**Výuka literatury na SŠ se zřetelem ke smyslu vzdělání**

Hannah Arendtová v knize *Krize kultury* autoritu učitele charakterizovala takto: „Autorita vychovatele a kvalifikace učitele není totéž. I když je určitá míra kvalifikace pro autoritu nezbytná, ani nejvyšší možná odbornost sama o sobě nikdy nemůže autoritu zplodit. Kvalifikace učitele spočívá ve znalosti světa a schopnosti poučit o něm jiné. Avšak jeho autorita spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět. Vůči dítěti je to tak, jako by učitel byl zástupcem všech dospělých, ukazoval na jednotlivé věci a říkal: toto je náš svět.“

Odborná kvalifikace tedy k učitelskému povolání zdaleka nestačí. Odbornost poskytuje na svět stále užší pohled. Kořeny její současné podoby sahají až ke Galileovi a Descartovi, kteří zformalizovali náš svět po vzoru matematiky, a druhý z nich vytvořil dualistický systém poznání, kdy metodicky, tedy matematicky abstraktně a přesně postupující rozum nachází jistou pravdu o přírodě, stvořené bohem stejnou metodou, tedy chovající se jako stroj. Moderní věda 19. století pak v souladu s pozitivismem nahradila metafyziku tím, že k matematice přidala experiment. Na karteziánské metodě vznikla Newtonova fyzika a pozitivismus svou experimentem inovovanou metodu aplikoval na všechny vědy, tedy i ty o člověku. Např. sociologie se nejdříve nazývala sociální fyzika a dělila se na sociální statiku a dynamiku. K existenciálním otázkám člověka, mj. ke smyslu života se takto pojatá věda nevyjadřuje. Její tendencí je po vzoru Eukleidovy geometrie zarovnat všechny nerovnosti a „hrboly“ světa přirozeného, její podstatou je proto redukce a retušování všeho, co neodpovídá světu abstraktnímu. Ukazuje člověku, co všechno by bylo možné uskutečnit, není ale schopna sdělit, co by touto skutečností být mělo. Zabývá se výhradně racionalitou prostředků, ignoruje racionalitu cíle.

Prvním, kdo odhalil úskalí takto pojatého poznání, byl J. A. Komenský. Odmítl Descartovu myšlenku, že rozum se má zabývat výhradně věcmi spočitatelnými, byl naopak přesvědčen, že se má zabývat i otázkami vztahujícími se ke smyslu lidského života. Descartův metodický rozum nahradil triádou rovnomocných a neustálý dialog mezi sebou vedoucích „partnerů“ – rozumu technického (operatio), morálního (virtús) a poetického (pietás). Je zapotřebí zdůraznit, že pietás – zbožnost – vnáší do poznávání skutečnosti důraz na celistvost, smysl, neboť ten je způsobem, kterým se části této skutečnosti a její celek navzájem osvětlují. Celek světa však není konečný, proměňuje se v závislosti na proměnách částí a zpětně jejich podobu ovlivňuje. Proto význam jednotlivostí a celku vzniká vždy v souvislostech, v kontextu. Pak teprve můžeme hovořit o vzdělávání, jež se snaží poznávat svět v jeho úplnosti, byť člověku nedostupné. V této souvislosti je velkým omylem tvrzení, které se objevilo už v 90. letech a které bohužel opakuje nyní i Václav Klaus ml., jinak oprávněně kritizující současný stav našeho školství, totiž že rodina vychovává, škola vzdělává. Komeniánské vzdělávání je ze své podstaty výchovné. Nedorozumění vzniká tehdy, když vzdělání zaměníme za odbornost a současně nerozlišujeme „něco umět“ a „něčemu rozumět“. Odborník by měl něco umět a současně podstatě toho, co je nad rámec jeho odbornosti, také rozumět. Pak teprve se stává vzdělaným.

Odbornost se vzděláním úzce souvisí, není s ním však totožná. Umožňuje vynalézání pro život potřebných prostředků, produkci strojů a přístrojů. Odborník má do svého oboru hluboký vhled, zná dobře jeho faktickou stránku a adekvátní metody práce. Může se však stát „fachidiotem“, kterého celek světa nezajímá nebo který mechanicky aplikuje principy svého oboru na vše ostatní. Je však nutné zdůraznit, že základní odbornost vytváří pro vzdělání předpoklady, přesahuje k němu však jen tehdy, kdy poskytuje poznatky, které se týkají světa jako celku, které ukazují, jak je tento svět tou kterou odborností ovlivněn i tam, kde to s danou odborností na první pohled nesouvisí. Proto je nutné začít ve výuce každého předmětu rozlišovat odbornost a vzdělání, odbornou kvalifikační výuku a vzdělávání. Každému je zřejmé, že nikdo nemůže být odborníkem na všechno. Školství, které nadále zůstává hluboko ponořené do pozitivismu 19. století, se však tváří, jako by to možné bylo, dokonce existuje výrazná tendence tento směr ještě posílit. A tak množství nových faktů roste rychleji, než ubývá těch dosavadních, totéž platí o mechanických vztazích mezi nimi. Protože úspěch tohoto didaktického modelu se nedostavuje, právě naopak, přibývá standardizovaných zkoušek, které mají přinést spásu. Vinen není způsob výuky, za vše mohou hlavně stále hůře vzdělavatelní žáci a nedostatečně „motivovaní“ učitelé.

Vzdělaný člověk by měl být v nějakém oboru odborníkem, aby poznal, kam až sahají možnosti lidského poznání. Současně by však měl být i dostatečně poučen o tom, jak poznatky jeho odbornosti ovlivňují kulturu jako celek, kde všude se do lidského života promítají. Jen tak se člověk stává odpovědným za tento svět, jen tak se učitel stává komeniánským pedagogem, jehož rozum je schopen vést rovnomocný dialog mezi operatio, virtús a pietás. Jen tak nabývá jeho život smysl, neboť je vytvořen předpoklad harmonického vztahu se světem. A právě vědomí tohoto významu vzdělání by se mělo stát hlavním prostředkem motivace žáků. Ostatní způsoby motivace jsou sice případně rovněž důležité, nikoli však primární a samy o sobě fungují jen v některých případech (pochvalují si je např. žáci, kteří se na určitý obor z nějakých důvodů zaměřují). Jenže co ti ostatní, kterých je ve třídě vždy většina.

Jak tedy přistoupit k literárnímu vzdělávání, abychom je oprostili od karteziánského formalismu a obdařili smyslem jako stěžejním zdrojem motivace? Literární věda (historie a teorie) nám poskytuje faktografický a terminologický základ, resp. jazyk. Není cílem, je prostředkem. Prostředkem k interpretaci díla v různých souvislostech. Smysl této interpretace tkví v tom, že literatura je estetickou podobou výpovědi o kultuře v nejširším významu tohoto slova a o existenciálních problémech, které smrtelný člověk řeší, aby svému životu dal smysl. Jeho prvotně nezajímají literární směry, názvy děl, tropů a figur, jména autorů atd. Zajímají ho naopak témata, která se ho bezprostředně dotýkají, a jejich esteticky, tedy ne jen stroze racionálně působící obsah. Základním tématem, jak už řečeno, je smysl života. Na jeho hledání byla zaměřena antická mytologie, posléze o racionální přístup usilující filosofie, dále pak víra, která nabídla naději na spásu. Moderní věda vyvolala velké naděje, leč realita jim byla vzdálena, a tak se člověk ocitl v rozporuplné situaci. Složitějším se stal jeho vztah k přírodě, zůstal smrtelným a nemocemi ohroženým, první a druhá světová válka výrazně proměnily podobu zla, vznikla teorie relativity, kvantová fyzika, zkomplikoval se vztah mezi subjektem a objektem, důvěra v karteziánskou vědu byla oslabena, dostavila se tzv. postmoderna, odmítající velká vyprávění. Nakonec mu asi nezbývá nic jiného než humor.

Literatura ve velmi individualizované podobě tato témata, dotýkající se každého z nás, reflektuje v přitažlivé, člověku přístupnější podobě než nabízí věda, tj. esteticky. V tom je její vzdělávací úkol. Ten nelze realizovat analýzou identifikující formální prostředky díla, nýbrž hledáním jeho smyslu, který vzniká ve vzájemných souvislostech těchto dílčích prostředků, zpětně zase významově modifikovaných nalezením relativní podoby celku. Tím je celek neuzavřený, nemůže proto existovat nějaká provždy daná, obecně platná interpretace téhož díla. Ta se za těchto podmínek významně podílí na jeho estetickém účinku. Estetická kvalita vzniká ve chvíli, kdy dílo vstupuje do dialogu s vnímatelem. Důležitá je proto jeho čtenářská vyspělost, tedy to, co je do díla schopen sám „večíst“, což však vůbec neznamená, že je interpretuje libovolně.

V této souvislosti je zajímavý spor mezi matematikem Oldřichem Botlíkem a češtinářem Jiřím Kostečkou. O. Botlík z pozice exaktního pojetí vědy poukázal na nepřesnosti v zadávání testových úloh, což žákům znesnadňuje určit správnou odpověď. Jiří Kostečka ve svém Antibotlíkovi mj. píše: „Seriózní češtinář by O. Botlíkovi vysvětlil, že v jazyce existují – na rozdíl od matematiky – jisté jemnosti; že není formulační nepřesnost jako formulační nepřesnost. Jistě: pokud ten či onen obrat brání porozumění zadání či nabídce odpovědí, je samozřejmě úloha v nepořádku. Ale ne každý lapsus linguae má fatální důsledky pro porozumění či výklad textu. Je-li daný nedostatek méně závažný (a v jazyce skutečně existují slohové či mluvnické lapsy různého kalibru s různým dosahem pro porozumění textu), pak je to sice u maturitního testu také politováníhodné, ale testovou úlohu to nemusí nutně zbourat.“

J. Kostečka tedy konstatuje, že jazykové vyjádření není totožné s matematickým, protože v něm existují „jisté jemnosti“, a že existuje různá míra formulační nepřesnosti. O. Botlíkovi do jisté míry oprávněně vytýká, že to nerespektuje. Jenže, kde je hranice nepřesnosti, která už znesnadňuje rozhodnutí? A i kdyby míra nejednoznačnosti byla malá, hlavní problém zůstává: J. Kostečka totiž formulační nepřesnosti toleruje v zadání testových úloh, nikoli však v jejich řešení, protože to je založeno na principu binární logiky (dvouhodnotové algebry), tedy je buď zcela pravdivé, nebo zcela nepravdivé. Žák nemá možnost se na nejasnosti zeptat, navrhnout případné zpřesnění a navíc, což je nejhorší, je mu takto sugerováno překonané a smysl postrádající pozitivistické pojetí jazyka a jím ztvárněné literatury, které se nerespektováním znakového charakteru míjí s jejich podstatou.

Závěrem se pokusím nastínit jednu z možností, jak dát výuce literatury smysl. Zdůrazňuji: jednu z možností. Těm, kteří čtou Českou školu, se omlouvám, že použiji text, který jsem tam už uveřejnil. Týkal se problematiky umělecké reflexe exaktní racionality v literatuře. Toto téma jsem vybral záměrně, abych ukázal, že existují úzké vztahy i mezi předměty zdánlivě vzájemně nesouvisejícími, mezi matematikou a přírodními naukami na straně jedné a literaturou na straně druhé, přičemž nejde jen o vztahy povrchní (kauzální, chronologické a faktografické), ale též o vztahy mnohem hlubší, týkající se způsobu poznávání skutečnosti, přístupu k ní a v posledku smyslu života vůbec.

„Začnu renesancí. Ta znamenala obrat od substance k subjektu. Země už není nehybným středem vesmíru (Koperník). Jenže hrdý člověk tam zůstat chce. A tak se do středu vrhne, stává se subjektem. Co ho k tomu opravňuje? Rozum! Descartes pak rozliší dvě podstaty: nerozprostraněnou (rozum) a rozprostraněnou (příroda), Racionalitu ztotožní s metodou, která vede k jistotě poznání, a tuto metodu spatřuje v matematice. Obě podstaty stvořil Bůh, a protože nás miluje, učinil tak stejnou metodou. Rozum je metodický, příroda je mechanická. Pes je štěkající stroj. Spinoza hovoří o absolutní sumě modů, dospěje k panteismu a pojetí svobody jako poznané nutnosti (viz jeho padající kamen, který se náhle začne domnívat, že padá ze svého svobodného rozhodnutí), Leibniz spatřuje harmonii světa v předzjednané harmonii monád, jimiž je tvořen, přičemž zdrojem této harmonie je přesnost, s jakou jej stvořil Bůh, odchylka není možná. Galileo Galilei řekne, že vesmír je kniha napsaná jazykem matematiky, Newton využije matematiku pro stanovení přírodních zákonů. Jsou položeny základy moderní vědy.

Prvním, kdo poukázal na úskalí tohoto pojetí poznání, byl Komenský. Rozum se podle něho nemá zabývat jen tím, co je spočitatelné, nýbrž i otázkami souvisejícími se smyslem lidské existence (viz např. jeho Labyrint). Odmítá Descartovu „provizorní morálku“, která bude průvodním jevem doby, kdy se člověk teprve stává pánem přírody. Kant později napíše, že vědy nevedou nutně k pokroku, že mohou mít i zcela opačný vliv, že mohou vést k destrukci a barbarství (historie jeho obavy potvrdila).   
 Reflexi těchto závažných problémů nalezneme už v renesanční literatuře. Její humanistický charakter odkrývá různé představy o roli subjektu. Tak např. Boccacciův rozum hýří nápady a vtipem, Cervantesův don Quijote už je složitější. Sancho Panza k romantickému bláznovství se doznavšímu umírajícímu pánovi promlouvá: „Největším bláznovstvím, kterého se může člověk dopustit, je takto skonávat, …“ A Shakespearův Hamlet je ke svému subjektu nemilosrdný: „Proč se tu vůbec mezi nebem a zemí mají plazit takoví chlapi jako já?“ Všimněme si: „mezi nebem a zemí“ (to je přece i Máchovo téma).   
Baroko spílá pýše subjektu (viz např. B. Bridel), osvícenství znovu vyzdvihne racionalitu, která má uspořádat svět i umění (klasicismus). Cid a Chimena se sice velmi milují, ale jednou provždy dané mravní normy mají přednost. Filosof Martin ve Voltairově Candidovi komentuje umírání lidí (katastrofa lodi), jehož je svědkem, věcně, bez emocí. „Bůh je velký hodinář,“ praví tento filosof.   
 A poté přichází romantismus. Schellling prohlásí, že příroda je viditelný duch, duch pak neviditelná příroda (filosofie identity). Romantické umění je však paradoxně založeno na rozporu. Filosofie a karteziánská věda totiž vyvolaly představu, že by lidský život mohl být krásný, jenže skutečnost byla zcela jiná. Optimistická, na metodické rozumnosti člověka založená vize byla na hony vzdálena realitě. Člověk reagoval rozporuplně. Faust si dokonce zadá s ďáblem (Mefistem), jehož největší devizou je čirá technologie moci (manipulace), a Mácha, na rozdíl od Fausta prost jakéhokoli velikášství, do důsledku zkoumá a prožívá vztah člověka-subjektu k přírodě (a vesmíru). Může k ní skutečně přistupovat jako k fungujícímu stroji, může být jejím pánem? Vlastní ji, nebo naopak ona vlastní jeho? Anebo se vlastní vzájemně? Co všechno má či nemá smysl, je-li člověk smrtelný? Vždyť smrt je „to, co se nic nazývá“. Jak s tímto vědomím naložit? Máchova oxymóra (zborcené harfy tón, strhané strůny zvuk…“) podstatně problematizují iluzi o spásném charakteru mechanicky ovladatelné přírody, která je plně k dispozici metodickému rozumu. Faust i Vilém (Mácha) se svým smrtelným osudem smlouvají až do konce, každý však se zcela jiným výsledkem. Faust: „Jen pak jsi hoden svobody a žití, když rveš se o ně den co den“. Mácha: „na tváři lehký smích, hluboký v srdci žal.“

Máchovy i Goethovy verše jsou reflexí evropské kultury (v tom spočívá mimochodem Máchova výjimečnost v době Národního obrození), založené na renesančním obratu k subjektu a jeho zjednodušujících karteziánských výkladech. S tímto problémem se následně vyrovnává evropské umění až do postmoderny. Tu, zdá se, už většinou přestal zajímat.   
 Vzdělání a odbornost spolu úzce souvisejí, v žádném případě však nejde o totožnost. Ohlášená úprava RVP by to měla zohlednit, je však téměř jisté, že jejich „zpřesnění“ půjde směrem právě opačným – k paradigmatu odbornosti. Vzdělávání ve škole však začíná tam, kde učitel překročí rámec své specializace k problémům, které jeho obor předkládá k řešení všem lidem a jejichž kladné či záporné dopady se všech lidí týkají.