

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Anežka Jakubcová

Archetyp učitele v české literatuře 19. a 20. století

(Teoretická východiska)

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Daniel Jakubíček, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s pomocí pramenů a literatury, jež jsem uvedla v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne

Anežka Jakubcová

Děkuji Mgr. Danielu Jakubíčkoví, Ph.D., za odborné vedení této práce, za trpělivost a shovívavost, za konstruktivní kritiku a podnětné připomínky.

Obsah

Úvod	5
1 Archetyp – slovo, pojem, význam	7
1.1 Pojem v analytické psychologii	8
1.2 Pojem ve vědách o umění	10
2 Rozumět archetypu	12
2.1 Typy, stereotypy a archetypy v teorii médií	14
2.2 Archetyp versus kliše	15
2.3 Archetyp pro potřebu práce.....	16
3 Archetyp učitele.....	18
3.1 Moudrý stařec C.G. Junga.....	18
3.2 Učitel-rádce-mudrc ve výkladu snů Jany Heffernanové.....	20
3.3 Intelektuál podle Caroline Myss	21
3.4 Učitel v šamanské tradici podle Angeles Arrienové.....	23
4 Od archetypu k profesi	25
4.1 Stručný historický vývoj učitele	25
4.2 Učitel dnes.....	27
5 Pradědeček Berka jako ztělesnění archetypu učitele.....	31
Závěr.....	36

Úvod

Obsah této bakalářské práce vychází z touhy vhodným způsobem propojit všechna tři odvětví, jež tvoří jádro mého dosavadního studia, tj. český jazyk a literatura, společenské vědy a modul pedagogické propedeutiky – příprava na povolání učitele. Vedena láskou k literatuře, zájmem o psychologii a osobní odpovědností za přispění k rozvoji povolání, které se jednou chystám vykonávat, jsem formulovala předmět práce, tedy Archetyp učitele v české literatuře 19. a 20. století. Zvolila jsem si jej, protože archetyp učitele i učitel v české literatuře jsou témata v odborné literatuře velmi nedostatečně podchycená.

Původní představa o směřování práce, kdy mělo být teoretické uvedení do tématu nastíněno na několika prvních stránkách a hlavní část práce se měla věnovat analýze vybraných literárních postav, se ukázala jako nereálná. Čím více jsem pronikala do problematiky archetypu a posléze archetypu učitele, tím více jsem cítila potřebu věnovat teoretickým východiskům větší prostor. Nemohla jsem se ubránit badatelskému nadšení postihnout, uchopit a čtenáři textu co nejlépe představit mnohotvárný a mohoznačný pojem archetyp ve všech jeho rovinách a kontextech, s nimiž jsem se v průběhu tvorby práce setkala. Archetyp učitele je pak v odborné literatuře v konkurenci „oblíbených“ archetypů hrdiny, otce, matky, stínu apod. poměrně dost zanedbáván, bylo tedy nutné se mu teoreticky věnovat více, než bylo původním zamýšleno. Vzhledem k tomu, že se teoretický základ práce nade všechna očekávání rozrostl a pro bakalářskou práci se stal příliš obsáhlým, a vzhledem k mé neochotě vypouštět pasáže, které jsem považovala za nezbytné, jsem se rozhodla svou bakalářskou práci pojmout jako teoretický podklad pro diplomovou práci, v níž zamýšlím téma rozpracovat do původně zamýšlené podoby, jen poněkud většího rozsahu.

Cílem této práce je zpracovat teoretická východiska pro další pokračování v bádání naznačeným směrem, a zpracovat archetyp učitele, jemuž v konkurenci jiných archetypů není v literatuře věnován dostatečný prostor. V neposlední řadě také inspirovat sebe, další studenty pedagogiky, učitele i širokou veřejnost k novému pohledu na profesi, případně přispět k obhajobě povolání jako prestižního a zakotveného v historii i společnosti a kultuře. Práce má z velké části deskriptivní a kompilační charakter, v poslední kapitole využívám metody kvalitativního výzkumu, jako jsou narativní analýza, interpretativní fenomenologická analýza a zakotvená teorie, které budou dále aplikovány v diplomové práci, jež se na nich bude zásadním způsobem zakládat.

V první kapitole se tedy věnuji archetypu jako pojmu a jeho významu v různých vědních oborech, více se zaměřuji na jeho platnost v analytické psychologii C.G. Junga a ve vědách o umění, neboť tato odvětví se nejvíce odrážejí v pojetí archetypu pro potřeby této práce. Druhá kapitola má za cíl dovést čtenáře ke správnému porozumění pojmu; postihnout jeho proměnnost, varovat před směřováním archetypu s jeho obsahem a vymezit ho vůči stereotypu a klišé. Třetí kapitola podává nejprve obecný obraz archetypu učitele a následně se věnuje jeho čtyřem různým pojetím. Představuji zde Jungova *Moudrého starce*, dále *učitele-rádce-mudrce* z výkladu snů přední české psycholožky a odbornice na práci se sny Jany Heffernanové, *Intelektuála* z publikace Caroline Myss o osobním rozvoji a *učitele* podle šamanské tradice, jak jej charakterizuje antropoložka Angeles Arrienová. Ve čtvrté kapitole popisují historický vývoj role a profese učitele a charakterizují dnešního učitele z hlediska požadavků na jeho ideální kompetence a charakteristiky. Pátá kapitola nastiňuje, jakým směrem se bude ubírat diplomová práce, naznačuje způsob, jakým bude probíhat analýza konkrétních literárních učitelů, a to na příkladu pradědečka Berky z knihy Miloše Mackourka *Jak řídit inženýra Křečka*, v němž se dle mého názoru excelentním způsobem snoubí prvky archetypu s prvky povolání učitele.

1 Archetyp – slovo, pojem, význam

Původ slova *archetyp* můžeme vysledovat v řeckém *archetypos*, složenině slov *arché* a *typos*. Byli to právě starořeční filozofové, kteří první pátrali po podstatě všech věcí, po tzv. pralátce – *arché*¹, jejímiž obměnami vznikají všechny věci a stavy. *Typos* pak znamená formu, vzor nebo předlohu². *Archetyp* je tedy *praobraz* či *pravzor*. Slovo díky své mnohoznačnosti přešlo jako termín do více oblastí lidského poznání, což značí větší počet definic a výkladů tohoto termínu. Všechny vycházejí ze stejné podstaty opakování nějakého pradávného vzoru v různých obměnách.

Například v religionistice a kulturní antropologii se archetypem myslí jednání hrdinů jakožto vůdců společnosti, jejichž činy mají pro společnost hybný charakter. Toto jednání se pak stane vzorem pro společnost a ta jej převezme coby rituál, neboť je třeba jej opakovat a obnovovat tímto způsobem řád společnosti.³

Archetyp ve filozofii například Platón chápal jako „*synonymum ideje, to jest ideální prototyp, který dovoluje pochopit odpovídající smyslovou věc.*“⁴ Na něj se stejným chápáním pojmu navazují idealističní filozofové a odkazuje na něj i sám Jung⁵, který se postaral o rozšíření termínu a je s ním nejvíce spojován.

V textologii se jedná o pojem pro originální, původní text, z něhož vychází další opisy a varianty literárního díla⁶, tzv. „oikotypy“, které podle migrační teorie vznikly rozšířením původního subjektu v prostoru a čase. Podle této teorie tedy neplatí, že by příběhové a jiné textové varianty, např. stejné pohádkové motivy, narativní vzory, osoby atp., vznikaly nezávisle na sobě v různých koutech světa⁷.

1

V původním významu čas.

2 DUROZI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994. 1. vydání. ISBN 80-85764-07-5, s. 17.

3 Tamtéž.

4 Tamtéž.

5 Viz následující podkapitola.

6 PAVERA, L., VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7182-124-1, s.32.

7 MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 50.

Tyto představy o platnosti termínu *archetyp* jsou zde zmíněny pro širší představu o něm, práce pak vychází především z pojetí *archetypu* v analytické psychologii C.G. Junga a v uměnovědných oborech a příbuzných oborech.

1.1 Pojem v analytické psychologii

Nejznámější a nejrozšířenější je užití pojmu *archetyp* v analytické psychologii, kde utváří jádro celé disciplíny a kde navazuje na „*stoickou teorii duše vesmíru, chápané jako původ individuálních duší*.“⁸

Pojem zde zavedl⁹ švýcarský psycholog, psychoterapeut a zakladatel tohoto odvětví psychologie – Carl Gustav Jung (1876 – 1961). Ten díky svým rozsáhlým znalostem v oblasti mytologie, antropologie, náboženství a dějin umění empiricky vyzoroval, že obrazy, symboly a postavy objevující se ve snech jeho pacientů jsou totožné s těmi vyskytujícími se transkulturně a napříč časem v mýtech a náboženstvích. Touto cestou dospěl k rozšíření a prohloubení koncepce nevědomí, jak ji formuloval S. Freud (1856 – 1939). Freudovo *nevědomí* (soubor všeho, co jejinec kdy viděl, věděl, co cítil nebo co si myslel, ale už to nedrží v aktivním vědomí, vše co potlačil nebo jednoduše zapomněl) nazval Jung *osobním nevědomím* a přidal druhou složku nevědomí, tzv. *kolektivní nevědomí* (souhrn vzorců psychického vnímání společné všem lidem)¹⁰.

Pro Junga tento termín opravdu stojí ve středu zájmu, operuje s ním v mnohých ze svých děl a v různých souvislostech představuje nové formulace a doplňuje další a další dílčí informace. Jung tak *archetypy* definuje např. jako „*analogické základní formy nazírání*“¹¹ a „*typické formy chování, které se, když se stanou vědomými, projevují jako představa, stejně jako všechno, co se stává obsahem vědomí*.“¹² Nejvýstižnější se jeví formulace: „...*u kolektivně*

⁸ DUROZI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994. 1. vydání. ISBN 80-85764-07-5, s. 17.

⁹ Poměrně rozšířená je představa, že pojem *archetyp* vymyslel C.G. Jung osobně nebo že jej alespoň použil jako první. On sám však osvětluje, že slovo přejal z patristických spisů, kde *archetyp* sloužil jako vysvětlující parafráze Platónova eidos (forma). C.G. Jung tedy není tvůrcem termínu, ovšem zasloužil se o jeho rozšíření a jeho přínos tkví také v tom, že archetyp vztáhl v souvislosti s psychologii k současným lidem.

HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4, s.17.

¹⁰ Tamtéž, s. 17nn.

¹¹ JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3, s. 15.

¹² Tamtéž, s. 87.

*nevědomých obsahů jde o prastaré nebo – ještě lépe – o prvopočáteční typy, to znamená od pradávna existující obecné obrazy.*¹³

Prohlašuje o nich např., že jsou „čistá, nefalšovaná přirozenost a je to tato přirozenost, která člověka podněcuje, aby říkal slova a prováděl úkony, jejichž smysl je pro něj nevědomý, a to tak nevědomý, že o něm ani nepřemýšlí.“¹⁴ Z dalších Jungových charakteristik *archetypu* vyplývá, že archetypické představy a symbolické praobrazy jsou základem všech motivů a dají se jen obtížně definovat¹⁵ či že existuje právě tolik *archetypů*, kolik existuje typických životních situací¹⁶.

Jung mluví o *archetypech* poněkud obšírně, staví je do různých kontextů (např. i ve svých pracích o alchymii nebo náboženství), navíc na různých místech svého rozsáhlého díla. Hutné, ucelené a úplně definice je tedy třeba hledat spíše v sekundární odborné psychologické literatuře. Dle *Psychologického slovníku* chápe Jung termín *archetyp* jako „nejstarší, typické a transkulturálně sdílené zkušenosti lidstva, kt. se projevují ve fantaziích a snech.“ Archetypy jsou pro něj „pravzory lidského jednání a usilování, pocitů a poznání; jednotl. prvky skládají kolektivní nevědomí lidstva a apriorním způsobem utvářejí představivost (...), jsou základem veškeré lidské symboliky, kt. se projevuje v mýtech, snech a umění.“¹⁷

Podle Milana Nakonečného pak jde o „prvek kolektivního nevědomí reprezentující zkušenost lidstva s určitou životní tematikou, vyjádřený obrazovými symboly ve fantaziích, snech, v obsahu pohádek a mýtů (např. Velká Matka jako symbol archetypu mateřství), jiné archetypy vyjadřují zkušenosti s hledáním životního smyslu, jiné ženskou stránku mužské psychiky, tzv. *anima atd.*; archetypy jsou analogické instinktům, ale týkají se imaginace.“¹⁸

¹³ Tamtéž, s. 99.

¹⁴ JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3, s. 66.

¹⁵ JUNG, C.G. *Výbor z díla I. Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-14-8, s. 26.

¹⁶ JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3, s. 155.

¹⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. Opravený dotisk. ISBN 80-7178-303-X. S. 54.

¹⁸ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. 1. vydání. ISBN 80-200-0993-0, s. 426.

1.2 Pojem ve vědách o umění

V uměnovědných disciplínách je termín *archetyp* užíván nejednotně¹⁹, nejčastěji a obecně jako symbol, motiv nebo myšlenka navracející se v podobných obrazech ve více kulturních okruzích a také v různých časových obdobích.²⁰ Tento univerzální a nevyjádřitelný prvotní obraz je zakotven hluboce v lidské psychice, postihnout a uchopit jej je tedy možné jen v jeho konkrétní realizaci – ve snech, mýtech, pohádkách a literatuře (případně jiných uměleckých dílech)²¹, obzvláště pak v oblasti mýtů a pohádek, v nichž došlo k uchování prazákladního lidského vědomí. Nejčastěji jde o jevy, situace a představy spjaté s podstatou lidské existence, jako jsou zrození, smrt, vina, svoboda aj.²² V souvislosti s literaturou si lze archetyp představit jako hnací sílu v podvědomí čtenáře, jejímž působením je tento čtenář stimulován k vnímání literatury (nebo jiného uměleckého díla).²³

Zúžením a zjednodušením pojmu *archetyp* v literatuře můžeme získat další množinu konkrétních realizací rozšiřující pohled na *archetyp* samotný a na to, co všechno může značit:

„Archetypů je samozřejmě velmi mnoho a umožňují čtenářům rychle chápat, co chce autor vyjádřit. Za archetyp považujeme v literatuře například i pojmy jako 'rodný dům' (tj. bezpečné útočiště) nebo 'krčma' (všichni si představí jeden konkrétní druh hospody včetně jejího zařízení) nebo třeba 'peklo', 'ráj' či 'očistec' apod.“²⁴

Na Jungův koncept archetypů v literatuře různým způsobem reaguje mnoho často odlišně smýšlejících autorů, např. E.R. Curtius či G. Bachelard. Ovšem nejvíce s tímto konceptem pracovali literární teoretikové M. Bodkinová a N. Frye v rámci literárněteoretického směru nazvaného dle předmětu zájmu – archetypální kritika, jež je pro

¹⁹ Pravděpodobně následkem obtížného verbálního vymezení pojmu archetyp u Junga, které vedlo i k odlišnostem v pozdějších definicích při přejímání pojmu do literární teorie, tuto nejednotnost lze demonstrovat na odlišnostech definic *archetypu* u L. Fiedlera, M. Exnera a M. Bodkinové a N. Frye.

MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 47n.

²⁰ PAVERA, L., VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7182-124-1, s.32.

²¹ MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 47.

²² PAVERA, L., VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7182-124-1, s.32.

²³ MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 47.

²⁴ DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní pro každého 2*. Praha: Grada, 2009. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2091-3, s. 149.

své blízké spojení s mytologií také nazývána mytologická, mytická či mytopoetická kritika. Tento literárněvědný obor má své počátky ve 20. letech 20. století (vznik iniciovali psycholog S. Freud a antropolog J.G. Frazer²⁵) a předmětem jeho zkoumání je role archetypů pro vývoj a fungování literatury.

Archetypální kritika se rozvinula především v souvislosti s poezií, v jejíž povaze je symbolismus zakotven více než v próze, alespň v původním chápání rozdělení literatury na poezii, prózu a drama. V modernějším pojetí nelze prózu opomenout. V centru pozornosti zde stojí *archetyp* jako řád konvencí společný pro autora i čtenáře (nutný je tedy společenský kontext, znalost kódu pro oba tyto aktéry literární komunikace), jako nástroj ke zkoumání paralel a shodných struktur v různých literárních dílech a také jako prostředek pro zavedení řádu do komplexu literatury. Pro N. Frye je důležitá sdělovací hodnota archetypu, chápe jej jako představu předávanou mezigeneračně pomocí knih a obrazů, charakteristický nebo opakující se motiv, sdělitelný symbol spojující jeden literární subjekt s druhým, obraz, který pomáhá integrovat naši literární zkušenost²⁶.

²⁵ Za počátek výrazného vlivu archetypů u moderních autorů (např. W.B. Yeats, J. Joyce apod.) a důležitý impuls k respektování archetypu jako literárního pojmu se někdy uvádí báseň *Pustá země* (1922) od T.S. Eliota, jenž byl právě Frazerem při tvorbě skladby ovlivněn.

MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 47.

²⁶ MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 50n.

2 Rozumět archetypu

Podle R.H. Hopckeho, autora známého *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*²⁷, se Jungovy práce potýkají s různorodou kritikou a častým dílčím neporozuměním. Jednou ze zcela běžných chyb v chápání jeho díla je i „směšování archetypu samotného s jeho obsahem“. Archetyp sám o sobě, chápaný jako atom z celku kolektivního nevědomí, není žádným vrozeným a sdíleným konkrétním obrazem, symbolem, nápadem. Jedná se o schéma, formu ukotvenou v lidské psychice, v níž se mísí kolektivními zkušenosti lidstva s individuálními zážitky každého člověka a podle které tyto nabývají určitého tvaru, obrazu, symbolu, souhrnně obsahu.

*„Směšování archetypu s jeho obsahem je nicméně pochopitelné, neboť k jednotlivým archetypům se vztahujeme prostřednictvím jejich symbolických či představových manifestací. Jung hovořil o archetypech animy a anima, Božského dítěte, Velké matky, Moudrého starce, Kejklíře, Kory či Panny, tj. o archetypech, kde teprve jejich personalizace přivede do vědomí psychickou sílu původního vzorce a přispěje tak k rozšíření vědomí a individuálního růstu. A přece existují archetypy, jejichž obsah je méně antropomorfní a nelze je tak snadno personalizovat. Jsou to například archetypy celistvosti nebo znovuzrození.“*²⁸

Jiný pokřivený pohled na archetyp může zapříčinit přesvědčení, že se jedná o něco stálého, neměnného a neměnitelného. Jak uvádí sám Jung, „každý archetyp je schopen nekonečného vývoje a diferenciací. Je proto možné, že je více či méně vyvinutý.“²⁹ Také v literární teorii nejsou archetypy žádnými neměnnými kategoriemi, nýbrž spíše motivy a narativními (vyprávěcími) vzory.³⁰ Stejně tak výklad (interpretace) archetypu se může vydávat rozličnými cestami: podle času výskytu, místa, příslušného prostředí atp., existují i přímo určující vlivy (např. náboženské stanovisko), které posouvají významy do jiných rovin.³¹ Proměňují se tedy jak samotné archetypy (formy, schémata), tak jejich vnímání na

²⁷ HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4.

²⁸ Tamtéž, s.17n.

²⁹ JUNG, C.G. *Výbor z díla V. Snové symboly individuálního procesu. Psychologie a alchymie I*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999. 1. vydání. ISBN 80-85880-19-9, S. 18.

³⁰ MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 47.

³¹ JUNG, C.G. *Výbor z díla V. Snové symboly individuálního procesu. Psychologie a alchymie I*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999. 1. vydání. ISBN 80-85880-19-9, s. 26.

základě kontextu a ukotvení v čase a prosoru (obsah). I interpretace jednotlivých archetypů proto nabízí možnost uplatnění velkého množství různých východisek, pohledů a přístupů badatele.

Ke komplexnějšímu uchopení pojmu *archetyp* může dopomoci jeho vymezení vůči pojmům *stereotyp*, případně *klišé*. *Archetyp* znamená *praobraz* či *pravzor*³², *stereotyp* značí „jednotvárný, ustálený, navyklý vzorec chování a myšlení“³³, *klišé* pak „ustálený slovní obrat, který stereotypním a mechanickým užíváním ztratil svoji originalnost a obyčejně také původní význam.“³⁴

V následující pasáži textu je užíván pouze pojem *stereotyp*, jakožto slovo obecnější a nadřazené. Užšímu termínu *klišé* je věnována další kapitola [podkap. 2.2].

Mezi pojmy *stereotyp* a *archetyp* vzniká zvláštní, až napjatý vztah. Slova jsou obvykle v kontextu užívána správně, k jejich zaměňování prakticky nedochází, což se může jevit jako paradox vzhledem k tomu, že rozklíčovat a snáze definovat lze spíše to, co mají společného, než to, v čem se významově liší a co je zařazuje do jiných kontextů.

Obecně vzato, pojmy se významově překrývají díky své podstatě tkvící v opakování. Obě slova popisují jakousi strukturu, vzorec, formu³⁵, jejíž „odlitky“ se v určitých obměnách objevují znovu a znovu. Důležitější ovšem je, v čem se pojmy naopak liší. Je to jednak jakási komplexní variabilita (proměnnost) archetypů jako takových a jednak samotné vnímání recipientem³⁶. Na něj (představme si ho např. jako čtenáře textu) svou podstatou i významem působí *archetyp* i *stereotyp* odlišně, což už je samo o sobě odlišuje³⁷.

³² Viz kap. 1.

³³ LINHART, J. a kol. *Slovník sází slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2013. ISBN 978-80-7382-006-0, s. 351.

³⁴ PAVERA, L., VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7182-124-1, s. 170.

³⁵ Necht' nezůstane bez povšimnutí, že základ obou slov, slovo *typ*, znamená „vzor, znak, ustálený tvar“ LINHART, J. a kol. *Slovník sází slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2013. ISBN 978-80-7382-006-0, s.392

³⁶ MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2, s. 47.

³⁷ V duchu myšlenky filozofa G. Berkeleyho: *Být znamená být vnímán*.

2.1 Typy, stereotypy a archetypy v teorii médií³⁸

V teorii médií vystupují termíny *stereotyp* a *archetyp* ještě spolu s termínem *typ* coby roviny reprezentace reality (lidí, sociálních skupin, chování lidí, fungování světa atp.) v nějakém mediálním produktu. Pojmy jsou uváděny v pořadí *typ* – *stereotyp* – *archetyp* a v každém dalším je „reprezentace o něco zjednodušenější, hrubší, obecnější, (snad i klišovitější) a více orientovaná na hodnotové poselství stojící v druhém plánu mediovaného textu.“³⁹

Podle tohoto výkladu jsou *typy* kategoriemi patrnými hlavně v beletrii (typizované postavy), jsou podané jako reálné, ale v realitě neexistují, protože je konstituuje to, co reprezentují, ne to, kdo sami o sobě jsou. *Typy* se nevyvíjejí ve *stereotypy*, protože jsou na ně příliš prokreslené a nedochází u nich k eliminování prvku jedinečnosti.

Stereotypy svým způsobem realitu deformují – zjednodušují subjekt na jeden nebo několik jeho rysů, které pak zobrazují hyperbolicky. *Stereotypy* pomáhají uspořádat realitu do podoby, v jaké je snazší jí porozumět, a vyrůstají z nich naše soudy, postoje, názory, případně i předsudky.

Archetypy jsou potom popsány jako „velmi vyhraněné typy (...) velmi hluboko zakořeněny v jednotlivých kulturách,“⁴⁰ jakési hlouběji zakořeněné stereotypy se silnějším hodnotovým poselstvím. Média je přebírají a posilují.

Tato logika sice uznává *archetypy* za nejhluběji ukotvené kategorie vnímání reality, což je činí také nejobecnějšími a v tomto smyslu také nejjednoduššími, avšak oproti *stereotypům* realitu nezakreslují a nezakládají se na nich předsudky. Nepatříčně jsou zde *archetypy* označovány (i když v závorce) za nejvíce „klišovité“, což absolutně odporuje kontrastnosti těchto slov, která vyplývá z jejich postavy. *Archetypy* se také naproti *stereotypům* nevztahují ke kontroverzním otázkám, vzhledem k jejich nejhlubšímu společenskému i psychickému ukotvení. Tyto argumenty značí nevhodnost uvedení pojmu *archetyp* až za pojem *stereotyp*, jestliže pořadí staví na poslední místo pojem nejvíce zjednodušující a zkreslující realitu, pojem nejvíce povrchní a „klišovitý“. Takový *archetyp*

³⁸ BURTON, G. - JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. 1. vydání. ISBN 80-85947-67-6, s. 188 – 191.

³⁹ BURTON, G. - JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. 1. vydání. ISBN 80-85947-67-6, s. 188.

⁴⁰ Tamtéž, s. 190.

v porovnání s ostatními dvěma pojmy není. Vhodnější proto pro potřeby této práce⁴¹, bude představit si uvedené pojmy v pořadí *archetyp* – *typ* – *stereotyp*; tedy *archetyp* jako nejhluběji ukotvený, nejstarší a nejhlubší vzorec pro vnímání reality, *typ* jako obecnou kategorii, neutrální, prosté schéma pro sdružování subjektů s podobnými rysy a *stereotyp* jako nej povrchnější, nejvíce zkreslující společenský konstrukt.

2.2 Archetyp versus klišé

Jestliže v předchozích obecnějších úvahách stavíme proti pojmu *archetyp* pojem *stereotyp*, ve vědách o umění⁴² bude srozumitelnější pracovat s užším a specifitčtějším pojmem *klišé*.

I pro *archetyp* a *klišé* platí, že je spojuje princip opakování, ale také to, že rozdělující prvky jsou důležitější. Stojí především na recipientovi:

- *Archetyp* je recipientem při interpretaci chápán jako něco nového, jedinečného, podstatného a z podstaty vycházejícího, i když se s ním v četných obměnách setkal již mnohokrát. Naopak *klišé* na recipienta vždy působí banálně a stereotypně, jako by byl svědkem něčeho, co zažil či viděl nespočetněkrát, i když s drobnými změnami, pořád jde o to samé.
- *Archetyp* si můžeme představit jako sedmikrásku, jichž jsme za svůj život viděli již mnoho. Každá z nich je sice prostá, ale ne banální. Všechny vyrostly podle stejného kosmického vzoru zakódovaného v samé podstatě světa, avšak každá vypadá maličko jinak, roste jinde, čeká ji jiný osud apod. Tak lze vypožorovat, že *archetyp* je hluboce zakořeněn ve světě (v lidské psychice, v přírodních zákonech), kdežto *klišé* je naproti němu ubohý myšlenkový konstrukt, cíleně vytvořený k uspokojení konkrétní (psychické) potřeby⁴³.
- *Archetyp* je zdrojem poznání, zatímco *klišé* realitu zkresluje.

⁴¹ Autorka respektuje výše zmíněné teoretiky médií a uznává, že problematice médií nerozumí natolik, aby teorii vyvrátila v kontextu celé knihy. Dovoluje si však teorii přenést do své práce, neboť nenašla důvod, proč by *archetyp* v médiích a v literárním díle neměl podléhat stejným zákonitostem. V kontextu této práce a pro její potřebu si pak autorka dovolila výše zmíněnou teorii přehodnotit.

⁴² Uměním rozumějme nejen výtvarné umění a literaturu, ale i divadlo či film, kde se *klišé* vyskytuje poměrně často, ať už samo o sobě nebo jako termín.

⁴³ Např. filmový polibek na pláži v záři zapadajícího slunce za zvuků něžné hudby má v recipientovi vzbudit romantické emoce a uspokojit jeho touhu po ujištění, že pravý romantický cit opravdu existuje.

- *Archetyp* je aktuální v jakékoli době a kultuře, naopak *klišé* podléhá módě.
- *Archetyp* nikdy nelze cele vyjádřit a obsáhnout, narozdíl od toho je *klišé* velmi snadno definovatelné.⁴⁴

Se zajímavým paradoxem ve vztahu *archetypu* a *klišé*, jakkoli jasně nesourodě působí na základě předchozích kapitol, přišel kanadský literární kritik a mediální teoretik Marshall McLuhan v knize *From Cliché to Archetype (Od klišé k archetypu)*⁴⁵. Nutno poznamenat, že oba termíny chápe svým unikátním způsobem, ovšem ne bez souvislosti s jejich nejčastějším chápáním. Klišé nezatrácuje a oba pojmy staví do nového světla jak v kontextu médií, tak známých literárních děl.

Pro McLuhana je klišé sondou do procesu vnímání a širokého lidského povědomí, která slibuje nové informace, ale pouze se vrací k těm starým, zažitým. Taková klišé jsou pak recipientovi předkládána všemi komunikačními médii jako vzory pro jeho asociace a smýšlení. Média tak vytváří prostředí, v němž dochází ke znečitlivění recipientovy pozornosti⁴⁶. McLuhan uznává, že v oblasti literární kritiky je archetyp běžně chápán pod vlivem Jungovy psychologické teorie o nevědomí, která je ale podle McLuhana vědecky nepodložená, čehož si dle jeho slov byl vědom i sám Jung.⁴⁷ Archetypy jsou tak v McLuhanově pojetí pouhá rehabilitovaná, znovunalezená, nakumulovaná klišé, která byla původně vytlačena jinými, ale navrátila se, čímž sama sebe posílila a přetvořila se právě v archetypy⁴⁸. Archetyp tedy podle Marshalla McLuhana paradoxně z klišé vychází.

2.3 Archetyp pro potřebu práce

Na základě předchozího pokusu zmapovat různé přístupy k výkladu klíčového pojmu *archetyp* je nutné přesněji definovat přístup zvolený pro potřebu této práce. Pro potřebu této práce tedy chápeme *archetyp* v kontextu Jungovy analytické psychologie jako prvek

⁴⁴ FRANČE, Vojtěch. Klišé a Archetyp. In: FRANČE, Vojtěch. *Grafologie a Psychologie* [online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.cz/2010/01/klise-archetyp.html>.

⁴⁵ McLUHAN, M., WATSON, W. *From Cliché To Archetype*. New York: Viking Press, 1970. ISBN 0670330930.

⁴⁶ Tamtéž, s. 55 – 59.

⁴⁷ Tamtéž, s. 23.

⁴⁸ From Cliché to Archetype. In: *Understading Media* [online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.cyberchimp.co.uk/U75102/cliche.html>.

kolektivního nevědomí, *pravzor*, který je zakódován v psychice člověka a lidstvo si jej předává napříč časem a napříč kulturami. Tyto pravzory prosakují do lidského myšlení, jednání a vnímání, do umění i forem předávání informací. Pojem *archetyp* je tedy nutné stavět do souvislosti nejen s psychologií, ale i sociologií, religionistikou, teorií umění a teorií médií. Propracovaná a tématu práce nejbližší je především aplikace *archetypu* v teorii umění, konkrétně literární teorii: literární kritice⁴⁹ a interpretaci literárního díla. V tomto odvětví se slévají prvky přístupů všech uvedených vědních disciplín a je obohaceno samozřejmě ještě o individuální pohled a zkušenost recipienta literárního díla. *Archetyp* v literatuře a tedy i v této práci je tím pádem mnohovrstevnatý pojem, jehož jádro zůstává neměnné (prvek kolektivního nevědomí prosakující do mnoha sfér lidského života), ale jinak je třeba jej chápat a uchopovat vždy znovu a znovu dle konkrétní aplikace, a to s ohledem na mapu výkladů a přístupů, již se pokouší vykreslit kapitoly 1. a 2. této práce.

Kromě samotné podstaty *archetypu* jsou pro práci neméně důležité i jeho vlastnosti: vymezení vůči stereotypu a klišé, možnost proměny a rozklížení se ve dvě složky – jakousi formu (neuchopitelnou, těžce definovatelnou) a obsah (odlitek formy, obraz nebo představa).

⁴⁹ Viz archetypální kritika [podkap. 1.2.]

3 Archetyp učitele

Učitel, nazýván mnohdy moudrý stařec, mudrc, guru či průvodce, mezi archetypy neodmyslitelně patří. Stejně jako si lidstvo předává praobraz např. hrdiny s jeho typickými rysy, vlastnostmi, hodnotami, cestami a situacemi, v nichž se nachází (opouští svůj dosavadní život, je statečný, dostane se mu nadpřirozené/ metafyzické pomoci, vyzvobodí krásnou pannu apod.⁵⁰), existuje také pravzor učitele proplovající časem a kulturami, jenž zachycuje představy o předávání životní moudrosti, o vedení k samostatnému uvažování, o radách a pomoci ve snaze dospět.

Podobně jako většina archetypů (jako i výše zmíněný hrdina) dostává i učitel smysl až personalizací. Teprve tehdy, vztáhneme-li k archetypu učitele (forma) konkrétní rysy, situace, či dokonce osoby (obsah), můžeme se přiblížit k pochopení neuchopitelného původního vzorce – archetypu jako takového.

Archetyp učitele kromě literární interpretace (obzvláště pohádek) a C.G. Junga a jeho analytické psychologie více či méně podrobně charakterizují jednak obory, které z psychologie vychází (práce se sny, individuace⁵¹, formování osobnosti, koučing), jednak odvětví hraničící s pseudovědou (astrologie, šamanismus). Pro rozšíření pohledu, zmapování a pochopení mnohotvárnosti archetypu je podstatné věnovat se výše uvedeným směrům, i když vědeckost některých z nich může být lehce zpochybnitelná. Zabýváme-li se však teoretickou složkou problematiky bez nabízených aplikací (výklad snů, karet, meditace apod.) a přistupujeme-li k nim s vědomím, že se pokoušíme uchopit archetyp v jeho proměnnosti, lze i tato odvětví pro potřeby práce považovat za relevantní.

3.1 Moudrý stařec C.G. Junga

Sám C.G. Jung měl právě k tomuto archetypu osobní vztah, protože ve své touze po poznání často přicházel do kontaktu s jeho personalizacemi⁵². Navíc: „*Postava Junga*

⁵⁰ Více viz

CAMPBELL, J. *Tisíc tváří hrdiny. Archetyp hrdiny v proměnách věků*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-354-4.

⁵¹ „vývoj člověka ve vlastní a samostatnou osobnost“, probíhající zároveň se začleňováním jedince do společnosti.

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7, s. 131.

⁵² Např. středověký excentrický alchymista Paracelsus, jehož spisy Jung studoval pro zájem o alchymii.

*samotného, zvláště v jeho pozdních letech, ztělesňovala pro jeho okolí stále více a více Moudrého starce, takže pro moderní lidi to může být právě C.G. Jung, kdo nejlépe symbolizuje vnitřní význam této archetypické postavy.*⁵³

Moudrý stařec, neboli Mág vychází z postavy medicinmana v primitivních společnostech. „*Je to ten, kdo přináší osvícení, učitel a mistr, psychopompos...*“⁵⁴ Spolu s Hrdinou, Otcem a Kejklířem je jednou z tváří maskulinity – mužství. Duch poznání a moudrosti. Na rozdíl od ostatních mužských archetypů však symbolizuje také pokoj a až poustevnickou tajuplnost. Jeho síla není fyzická, nýbrž vychází zevnitř a je téměř magická. Právě tato síla se projevuje ve vnitřních bojích.⁵⁵

Moudrý stařec je sice malý až nepatrný, ale má osudovou sílu⁵⁶. Radí, motivuje, řídí a vede cestou vzůru a kupředu, bez příkazování a komandování. Např. pohádkový dědeček se hrdiny nejdříve ptá: „Kdo jsi?“, „Odkud přicházíš a kam jdeš?“, „Proč ses vydal na cestu?“ apod., což jsou otázky možná prvotně nepříjemné, ale vedou k uvědomění si sebe sama a vlastního cíle, ke koncentraci vnitřní síly. Mudrc často také hrdinovi, pokud prokáže, že je toho hoden, propůjčuje magický prostředek, jenž značně zvyšuje naději na zdar hrdinovy mise.⁵⁷

Jeho typickými atributy a vlastnostmi jsou vědění, poznání, rozvaha, moudrost, bystrost, intuice, reflexe, vhled, ..., ale také morální přednosti, jako je dobrá vůle a ochota pomáhat.⁵⁸ Zkoušce morálních kvalit podrobuje také svého žáka / hrdinu / člověka a pomůže mu, pokud v této zkoušce obstojí.⁵⁹

Jako všechny pozitivní archetypy, i Moudrý stařec má negativný, zlý aspekt – stejně jako medicinman primitivních společností na jedné straně léčí a na druhé straně míchá jedy.

HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4, s.108.

⁵³ HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4, s.108.

⁵⁴ JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3, s. 139.

⁵⁵ HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4, s.107.

⁵⁶ JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3, s. 286.

⁵⁷ Tamtéž, s. 281.

⁵⁸ Tamtéž, s. 283.

⁵⁹ Tamtéž, s. 286.

Jung Mágův charakter přirovnává k elfimu – je také tak dvojznačný. Kromě toho je také důležité uvědomit si, že mudrc nemusí mít jen lidský vzhled, vždyť i jeho čarodějné schopnosti ukazují na jeho mimolidskou / nadlidskou povahu. I v pohádkách hrdinům často pomáhají moudrá zvířata⁶⁰

Nejznámější personalizací tohoto archetypu je podle Junga Merlin z britských legend o králi Artušovi – čaroděj, hledač pravdy, Artušův rádce a průvodce. Opomenut by neměl být ani Zarathuštra – duch homérský, nositel a zvěstovatel vlastního osvícení a nadšení.⁶¹ Dalšími takovými archetypálními postavami mohou být např. čaroděj Gandalf z Tolkienova světa Pána prstenů či Albus Brumbál, ředitel kouzelnické školy Bradavice z pera J. K. Rowlingové.

Kromě Junga se archetypu Moudrého starce mnoho psychologů nevěnuje. Ve svém výkladu středověké legendy s názvem *Legenda o Grálu* zkoumají Emma Jungová (Jungova manželka) a Marie-Louise von Franz právě postavu Merlina jako archetypickou dominantu. Druhá jmenovaná se interpretací pohádek s postavou Moudrého starce zabývá ve své knize *Individuace v pohádkách*⁶². V tomto ohledu je v psychologické literatuře mezera, již by budoucí jungiánští autoři měli zacetit⁶³.

3.2 Učitel-rádce-mudrc ve výkladu snů Jany Heffernanové

Při práci se sny se člověk snaží hlouběji poznat sám sebe, znaky a symboly tedy vztahuje sám k sobě, vypovídají něco o něm samém, ne primárně o okolní realitě. Stejně tak i archetypy jsou zde chápány jako prvky osobního poselství lidského já sobě samému.

Pro moderního člověka není vůbec jednoduché v sobě archetypální struktury vysledovat, bez přípravy a tréninku je to téměř nemožné. Obrazy, které vídá ve snu, spojují jeho racionální vědomí se světem instinktů a tendencí. Neobjevuje-li se některý archetyp ve snech člověka, neznamená to, že ho v sobě nemá, ale že v něm není aktivní a existuje pouze jako potenciální možnost.⁶⁴

⁶⁰ JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3, s. 290 – 294.

⁶¹ Tamtéž, s. 139.

⁶² V německém originále *Individuation im Märchen*, do češtiny dosud nepřeloženo.

⁶³ HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4, s.108n.

⁶⁴ HEFFERNANOVÁ, J. *Tajemství dvou partnerů. Teorie a metodika práce se sny*. Praha: Argo, 2008. 2. vydání. ISBN 978-80-7203-957-9, s. 119.

Jana Heffernanová, současná česká psycholožka a odbornice na práci se sny, ve své knize *Tajemství dvou partnerů* představuje archetyp učitele jako „moudrého dědečka“, „moudrého učitele“, používá i výraz „archetyp učitele-rádce-mudrce“⁶⁵. To, že starší učí ty mladší, platí odedávna a nejen u lidí – tato struktura je vrozená i zvířatům.

Pro archetypálního učitele-rádce-mudrce jsou tedy typické atributy značící vyšší věk, tedy velkou životní zkušenost: sešlost, bílý plnovous, důstojnost. Bývá také trpělivý, laskavý, důvěryhodný, vševědoucí. Je přirozenou autoritou. Hodně znaků archetypu také pramení z osobní zkušenosti, náboženského přesvědčení a kulturního prostředí jedince, jenž v sobě archetypální strukturu zkoumá. Nebezpečí pak plyne z podvědomého spojování lidí fyzicky vypadajících jako moudrý učitel s vlastnostmi, které by podle archetypu měli mít. Dále pak v přeceňování vlastních sil, když se člověk chce sám stát mudrcem, protože ve svém životě nějakého marně hledá.⁶⁶

3.3 Intelektuál podle Caroline Myss

Caroline Myss je mezinárodně známá a velmi populární propagátorka intuitivní medicíny a léčby pomocí energií⁶⁷, věnuje se spiritualitě, mysticismu, práci s lidským vědomím a zdravému životnímu stylu⁶⁸. Je autorkou několika knih, mezi nimi nalezneme i tu s názvem *Archetypy: kdo jste vy?*⁶⁹, kde ponouká čtenáře, aby se ztotožnili s některým z nabízených archetypů a poznali tak hlouběji své já. Archetyp je tak opět vztahován k individu.

C. Myss představuje *Profesora* spolu se *Studentem* jako obměnu archetypu *Intelektuál*, jemuž se více věnuje:

„INTELEKTUÁL

Rodina archetypů: Přemýšlející

Jiné projevy archetypu: Profesor, Student

⁶⁵ HEFFERNANOVÁ, J. *Tajemství dvou partnerů. Teorie a metodika práce se sny*. Praha: Argo, 2008. 2. vydání. ISBN 978-80-7203-957-9, s. 119.

⁶⁶ Tamtéž, s. 120 – 122.

⁶⁷ Zde se již s vědeckostí dostáváme na tenký led.

⁶⁸ Caroline's bio. MYSS.COM. *Caroline Myss* [online]. 2010 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://www.myss.com/features/bio/>.

⁶⁹ MYSS, C. *Archetypy: kdo jste vy?* Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-366-0.

Životní cesta: Hledat poznání kvůli poznání a odhalit pravdu ve všech jejích projevech

Specifická výzva: Zůstávat otevřený novým myšlenkám

Univerzální lekce: Rozlišit rozdíl mezi příčinou a pravdou

Typické charisma: Moudrost

Vnitřní stín: Využívání intelektuálních schopností k pohrávání si s lidmi a k ředění pravdy

Mýty: Pokud budu dobrým člověkem, nic špatného se mi nemůže stát.

Všechno musí mít svůj rozumný důvod.

Vzorce chování a vlastností: Intelektuál...

- učí se, protože ho to naplňuje radostí;
- na život reaguje nejprve hlavou, potom srdcem;
- než jedná, podívá se podrobně na všechny možnosti a zváží je;
- pěstuje moudrost, aby zlepšoval život sobě i druhým

Životní výzva: Nepřemýšlet příliš⁷⁰

C. Myss dále *Intelektuála* charakterizuje jako milovníka kvalitní komunikace a sdílení myšlenek s jinými myšlenkově založenými osobami, který si uvědomuje vzájemné propojení mezi lidmi, zvláště na molekulární úrovni. Intelekt je pro tento archetyp samozřejmě stěžejní. Kromě toho, že slouží jako studnice a archiv informací, z něj pramení také *Intelektuálova* logika, etika i morálka – tedy uvažování na všech úrovních. Kromě hromadění informací z ryzí lásky k nim a poháněn čistou zvědavostí (a věk internetu pro něj musí působit jako ráj na zemi) je pro tento archetyp také důležité, jak své znalosti dokáže zakomponovat do běžného života. K negativním aspektům *Intelektuála* patří, že často nedokáže uznat intelekt jiného člověka, má sklony k manipulaci druhými lidmi a stále se příliš snaží dostat život pod kontrolu a podrobit jej racionálnímu vysvětlení, což nejde, protože život logický ani racionální není. Často ho také ochromuje nerozhodnost, neboť v záplavě různých dat

⁷⁰ MYSS, C. *Archetypy: kdo jste vy?* Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-366-0, s. 100.

a možných scénářů mu to nedovolí strach, že se rozhodně špatně. *Intelektuála* přitahují osoby s aktivní myslí, kteří ho dokážou stimulovat.⁷¹

Autorka vyslovuje myšlenku o moudrosti ve společnosti:

„Moudrý stařec či Mudrc jsou archetypy, které tradičně přinášely do kmene či společnosti moudrost. Bohužel, v naší kultuře nemají oficiální místo. Namísto Moudrých starců máme 'seniory', populaci stárnoucích, které považujeme za břemeno naší do mládež zamilované společnosti.“⁷²

Učiteli jako variantě *Intelektuála* C. Myss v kontextu knihy nevěnuje nikterak velký prostor, celou charakteristiku vměstává do jednoho odstavce:

„Učitel je tím, kdo předává pravdy, zkušenosti, schopnosti a moudrost. Zosobňuje rady všeho druhu, jako rodičovské vedení, mentorování, výchovu k hodnotám, například štedrosti a vstřícnosti. Stinnou stránkou Učitele je mistrovský manipulátor, který využívá nebo zneužívá svého učitelského postavení, aby získal uznání a status. Ještě horší je pak temný Mentor, který vstipuje negativní informace a vyučuje destruktivním a ilegálním dovednostem, jako je loupění či podvádění v práci.“⁷³

3.4 Učitel v šamanské tradici podle Angeles Arrienové

Angeles Arrienová, americká doktorka antropologie, spisovatelka a univerzitní lektorka, se na mezinárodní scéně snaží propagovat myšlenku, že je moudrost původních národů důležitá i pro nás, moderní lidi, pro naše životy, vztahy a harmonický soulad se Zemí. Její kniha *Archetypy šamanské tradice* se pohybuje na pomezí psychologie, antropologie a srovnávací religionistiky. Autorka zde představuje čtyři tradiční šamanské archetypy: bojovníka, léčitele, učitele a vizionáře. Čtenář by pak měl dojít k pochopení univerzálního lidského řádu, jenž je těmito archetypy tvořen, a k vlastnímu rozvoji a sebepoznání.⁷⁴

Kapitolu o archetypu učitele A. Arrienová začíná myšlenkou:

⁷¹ Tamtéž, s. 100 – 113.

⁷² MYSS, C. *Archetypy: kdo jste vy?* Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-366-0, s. 106.

⁷³ Tamtéž, s. 242.

⁷⁴ ARRIENOVÁ, A. *Archetypy šamanské tradice. Duchovní cesty vnitřního bojovníka, léčitele, vizionáře a učitele.* Praha: Portál, 2000. 1. vydání. ISBN 80-7178-476-1, anotace na přebalu knihy.

„Cesta učitele vede k lidskému zdroji moudrosti a každá kultura má tradiční a netradiční prostředky vzdělávání. Ať je to zavedený školní systém nebo nějaké školení – proces učení a vzdělávání je univerzální.“⁷⁵

Pro učitele je pak nejdůležitější být otevřený výsledku, ale nebýt k němu připoutaný. Další tři jeho důležité atributy jsou: moudrost, důvěra (té svého žáka učí) a odstup (jehož nutnost chápe). Atorka se zastavuje u důvěry, ze které podle ní pramení charakteristické rysy moudrosti, tj. jasnost, objektivnost a zmiňovaný odstup. Kromě důvěry šamanské tradice vyzdvihují i potřebu učit se vyrovnávat s tím, co nevíme. Učitelův úkol tkví také v tom, aby vedl svého žáka k větší pružnosti a schopnosti vyrovnat se s neočekávaným. Za učitele, jehož doménou je právě jakési vyvádění z letargie, může být považován i kejklíř – také jeden z častých šamanských archetypů. Kejklíř člověka šokuje svým přístupem, mýšlenkami, jednáním, aby ho probral a přiměl jej uvědomit si vlastní připoutanost k jistému a očekávanému a navyklé způsoby jednání. Původní národy věří, že našimi významnými učiteli jsou i duchové našich předků, kteří jsou stále po našem boku. Pomáhají nám např. odpoutat se od strachu ze smrti, neboť oni jsou ti, kdo již zakusili tu neznámou a tajemnou smrt a můžou nám procesem umírání pomoci projít.⁷⁶

I podle šamanské tradice mají archetypy také svou stinnou stránku. U učitele se jedná o sklony ke zkostnatělosti, kritice a manipulaci. Jsou to právě opačné hodnoty než ty, o něž učitel u sebe i u svého žáka usiluje; učí pružnosti (opakem je zkostnatělost), objektivnosti (opakem je kritika) a důvěře (opakem je manipulace).⁷⁷

Učitel dle A. Arrienové roste setrváváním v tichosti, kdy může lépe naslouchat svému já, hlasu své vnitřní moudrosti, dále pak voláním duchů předků jako svých průvodců a meditací vsedě.⁷⁸

⁷⁵ Tamtéž, s. 101.

⁷⁶ ARRIENOVÁ, A. *Archetypy šamanské tradice. Duchovní cesty vnitřního bojovníka, léčitele, vizionáře a učitele*. Praha: Portál, 2000. 1. vydání. ISBN 80-7178-476-1, s. 101 – 103.

⁷⁷ Tamtéž, s. 110.

⁷⁸ Tamtéž, s. 107 – 108.

4 Od archetypu k profesi

Platí-li, že archetyp v sobě uchovává pradávné představy o strukturách a principech fungování světa, dávní učitelé, duchovní vůdci, mentoři apod. byli vlastně personalizovanými archetypy. Učit někoho, předávat znalosti a zkušenosti, bylo jejich posláním, museli to „mít prostě v sobě“. Čím ale začala stoupat poptávka po vzdělání, čím více byla povinná školní docházka zaváděna jako povinná, čím více bylo vzdělávání centrálně řízené – tím větší začaly být na učitele kladeny profesní nároky, role učitele se v průběhu let profesionalizovala. Dnes je po něm požadováno, aby se svému povolání naučil.⁷⁹

Škola se stala sociální institucí (společensky schválený prostředek k dosahování cílů⁸⁰) a také role učitele je v dnešní době institucionalizovaná, tzn. každý, aniž by musel mít pedagogické vzdělání, ví, kdo učitel je a co dělá.⁸¹ Abychom pochopili, kdy a proč tyto změny nastaly, musíme se alespoň stručně věnovat historickému vývoji učitele.

4.1 Stručný historický vývoj učitele⁸²

I když máme zafixováno o učiteli jako takovém přemýšlet až v souvislosti s existencí nějakého školského zařízení, i v pravěkých společnostech se můžeme setkat s pověřeným jedincem, jehož rolí je vychovávat, vzdělávat a, což je nejdůležitější, ověřovat kompetence nutné k přežití, soužití s tehdejší společností a plnohodnotné začlenění se do ní (společenské normy, magické praktiky apod.). Role učitele se v pravěku skládala z několika dílčích:

- *„Péče zajišťující přežití dítěte – učitel jako pečovatel – tj. matka a ostatní ženské členky rodiny a společenství,*
- *Tréning praktických činností – učitel jako trenér – tj. rodiče a v daných činnostech významní či úspěšní jedinci,*
- *Osvojování systému hodnot a norem – učitel jako mentor – tj. starší a vážení členové společnosti a jedinci vykonávající kult,*

⁷⁹ HELUS, Zdeněk. Jak chápat učitelství – Impulzy pro pedagogické fakulty. IN: *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*[online]. 2011, č. 4, 373 - 382 [cit. 2014-06-15]. ISSN: 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=770>

⁸⁰ GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7, s. 133n.

⁸¹ PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy 1: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5, s. 95.

⁸² Tamtéž, s. 95 – 98.

- ***Osvojování magických praktik – učitel jako iniciátor – tj. starší a vážení členové společnosti – šamani.***⁸³

Ve starověku již nemluvíme jen o *roli* učitele, ale také o *profesi*. V souvislosti se vznikem písma a následné nutné potřebe nových kompetencí se formy výchovy a vzdělávání plně institucionalizují. Původně bylo písmo spojeno s magií, kultem a výkonem náboženství, za první učitele tedy lze považovat kněze náboženských kultů a za první vzdělávací instituce chrámy. Na písmařství bezprostředně navazovaly další znalosti.

V obdobích starověké Mezopotámie a Egypta to byly:

- „***písmařské umění*** – učitel v roli ***mistra řemesla*** (vztah učitele a žáka v písmařské škole byl analogický vztahu mistra a učně; přesto se užívalo označení otec a syn),
- ***vyšší vědy a magie*** – učitel v roli ***iniciátora do tajných vědění***,
- ***mramní normy*** – učitel v roli ***mentora*** (nejčastěji rodiče).⁸⁴

Ve starověkém Řecku a Římě se jednalo o tyto:

- „***vojenská služba*** (učitel jako ***trenér bojových umění***),
- ***fyzická zdatnost a krása*** (učitel jako ***trenér sportu***),
- ***účast v politickém dění*** (učitel čtení a psaní, učitel filosofie a učitel řečnictví)(sic!)
- ***dodržování morálních pravidel a hodnot*** (učitel jako ***mentor*** – otec a všichni občané městského státu)⁸⁵

Další posun nastal ve středověku. Cíle evropského středověkého vzdělávání korespondovaly s obecnými cíli křesťanského života (osvojit si křesťanské stnosti a hodnoty), systém byl převzat z antiky. Co se metodiky týče, důležité bylo žáka usměrňovat, kárat a i trestat.

Ve středověku došlo k profesionalizaci role učitele, s absolvovaným vzděláním byla spojena v průběhu 16. a 17. století a uzákoněna ve století 18. Z role učitele vymizelo vedení praktického výcviku a dostala spíše akademický ráz.

⁸³ PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy 1: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5, s.96. Zvýraznění je součástí citace.

⁸⁴ Tamtéž, s. 97. Zvýraznění je součástí citace.

⁸⁵ Tamtéž. Zvýraznění ve 2. a 3. bodě doplnila autorka, aby byla zachována jednota. Ostatní zvýraznění je součástí citace.

Nakonec se projevovala jako:

- „**duchovní spása** – kněz jako učitel zajišťuje duchovní vedení a zprostředkovává vztah prostého věřícího a Boha,
- **výuka čtení a psaní v latině**, později v národních jazycích (čtení, psaní – kněží, později laici – počátky elementárního vzdělání),
- **výuka vyšších věd** – zpočátku humanitních, později i přírodních,
- **reprodukování hodnot občanské společnosti** – spolu s ústupem náboženství jako významné společenské ideologie.“⁸⁶

4.2 Učitel dnes

Nastíněným vývojem dospěl učitel do dnešní podoby – institucionalizované a profesionalizované hlouběji než kdy dřív. Můžeme sledovat různé snahy o zmapování a popsání současné role učitele – kým by dnešní učitel měl být, co by měl umět a co a jak konat. Výčty profesních kompetencí učitele se hojně objevují i v české odborné literatuře. Také zde je patrná tendence předkládat ideální vzor, aby byl jasně stanovený cíl, k němuž se učitelé-profesionálové mají snažit přiblížit.

Například profesor Vlastimil Švec klasifikuje kompetence ke vzdělání a výchově následovně:

1. **Psychopedagogická kompetence** (zaměřená na vyučování a výchovné působení; např. analyzovat učivo, formulovat úlohy, organizovat činnost žáků, podněcovat je k učení apod.)
2. **Komunikativní kompetence** (umožňuje účinně komunikovat v různých situacích; např. motivovat žáky a udržet jejich pozornost, ale i komunikovat s rodiči apod.)
3. **Diagnostická kompetence** (např. analyzovat žákův výkon, diagnostikovat jeho pojetí učiva, styl učení, ale také vztahy mezi žáky, klima ve třídě apod.)

(První tři kompetence jsou zde souborně nazývány kompetencemi k vyučování a výchově.)

⁸⁶ PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy 1: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5, s. 98. Zvýraznění je součástí citace.

4. **Osobnostní kompetence** (podmiňují úspěšné pedagogické působení; např. odpovědnost za učitele za svá pedagogická rozhodnutí, empatie, asertivita, autenticita, tvořivost, flexibilita apod.)

5. **Rozvíjející kompetence**

- **adaptivní kompetence** (schopnost orientace ve společenských změnách)
- **informační kompetence** (zvládnutí moderních informačních technologií)
- **výzkumná kompetence** (schopnost využít vědeckých metod k řešení pedagogických problémů)
- **seberefektivní kompetence** (schopnost sebereflexe)
- **autoregulační kompetence** (umění regulovat a zdokonalovat vlastní vyučovací styl a dovednosti)⁸⁷

Profesor Zdeněk Helus pak ve své stati *Jak chápat učitelství – Impulzy pro pedagogické fakulty* uvádí a komentuje výčet charakteristik ideálního učitele podle dokumentu OECD *Quality in teaching*⁸⁸:

- *„Bytostná angažovanost, nadšení pro realizaci, poslání vůči svým žákům.*
- *Vztah k dětem označovaný jako pedagogická láska, spojený s ovládnutím postupů, jak děti poznávat a z poznání vyvozovat závěry pro facilitaci jejich učební úspěšnosti a vývoje.*
- *Ovládnutí strategií vytváření kooperativní pospolitosti dětí ve školní třídě, kde žáci jsou si navzájem oporou, inspirací, pomocí apod.*
- *Suverénní zvládnutí předmětových didaktik, představujících kompetenční jádro učitelství. S tím se pojí znalost různých modelů výuky a způsobilost aktualizovat je s ohledem na konkrétní situace. Učitel tedy není ve svém didaktickém rozhodování rigidní, ale je flexibilní, je-li to třeba, dokáže improvizovat.*

⁸⁷ ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2, s. 22n.

⁸⁸ Na tento dokument reaguje a jeho poselství ve své knize zohledňuje i prof. Švec. Tamtéž, s. 21.

- *Využívání moderních technických prostředků ve výuce.*
- *Ztělesňování morálních zásad ve vztazích mezi lidmi, v přístupu k povinnostem. A v tomto smyslu se dobrý učitel svým žákům nabízí jako příklad, vzor.*
- *Systematická sebereflexe a na jejím základě rozvíjené úsilí zdokonalovat svou osobnost a profesní výbavu.*
- *Aktivní zapojení do činností učitelského kolektivu, spoluvytváření klimatu školy, znamenajícího spolehlivé zázemí pro plnění edukačních úkolů.*
- *Spoluzodpovědnost za stav a vývoj učitelské profese a v tom smyslu také angažovanost v sebeorganizování učitelů.*
- *Reflektování společenského kontextu; promyšlení jeho kladných i záporných vlivů na děti, školu, vzdělávání.⁸⁹*

Pro učitele je také nutné mít:

- *„motivaci k povolání, aby ho chtěl vykonávat a cítil se v něm uspokojen,*
- *talent pro povolání – ne každý umí to (sic!) co zná, také sdělit (sic!) nebo dokonce naučit,*
- *kognitivní vybavenost – tedy inteligenci, paměť, reakční schopnosti,*
- *ochotu ke změně – znamená to dokázat přejít od tradičně chápaného pojetí profese učitele jako zprostředkovatele kulturních statků k pojetí 'manažera' rozvoje žáka.⁹⁰*

Jak napovídá poslední bod předchozí citace, vývoj role a profese učitele stále nekončí: v souvislosti s měnícím se klimatem ve společnosti, s navyšujícím se objemem odborných informací všech oborů, se stále novými a novými technologiemi, které už opravdu přesahují rámec tušeného. Ne náhodou se silněji než kdy dřív rozmáhá také alternativní školství, kde právě role učitele doznává změny v partnera, „kouče“ a zmíněného „manažera rozvoje žáka“. Tyto prvky pronikají také do oficiálního školství a dá se očekávat další vývoj tímto směrem.

⁸⁹ HELUS, Zdeněk. Jak chápat učitelství – Impulzy pro pedagogické fakulty. IN: *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*[online]. 2011, č. 4, 373 - 382 [cit. 2014-06-15]. ISSN: 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=770> .

⁹⁰ PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy 1: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5, s. 23. Zvýraznění je součástí citace.

Jsem přesvědčena, že dnešní učitel-profesionál, jakkoli propracované jsou jeho ideální charakteristiky a kompetence ze současného pohledu odborníků na pedagogiku, by v sobě stále měl uchovávat i něco z archetypu, něco obtížně uchopitelného, něco, co povolání činí také posláním. Výsledkem jeho činnosti by nemělo být, že žák umí odříkat báseň či dvacet desetinných míst čísla π , nýbrž že umí báseň interpretovat a desetinných míst čísla π vypočítat tolik, kolik bude chtít. Měl by vzbuzovat důvěru jako Jungův Moudrý stařec a vyvádět ze stereotypů v uvažování jako Kejklíč šamanské tradice, měl by dbát na osobní rozvoj⁹¹, jak rodinu archetypů – intelektuálně upomíná Caroline Myss. Potěšující zprávou je, že některé z požadovaných ideálních kompetencí archetypu učitele odpovídají, tzn. potřebu obohacení učitelské profese o „něco navíc“, něco přesahujícího a archetypálního si uvědomují i pedagogičtí odborníci a teoretikové, případně mezinárodní organizace.

Na obrazech učitelů v české literatuře chci zkoumat, jestli a jak korespondují s různými aspekty archetypu učitele, případně zda-li se v nich některé stránky archetypu snoubí se současnými ideálními kompetencemi a charakteristikami.

⁹¹ Vždyť již náš krajan, učitel národů Jan Amos Komenský říkal:

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

KOMENSKÝ, Jan Amos. Jan Amos Komenský citáty. SVOBODA, Martin. *Citáty slavných osobností* [online]. 2007 - 2014 [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/?page=1>.

5 Pradědeček Berka jako ztělesnění archetypu učitele

Pro naznačení dalšího směřování práce je poslední kapitola věnována charakteristice jednoho vybraného literárního učitele, a to pradědečka Berky z příběhu *Jak řídit inženýra Křečka*⁹² z pera Miloše Macouřka. Profesor Radim Berka je učitelem nejen povoláním, ale projevují se v něm mnohé aspekty archetypu učitele. Macourek vypráví pohádkový příběh s hlavním dětským hrdinou a prvky sci-fi, zasazený zhruba do doby vzniku díla. Popisuje dobrodružství jedenáctiletého Káji Berky, vnímavého, zvědavého a bystrého chlapce, který má možnost ve snu cestovat, např. do roku 1910 za svým mladým, ač současnosti již zesnulým, pradědečkem – toho času profesorem na místním c.k. gymnáziu.

Pradědeček je vášnivým vynálezcem a žákům učivo demonstruje právě pomocí svých více či méně fantaskních strojů. Plán k sestrojení jednoho ze svých zařízení, Perpetua mobile⁹³, pošle po Kájovi do budoucnosti, aby jej zkonstruoval Kájův starší bratr, jenž zdědil po pradědečkovi nejen jméno Radim, ale také rozum a nadšení pro vědu. Plán je ale ukraden chamtivým inženýrem Křečkem a jeho hloupým, leč ctižádostivým synem, kteří si vynález přivlastní, sestrojí a získají tak světovou prestiž. Vše do svých rukou vezme právě Kája se svým kamarádem Alešem, již se rozhodnout přimět inženýra Křečka k veřejnému přiznání se ke zločinu. K tomu jim má posloužit další pradědečkův vynález, který je zmenší natolik, že mohou vklouznout Křečkovi do hlavy a ovládat jeho tělo. Po různých peripetiích se jim to také povede a příběh končí tak, jak dětský příběh končit má - dobře. Pradědeček Radim Berka je povoláním učitel a duší vynálezce. Tyto dva aspekty se v archetypu učitele skvěle doplňují – pradědeček je oddaný vědění v jeho nejhlubší podstatě a nestačí mu jen si o něm číst. On ho musí prožít. A co pro něj může být větším uspokojením a plnohodnotnějším životním posláním než vlastní vědění a prožité vědění? Samozřejmě vedení ostatních, v tomto případě svěřených žáků, aby poznání zakusili a naučili se jej milovat. Všechny hodiny profesora Berky končily katastrofou živelné či jiné povahy, z níž si studenti sice odnesli cenné životní zkušenosti a dostalo se jim velké motivace ke studiu, ale školní budova či někdo z žáků nebo pracovníků gymnázia povětšinou došel k úhoně – psychické i fyzické:

⁹² Původně dětský seriál s názvem Křeček v noční košili, k němuž Macourek vytvořil scénář, vyšel i v knize, na jejímž přebalu Macourek přiznává, že byl z psaní scénáře vyčerpaný, že převyprávění svěřil Hermíně Frankové. Jako primární autor je ale uváděn M. Macourek.

MACOUREK, M. *Jak řídit inženýra křečka*. Praha: Albatros, 1989. 1. vydání. ISBN neuvedeno.

⁹³ Stroj, jemuž k práci není třeba dodávat energii.

Výuka	Přístroj	Následky	Komentář pradědečka
Dějepis	Umožňuje cestovat časem	Škola přenesena do pralesa v době kamenné, školník Burejsa napaden neandrtálci.	„ <i>Výuka má být názorná, říká pradědeček. 'Co může být názornějšího při látce o důležitosti ohně pro pravěkého člověka než potrestaný⁹⁴ Burejsa!</i> “ ⁹⁵
Zeměpis	Ovládá počasí	Škola podrobena extrémním výkyvům počasí: bouře, tropické vedro, sněhová kalamita, záplavy.	„ <i>Jako vždy, doprovázím výklad názornou ukázkou, říká pradědeček. 'Lépe to utkví v paměti. Vyložil jsem déšť, chci přejít ke známé skutečnosti, že vlivem tepla, zde prosím slunečních paprsků, přechází kapalina zase v páru čili že se vypařuje. Je to prostě koloběh (...)'</i> “ ⁹⁶
Nespecif.	Oživuje neživé věci	Žákům je ožiována paměť, vedlejším účinkem ožívají další předměty, např. oděv opouští majitele.	„ <i>Studenti našeho ústavu dostávají nedostatečné hlavně proto, že rychle zapomínají přednesené učivo. Tento malý přístroj oživuje všechno...tedy i paměť. (...)' 'Promiňte, říká pradědeček a má v očích veselo. 'Můj přístroj ještě potřebuje doladit. (...) Snad se tak moc nestalo.'“</i> ⁹⁷
Biologie	Zrychluje růst rostlin	Rostliny ve škole bují nadměrnou rychlostí do gigantických rozměrů a ohrožují okolí.	„ <i>Dnes si probereme vliv přístroje na růst rostlin všeho druhu, říká. 'Pozorujte pohyb rostlin při růstu.' (...)' 'Jistě si pamatujete, studenti, říká vlídně, 'že i rostlinstvo je schopno pohybu a tak dále. Přístroj je ale také vhodný k oživení vegetace na pustých úhorech, pouštích, v budoucnosti i na objevených planetách. Konec hodiny, studenti!'“</i> ⁹⁸
Fyzika	Ruší fyzikální zákony	Škola je obrácena střechou dolů, dochází k fyzické újmě osob.	„ <i>Zatím jsme zůstali na svých místech, neboť nám přístroj vzal hmotnost. Ale pozor, teď začne působit přitažlivost.' (...)' 'Názorný příklad, vysvětluje. 'Takhle se chová těleso, které není těžší vzduchu!'“</i> ⁹⁹

⁹⁴ Školník Burejsa uhasil neandrtálcům oheň, který byl pro ně životně důležitý a neuměli ho sami zapálit, ovšem činil tak veden úzkostí pana ředitele, aby nevzplála celá škola. Co se čtenáři může zdát omluvitelným, pradědeček Radim hodnotil jako omezenost.

⁹⁵ MACOUREK, M. *Jak řídit inženýra křečka*. Praha: Albatros, 1989. 1. vydání. ISBN neuvedeno, s. 28.

⁹⁶ Tamtéž, s. 75.

⁹⁷ Tamtéž, s. 149.

⁹⁸ Tamtéž, s. 184 – 186.

⁹⁹ Tamtéž, s. 217 – 219.

Není těžké odhalit, že vyučovací metody Radima Berky byly formovány progresivním názorem, že žák se nejvíce naučí názornými příklady, které zakusí na vlastní kůži. Nepůsobila zde však také až fanatická žízeň po realistickém zážitku z poznávání omlouvající následky? Otázkou zůstává, zda to vše byl pradědeček Berka schopen obětovat, protože si byl vědom, že pravé poznání s sebou nese problémy a strasti (stejně jako život), či zda takové reflexe schopen nebyl a za věděním hnal sebe i své žáky a kolegy slepě a s mottem účel světí prostředky (jak je to vlastní leckterému fanatickému vědci). Osobně se přikláním k první možnosti, protože profesor v celé knize působí velmi otevřeně, moudře, co chvíli prohlásí něco k zamyšlení a evidentně se nastálými situacemi a znepokojením „přízemních“ kolegů baví. Navíc po skončení pokusu je bez výjimky schopen následky katastrofy odstranit, myslím si, že si je také vědom, že žádná zlá věc doopravdy stát nemůže, protože často naznačuje, že se vše odehrává ve snu. Také pan ředitel několikrát odkazuje na profesorovu „zrůdnou“ fantazii. I když se profesor Berka tedy nesetkal s pochopením u svých nadřízených, nezahořkl, nerezignoval, nevzdal se svých představ ideálního vyučování. To také vedlo k jeho vyloučení.

Pradědeček Berka je často stavěn do kontrastu s ostatními učiteli – nejen s kolegy z c. k. gymnázia, již jsou jedna ruka s panem ředitelem a Berkovo počínání odsuzují, ale také s reálnými učiteli Kájí a Aleše. Např. soudružka učitelka Böhmová neumí uznat svou chybu, když Aleš opraví její výklad, nařkne ho z drzosti a uloží mu trest. Profesor Berka by byl jistě jiného názoru, takového žáka by vyzdvihl, protože by si vážil jeho samostatného uvažování a zájmu o pravé poznání. Cítil by se poctěn, že se takový student nachází v jeho třídě a je tím pádem možné, že k jeho vztahu k věděni přispěl nějakým dílem i on. To neznamena, že by soudružka Böhmová nebyla hodná nebo kvalifikovaná učitelka, jen se v ní neprojevuje archetyp učitele, onen duch moudrosti. Také profesora Jílka, pracovníka Neurologického ústavu, za nímž šli kluci pro radu ohledně své cesty do hlavy inženýra Křečka, lze s pradědečkem srovnat. Profesor Jílek byl sice bělovlasý, moudrý a ochotný rádce, což jsou charakteristiky shodující se Moudrým starcem u Junga i ve výkladu snů, avšak jeho rady jsou pouze v teoretické rovině. Oceňuje sice, že mají takto mladí chlapci zájem a znalosti o jeho oboru, avšak nepřipouští si, že by jejich touha po poznání mohla být hlubší. Nepřiměje je smýšlet o věci novým způsobem, netryská z něj vědecké nadšení, jež by Aleše s Kájou inspirovalo. Naopak profesor Berka své studenty vyvádí ze zajetých kolejí jako Kejkliř šamanské tradice, navíc také vyvrací učitelům často předhazovanou tezi: „Kdo to umí, ten to

dělá. Kdo to neumí, ten to učí.“ Pradědeček něco umí, a proto to učí. Nezůstává na teoretické úrovni, noří se do hloubky.

Pradědeček Berka dle mého názoru ztělesňuje velké množství aspektů archetypu učitele, chybí mu snad jen stáří, bílé vlasy a plnovous a také jakási tichost, zádumčivost – avšak nemáme možnost jej pozorovat v jeho osobním životě, nevíme, jaký je, když zrovna vynalézá, netušíme nic o formách jeho relaxace. Dost dobře jej tedy nelze analyzovat z pohledu Caroline Myss, jejíž charakteristika Intelektuála je neměnně vztažena k osobnosti a individu. Lze jej ale zkoumat z hlediska moderních požadavků na ideálního učitele. Profesor Berka rozhodně disponuje kompetencemi, jež se překrývají s aspekty archetypu učitele (nadšení pro obor a „pedagogická láska“, vědomí poslání, oddanost žákům, odpovědnost k žákům). Dále umí žáky nadchnout, motivovat a udržet jejich pozornost. Je odborníkem na předmět (jeho záběr je obdivuhodný, a to jsme navštívili jen několik jeho vyučovacích hodin), nechybí mu inteligence a zjevně se nezdráhá používat nové technologie pro potřeby vzdělávání. Morální hodnoty jsou mu vlastní, což dokazuje angažovaností v případě krádeže projektu inženýrem Křečkem, ale také občasnými minimalistickými moudry, jež stran žáků prohlásí, např.:

„Je to naprosto jednoduché. Jako všechny velké věci. To si pamatuj, studente!“¹⁰⁰

„Jsou lidé, kteří myslí také na to, jak přispět ostatním, přednáší. Ale existují i jiní lidé, chlapci. Ti nehnou ani malíčkem, melou pusou, stěžují si, kritizují, zakazují...Když je pak všechno hotové, rádi se pohodlně vezou. Jako támhleten!“¹⁰¹

Pradědečkovy pedagogické slabiny pak lze nalézt v jeho izolovanosti od ostatních pedagogických pracovníků školy (jakkoli odlišní a nechápající jsou, měl by se snažit s nimi lépe vycházet a respektovat je, nebavit se příliš jejich újmami zapříčiněnými jeho experimenty), diskutabilní je také jeho schopnost sebereflexe, autoregulace a odpovědnosti za pedagogická rozhodnutí, jejichž následky nese širší okolí. Žáci v jeho hodinách příliš navzájem nespolupracují a také jsou (až na časté otázky ze strany vyučujícího) spíše vedeni k pozorování pokusu než k nějakému většímu vlastnímu vkladu.

¹⁰⁰ MACOUREK, M. *Jak řídit inženýra křečka*. Praha: Albatros, 1989. 1. vydání. ISBN neuvedeno, s. 30.

¹⁰¹ Za profesorem Berkou se ve snu shodou okolností dostane také Kájův tatínek, vnuk profesora. Je jím pokárán za svou nečinnost, lenost a libování si v pohodlí na úkor posunu, což jsou v jeho dospělém životě opravdu jeho negativní vlastnosti. Když se pak pan Berka probudí, je rozmrzelý a s dědečkem se již setkat nechce. Čtenář se nedozví, zda na něj výtky kladně zapůsobily.

Tamtéž, s. 150.

Závěr

Dva z cílů mé bakalářské práce, jež jsem si na počátku bádání vytyčila, lze podrobit analýze a prohlásit je buď za splněné, nebo nesplněné. Domnívám se, že se mi podařilo uchopit teoretická východiska problematiky *Archetypu učitele v české literatuře 19. a 20. století* v dostatečné míře pro potřeby mé budoucí diplomové práce, která by zpracování tématu měla ucelit a dovést do dokonalosti. Představila jsem pojem archetyp v kontextu filozofie, religionistiky, antropologie a textologie, největší pozornost jsem věnovala jeho pojetí v analytické psychologii C. G. Junga a ve vědách o umění, kde archetyp tvoří základ celé disciplíny – archetypální kritiky. Dále jsem se zaměřila na správné uchopení pojmu, přičemž jsem více rozpracovala vymezení vůči stereotypu a klišé. Podala jsem obraz archetypu učitele v jeho obecné rovině a uvedla čtyři různorodé aspekty a charakteristiky: podle C.G. Junga (analytická psychologie), Jany Heffernanové (výklad snů), Caroline Myss (osobnostní růst), Angeles Arrienové (šamanská tradice). Jsem přesvědčena, že tímto přehledem jsem alespoň částečně uspokojila poptávku po větší pozornosti právě k archetypu učitele a nabídla tak základní mapu pro orientaci v tématu. Poskytla jsem také stručný přehled o vývoji role učitele a nástin ideálních charakteristik současného pedagoga. Tyto dva „měřitelné“ cíle (zpracovat teoretická východiska pro další v bádání a zpracovat archetyp učitele, jemuž dosud není věnován dostatečný prostor) tedy mohu s klidným svědomím považovat za splněné. Třetí cíl, tedy inspirovat sebe, další studenty pedagogiky, učitele i širokou veřejnost k novému pohledu na profesi učitele, zůstane bohužel jen „viset ve vzduchu“ a v jeho naplnění mohu pouze doufat, ať už se tak stane touto prací nebo až navazující, diplomovou.

Teoretické základy, jež vybuodovala tato bakalářská práce, dovolují, ba přímo vybízejí pokračovat v tématu a dotvořit původní vizi v celek, a to způsobem, jak je naznačeno v poslední kapitole věnované ztělesněnému archetypu, profesorovi Berkovi. Dalším směřování bádání bude dobré zabývat se následujícími otázkami: Do jaké míry se shoduje obraz učitele v české literatuře s archetypem učitele? Který obraz je nejvíce zakotvený, jaký aspekt archetypu učitele čeští literární kantoři postrádají? Do jaké míry čeští knižní učitelé splňují současné požadavky na kompetence, blíží se ideální charakteristice? Čím můžou jednotliví literární pedagogové inspirovat kantory a studenty učitelství v pojetí výkonu profese a širokou veřejnost v nahlížení na učitele a jeho práci? K odpovědím na tyto otázky bude možné dospět

analýzou českých děl, v nichž postava pedagoga hraje větší než nevýznamnou roli, obzvláště charakteristikami samotných literárních učitelů. Primární literatury k tomuto bádání je u nás naštěstí velké množství, nabízí se rozpracování postavy pana učitele ze stejnojmenné povídky B. Němcové, dále charakteru Vyššího principu ze stejnojmenné povídky z knihy *Něma barikáda* od J. Drdy, učitelů v příběhové próze J. Foglara, kantorů J. Žáka, jež představuje v knihách *Študáci a kantoři* a *Cesta do hlubin študákovy duše*, nebo také postavy učitele Čížka ze *Zapadlých vlastenců* K.V. Raise.

Kromě těchto výzkumných otázek doporučuji v tématu pokračovat vytvořením seznamu české literatury s postavou učitele a upřením pozornosti na archetyp učitele – moudrého stařečka v pohádkách. Dále je žádoucí prostudovat větší množství odborné literatury zaměřené na ideální kompetence učitele, obzvláště té nověji vzniklé, a zjistit, zda se potvrzuje trend splývání prvků archetypu učitele s požadovanými kompetencemi. Další rozměr by má diplomová nebo jiná navazující práce mohla získat rozšířením o téma obrazu a archetypu učitele ve světové literatuře.

Seznam použitých zdrojů

1. Odborné monografie

- ARRIENOVÁ, A. *Archetypy šamanské tradice. Duchovní cesty vnitřního bojovníka, léčitele, vizionáře a učitele*. Praha: Portál, 2000. 1. vydání. ISBN 80-7178-476-1.
- BURTON, G. - JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. 1. vydání. ISBN 80-85947-67-6.
- CAMPBELL, J. *Tisíc tváří hrdiny. Archetyp hrdiny v proměnách věků*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-354-4.
- DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní pro každého 2*. Praha: Grada, 2009. 1. vydání. ISBN 978-80-247-2091-3.
- HEFFERNANOVÁ, J. *Tajemství dvou partnerů. Teorie a metodika práce se sny*. Praha: Argo, 2008. 2. vydání. ISBN 978-80-7203-957-9.
- HOPCKE, R. H. *Průvodce po sebraných spisech C.G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1994. 1. vydání. ISBN 80-900802-9-4.
- JUNG, C.G. *Výbor z díla I : Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-14-8.
- JUNG, C.G. *Výbor z díla II : Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85-880-11-3.
- JUNG, C.G. *Výbor z díla V : Snové symboly individuálního procesu : Psychologie a alchymie I*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999. 1. vydání. ISBN 80-85880-19-9.
- MYSS, C. *Archetypy: kdo jste vy? Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-366-0.*
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. 1. vydání. ISBN 80-200-0993-0.
- PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy I: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

2. Slovníky

DUROZI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994. 1. vydání. ISBN 80-85764-07-5.

GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. Opravený dotisk. ISBN 80-7178-303-X.

LINHART, J. a kol. *Slovník sázíých slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2013. ISBN 978-80-7382-006-0.

MÜLLER, R., ŠIDÁK, P. *Slovník novější literární teorie : Glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-200-2048-2.

PAVERA, L., VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7182-124-1.

3. Cizojazyčná literatura

McLUHAN, M., WATSON, W. *From Cliché To Archetype*. New York: Viking Press, 1970. ISBN 0670330930.

4. Beletrie

MACOUREK, M. *Jak řídit inženýra křečka*. Praha: Albatros, 1989. 1. vydání. ISBN neuvedeno.

5. Internetové zdroje

FRANČE, V. Kliše a Archetyp. In: FRANČE, Vojtěch. *Grafologie a Psychologie* [online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.cz/2010/01/klise-archetyp.html>.

HELUS, Z. Jak chápat učitelství – Impulzy pro pedagogické fakulty. IN: *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2011, č. 4, 373 - 382 [cit. 2014-06-15]. ISSN: 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=770>.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Jan Amos Komenský citáty. SVOBODA, Martin. *Citáty slavných osobností* [online]. 2007 - 2014 [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/?page=1>.

From Cliché to Archetype. In: *Understading Media* [online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.cyberchimp.co.uk/U75102/cliche.html>.

Caroline´s bio. MYSS.COM. *Caroline Myss* [online]. 2010 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://www.myss.com/features/bio>

Anotace

Jméno a příjmení:	Anežka Jakubcová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr.Daniel Jakubíček, Ph.D
Rok obhajoby:	2014
Název práce:	Archetyp učitele v české literatuře 19. a 20. století (Teoretická východiska)
Název v angličtině:	The Archetype of a Teacher in the Czech Literature of the 19th and 20th Century (Theoretical Resources)
Anotace práce:	Tato bakalářská práce pokládá teoretické základy pro další bádání o archetypu učitele v české literatuře. Podává výklad pojmu archetyp v různých vědních disciplínách a svědčí o jeho mnohotvárnosti. Blíže se zaměřuje na archetyp učitele a charakteristiku ideálního dnešního pedagoga. Na příkladu postavy pradědečka Berky z knihy Miloše Macourka Jak řídit inženýra Křečka, v němž se prolínají prvky archetypu s povoláním učitele, naznačuje další směřování navazující diplomové práce.
Klíčová slova:	archetyp, C.G. Jung, archetyp učitele, učitel v české literatuře, historický vývoj učitele, ideální kompetence učitele, prolínání archetypu a profese, učitelství, Jak řídit inženýra Křečka, pradědeček Berka
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis lays teoretical foundations for the future research about the archetype of a teacher in the czech literature. It gives an explanation of the term archetype in various disciplines and reflects it´s diversity. The thesis closlely focuses on the archetype of a teacher and on the characteristic of ideal today´s pedagogue. It suggests a direction of the future related thesis on the example of figure called great-grandfather Berka from the book Jak řídit inženýra Křečka by Miloš Macourek. It shows the blending of elements of the archetype with aspects of a profession in this literary character.
Klíčová slova v angličtině:	archetype, the archetype of a teacher, C.G. Jung, teacher in the czech literature, historical development of a teacher, ideal competence of a teacher, blending archetype with proffesion, pedagogy, Jak řídit inženýra Křečka (How to control engeneere Křeček), great-grandfather Berka
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	39 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

