebu zábavy a emočního uspokojení, přičemž na hodnoty vysoké/elitní kultury rezignuje, čímž se stává pro oficiální instituce (včetně školy) podezřelou a hrozí jí cenzurní zásah³⁵ (to ostatně značí pojem *brak* v očekávaném výstupu RVP G).

2/ Pokud bychom rozdělení na *hodnotnou* a *konzumní* literaturu vnímali pouze stylově, tedy jako rozdíl mezi uměleckou hodnotností (progresivitou, náročností výrazu atp.) a uměleckou nehodnotností (trivialitou a konzervativitou poetických prostředků, tedy snahou přizbůsobit se průměrnému vkusu konzumenta), výstup RVP ZV by instruoval k tomu, abychom za hodnotnou literaturu považovali pouze vážná či dokonce kanonická díla s neoddiskutovatelným vlivem na historii literárních estetik a obě spodní vrstvy (populární a brakovou literaturu) bychom konceptualizovali jako jeden celek: konzumní literaturu, jejíž (vyšší) části bychom sice nemohli upřít snahu o působení na hodnotový (morální, etický) žebříček čtenáře, ale která vždy selhává ve svém uměleckém výrazu, jakkoli ho vždy chce napodobit.³⁶

Tento rozpor ve výkladu můžeme opět vnímat jako rozpor mezi estetickou teorií obsahu a estetickou teorií formy, jak o nich např. pojednává Robert Kalivoda ve své marxistické apologii strukturalismu³⁷. Podle Kalivody předstrukturalistická pojetí estetiky odvozují estetickou kritiku z obsahů (entit)³⁸, v protikladu k tomu je strukturalistická estetika bezobsažná: „Nejde již o estetický obsah významu, nýbrž o estetické formování mimoestetického významu.“³⁹ Předstrukturalistické estetiky tak obsahům a jejich materializaci v uměleckém díle přisuzují jistou substancializovanou esenci, zatímco strukturalistické pojetí je antiesencialistické a antiontologické a jakýkoli materiál v určitém formálním rozvržení může být esteticky funkční. Jak jsme ale uvedli výše, strukturalistické/funkční pojetí vertikálního členění literatury vyžaduje osu, na níž se pořádají různá obsahová či znaková paradigmaty a estetickou funkci může při určité formální organizaci (stylu) či textové aktualizaci plnit jakákoli pozice konkrétního díla, přičemž jedno dílo může zaujímat více pozic či se libovolně po ose rozprostřít (typicky postmoderní literatura)⁴⁰.

³⁵ Ibid.

³⁶ Eco, 1995, s. 42.

³⁷ Kalivoda, 2021, s. 27—48.

³⁸ Ibid., s. 27nn.

³⁹ Ibid., s. 37.

⁴⁰ Šidák 2013, s. 151nn.

Zatímco výstup v RVP G svým pojmovým aparátem silně odkazuje k tradičnímu obsahovému, esencialistickému či axiologickému pojetí literatury, RVP ZV tak v našem druhém výkladu výstupu estetickou funkci ontologizuje do podoby estetické hodnoty a přiznáním/nepřiznáním strukturní schopnosti díla tuto funkci plnit do binarity neprostupných kategorií, které vyjadřují hodnotnost či konzumnost daného díla. Funkční organizaci díla tedy povýšil na hodnotu a nefunkční organizaci označil za konzumní (o problematice spojování konzumnosti s estetickou nefunkčností pojednáme v kapitole 3.2.)

Ovšem proti výkladu výstupu, který říká, že estetická funkce tu je hodnotou, by svědčil standard pro základní vzdělávání, který je v RVP ZV k tomuto očekávanému výstupu přidružen. Ten by spíše dal za pravdu první z našich interpretací, která říká, abychom žáky vedli k usuzování hodnoty z obsahů literárního díla. Podle indikátoru standardu žák výstup na minimální úrovni naplní, pokud „[...] posoudí a zdůvodní, co v literárním textu považuje za hodnotné a proč.“⁴¹ O tom, že zájmenem „co“ se tu míní substantivní/materiální objekt, který se má posuzovat izolovaně, nikoli s odkazem ke strukturní organizaci materiálu informuje formulace ilustrativní úlohy standardu: „Promyslete a vysvětlete, jak se vám v předloženém textu líbí výběr postav nebo místo, kde se příběh odehrává.“⁴² Předloženým textem pak je ukázka z románu Ilky Pacovské *Ostrov zasvěcení*, jejíž motivy (primárně místo a postavy) signalizují žánr fantasy. Ačkoli formulace úlohy vynechává očekávaným výstupem navrženou pojmovou dvojici (opozici *hodnotné* a *konzumní* literatury), je zjevné, že hodnocení *líbí/nelíbí* tu je vyjádřeno jako ekvivalent predepsané antinomie,⁴³ a je opět vztažené nikoli k organizaci materiálu, ale k sémantice obsahu, jež úloha nutí gestikulovat směrem k mimotextovému genologickému a axiologickému diskursu. Ilustrativní úloha tak žáky instruuje, aby žánrové znaky (fantaskní motivy jednorožců, draků a kouzelnické školy), které bychom ve strukturalistickém „genologickém kříži“⁴⁴ kladli na horizontální i vertikální osu, definovali či kategorizovali v binárním rozvržení.

⁴¹ STANDARDY PRO ZV, ČJL, 2013, s. 50.

⁴² Ibid.

⁴³ Rámcové vzdělávací programy, jak ukážeme v kapitole 2.6., totiž hodnoty nijak nevymezují, ale počítají s apriorní společenskou shodou.

⁴⁴ Šidák, 2013, s. 152.

1.3. Stratifikace literatury jako osobní názor

Vidíme tedy, že vrstvy literatury jsou v obsazích vzdělávacích programů systematizovány axiologickou, příp. ontologickou kategoričností. RVP G ale zároveň všechny pojmy rozvíjí atributem „tzv.“. Tím referuje k vymezené platnosti diskursu vertikálního členění literatury, a situuje tak subjekt žáka mimo tuto stratifikační koncepci, čímž instruuje k ne-axiologickému čtení těchto pojmů. Tím se odlišuje od RVP ZV, který diskursivní povahu pojmů nereflktuje a spíše by je tak považoval za axiomy, čemuž přitakává i ilustrační úloha, která hodnotnost a konzumnost díla transformuje v subjektivní postoj „líbí/nelíbí“, čímž žáka vyvyšuje na (nebo dokonce nad) tuto dvojici kritických pojmů.⁴⁵

Tuto mimoběžnou či nadřazenou pozici žákovského subjektu v obou výstupech ještě průhledněji značí druhá klauze výstupu: žák „svůj názor“ v RVP G „argumentačně zdůvodní“, v RVP ZV „doloží argumenty“. Tím se instrumentální postoj ke konceptům, jež výstupy předkládají, podtrhuje, resp. odsouvá se jejich platnost v diskursivních registrech, které nejsou žákovskému subjektu vlastní.

Jak popíšeme v úvodu následující kapitoly, tento moment je v rámcových vzdělávacích programech kritizován, protože znamená, že klíčové kompetence jsou bezobsažné. Ostatně už antinomie *hodnotného* a *konzumného* interpretovaná jako opozice *líbí/nelíbí* vyřčená z individuální pozice tu značí vyprázdňenost těchto pojmů. Promluva, k níž jsou žáci těmito výstupy instruováni, sice má vyjádřit axiologický a estetický postoj vztahený k literárním obsahům, ovšem odvislý od obsahů, jež naplňují stratifikační pojmy k vertikálnímu členění literatury: ty mají pouze sloužit za nástroje k argumentaci *vlastního názoru*.

Nástroj k úspěšnému vzdělávání tak je vymezeným obsahem, který v sobě chová hodnotící znaménko, samotný cíl vzdělání je ale bezobsažný. Úspěch podle kurikulárních dokumentů v životní praxi není dán přichylností k jistým hodnotnějším kulturním (v našem případě literárním) obsahům, ale kompetentním využitím těchto hodnotných a nehodnotných obsahů k formálně adekvátnímu jednání.

Cílem této práce tak je navrhnout takové možnosti literární výuky a výchovy, které tyto stratifikační pojmy *berou vážně*. V následující kapitole se z pragmatického hlediska pokusíme ohraničit jistou oborovou kompetenci k usouzení pozice textu na vertikální

⁴⁵ K problematice pozicionality subjektu v diskursu kurikulárních dokumentů, didaktiky a teorie výchovy se vrátíme v podkap. 2.5.

genologické ose z jím samým konstruované *modelové* komunikační situace: textově implikovaného autora, čtenáře a funkce. V kapitolách 3. až 5. nám potom vrstvy literatury poslouží k sestavení modelu výchovné situace.

2. Kompetence k vertikálnímu členění literatury a jejich kritika

2.1. Kritika bezobsažnosti klíčových kompetencí

Jak píše Eckhard Klieme et. al., vymezení pojmu kompetence je neostré.⁴⁶ Jiří Mareš kompetence vymezuje vůči taxonomii *psychologických operací* (vzdělávacích cílů)⁴⁷ a vůči znalostním bázím a identifikuje jejich historický počátek ve vzdělávání dospělých zaměstnanců v soukromém sektoru, odkud se přes požadavek produktivity („efektivního pracovníka“) přesunuly do vzdělávání školního/pedagogického.⁴⁸ Klieme a spol. (a v návaznosti na ně Veronika Lokajíčková)⁴⁹ zase kompetence vymezují vůči „generalizovaným, kontextově nezávislým kognitivním výkonovým konstruktům, které jsou typické pro výzkum a diagnostiku inteligence“.⁵⁰ Ačkoli se tedy s Marešovou definicí shodnou v tom, že historickou potřebu pojmu kompetencí vyvolala tendence ve vzdělávání, která směřuje k oblasti trhu práce a produkce, Klieme et. al. zdůrazňují kontextovou vázanost kompetencí. V závěru své expertízy dokonce varují, že v případě přílišné „velkorysosti“ při definování kontextů kompetencí, jak se o to pokouší pojmy jako nadoborové, klíčové nebo generické kompetence, „hrozí [...] nebezpečí, že se hranice mezi těmito ‚kompetencemi‘ a konstrukty označujícími obecné kognitivní struktury (inteligence apod.) stane neostrou.“⁵¹ Autoři zde tedy klíčové kompetence kritizují proto, že mohou pojem rozpustit a vrátit ho zpět do paradigmatu, vůči kterému se původně vymezily.

Takovou kritiku vágnosti klíčových kompetencí v současných kurikulárních dokumentech nacházíme u T. Janíka. Ten uvažování o kompetencích spojuje s dvěma druhy reform, které odsuzuje jako bezpředmětné nebo dokonce škodlivé: reformu vstupů (kurikulární), která je pouze „papírová“⁵² a nemá vliv na praxi, a reformu výstupů (centrální testování), která je podle něj projevem neoliberální politiky, při které dochází k přeměně úlohy škol ze společenské na zajišťování služby k osobnímu rozvoji. Za důležitou považuje reformu procesuální, tedy takovou, která se neprojevuje pouze v oficiálních dokumentech

⁴⁶ Klieme et al, 2010, s. 104.

⁴⁷ Mareš 2013, s. 305.

⁴⁸ Ibid., s. 307.

⁴⁹ Lokajíčková 2013, s. 319.

⁵⁰ Klieme et al, 2010, s. 105.

⁵¹ Ibid., s. 116.

⁵² Janík, In: Štech, Strouhal, 2016, s. 160.

nebo činnostech (Janík následující spojení vkládá do uvozovek) *výzkumných institucí*, ale přímo ve výuce.⁵³

Kritiku neoliberální doktríny vzdělávání provádějí např. i S. Štěch a M. Strouhal. Pro Štěcha kanonické⁵⁴ a v případě teoretika výchovy Strouhala transcendentální⁵⁵ struktury vědění jsou ve školním vzdělávání soustředěném výhradně na užitek potlačeny nebo absentují. Pro Štěcha je společenská shoda na vzdělávacích obsazích garantem solidarity a porozumění, M. Strouhal s odkazem na Radima Palouše trvá na neopominutelnosti hodnot, které nelze odvodit z praktického užitku.

Z odlišného pólu pedagogického myšlení ve své kritice klíčových kompetencí postupuje Radim Šíp. Zobecnění kontextově vázaných kompetencí pro něj naopak představuje specifickou epistemologii, která počítá s (platónsky) neměnnou strukturou vědění, jež je dána apriorně.⁵⁶ Zavedení klíčových kompetencí pak spatřuje v návratu karteziánského (plného) subjektu do filosofického myšlení, který nastal prostřednictvím teorií Noama Chomského: generativní gramatika zná geneticky přenosné *jazykové kompetence*, jež jsou subjektu předem dány.⁵⁷ Takové kompetence coby transcendentální (přenosné) struktury podle neopragmatisty Šípa nejsou skutečnou alternativou vůči konzervativní výuce, která se zaštiťuje pojmem elitního kánonu vyššího, všeobecností či základností určitého vědění, a která je projevem nacionalistické, homogenizující a autonomii popírající kultury. Šíp tak navrhuje, že by mohlo existovat (např. v případě „kompetence k řešení problémů“) „obecné schéma řešení problémů“.⁵⁸ Za závažnou kritiku můžeme považovat i to, co Šíp píše v úvodu kapitoly o klíčových kompetencích: kompetence, tak jak jsou definovány v RVP, jsou banální, „prázdné formální skořápky“.⁵⁹ Když se zde ocituje kompetence z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, Šíp se ptá: „Který zdatný učitel by své žáky právě těmto základním dovednostem (byť třeba neuvědomovaně) neučil a nerozvíjel je?“⁶⁰

Pokud vyjdeme od těchto teoretiků, lze vztah klíčových kompetencí (nevázaných na konkrétní obsahy) a oborových kompetencí negativně vymezit z hlediska jejich taxonomie. V rámcových vzdělávacích programech jsou klíčové (bezobsažné) kompetence nadřazené

⁵³ Ibid., s. 167nn.

⁵⁴ Štěch In: Štěch, Strouhal, 2016, s. 187.

⁵⁵ Strouhal In: Štěch, Strouhal, 2016.

⁵⁶ Šíp, 2019, s. 113.

⁵⁷ Ibid. s. 124.

⁵⁸ Ibid., s. 114.

⁵⁹ Ibid. s. 115.

⁶⁰ Ibid. s. 114.

oborovým (obsažným). Tedy pojmy naopak, než je tomu v pojmech kognitivních a akademických cílů, jak jsou analyzovány Dominikem Dvořákem. Dvořák je přirovnává k pojmům inteligence a intelekt: „[I]ntelekt oproti inteligenci předpokládá znalost určité kultury a zdatnost v užívání jejího symbolického systému. Akademické cíle jsou kognitivní, a zároveň vázány ke konkrétním vzdělávacím obsahům.“⁶¹ Akademické cíle (a intelekt) bychom tedy taxonomicky zařadili výš: vyžadují obecné kognitivní schopnosti, a zároveň k nim nárokují orientaci v kultuře (znalostní bázi a schopnost dekodovat i symbolické systémy a produkovat v jejich rámci). Klíčové kompetence mají být přenosné mezi obory, potažmo transcendentální — z tohoto hlediska tak stojí výše než oborová vázanost. Jak píše Veronika Lokajíčková: „Jako klíčové je tedy možné označit takové kompetence, které lze hodnotit kvalitativně výše než kompetence ostatní.“⁶²

Uvedení teoretikové tedy pojem klíčových kompetencí kritizují, protože:

1/ představuje epistemologii neměnných entit, která předpokládá transcendentální strukturu dovedností,

2/ jejich nevázanost na konkrétní kontextové obsahy je činí nerozlišitelnými od pojmů obecných kognitivních operací jako např. inteligence,

3/ jsou prázdné, formální a banální: nemají žádný (nebo mají pouze zanedbatelný) vliv na praxe pedagogických procesů,

4/ jsou projevem neoliberální vzdělávací politiky, která zneuznává vzdělání coby transcendentní nebo humanistickou hodnotu a přiznává jí pouze hodnotu tržní.

První a čtvrtý z uvedených bodů kritiky si samozřejmě odporují. Klíčové kompetence jsou ovšem jistě kritizovatelné z obou protichůdných pozic. Na jednu stranu mají směřovat k požadavkům životní praxe, na druhou stranu předpokládají strukturu jednání abstraktivizovanou k nové transcendentalitě. Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech postavené do pozice konečného cíle základního i středního vzdělání tak můžeme vposledku kritizovat coby náhražku za tradiční transcendentální ideál – jako nově postulovaný étos edukace, který s sebou nese politický a pedagogický příslib epistemologického relativismu, ale nakonec ho nenaplnuje.

Ve světle takové kritiky se s odkazem k sémiotické teorii Umberta Eca pokusíme vymezit a problematizovat — oborovou — kontextově vázanou literární kompetenci či kompetenci ke kritickému genologickému čtení. Tedy kompetenci, která neususuje pozici na

⁶¹ Dvořák, 2017, s.148.

⁶² Lokajíčková, 2013, s. 321.

vertikální ose literatury čistě z entit, ale i z formální organizace, tedy textové strategie, která implikuje *modelového čtenáře* textu. Chceme tak teoreticky vymezit kompetenci, jež nesklouzne k čistě formalistickému argumentačnímu cvičení, které má v alibismu klíčových kompetencí stačit, aby žák aproximoval k bezobsažně kompetentnímu životu.

2.2. Encyklopedická, intertextová a ideologická kompetence

U. Eco vybavený peirciovskou sémiotikou staví do centra své teorie čtenářské kompetence osvícenský pojem *encyklopedie*. Okolo ní se orientuje *encyklopedická kompetence*,⁶³ proti níž jsou potom vymezeny další kompetence postulované jako esenciální ke čtení literárních textů, jakkoli i ty s pojmem encyklopedie pracují: *intertextová* a *ideologická kompetence*.⁶⁴ Právě toto vymezení, jak ukážeme v kapitole 2. 3., ovšem považujeme za důležité pro pojmové uchopení specifické kompetence k vertikálnímu členění literatury.

Encyklopedická kompetence je v Ecově pojetí schopnost číst v ideální encyklopedii, strukturovaném ale ve svém celku nepoznatelném „virtuálním textu“.⁶⁵ Každý pojem v sobě totiž podle Eca má virtuálně vepsané všechny možné textové aktualizace včetně narativních programů: „Sémém je virtuální text a text je expandovaný sémém.“⁶⁶ Znaky v textové aktualizaci potom svůj objekt (dynamický objekt) nezastupují ve všech ohledech, ale pouze vzhledem k některým aspektům (ideji, kterou představuje *ground*, základ znaku), určitému profilu (bezprostřednímu objektu), čímž z něj činí druhý znak na straně vnímatele, *interpretant*.⁶⁷ Tento další znak má potom svůj další interpretant a vzhledem k tomu, že ten je opět znakem, Eco s Peircem píšou o *neomezené sémioze*.⁶⁸ Pokud by ta ovšem mohla pokračovat donekonečna, encyklopedie by byla nepřístupná. Je tu však *zákon*, který neomezenou sémiozu limituje, *habituální zákon*⁶⁹, který není položen pouze textově, ale i přírodně — kosmologicky,⁷⁰ Eco se ovšem soustředí na limit v „univerzu diskursu“.⁷¹ Tento

⁶³ Eco, 2010, s. 23—38.

⁶⁴ *Ibid.*, s. 209—220.

⁶⁵ *Ibid.*, s. 26.

⁶⁶ *Ibid.*, s. 39.

⁶⁷ *Ibid.*, s. 44.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ *Ibid.*, s. 59.

⁷⁰ *Ibid.*, s. 53.

⁷¹ *Ibid.*

zákon nám umožňuje zaznamenat „finální interpretant“⁷²: „Znaky nám neposkytnou kontakt s konkrétním objektem, mohou pouze přikázat způsob, jak tento kontakt realizovat.“⁷³

Text tak svou „textovou strategií“⁷⁴ postuluje a konstruuje modelového čtenáře, jehož encyklopedická kompetence, tedy schopnost profilovat a limitovat dynamický objekt znaku a (dočasně) narkotizovat ty významy a rysy, které nejsou ve struktuře textu důležité — čili schopnost vybírat správné aspekty (ideje) z virtuálního encyklopedického hesla —, symetricky koresponduje s encyklopedickou profilací (také textově konstruovaného) produktora. Empirický čtenář (v našem případě žák) k takovému textově konstruovanému modelovému čtenáři aproximuje nebo se (v ideálním případě, který je pro Eca nejzajímavější) jako modelový čtenář „realizuje“⁷⁵ a dochází k „izotopii“ — identifikaci topiku a fabule⁷⁶ — a následně k aktualizaci diskursivních, aktančních a narativních struktur.

Je zjevné, že právě na tuto encyklopedickou symetrii jsou literární kompetence až přepjatě zaměřeny v tradičních praxích literární výchovy. Ta je podle Ondřeje Hníka v trojici složek, z nichž se (estetické) výchovy skládají — tvorby, recepce a nauky — orientovaná téměř výhradně na poslední jmenovanou.⁷⁷ Učitel si v těchto koncepcích literárního vyučování (spíše než výchovy) dává pozor, aby encyklopedie empirického čtenáře, žáka, byla důkladně připravená na setkání s textem. K tomu tu ale neslouží jen pedagogický princip přiměřenosti, který by tu pouze určoval výběr textů, jež odpovídají věku, věkem podmíněným zájmům a z těchto a podobných faktorů vyplývající úrovni znalostí encyklopedie, ale vzhledem k tomu, že se žáci podle mnoha ŠVP a tematických plánů učitelů mají učit o dílech v poměrně široce pojatých literárněhistorických kánonech, důležitou úlohu, jak píše Ladislava Lederbuchová, přejímají interpretační metatexty.⁷⁸ Těmi mohou být i autentické produkty z dějin literárního uvažování, častěji jsou ale žákům předkládány interpretační teze v podobě kondenzovaných učebních textů, výpisků do sešitu a výkladů učitele.⁷⁹ Samotná četba a interpretace — pokud k nim při šíři současných literárně historických kánonů dojde — pak mají plnit pouze dokládací funkci⁸⁰. Ta ověřuje schopnost žáka najít v literárním díle či úryvku teze položené v interpretačním textu. Žákovská četba tak přestává být dynamickým

⁷² Ibid., s. 56.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid., s. 69.

⁷⁵ Ibid., s. 81.

⁷⁶ Ibid., s. 113.

⁷⁷ Hník, 2014, s. 117n.

⁷⁸ Lederbuchová, 1995, s. 14.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

časově rozvrženým děním, při němž čtenář identifikuje různé aktanční a narativní struktury a črtá možné světy, jen aby je v mnoha případech zase vzápětí zavrhnul.⁸¹ Ve jménu předem korektního přístupu k literárnímu textu, který se vyhýbá interpretacím mimo kanonizovanou výkladovou tradici a který se žákům pokouší předkládat koherentní chronologie „českých“ a „světových“ dějin literatury, tu hrozí právě to, co Adorno považuje za symptom průměru přizpůsobené zmasovělé kultury: každá idea je zestejněna „oklikou přes osud a psychologii toho, kdo ji měl“.⁸² To, co je totiž důležité v těch koncepcích vyučování, které se teoreticky opírají nebo mohou opřít o oborově vymezené kompetence, nikoli o velkoryse pojaté klíčové kompetence, je právě (nezpochybněný) oborový kánon, který má být konkrétně ohraničitelnou a strukturovatelnou encyklopedií. Ta má garantovat úspěšnou realizaci žáka coby modelového čtenáře daného literárního textu.

Eco mluví o dvou krajních případech, kdy je taková realizace ztížena. Na jedné straně tu je myslitelný empirický čtenář, jehož encyklopedická kompetence je rozsáhlejší než produktorova, resp. rozsáhlejší než modelového čtenáře, kterého produktor svým textem postuluje. Takový čtenář potom odhaluje např. (politicky) ideologická zjednodušení a omyly: text vynechává ty obsahy virtuálního textu (zvykově stabilizované) encyklopedie, které jsou z něj neodmyslitelné. Na druhé straně Eco mluví o „encyklopedicky chudém [empirickém] čtenáři“,⁸³ jehož nekompetence může v krajním případě zneprístupnit textovou aktualizaci.

Oba případy jsou důležitými momenty v žakovské četbě, zvláště pak v jejich intuitivním hodnocení pozice čteného textu ve vrstvách literatury. Takové čtení ale má své limity. Např. čtenářský postřeh: „modelový autor mystifikuje tím, že nectí habituálně tvořený zákon encyklopedie“, může sice v axiologicky definované literární stratifikaci být relativně dobrým indikátorem nízkého pólu literatury, také ale čtenáře může dovést k omylu. Při neznalosti kontextu, jež popisuje organizační modalitu tohoto díla, stylová paradigmata, může čtenáři ujít, že se text manifestuje např. coby „schizomorfní vidění“⁸⁴, a jeho encyklopedické omyly jsou intencionální. Obdobně: čtenář, jehož encyklopedie je nesouměrná s tou, kterou od něj text vyžaduje, těžko může z pocíťované náročnosti čtení usuzovat na vyšší hodnotu díla. Text může být prostě obskurní, a je to pouze garantující autorita institucionalizovaného vzdělanostního kánonu, která toto hodnocení potvrdí, nebo vyvrátí.

⁸¹ Eco, 2010, s. 113.

⁸² Adorno, 2009, s. 19.

⁸³ Eco, 2010, s. 71.

⁸⁴ Eco, 2010, s. 214.

Eco totiž uznává, že rozdíl mezi interpretační kooperací a kritickou či hermeneutickou interpretací je křehký.⁸⁵ Potažmo mezi nimi nepanuje antinomní vztah, ale kontinuum. Hermeneutické využití textu jako balíčku tarotů⁸⁶ ovšem pro Ecův projekt není zajímavé a kritika náleží do *další fáze čtení*.⁸⁷ Ke kritickému čtení může dojít až po kooperativní sémantické aktualizaci. A ať už je předmětem kritiky estetika, etika či psychologické aspekty autora, kritik musí ozřejmovat své předchozí „kooperační kroky“,⁸⁸ ke kterým ho dovedla textová strategie. Břemeno kooperace s textem se z empirického čtenáře nedá žádným způsobem sejmout, protože text produkuje svého modelového čtenáře, a kritika tak do své úvahy musí zahrnout i jeho.

2.3. Otevřené a uzavřené texty

V tomto momentě se nejlépe vyjevují možnosti, jak může kooperační činnost vést k vertikální diferenciaci literárních textů. Eco rozlišuje mezi *otevřeným* a *uzavřeným* dílem, jejichž difference se zdá vhodná k transformaci očekávaného výstupu RVP ZV, který proti sobě staví hodnotnou a konzumní literaturu.

Otevřené dílo vtahuje čtenáře do interpretační hry, v níž je každá z možných interpretací „ozvěnou“⁸⁹ ostatních. Vysílá tak čtenáře na dobrodružné „inferenční toulky“,⁹⁰ kdy čtenář hledá sémantické průsvity v paradigmatu jiných textů — a tím se aktivují intertextové kompetence. Ty také odkazují k jisté encyklopedii či repertoáru, ale encyklopedie (ve smyslu virtuálního textu) obsahuje „obvyklé scénáře“,⁹¹ tedy syntagmatické implikatury, které jsou vepsané v pojmech a mohou být v encyklopedii ustanoveny na základě obecně sdílené zkušenosti s příčinami a následky určitých dějů (předpokládáme, že muž, který při manželské hádce napřáhne ruku, tak činí, aby uhodil svou ženu). Oproti tomu intertextová kompetence je literárně specifická: odkazuje k literárním textům v jejich celku, jejich textovým strategiím a kulturní signifikantnosti⁹² (postava Fausta má sice svůj obvyklý rámec v pojmu faustovství, ale objevuje se i v různých textových tradicích, v nichž může svoji

⁸⁵ Ibid., s. 213.

⁸⁶ Ibid., s. 214.

⁸⁷ Ibid., s. 215.

⁸⁸ Ibid., s. 217.

⁸⁹ Ibid., s. 75.

⁹⁰ Ibid., s. 145.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid., s. 137.

konceptuální obvyklost popírat — jako např. Goetheho nanebevzatý Faust). Obdobně otevřený text vyžaduje specifickou kooperaci aktivací ideologických kompetencí. Ty axiologicky kódují nebo hodnotí a soudí aktanční pozice textu a „role vehikulují axiologické opozice: dobrý versus špatný, pravdivý versus nepravdivý (nebo také život versus smrt či příroda versus kultura)“.⁹³ Tyto opozice nejsou v otevřeném díle přidruženy k aktantům pevně, ale v nějaké ambiguitě. Čtenář, který by se pokoušel otevřenému textu vnutit své hodnotové schéma a spojit tak určité pozice s jednoznačným ideologickým soudem, neprovádí korektní kooperaci a jeho čtení je „chudé“.⁹⁴ (Kritizovat ideovou ambiguitu — např. coby cynismus — jak jsme uvedli výše, samozřejmě může, ale až když ji identifikuje v textové strategii, potom si ale musíme položit otázku, jestli takové čtení není kýčovitě.⁹⁵)

V uzavřených textech se kompetence aktivují jiným způsobem, protože tyto texty jinak konstruují svého modelového čtenáře. Vymezuji ho se „sociologickou [marketingovou] obezřetností“ coby „target — terč“, od něhož se neočekává žádná zvláštní kooperace. Ten prostě „čeká, až bude zasažen“.⁹⁶ Takové texty operují s představou encyklopedie a ideologie, která je takto definované skupině čtenářů vlastní, např. „dětem, [...] milovníkům hudby, [...] lékařům a [...] homosexuálům, surfařům, maloměstáckým paničkám a milovníkům anglických látek, potápěčům a žabím mužům“⁹⁷ nebo také skupině, kterou Eco uvádí jako příklad příležitosti k transverzálnímu či perverznímu čtení, jemuž se budeme věnovat v 5. kapitole: *turínským švadlenkám z konce 19. století*.⁹⁸

Eco tu ukazuje důsledný způsob, jak v literární výchově přistoupit ke kategorizaci textů z hlediska jejich estetického závazku, a vycházet při tom z autority samotného textu, jeho vlastní textové strategie, která tento závazek konstruuje, nikoli z širokého encyklopedického kontextu, jenž předem deskribuje estetickou normu. Rekonstrukce modelového čtenáře a způsobů, jak s textem kooperuje, se tu stává základem pro kritické čtení, jež směřuje k usouzení pozice na vertikální ose.

Ilustrujme si takovou rekonstrukci na této trojici úloh k jednomu textu:

⁹³ Ibid., s. 212.

⁹⁴ Ibid., s. 213.

⁹⁵ Viz kap. 4.1.

⁹⁶ Ibid., s. 73.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

a1/ Představ si čtenáře, který některé části [literárního textu]⁹⁹ nechápe. Napiš, co musí čtenář znát, aby text pochopil.

a2/ Představ si čtenáře, který je z [literárního textu] nadšený. Napiš, co se mu na něm líbí.

a3/ Napiš si, jestli postavy v [literárním textu] jednají správně, nebo špatně. Jak jsou jejich činy hodnoceny vypravěčem příběhu?

Tyto úlohy nejprve instruují k negativnímu vymezení (intertextové) encyklopedie modelového čtenáře, následně k popisu jeho estetických zálib a nakonec přes vlastní hodnocení aktanční struktury (děje) k tomu, jaké ideologické pozice zaujímají aktanty v textu. Přičemž obtíže s jednoznačným definováním takového čtenáře tu značí setkání s otevřeným textem, který se vymyká ze sociologie literatury. Z takové analýzy pak lze, ale nikoli nutně, interpretovat dílo jako *hodnotné* či *vážné*.

Výchozím textem k navrženým úlohám může být např. úryvek z knihy *Sword Art Online: Aincrad 2* Rekiho Kawahary¹⁰⁰ (příloha 1), jež je dle tradice japonské produkce laciných knih řazena mezi anglicismem pojmenované ライトノベル [raito noberu], tedy *light novel*. Jde o příběh, který se odehrává v dokonalé virtuální realitě — videohře, která dokáže působit na všechny smysly, ale kvůli jejímu tvůrci, „šílenému géniovi“, se z ní nikdo nedokáže „odhlásit“, tedy vrátit do skutečného světa, a smrt ve hře znamená smrt i ve skutečnosti (hardware tělo hráče usmrtí). V úryvku je vyprávěn jeden z dějů, který se v řadě knih *Sword Art Online* vytrvale opakuje: protagonista Kirito, osamělý šermíř, fenomenálně triumfuje. S lehkostí a stoickým klidem ve světě plném monster a smrtících sečných zbraní poráží „bandity“, hráče, kteří útočí na ostatní a porušují tak etický kodex hry, jejíž nezměnitelný kód je stigmatizuje oranžovou šipkou nad jejich hlavami. Kromě této axiologicky strukturující autority tyranského stvořitele se tu vše navíc odehrává v přítomnosti obdivného překvapení dívky, která o síle Kirita dosud neměla ponětí. Hlavním banditou je pak jiná dívka — nejprve zákeřná manipulující svůdkyně (proti jejímu kouzlu je ovšem Kirito imunní), později brutální a cynická vůdkyně banditů.

⁹⁹ Úlohy píšeme ve variovatelné podobě. Syntaktické pozice ve formulaci, které je možné obsadit různými pojmy (zde konkrétním textem, s nímž se ve výukové jednotce pracuje) zapisujeme v hranatých závorkách.

¹⁰⁰ Kawahara, 2022.

Je jisté, že se zde setkáváme s pečlivě konstruovanou chlapeckou fantazií o elegantní, jaksi nenucené nadřazenosti, k jejímuž pochopení je (a1/) nutná znalost logiky a žargonu videoher žánru MMORPG (massively multiplayer online role-playing game). K nalezení zalíbení v takovém textu musí čtenář mít (a2/) zájem o tyto hry a boje, které v nich jsou centrální, a zájem o silného a obdivovaného hlavního hrdinu atp. Ideologické pozice (a3/) jsou pak k postavám úryvku přiřazovány zcela zřejmě: banditi jsou krutí, zbabělí a neschopní, Kirito je soucitný (vše dělá z altruistických pohnutek), odvážný a hyperkompetentní: dokáže se ve virtuálním světě pohybovat vždy o krok dál před ostatními. Zlomyslný svět lineárního postupu vzhůru po videoherních úrovních, v němž vládne zákon *velkého tvůrce*, šíleného svou hyperracionalitou, se skrz Kirita libidizuje, protože ten dokáže očekávání tohoto řádu nejen naplnit, ale i překročit, aniž by ovšem porušil jeho pravidla.

Taková rekonstrukce, ke které mohou žáci dojít v linii: znalost videoher — zalíbení ve videoherních soubojích a vítězstvích — kladné hodnocení skromné síly, tak může být plodným příspěvkem k jejich diferenciaci v genologickém vrstvení literatury. Nedochozí tu prostě k odsouzení díla do nízké kategorie (konzumní, brakové, či nelíbí), ale blíže se tu specifikuje zaměření díla. Skrz textově konstruovaného modelového čtenáře se dochází k záměru textu, který značí, že takto specificky zaměřené dílo se může jen těžko zařadit do literárního kánonu.

Představme si podobnou úlohu k interpretaci modelového čtenáře u jiného narativního textu, v němž dochází k okamžiku protagonistova triumfu. Např. u pasáže z povídky Ivana Olbrachta *Bratr Žak*, v němž protagonista Fricke vykoná vražednou pomstu na Josefu Havránkovi, jehož považuje za původce všech svých neštěstí. Tento triumf, po němž z tváře Havránka zbyde jen „beztvará rudá hmota“,¹⁰¹ není čitelný jako jednoznačné vítězství spravedlnosti, ale ani jako odsouzeníhodný čin. I přes krvavý naturalismus aktu všechno vidíme právě z perspektivy *zlého samotáře* Fricka, modelový čtenář tak musí být principiálně otevřený estetickému požitku z ideologické nejasnosti, která se mravokárnosti vyhýbá až k dramatické sympatii s vyšinutým vrahem.¹⁰²

I starší texty, které se uzavírají v pečlivě vymezeném modelovém čtenáři, mohou být interpretovány podobným způsobem, ačkoli v takovém případě žáci nezačínají od vyhranění nutných encyklopedických textů na základě pozitivních obsahů vlastní encyklopedie, ale na základě jejích limitů a mezer. Klíčová tu tedy je otázka: „Která slova a které pojmy v textu

¹⁰¹ Olbracht, 1957, s. 130.

¹⁰² Problematiku umělecké afirmace negativity či negování zákona teoreticky uchopíme v kap. 3.4.

neznáš?“ Takovým způsobem by se dal interpretovat jiný Olbrachtův text, *Anna proletářka*, tedy román pro socialistickou mládež (i když některým jeho aspektům otevřenost upřít nemůžeme).

Abychom dostáli kurikulárnímu požadavku komunikačně pojaté literární výchovy,¹⁰³ musíme při jakémkoli kritickém postupu naplnit trojúhelníkové komunikační schéma a od takového rozboru implikovaného čtenáře je nutné dojít až k funkci textu: mimo-estetické funkce, či dokonce jejich nadřazenost, v díle dobře signalizují nízký pól literatury.¹⁰⁴ Zatímco ale v komunikační či jazykově komunikační výchově je postup od interpretace záměru a funkce přímějším směrem, protože tyto texty mají být v požadavcích komunikační výchovy (např. dle jazykově komunikační koncepce Stanislava Štěpáníka¹⁰⁵) autentické, blízké žákovi (přímo k němu promlouvající) a apriori zasazené do konkrétního kontextu, pro literární výchovu se zdá být postup od implikovaného čtenáře vhodnější ze tří důvodů:

1/ Autentické mimoliterární či mimoestetické komunikáty, tedy příspěvky a zprávy, sociálních sítí, dopisy, návody a instrukce atp., plní funkce v první řadě definovatelné jako pragmatické. Vyžadují od svého recipienta kooperaci coby určitou odpověď, ať už v podobě navázání komunikačního dialogu nebo nějaké praktické činnosti, ale při čtení literárních děl je taková plně artikulovaná či vykonaná odpověď fakultativní. Obligatorní je pouze textová kooperace v okamžiku čtení.

2/ Pojem funkce svádí k příliš neprostupné homogenní typologizaci a abstraktivizaci. Modeloví čtenáři, které v textech můžeme analyzovat, jsou oproti tomu konkrétní a diferencovatelní co do hloubky i do šíře a sotva mohou konstituovat rigidní typologii.

3/ Estetické kritiky, které se vydávají na interpretační cestu od textové kooperace — švu mezi četbou coby ontickým děním a četbou coby interpretací, považujeme pro literární výchovu za podstatnější, protože výchova je ontická událost a ani při výuce zaměřené na oborové kompetence ji nelze v interpretačním dialogu ignorovat. Oborové kompetence se tak stávají svým vlastním předmětem tím, že žák interpretativně popisuje vlastní činnost.

Estetická kritika abstraktivizovaného modelového čtenáře ovšem může narážet na své limity u čtení otevřených děl z historického kánonu (včetně jeho periferií) — pokud u nich nechceme pouze konstatovat jejich ambivalence a ambiguity coby garanty estetické vysokosti. Zatímco modelový čtenář textů nízkého pólu literatury je totiž snadno odhalitelný

¹⁰³ Lederbuchová, 1995, s. 47n.

¹⁰⁴ Šidák, 2013, s. 153.

¹⁰⁵ Štěpáník, 2020, s. 38n.

v textové strategii, modelový čtenář otevřeného textu se v Ecově koncepci vyjadřuje jako nuancující univerzální vzdělanec, jehož bychom ve výuce ohraničovali jen těžko.¹⁰⁶ Oborová kompetence, aby se vyhnula ahistorické univerzalistické autoritě, která působí v mnoha literárně výchovných praxích, si tu žádá ještě jiného čtenáře — čtenáře konkrétního, historickým kontextem ukotveného, který už provedl onu další — kritickou — fázi čtení. Jak se takový může projevit ve výuce?

2.4. Čtenář ve třetí osobě

Problém transformace oborových obsahů či obsahově vázaných oborových kompetencí v klíčové kompetence se teoreticky řeší i v jiných oborových didaktikách. Rámec transformace oborové kompetence v klíčové, který se tematizuje v didaktice dějepisu, míří přímo k vědecké činnosti historika: interpretaci primárního pramene.¹⁰⁷ Jakkoli je pro výuku literatury primárním zdrojem samotný literární text, v případě výuky děl historického kánonu můžeme přidat ještě jeden zdroj: historický interpretační text, v našem případě text kritizující dílo z hlediska vlastního postulátu estetické normy, jež se porovná s dílem, které se kritizuje. Takový přístup nacházíme v druhu úlohy, který O. Hník navrhuje pro semináře literární historie určené studentům učitelství na pedagogických fakultách: „přepřelování výchozího textu dle autentické (či stylizované) dobové kritiky s cílem hlouběji porozumět dobovým (literárně)estetickým ideálům a soudobé kritice atp.“¹⁰⁸ Jde o transformativní úlohu, která se dotýká všech výchovných složek (nauky, recepce a produkce) zároveň. Svou epistemologii ovšem neukotvuje v abstrakci historické tradice výkladů, jež se snadno zvrátí ve čtení ahistorické, ale v konkrétním metatextu.

Úlohu, na které takový přístup demonstrujeme, považujeme za radikální, protože kritický text, jež tu poslouží za instrukci k transformaci literárního díla, své autority ve většině současné společnosti i literárně vědním diskursu pozbyl. Zvláště pro to, že v době svého vzniku měla jeho autorita destruktivní účinky na životy kritizovaných autorů. K úryvku z referátu Ladislava Štolla *Třicet let bojů za socialistickou poezii* (příloha 2) lze přidružit takovouto úlohu:

¹⁰⁶ Viz kap. 3.2.

¹⁰⁷ Havlůjová, Hana, Najbert, Jaroslav. [Online, cit. 2023-6-12].

¹⁰⁸ Hník, 2014, s. 153.

b/ Pokuste se některou strofu z úryvků Halasových veršů přepsat tak, aby s ní byl L. Štoll spokojen.

Štoll ve svém referátu kritizuje tvorbu Františka Halase pro „barokní pobožnůstkářství“¹⁰⁹, „existencialismus“¹¹⁰ a „pahamanismus“¹¹¹. Ve zvoleném úryvku pak v Halasových verších odsuzuje „naturalismus“¹¹² ve vyobrazení tělesnosti starých žen. Jakkoli je toto estetické hodnocení těžko souměrné s dnešní dominantní estetickou normou, Štollova textová kooperace neproběhla chybně. Halasovy básně opravdu nemají v nejmenším úmyslu vidět staré ženské tělo prizmatem socialistického vitalismu a zjevně artikulují metafyzickou hrůzu z mateřského či feminního psychického prostoru vyjádřeného monstrózní tělesností. Modelového čtenáře, kterého tu identifikuje, ovšem Štoll odsuzuje coby maloburžoazního dekadenta, který se dopouští estetického zločinu, protože odvrhne (ve Štollově pojetí commonsensový) sentiment starého těla jakožto těla pracujícího. Žák, který se pokusí Halasovy verše transformovat, tak musí škrtnout všechno, co vyjadřuje tělesný horor, abektivitu stáří a nostalgii po vitálním těle. Smysl těchto transformačních úloh, jak je navrhuje Hník, tak spočívá v poznávání způsobů literární exprese. Rysy, které je třeba transformovat k naplnění úlohy, je nejprve potřeba v díle identifikovat a podtrhnout.

Oproti jiným úlohám, které Hník navrhuje, je ale součástí úlohy b/ jiný kritický text, s nímž do tvorby vstupuje historická estetická norma. V závěru kreativního řešení tak žáci mohou své výtvořky porovnat s verši S. K. Neumanna, jehož Štoll staví za skvělý příklad vyobrazení tělesnosti (příloha 3), a poznat pojmenování, která podle Štolla vyjadřují optimistický „skutečný socialistický humanismus“.¹¹³

Úloha b/ jistě vede k rozvoji klíčových kompetencí, protože se orientuje okolo dialogické interpretační činnosti žáka (a vede tak k rozvoji *kompetence k řešení problémů* či *k občanské kompetenci* kulturní tolerance¹¹⁴), tedy má bezobsažnou formálně činnostní stránku. Ovšem vynechává druhé klauze výstupů z RVP, které říkají, že žák má argumentačně zdůvodnit *svůj názor*. Umístění přečteného díla do vertikálních vrstev tedy má podle RVP ZV i RVP G být v první řadě vyjádřením žákova postoje — *vlastní* estetické kritiky. Tuto část

¹⁰⁹ Štoll, 2002, s. 31.

¹¹⁰ Ibid., s. 26.

¹¹¹ Ibid., s. 25.

¹¹² Ibid., s. 26.

¹¹³ Ibid., s. 25.

¹¹⁴ RVP ZV, 2021, s. 12.

výstupů jsme v této úloze ignorovali (v případě úlohy b/ jsme ji ignorovali okázale). Soustředili jsme se tak na výstup z čistě ontodidaktického hlediska, na konceptuální obsahy očekávaných výstupů a na Ecovy odpsychologizované kompetence. Subjekty tu vystupovaly v ontologické modalitě třetí osoby. Psychodidaktické uvažování ovšem, jak píše Hník s odkazem k Searlovi, vyžaduje ontologii první osoby.¹¹⁵ Je jisté, že k tomu potřebujeme nějakou teorii žákovského subjektu či subjektivity. Nyní se tedy zaměříme na kritiku tohoto akademického a odosobněného přístupu a prozkoumáme, jaký subjekt je teoretizován v rámcových vzdělávacích programech a následně jaké nacházíme možnosti k navázání dialogu s žákovským subjektem.

2.5. Subjekt v kurikulárních dokumentech a jejich kritice

Podle kritické diskursivní analýzy RVP G Jana Květiny je subjekt v tomto kurikulárním dokumentu pojímán „v intencích posesivního individualismu“.¹¹⁶ Jak Květina dokládá na četných příkladech, právě prominentnost přivlastňovacích zájmen v pozici atributu produktů řečové praxe žáka — v našem případě: „*svůj* názor zdůvodní/doloží“ — tu vyjadřují atomizovanou subjektivitu žáka, jejíž *názor* není kulturně podmíněn či konstituován, ale objevuje se v podobě „univerzálnosti a pre-sociálnosti lidské přirozenosti“.¹¹⁷ Atomistické já se tu považuje za „samozřejmé a apriorní“.¹¹⁸ Tím se podle Květiny ztrácí možnost komunikativního jednání — je nahrazeno jednáním instrumentálním, které se snaží pouze o prosazení *svého* předem hotového názoru a nepočítá s tím, že by se názor mohl formovat právě v okamžiku interakce.¹¹⁹ To podle Květiny vede až k tomu, že se tu kánon textů a obecně sdílených hodnot rozumí sám sebou a organizuje ho neviditelná autorita, která svým zneviditelněním a neukotveností zastírá svou politickou partikularitu a prezentuje se jako politický univerzalizmus.¹²⁰

Květina je ve své kritice neoliberální dominance v diskurzu rámcových vzdělávacích programů důsledný: řešení, po kterém ve vzdělávání volá, vyžaduje „ochotu začít promýšlet radikálnější možnosti procesuálního pojetí daných principů jakožto nikdy neukončené veřejné

¹¹⁵ Hník, 2014, s. 108.

¹¹⁶ Květina, 2016, s. 315.

¹¹⁷ Ibid., s. 318.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Ibid., s. 319.

¹²⁰ Srov. *ibid.*

debaty mimo rámec neoliberálního spektra.“¹²¹ Tím se odlišuje od kritiků neoliberálního školství, na něž navazuje, mezi které patří i citovaný S. Štěch.¹²² Štěchova teorie mří stejným směrem: ke kritice nadvlády neoliberálního pojmu zdánlivě bezobsažných, ale formálně kvantifikovatelných kompetencí, ale jak píše Radim Šíp, tato kritika nakonec selhává, protože podle těchto pedagogů je jedinou alternativou k takto pojatým kompetencím návrat transcendentální struktury vědění čili všeobecného vzdělanostního kánonu.¹²³

Východiskem pojetí subjektu se tu totiž zdá být „nepřekonatelný“ svár dvou výchovných koncepcí, jak jej popisuje Martin Strouhal.¹²⁴ Podle Strouhala se dějiny filosofie a teorie výchovy neustále otáčí okolo opozice mezi dvěma *základními* modely výchovy. Na jedné straně to je historicky výchozí konverzivní model, který subjekt chovance vidí jako nadaný negativními *sklony*, které jsou jeho přirozeností a které je třeba potlačit k plné humanizaci. Taková humanizace je pak možná jen prostřednictvím eskalace bytí k platónskému světu idejí, který tuto transcendentalitu vědění v evropské kultuře zakládá.¹²⁵ Druhý (opačný) model pak vzniká v novověkém myšlení (individualistický nominalismus) a zakládá se na plném autonomním (karteziánském) subjektu. Ten zpochybnil výchovu jako konverzi, která směřuje k transcendentálním idejím, protože zpochybnil vnímání člověka jako toho, kdo se rodí nedostatečný a musí se vztáhnout k přesahujícím idejím skrz vychovatelův nárok. Vědění, (božská) substance, je vždy už obsažená v subjektu v podobě reprezentací, které se aktivují při poznávání světa. Rousseauistický model výchovy se tak snaží podpořit přirozené vlohy jedince, nikoli potlačit negativní sklony.¹²⁶

Je zjevné, že kurikulární dokumenty přitakávají individualistickému pojetí subjektu: klíčové kompetence mají být u každého žáka naplněny na úrovni, „která je pro ně dosažitelná“.¹²⁷ V očekávaných výstupech literární výchovy a komunikace má stačit, když žák dle formálního kritéria *argumentace* verbalizuje názor, který si vytváří dle své přirozenosti. Takové pojetí souzní s koncepcí Lederbuchové, podle níž má být literatura v první řadě příležitostí k výchovné komunikaci a tedy rozvoji komunikačních dovedností — s literárním dílem, nebo o něm.¹²⁸

¹²¹ Ibid., s. 326.

¹²² Štěch, 2007.

¹²³ Šíp, 2019, s. 136—140.

¹²⁴ Strouhal, 2013, s. 16—21.

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ RVP ZV, 2021, s. 10.

¹²⁸ Lederbuchová, 1995, s. 19—20.

Kritika Štěcha tak spatřuje jedinou možnost opozice v konverzivním modelu výchovy, tedy v subjektu, který je nutné konvertovat k vyššímu ontologickému řádu, k transcendentálním hodnotám, které coby kulturní porozumění garantuje stabilní vzdělanostní kánon. Šíp tuto opozici považuje za myšlenkovou figuru „bud/anebo“, která se vyčerpává na zdánlivě nesmiřitelném sporu: *bud' obsahy, anebo klíčové kompetence*, alternativa podle této myšlenkové figury není možná — je myslitelný pouze subjekt transcendující v procesu výchovy, nebo plně transcendentální subjekt, v němž může výchova zvýraznit jeho nejsilnější rysy.¹²⁹ V tomto myšlenkovém dilematu se tak opomíná, že kompetence jsou získávány ve vztahu k jistým obsahům.

I Strouhal ostatně nabízí ve stati, která tematizuje problém vysokého či vysoké a nízké kultury ve vzdělávání, ještě jinou konceptualizaci subjektu. V eseji „Mezi Asterixem a Ifigenií“ s odkazem na Nietzscheho popisuje *aristokratické* pojetí kultury, tedy univerzalistické kultury, kterou je možné pojmenovat pouze v singuláru a k níž má onen nedokonalý subjekt chovance transcendovat, podrobit se jejímu nároku.¹³⁰ Proti tomuto kulturnímu aristokratismu potom staví (hlavně s odkazem ke Claudu Lévi-Strausovi) *sociologické* či *relativistické* pojetí kultury, které se má před touto vznešenou transcendencí na pozoru a mluví o různých kulturách, které poměřuje s axiologickými a ontologickými rámci, jež jsou této kultuře vlastní.¹³¹ Takové strukturalistické pojetí kultur(y) pak vnímá subjekt jako přímo vycházející z kultury coby „plodové vody“.¹³² Jinými slovy: subjekt je konstituován diskursivními či kulturními praxemi (i mimo školu). Na takové pojetí subjektu, proslule teoretizované Michelem Foucaultem, odkazují kritici neoliberálního školství, a Jan Květina ho z těchto teoretiků domýšlí do konce. Jak upozorňuje Šíp, Foucaultovo pojetí moci nezná žádné centrum, z kterého by moc vycházela (jako je zákon), ale uplatňuje se v celku společnosti — jde o individuující (subjektivující) sílu, která se projevuje v sedimentujících diskurzích, jež jsou zároveň podmínkou možnosti promluvit.¹³³

Moc, která není uplatňována zákonem, násilím, ale není ani prostým společenským konsensem, nazývá Michel Foucault pastýřskou. Západní (řecká) moc byla ustanovena zákonnou organizací, pastýřská moc, která pochází z východního (hebrejského) světa se

¹²⁹ Šíp, 2019, s. 110—144.

¹³⁰ Strouhal In: Štech, Strouhal, 2016, s. 60nn.

¹³¹ Ibid. s 63nn.

¹³² Ibid. s. 60.

¹³³ Šíp, 2019, s. 110—144.

oproti tomu uplatňuje na jedinci a odtud ji přejímá křesťanství.¹³⁴ V eseji „Subjekt a moc“ potom Foucault argumentuje, že samotná subjektivita je procesem diferenciací ustanovována společenskými/diskursivními mechanismy, v kterých se uplatňuje pastýřská moc (kterou následně nazve prostě mocí).¹³⁵ Zatímco ale křesťanské pastýřství má subjekt připravit na spásu na onom světě, s desakralizací došlo k jeho proměně. Spása má být zajištěna zde na zemi, a tak nejprve došlo za pomoci pojmů „policie“ a „státního zájmu“ k synkresi pastýřské moci s mocí státní a následně k pluralizaci významů spásy: „zdraví, blahobyt (to jest ucházející životní úroveň, dostatek prostředků), bezpečnost, ochrana před nehodami.“¹³⁶ Vzhledem k tomu, že tato foucaultovská moc diskursivní praxí produkuje samotné vědění, je zřejmé, že znovunastolení všeobecně vzdělanostní struktury, jak navrhuje Štěch, není revoltou proti současným (neoliberálním) projevům pastýřství, ale konzervativním návratem ke zjevné disciplinační moci.¹³⁷

(Post)strukturalistické pojetí subjektu ve výchově znamená, že jakákoli výchovná interakce musí být vnímána jako interkulturní či interdiskursivní střet. Žák tu není jen reprezentantem kulturního paradigmatu, z něhož vychází, ale je konstituován svou kulturou — což se vyjevuje v jeho řečové praxi. Úlohy a1/—a3/ tak v této perspektivě do hodiny přináší (evokují) pojmenování literárních jevů ukotvená v řečové a kulturní praxi žáků. Ta jsou následně dovedena k reflexi, tedy ke komparaci (vytvoření řady diferencí) s pojmenováními literární vědy (prostřednictvím učitele) a (potenciálně interkulturní) komparaci v rámci třídních kolektivů.¹³⁸

Ministerské vzdělávací programy si v této fázi vystačí s evaluací argumentace v žákovské artikulaci *svého* kulturního podrobení, to je totiž považováno za přirozenost: žákův názor je obsahem plného subjektu. Korektiv ze strany učitele se pak má týkat formální organizace této promluvy a správného argumentačního odůvodňování. Se subjektem takto izolovaným do nepřístupnosti vlastní transcendentality jistě nelze navázat dialog a konverzivní model výchovy o interkulturní dialog neusiluje — disciplinační moc a její

¹³⁴ Foucault 2003a, s. 156nn.

¹³⁵ Foucault 2003b, s. 200nn.

¹³⁶ Foucault 2003a, s. lbid. 206.

¹³⁷ Srov. Šíp, 2019.

¹³⁸ Možná by v tomto smyslu bylo vhodnější tuto fázi pojmenovat *difrakce*. Tímto pojmem Donna Haraway rekonceptualizuje fázi reflexe ve vědeckém výzkumu. Reflexe totiž je podle ní jen protilékem (antidote) na původní neviditelnost subjektu, prostřednictvím kterého na výzkum působí různé ideologické vzorce: např. skrz způsoby narativizace výzkumů. Difrakce, tedy rozklad, tak znamená tvorbu řad diferencí (Haraway, 2018 s. 72nn). V této práci používáme pojem reflexe pro jeho ustálenost v didaktické literatuře.

technologie mají být se svým cílem vztáhnout negativní subjekt k singulární kultuře ve výchově zjevné a přiznané. Lze někde najít konceptuální prostor pro navázání dialogu se žáky?

2.6. Hrozba mimoškolní subjektivace a školní dialog

Ve své koncepci artefiletiky se Jan Slavík pokouší „spojit nespojitelné“¹³⁹: konverzivní model výchovy s konceptem autonomního subjektu. S odkazem ke Strouhalovi totiž staví do popředí výchovu jako paradoxní situaci a *paradox výchovy*¹⁴⁰ tak nachází právě v opozici mezi autonomií subjektu a heteronomními nároky kulturního řádu symbolů. Tuto opozici vyjadřuje v antinomiích „*individualizace* vs. *socializace*, *autonomie* vs. *heteronomie*, *personalizace* vs. *enkulturace*, *inovace* vs. *reprodukce*.“¹⁴¹ Žák — pozitivní subjekt tu tedy předchází kulturu, kulturní řád. Na artefiletice a expresivním přístupu k výchově to lze ilustrovat takto: žák vyjadřuje *sebe* prostřednictvím nějakého díla (fáze exprese), ale toto dílo (žákovský produkt) zároveň vyjadřuje určité kulturní obsahy, je včleněno do symbolického řádu (fáze reflexe).¹⁴² „Individualismus se totiž dostává do rozporu s důležitou úlohou výchovy zajišťovat ve společnosti epistémickou konformitu.“¹⁴³

Koncepty žáka tu tak jsou považovány za *prekoncepty*, tedy „spontánní představy o logické a hodnotové uspořádanosti světa“¹⁴⁴ plného subjektu: jinými slovy za mimokulturní univerzalizmus, nikoli za žákovu diskurzivně konstituovanou partikularitu. V lingvodidaktice, kde se prekoncepty plodně projevují coby jazykové kompetence předcházející znalost metajazykového aparátu, má být jejich univerzalita empiricky ověřována na základě jejich statistické stálosti.¹⁴⁵ Tedy ověřována s vírou, že tyto empirické metody jsou kulturně neutrální a rozeznají tak, kdy jde o spontánní, dynamickou či *univerzálně dětskou* představu o světě a kdy přichýlení k odlišné (mimoškolní, např. antiscientistní) epistemologické autoritě. Žákovská autonomie, ontologie první osoby, v opozici vůči kultuře se tu tedy projevuje jako (de)organizující síla (pól svobody¹⁴⁶), která má podle artefiletiky vstoupit do

¹³⁹ Slavík In: Jedlička, 2014, s. 188.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Ibid., s. 189.

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ Slavík a Spilková, 1994, s. 7.

¹⁴⁵ Např. Slavík a Štěpáník, 2017.

¹⁴⁶ Slavík a Spilková, 1994, s. 4.

dialogu s řádem symbolů (pól zodpovědnosti¹⁴⁷). Artefiletika se tak snaží zachytit autonomní subjekt při samotném okamžiku vstupu do intersubjektivních vztahů. K tomuto momentu se s psychoanalytickým pojetím ryze negativního (pudového) subjektu vrátíme ve 4. a hlavně 5. kapitole. Možnost navázání dialogu s takovým subjektem ovšem odmítneme, protože jediné, co o něm můžeme vědět, je že kulturní řády neguje. Ambici artefiletiky, podle níž můžeme ve výchově poznat a reflektovat individualistický subjekt v jeho (ne)organizované předkulturní svobodě či na hranici vstupu do kulturního řádu, tak nesdílíme.

Podrobení heteronomnímu řádu kultury (enkulturace) totiž má podle Slavíkovy koncepce proběhnout pouze v jedné linearitě: v situacích přeměny psychických obsahů v intersubjektivní význam,¹⁴⁸ a to na úkor individualizaci či personalizaci. Ovšem konceptualizace subjektu jako vždy kulturně a dynamicky konstituovaného ukazuje, že individualizace a enkulturace jsou tím samým procesem, který, pokud má škola trvat na vyšších (či prostě odlišných) obsazích a užší definici kultury, probíhá přinejmenším dvakrát: mimo školu a ve škole, tedy mimoinstitucionálně a institucionálně. (Jsou to ovšem jen instituce, které mohou zřetelně konstatovat své selhání.) Individualita žáka nás tak bude zajímat jako už jednou zapuštěná, jakkoli nestabilně, neorganizovaně a proměnitelně, v kulturním řádu mimoškolním působením (subjektivací).

Štěch tuto dvojí subjektivaci teoretizuje, ale ta mimoškolní podle něj pro vzdělanost představuje hrozbu.¹⁴⁹ Podrobení řádu je nutné provést v bezpečném prostředí školy. Toto bezpečí považuje za podmínku pozdější autonomie, emancipace, svobody.¹⁵⁰ „Podrob se zákonu, abys ho pak mohl o to lépe kritizovat nebo i negovat — tj. abys byl svobodný,“¹⁵¹ píše Štěch, čímž pro školu chce rezervovat výsadu výchovné enkulturace negativního subjektu. Škola tak má žáky chránit před subjektivací současných neoliberalní elit, být izolovaným prostorem, kde přežívá ideál zákona.

Před touto škole vnější subjektivací „mediálních zkratk a pop-kultury“¹⁵², či „nového barbarství“¹⁵³ varuje i Strouhal. Sice připouští, že produkty masové kultury mohou být iniciační bránou do světa velkých děl,¹⁵⁴ stejně jako pro Štěcha je pro něj ale homologizace

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Slavík In: Jedlička, 2014, s. 201.

¹⁴⁹ Štěch In: Štech, Strouhal, 2016.

¹⁵⁰ Štěch In: Štech, Strouhal, 2016, pozn. 13.

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² Strouhal In: Štech, Strouhal, 2016, s. 72.

¹⁵³ Ibid., s. 62.

¹⁵⁴ Ibid., s. 72.

s tímto zákonem jedinou cestou ke svobodě — masová kultura je negativní, ahistorická a hlavně determinující.¹⁵⁵ Jenom vzdělanostní kánon je (v Ecově smyslu toho pojmenování) *otevřený* a umožňuje tak rekonstrukci subjektu: „filosofické vědomí“.¹⁵⁶ Takový konvertovaný subjekt, subjekt identický s humanistickým univerzalistickým ideálem může pozitivizovat i negativní sílu masmédií a sám neupadá do obskurnosti muzeí a archivů.¹⁵⁷ Transcendentální struktura západního či evropského vědění a její pojem vysokosti tak subjekty kultury, kterou konceptualizuje jako nízkou, považuje za negativní hrozbu.

Je možné s tímto konceptuálním rámcem navázat dialog z pozice subjektu konstituovaného nízkou kulturou, mimo-kanonickými diskursy? V kap. 2. 3. a 2. 4. jsme ukázali možnost výuky, která pojímá subjektivitu žáka čistě jako subjekt již konvertovaný, již zapuštěný do literárního bádání, subjekt poznávající textové subjekty třetí osoby. Tedy subjekt, který pozoruje jisté (kooperační) dialogy a pojmenovává jejich účastníky a funkce jejich promluv. Ve 3. kapitole se tedy zaměříme na možnosti navázání takového dialogu v první osobě: nejprve na způsoby, jak masy, neoliberální řád a (podle RVP ZV) ne-hodnotný diskurs — konzum — konstituuje žákovské subjekty. Tato analýza subjektové konstituce pak pro nás bude představovat určitou *možnost* dialogu. V 5. kapitole pak popíšeme jistou *nemožnost*. Soustředíme se tu právě na ontologickou a axiologickou negativitu subjektu — na pojem z RVP G: brak, tu část literatury a kultury, kterou cenzura abjektuje.

Nutno poznamenat, že ani jeden z rozebíraných rámcových vzdělávacích programů neinstruuje k dialogu mezi vysokým a nízkým. Atomizovaný subjekt tu má jen formálně instrumentalizovat svou předchozí konstituci, která tím pádem není nijak tematizována a předpokládá se její příklon k žádoucím hodnotám (a tím získání žádoucí kompetence) pouze na základě konceptuálních instrumentů, které mu učitel předkládá ve své didakticky transformované systematizaci. Žádoucími hodnotami, jak píše Květina, pak jsou neoliberální hodnoty individuální společenské uplatnitelnosti.¹⁵⁸ Podle výstupů, které stojí v této práci v popředí, se tak žák má stát argumentačně kompetentním (funkčně gramotným) uživatelem axiologického pojmového aparátu, který se pak stává základem např. jeho občanské kompetence — schopnosti tolerance a respektu k jiným kulturám. Zatímco ale v RVP G atribut „tzv.“ referuje k vymezenosti této konceptuální stratifikace a subjekt žáka tak může

¹⁵⁵ Ibid., s. 77.

¹⁵⁶ Ibid., s. 73.

¹⁵⁷ Ibid.

¹⁵⁸ Viz podkap. 2.5.

zůstat mimo ni, dle RVP ZV se má se svým názorem (líbí/nelíbí či hodnotné/konzumní) situovat na (nebo dokonce nad) vršek vertikály. Je to právě taková instrukce, která může vést k rozporu mezi pojmenováním v první osobě a různými kulturními rámci — tu žák ovšem má překonat svou excelentní argumentací. Pokud toho není schopen, hrozí mu, že bude z vrchních axiologických pater sražen — tomu má základní vzdělání rozvojem kompetencí zabránit.

V následující kapitole se ovšem zaměříme na možnosti navázání dialogu mezi subjekty, pro něž pozice na axiologické ose literatury nepředstavují předmět zkoumání, ale kulturní zakotvení, které tyto subjekty samy zaujímají.

3. Dialog s konzumní subjektivitou

3.1. Dialog globálního (konzumerismu) s lokálním (folklorem)

V příspěvku do časopisu *Didaktické studie* jsme pro jazykovou výchovu navrhli dvě úlohy, které s cílem dosáhnout interkulturního dialogu, instruovaly k transformaci či rekonceptualizaci pojmů z tradičního českého folkloru či dle vymezení kognitivní etnolingvistiky Jerzyho Bartmińského naivního (antropocentrického) jazykového obrazu světa¹⁵⁹ do fikčních intermediálních světů, tedy mediálního či pop-kulturního obrazu světa, který je pro žákovskou subjektivitu výchozí.¹⁶⁰ Ladislav Janovec totiž na výtvarných pracích žáků doložil, že žáci nevnímají prototypy např. pohádkových bytostí tak, jak se ustálily v tradiční české kultuře, ale způsobem, jak se nejčastěji objevují v pop-kulturních textech.¹⁶¹ Např. čarodějnici žáci nevyobrazí jako shrbenou stařenu s bradavicí a šátkem, ale jako autoritativně vyhlížející mladou ženu s kouzelnou hůlkou a špičatým kloboukem.¹⁶² Totéž se dá jistě říct o žákovském vztahu ke stabilním (encyklopedickým) konceptualizacím vysokého kulturního kánonu. Jejich první setkání s antickými bohy, hrdiny či monstry pochopitelně neproběhne prostřednictvím Homérových textů, ale skrz pop-kulturní reinterpretace těchto motivů ve filmech, seriálech, komiksech, videohrách (a v závorce uvedeme, že i v prózách). Tím nemáme na mysli didaktická a intersémiotická přepracování starověkých a mytických narativů s cílem přiblížit kanonická díla (v první řadě dětem), ale vstup těchto motivů do intertextové hry nových fantastických narativů, např. superhrdinských.

Tyto narativy, nízký pól kultury, se coby subjektující síla v 5. kapitole stanou předmětem naší interpretace včetně jejich etického rozměru. V úlohách k jazykové výchově v *Didaktických studiích* jsme pop-kulturní konceptualitu eticky nezpochybňovali; tuto problematiku jsme odložili do výchovných dialogů.¹⁶³ Šlo tu o dialogickou transformaci dvou encyklopedií, virtuálních textů kultury: tedy o tvůrčí překlenutí sporu ideologických autorit, kterým tyto virtuální obrazy světa podléhají. Globální pop-kultura totiž českou kulturu nebere na vědomí, nebo ji konceptualizuje jako exotický slovanský východ. Slovansky kódovaným

¹⁵⁹ Bartmiński, 2016.

¹⁶⁰ Šlo o tyto úlohy: „Vymyslete do [popkulturního fikčního světa, např. Harryho Pottera, Star Wars aj.] společenství postav inspirované českou kulturou.“ a „Přetvořte tento [folklorní/pohádkový/stereotypní motiv/topoi, např. bytost] na [motiv z (videoherního) pop-kulturního fikčního světa, např. Pokémona].“ Daliba, 2021, s. 139n.

¹⁶¹ Janovec, 2014.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Daliba, 2021, s. 142.

aktantům jsou pak často přiřknuty negativní ideologické role, ať už v brutálním charakteru ruského mafiána, studenovělečném protějšku západního špiona, směšné postkomunistické chudobě či neogotické krvežíznivosti slovanských černokněžníků a jejich démonů. Tyto abjektní koncepty ve výchově hrají důležitou roli, ale tento rozměr nás bude zajímat až v 5. kapitole. V článku pro *Didaktické studie* nám šlo v první řadě o příležitost český či slovanský narativní koncept nějakým způsobem pozitivizovat. Např. do ideologické pozice jednoho z prototypických hrdinů globální pop-kultury — dítěte, které zlo, negativitu a monstrozitu od sebe vyděluje, anihiluje ji.¹⁶⁴

Takové pozitivní překlenutí ideologického sporu samozřejmě proběhne ve prospěch pop-kulturní subjektivující síly, ale i když jistě existuje lidová estetická kritika pop-kultury pro její vyumělkovanost, neupřímnost a pro reprezentaci ideologické agendy elit, mezi lidovostí a pop-kulturou najdeme mnoho průsečíků, v nichž žádná v českém etniku zajištěná ideologická autorita takovou rekonceptualizaci neodsoudí. I v tradičních pohádkách děti pro svou záchovu (záchovu rodu) ohavnou čarodějnici raději vhodí do pece. V případě výuky vertikálního členění literatury je ovšem situace jiná. Kánon vyšší kultury pop-kulturní konceptualizace odkazuje do pokleslosti, nízkých vrstev, a s nimi samozřejmě i žákovskou subjektivitu, již tyto koncepty ustanovují. V kapitole 2. 6 jsme došli k tomu, že určitou vzpourou proti takovému odsudku je individualistický model výchovy vyjádřený v RVP ZV, který autonomní žákovský subjekt apriori postaví do pozice garanta vysoké kultury a nechá ho svou pozici obhájit. Ovšem tímto způsobem nechávají moc pop-kulturní subjektivace nebo (řečeno se Štěchem a Květinou) neoliberální moc (governmentalitu) působit ve výchovných procesech — prostřednictvím žáka. Tato moc je, jak jsme pozorovali už u Adorna, Eca nebo Strouhala, podezřelá z útlaku, který subjekt strukturně *uzavírá* do příliš konkrétních rolí. Nyní se ovšem pokusíme najít konceptuální prostor, v němž by vysoká literatura (kultura školy) a nízká literatura (kultura žáka) mohly navázat dialog.

3.2. Otevřený konzumerismus

Dosud jsme takový nízký pól literatury, který můžeme považovat za subjektivující žáka, pojmenovali těmito pojmy:

- v RVP ZV to je konzumní literatura, jako protiklad literatury hodnotné,

¹⁶⁴ Figuru dítěte teoreticky uchopíme v kap. 4.2.

- v RVP G zase literatura středního proudu, vymezená vůči vážné literatuře a literárnímu braku,
- dalšími pojmy pak jsou literatura pro masy — odvozeno z pojmu masová kultura, jež se objevuje u Adorna, Eca apod.,
- globální pop-kulturní literatura, která v našem pojetí ustanovuje svůj široký encyklopedický rámec,
- literatura pro lid jako elitní projekt směřovaný k hodnotovému pozvednutí mas s protějškem v lidové literatuře, která tyto hodnoty odmítá či ignoruje,
- konvenční literatura, jež se snaží o imitaci vysokého pólu, ale selhává v nedostatku umělecké inovace
- a dále by se dala tato sféra literatury pojmenovat jako literatura zábavní (což podtrhuje tu z jejích funkcí, která se v subjektivitě žáka realizuje jako dominantní) či
- literatura zábavního průmyslu definovaná jako intence určité ekonomické oblasti kulturní produkce.

Všechny tyto pojmy spolu sdílí to, že ohraničují určitou část literatury na základě jejího kolektivního čtenáře a toho, co od literatury žádá — čtenáře společensky a recipientsky průměrného či pasivního. Populus, lid či masy, které se pouze chtějí bavit, nechat dojmout či rozesmát. Jsou to pojmy modernistického vymezení originálního, individuálního, a tím provokativního tvůrce, vůči mdlému a normovanému. Většina z těchto pojmů ovšem nepřežila přestup od modernismu k postmodernismu. Ten, jak píše Fredric Jameson, nejen že modernistická „opoziční [...] skandální, urážlivá, [...] ošklivá, disonantní, bohémská a sexuálně pohoršující“¹⁶⁵ díla učinil tolerovatelnými (předmětem výzkumu na univerzitách), ale tyto radikální stylové experimentace se navíc staly běžnou součástí komoditní produkce.¹⁶⁶

Jeden z uvedených pojmů tu tedy v postmoderním nasvícení mezi ostatními poněkud vyčnívá: konzumní literatura. Konzumnost je sice často coby vlastnost přiřazovaná k uměleckým dílům, aby ve zkratce značila snadnou stravitelnost, tedy absenci nároku na aktivitu recipienta, ale takové pojetí konzumnosti spíše zvýrazňuje některé rysy historického

¹⁶⁵ „oppositional [...] scandalous and offensive [...] ugly, dissonant, bohemian, sexually shocking“ Jameson, [Online], s 10

¹⁶⁶ Ibid., s. 10—12.

chápaní konzumu. (Např. O. Hník spojuje „prefabrikovanost“ smyslu komerčních narativních děl s konzumentstvím coby pasivitou¹⁶⁷). Zatímco ale pojem mas (či lidu), jak se v současnosti objevuje např. u Strouhala, odkazuje k modernistické estetické kritice, která — vztažená k dnešní kulturní produkci — může svým zdůrazněním elitního nároku individualistických děl¹⁶⁸ působit anachronicky, konzum se konceptuálně posunul a už nutně neznačí kulturní pasivitu.

Podle Gillese Lipovetského konzumní způsob života došel své třetí historické fáze, nazvané *hyperkonzumerismus*. Po původním (modernistickém) heroickém nadšení z modernizace infrastruktur a domácností a druhé fázi, v níž konzum definoval symbolickou hodnotu jedince v sociálních strukturách, máme nyní žít v období, kde je existence jedince komercializovaná.¹⁶⁹ Zatímco v druhé fázi konzument volil z nabídky produktů, aby se znakově diferencoval (získal symbolický kapitál), hyperkonzument konzumuje kvůli osobnímu štěstí a blahu. V druhém období přinášelo slast „elitářství“, pocit symbolického vydělení, v třetí produkt uspokojuje sám o sobě a toto uspokojení je potom prostoupeno celým životem člověka. Konzumní oblast života už nepředstavuje „scénu odlišovacích znaků, nýbrž [...] techniku rozšiřování autonomie.“¹⁷⁰

V takovém nasvícení se ukazuje, že konzumerismus není nezbytné spojovat výhradně s pasivitou a systemickou uzavřeností. Konzum obsadil všechny životní oblasti, včetně, jak píše Lipovetsky, spirituality a poznávání. Konzumentství se nejeví jako vhodné pojmenování pasivního či průměrného přístupu ke kultuře a vědění, protože se ve své třetí, hyperkonzumní fázi stalo prostředkem autonomie, aktivního přístupu k životu. Lipovetsky se proti chápaní konzumentství coby „chabé náhraž[ky] pravého života, [která] se ujímá moci jen díky schopnosti otupit, obluzovat a ukonejšit zklamané naděje moderního člověka,“ vymezuje takto:

„Není pochyb, že tato interpretace často míří správným směrem. [Ale] ve třetí vývojové fázi již konzumentství nelze považovat výhradně za projev touhy nasměřované na jinou kolej anebo za cosi odvozeného: ano, jedná se o jistou formu útěchy, ale zároveň spotřeba funguje jako aktivní pramen emocionálních zážitků, které mají svébytnou hodnotu.“¹⁷¹

¹⁶⁷ Hník, 2014, s. 47.

¹⁶⁸ Srov. Jameson, [online], s. 1.

¹⁶⁹ Lipovetsky 2007.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid.

Konzumentství v tomto pojetí nemusí nutně vést k popření autenticity, k poklesku. Neznamená kognitivní uzavření. V třetí fázi sice došlo k „odlehčení“, estetickému „zženštění“ konzumu coby znakového systému, ale jde o znakový systém, který nediferencuje do přísně vymezených kategorií, zůstává otevřený interpretacím.¹⁷²

Takto pojaté konzumentství tak je určitým prostorem individuace a enkulturace — má své výchovné či mocenské (pastorační) programy, kterými umožňuje subjektovou konstituci a samozřejmě i rekonstituci. Oproti Strouhalovi, který pouze vysokému pólu kultury přiznává otevřenost umožňující autonomii *filosofického vědomí*,¹⁷³ tak budeme nízký pól kultury v podobě konzumerismu pojímat také jako otevřený systém. Takový systém ale nenajdeme v jednotlivých dílech či textech, ale v dynamice textové cirkulace a odsud v dynamice individualizačního procesu. Zde se tedy objevuje jistý prostor, kde může vzniknout dialog mezi vysokým a nízkým pólem literatury: v otevřenosti subjektivace.

Jak píše Strouhal, tato otevřenost se vyjadřuje v podobě nároku. I pokud bychom ji pojímali v první řadě jako intertextovou hravost nebo svobodnou hru motivů, i ta je u vysoké i konzumní kultury nevyhnutelná pro adekvátní kooperaci s těmito texty, jakkoli takový imperativ vychází z rozdílných míst a je jinak formulován.

Výchovný nárok vysoké literatury je položen coby požadavek dezidentifikace s rigidními strukturami. Podle Eca je modelový čtenář otevřených děl (za příklad si bere Joycův *Finnegans Wake*) vybavený „encyklopedií s rozvolněnými hranicemi“,¹⁷⁴ „naprosto variabilní kompetencí“,¹⁷⁵ „asociačním důvtipem“¹⁷⁶ a postižený „ideální nespavostí“.¹⁷⁷ Tento nuancující dandy — insomniak vždy směřuje ke smyslu i pryč od něj naráz, nevnučuje diskurzům a narativům své ideologické či axiologické vzorce a dokáže se konstantně relokalizovat. Čtenář, kulturní člověk se má stát intelektuálním virtuosem schopným operovat s širokými paradigmaty symbolických systémů.

Obdobná schopnost konstantní subjektové relokalizace se ale žádá i od individuálního subjektu konzumní kultury. Mark Fisher v návaznosti na Slavoje Žižka ad. mluví o požadavku neustálé sebeaktualizace,¹⁷⁸ jež vychází z neoliberálního označujícího režimu a kterému se nikdo nemůže vyhnout. Jakkoli konzumní texty produkované zábavním

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Viz kap. 2.6.

¹⁷⁴ Eco, 2010, s. 75.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Fisher, 2009, s. 58nn.

průmyslem mají naplňovat svá schémata, aby se střetly se svými ideálními recipienty, kteří jsou definováni společenskými průměry, recipientský subjekt tu nemá nalézt stabilní identitu, ale v množství či proudu textu se flexibilizovat: pracovat *chytře* (*smart*¹⁷⁹), což podle tohoto požadavku znamená nepřetržitou sérii identifikací a dezidentifikací — textový *nomádismus*,¹⁸⁰ ke kterému se postmoderní či neoliberální subjekt ochotně uchyluje, aby se vyhnul tradičním disciplinačním režimům. Tato subjektivita svou textovou konstruovanost dokáže poznávat a rozeznat se v proudu textů.

3.3. Touha a suicentrická historicita

Jak jsme viděli při analýze modelového čtenáře úryvku z light novel *Sword Art Online* (příloha 1), virtuální svět čírého konzumu — videohra, ve které protagonista Kirito spolu s ostatními hráči uvízl, — generuje a organizuje touhu čtenáře, resp. na základě analýzy této touhy je modelový čtenář interpretovatelný. Kromě souměrnosti encyklopedie je pro Eco toto chtění, tj. chtění aby se narativ nějakým způsobem vyvinul, indikátorem implikovaného čtenáře: dítě chce od pohádky šťastný konec, který předvídá, a čtenář detektivky naopak chce v závěru zjistit, že byl ošálen. „Každá fabule má svoji hru a svoji potěchu, kterou čtenáři nabízí darem.“¹⁸¹ Právě zde se setkává textový subjekt, modelový čtenář, se čtenářem zkušenostním, prožívajícím.

Tuto textovou organizaci touhy ilustruje Jon Bailes na videohře *No More Heroes*,¹⁸² v níž si protagonista Travis platí vstup do soutěže, podle jejíchž pravidel mu může postup po žebříčku nejlepších hráčů zajistit jen vražda toho, který se nachází právě nad ním.¹⁸³ Do této videoherní linearitě se Travis vrhá v zoufalé snaze najít jakékoli životní ukotvení a pokračuje v ní přes to, že před velkým finále zjišťuje, že celá hra je jen iluze vytvořená jeho femme fatale. Travisův život se totiž otáčí jen okolo hedonistických potěšení konzumní produkce a logice postupu po herních levelech rozumí¹⁸⁴. Podobně se i Kirito ze *Swords Art Online* dostává do světa lineárního postupu (po patrech virtuálního hradu), opresivitu své virtuální situace ovšem poznává ihned — je v ní uvězněn šíleným géniem. Ale oproti Travisovi se

¹⁷⁹ Ibid., s. 33.

¹⁸⁰ Ibid., s. 34.

¹⁸¹ Eco, 2010, s. 142.

¹⁸² *No More Heroes* (2021).

¹⁸³ Bailes, 2019, s. 60—73.

¹⁸⁴ Ibid.

rozhodne pro transgresi, ne ale takovou jako bandité, kteří vraždí a olupují ostatní hráče — Kirito se stává mobilnějším než všichni ostatní, překračuje zamýšlené limity herního kódu tím, že ho ovládne dokonaleji, než vyšinutý tvůrce předpokládal, a zajišťuje si v něm volný pohyb — svobodu. Takto se právě vyjadřuje konzumní nomádická touha — je organizována jednotlivými schematickými texty, které vyjadřují jednoznačný uzavřený zákon, ale právě proto v této schematické organizaci vzniká touha zákon překročit a svobodně se rekonstituovat, expandovat. Pokud toho jedinec není schopen, musí se buď uskromnit a tísnit se v určité části textového mechanismu, překročit zákon a být kódem stigmatizován (jako bandité), nebo ho čeká smrt: ve *Sword Art Online* hráči, který zemře ve videohře, „uškvaří mozek“ samotné zařízení, které vstup do virtuálního světa umožnilo a slibovalo konzumní slast eskapismu — touha ztroskotá a zanikne. Dezidentifikující či jen dočasně identifikující subjektivita se tak nakonec musí pozitivizovat: ovšem jen v identitu nepřetržitě pohyblivého nomáda — v případě vysoké kultury, jak říká Strouhal, flexibilního intelektuála či Evropana.¹⁸⁵

Jak ho vyznačuje Fredric Jameson, jeden z důležitých rozdílů mezi intertextovou otevřeností vysoké modernistické kultury a postmoderní intertextovou hrou spočívá v tom, že postmoderní umění *texty necituje, ale inkorporuje* do sebe v podobě *estetických objektů*.¹⁸⁶ Excentričnost, antinormativita modernistických individuálních stylů se přenáší do nového textu zbavená historicity, tedy bez historických kontextů a reprezentací historických subjektivit a tradic. Takové dílo mění požadavek na intertextovou kompetenci čtoucího subjektu. Kompetence, kterou Eco čte u Kristevy a přisuzuje modelovému čtenáři otevřeného textu, se neobejde bez *toulek* po textových tradicích.¹⁸⁷ Citaci čteme až z diferencí mezi čteným textem a citovaným encyklopedickým paradigmatickým, jež jsou pořádány historickým aspektem — např. v podobě historického kánonu textů. Slovo (živého) poetického jazyka je ambivalentní (či dialogické)¹⁸⁸ a funguje „jako *prostředník* spojující strukturální model [textu] s kulturním (historickým) prostředím a zároveň jako *regulátor* přeměny diachronie v synchronii“.¹⁸⁹ Tento dialog s historickým v postmoderní a konzumní kultuře selhává, protože ho mezi sebou nevedou ani nepořádají individualistické subjekty, ukotvené v historii

¹⁸⁵ Strouhal In. Štěch, Strouhal, 2016, s. 72.

¹⁸⁶ Jameson [online], s. 2.

¹⁸⁷ Eco, 2010, s. 143—146.

¹⁸⁸ Kristeva, 1999, s. 9.

¹⁸⁹ Ibid.

fikcí. Ty jsou podle Jamesona *mrtvé* a uložené v „imaginárním [ahistorickém] muzeu“.¹⁹⁰ Nomadický subjekt je pak konstituován právě pohybem, putováním po takovém muzeu, v případě konzumního nomáda pak spíše po obchodním centru.

Konzumní a postmoderní díla totiž nahradila historií nostalgii¹⁹¹, tedy estetickou zkušeností individualismu. Taková zkušenost se má realizovat prostřednictvím imitací a dominantním žánrem se tak stává pastiš, který oproti příbuzné parodii postrádá smysl pro humor, protože se se proti tomuto pekulárnímu individualismu nevynezuje z pozice nějaké normy.¹⁹² Tím individualistický subjekt fikcionalizuje: zůstává ukotven pouze ve fikční ontologii a historii. Nebo je dokonce *subjekt historie* nerozeznatelný od subjektu fikčně-textového.¹⁹³

Jakýkoli subjekt se tak konstituuje a každá entita je konstruována způsobem, který tu nazveme *suicentrickou historicitou*, tedy historicitou, která explikuje pouze historii fikčního světa konstruovaného textem. Pod tím si můžeme představit, že pohyb postmoderního nomáda po kulturním prostoru není řízen symbolizacemi historie, ale imitacemi či syntézami různých estetických a ideologických plánů: v takovém muzeu se mezi exponáty neorientujeme podle štítků s letopočty a historickými výklady, ale navádí nás textově generovaná nostalgická touha po zaniklém autonomním subjektu. Tím se ustanovuje estetická zkušenost eskapismu, tedy estetika úniku do takového muzea touhy.

Jak jsme viděli v interpretacích kurikulárních dokumentů, současná výchova má tento postmoderní či konzumní princip textové subjektivace napodobit, tedy nejen se stát službou, která vzdělání poskytuje, ale která *motivuje* k získávání vzdělání¹⁹⁴. Vztaženo k výuce kulturně vysokých obsahů: škola se má stát službou, která stejně jako konzumní kultura generuje nekrofilní touhu po imitaci mrtvého autonomního subjektu prostřednictvím muzejního exponátu či produktu — nostalgického estetického objektu. Takový, pokud zůstaneme u *Sword Art Online*, představuje např. virtuální realita, v níž si protagonista zajišťuje (a musí zajistit) autonomii, ovšem už předem osvobozený od historického závazku.

Mezi dvěma subjektivačními sílami, požadavkem otevřenosti na straně (konzumního) žákovského subjektu a požadavkem otevřené individuality, jenž kladou vzdělávací instituce a vyučující, kteří vychází z nároku vysoké kultury, tak dialog umožňuje právě aktivace

¹⁹⁰ Jameson [online], s. 4.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid., s. 1nn.

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ RVP ZV, 2021, s. 6.

nekrofilní a nenaplnitelné touhy po mrtvém unikátním estetickém objektu. Aktivaci takové touhy potom zapřičiňuje právě *suicentrická historicita* pop-kulturních fikcí.

Nejlépe je *suicentrická historicita* viditelná v intermediálních fikčních světech. Jameson jako příklad nostalgického umění uvádí sérii filmů *Star Wars*, v nichž se realizuje nostalgická touha po televizních animovaných seriálech z období 30. až 50. let — odsud jsou pastišově odvozeny narativní motivy, které ale nereprezentují historii těchto narativů, ale stereotypy, „mentální obrazy“, naše pop-představy o dějinách.¹⁹⁵ Od konce 80. let, kdy Jameson svůj esej napsal, se ale ze *Star Wars* stal obrovská obchodní franšíza. *Star Wars* je tak v první řadě intermediální fikční svět, neuzavřená množina světů či přinejmenším referenční prostor, v němž lze tvořit stále další a další fikce a variovat motivy a struktury v různých mediálních vyjádřeních: v dalších filmech, televizních seriálech, prózách, komiksech, videohrách či jiných interaktivních fikcích a také se těmito motivy lze obklopit v prostorech, kde se denně pohybujeme: na nádobí, oblečení, plakátech atp. Touha, kterou tyto objekty generují, tak v sobě nese příslib dalších variací: imitací imitací imitací... Individualistický subjekt historie, ke kterému se tu aproximuje, lze nostalgicky načrtnout v různých oblastech tohoto světa — ať už v jeho mediálních historiích, které si sám marketingově konstruuje, nebo v samotných fikčních historiích: dávných dějinách jedné předaleké galaxie. Jakkoli se totiž ve *Star Wars* textový subjekt, který pastišově imituje unikátní autonomní subjekt, objevuje hlavně mezi prominentními charaktery galaktického konfliktu světlé a temné strany síly, zvláště od akvizice franšízy studiem Disney dochází k jakémusi zaplňování prázdných míst: figury, které tu značily jistou neurčitost — různé roboti a nelidské bytosti, které se mihnou na pozadí hlavní scény, se stávají protagonisty nových dobrodružství a je jim přiznána schopnost vlastní řeči. Zvláště se zdá, že je studio Disney dedikováno k tomu, aby skrz obrazy zápasu za svobodu těchto okrajových postav, referovalo ke skutečným emancipačním úsilím marginalizovaných společenských skupin.¹⁹⁶ Tímto způsobem může variace narativu ve stejném fikčním světě nabýt polemického rozměru s původním textem, který ale obvykle nechce přepsat, nýbrž rozšířit. Rozšířit o touhu po individualistickém subjektu v okamžiku jeho geneze, v diferenciacním zápase o něj, který je

¹⁹⁵ Jameson [online], s. 4

¹⁹⁶ Např. film *Star Wars: Episode VII: Force Awakens* (2015), nejen ukáže tvář vojáka galaktického impéria, ale také ho učiní jedním z protagonistů. V předchozích narativích *Star Wars* měli tito vojáci tvář vždy skrytou za hroživou maskou a představovali pouze jakousi tělesnou masu, kterou se kladné postavy musely prostřílet.

ale vlastní pouze fikční historii a usouvztažitelný se současnou či historickou situací je pouze prostřednictvím ideologických vzorců.

Pop-kultura si tak vytváří své kulturní kánony: právě Disney po akvizici Star Wars rozdělil různé narativní produkty podle osy Canon a Legends a nové motivy a příběhy, které studio Disney produkuje, mají v logice fikčního světa navazovat jen na příběhy spadající do kánonu. Mimo to se v diskursu fanoušků ustálily pojmy jako fancanon a headcanon, které mají vymezit, jaké příběhy a události z intermediálního fikčního světa jsou akceptované skupinou fanoušků (fancanon) nebo jen jediným (krajně nomádkým) recipientem (headcanon). Kromě těchto pojmů, Eva Krásová upozorňuje i na amatérský (neakademický) „spontánní rozvoj metajazyka“ popkultury, jehož prominentní databází je v současnosti web vtropes.org.¹⁹⁷

V intermediálních fikčních světech se tak snění o výjimečnosti, autonomii může realizovat v libovolném prostoru, zároveň ale pouze v tomto světě. Tyto světy totiž recipienty vyzývají k tomu, aby se jejich nekrofilní touha projevila tvořivě. Nejvýraznějším projevem takové tvořivosti pak jsou fanfikce a fanart, tedy amatérská tvorba, která reinterpretuje a expanduje fikční světy konzumní kultury.

Marketingový slogan zábavní či konzumní literatury „vstupte do světa...“ se čte právě jako výzva ke kreativní participaci na narativech fikčních světů a navíc se realizuje už na úrovni fabule. Např. *Harry Potter* uniká z útlaku tyranské normality *mudlovského* světa do fantastického světa groteskních nekrofilů bezhlavých duchů, ochočených monster¹⁹⁸ a fikční verze *čarodějnické* historie.¹⁹⁹ Svou slastnou relokací dostává darem (k narozeninám), a získává tak nejen výchovu k dobrodružnosti, kouzelný týmový sport, v němž soustředěný introvert hraje nejdůležitější roli, fantastickou osobní historii v podobě strašlivé nemesis, ale z dědictví také získává peníze. To je důležité, protože v tom světě se kouzelné předměty nezískávají při iniciačním rituálu (jako např. v *Čaroději ze Zeměmoří*²⁰⁰ Ursuly L. Guinové), ale nákupem na obchodní třídě. (A to včetně těch předmětů, které se později projeví jako fatálně vlivné, jako Harryho kouzelnická hůlka.) Čtenář tu tak není jen vyzýván k tvořivému vstupu do fikčního světa, který slibuje konzumní slast, tento vstup je předem narativizován jako získávání konzumních slastí.

¹⁹⁷ Krásová, 2020.

¹⁹⁸ Pojem *zkroceného monstra* (*tamed monster*) uchopíme v kap. 4.3.

¹⁹⁹ Rowling, 2000.

²⁰⁰ Le Guin, 2003.

3.4. Fikcionalizace intertextuálního modelu

Co se stane, pokud tuto výzvu, výzvu po novém vstupu do fikčního světa, po vytvoření pastiše, parodie či fanfikce realizujeme v literární výchově za účelem poznávání vysoké literatury včetně jejích historií, si můžeme ilustrovat na podobné úloze:

c1/ Vymyslete příběh inspirovaný dějem [předloženého textu] a zasazený do [intermediálního fikčního světa, např. *Star Wars*, *Harry Potter*, *Sword Art Online* aj.]

Opět jde o úlohu k transformaci literárního textu podobnou těm, které navrhuje O. Hník.²⁰¹ Jejich úkolem u Hníka je, aby se ve srovnání přepracovaného textu a reflexi samotné tvořivé činnosti vyjevily důležité rysy původního literárního textu. Tyto úlohy mohou instruovat k transformaci jedné textové roviny, např. narací stejných postav v jiném prostředí, nebo k transformaci textu jako celku: do nebelestrického žánru, jiného literárního druhu, příbuzného či zcela odlišného žánru nebo měnit intenci textu (dále by pak mohlo jít např. o proměnu modelového čtenáře). Úlohy tak nejprve vedou ke čtenářské kooperaci s textem a odsud k produkci nového kooperujícího subjektu (ne nutně chronologicky, zvláště pokud je úloha zadána před čtením). Tento žákem vytvořený kooperující subjekt se může s tím původním překrývat či identifikovat, hlavně v případě úloh k transformaci textové roviny, ovšem u přetvoření textu do jiného žánru něco takového naopak není možné. Zde se zcela proměňuje intertextuální model vztahu textu k historii (coby dalším textům), aniž by se ale jakkoli proměnil ontický charakter historie. Počítá se tu, tak jako v artefiletice,²⁰² s autonomním či poučeným subjektem — *dítětem* nadaným imaginací, tedy jistou otevřeností, která se ve fázi exprese vyjadřuje žakovským textem a směřuje k uzavřenosti: reflektivním provedením série diferenciací, které umožní poznávat znakové řády kultury — historie — a pozici individuálního subjektu v nich. Tím se mezi žakovským subjektem a subjektem historie, tradice či kultury ustanovuje dialog, či jinak: tím se žakovský subjekt z mimokulturní či mimohistorické pozice (prostoru dětskosti či dětských prekonceptů) konstituuje jako subjekt historie.

²⁰¹ Hník, 2014, s. 76—80.

²⁰² Viz kap. 2.6.

Úloha c1/ ovšem předepisuje, aby žák zůstal v pozici konzumní subjektivity, která kanonickou historii transformuje ve fikci. Žák má abstrahovat jistý intertextuální model, tedy model vztahu struktury výchozího textu s historií a fikcionalizovat ho — převést ho do odlišného ontologického řádu a učinit z něj estetický objekt. Historii tak, jak píše Jameson, usmrtí: intertextový vztah individualistických subjektů je celý inkorporován do fikce, resp. abstrahovaná historie se stává součástí fikce žákova textu. Reflexe u takové úlohy tu tak má dvojitý úkol:

1/ obsadit pozice abstrahovaného a fikcionalizovaného modelu vztahu textu s historií původními jmény subjektů historie,

2/ verbalizovat, jakým způsobem v transformovaném textu operuje nekrofilní touha.

1/ Úloha podobná úloze c1/ může být přidružena např. k úryvku z Anny Kareniny, románu, který do českého školního kánonu vstoupil coby součást *světové literatury*. V kapitole XI druhé části (příloha 4) nacházíme Annu a hraběte Vronského v katastrofální situaci: po prvním aktu nevěry. V osobitě emocionální naraci tu čteme o prvních okamžicích, kdy si stále nazí a ochromení — okamžitě po aktu — uvědomí, že tento čin jim zcela převrací postavení ve společnosti, jejich identitu, která už může být pouze negativní či negující zákon — historii. V předvídatelnosti a bezprostřednosti jejich uvědomění této pozice vůči zákonu můžeme číst jistou symetrii a průsvitnost jejich negace: je definovaná prostým *ne-*, a Karenina, *ne-věrnice*, se tak stává zjevnou negací v rámci jednoho diskursu, nad nímž stojí jedna autorita — autorského individualistického subjektu, který ji stejně jako zákon *oznamuje*, pokládá jako pravdu uvnitř daného zákona. Takový diskurs Bachtin²⁰³ (a návazně Kristeva²⁰⁴) pojmenovávají *monologický*, protože slovo autority tu děj oznamuje, zaštiťuje zákon i jeho negace a pojmenovává je jako kauzální protiklady v rámci jednoho *epického diskursu*.²⁰⁵ Negace zákona, kterou si Anna s Vronským dokáže tak záhy uvědomit, resp. vědí o ní dříve, než k ní dojde, je nutnou opozicí Tolstého zákona — ten je předložený *monologicky*, oznámen. Vronského citová exaltace, s kterou svou milenku zasypává polibky a přitom si připadá jako vrah, jenž „pln zloby, blízké vášni“²⁰⁶ čtvrtí tělo oběti, se tu projevuje právě jako tato předvídaná transgrese.

²⁰³ Bachtin, 1971.

²⁰⁴ Kristeva, 1999.

²⁰⁵ Ibid., s. 20.

²⁰⁶ Tolstoj, 1964, s. 151n.

Jak ale píše Kristeva s odkazem k Bachtinovi a Saussrovi, poetický diskurs tento zákon, pravdu, definici, Boha či determinaci svou intertextuální dialogičností dokáže překročit: dialogem a ambivalencí.²⁰⁷ Ty „se [...] ukazují jako jediný přístup umožňující spisovateli vstoupení do dějin hlásáním ambivalentní morálky, morálky negace jakožto afirmování.“²⁰⁸ K tomu ale potřebují tyto negativní pozice transgresorů ustanovit vlastní zákon a vlastní „snovou logiku“.²⁰⁹ Jinak jde o „pseudotransgresi“,²¹⁰ resp. tyto subjekty jsou vepsány „v poli působnosti zákona předvídajícího svou transgresi“.²¹¹

Když tedy Anna Karenina po tom, co se v kapitole XI v chladném zoufalství rozloučí s Vronským, nenachází „slova, jimiž by mohla vyjádřit celou složitost těchto citů“²¹², vidíme obtíž, s jakou negativní pozice vůči zákonu hledá vlastní řeč: *monologický diskurz* zákona k tomu nemůže poskytnout slova v jejich *pravdivém* významu. Podle Bachtina totiž tento *druhý hlas* v poetickém (ambivalentním, intertextovém) dialogu může být pouze v zásadě heterogenním vztahu vůči logice pravdy a zákona.²¹³ Každé interpretační úsilí, např. lingvistické, může toto dvojhlásí pouze monologizovat, protože disponuje vlastní *monologickou* typologií či paradigmatem (homogenitou), v nichž tyto rozdílné hlasy zaujímají předem vyznačené pozice — jiný kontext v němž nějaký druhý subjekt promlouvá, je kontext *jazykový*,²¹⁴ „nikoli řečový [diskursivní] (v přesném [metalingvistickém] smyslu), není to cizí výpověď, ale bezpříznakový jazykový materiál, nezorganizovaný v konkrétní výpověď.“²¹⁵ Dialogičnost totiž Bachtin nachází už na úrovni samotného slova (nikoli lexikologicky definovaného), jehož význam se sice ustanovuje vždy ve vztahu k jeho běžnému významu, ale profiluje se radikálně individualisticky jako hlas jiného, hlas konkrétního mluvčího a jeho bezprostředního vztahu k předmětu, k němuž se slovo váže; hlas jiného tak není včlenitelný do deskriptivních systémů, naopak je schopen si vytvářet (i např. z vlastních jmen) typy poplatné pouze konkrétnímu (i fikčnímu) mluvčímu.²¹⁶ Kolokviálně vyjádřeno: *když dva říkají totéž, není to totéž*. Anniny nepojmenovatelné city se tak nestanou dialogickými, pokud dostanou své logické jméno (jméno odvoditelné z monologického

²⁰⁷ Kristeva, 1999, s. 21—23.

²⁰⁸ Kristeva, 1999, s. 12.

²⁰⁹ Ibid., s. 14.

²¹⁰ Ibid.

²¹¹ Ibid.

²¹² Tolstoj, 1964, s. 152.

²¹³ Bachtin, 1971, s. 246—257.

²¹⁴ Ibid., s. 251.

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Ibid., s. 311.

zákona) jako např. stud nevěrnice za zakázanou lásku atp., ale pokud toto nepojmenovatelné, čirá negativita, promluví vlastní řečí. Žák, který tvořivě řeší úlohu c1/ se tak může vydat třemi směry.

V prvním případě abstrahuje a převede monologický model vztahu historie s textem, který je tu vyjádřen jako zákon (historie) a jeho negace (textový subjekt — postava) do fikce, tedy nalezne či zkonstruuje korespondující aktanční a ideologickou strukturu v intermediálním fikčním světě, kterou obsadí novými charaktery, coby vypravěč neztratí autoritu, která klade zákon, pravdu. Zákon a negativní subjekt tu zůstanou v kauzální opozici, jakou může konstruovat pouze zákon. Subjekt historie, který tu bude nostalgicky fikcionalizován v estetický objekt, je právě subjekt vypravěče.

V druhém případě žák tento intertextuální model dialogizuje, tedy nechá charaktery negující zákon promluvit řečí transgrese, kterou podle Kristevy nelze vyjádřit mimo poetický jazyk s jeho specifickou „podvojnou logikou“.²¹⁷ Tím zruší subjekt historie, Tolstého, a nahradí ho dialogem fikčních historických subjektů, které dokáží artikulovat svoje postavení nezávisle na řídící monologické autoritě. Tak se o to snaží mnoho nových vstupů do intermediálních světů pop-kultury, které nachází řeč či se jí alespoň přibližují, u *suicentricky historických* figur, které dříve hrály roli právě prázdného prostoru či negativity.

Ještě jiným případem může být to, že se žák v úryvku z Tolstého soustředí na moment, který vyznačíme za jistý náznak bachtinovského dvojhlasí. Ostatně Bachtin i Kristeva pojmy *monologismus* a *dialogismus* vztažené k celému diskursu považují za jisté ideální typy (dialogické slovo se v číré podobě objevuje pouze v karnivalistickém či mennipském diskursu) a nepanuje mezi nimi čistě rozporný vztah, ale spíše kontinuum — jde o metodu intertextuálního čtení. V závěru kapitoly XI totiž čteme jistou promluvu, která nakonec artikuluje Anniny pocity, jakkoli je vložena jen do nepřímé řeči. Příznačně se objevuje ve snu. Tolstého vypravěč ji důsledně — monologicky — uvozuje: „Zato ve spánku, kdy své myšlenky nemohla ovládat, vyvstávala před ní její situace v celé ohyzdné nahotě.“²¹⁸ Karenině se v noci zdá, že ji oba zároveň, milenec i manžel, „zahrnují laskáním“,²¹⁹ Anna se dívá, že „dřív se jí to zdálo nemožné, a se smíchem jim vykládala, že je to mnohem jednodušší a že teď jsou oba spokojeni a šťastni.“²²⁰ A hned v další větě (poslední větě

²¹⁷ Kristeva, 1999, s. 13.

²¹⁸ Tolstoj, 1964, s. 152.

²¹⁹ Ibid.

²²⁰ Ibid.

kapitoly) se píše: „Ale ten sen ji tlačil jako můra a probouzela se s hrůzou.“²²¹ Promluva: *ted' jste oba spokojení a šťastní*, ve snové logice nemá svůj běžný význam, ale ukazuje situaci v *ohybné nahotě*. Jakkoli doprovázena odsudkem vypravěče, na povrch se tu probíjí destruktivní sexualita a pudovost: tento moment může být v žakovském textu podtržen a zdůrazněn či doveden do důsledků. V krajním případě se příběh Anniny nevěry může stát surreálnou hrou s obsahy podvědomí.

Žák, který jakýmkoli z těchto způsobů naplní zadání úlohy, vytvoří pop-kulturní či postmoderní pastiš a narativizuje novou oblast v dynamickém intermediálním fikčním světě, musí v obou případech přepsat v aktanční struktuře nejen postavy, ale historický zákon, který tyto postavy negují. Touto fikcionalizací se spolehlivě vyjeví právě model vztahu k historii původního textu ve své abstrakci, jak jsme o tom psali výše.

I např. zmíněný intermediální fikční svět *Star Wars* zná motiv zakázané lásky, nikoli sice jako nevěru, ale jako porušení celibátu: ovšem celibátu coby zákona historie fikčního světa. Tato zakázaná láska nakonec ovšem není afirmována, ale stane se příčinou tragédie: pádu výjimečného muže, jenž měl zůstat svázaný povinnostmi. Tím se narativ realizuje jako misogynní fantazie o ženě, jejíž láska tento fikční zákon rozváže a zničí.²²² Ovšem narativní produkce pastišů odvozených z jiných pastišů, intermediálních světů, co neustále expandují, snímá z recipienta nárok na korektní kooperaci se všemi aspekty textu či textů (zde nám jde o kooperaci s výchozím kanonickým dílem) a nechává ho črtat možné světy²²³, aniž by tyto črty musel kdy uzavřít ve prospěch jedné z nich (motiv celibátu se od posledního filmu režírovaného Georgem Lucasem v narativech ze světa *Star Wars* neobjevil). Subjekt, který do tohoto světa (či neuzavřené množiny světů) tvořivě vstupuje, může kterýkoli rys textu zaretušovat či ignorovat. V první řadě je totiž v diskursivním univerzu knihy či intermediální sítě textů „zahrnut jako diskurs sám“.²²⁴ V tom právě spočívá otevřenost konzumní subjektivace: jde o neukončený proces textových aktualizací. I fikční svět, do jehož specifických struktur žák vkládá nový narativ, se tak může dialogizovat, rozvolnit stávající strukturní opozice a svůj fikční zákon.

Jiným případem tak bude, pokud úlohu podobnou c1/ vztáhneme k textu, který už

²²¹ Ibid.

²²² Máme tu na mysli pád Anakina Skywalkera na *temnou stranu síly* ve filmu *Star Wars: Episode III: The Revenge of the Sith*.

²²³ Eco tímto *črtáním možných světů* míní čtenářské předpovídání dalšího děje, které ovšem dochází alespoň částečného uzavření na konci díla. Eco, 2010, s. 142.

²²⁴ Kristeva, 1999, s. 9.

mnohohlasím disponuje. Bachtinův prominentní příklad takových textů je dílo Dostojevského. Můžeme (tak jako Czeslaw Milosz) namítnout, že i Dostojevského romány mají své ideologické rámce, které se projevují hlavně v celku díla: protagonista *Zločinu a trestu*, Raskolnikov, nakonec odjíždí na Sibiř, aby se vykoupil vírou v Krista. Tento závěr potom přemodeluje všechny výpovědi, jež mu v syžetu předcházejí, tak aby nad nimi platila jediná monologická autorita. A jestliže řekneme, že dialogičnost, tedy polemické vymezování se vůči jiným textům, je vlastností každého textu, principem intertextuality, pak se Bachtinovo rozlišení monologických a dialogických diskursů jeví jako falešné. (Bachtin je vnímán jako prekurzor intertextuality coby obecného principu v dějinách literární teorie.²²⁵) Ovšem rozlišení monologického a dialogického diskursu je potřeba pojímat (tak, jak ho pojímá Kristeva) jako rozpor individua s normativním historickým zákonem: rozpor, který podle Jamesona z umění i jeho kritické recepce zmizel společně s modernistickým pojmem vysoké kultury. Promluva individualistického subjektu se tu tak čte jako určitá paraontologická promluva. Paraontologie je pojem afropesimismu, který označuje kritické čtení evropských (humanistických) ontologických systematizací, jež Afroameričané společně s desegregací a rovným přístupem ke vzdělávání zdědili, ale v nichž sami sebe nerozeznávají coby lidské bytosti či vůbec na straně bytí: „diskursivní protokoly ontologie nikdy nebyly vybaveny k tomu, aby četly bytí černocha“²²⁶ — a zároveň mluví, jsou nuceni mluvit, řečí tohoto dědictví. Radikální subjektivní individualismus dialogu, který u Bachtina čte Kristeva, je tak rozlišitelný jako estetika vyprávění, která (i navzdory svému celkovému narativnímu a ideologickému rámci) nechává promlouvat jedince řečí, která se utváří v opozici k normativnímu zákonu historie a polemizuje s kodifikovaným významem slov z jisté endemické pozice.

Navrhujeme tak k didaktizaci úryvek²²⁷ z kapitoly III šesté části románu *Zločin a trest* (příloha 5), v němž Raskolnikov vyzývá Svidrigajlova, aby mu vyprávěl o svém životě a charakteru, přičemž se v nejmenším netají, že bude soudit všechno, co mu Svidrigajlov řekne.²²⁸ Úloha c1/ ovšem musí být přeformulována, protože zde nejde o samotný děj, který má být transformován, ale o vyprávění postavy:

²²⁵ Lukavec In. Müller, Šidák, 2012, s. 92n.

²²⁶ „[O]ntology’s discursive protocols have never been equipped to read the being of black.“ Karera, 2022, s. 163.

²²⁷ Právě formát úryvku tu umožňuje překročit ideový celek románu.

²²⁸ Dostojevskij, 1977, s. 403—405.

c2/ Napiš příběh podle vyprávění a vlastností [postavy, zde Svidrigajlova] a zasad ho do [intermediálního fikčního světa].

Toto vyprávění se v úryvku realizuje dialogicky ve smyslu formální výstavby rozkladu do přímých řečí, i ve smyslu bachtinovské polyfonie. Raskolnikov se Svidrigajlovem se neshodují na významu slov, což je zvláště patrné na urážkách („Vy jste ale tatrman!“) a osočeních, které Raskolnikov vmete Svidrigajlovi do tváře. Svidrigajlov je apropriuje jako své vlastní a naplní vlastními významy. Když mu Raskolnikov vytkne prostopášnost, Svidrigajlov se nejprve takovému označení brání, potom si ale Raskolnikova dobírá: „Když chcete tak v prostopášnostech! Vám se v nich nějak zalíbilo! Ale jsem aspoň rád, když se problémy stavějí takto přímo. V prostopášnosti je aspoň něco konkrétního, vycházejícího dokonce z lidské přirozenosti, co není pouhým výplodem fantazie [...]“²²⁹ Žák, který má navázat s tímto dialogem vlastní tvůrčí dialog, tak má opět možnost text ponechat v jeho dialogičnosti a Svidrigajlův příběh v jeho (z hlediska celkového narativního rámce dočasně) ambivalenci, nebo ho může monologizovat, ať už ve prospěch Raskolnikova, nebo Svidrigajlova. Přičemž fikce konzumních textů k tomu buď poskytnou své axiologie, nebo je žák překročí.

Ve způsobu, jakým žák abstrahuje vztah fikčních subjektů s historickými normami tak spatřujeme hlavní úkol reflexe žakovského textu, právě proto, že nakonec je nutné tyto modely pojmenovat. Pokud žák vytvoří pastišovou imitaci monologického textu, jako v případě realistických a romantických děl, vyjeví se průhledný intertextuální model, v němž platí jedna logika — zákon a jeho negace. Ovšem zvláště zajímavá tu pak je situace, pokud žák abstrahuje dialogický, transgresivní model intertextuality či takový vytvoří z textu monologického: strukturní členy takového modelu jsou nepojmenovatelné či pojmenovatelné pouze vlastními jmény, které ale, jak si ukážeme v kap. 5.1., jsou katachresemi, a přesto dokáží promluvit vlastní řečí, která si konstituuje vlastní zákon a vlastní logiku. Dojde tak k jistému metadialogu. Ambivalence literárních textů totiž podle Kristevy představuje „přechodné stadium“²³⁰ v historii evropské literatury. V závěru své eseje autorka vyzývá, aby „naše doba“ — svůj text napsala v Paříži roku 1968 — tyto promluvy negací interpretovala,²³¹ čemuž Kristeva zasvěcuje své další teoretické práce, kde tuto interpretaci hledá z perspektivy

²²⁹ Ibid., s. 404.

²³⁰ Kristeva, 1999, s. 31.

²³¹ Ibid., s. 32.

freudovské psychoanalýzy. Tato výzva se tak může stát pedagogickým projektem, který pojímá žáka jako konzumní subjektivitu — ta dobře zná estetické snění o transgresi —, a podtrhuje právě ty aspekty jeho tvořivé a řečové praxe, které směřují k transgresivním promluvám a jejich reflexi. Aby dokázal promluvit karnevalisticky, popřít zákon a orientovat se při reflexi své promluvy „v grafu pohybu, v němž se naše kultura [pravda] vytrhává ze sebe samé, aby se překročila“,²³² se jeví jako důstojné pokračování modernistické či avantgardní kultury. Ostatně podle Kristevy jde o způsob, jak se vyhnout muzeální a archivářské nekrofilii.

2/ Za největší výzvu takto formulované úlohy c1/ k úryvku z Tolstého románu potom považujeme to, že se v první větě dozvídáme, že *touha byla ukojena*, protože touhu jsme si vyznačili právě jako dominantní strukturující aspekt konzumní literatury. Transformovaný text ovšem nemusí příběh vyprávět až k nové touze. Naopak žádoucí tu je, aby celý model vztahu fikce k historii byl transformován v estetický objekt touhy. Žák, jenž hledá v intermediálním fikčním světě vhodné aktanční pozice a narativní sekvence, které by varioval a které by expandoval či nahradil příběhem Kareniny a Vronského, tak v první řadě musí najít estetickou zkušenost vyloučení ze světa privilegia a morálky zapovídající nevěru a odchod z nešťastného manželství. Žák tu má rozpoznat (možná afirmativní) touhu po takovém subjektu negujícím zákon, po subjektu mrtvém, o němž už můžeme snít v podobě fikcionalizovaného objektu.

Transformace úryvku z dialogu Svidrigajlova a Raskolnikova vyžaduje podobnou organizaci touhy, ačkoli ta tu nachází více pekuliárních objektů: Svidrigajlovy prostopášnosti, strachy, aristokratické povýšení a sebepohrdání zároveň, nebo Raskolnikovův odsudek a agresivitu. Cokoli z toho může povýšit na zákon, který neumožňuje promluvu jiného, nebo naopak ponechá model vztahu historie a textu v dialogické podobě a rekonstruuje ho do fikčního plánu.

Ať ale touha najde kterýkoli objekt, na příkladech Tolstého a Dostojevského patrně vidíme, že touha po individualistickém subjektu je nejen diferencující, ale navíc to je touha po vydělení, ať už do vlastního výsadního postavení transgrese, nebo v podobě abjekce druhého, jako zapovězení. Zvláště pak ale výchova interpretací transgresivní promluvy je

²³² Ibid.

právě tou otevřeností čtenáře vysoké literatury (Eco) a kulturního *filosofického vědomí* (Strouhal),²³³ která se tu žádá.

3.5. Utrpení neukončené subjektivace

Tato otevřenost coby nárok vysoké i konzumní literatury ovšem prožívajícímu subjektu způsobuje bolest. Na tyranii požadavku všeobecného vzdělání a figuru intelektuálního virtuosa, ke které má žák skrz kanonizované obsahy aproximovat, reaguje paradigma *nové výchovy*, a její neorousseauistické pojetí subjektu.²³⁴ Mark Fisher zase u svých vysokoškolských studentů v procesu individuace texty digitální pop-kultury diagnostikoval *depresivní hedonii*. Jakkoli je totiž deprese klinicky definovaná jako stav *anhedonie*, podle Fishera se „fragmentovaná subjektivita“²³⁵ konzumního mladého člověka projevuje jako „neschopnost dělat cokoli jiného než usilovat o slast“.²³⁶ Student je rozpolcen v ambiguitě mezi starou pozicí institucionálně disciplinovaného subjektu a „novým statutem konzumenta služeb“,²³⁷ který si navykl (nebo se dokonce stal závislý na tom), že veškeré vědění mu je dostupné v podobě drobných „digitálních mikroporcí.“²³⁸

Fisher tu navazuje na Jamesonovu esej, z níž jsme také vycházeli, a upozorňuje na jiný aspekt projevu konzumního a postmoderního umění, který Jameson kromě pastiše objevuje: schizofrenii.²³⁹ Tou se tu míní v návaznosti na Jacquese Lacana rozpad signifikačního řetězce, po němž se subjekt pohybuje pouze v prostoru *čistě materiálních označujících*.²⁴⁰ Úlohy c1/ a c2/ totiž samozřejmě můžou být kreativně řešeny jinými způsoby, než jen tvorbou pastiše. Pokud ovšem vznikne nejbližší příbuzný pastiše, parodie, znamená to, že žák pekuliaritu individualistického subjektu historie (monologizujícího autorského vypravěče či fikční subjekty vstupující do přediva dialogických vztahů) a jejího konzumního přepracování porovná s nějakým normativním diskurzem, čímž ji, ať už se sympatiemi či ze zlomyslnosti, zesměšní (zvláště se tu jako objekt humoru nabízí konzumní světy). Tato norma, jakkoli může vycházet z nejrůznějších a pro učitele nečekaných zdrojů a jakkoli

²³³ Viz kap. 2.6.

²³⁴ Viz kap. 2.5.

²³⁵ Fisher, 2009, s. 30

²³⁶ Ibid., s. 21.

²³⁷ Ibid., s. 30.

²³⁸ Ibid.

²³⁹ Jameson [online], s. 8; Fisher, 2009, s. 31n.

²⁴⁰ Ibid.

žakovský produkt nečiní transgresivním či v bachtinovském smyslu dialogickým, představuje pozitivní prvek, který prohlubuje porozumění dílu na základě předchozí (mimo)konzumní textové zkušenosti žáka. To, co tu může zlikvidovat snahu o tvorbu pastiše, je právě schizofrenie a ironie či cynismus coby od tvořivé síly, které negují dialogičnost symbolických řádů. I ty jsou otevřené konzumní subjektivitě vlastní a zabývat se jimi budeme v 5. kapitole.

Ovšem už z této perspektivy vidíme, že proces transformace individualistických a excentrických subjektů historie sice navazuje jistý tvůrčí dialog vysoké kultury s otevřenou a neomezenou konzumní subjektivitou žáka, ale také znamená neustálé balancování nad propastí negativity. Tato konzumní nekrofilie, která se realizuje na úrovni fikce, totiž sice může abstrahovat monologické promluvy zákona, nebo dokonce vytvořit promluvu zákona nového, ale také může učinit zákon a historii ambiguitními, zcela bezbřehými, a vidět je tak ve schizofrenní perspektivě, která nezná význam. Žák se tak ocitá v ohrožení, že ztratí jakékoli ukotvení ve znakových systémech, fragmentarizuje se a stane se ironikem či cynikem. Není potřeba hledat dialog v nějakém univerzalizmu? Vést žáky ke kognitivním uzavřením? V následující kapitole se zaměříme právě na literární výchovu, jejímž úkolem je uzavírat znakové systémy, jakkoli i zde se cíleně ocitáme v blízkosti nebezpečí — v blízkosti radikálního zla.

4. Možná výchova k radikálnímu zlu

4.1. Konzum, kýč a výchova

Predikát „konzumovat“ se často pojí s esteticko-etickou kategorií, která je navíc u Ladislava Hejdánka spojena s epistemologií: kýč. Kýč obvykle nerecipujeme, ale konzumujeme a právě tak je to v Hejdánkově eseji *Ideologie a kýč*, kde se s odkazem na Hermanna Brocha a Karla Marxe argumentuje, že jsou to právě tyto pojmy z titulu, které představují uzavření poznání.²⁴¹ Kýč popírá pravdu, protože racionálně konkretizuje místa, která mají zůstat otevřená. Otevřenost uměleckého díla konstituuje jeho pravdivost: určitá procesualita se nedá racionalizovat, či racionálně konkretizovat.²⁴² Kýč oproti tomu „prchá, je ustavičně na útěku do racionality.“²⁴³ Analogicky ke kýči Hejdánek staví pojem ideologie; jde o uzavřený hodnotový systém sledující třídní zájmy.²⁴⁴ Broch v závěru svých *Několika poznámek k problému kýče* říká, že *pravé umělecké dílo* „oslepí, až člověk ztratí zrak, a potom mu dá prozívat.“²⁴⁵ Kýčovitý člověk tedy lže právě ve svém tvrzení, že vidí, i když nic vidět nemůže: konceptuální prostor, který má zůstat volný a otevřený — krásno — se v kýči uzavírá, ať už svou efektností, kterou předem *vyžvatlá*,²⁴⁶ co má recipient cítit, nebo násilným přisouzením pravdy procesům, o nichž ale nic pravdivého nevíme.

Ovšem kýč (ani ideologie) nejsou u Brocha a Hejdánka projevem defektu čehosi autentičtějšího (např. skutečného umění), ale autentickým výrazem *kýčovitého člověka*. U něj je záměrné, že tvoří a konzumuje kýč, je to jeho technika — technika uzavírání, racionalizace, konkretizace. Kýčovitý člověk totiž „chce radikální zlo“.²⁴⁷

Jde o jedno ze dvou pojetí radikálního zla, jak je vyznačuje Lee Edelman.²⁴⁸ Na druhé radikální zlo, na to, které naopak ruší pravdu a přirozený řád komunity, se soustředíme v 5. kapitole. To, co Broch a v návaznosti na něj Hejdánek identifikují jako ideologii a kýč, epistemicky uzavírající radikální zlo, Edelman popisuje s odkazem na Alaina Badioua právě jako rigidní a dogmatické absolutizování a vnucování pravdy.²⁴⁹ Ovšem podle Edelmana, který jakoukoli kulturní či symbolickou pozitivitu (dobro, pravdu, jazyk) porovnává

²⁴¹ Hejdánek, 2014, s. 38.

²⁴² Ibid., s. 42.

²⁴³ Ibid., s. 43.

²⁴⁴ Ibid., s. 38.

²⁴⁵ Broch, 2000, s. 78.

²⁴⁶ Adorno, 2009, s. 19.

²⁴⁷ Hejdánek 2014, s. 35.

²⁴⁸ Edelman, 2023, kap. 3, s. 8.

²⁴⁹ Ibid.

s radikálním opakem, čirou negativitou, není žádná výchova či žádný pedagogický projekt možný bez těchto pozitivních uzavření — bez pedagogických systematizací a pozitivních obsahů, ostatně bez nich není možná žádná kultura ani lidskost. Mimo humanitu, v čiré negativitě, totiž číhá monstrozita, odtvořivost (undoing²⁵⁰) a destrukce. Výchova má být vždy pozitivní projekt stávání se (becoming), nikoli odstávání se (unbecoming²⁵¹).

Jak jsme viděli v kap. 3. 4., jedním ze způsobů jak vymezit poetický diskurs, je právě jeho schopnost afirmativně pozitivizovat negaci, jež vede k transgresi; ovšem aniž by se tento negovaný zákon a s tím i čin negace jakkoli zamlčovaly. Pozitivní zákon a jeho negace jsou v díle neustále přítomny spolu jakožto dvojí valence textové struktury. Ve struktuře kýčovitého textu oproti tomu už jsou předem všechny aktanty coby nositelé zákona, nebo jeho negací — jako jednotky, jež jsou buď apriori afirmovány, nebo jsou naopak pouze objektem k odsouzení pozitivní normou. Pokud se subjekt v textu pozitivizuje nebo negativizuje, je fabule dostatečně průhledná, aby bylo okamžitě zřejmé, že k tomu v syžetu dojde. Kýč tedy můžeme označit za diskurs monologický či epický, mezi něž Kristeva řadí i vědecký a historický diskurs nebo prostě diskurs reprezentativní. I tyto diskursy se od denotátu rozkládají pouze k pravdě coby jednotce,²⁵² kterou nepřekračují k ambivalenci. Pro monologické diskursy tak jediným kritériem, jak rozlišit kýč, zůstává demaskování jeho lživosti střetem s nedialogickou pravdou či zákonem, který tyto diskursy konotují.

A právě takový diskurs, jak jsme četli u Edelmana, je diskurs výchovný. Ten je jak ve své teorii, tak v praxi výchovného dialogu v tomto smyslu zásadně nesouměrný s poetickým diskursem. Výchovný diskurs nemůže být takto bachtinovsky dialogický, tedy nemůže zrušit onu *epickou* „hierarchii ve struktuře substance“²⁵³ a stavět před žáka „non-exkluzivní opozice“ a pouhé série analogií namísto identifikujících substancí a kauzalit.²⁵⁴ Výchova ustanovuje *subjekt eposu*. Ten může být opuštěn v podobě dialogického karnevalismu, který nezná substanci, identitu bez vztahu k jiným textům (a ruší tak samotný subjekt), ovšem pouze coby nutný doplněk výchovy v podobě slavnosti. Samozřejmě nejdůležitější roli karnevalismus hraje na samotném konci výchovy — při různých rituálech rozloučení. Smyslem těchto rituálů je ovšem katarze, nutný antivýchovný komplement výchovy, který s výchovou samou nemůže navázat dialog (spíš se může stát, že výchova i do těchto

²⁵⁰ Ibid., kap. 1, s. 4nn.

²⁵¹ Ibid.

²⁵² Kristeva, 1999, s. 19.

²⁵³ Ibid., s. 20.

²⁵⁴ Ibid., s. 15.

karnevalistických dobrodružství vstoupí, aby je potlačila: „Kdo se opije na maturitním plese, bude mít problém.“)

Oba, subjekt konzumu i subjekt výchovy, tak vědí o svých hranicích a o možnosti své anihilace či negace a snaží se jim vyhnout. K transgresi či dialogické afirmaci negace se můžou vztahovat pouze nostalgicky: předkládat si je jako ideál, který není třeba brát vážně, ale který ustanovuje pozitivní identitu nomáda či vzdělance s otevřenou encyklopedií. Snaha tento dialog popřít pak oba subjekty staví do nebezpečné blízkosti kýči.

Modernisticky chápaná vysoká kultura tak ve výchově vždy působí poněkud cizorodým dojmem. Libertinismus a individualistická otevřenost důležitých figur světového i části českého literárního kánonu ji musí (nebo by měla) zneklidňovat. Zároveň je ovšem literární kánon předepsán k výuce. To vede k různým kompromisům, jakým je naukový a transmisivní přístup k prezentaci těchto kanonických obsahů²⁵⁵ nebo jejich aktivní cenzura: Máchův *Máj*, jedna z nejslavnějších českých básní, tak přesvědčivě vyobrazuje abjektní figuru odsouzence na smrt, ale ve školách se z ní tradičně četly (nebo dokonce memorovaly) úvodní pasáže, kde kvetou stromy a zpívají ptáci. Ironicky to pak jsou tyto pasáže, které Mácha do skladby zakomponoval, aby snáze prošla přes rakouské cenzory.

Jakkoli jsme si totiž jako jedno z možných řešení úloh c1/ a c2/ vyznačili, že žák ve své transformaci textu může nechat negativní subjekt promluvit, je nutné mít na vědomí, že tato promluva může popírat výchovný diskurz, který je předem vytyčen. Druhý způsob, jak sblížit konzumní nomádství s vysokými obsahy, tak může být tvůrčí limitace této ohrožující otevřenosti a transgresivity. Jedna z možných cest je tvorba figury dítěte.

4.2. Reproductivní futurismus

Edelman píše, že žádná výchova se — přinejmenším od Rousseaua — bez figury dítěte neobejde.²⁵⁶ Jak jsme četli u Strouhala, můžeme mluvit o dítěti — autonomním subjektu nadaném dobrou a pravdivou přirozeností, kterou je třeba rozvíjet, o dítěti — negativním subjektu, který je potřeba konvertovat k pravdě a pozitivizovat,²⁵⁷ nebo vztah dítěte a vychovatele také můžeme vnímat jako paradoxní po vzoru Slavíka²⁵⁸ a dítě také

²⁵⁵ Viz kap. 2.2.

²⁵⁶ Edelman, 2023, kap. 1, s. 5nn.

²⁵⁷ Viz kap. 2.5.

²⁵⁸ Viz kap. 2.6.

můžeme pojímat jako konzumní subjekt, který nostalgicky narativizuje historické intertextuální modely. V každém případě to jsou narativy o pokračování rodu, které sledují logiku *reproduktivního futurismu*.²⁵⁹ To je Edelmanův klíčový pojem, jímž podobně jako feminismus Julie Kristevy nebo afropesimismus politizuje klasickou evropskou ontologii: zajímá se právě o to, co je *ontologickým řezem* vytlačeno do pozice ne-bytí, nepojmenovatelná, nesnesitelná, zvláště pak o abjektivní figury, které jsou vyloučeny z humanistické definice člověka (Edelman mluví o pojmech *Queer(ness)*, *Black(ness)*, *trans** a *woman*²⁶⁰). Pojem *reproduktivní futurismus* tak vyznačuje *ideologický limit* jak výchovnému, tak politickému diskursu.²⁶¹ Jde o zcela samozřejmý vztah k budoucnosti společnosti, který v obrazu dítěte vidí intenci v nastávajícím časovém plánu, nezpochybnitelné pokračování či předání kultury. V obrazu dítěte je obsažená historie, která teprve bude. Tím překrývá právě to radikální zlo, „které nebojuje za dítě“,²⁶² není na jeho straně, neguje ho stejně jako pravdu a dobro: dítě tak neguje negaci.

Figura dítěte a širě jejího narativního a estetického uplatnění vyniknou při střetu s touto negativitou, kterou Edelman v první řadě spojuje s *queerness*, hlavně pak s figurou implicitně homosexuálního muže, narcise ponořeného do svých nekrofilních zájmů, která mu zabraňuje vidět naději v budoucí reprodukci. Takového *queera* identifikuje např. v černokněžníku Voldemortovi ze série *Harry Potter* nebo v postavě lakotného Scrooge z Dickensovy *Vánoční koledy*, který je po vnitřní proměně, již projde při setkání se sentimentem dítěte (s Timmym), znovu přijat do komunity dobra a pravdy.²⁶³ Takoví hrají v interpretacích Edelmana nejdůležitější roli, ovšem tato čirá negace je reprezentovatelná neomezeným množstvím způsobů.

Reproduktivní futurismus má zajistit pokračování *epického diskursu* s jeho vztahem k transcendentální pravdě coby jednotce potlačením negace a historické ambivalence. Dítě, které neguje negaci, tak považujeme za hlavní diskursivní prostor a narativní paradigma, jež výrazně spojuje konzumní subjektivitu a subjekt eposu či výchovy. A právě v tomto průsečíku pak jsou oba nejvíce náchylní k radikálnímu zlu, které číhá z protější strany od druhého radikálního zla, negativity, tedy ke kýči a ideologii.

²⁵⁹ Edelman, 2004.

²⁶⁰ Edelman, 2023, předmluva, s. 7.

²⁶¹ Edelman, 2004, s. 2nn.

²⁶² Ibid.

²⁶³ Ibid., s. 21—31.

Ale jak jsme viděli u Jamesona, konzumní kultura imituje (či do sebe inkorporuje) historický subjekt, a epický diskurz se tak v těchto narativech nerealizuje přímo: i mytologie jsou stejně jako historie a (v našem případě optimistické) eschatologie pouhými modely k fikcionalizaci. Dítě — spasitel, např. v podobě Luka Skywalkera ze *Star Wars* či *Harryho Pottera*, není mytologickou postavou, co hlásá (epickou) pravdu a Boha pro aktuální svět, je spasitelem a nadějí fikčního světa a k aktuálnímu světu referuje pouze jako ideologický vzorec či model, jehož hlavní intencí je právě reprodukce dobra. I takový epický či futuristický diskurz tak je *suicentrický*. K tomu se recipient, konzumní subjektivita, nemá vztahovat jako k pravdě (nebo v případě dítěte jako k naději) mimo fikční svět, a to ani metaforicky. Lidé, kteří si zdobí svůj životní prostor různými (konzumními) vyobrazeními těchto motivů, se na ně ne dívají jako na oltář, u něhož by si sakrálně zpřítomňovali mytologický čas těchto postav (ačkoli oběť hraje v těchto narativech důležitou roli), ale spíš jako připomínku touhy po imerzi do těchto nostalgických světů.

Proto je konzumní subjektivitě kýč tak těžko rozeznatelný. Jestliže kýč vnáší pravdu i tam, kde ji nemůžeme vidět, aniž bychom nelhali, a v kýči tak nacházíme pravdu jaksi přemrštělou, efektní, a jestliže konzumní subjektivita na pravdu pouze nostalgicky vzpomíná či o ní fantazíruje, efektnost pochopitelně přitahuje její pozornost, a tak ani tu *nebere vážně*. Narativní boje o pravdu a dobro v konzumních světech nereprezentují žádný mravní nebo estetický závazek, jejich intencí není persvaze. Ani rozeznání radikálního zla v dogmatismu kýče konzumní texty ideologicky nelimituje. Limit se objevuje v onom druhém radikálním zlu: destrukci, která popírá dítě a s ním i budoucnost rodu. Pokud konzumní texty pojmáme za střed vertikálního členění literatury, tedy jako díla, která musí přitakávat konvencím, průměrnému vkusu, těm textům, které by překročily ideologický limit reproduktivního futurismu by hrozil propad do nižší úrovně: k braku a pokleslosti. Konzumní texty, které negují dítě, např. coby obrazy pederastie (dětská pornografie) nebo prostě jen přitakáním smrti, jsou cenzurovány (v ČR je i držení takových obrazů trestné). Negace budoucnosti v podobě dítěte, pokračování rodu, tu musí být v pozici abjektu, prázdného hrozivého prostoru (jako Darth Vader ze *Star Wars*, monstrum pod maskou, nebo zmíněný lord Voldemort). Zvláště pak tam, kde se konzumní kultura stýká s výchovnými paradigmaty: v tvorbě pro děti, která je v některých zemích institucionálně evaluována.

Tento ideologický limit ovšem ve vysoké kultuře a jejím kánonu operuje jinak: extenzivní reprezentace abjektních prostorů je s odkazem k estetické transgresi (jak jsme

viděli u Kristevy) přípustná, a to i v případě, že ji ideologický rámec díla vposledku jednoznačně neodsoudí — už klasická tragédie si od bezvýhodného závěru v konci rodu, smrti slibuje příležitost ke katarzi — a ve zjevné podobě potom přitakání nekrofilní touze po abjekci kulminuje ve figuře dekadentního dandyho, anachronického prvku v modernitě, který kompletně rezignuje na reprodukci. Právě na této figuře budeme tento rozměr literárního kánonu ilustrovat.

4.3. Krocení monstrozity

Ovšem výchova vyznačuje omezení i pro takového dekadenta. Ve školních kánonech nebývá vynechán, ovšem zvýrazňují se ty aspekty, které přinejmenším retušují jeho monstrózní vydělenost (queerovitost). A to právě prostřednictvím figury dítěte a heteronormativity. Např. *Krysař* Viktora Dyka sice do Hammeln vstupuje bezejmenný, nedotknutelný a disponující strašlivou mocí, ale záhy se pro něj přece jen nachází naděje: ve vztahu k Agnes. Heterosexuální láska sice nakonec nedochází naplnění (což může vést jen k sebevraždám), ale za závěr novely se dá považovat až okamžik, kdy Sepp Jörgen nachází kojence. Pomsta — vražda hammelnských dětí, kterou krysař vykoná ve staroněmecké pověsti, jíž se Dyk inspiroval, tak je důsledně potlačena.²⁶⁴

Abychom se setkali s touto monstrozitou, která netouží po budoucnosti, musíme sáhnout po textu, který bychom ve vztahu ke kánonu vysoké literatury označili za jakýsi apokryf, který ve své transgresivní převaze kruhově dogravituje až k pólu mravní pokleslosti. Za vhodnou pro zkoumání periferií diskursu vysoké či duchovně aristokratické kultury bychom považovali krátkou prózu *Sta a sta žen*²⁶⁵ (příloha 6), poprvé otištěnou roku 1932 z pozůstalosti a pojmenovanou editorem Vojtěchem Zelinkou počátečními slovy a kterou autor Ladislav Klíma diktoval své přítelkyni, zatímco ležel se součotinami, na které zakrátko zemřel. Klíma, jinak také podezřelý ze zanechávání pornografických rukopisů po vinárnách²⁶⁶, tu vypráví o hraběti Cortinim, kterému se po mnoha milostných dobrodružstvích zhnusila láska, a tak „dívku, kterou nejvíce miloval a ze všech nejvíce si hnusil, zavraždil“,²⁶⁷ nabalzamoval a „— — —“²⁶⁸ s její mrtvolou. Svou nekrofilii ale nepovažoval za perverzi,

²⁶⁴ Dyk, 1958.

²⁶⁵ Klíma, 1993.

²⁶⁶ Klíma, 1992.

²⁶⁷ Klíma, 1993, s. 291.

²⁶⁸ Významu či spíše absentujícímu smyslu těchto pomlček se budeme věnovat záhy.

nýbrž za aristokratickou výsadu, ctnou excentričnost, statečnost, kterou „babský strach“²⁶⁹ „krotkého množství“ nemůže pochopit. Právě když tyto teze vykládá na hostině přátelům a dostane se k tomu, že „[k]aždá prozřetelnost páchne mrtvolnou ztuchlinou“, kníže R. spatří jeho tvář jako „obličej dokonale nejstrašnější mrtvoly, jakoby hrůzou zabitě...“²⁷⁰ Tato vize se opravdu naplní po tom, co se Cortini vrátí domů a ve snaze překonat strach, který v něm vidina knížete vyvolala, se pokusí s bělostně krásnou mrtvolou vykonat to, co měl ve zvyku. Ta se mu ale při aktu vyjeví jako mrtvola hniající a z dojmu, že ožívá, ovíjí ho nohama a drží u sebe, hrabě nakonec zemře děsem.

Nadřazenost hraběte dovádí až k abjekci: do pozice mrtvého acefalického těla s tváří, do níž nelze pohlédnout, kterou nelze pojmenovat. A čtenáře tu vypravěč vede až k samotné hranici kompletního kolapsu smyslu. Touto hranicí²⁷¹ tu je to, čemu Edelman říká *materiální nadstavba* či *nečitelný nadbytek*,²⁷² tedy reprezentace mimosymbolického, čistě tělesného a pohlavního, ab-sensu²⁷³. U Klímy se *nečitelný nadbytek* stejně jako v Edelmanově příkladech realizuje jako pekulárně využitá typografická značka. Řady pomlček i konvenčně značící nedořečenost, přetrženost vyprávění, se tu objevují právě v těch částech syžetu, kde kolabuje smysl: „[...] mrtvolu krásnější, zduchovělejší, živější než byla dříve za života, vyňal [ze skleněné rakve pod podlahou], na lože ji klad, plakal nad ní, líbal ji a líbal — — —“²⁷⁴ Cortini tak nemůže reprodukovat, protože tento propad mimo smysl, jak píše Edelman, nelze přežít. Klímovský dekadent tak ukazuje extrémní pól, kam může transgresor — aristokrat ducha, tvůrce a čtenář vysoké literatury — zajít: k absenci smyslu.

Jak jsme uvedli s odkazem k Edelmanově queer teorii, takový text se ve výchovné praxi nemůže objevit. Ovšem dodáme: ledaže by byl důsledně popřen, jeho abjektivita důsledně zlikvidována. Konzumní subjektivita totiž disponuje nástroji, kterými monstrozitu *krotí*. Jaroslav Švelch proti sobě staví dvě pojetí monstra: jedním je právě ono hororové, terorizující a dezorientující — monstrum sublimní, které když si ho pop-kultura bere za svou inspiraci, je *zkrocené (tamed)* v druhý typ monstra, v monstrum encyklopedizované

²⁶⁹ Ibid., s. 292.

²⁷⁰ Ibid.

²⁷¹ A vzhledem k historii cenzury Klímových přítelkyň a opisovatelek se dá spekulovat, jestli Klíma při diktování tuto hranici překročil, a typografické řešení je dílem zpracovatelů jeho písemností.

²⁷² Edelman používá různá pojmenování pro totéž: *unreadable, material, meaningless surplus*. Edelman, 2023, kap. 1., s. 46nn.

²⁷³ Pojem ab-sens Edelman přejímá od Lacana a upozorňuje, že neznamená totéž co non-sense, protože ten je „vždy a předem v pasti gravitačního pole smyslu“ („always already trapped in the gravitational field of sense“). Oproti tomu ab-sense značí holé chybění smyslu. Edelman, 2023, kap 1. s. 46.

²⁷⁴ Klíma, 1993, s. 291.

(encyklopedicky kódované), jež se konstituuje v ontologii nepřítele (*ontology of the enemy*): popsatelného, předvídatelného.²⁷⁵ Takto Švelch interpretuje hry (role playing games — RPG, deskové hry a videohry), kde jsou monstra kategorizovaná jednoznačnými herními hodnotami, jež hráči slouží k jeho poražení.²⁷⁶ Ovšem takové krocení monster má i svůj estetický a narativní rámeček. V něm je prominentní postavou dobrodruh, který stane před tímto abjektivním nepřítelem, destruktivním, dezorientujícím, gestikulujícím směrem k prostoru ab-sens, ke kolapsu smyslu. Přesto ale dobrodruh shledává na takovém monstře jisté poznatelné aspekty: způsob, jak ho porazit, anihilovat, způsob vystrnadit monstrozitu z dohledu.

S tímto dobrodruhem se *dítě* podle Lederbuchové identifikuje.²⁷⁷ Identifikaci s mravně silnou figurou pak zdůrazňuje jako specifický rys dětského (denotačního) čtení, což se podle ní projevuje ve hře nápodobou, při které děti „nechtějí přijmout role negativních postav“.²⁷⁸ Jakkoli tento moment, jak popíšeme v 5. kapitole, nepovažujeme za univerzální, protože dítě své dětství může negovat, v úloze, kterou tu navrhneme, se zaměříme právě na narativní moment, kdy dobrodruh, (Harry Potter, Kirito, Luke Skywalker, dětské postavy seriálu *Stranger Things*²⁷⁹) poznává, jak identifikovat nečisté a následně se ho zbavit. A tomu je pak rozuměno jako záchrana reproduktivního futurismu, dítěte, kterým je dobrodruh sám.

Instrukce k podobnému krocení monstrozity tak může znít takto:

d/ Vymysli příběh o [dobrodruhu, dítěti, hrdinovi atp.], kterého ohrožuje [monstrum z výchozího textu chápané po transformaci jako nepřítel, zde Cortini nebo krysař] [ve specifikovaném nebo nespecifikovaném časoprostorovém plánu].

Monstrozita podle této úlohy má nejen využít konzumní encyklopedie narativních sekvencí, ale uspořádat tento mimosymbolický, monstrózní prostor jako encyklopedii, a encyklopedifikovat tak monstrozitu ke konečné porážce monstra, k vymýcení radikálního zla.

Zvolit k takové úloze prózu Ladislava Klímy by znamenalo poskytnout žákovi obrovskou tvůrčí svobodu: zde je totiž potřeba kromě dobrodruha a jeho poznání, jak

²⁷⁵ Švelch, 2018, s. 1—4.

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Lederbuchová, 1995, s. 45.

²⁷⁸ Ibid., s. 46.

²⁷⁹ *Stranger Things* (2016—).

monstrum zničit, vytvořit i samotné ohrožení. Hrabě Cortini sice dítě popřel vraždou krásné ženy, ale tím se stal právě jen tímto paradoxním symbolem, který symbolizuje mimosymbolické. Hrozivý čin už byl dokonán — další ohrožení dítěte tu není patrné. Odlišným přístupem k úloze d/ by bylo, pokud bychom ji přidružili k úryvku z Dykova *Krysaře* a nechali žáky, aby vytvořili jiný — konzumní — závěr, kde bude krysařova monstrozita negující dítě potlačena coby nepřátelská, kde bude Hammeln spasen pro budoucí reprodukci.

V obou případech ovšem hrozí, že narativizací odstranění jednoho radikálního zla se nebezpečně přiblížíme k druhému radikálnímu zlu — ke kýči. Právě u *Sta a sta žen* si výchova nemůže dovolit Cortiniho transgresi afirmovat, jakkoli tato vposledku znamená prolomení mimo symbolično, které musí znamenat strašlivou smrt, již můžeme vnímat jako metafyzický trest. Narativy, kterými žák literární objekty transformuje v nepřátele (*enemies*), tak musí konstruovat nějaké poznání, zanést ho do prázdného prostoru — — —. V syžetu se toto poznávání může realizovat jako záhada nebo může dítě-dobrodruh rovnou přistoupit k boji, už předem vybavený potřebným věděním, v každém případě jde ale o proces, při němž se ohrožení absencí smyslu naplní symboly — smyslem.

Konzumní subjektivita tyto narativy má v takové oblibě samozřejmě pro to, že smrt je zásadní překážkou v získávání slasti a toto odříznutí ohrožujícího zla je smysluplnou fantazií o jejím překonání, o zachování možnosti svobodně rozvíjet touhu. I tak se ale stejně jako u úloh c/ může k tomuto narativu přistoupit opačně, dost možná i ze snahy vyhnout se kýči, a postavit se na stranu zla: cynicky, ironicky, queerovitě. Jak si ukážeme v následující kapitole, před tímto čtením, před pudovostí a perverzí nemůže ovšem literaturu zachránit žádná úloha.

5. Brak: Nemožná výchova k radikálnímu zlu

5.1. Sublimace a desublimace

Podle freudovské psychoanalýzy každá kultura (symboly a řeč) vzniká přeměnou instinktů, pudů — např. prostřednictvím represe. Pro zkoumání napětí mezi vysokou a nízkou kulturou pak je takovým prominentním transformativním procesem proces sublimace. J. Kristeva ho nachází u Platóna mezi dvěma póly: 1/ láskou — šílením, manickým erótem, který žádá násilné (homosexuální) zestejnění v pederastii, a 2/ idealizací, transcendencí k věčným idejím — stoupavým pohybem k symbolům vůbec, bolestivým vzletem duše k věčnosti — erótem vznešeným, láskou k moudrosti, filosofii.²⁸⁰ Ovšem tato prvotní šílená láska, v patriarchální společnosti láska milence k miláčkoví, dospělého muže k chlapci v sadomasochistickém psychodramatu, se po své sublimaci v idealitu opět navrácí — coby pud, nic. Tento pohyb od symbolů zpět k pudům, destrukci symbolů, pro Kristevu i Edelmana vyjadřuje Sokrates: ironik a pederast, který je plně na straně negace, zpochybňující odtvorby řádů, nesubstanciální etiky, jehož jediným věděním, které si nárokuje, je to, že neví nic.²⁸¹ A tak kromě toho, že tu šílení představuje „východisko, odrazový můstek nezměrného idealizačního úsilí“²⁸², v násilném dramatu platonského reinkarnačního cyklu je vyjádřen i opačný pohyb, který Edelman nazývá desublimací, Kristeva na jiném místě resexualizací.²⁸³ Podobně jako se intelektuálně nadřazený Cortini vrhá do lože k nekrofilní perverzii, duše v podobě vozataje padá z výšin, sadistickou touhou přitahována k miláčkoví, mladému chlapci — objektu pohlavní touhy.²⁸⁴ V psychických procesech se tak identifikační (diferenciační) napětí mezi vysokým a nízkým, vznešenou a šílenou láskou, ustanovuje kruhově či kontinuálně.

Přeměna pudu ve vznešenou touhu tak vždy prochází přes sadomasochistickou perverzii (*père-version* — maskulinní sadismus či *mère-version* — feminní masochismus²⁸⁵), dochází k sublimní vznešenosti (moudrosti a kráse) — idealizaci a desexualizaci, načež se opět může resexualizovat (či desublimovat), jak Kristeva ilustruje na mystičce Tereze z Ávily, která využila symbolický systém katalánské teologie a spirituality, aby vyjádřila konceptualizaci Krista coby svého milence, otce i syna zároveň.²⁸⁶ Texty vznešeného,

²⁸⁰ Kristeva, 2004, s. 172nn.

²⁸¹ Edelman, 2023, kap. 1, s. 45.

²⁸² Kristeva 2004, s. 176.

²⁸³ Kristeva, 2018, s. 202.

²⁸⁴ Kristeva 2004, s. 176nn.

²⁸⁵ Kristeva (passions), s. 203.

²⁸⁶ Kristeva, 2018, s. 201—215.

vysokého či vážného stylu, i pokud jejich zařazení do kánonu proběhne až dlouho po smrti autora, si tak v diachronním měřítku můžou dovolit subtilní návrat k perverzi, k pudovosti, která touhu po identifikaci a idealizaci vůbec zažehne.

Výchova ovšem, jak jsme zmínili v kap. 4. 1.—2., může žádat jen onen sublimační pohyb, nebo se desublimaci přinejmenším bránit coby patologií. Výchovu, která by směřovala k desublimaci, Edelman už v titulu své knihy, a s odkazem na stejnojmenný film Pedra Almodóvara, jenž trýznivě vyobrazuje pederastii a její důsledky, nazývá prostě špatná výchova (*bad education*). Pud sám je totiž nevzdělatelný (*ineducable*) a vůči sublimaci rezistentní.²⁸⁷ Edelmanova pesimistická queer teorie se totiž soustředí na *ab-sens*, na absenci smyslu, resp. na katachrese, symboly, jež se ustanovují jako jistý koncept, ale zároveň gestikulují mimo symbolický řád, mimo mluvící subjekt, tedy k tomu, co neprošlo ontologickým řezem (*ontological cut*) — k nebytí, k nicotě (ničemu), nule, v Kristevině pojetí k mateřské chóře či sémiotičnu, tedy předsymbolické jednotě s matkou.²⁸⁸ Ontologický řez (u Lacana symbolická kastrace), který ustanovuje mluvící subjekt, jenž rozlišuje na označující a označované, potom připodobňuje k Perseově zápasu s Medusou.²⁸⁹ Medusu není možné spatřit, protože pohled do jejích očí znamená okamžitou smrt (zkamenění), není reprezentovatelná. Představa Medusy symbolizuje právě chorickou nestabilitu a nepostihnutelnost, monstrozitu (vulvy).²⁹⁰ Možnost Medusu reprezentovat nastává až v okamžiku jejího zabití stětím. U Ovidia je navíc možné setnutou hlavu spatřit pouze v odrazu: tím se ustanovuje možnost reprezentace (rozdělená na označující a označované).²⁹¹

Důsledná desublimační (špatná) výchova by tak znamenala regresi až před fázi deprese. Při té jedinec (kojenec) zažívá frustrační úzkost z nepřítomnosti matky a je nucen si ji zpřítomnit, nejprve halucinováním její tváře, posléze pojmenováním — reprezentací.²⁹² Odtud Kristeva odvozuje sakrální zkušenost. Ta se ovšem vždy realizuje v dynamice na pomezí archaické oceáničnosti smyslového prostoru matky (sémiotičnem) a řádem reprezentací (symboličnem).²⁹³

Toto napětí mezi čistě materiálním a symbolickým potom Edelman konceptualizuje jako vlastnost každé symbolické diferenciaci: materiální či *nečitelný nadbytek*, jaký jsme

²⁸⁷ Edelman, 2023, kap. 1. s. 51.

²⁸⁸ Kristeva, 2004, s. 19nn.

²⁸⁹ Kristeva, 2012, s. 51—58.

²⁹⁰ Ibid., s. 52.

²⁹¹ Ibid., s. 51.

²⁹² Ibid., s. 34.

²⁹³ Srov. Khona, 2012.

v jeho viditelné formě našli v Klímově pekulárním užívání pomlček.²⁹⁴ Podle Edelmana jde ale i o jistou stopu psychické či pudové energie, která se páruje s každou symbolickou diferenciací a totalizací coby *formální exces*.²⁹⁵ S Kristevou můžeme říct: excesivní slast z formy onoho Perseova řezu a excesivní hrůza z formy Medusiny utaté hlavy. Každá forma je totiž ohrožena deformací přicházející jako jistá značka formy — pudová „negativita [...] v symbolické strukturaci“.²⁹⁶ Reprezentace negativity se tak realizuje jako strukturní anakolut²⁹⁷ či katachrese — ty v nejširším smyslu výchova a výuka rozeznává jako — chyby.

Chyby jsou ve výchově nevyhnutelné. Smyslem jejich rozlišení ovšem je právě potlačení negativity, které deformace napravuje. Ať už vychovatel vyjde z konverzivního modelu výchovy, kde je stejně jako v psychoanalýze konceptualizován negativní subjekt, který je třeba pozitivizovat, nebo vyjde z karteziánské teorie přirozeně pozitivního autonomního subjektu, jemuž negativita hrozí z patologií společnosti, žádnou negativitu či deformaci výchova afirmovat nemá. Přesto s ní ale vychovatel musí počítat. Brak či poklesek, k jehož rozlišení instruuje RVP G, je nutnou součástí výchovy, která má být potlačena.

I v tomto momentu se výchova stýká s konzumní kulturou: nachází se v neustálém ohrožení, že se propadne do negativity braku (např. v jeho podle Eca nejpokleslejší podobě — pornografii²⁹⁸). Jak jsme viděli na rozlišení literatury pro lid a lidové literatury, právě tam, kde přestává působit elitní autorita, která potlačuje formální excesy, může se projevit formální neadekvátnost a mravní pokleslost. Zvláště by nás tu pak měla zajímat chyba — tedy poklesek, negativita, vycházející od žáka. Nyní se tedy zaměříme na anakolutické a katachrestické reprezentace negativity, odtvořivosti v konzumní subjektivitě.

5.2. Nepravděpodobnost touhy

Úloha d/ má vést k pozitivizaci negativity v konzumeristickou ontologii nepřítelů a odtud k jeho slastné anihilaci, tím rekonstituci dobra a zákona. David Greven ale nachází v psychice konzumentů pop-kultury transformační pohyb přesně opačný. V pop-kulturních narativech lze interpretovat *nepravděpodobnost touhy* (unlikeliness of desire),²⁹⁹ tedy

²⁹⁴ Viz kap. 4.3.

²⁹⁵ Edelman, kap 1., s. 51.

²⁹⁶ Ibid.

²⁹⁷ Ibid., předmluva, s. 28.

²⁹⁸ Eco, 1995, s. 42.

²⁹⁹ Greven, 2017, s. 32.

„způsoby jakými „k nám může narativ [...] promlouvat, právě tím, že k nám nepromlouvá“.³⁰⁰ Greven, který se soustředí na kinematografii, svou teorii aplikuje na čtení filmové série o Terminátorovi. Nepravděpodobná touha tu je čitelná z různých implikací a signálů tvůrčích fascinací,³⁰¹ queer prostorů perverze, odtvořivého radikálního zla, které se staví proti reproduktivnímu futurismu (narození spasitele lidstva ve válce se stroji, Johna Connora). Narativy konzumní kultury tak právě ve svých mravně urputných obhajobách figury dítěte konstruují hrozivého nepřítele (např. kyborga Terminátora), v němž i přes jeho poznatelné aspekty (způsob, jak ho anihilovat) vždy zůstávají ony gestikulace k mimosymbolickému. Ty svou destruktivní anti-epistemologičností ohromují recipienta.

Eco čtenářskou hru, která nevnímá či cíleně potlačuje ideologické struktury textu, nepovažuje za interpretaci, ale za „volné použití textu“,³⁰² a jsou to podle něj právě *uzavřené* texty, které takovému čtení podléhají snáze. Jak píše:

[P]ostačí, aby se některá z knih Caroliny Inverniziové, psaných pro turínské švadlenky z konce devatenáctého století, dostala do rukou nějakého zmlsaného konzumenta literárních kýčů, a nastane velká slavnost transversální literatury, interpretací mezi řádky, ochutnávka trivialit, oslava huysmanovské záliby v koktavých textech. Text, který byl „uzavřený“ a represivní, se v tu ránu promění v text dokořán otevřený, stane se z něj přístroj na výrobu perverzních dobrodružství. [...] Nic není otevřenější než uzavřený text.³⁰³

Je zjevné, že Eco tuto možnost transversálního či perverzního čtení připisuje čtenáři, který stojí nad textem, jehož kompetence je vyšší, než ta, kterou text žádá. Perverze totiž, jak píše Guy Hocquenghem, potřebuje víc kapitálu — právě tím se odlišuje od „normální slasti“,³⁰⁴ a jedině tak se legitimizuje. Ovšem Greven doklad o možnosti perverzního čtení nachází spíše na místech, které kapitálem ani legitimitou neoplývají: v amatérské tvorbě (pornografických) fanfikcí — a zvláště pak slash-fikcí, které imaginují milostné vztahy mezi postavami stejného pohlaví. V nich se totiž (ale nejen v nich) nepřítel může stát milencem.

Jedním z barvotiskových příkladů takové fanfikce můžou být texty, jež se podle pravidel fanfikční produkce označují jako Tomarry, či Harrymort. Fanfikce, které párují — *shipují* (z angl. shipping odvozeného od relationship) postavy z *Harryho Pottera* do

³⁰⁰ „the ways in which narrative [...] can speak to us precisely by *not* speaking to us“. Ibid.

³⁰¹ Ibid., s. 33.

³⁰² Eco, 2010, s. 76.

³⁰³ Ibid., s. 73—74.

³⁰⁴ Hocquenghem [online].

romantických vztahů se zpravidla nazývají právě takovými kompozity (Dramione = Draco + Hermione atp.). Ve fanfikcích označených jako Tomarry a Harrymort tedy jde o milostný vztah mezi dítětem — Harrym, a dospělým monstrózním mužem (nepřítelem), Voldemortem (který se před tím, než se stal černokněžníkem, jmenoval Tom Riddle). Tyto fanfikce nejsou prostě jen subverzivním čtením. Nejsou to ani příběhy, v nichž by Harry stejně jako v druhém díle série sestoupil do Tajemné komnaty, abjektního podzemního prostoru, kde vládne had bazilišek, jenž stejně jako Medusa usmrcuje pohledem, a zde by byl znásilněn manipulativním androgynem Tomem — ztělesněním vzpomínky z deníku, queerem mimo běžný chronotop. Na podobné obrazy ve fanfikcích nakonec dojde a jsou samotnou jiskrou, která touhu po takovém vyprávění zažehne, ovšem tito amatérští tvůrci postupují komplikovaněji. Např. v próze na pokračování Aqua Vitae od české autorky s přezdívkou Miaramell³⁰⁵, je osmnáctiletý Harry, který již prožil všechny děje původního textu, v úvodní kapitole popraven, protože i po zabití Voldemorta v sobě dál chová část jeho duše. Personifikovaná smrt (v břiše mozkomora, strašlivé bytosti, která se živí štěstím lidí) mu ovšem dá druhou šanci a vrátí ho v čase do jeho čtrnácti let, což Harry využije k tomu, aby se přidal na stranu Voldemorta, s nímž rozvíjí milostný vztah. Ideologický rámec se tak ustanovuje jako reflexivní polemika. Zvláště velké úsilí tu pak je vynaloženo na kritickou interpretaci tělesnosti v románech J. K. Rowlingové. Harry si po návratu v čase s údivem uvědomuje, že týrání od jeho adoptivních rodičů, tety a strýce Dursleyových, které je v původní románové řadě spíše humorně groteskní a vytlačené na okraj zájmu vypravěče, se podepsalo na jeho tělesnosti: je podvyživený a pokrytý modřinami. Objevuje se tu tedy na jednu stranu tělo skutečné, trpící bolestí a hladem — tedy pojaté jako tělo sarkické,³⁰⁶ nikoli již jako tělo somatické, tedy symbolické. Na druhou stranu se ve fanfikci do kouzelnického světa vrací tělesnost magická — v podobě krvavých obětí. Voldemortovým cílem tu totiž má být právě rehabilitace obětní magie (sakrality?). Svou nenávist ke kouzelníkům, kteří se narodili mudlům (lidem bez kouzelných schopností), která u Rowlingové hraje důležitou roli v konstrukci obrazu zla, zde totiž pocítuje právě pro to, že tyto obětní rituály kvůli nim byly zakázány — aby je neděsily. Pervertuje se tu tak téma tolerance původní románové řady.

³⁰⁵ Miaramell, [online].

³⁰⁶ O konceptuální rozporu mezi tělem — sarx, a tělem — soma, píše Michael Hauser. Vyzdvihuje tu sarkické pojetí těla (těla mimosymbolického, které trpí hladem a zimou), jež nachází u např. u Marxe či v evangeliích, protože podle něj představuje filosofickou cestu ven z postmoderního pojetí textově konstituovaného subjektu. Zároveň ale upozorňuje, že aby taková konceptualizace v umění naplnila svůj subverzivní potenciál, vyžaduje vysoký styl ztvárnění. Srov. Hauser, 2012, s. 112—115.

Zatímco v nich je zlo vyobrazeno jako netolerance kouzelníků (mocných ve výsadním postavení) k mudlům (bezmocným a obyčejným), v *Aqua Vitae* to jsou ti druzí jmenovaní — spořádaní, vybavení mdlou morálkou, kdo by měl prokázat toleranci vůči výjimečnosti, zvrácené nadřazenosti. Tím se perverze ustanovuje jako zákon a legitimizuje se v samotné fikci a jejím polemickém náboji: Harry v této fanfikci ostatně záhy získává obrovský majetek a šlechtické tituly, které mu zajišťují možnost participace na jakýchsi politických procesech v kouzelnickém světě.

Transformativní narativ, který se propadne až k explicitní resexualizaci vztahu mezi narcistním monstrózním černokněžníkem a dítětem — budoucností rodu, kterou svým vražedným řáděním ohrožuje vyžaduje právě takovou novou represí — legitimizaci perverze v politizovaném obrazu vznešenosti. Tento narativní moment se často objevuje v japonských pop-kulturních médiích. Např. v manze a její seriálové adaptaci *Tokijský ghúl* vzniká v protagonistovi Kenovi Kanekim nový (nepřirozený, nelidský) pud, který se snaží potlačit.³⁰⁷ Ve fikčním světě, kde existují ghúlové, bytosti nerozeznatelné od lidí, které se ale nemohou živit ničím jiným než lidským masem (lidské jídlo je pro ně nechutné a nebezpečné) se sirotek Ken bez vazeb v lidském světě nečekaně stává ghúlem. Zápas mezi touhou zůstat člověkem a neovladatelným ghúlim pudem požírat lidi je ovšem jen expozicí a prvotní kolizí děje, vyvoláním napjatého chtění po odpovědi na otázku, jak Ken svůj nelidský pud transformuje, civilizuje. A odpovědí je pak prostě zápletka: Ken se dostává do mnoha střetů s lidmi a mezi různými aliancemi ghúlů, a v akčních choreografiích těchto soubojů se snaží ochránit své blízké, při nichž na sebe bere různé identity vyjádřené maskami na tváři. Logika světa postaveného na antagonismech tak přeměňuje pud v sublimní umění boje, utajeného dvojího života a orientace v rozličných politických konstelacích. V závěru příběhu se Ken po mnoha peripetiích samozřejmě ožení a narodí se mu dítě.

Pop-kulturní narativy ani fanfikce nemůžou zůstat v této původní desublimované podobě, jinak by ani neměly co vyprávět a staly by se prostě jen jiným konzumním produktem — perverzní pornografií, brakem, který podléhá zákonným i obecně (auto)cenzorním regulacím. Zvláště fanfikce se svými katachresemi, anakoluty a jinými formálními excesy stylistických nedostatků, nás ale informují o možnosti takového čtení i pop-kultury (středního proudu) a Greven je pojímá za součást samotných pop-kulturních textů. Můžeme říct, že právě technika kýče, která potřebuje využít přehledné označující

³⁰⁷ Tokyo Ghoul (2014).

režimy k zjevným ontologickým řezům, jež oddělí reprezentovatelné od abjektního, je to, co vytváří možnost čtení, které se staví na stranu radikálního zla. Radikální zlo tu je vyobrazeno jednoznačně a přesvědčivě. Číst takový text z atopické pozice abjektu, desublimního (kvazi)subjektu, tak není ani subverzivním přepólováním ideologických vzorců: atopická pozice tu je věrohodně přítomná — např. Voldemort, přezdívaný svými následovníky *pán zla*, o zlo usiluje zcela otevřeně. Čtení, které aktivuje *nepravděpodobnou touhu*, neznamena, že budeme snažit radikální zlo ideologicky hájit (coby dobro), ale že ji prostě zaujmeme tak, jak je (katachresticky) značena v textu.

5.3. Selhání pixarvolty a krize transference ve vzdělávání

Vědomí možnosti tohoto čtení si tu vyznačíme za základ jisté kompetence učitele, protože ten by měl počítat s tím, že taková interpretace může být v hodině literární výchovy vyslovena — a učitel by ji měl předvídat. Zvláště na 2. stupni ZŠ se často setkáváme právě s interpretacemi, které provádí korektní kooperaci s textem v tom smyslu, že správně identifikují pozitivní ideologické pozice a jejich negaci, ale dobro a pravdu — coby výzvu diskursu — odmítají. Nikoli ovšem s cílem poetické transgrese o jaké mluví Kristeva, tedy tvorby promluvy z pozice negativy, nebo opětovné sublimace či legitimizace desublimní perverze, jakou jsme ilustrovali na fanfikci *Aqua Vitae*. Jde o metodu interpretace právě pro to, že text nijak netransformuje a nekonkretizuje — není to tudíž ecovské *volné použití textu*. Ostatně ani nezvýrazňuje negující aspekty textu, jak svůj analytický cíl popisuje Greven. Čtenářský subjekt tu prostě desublimuje — přijímá katachresticky reprezentované mimosymbolično jako svou atopickou (tedy paradoxní) pozici.

Takové čtení se výrazně vyjeví v interpretačních úlohách, které instruují k sebeprojekci žáka do textu či k zaujetí imaginativního vztahu k textu. I prosté otázky typu

e1/ Co bys dělal v [situaci literární postavy]?

nebo

e2/ Co by se ti v [daném fikčním světě] líbilo, kdybys tam žil?

můžou vést k vyjádření *nepravděpodobné touhy*, kterou žáci nemají v nejmenším úmyslu obhajovat. Např. po otázce „Jaké kouzlo ze světa *Harryho Pottera* byste chtěli umět?“

může od některého ze žáků následovat odpověď: „Cruciatu.“ Touží tedy po umění kletby, jež druhému způsobuje *nepředstavitelná* (*nesnesitelná, nepopsatelná*) muka, a která ve světě *Harryho Pottera* patří mezi kletby, které se *nepromíjejí* (trestem je doživotní žalář). Navíc čaroděj, jenž kletbu sešle, si musí utrpení druhého užívat, jedině tak kletba opravdu funguje. Tato fakta o fikčním světě ovšem žák zná a když je s nimi v hodině konfrontován, svou pozici nezmění, ale ani nehájí³⁰⁸ — queer (atopická) pozice nezná jazyk a symboly.

Jak jsme zmínili u úloh c1/, c2/ a e/, jejichž cílem je navázání dialogu mezi žákovskou konzumní subjektivitou a hodnotnou či vysokou literaturou, tato odtvořivá ironie jakýkoli dialog nutně destruuje a žáci tak ve výuce ztělesňují reprezentaci ab-sensu. Jak může učitel na takové reprezentace reagovat, pokud je nechce delegovat ke klinické praxi coby patologie?

Optimistická queer teorie (např. ta, z níž vychází LGBT+ hnutí), jak píše Edelman, tyto negativní pozice pozitivizuje v identity (vyjádřené právě iniciálami v názvu hnutí: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender ad.), čímž se ovšem už ztrácí z Edelmanovy oblasti zkoumání, protože ten queerness pojímá právě jako čistou negativitu³⁰⁹. Podle Jacka (dříve Judith) Halberstama tuto pozitivizaci monstrozity můžeme vidět v tom, co nazývá *pixarvolta* (pixarvolt), tedy v některých animovaných filmech používajících počítačovou techniku vyvinutou a popularizovanou studiem Pixar, ale nejen z tohoto studia, které podle něj „nabízí lepší vidinu kolektivní akce než většina nezávislých snímků a kritických teorií dohromady“, ³¹⁰ čehož dosahují „queer aliancemi, queer prostory, queer temporalitami coby odpověďmi na ponuru nevyhnutelnost reprodukční futurity a předměstské domesticity.“³¹¹ Pixarvolta se tak realizuje v obrazech a narrativech nečekaných přátelství a spojenectví mezi různými živočišnými druhy, monstry (nebo spíš příšerkami), lidmi a dětmi, kteří se společně staví proti opresivní normě, např. v přátelství mezi profesionálním strašákem (z povolání monstrózním dospělým mužem) Sullym a holčičkou Boo, kterou by Sully podle pravidel světa filmu *Příšerky s. r. o.* měl strašit za účelem získání energie z jejího zděšeného křiku.³¹²

Pixarvoltující animované filmy, které Elizabeth Freeman označuje za „přenosné učitele“³¹³ (portable professors), a které „nabízí diagnózy kultury pro dospělé, i když [předně]

³⁰⁸ Zde popisujeme řadu vlastních zkušeností z učitelské praxe.

³⁰⁹ Edelman, 2023, kap. 1., s. 45.

³¹⁰ „[These films] offer more in the way of a vision of collective action than most independent films and critical theory put together.“ Halberstam [online].

³¹¹ „queer alliance, queer space and queer temporalities as the answers to the grim inevitability of reproductive futurity and suburban domesticity.“ Ibid.

³¹² Monsters, Inc. (2001).

³¹³ Freeman, 2005, s. 85.

enkulturizují děti“,³¹⁴ považujeme za důležité činitele v konzumní subjektivitě. Jejich hravý a svobodomyšlný přístup k podivnosti a jinakosti, který v nich Halberstam interpretuje jako revoltující antinormativitu, můžeme jistě číst jako alegorickou výzvu k toleranci či jako aktivaci touhy po mezidruhovém (mezikulturním) porozumění a bourání rigidních systémů. Kromě obrazu poznatelného nepřítele tak v konzumní subjektivitě, s níž žáci vstupují do výchovného procesu, působí i tento nárok na revoltujícího porozumění. Můžeme je tak považovat za východisko k pozitivizaci desublimních (brakových) literárních motivů?

Lilian Munk Rösing ve svých psychoanalytických interpretacích filmů studia Pixar uvádí Halberstamovu pixarvultu do polemického dialogu se zmíněnou esejí Elizabeth Freeman. Freeman interpretuje film Příšerky s. r. o. jako alegorii vzdělávání (zvláště v humanitních oborech): továrna na dětský jekot, která v alternativní dimenzi roztomilých příšerek poskytuje energii k pohonu všech civilizační výtobytků, je v krizi. Zaměstnanci továrny, profesionální strašáci, kteří prochází mezisvětovými portály přímo do dětských pokojíčků, aby děti vystrašili a jejich jekot proměnili v energii, se snaží seč mohou, ale jak upozorňuje televizní hlasatel ve filmu: „Strašit děti je stále těžší a těžší, věk nevinnosti se zkracuje.“ Podle Freeman se tu mluví o krizi transference ve vzdělávacích (a jiných) institucích, tedy o krizi psychický přenosů hlubokých osobních vztahů a emocí do vztahů neosobních, jakými jsou např. ty mezi učiteli a žáky. Filmové příšerky (stejně jako učitelé) věří, že děti jsou prudce jedovaté — nedotknutelné: neviditelné, netaktilní, dekorporealizované. Jejich energie má být pouze pragmaticky využitelná. Dočasné spojenectví mezi holčičkou Boo a strašákem Sullym tak Freeman podobně jako Halberstam čte jako „nebezpečně queer“.³¹⁵ Vyjadřuje totiž jistou vášeň, která je homofobními diskursy s jejich panikou ze vztahu mezi dítětem a monstrem (jakou jsme četli už u Edelmana), zapovězená. Freeman se tu s naznačením vlastní zkušenosti dostává až k tabu *riskantní* lásky žáka k učiteli. Ta se má v pedagogickém procesu proměnit ve vědomí, že to není učitel, koho žák miluje, ale předmět zkoumání.³¹⁶

Tato libidinózní vášeň vstupující do pedagogických dialogů ovšem dle interpretace Freeman nedochází ve filmovém přátelství příšerky a dítěte šťastného rozuzlení. Během všech komických a dojmavých eskapád, kdy se Sully snaží vrátit Boo do jejího pokojíčku, se

³¹⁴ „Children’s films are themselves portable professors of a sort, offering diagnoses of culture for adults even as they enculturate children.“ Ibid.

³¹⁵ Ibid., s. 89.

³¹⁶ Ibid., s. 93.

ukáže, že dětský smích je v dimenzi příšer desetkrát silnějším zdrojem energie než vystrašený křik — odtud se tak příšery do dětských ložnic mají vydávat, aby dělaly legraci a probouzely radost. Tento závěr, který můžeme vnímat právě jako jistou kolektivní pixarvoltu, kterou celý svět příšer vděčně přijímá, Freeman čte jako přitakání neoliberální doktríně vzdělávání, před níž, jak jsme viděli, varuje Štěch nebo Fisher navazující na Adorna, a která nárokuje flexibilní kompetence nomádského subjektu, jenž radostně (hedonisticky) a soucitně dynamizuje poznání, ale jehož obsahy jsou ve vzdělávání obhajitelné jen s odkazem k jejich pragmatickému aspektu. Závěr *Příšerek s. r. o.* tento moment rehumanizuje a ukazuje získávání kapitálu sice už nikoli jako exploataci, která zneviditelňuje vykořisťované tělo, ale jako komunikační kompetenci k „sociální manipulaci“,³¹⁷ kterou podle Jana Květiny v kurikulárních dokumentech vyjadřuje formulace výstupů, jež se primárně soustředí na schopnost prosadit vlastní hotový názor³¹⁸. Pixarvoltu tak v této perspektivě můžeme vnímat jako vzpouru instrumentality, která se pokouší prosadit skrz obraz nečekaných spojenectví, pozitivizací stereotypních obrazů destruktivního zla, vydobýt lepší pozici pro jinakost.

Jak ale s odkazem k Lacanovi upozorňuje L. M. Rössing, problémem pixarvolty — vyjádřené např. v happy-endové sociální transformaci *Příšerek s. r. o.* — je, že se k objektu touhy (v tomto případě touhy po legitimitě jinakosti) vztahují přímo z pozice subjektu vědění (už utvořeného, akumulovaného vědění), přičemž opomíjí, že na toto vědění (coby skrytá pravda) působí panství ideologické autority či ekonomického zájmu, které, resp. jehož popření, naplnění touhy vždy oddaluje.³¹⁹ Produktem takového diskursu (v lacanovské typologii diskursu univerzity) může být jen hysterický subjekt — subjekt nenaplnitelné touhy, rozpolcený mezi nesymbolizovatelnými pudy a touhou po sociálním rozpoznání v symbolickém řádu. A ten je subjektem vědění stále znovu potlačován. To, po čem Freeman podle Rössing volá, je rehysterizace vzdělávání. Hysterický diskurs je v Lacanově pojetí jediný způsob produkce vědění: hysterička,³²⁰ rozpolcená mezi požadavky společnosti a společnost negujícími pudy se neobrací přímo k objektu touhy, ale poháněná touhou coby skrytou pravdou, se obrací na autoritu (jako se Lacan či jiný intelektuál nebo student obrací

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ Viz kap. 2.5.

³¹⁹ Rössing, 2015, s. 87—90.

³²⁰ Resp. hysterický, rozpolcený subjekt, tento pojem ale genderujeme stejně jako Rössing (a Lacan a Freud).

na myslitele a vědce minulosti) s otázkou „kdo jsem?“ a odpověď, jakkoli nikdy není uspokojivá, je syntézou nového vědění.³²¹

Podle této teorie může být vědění konstruováno pouze z pozice subjektu poháněného touhou, nikoli vztahujícího se z pozice vědění k objektu touhy. Rozpolcený či hysterický subjekt se tak podobá Bachtinovu a Kristevině dialogickému subjektu — i ten se konstituuje ve vztahu k symbolickému řádu a jeho autoritě, ale vášnivě se v něm pokouší najít nové vědění, dialogické slovo, jehož sémantika se pohybuje vždy dvěma směry: k ustáleným významům i k endemickému individualismu mluvčího.³²² Úlohy c1/, c2/ tedy z této perspektivy můžeme interpretovat takto: žák — konzumní subjektivita (subjekt konzumního vědění) se má obrátit ke kanonickému textu coby autoritě individualistického subjektu jakožto k objektu touhy, čímž vznikne hysterický subjekt (diskurs univerzity), který, jak jsme zmínili, může promluvit už v transformovaném textu vlastním (dialogickým) jazykem. Tento hysterický subjekt se pak má reflektivně vyjevit ve vztahu k autoritě (učiteli) a tím konstruovat nové vědění (hysterický diskurz). Riziko této hysterie spočívá právě v perverzi, která se projeví jako nepravděpodobná touha. Perverze totiž rezignuje na dialog a svou touhu oproti hysterickému subjektu naplnit dokáže. Perverzní subjekt nachází slasti *za* (beyond) symbolickým řádem, zákonem. „[H]ysterička je ta, která pochybuje o tom, po čem touží, a nikdy není uspokojena, zvrhlík ví, po čem touží a je uspokojen, když to dostane.“³²³ Právě proto zvrhlík hysteričku fascinuje — slibuje uzavření v naplněné touze, konečné transgresi zákona, jejíž důsledků se hysterička bojí.³²⁴

Může být *pixarvolta*, coby pozice vědění vlastní konzumní subjektivitě žáka, protilemkem na tuto perverzi? Může být do takové revolty přátelství a nečekaných spojenectví vtažen i kontrakulturní hrabě Cortini, prostopášný transgresor Svidrigajlov či Anna Karenina, matka, která, jak zní Tolstého moralita, opustila své dítě? Tedy mohly by být úlohy c/1-c2/ a d/ řešeny tvorbou groteskní, ale vposledku laskavé hry? A ještě radikálněji: Mohla by být podobným způsobem transformována abjektní monstrozita textu, který jsme označili za nejpokleslejší polohu braku: perverzní pornografii — např. v úryvku z prózy Prospera Castaniera *Kurtizána z Memfidy*?³²⁵ (příloha 7)

³²¹ Ibid.

³²² Viz kap. 3.3.

³²³ „[H]ysteric is the one who doubts what she desires and is never satisfied, the pervert knows what he desires and is never satisfied when he gets it.“ Ibid., s. 21.

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Castanier, 1927.

Stejně jako konstrukce ontologie nepřítele, i konstrukce hravého dialogu (ontologie přítele či kolektivity) je pozitivizací negativity, která směřuje ke kýči: právě k zaplnění prostoru, který zůstává otevřený či dokonce zcela prázdný, ne-symbolický, nesystémový. Pixarvolta tak je spíše extenzivní retuší, zaplněním abjektních figur, nikoli jejich afirmací. Násilnou a pervezní monstrozitu nelze pozitivizovat do přijatelné přátelské podoby, aniž bychom ji právě monstrozity, definované coby abjekt, ab-sens, queer, nezbavili. Jediná monstrozita, co zůstává na přátelsky revoltujícím monstru, jako je příšerka Sully (oproti figuře nepřítele, který si svou abjektnost do určité míry ponechává), je jeho kompozitnost či parciálnost. Pixarvolta tak je spíš revoltou proti nesnesitelnosti, proti hysterické repretaci mimosymbolična než proti normě. Norma zůstává pixarvoltou netknutá — naopak působí v ní jako skrytá síla. Zatímco úlohy c1/ a c2/ podle našeho výkladu ve fázi reflexe mohou vést k zaujetí hysterické pozice, která následně vede ke konstrukci vědění, pixarvolta autoritu, ke které by se mohla vztahovat, postrádá. Vztahuje se k objektu touhy (queer prostorům perverze a monstrozity, braku) z pozice vlastní autority antiautoritářského vědění, svou hysterickou pochybnost tak musí vždy potlačovat — a s tím i vášeň. Absence a cílené potlačování této vášnivé rozpolcenosti je, jak jsme četli u Freeman, symptomem současného vzdělávání. Ze strachu před násilím perverze vzdělávací systémy vytlačují vášeň i z humanitních oborů a z literárních výchov. Jakkoli můžeme ocenit poselství tolerance a interkulturní solidarity, jímž tyto konzumní pixarvolty transformují brakové, monstrózní gestikulace k mimosymbolickému (a vyjevují tak jejich potenciálně násilný a smysl postrádající charakter), pro vzdělávání se tento transformační postup zdá nevhodný, protože vytlačuje z pedagogického procesu i vášeň — jakkoli ta je nebezpečná, ale bez níž se krásná literatura zkrátka číst nedá.

Desublimační či perverzní interpretace textů si tu tak označíme za zneklidňující, ale pro zachování vášnivého (zkušenostního) přístupu k literatuře nutné, momenty v literárním výchově. Sice se nemohou stát cílem literárního vyučování, to bychom se dostali k Edelmanově špatné, nemožné výchově, k radikálnímu zlu, ale které z pozice učitele vposledku afirmujeme a neodsuzujeme, protože jejich vyslovení v hodině vyjadřuje hysterickou touhu po sebepoznání v symbolických systémech.

5.4. Brak ve výuce

Může se ale ve výchově objevit transgresivní nebo brakově pokleslý text? Právě jako *Sta a sta žen* nebo úryvek z *Kurtizány z Memfidy* (příloha 7)? Z toho, že výstup v RVP G instruuje, aby žáci brak rozlišili (a tím se s ním také setkali), můžeme usuzovat, že se tu brakem rozumí spíše text legračně nepovedený, stylově neotesaný, nelogický, vyjadřující bizarní estetický a mravní závazek, který může žák odsoudit z pozice *svého názoru*. Pokud ale brak budeme pojímat jako vyloučenou, cenzurovanou, tedy abjektní a desublimní skupinu textů, hrozivých svými konceptualizacemi smrti, násilností a sexuality, můžeme se dostat až k textům, které zásadně ohrožují dobrou výchovu — a dostávají se blízko k výchově špatné. Jistým řešením tohoto problému, jak jsme navrhli v kap. 2.4., je ignorovat instrukci, podle níž má jít o vyjádření osobního názoru, a konceptualizovat brak jako historickou kategorii textů, do které spadají i texty již neaktuálně odsouzené jinými (např. totalitními) politickými a signifikantními režimy. Zde se ale zaměříme na přístup, který trvá jak na expresi vlastního názoru žáka, tak na definici braku coby cenzurovaného a vytlačeného z literárních diskursů v současné historické situaci — jako např. perverzní pornografie.

Spolek *Konsent* vydal metodickou příručku k výuce problematiky pornografie (zvláště té nejobvyklejší: audiovizuální na internetu) v rámci sexuální nauky. Z klíčových bodů, které mají v diskuzích a při aktivitách zaznít, vyplývá, že důležitá role tu je v pornu prisuzována jeho reduktivnosti a jisté vyumělkovanosti či *zveličenosti*.³²⁶ Materiály upozorňují, že porno redukuje *komplexní lidskou bytost* na její tělesnou stránku a odstraňuje tak stránku osobnostní a emocionální.³²⁷ Těla pak nevyobrazuje v jejich různorodosti, ani jejich únavu. Chybí zde vyobrazení komunikace mezi sexuálními partnery a verbalizace jejich touhy či pochybností. Zvláště je tu zdůrazněné, že komunikace absentuje i u praktik *bondage, discipline/dominance, sadism, masochism*, které právě komunikaci, pravidla, souhlas a důvěru vyžadují nejvíce. To je důležité, protože tento přístup k sexuální výchově se snaží předejít patologickému jednání distribucí vědění a komunikačních a sociálních kompetencí³²⁸ a je to tento pragmatický aspekt interpretace pornografického materiálu, z něhož tu vychází i pohled na obrazy násilí: „Porno často zobrazuje násilí, zejména násilí zaměřené proti ženám, a vytváří tudíž dojem, že se to

³²⁶ Křišová [online], s. 8.

³²⁷ Ibid.

³²⁸ V návaznosti na to opět zopakujeme postřeh G. Hocquenghema, že perverze vyžaduje více kapitálu. Hocquenghem [online].

ženám líbí.“³²⁹ Pornu se tu tak vytýká kýčovitá lživost, která neobstojí před kompetentním vztahem k realitě, podle něhož musí být slast z násilí extrahovaná výhradně na základě konsentu a důvěry v komunikaci. O tom, že v pornografické produkci taková kompetence někdy schází, informuje jiný bod: „[Ř]ada porno snímků není natáčena s plným a informovaným souhlasem všech zúčastněných. Pornografický průmysl často herce a herečky zneužívá a nutí je do věcí, do kterých se jim nechce.“³³⁰ K tomu je v závorce přidružená poznámka, že „tato informace může být pro některé studující šokující nebo těžko zpracovatelná“.³³¹ Šokující a těžko zpracovatelná považujeme za dobře zvolené přívlastky: vědomí, že obraz sexuálního násilí a znásilnění, který žák viděl, není možná jen fantazií předvedenou herci, ale dokumentárním záznamem, může být na jednu stranu traumatizující, na druhou stranu můžeme tento šok a obtíže při emociálním zpracování představovat probuzení větší vášně a vzrušení. Fakt, že v pornu nemusí jít o násilí předstírané, ale skutečné, může aktivovat *nepravděpodobnou touhu*, sadistickou či masochistickou perverzi — tabuizované vzrušení. Probuzení obscénní touhy po hrozivém považujeme za silnější ohrožení výchovy než trauma ze setkání s násilím. Ostatně podle zkušeností dějepisářů můžou u některých žáků sadistickou vášeň probouzet i obrazy holocaustu, ponížených, znásilněných a mrtvých těl.

Preventivní a klinická logika materiálů spolku *Konsent* tak určuje jejich interpretaci pornografie: porno vytváří lživé představy o skutečném (konsensuálním, etickém) sexu, ke kterému (a zvláště pokud se dotýká perverzních fantazií) může vést jen kompetentní komunikace. Toto vymezení tu je pro nás důležité, protože výchova, která přímo exponuje brak, text podléhající cenzuře, tabuizaci, abjekci ze společenského diskursu, naopak směřuje přímo k nahé pravdě o těchto textech (a pornografii). Perverze tu není nijak kýčovitě odvozená a předstíraná a vzrušení recipienta nevychází z vědomí, že jde jen o fantazii, ale právě z prožitku skutečného — např. skutečného násilí. To v literárním textu je značeno vždy nedokonale, katachresticky, protože podle psychoanalýzy tato zkušenost reálného není nikdy plně symbolizovatelná, resp. nezná symboly, jen značky a stopy.

Zvolený úryvek z Castanierovy prózy (příloha 7) popisuje vyhnání Núbijců z Memfidy. Jakkoli společně s podtitulem knihy *Antický román* se může na první pohled jevit jako historická próza a jakkoli úryvek představuje jediný brutální obraz z celého textu, kde

³²⁹ Krišová [online], s. 7.

³³⁰ Ibid., s. 8.

³³¹ Ibid., s. 9.

násilí není explicitně sexuální, i tak jde o bombastické vyobrazení perverzní oslavy smrti, násilností a vraždění, kde výrazně dominuje emoční funkce. Ovšem je to právě historicita literárního obrazu (vědomí jeho skutečnosti), která tu pro recipienta vražedné řádění memfidské mládeže libidizuje. Explicitněji v jiné pasáži románu: když faraon znásilní svou dceru (jediný sexuální akt, který tu není dovyprávěn až ke klimaxu), Castanier v poznámce pod čarou ujišťuje čtenáře, že tyto krvesmilné (u pornografa Castaniera v půvabně freudovském překlepu „krvesmylné“) zvyky byly u starých Egypťanů běžné.³³²

Vzhledem k brutální povaze textu by úloha k takovému úryvku měla být v první řadě vyslovena už před čtením:

f/ Kdykoli během čtení pocítíš, že nemůžeš pokračovat, zastav se a místo si označ.

Brakový text takto může plnit jistou bazální funkci: nechat žáky označit místa, za která coby čtenáři už nechtějí jít. Taková úloha tak dává příležitost k abjekci, k odvržení těch literárních obsahů, které už nemůže vnímat: nemožné obsahy. Tak se v literární výchově imituje tento archaický ontologický řez, diferenciaci, která odděluje možné od nemožného. Reflexe tu tak má směřovat k výměně odlišných postojů (*svých názorů*), a k verbalizaci toho, co je přijatelné a nepřijatelné, tj. brakové. Taková diskuze pak učiteli poskytne podklad k diagnostice kolektivu i jednotlivých žáků právě z hlediska jejich postoje k perverznímu a abjektnímu.

Domníváme se tak, že za určitých okolností se transgresivní a pokleslé texty mohou stát součástí literárního vyučování: ovšem stejně jako žákům má být dána příležitost tyto texty odmítnout, mohou se je pokusit i obhájit. Takový počin je samozřejmě vrcholně společensky podezřelý, o čemž Freeman píše právě jako o krizi psychických přenosů a snaze sterilizovat humanitní studia v pouhé archivářství,³³³ v mechanickou nekrofilii, která, jak píše Kristeva, příliš zaměřená na systematizaci stojí stranou života a jeho vášní.³³⁴ Ostatně i služebnictvo, které přivolá Cortiniho vyděšený řev, sice nemůže pohlédnout do zohavené tváře mrtvého hrůzou, ale balzamovanou mrtvolu krásné dívky považují za živou, a pokoušejí se ji vzkřísit. Vyjevení Cortiniho monstrozity za hranici snesitelná, vyjevení mimosymbolické vášně alespoň iluzorně a na okamžik zachránilo něco z konvenční krásy jeho strašlivého díla.

³³² Castanier, 1927, s. 152.

³³³ Freeman, 2005, s. 83nn.

³³⁴ Kristeva, 2004, s. 9.

Závěr

V práci jsme interpretovali tyto možnosti výuky vertikálního členění literatury:

- V úlohách a1/—a3/ jsme navrhli, aby žáci za pomoci vlastní čtenářské zkušenosti interpretovali implikovaného modelového čtenáře, který značí množinu funkcí v intenci textu. Funkce sice nevyjadřují přesnou pozici v uzavřených vrstvách literatury, ale signalizují ke kterému pólu se text blíží a širěji uchopují zasazení textu do sociologického a literárněhistorického kontextu včetně jeho literárně komunikačních situací.
- Úloha b/ vychází z jedné z transformačních úloh navržených Ondřejem Hníkem a žáci podle ní mají upravit umělecký text podle historicky ukotvené estetické kritiky. Cílem této úlohy tak je poznávání historických estetických norem a konceptualizací literárních vrstev.
- Úlohy c1/—c2/ také instruuje k transformacím textů. V nich ovšem žák není v roli neutrálního badatele, který lokalizuje vně estetického a stratifikačního diskursu, aby ho zkoumal, ale je považován za produkt konzumních textů. Nevychází se tu tak z univerzálních dětských prekonceptů ani z předchozího oborového poznání, ale z konceptů, které jsou vlastní pop-kulturním a konzumním narativům a přístupům ke světu.
- Úloha d/ potom naopak vychází z univerzalistické představy dítěte coby mravně silného pokračovatele rodu, který optimisticky vypráví dobrodružný příběh o spáse budoucí reprodukce před destruktivní monstrozitou — ty jsou v našem pojetí v první řadě vlastní právě konzumním konceptualizacím světa. Tato úloha tak instruuje k zaplnění prázdných abjektních prostorů zla, které vznikly transgresí zákona k nesnesitelnému.
- Úlohy e1/ a e2/ potom mají za cíl evokovat žákovskou sebereflekci do fikčního narativu, jejíž cíl ve vztahu k literární vertikále je, aby žáci verbalizovali a poznali své sklony k negativní pozici vůči dobru a pravdě, tedy k pozici braku, abjektu, radikálního zla. Zde jsme odmítli jak jakoukoli možnost navázat s takovou negativní subjektivitou dialog, ale i popření této

negativity učitelem, protože vyjadřuje hysterickou rozštěpenost subjektu, vášeň, která konstituuje zkušenost se čtením krásné literatury.

- I úloha f/ pro žáky plní sebepoznávací funkci, protože jim dává příležitost, aby odmítli a zhodnotili nesnesitelné literární obrazy a vyznačili tak pozici svého estetického a etického závazku ve stratifikaci literatury na bazální úrovni.

Možnosti výuky vertikálního členění literatury tak můžeme rozdělit podle vzdělávacích cílů na: 1/ možnosti výuky k odbornému (sémiotickému) poznávání literární vertikály coby kontextu a historie literární komunikace (a1—a3, b/), 2/ možnosti k poznávání literární vertikály skrz konceptuální nástroje pop-kultury, pop-kulturního diskursu (c1/—c2/, d/) 3/ možnosti k poznávání vlastních kulturních pozic na literární vertikále a kulturních pozic třídního kolektivu (e1—e2).

Každou z možností jsme potom vymezili vůči jejich negaci, nemožnosti: 1/ sémiotický diskurs nemůže zaznamenat ontickou skutečnost (reálno) žákovy pozice ve vertikálním schématu a popírá ji, 2/ v pop-kulturním diskursu působí katachrestická, anakolutická, ironická odtvořivost (negativita) a zároveň kýčovitá dogmaticčnost, 3/ negativní pozice žáků mohou být v literární výchově verbalizovány, ale výchovný diskurs nemá nástroje, jak tyto promluvy uchopit, a pokud je nechce pouze konstatovat, musí je delegovat ke klinickému diskursu.

Zaměření práce, které k možnostem přidružuje i nemožnosti, se může jevit pesimistické, ale pokud odmítneme, aby se literární výchova a výuka staly terapeutickými seancemi nebo aby zůstaly poznáváním chladných archivů bez přímé zkušenosti se čtením literatury a literární tvorbou, diskurs o zneklidňujících, nebezpečných a radikálně zlých aspektech literární tvorby je největší teoretickou výzvou, před kterou stojí literární výchova, vzdělávání a samotný pojem (literární) vzdělanosti a kánonu.

Použité zdroje

LITERATURA:

ADORNO, Theodor W., 2009. *Schéma masové kultury*. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-406-3.

BAILES, Jon, 2019. *Ideology and the Virtual City: Videogames, Power Fantasies and Neoliberalism*. Winchester: Zero Books. ISBN 1789041643, 9781789041644.

BACHTIN, Michail, 1971. *Dostojevskij umělec*. Praha: Československý spisovatel.

BARTMIŃSKI, Jerzy. 2016. *Jazyk v kontextu kultury*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024634067.

BROCH, Hermann, 2000. Několik poznámek k problému kýče. *Labyrint revue*, č. 7—8, s. 75—78. ISSN 1210-6887.

DALIBA, Vít E., 2021. Tvořivá interpretace v jazykové výchově — příklad transformace tradičních a pop-kulturních konceptualizací. *Didaktické studie*, roč.13, č. 2, s. 135—142. ISSN 1804-122.

DVOŘÁK, Dominik, 2016. Akademické cíle základního vzdělávání ve 21. století. In: ŠTĚCH, Stanislav, STROUHAL Martin (eds.), *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3558-3.

ECO, Umberto, 1995. *Skeptikové a těšitelé*. Praha: Svoboda. ISBN 8020504729

ECO, Umberto, 2010. *Lector in fabula: Role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1828-1.

EDELMAN, Lee, 2004. *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham: Duke University Press. ISBN 978-0-8223-3369-2.

EDELMAN, Lee, 2023. *Bad Education: Why Queer Theory Teaches Us Nothing*. Durham: Duke University Press. ISBN 978-1-4780-2322-7.

FISHER, Mark, 2009. *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* Winchester: Zero Books. ISBN 13-9781846943171.

FOUCAULT, Michel, 2003a. „Omnes et singulatim“. In: týž. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann a synové. ISBN 978-80-87054-44-4.

FOUCAULT, Michel, 2003b. Subjekt a moc. In: týž. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann a synové. ISBN 978-80-87054-44-4.

FREEMAN, Elizabeth, 2005. „Monsters, Inc.“: Notes on the Neoliberal Arts Education. *New Literary History*, roč. 36, č. 1, s. 83—95. ISSN 1080-66136.

GREVEN, David, 2017. *Queering The Terminator: Sexuality and Cyborg cinema*. New York: Bloomsbury Academic. ISBN 9781501322372.

HALBERSTAM, Jack. [2007, online, cit. 23-6-14] Dostupné z: <https://www.flowjournal.org/2007/08/pixarvolt-%E2%80%93-animation-and-revolt/>.

HARAWAY, Donna, 2018. *Second_Millennium. FemaleMan©_Meets_OncoMouse™: Feminism and Technoscience*. New York: Taylor & Francis. ISBN 9780203731093.

HAUSER, Michael, 2012. *Cesty z postmodernismu: Filosofická reflexe situace přechodu*. Praha: Filosofia. ISBN 978-80-7007-382-7.

HAVLŮJOVÁ, Hana, NAJBERT, Jaroslav [Online, cit. 2023-6-12]. *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií*. Dostupné z:

<https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>.

HEJDÁNEK, Ladislav. 2014. Ideologie a kýč, In. týž: *O umění*. Praha: Oikoymenh. ISBN: 978-80-7298-499-2.

HNÍK, Ondřej, 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru; Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-4959-7.

HOCQUENGHEM, Guy, [online, cit. 23-6-13] *The Homosexual Movement is Frozen*. Dostupné z: <https://illwill.com/the-homosexual-movement-is-frozen>.

JAMESON, Fredric, [Online, cit. 23-6-12] *Postmodernism and Consumer Society*. Dostupné z: https://art.ucsc.edu/sites/default/files/Jameson_Postmodernism_and_Consumer_Society.pdf.

JANÍK, Tomáš, 2017. Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem. In: ŠTĚCH, Stanislav, STROUHAL Martin (eds.): *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3558-3.

JANOVEC, Ladislav, 2014. Změna jazykového obrazu přirozeného světa (mediálně modifikovaný obraz světa). *Didaktické studie*, roč. 6, č. 2, s. 75–92. ISSN 1804-1221.

KALIVODA, Robert, 2021. *Moderní duchovní skutečnost a marxismus*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3159-4.

KHONA, Christina, [2012, online cit. 23-13-6] *The Ambivalence of the Sacred in Julia Kristeva*. Dostupné z: https://www.academia.edu/76986003/The_Ambivalence_of_the_Sacred_in_Julia_Kristeva.

KLIEME, Eckhard, MAAG-MERKI, A., HARTIG, J. (2010): Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, s. 104—119. ISSN: 1805-9511.

KRÁSOVÁ, Eva, 2020. Popkulturní teorie tropu. In. *Svět literatury*, č. 62, s. 67—77. ISSN 2336-6729.

KRIŠOVÁ, Dagmar, [online cit. 23-6-14] *Pornografie: Lekce sexuální nauky pro vzdělávání o respektujících vztazích*. Praha: Konsent.

KRISTEVA, Julia, 1999. *Slovo, dialog a román: Texty o sémiotice*. Praha: Pastelka. ISBN: 80-902439-3-2.

KRISTEVA, Julia, 2004. *Jazyk lásky: Eseje o sémiotice, psychoanalýze a mateřství*. Praha: One Woman Press. ISBN 8086356388.

KRISTEVA, Julia, 2012. *Severed Head: Capital Visions*. New York: Columbia University Press. ISBN 9780231530385.

KRISTEVA, Julia, 2018. *Passions of Our Time*. New York: Columbia University Press. ISBN: 9780231547499.

KVĚTINA, Jan, 2016. Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. *Pedagogika*, roč. 66, č. 3, s. 312—329. ISSN 2336-2189.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 1995. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. 1. díl*. Plzeň: Západočeská univerzita.

LIESSMANN, Konrad Paul, 2008. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIPOVETSKY, Gilles, (2007): *Paradoxní štěstí. Esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-184-4.

LUKAVEC, Jan (2012) Dialogičnost. In. MÜLLER, Richard, ŠIDÁK Pavel (eds.): *Slovník novější literární teorie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2048-2.

LOKAJÍČKOVÁ, Veronika, 2013. Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*, Roč. 23, č. 3, s. 318—341. ISSN 1805-9511.

RÖSING, Lilian Munk, 2015. *Pixar with Lacan: The Hysteric's Guide to Animation*. New York: Bloomsbury. ISBN 9781628920611.

SLAVÍK, Jan, 2014. Expres v umění a ve výchově. In: JEDLIČKA, Richard (ed.): *Teorie výchovy: tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.

SLAVÍK, Jan a SPILKOVÁ, Vladimíra, 1994. Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, roč. 47, č. 1, s. 3—11. ISSN 2336-2189.

SLAVÍK, Jan a ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, 2017. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, roč. 27, č. 1, s. 58–80. ISSN 1805-9511.

STROUHAL, Martin, 2013. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-4212-0.

ŠIDÁK, Pavel, 2013. *Literární žánry*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého) s. r. o. ISBN 9788086877648.

ŠÍP, Radim, 2019. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9378-2.

ŠTĚCH, Stanislav, 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, roč. 53, č. 4, s. 326—337. ISSN 2336-2189.

ŠTĚCH, Stanislav, 2016. Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů a rodičů. In: ŠTĚCH, Stanislav, STROUHAL Martin. (eds.): *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum, s. 173—195. ISBN 978-80-246-3558-3.

ŠVELCH, Jaroslav, 2018. *Encoding monsters: „Ontology of the enemy“ and containment of the unknown in role playing games*. Copenhagen: The Philosophy of Computer Games Conference.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-595-1.

LITERÁRNÍ DÍLA (včetně příloh):

CASTANIER, Prosper, 1927. *Kurtizána z Memfidy: Antický román*. Praha: Hynek (Alois Hynek). (příloha 7)

DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič, 1977. *Zločin a trest*. Praha: Lidové nakladatelství. (příloha 5)

DYK, Viktor, 1958. *Krysař*. Praha: Československý spisovatel.

KAHAWARA, Reki, 2022. *Sword Art Online: Aincrad, vol. 2*. Praha: Nakladatelství Crew s. r. o. ISBN: 9780316376815. (příloha 1)

KLÍMA, Ladislav, 1993. *Sta a sta žen*. In. týž: *Slavná Nemesis*. Praha: Volvox Globator. ISBN 80-85769-04-2. (příloha 6)

KLÍMA, Ladislav, 1992. *Klímiana: sborník textů připisovaných Ladislavu Klímovi*. Praha: Pražská imaginace. ISBN 8071100757.

LE GUIN, Ursula K., 2003. *Čaroděj ze Zeměmoří*. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-272-9.

MIARAMELL, [online, cit. 23-13-6]: *Aqua Vitae*. Dostupné z: <https://www.wattpad.com/story/255195478-aquae-vitae>.

OLBRACHT, Ivan, 1953. *Anna proletářka*. Praha: Československý spisovatel.

OLBRACHT, Ivan, 1957. *Bratr Žak: Román komediálního osudu, lásky a zrady*. Praha: Československý spisovatel.

ROWLING, J. K., 2000. *Harry Potter a Kámen mudrců*. Praha: Albatros. ISBN: 978-80-00-06758-2.

ŠTOLL, Ladislav, 2002. Třicet let bojů za českou socialistickou poezii (úryvky). In. PRIBÁŇ, Michal (ed.): *Z dějin českého myšlení o literatuře 2 /1948—1958/*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR v Praze. ISBN: 80-85778-36-X. (příloha 2 a příloha 3)

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1964. *Anna Kareninová*. Praha: Mladá fronta. (příloha 4)

AUDIOVIZUÁLNÍ A INTERAKTIVNÍ DÍLA

La mala educación (2004) režie: Pedro Almodóvar, produkce: Agustín Almodóvar, Pedro Almodóvar.

Monsters, Inc. (2001) režie: Pete Docter, Lee Unkrich, David Silverman, produkce: Pixar Animation Studios.

No more heroes (2021) vývojář: GRASSHOPPER MANUFACTURE INC, vydavatel: XSEED Games, Marvelous USA, Inc., Marvelous.

Star Wars: Episode III — The Revenge of the Sith (2005) režie: George Lucas. Produkce: Lucas Films, ltd.

Star Wars: Episode VII — Force Awakens (2015) režie: J.J. Abrams, produkce: Disney Studios.

Stranger Things (2016—) režie: Matt Duffer, Ross Duffer, produkce: Netflix.

Tokyo Ghoul (2014) režie: Šúhei Morita, produkce: Pierrot Co., Ltd.

KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [2021,online, cit. 23-6-14] Dostupné z:
<https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [2007, online, cit. 23-6-14] Dostupné z:
<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online, cit. 23-6-14] Dostupné z:
[https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/23-51-E01 Strojirenske prace 2020 zari re](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/23-51-E01_Strojirenske_prace_2020_zari_rezisev.pdf)
[ev.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/23-51-E01_Strojirenske_prace_2020_zari_rezisev.pdf).

Standardy pro základní vzdělávání [2013, online, cit. 23-6-14] Dostupné z:
<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67488&view=9832>.

Seznam příloh

Příloha 1: KAHAWARA, Reki, 2022. *Sword Art Online: Aincrad, vol. 2*. Praha: Nakladatelství Crew s. r. o. ISBN: 9780316376815.

Příloha 2 a 3: ŠTOLL, Ladislav, 2002. Třicet let bojů za českou socialistickou poezii (úryvky). In. PRIBÁŇ, Michal (ed.): *Z dějin českého myšlení o literatuře 2 /1948—1958/*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR v Praze. ISBN: 80-85778-36-X.

Příloha 4: TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1964. *Anna Kareninová*. Praha: Mladá fronta.

Příloha 5: DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič, 1977. *Zločin a trest*. Praha: Lidové nakladatelství.

Příloha 6: KLÍMA, Ladislav, 1993. *Sta a sta žen*. In. týž: *Slavná Nemesis*. Praha: Volvox Globator. ISBN 80-85769-04-2.

Příloha 7: CASTANIER, Prosper, 1927. *Kurtizána z Memfidy: Antický román*. Praha: Hynek (Alois Hynek).

Přílohy

Příloha 1

KAHAWARA, Reki (2022): *Sword Art Online: Aincrad*, vol. 2. Praha: Nakladatelství Crew s. r. o., s. 70—75.

„Před deseti dny jste v 38. patře přepadli gildu Stříbrné vlajky. Čtyři z nich jste zabili, utéct se povedlo jenom jejich vůdci.“

„Jo, tahle banda žebráků," přikývla Rosalia, ale jinak nehnula ani brvou.

„Jejich vůdce pak každý den od rána do noci stál u portálu v první linii a se slzami v očích se snažil najít někoho, kdo by jeho kámoše pomstil.“

Každé Kiritovo slovo mrazilo až do morku kostí. Zněl jako naostřený ledový meč, který rozseká na kusy všechno, čeho se dotkne.

„Když jsem mu řekl, že to udělám, nežádal mě, abych vás zabil. Chtěl, abych vás všechny dostal do žaláře pod Černým palácem. Chápeš vůbec, jak se cítí?"

„Nechápu,“ opáčila Rosalia nezaújatě. „A hlavně nechápu, proč to bereš tak vážně. Vždyť je to směšný. Nemáme žádný důkaz, že když tu někoho zabijeme, umře i ve skutečnosti. A i kdyby jo, stejně nás za to nikdo před soud nepotáhne. A vůbec, zákony a spravedlnost? Když ani nevíme, jestli se odsud někdy dostaneme? To je fakt k smíchu. Lidi jako ty, co do tohoto světa tahají nějakou divnou logiku, nesnáším ze všeho nejvíc.“

Surově se jí zablesklo v očích.

„Takže jsi toho slabocha, co už měl být dávno pod drnem, vzal vážně a vydal ses mě hledat. Ty se asi hodně nudíš, co? No, musím sice přiznat, že jsem ti sedla na lep... ale co podle tebe ve dvou zmůžete?"

Sadisticky se zašklebila. Zvedla ruku a dvakrát rychle mávla prstem.

Hned nato se na druhém břehu říčky po obou stranách cesty roztráslou houštiny a začaly se z něj vynořovat siluety hráčů. Silice se před očima postupně objevilo několik šipek. Většina z nich měla zlověstně oranžovou barvu. Dohromady jich napočítala deset. Kdyby si Kirito jejich léčky nevšiml a přešli by na druhou stranu, úplně by je obklíčili. Jediná zelená šipka uprostřed záplavy oranžové patřila hráči s ježatými vlasy, kterého Silica předchozí noci zahlédla na chodbě hostince.

Všech deset banditů byli křiklavě oblečení muži od hlavy až k patě ověšení stříbrnými doplňky a jinou výstrojí tak, že při každém pohybu cinkali. Pochechtávali se a přitom po Silice vrhali chlípné pohledy.

To v ní vyvolalo takový odpor, že se Kiritovi schovala za kabát.

„Ki-Kirito,“ zašeptala. „Je jich strašně moc. Musíme se teleportovat.“

To je v pohodě. Připrav si krystal, a pokud ti neřeknu, abys utekla, zůstaň, kde jsi,“ odpověděl Kirito nevzrušeně, poplácal Silicu po hlavě a rázně vykročil k mostu.

Silica zůstala stát jako opařená. *Tohle je šílený i na něj*, pomyslela si a zvolala za ním: „Kirito!“

Její hlas se rozlehl po celé pláni.

„Kirito?“ zamumlal si jeden z banditů.

Z tváře mu zmizel úsměv. Svrástil obočí a oči začaly těkat po okolí, jak se snažil si rozpomenout.

„Ten ohoz... k tomu jednoruční meč a žádný štít... Není to ten Černej šermíř?“

Muž náhle zbledl jako stěna a ustoupil o pár kroků dozadu.

„To není dobrý, Rosalio. Ten kluk... je beták a zároveň jeden z dobyvatelů...“

Když to zaslechli ostatní, na místě ztuhli. Překvapilo to i Silicu, která ze zadu ohromeně zírala na Kiritovu nijak zvlášť urostlou postavu.

Ze všech těch společných soubojů poznala, že must mít hodně slušnou úroveň, ale ani ve snu by ji nenapadlo, že patří k „dobyvatelům“. Ke skutečné elitě mezi šermíři, která se v první linii vydávala do neprozkoumaných labyrintů a kosila tam jednoho bosse za druhým. Přitom se říkalo, že všechnu svoji energii soustřeďují na postup ve hře a do středních pater se vydávají jen vzácně...

I Rosalia na něj dobrých pár vteřin jen civěla s pusou dokořán.

„P-Proč by se tu potuloval někdo z dobyvatelů?!“ zaječela, když se konečně oklepala. „Vždyť je to jenom nějaký spratek, co ho cosplayuje, aby nás zastrašil. A i kdyby to fakt byl Černej šermíř, proti takový přesile stejně nic nezmůže!“

„Má recht!“ vykřikl hromotluk se sekerou, který stál v čele skupiny. Zdálo se, že mu Rosaliina slova dodala na odvaze. „Jestli je to dobyvatel, určitě u sebe bude mít hromadu peněz a věcí! Taková tučná kořist se jen tak nevidí!“

Zbývající banditi začali souhlasně pokřikovat, zatímco jako jeden muž vytasili zbraně. Jejich čepele se nemilosrdně zatřpytily.

Kirito... tohle nikdy nezvládneme. Musíme utéct!" vykřikla zoufale Silica a sevřela teleportační krystal.

Rosalia měla pravdu. Kirito mohl být sebesilnější, ale proti takové přesile neměl šanci. On se ovšem ani nepohnul. Dokonce ani netasil meč.

Devět oranžových hráčů si to asi vyložilo tak, že se vzdává. Pozvedli zbraně a se šíleným rykem se k němu rozběhli. Jejich dupání otřásalo celým mostem.

„Ráááá!“

„Chcípni!“

Vytvořili kolem něj půlkruh, a zatímco on jen nehybně stal se skloněnou hlavou, jeden po druhém mu do těla Zanořovali ostří mečů a hroty kopí. Pod náparem těch devíti ran se Kirito divoce zapotácel.

„Nééé!“ vykřikla Silica s rukama přes obličej. „Přestaňte! Přestaňte s tím! Vždyť ho zabijete!“

Banditi ji samozřejmě vůbec neposlouchali.

V násilném opojení se někteří divoce smáli a jiní mu nadávali, nikdo z nich ale ani na okamžik neustal v máchání zbraní. I Rosalii, která stála uprostřed mostu, ten masakr naprosto pohltit. Sledovala ho s neskrývaným zájmem, zatímco si kousala prst na pravé ruce.

Silica si utřela slzy a sevřela rukojeť svojí dýky. Počítala sice s tím, že i když se Kiritovi vrhne na pomoc, moc mu nepomůže, už se na to ale nedokázala dál dívat. Jakmile ovšem udělala první krok vpřed, něčeho si všimla a zase se zastavila.

Kiritova čára se zdravím se vůbec nezkracovala.

Přesněji řečeno z ní při té neustávající smršti útoků vždycky zmizelo pár pixelů, ale po několika vteřinách se zase bleskově doplnila až k pravému okraji.

Nakonec si i banditi všimli, že jejich útoky šermíři v černém vůbec nic nedělají, a na tvářích se jim objevily zmatené výrazy.

„Co to sakra děláte?! Koukejte ho zabít!“

Na Rosaliin podrážděný rozkaz muži opět pozvedli zbraně a několik vteřin Kirita zasypávali sprškou útoků, znovu ale bezvýsledně.

„Co je sakra zač?“

Jeden z banditů při pohledu na tu prapodivnou podívanou zkrivil obličej, sklonil zbraň a ustoupil o pár kroků zpět.

Ostatních osm brzo následovalo jeho příkladu. Přestali útočit a taky od Kirita odstoupili.

Na mostě zavládl klid.

Kirito pomalu vzhlédl a do ticha zazněl jeho nevzrušený hlas. „Takže mi v devíti lidech dokážete za deset vteřin ubrat jenom čtyři sta životů. Jsem na 78. úrovni a mám čtrnáct tisíc pět set životů... K tomu mi moje bojová regenerace každých deset vteřin automaticky doplňuje šest set životů. I kdybyste tu do mě mlátili celé hodiny, nemáte šanci mě porazit.“

Muži na něj jen zaraženě civěli s pusou dokořán a nedokázali se ani hnout.

„Něco takovýho... přece není možný. To je šílený,“ zachraptěl nakonec jeden, který v rukou držel obouruční meč a působil jako Rosaliina pravá ruka.

Příloha 2

ŠTOLL, Ladislav (2002): Třicet let bojů za socialistickou poezii (úryvky). In. PRIBÁŇ, Michal (ed.): *Z dějin českého myšlení o literatuře 2 /1948—1958/*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR v Praze, s. 25—27.

Bylo by ovšem omylem, kdybychom se domnívali, že v těchto věčně se opakujících citových stavech a polohách, byť i sebeupřímnějšího, byť i sebemocnějšího pohnutí, je zdroj poezie takzvané věčné humanity.

Z tohoto zdroje nikdy žádná skutečná velká, trvalá poezie nečerpala a nemůže ani čerpat svou sílu, své tvůrčí podněty. Kdyby tomu tak bylo, pak by nemocnice, chorobince, ústavy pro přestárlé, hřbitovy, krematoria, márnice a pitevny atd. byly ovzduším, v nichž by rozkvétala „nejlidštější“, „nejhlubší“, „nejzamýšlenější“, „nejpropastnější“, „nejvěčnější“ poezie.

Nikoliv, zde netkví podstata skutečného pravého humanismu. V tom není pravý básnický vztah lásky k člověku. Poezie, která by chtěla pít z toho to pramene, musí nutně propadnout pahumanistické, člověku ničím neprospívající, spíše zdrcující metafyzice, sterilní „hlubokomyslnosti“.

Skutečný, socialistický humanismus nemá s tímto metafyzickým vztahem k člověku nic společného, protože je mu jasné, že takový „hlubokomyslný“ postoj „sub specie aeternitatis“ člověku nejen neprospívá, ale ubližuje. Halas si zvolil (a v umělecké kritice

musíme posuzovat i subjektivní volbu tématu) toto téma, protože na něm mohl nejlépe umělecky ztvárnit svou starou náladu „hrůzy ze života“. Všimněme si, kam až dospívá takový metafyzický poměr k člověku, jak se básníkovi jeví tvář staré ženy:

*...vy tváře starých žen
s clonou minula tak těžce visící
jen kůži odhrňte a je to smrt
vy tváře starých žen...*

Vzpomeňme, jak viděla Božena Němcová tvář staré ženy, své babičky, jak viděl Wolker staré lidi vysedávající na hřbitově, jak viděl například Konstantin Biebl maminku Karla Konráda.

Čtěme však dále o tom, jak vidí básník klín staré ženy:

*...krov kolen je zřícen jen siroba tam hnízdí
mé staré ženy klímající pod světem*

...

*klíny starých žen
jímko dětských nářků
dusítka mužských vzlyků
vy klíny starých žen
kolébky prázdné
pelíšky vychladlé
hrobky chvil milostných
okouzlení odkouzlená
schrány žalných kostí
skryšky zapomenutých pohybů
stany vyvrácené
spáleniště vyvátá*

...

*vy klíny starých žen
břímě lásky neudržely by již
umírající by vposled nevydechl tu
a kojeneček by se rozplakal
neb kostlivec tam studí...*

Těmito verši se začínají v české poezii už zcela jasně ozývat zvuky existencialismu. Halasovy Staré ženy jsou klasickou ilustrací k dialektické poučce o tom, že naturalismus a formalismus jsou dvě neodlučné stránky projevu jedné a téže senzibility, jedné a téže mentality, a to mentality úpadkové, dekadentní, zahnívající. Celá ta obrazová sugestivnost,

celý ten fyziologický naturalismus, který byl reakční kritikou tak obdivován a vynášen, je právě jedním ze základních žvlů existencialismu.

Vyprávěl mi jeden mladý soudruh o tom, jak zděšena a pobouřena byla jeho matka, když viděla, jak on, její syn, studující tehdy před válkou, čte tyto verše. Rozhořčení prosté ženy bylo správným kritickým zhodnocením této poezie.

Cožpak člověk je jen biologická bytost, jen fyziologická substance, jenom kolena, pánev, mléčné žlázy atd.? Cožpak polibek je jen splynutí sliznic? Cožpak žena není také přítelem, matkou, vychovatelkou, učitelkou mateřštiny, nejkrásnější bytostí, bytostí společenskou, kterou nikdo v české literatuře neukázal v její celé kráse jako právě Božena Němcová?

Příloha 3

ŠTOLL, Ladislav (2002): Třicet let bojů za socialistickou poezii (úryvky). In. PRIBÁŇ, Michal (ed.): *Z dějin českého myšlení o literatuře 2 /1948—1958/*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR v Praze, s. 28—29.

S. K. Neumanna pobouřila Halasova kniha do té míry, že mu vnutila do ruky pero, aby proti ní obhájil skutečný humanismus, pravý lidský cit a ideovost poezie. Tak vznikla překrásná Neumannova báseň *Staří dělníci*, v níž čteme např. takovéto verše:

*...ti staří dělníci
a jejich ruce
především ruce
a jejich nohy
a jejich bedra
a jejich tváře
dojemná krásu starých dělníků
ruce starých dělníků
v slabosti ještě dost silné
aby nabrousily srp
aby podaly vědro
aby přibily hřebík pro obrázek Leninův
.....
ruce starých dělníků
chodily by ještě pro munic*

*ty ruce starých dělníků
puškami vonějící*

Příloha 4

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič (1964): *Anna Kareninová*. Praha: Mladá fronta, s. 151—152.

XI

To, co bylo pro Vronského skoro celý rok jednou jedinou životní touhou, která mu nahradila všechny dřívější tužby; co bylo pro Annu nesplnitelným, děsivým a tím opojnějším snem o štěstí — tato touha byla ukojena. Bledý a s třesoucí se bradou stál nad ní a zapřísahal ji, aby se uklidnila, ač sám nevěděl proč a jak.

„Anno! Anno!“ opakoval třesoucím se hlasem. „Anno, proboha!“

Ale čím hlasitěji mluvil, tím níž klopila kdysi hrdou, veselou, nyní potupenou hlavu, a celá se ohýbala a klesala s pohovky, na které seděla, k zemi, k jeho nohám. Byla by upadla na koberec, kdyby ji nebyl držel.

„Můj bože! Odpusť mi!“ říkala mezi vzlyky a tiskla si k ňadrům jeho ruce.

Cítila se tak hříšná a provinilá, že jí nezbyvalo než se ponížovat a prosit za odpuštění. Ale teď už neměla na světě nikoho než jeho, a proto jen k němu úpěla o slitování. Při pohledu na něho cítila fyzicky své ponížení a nic jiného nemohla říci. On sám si připadal asi jako vrah, když vidí tělo, které zbavil života. Tělem, které zbavil života, byla jejich láska, první období jejich lásky. Ve vzpomínce na to, zač byla zaplácena ta strašlivá cena hanby, bylo cosi hrozného a odporného. Hanba před vlastní duchovní nahotou ji drtila a přenášela se na něho. Ale přes všechnu vrahovu hrůzu nad tělem zavražděného musí být tělo rozřezáno na kousky a ukryto, musí být využito všeho, co vrah vraždou získal.

A vrah se pln zloby, blízké vášni, vrhá na mrtvé tělo a smýká jím a čtvrtí je. Tak i on jí pokrýval polibky obličej a ramena. Držela ho za ruku a nehýbala se. Ano, ty polibky, ty polibky byly zapláceny hanbou. Ano, a ta ruka, která mi bude povždy patřit, toť ruka mého spoluviníka. Zdvihla tu ruku a políbila ji. Klesl na kolena a chtěl jí vidět do obličejce, ale schovávala jej a nemluvila. Konečně jako s námahou vstala a odstrčila ho. Její tvář byla stále stejně krásná, ale o to ubožejší.

„Všemu je konec,“ řekla. „Nemám nic mimo tebe. Na to nezapomínej.“

„Nemohu zapomenout na něco, co je mým životem. Pro chvíli takového štěstí...“

„Jaké štěstí!“ řekla s odporem a s hrůzou, a hrůza se mimoděk přenesla na něho.

„Proboha, už ani slovo, ani slovo o tom“.

Rychle vstala a uhnula před ním.

„Už ani slovo o tom,“ opakovala a s výrazem, který ho zarazil, s výrazem chladného zoufalství se s ním rozloučila. Cítila, že v té chvíli nedokáže vyjádřit slovy pocit studu, radosti i hrůzy před tím vstupem do nového života, a nechtěla o tom mluvit, nechtěla ten pocit profanovat nepřesnými slovy. Ale ani později, ani zítra a pozítří nenalezla slova, jimiž by mohla vyjádřit celou složitost těch citů, ba nenalézala ani myšlenky, jimiž by mohla pro sebe zvážit vše, co se dělo v její duši.

Říkala si: Ne, teď na to nemohu myslet. Až později, až budu klidnější. Ale duševní klid se nedostavil. Kdykoli si vzpomněla, co učinila, co s ní bude a co by měla udělat, zmocňovala se jí hrůza, a raději ty myšlenky zapudila.

Později, až později, říkala si, až budu klidnější.

Zato ve spánku, kdy své myšlenky nemohla ovládat, vyvstávala před ní její situace v celé své ohyzdné nahotě. Jeden sen ji navštěvoval takřka noc co noc. Zdálo se jí, že jsou oba zároveň jejími muži, že oba ji zahrnují laskáním. Alexej Alexandrovič jí s pláčem líbal ruce a říkal: „Teď je nám tak hezky!“ I Alexej Vronskij byl zde, i on byl jejím mužem. A ona se divila, že dřív se jí to zdálo nemožné, a se smíchem jím vykládala, že je to mnohem jednodušší a že teď jsou oba spokojeni a šťastni. Ale ten sen ji tlačil jako můra a probouzela se s hrůzou.

Příloha 5

DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič (1977): *Zločin a trest*. Praha: Lidové nakladatelství, s. 403—405.

„Ale kdo vlastně jste a proč jste sem přijel?“

„Kdo jsem? Však víte: šlechtic, dva roky jsem sloužil u kavalerie, pak jsem se jen tak potloukal tady po Petrohradě, potom jsem si vzal Marfu Petrovnu a žil jsem na vsi. To je celý můj životopis!“

„Jste, myslím, hazardní hráč?“

„Ale kdež, jakýpak hráč. Leda falešný hráč.“

„A byl jste někdy falešný hráč?“

„Ano, byl.“

„A dostával jste na frak?“

„Občas. Proč?“

„Aspoň jste mohl někoho vyzvat na souboj... a vůbec něco se dělo.“

„Nebudu se s vámi přít a nejsem ani zvyklý filozofovat. Přiznám se vám, že jsem sem pospíchal hlavně kvůli ženám.“

„Sotva jste pochoval Marfu Petrovnu?“

„Ovšem,“ usmál se s odzbrojující upřímností Svidrigajlov. „Co na tom? Mám dojem, že vidíte něco špatného v tom, že takhle mluvím o ženách?“

„Chcete říci, jestli vidím nebo nevidím něco špatného v prostopášnosti?“

„V prostopášnosti! Podívejme se! Ale já vám pěkně popořádku nejdříve řeknu něco o ženách vůbec. Víte, mám povídavou náladu. Řekněte, proč bych se měl držet na uzdě? Proč bych měl nechat žen, když mě aspoň ony baví? Přece jen nějaká činnost!“

„Tak vy tu vidíte jediné východisko v prostopášnostech?“

„Když chcete, tak v prostopášnostech! Vám se v nich nějak zalíbilo! Ale jsem aspoň rád, když se problémy stavějí takto přímo. V té prostopášnosti je aspoň něco konkrétního, vycházejícího dokonce z lidské přirozenosti, co není pouhým výplodem fantazie, něco, co stále doutná v krvi jako žhavý uhlík, něco věčně zapalujícího, co možná ještě dlouho, po mnoho let jen tak neuhasíš. Uznejte, není to také do jisté míry zaměstnání?“

„Co na tom vidíte? Je to choroba, a nebezpečná!“

„Takhle vy na mne? Souhlasím, že je to choroba, jako všechno, co přesahuje zdravou míru — a v tomhle se nutně překračuje míra — ale za prvé je to u jednoho tak a u druhého onak, a za druhé má člověk samozřejmě ve všem zachovávat míru a proporce, byť i podlé, ale jaká pomoc? Nebýt toho, nezbyvalo by člověku už nic jiného než se zastřelit. Uznávám, že bezúhonný člověk je povinován žít nudně, ale přesto přese všechno...“

„A vy byste se dokázal zastřelit?“

„Ale prosím vás!“ ohradil se s odporem Svidrigajlov. „Buďte tak hodný a nemluvte o tom,“ dodal chvatně, dokonce beze stopy fanfarónství, které prostupovalo celou jeho předchozí řeč. I jeho výraz se doslova změnil. „Přiznávám, že jsem neodpustitelný slaboch,

ale co dělat bojím se smrti a nesnáším, když se o ní v mé přítomnosti mluví. Víte, že jsem tak trochu mystik?“

„Aha! Přízrak Marfy Petrovny! Copak? Zjevuje se stále?“

„Ani mi to nepřipomínejte. V Petrohradě se to ještě nestalo. K čertu s tím!“ vykřikl trochu podrážděně. „Ne, mluvmě raději o tamtom... ostatně... Hm! Ne, mám příliš málo času, nemohu se s vámi dlouho zdržet. Škoda! Měl bych toho na srdci!“

„Starosti? Nějaká žena?“

„Žena? Ano, taková náhlá věc. Ale to jsem nemyslíl.“

„Copak všechny ty ohavné okolnosti na vás už vůbec nepůsobí? Copak už nemáte žádnou sílu, abyste se mohl zastavit?“

„Snad se nedovoláváte i síly? Hehehe! Tímhle jste mě moc překvapil, Rodione Romanoviči, ačkoliv jsem tušil, že to tak dopadne. Vy mně budete něco vykládat o prostopášnosti a o estetice! Schiller jste! Idealista! Tak je to ovšem v pořádku a naopak by bylo s podivem, kdyby tomu bylo jinak, ale přece jen, jak je to ve skutečnosti vlastně podivné... Škoda, přeškoda, že mám tak málo času, protože jste úžasně zajímavý. À propos, máte rád Schillera? Já hrozně.“

„Vy jste ale tatrman!“ řekl trochu zhnuseně Raskolnikov.

„Na mou duši ne!“ ohrazoval se se smíchem Svidrigajlov. „Ale když chcete, tak třeba tatrman, nebudu se s vámi přít. Proč si nezahrát trochu i na tatrmana, když to nikomu neublíží? Strávil jsem sedm let na vsi u Marfy Petrovny, a když jsem teď padl na tak chytrého člověka, jako jste vy, a nejen chytrého, nýbrž svrchovaně zajímavého, prostě si s ním moc rád popovídám a mimoto jsem vypil půl sklenky vína a to mi trošku stouplo do hlavy. Ale především mě tak povzbudila jedna okolnost, o které však... pomlčím. Kampak jdete?“ polekal se náhle.

Raskolnikov se zvedal. Bylo mu těžko a dusno a trochu nevolno z toho, že sem přišel. Přesvědčil se, že Arkadij Ivanovič Svidrigajlov je nejprázdnější a nejbezvýznamnější ze všech padouchů, co jich zem nosí.

Příloha 6

KLÍMA, Ladislav (1993): Sta a sta žen. In. týž: Slavná Nemesis. Praha: Volvox Globator, s. 290—296.

Sta a sta žen měl hrabě Cortini. Láska zhnusila se mu nakonec víc než jídlo a pití, než jeho vlastní krása, než celý svět. A stalo se, že dívku, kterou nejvíce miloval a ze všech nejvíce si hnusil, zavraždil puštěním žilou. Ve starém hradě vnořil její mrtvolu, balsamovanou ve skleněné rakvi, do tajné skrýše pod podlahou. Noc co noc rakev otevřel, mrtvolu krásnější, zduchovnělejší, živější než byla dříve za života, vyňal, na lože ji klad, plakal nad ní, líbal ji a líbal — — — A byl v tom šťasten, neviděl jiných žen, manželce své zůstával od té doby věren.

Nemiluje člověk více než cokoli reálného stíny, iluse, strašidla? Nemiluje všechno skutečně jen proto, že zrcadlí se mu v tom mysticky cosi od věčnosti mu známého, od věčnosti mu neznámého? Všechna krása spočívá v nekonečné čarovnosti, čarodějnosti Bytí. Ale jak dobré jest, že ubohý lidský duch hloubky tyto neproniká, že v podstatě své duše, své bytosti vidí perversnost. Kdyby viděl, že duše jeho, kterou vidí, chápe, je veskrze perversností a že jen to, co pod ní se tají, co plní jej nekonečnou hrůzou, před čím po celý život křečovitě oči zavírá, jest jediné pravé a čisté, jeho ubohá existence praskla by ihned jako ztuhlá skořápka země, kdyby centrální oheň zemský vyhřměl nad povrch.

Jednoho večera hodoval Cortini se svými přáteli. Přišla řeč na thema: pokud jsou dány člověkem jisté meze jednání, z nichž beztrestně nesmí vystoupit.

Kníže R. pravil: „Jsou velmi určité a těsné, tajemnými zákony vázané, pro každého bez výjimky platné, ať je mudrc nebo omezenec. Běda tomu, kdo z nich vybočí. Ne-li hned, jednou zaplatí mu to věčná Nemesis strašně i s úroky.“

„Názor trochu, pardon — vulgární!“ odvětil hrabě Cortini. Výstředníku mohlo by se to strašně přihodit jen, kdyby to přivolal jeho babský strach, pravá statečnost nezná kolejí, nezná omezení, rozpíná se podstatně do nekonečna. Co je davu ctností, je duchu silnému neřestí a naopak. Pro člověka vysokého ducha začíná zajímavost, poetičnost, pro mne za mne i Hrůza, prostě cena, právě tam, kde obvyklé koleje lidské zamezují krotkému množství dalšího rozběhu a rozhledu. Jen v excentricitě je ctnost. Každá prozřetelnost páchne mrtvolnou ztuchlinou — — —“

Tu se hrabě zarazil při pohledu na knížete, jenž nápadně zbledl, oči vytřeštěny, jako by spatřil strašidlo. „Co je vám, kníže?“ zvolal.

„Nicnic,“ řekl tiše oslovený zastřev si oči. Po chvíli otevřel je opět. „Už je to pryč.“

„Co to bylo?“ volali všichni.

„Jen šálení smyslů... Viděl jsem — zdálo se mně, že vidím — proč bych to konečně neřekl — v obličejí vašem, hrabě, obličej dokonale nejstrašnější mrtvolky, jakoby hrůzou zabité... Ale nic to nebylo, trpím častěji podobnými momentálními přeludy.“

Hrabě byl vpravdě statečný muž; říkal-li o sobě, že není věcí, která by mu dovedla nahnat strachu, nebylo v tom vychloubačství, bylo to jen konstatování fakta. Ale v tu chvíli provanul jím cizí, neznámý pocit jistého metafysického děsu, jenž sevřel mu na okamžik hrdlo tak, že sotva mohl vydechnout, mávl však hned rukou, povstal, zasmál se i vlil do sebe pohár vína. A zapomněl.

V půlnoci vracel se domů, veselý a rozjařený. Otevřel dveře do své ložnice, rozžal světlo a — zůstal stát jako bleskem zaražen. „Co to bylo?“ řekl si po chvíli. „Doprovady jsem se lekl. Čeho? Vždyť není tu nic nezvyklého... Toť pouze následek nějaké poruchy v organismu. Ano, už když ten moralista mně blábolil o mé tváři, projevilo se to. Ale přece bylo mně, jako by se na mne vrhali číhající lupiči. A není tu nikoho! Vlastně je tu — Ona —“

Usedl na židli. Bylo hrobové ticho. Avšak jakoby naň volalo strašnou, pozapomenutou posměšnou řečí. Strašidelně plálo nehybné světlo. A hrabě zaslechl náhle údery slabé, stále víc a víc sílející —

„Fuj, jak mně srdce buší, zlořečený moralista, zlořečený organismus, zlořečené víno! Ale přejde to, jen se vyspat a bude dobře. Avšak dnes bych věru neměl chuť — Ji obejmout, huu!“

Tu zaslechl ostrý zvuk, zpola šelest, zpola zazvonění, vycházející právě z toho místa podlahy, pod nímž Ona — —

Měl podivný pocit na lebce; sáhl na ni, podíval se do zrcadla. „Vskutku — vlasy zježeny! Fuj, dosud jsem zbledl v životě nanejvýš vztekem, strachem nikdy, a teď dokonce takové nectné babství?“ Zakousl se do rtu. „Tomu třeba učinit přítrž! Zaútočit na strach!“

Principiis obsta! Je to jako s nemocí neb láskou, neudusím-li strach v zárodku, čert ví, co z něho vyroste. Nesmím si zapřít: mám z Ní strach... Útok! At mně chutná nebo ne!“

Prudce pokročil, sehnul se, několik doteků podlaha se rozevřela. Jediným trhnutím vytáhl mohutnýma pažema rakev, postavil ji na stůl přímo pod světlo. Majestátně krásná ležela pod zraky jeho dívka. Tělo bílé jako sníh, ale tváře růžové. Nikdo, kdo by ji byl uzřel na loži, nebyl by řekl, že je mrtva.

„Strašný — jaký mrtvolný vzhled. — Hu! Nic hroznějšího přece nad tělo, z něhož se vystěhovala duše... Jakoby nebyla balsamována, jakoby byla v pokročilém rozkladu. Ale zase jen moje třestění! Vypadá spanile, svěží, úsměvně jako kdy dříve... Rychle, rychle, jinak cítím, že nebudu mít sil!“

Vyňal mrtvolu, odnesl ji na lože. Zavřel oči ulehl vedle Ní, ovinul její paže i nohy kol svého těla, vtiskl ji na ledové rty políbení. Zachvěl se, zdálo se mu, že omdlí. Ale mocná jeho vůle zvítězila. Bylo však třeba veškeré její síly, aby — pokračoval — obvyklým způsobem. Dutě bila půlnoc, a každý úder jakoby byl strašidlem, z černé noci vyvstávajícím, jakoby byl smrtícím úderem do hlavy ubohého šílícího. Ale ten teď upadl v tajemný lethargický stav. Nebyl si skoro vědom, co činí, strach jeho pohasl zdánlivě, aby tím hrozněji snad náhle vyšlehl.

„Dobře tak, dobře tak!“ mumlal si... „Je to všecko hloupé, lhostejné a k smíchu. Ha, ha, ha! Jak jen mohl jsem míti strach!“

Ale tu slyšel temné údery z hloubi své hrudi, příšerně stále mohutnější. Jakže? dosud neztichla ta hloupá věc? Ale vždyť je to jen pokračování úderů věžních hodin... Tak, tak Míjely vteřiny. Tu pocítil náhle hrabě tlak na své tělo, slabý, ale silnější než dříve. Na tu část svého těla, kterou ovíjely nohy mrtvoly. „Co to?“ zarazil se. „Ale ne, to se mně jen zdá! Hle, už to zmizelo. Hloupost. — Ona, rok mrtvá, s vyňatými všemi vnitřnostmi —“

V ten okamžik zadrhlo mu něco hrdlo jako pěst bandity a srdce rozbušilo se rázem desetkrát hlučnější — duněním bubnu. A hrabě, ztrnulý, cítil teď zcela určitě, jak děsné, ledové nohy i ruce i paže tlačí jen víc a víc a víc

Zařval, chtěl se vymrštit, ale náhlým výbuchem hrůzy zkamenělé údy nedovolovaly. A hrůza rostla do onoho bodu rozžhavení, který vyvolává všechna vidění, tvoří nové světy... Údy ledové milenky svíraly jej tak silně jako hroznýš tělo své oběti. A mrtvé rty počaly se pohybovat, oči pootevírat.

„Pustí, - pustí, d'áble!“ řval hrabě, zápase bezmocně. „Hrůza, oh, hrůza všech hrůz! Proč jsem to udělal? Oh, ten moralista, kníže, měl pravdu, člověk s veškerou silou svou je bezmocnější než pírkó na větru. A nejvyšší moudrost je — ha, dusím se — vyhnout se — vichrům — žít v závětrí v nízkosti, poslušnosti... Příšero, nestrhuj mne k sobě.“

Slova přešla v temné, zdušené vytí. Hrabě klesal tváří svou na tvář strašidla stále níže; viděl ještě strašně otevřené oči, bez duhovky zcela bílé — bílá tvář žloutla, hnědla, zelenala — rapidně měnila se ve hniající masu a hrabě padl tváří svou na ni — — —

Sběhli se sluhové přivoláni jeho řevem. Našli jej mrtvého. Obličej jeho byl tak děsný, tak zhmotněním nevyslovitelné příšernosti, která jej usmrtila, že odsakovali a neodvažovali se již znovu pohlédnout. Čarokrásnou dívku vedle něho považovali za živou a pokoušeli se vzkřísit ji z mdloby — — —

Příloha 7

CASTANIER, Prosper (1927): *Kurtizána z Memfidy: Antický román*. Praha: Hynek (Alois Hynek), s. 285—296.

Král chopil se ohromného kyje z bílého kamene, jenž byl ozdoben hieroglyfy a udeřil Nubičana do hlavy dobře mířenou ranou. Byla to rána strašlivá. Bylo slyšeti tupý náraz a černoch padl jako neživá hmota s roztržštěnou lebkou, ze které vytékal paprsek krve.

„Ó, mocní bohové!“ volal faraon, mávaje svým rudě zbarveným kyjem, „V této chvíli vám nepřináším za oběť pouhé děti – jsou to živí muži. Sbírejte jejich poslední vzdechy, přijměte tuto oběť na smíření, která nechť se vám líbí, vezměte ji příznivě!“

Potom Cheops usmrtil ještě asi dvacet zajatých černochů, jejichž těla ležela před bohyní Sokhit, před Anubisem a Tholem, svíjejíce se ve smrtelných mukách a v posledních křečích.

Ale král unaven vražděním, odevzdal ostatní oběti lidu. Byli vyvlečeni z chrámu a dav se na ně vrhl s divokým a radostným jásosem.

Muži a ženy je bijí do obličejů a křičí na ně. Děti jim vrážejí do břichů zahrocené hůlky ze třtiny a obracejí je v jejich mase. Lid rozdírá jejich rány střepinami a pískem a sype na ně sůl a trny.

Potom byli nešťastníci vlečeni při svitu pochodní a při písničkách dětí v doprovodu fléten a citer na proutěných nosítkách z akaciových větví, na kterých byli nataženi, křivolakými ulicemi k městským hradbám. Potom byly nakupeny na širokých valech, které celé městské údolí se zdají obklopujati svými ohromnými stíny, větve sykomor a vinné révy a zatím se Nubičanů zmocnily mladé dívky, neboť jim byli dáni k volnému použití.

Ostrými kamennými dýkami jim seřezaly kůži z hlavy a pak oční víčka. Uřezávaly jim nosy a uši a ze zad a prsou naříkajících nešťastníků jim stahovaly v dlouhých pruzích černou a krvavou kůži. Její krvavé cáry jim pokrývaly stehna jako zástěry.

Pak byly přineseny ohromné klády a vysoké kmeny topolů. Na prvních byly připevněny hrotitými hřeby ruce četných obětí a jiným byla vehnána do útrob hrotitá dřeva.

Potom byly tyto mučednické kůly vztyčeny mezi hlavicemi, jež byly zapáleny.

Barbaři byli znepokojeni neobvyklým povykem, který vládl v Memfidě a jehož ozvěny doléhají až k jejich stanům. Opustili pak výšiny u Hait-Sokari a blížili se v hustých řadách na rovinu, a tu spatřili oněmňelí hrůzou při rudé záři ohňů hranice a svoje mučené bratry. Jedni se vznášeli přibiti za ruce na stožárech, jež byly zbarveny jejich krví, a druhí se zmítali na vrcholcích obrovských vztyčených mučednických kůlů.

Na hácích podél zdi jsou připevněni jiní Nubičané, kteří byli svrženi dolů z městských valů. Naříkají a zmítají se sem a tam. Jeden je zachycen za paže a druhý za nohy a mnozí uprostřed těla – avšak bronzové háky nepustí své kořisti.

Aby byl přehlušen nářek a kletby, jež ze sebe vyrážejí mučení černoši, provádějí služby bohyně Basty, kurtizány čtvrti Anchta, zpívající okolo hranic, divoké tance, přičemž pod jejich tunikami z průsvitného gázu se třásla jejich těla nesmírnou smyslností.

Co chvíli se odloučila některá z těchto žen z kola a klesla v hrubém objetí některých vojínů stranou na zem.

A postupně doznívá podél hradeb zmatený pokřik. Konečně je slyšeti v uklidňující se noci jenom šepot milenců, chrápání spících bojovníků, přerušované tu a tam nářkem mučených a někdy také posledním hrozným výkřikem nějaké oběti, která právě vypustila ducha.