

LIBOR PAVERA

NAD NĚKTERÝMI ASPEKTY SOUČASNÝCH STŘEDOŠKOLSKÝCH UČEBNIC, ANEB MÁ GENOLOGIE STÁLE SVÉ MÍSTO PŘI VÝUCE (NÁRODNÍ) LITERATURY?

Abstrakt

Autor se v textu zabývá sugestivní otázkou: zda hledisko žánru (genologie) má své zastoupení při výuce (národní) literatury ve vzdělávacím procesu. Vybral si přitom k šetření některé učebnice pro střední školy, které se nyní využívají ve vyučovacím procesu. Vidí žánrové hledisko jako vhodný prostředník výběru, třídění a korekce informací, které se mají k žákovi či studentovi dostat (*key competences*). Upozorňuje na některá zjištění své analýzy – alarmující skutečnosti a navrhuje případná řešení. Ta leží v rukou odpovědných státních institucí, které dovolily vznik a šíření některých nekvalitních učebnic. Kvalitu však může zvýšit rovněž plně kompetentní učitel oborového předmětu.

Abstract

ON CERTAIN ASPECTS OF CONTEMPORARY SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS

The Author has posed a suggestive question if the aspect of genre (genology) has its place in teaching literature (national literature) within the process of high school education. He selected certain high school course books for his research, used in the present didactic process. He considers the genological aspect a very convenient intermediary for choice, classification and correction of the information which is to reach the student (the key competences). He submits some of his conclusions for attention – alarming ones – and he offers solutions. The main ones rest in the national institutions which made it possible for the unworthy text books to be created and publicized/widespread. Their value is raised by the teacher who meets all subject competences.

Klíčová slova

učebnice ■ žánry ■ genologie ■ klíčové kompetence ■ měkké kompetence ■ návrhy a řešení

Key words

textbooks ■ genres ■ genology studies ■ key competences ■ skills competences ■ suggestions and solutions

Věda – didaktika – genologie

Je nesporné, že vyučovat národní jazyk a literaturu v něm napsanou lze v současnosti mnoha různými způsoby; zejména učebnice nebo oborový slovník nemusejí být jedinými zdroji informací, z nichž mohou žáci a studenti čerpat poznatky. Veliké pole nabízejí elektronické prostředky přenosu informací a nejrůznější zařízení s nimi pracující. Přesto se – možná poněkud konzervativně – domníváme, že právě učebnice může být nejvhodnějším prostředníkem přenosu informací, doplněním výkladů a jiných didaktických metod, které lze používat ve vyučovacím procesu. Měla by odpovídat kognitivním schopnostem žáka nebo studenta a neměla by uzavírat informace sama v sobě, ale měla by umět získat žáka nebo studenta pro daný obor, naučit jej návykům k sebevzdělávání a samostatnému učení.

Jistě, největší díl odpovědnosti při výběru a třídění informací, které se mají k žákům a studentům ve vyučovacím procesu dostat, zůstává na kompetentním učiteli. Nicméně právě učebnice nebo oborový slovník může učitelovo snažení vhodně doplnit a sdělené informace rozšířit o nové dimenze a kontexty s cílem dát žákovi a studentovi potřebné vědomostní zázemí (základní oborové kompetence, někdy se uvádí *key competences*) a rozšiřovat u něj zároveň jeho tzv. měkké kompetence (*soft skills*),¹ které mu mohou napomoci v budoucnu na trhu práce. Nemluvě již o tom, že učebnice má roli jisté databanky informací, které v ní jsou fixovány; nelze žádat po žákovi nebo studentovi, aby se po absolvování předmětu stal „chodící encyklopedií“, jak to ještě předpokládal vzdělávací systém před čtvrtstoletím: vedle www stránek s danou problematikou mohou žáci a studenti hledat zaručeně relevantní a kvalifikovaná data právě v učebnicích a slovnících. Přitom ani učebnice, ani slovníky nebývají v praxi užívány, což může být mementem a mělo by být pro odpovědné pracovníky ve školství alarmující skutečností, s níž se musejí vyrovnat.²

¹ Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání z roku 2007 hovoří o *key competences* (klíčové kompetence) ve smyslu souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.

² Srov. naši studii, v níž jsme zveřejnili graf s malým šetřením, v němž šlo o ověření předpokladu, zda studenti používají ve vyučovacím procesu učebnice a oborové slovníky. Výsledky krátkého šetření s malým vzorkem respondentů (celkem 48 respondentů) vypadaly následovně: asi 75 procent respondentů učebnici nebo slovník vůbec při studiu nepoužívá! Viz PAVERA, Libor. Slovník a učebnice jako vyučovací pomůcka? In: *Kontexty literární vědy V*. Ed. Ivo Pospíšil – Miloš Zelenka. Praha – Brno: Literárněvědná společnost při AV ČR–Tribun, 2015, s. 158–163.

Nesmíme nicméně veškeré těžkosti se získáváním oborové kvalifikace ponechávat jen na učitelé a žákovi nebo studentovi. Okruh zainteresovaných v procesu komunikace ve vyučovacím procesu je a musí být širší. Pokud naším předmětem zájmu budou v dalším výkladu učebnice a jeden jejich aspekt, nesmíme zapomínat na autora nebo autory učebnic a/nebo jiných informačních materiálů. Tento autor by měl dostat od orgánu státu, který je zodpovědný za školskou oblast – tj. od ministerstva zodpovědného za školství a/nebo od jeho organizační složky – jasné zadání, jaké budou primární (oborové) kompetence žáka a studenta v dané oblasti po skončení studia a jaké další kompetence bude jedinec získávat sekundárně.

Zároveň by okruh autorů učebnic a jiných materiálů měl být pečlivě vybírán z vědecko-didaktických pracovníků, kteří nejen patří ke kvalitním a kvalifikovaným odborníkům v dané oblasti, ale zároveň mají vzdělání didaktické a kvalitní a ověřené schopnosti praktické. Stává se často, že dochází k disproporcím, které jsou až příliš jednostranné: buď materiály a učebnice tvoří odborníci, kterým zcela schází didaktické zázemí, a proto netřídí a nevybírají informace základního charakteru, materiály pak trpí informační oborovou přesyceností i „neučesaností“ z hlediska didaktického (postup od jednoduššího ke složitějšímu, problémové okruhy, tematické celky, propojenost a souvislost mezi sdělovanými informacemi apod.); nebo naopak je vytvářejí dobří didaktikové a praktikové daného oboru, ale bez pomyslného prstu na tepu doby – tj. jednak bez dotyku s konkrétním materiálem, se současným bádáním a stavem disciplíny a jednak bez vlastního vědeckého působení v dané oblasti. Přesto mnoho učebnic a jiných doprovodných materiálů je označeno schvalovací doložkou českého ministerstva školství, které tím přebírá jistý díl (stěží uvést přesnější číselný procentuální podíl) zodpovědnosti za kvalitu učebnice jako didaktického prostředku.

V jisté jednostrannosti ve výběru látky a v metodické nejasnosti a absenci didaktických aspektů vidíme největší problémy současného stavu v oblasti tvorby a realizace učebnic. Nejde jen o učebnice pro jazyk a literaturu, podobné neuspokojivé výsledky lze najít i v oblastech jiných společenských věd, i v ekonomice nebo v tzv. exaktních disciplínách. V závěru přineseme jisté návrhy, jak lze neutěšenou situaci řešit alespoň v případě učebnic literatury (zvláště jde o teorii a historii literatury). Nepůjde o řešení nové, v podstatě jen upozorníme na to, co zde již bylo a co se dobře v praxi uplatnilo v minulosti. O optimalizaci učebnic a odhalování vad a diskrepancí by nemělo jít jen oborově příslušnému ministerstvu, ale i autorům, recenzentům, vědecké obci i učitelům a ředitelům škol.

Genologie a její místo v učebnicích literatury

V dalším textu poukážeme – zvláště s ohledem na problematiku genologickou –, jak bývá žánrové hledisko uplatňováno právě v učebnicích nebo oborových slovnících. Jinými slovy – budeme naším setřením sledovat, zda druhově-žánrové hledisko má stále své místo při výuce (národní) literatury? Jde jistě o sugestivně podanou otázku, která sama ještě nabízí nové formulace i další doprovodné otázky a zpřesnění.

Když „papež komparatistiky“ Paul Van Tieghem³ pomýšlel ve dvacátých a třicátých letech 20. století na termín, jímž pojmenuje disciplínu, která se věnuje druhům a žánrům v kontrastivním kontextu, jistě měl na mysli také *exaktnost*. Nesporně prostřednictvím genologie, jak disciplínu věnující se druhům a žánrům pojmenoval, usilovat třídít a porovnávat texty podle určitých předem stanovených hledisek. V jedné ze svých studií odlišuje od sebe *tematologii*, vyhledávající texty s obdobnými tematickými východisky, která podnes slaví úspěchy, a *genologii*, která v jeho očích měla zřejmě větší univerzální šanci utřídit veliké množství textů a vyvodit z šetření určité širěji platné závěry.

Snahy zobecnit literární proces a utřídit veliký počet literárních textů, které jedinec v průběhu života ani není schopen přečíst a interpretovat, jsou nicméně známy od starověku přes středověk až podnes. Od starověku vznikaly příručky sumarizačního charakteru. Třídění a rozčleňování tisíců, ba milionů textů a zjišťování jejich obecných a společných rysů není a nemělo by být přitom samoučelné. Mělo by mít nějaký praktický cíl, nemělo by se uzavírat v sobě samém, ale sledovat nějaký praktický účel, např. v didaktickém procesu.

Genologie a s ní spjaté rozlišování *literárních druhů a žánrů, žánrových forem a žánrových variant by se mělo využívat zejména ve školské praxi*. Ten, kdo se zabývá žánry, pracuje zpravidla s konkrétním materiálem, na základě analýz a podrobného studia konkrétních textů vytváří zobecnění, jistý abstrakt, který nemá mít účel sám v sobě, má k něčemu sloužit: může to být právě služba školské praxi při výuce světové i národní literatury. Pokud budeme mít ve vyučovacím procesu po ruce zobecnění (v učebnici nebo ve slovníku), jaké hlavní specifické znaky má např. povídka a novela, lze studentům nebo žákům lépe osvětlit některá specifika konkrétních autorských textů, které lze považovat za kanonické

³ Srov. VAN TIEGHEM, Paul: *La synthèse en histoire littéraire, Littérature comparée et littérature générale*. Revue de synthèse historique, t. XXXI, 1920, s. 1–27, zejména s. 7; VAN TIEGHEM, Paul: *La Question des genres littéraires*. Helicon, tome 1, fasc. 1–3, 1938, s. 99–105.

a potřebné pro výklad o hlavních tendencích určitého literárního celku, skupiny, hnutí, školy, směru nebo skupiny. Pokud posluchač bude znát morfologii a význam termínu povídka a obdobně termínu novela, bude při výkladu o novele např. Bohumila Hrabala (*Ostře sledované vlaky*) velice pěkně sledovat, nakolik se konkrétně realizovaná autorská poetika shoduje nebo odlišuje od vyabstrahovaného modelu. Aniž by posluchač měl povinnost znát 200 různých novel nebo povídek a aniž by sám abstrahoval společné znaky a vytvářel nějaký konstrukt, za pomoci zobecnění (např. v genologickém slovníku) a porovnání s konkrétním materiálem může vytvářet určité závěry.

Dá se dokonce říci, že genologie má být určitým východiskem badatelovy nebo čtenářovy práce s texty. Členění na druhy, žánry, žánrové formy a žánrové varianty je svého druhu znakovým systémem, newspeakem *sui generis*, který dovoluje badatelům, studentům i běžným čtenářům se mezi sebou dorozumívat společným jazykem. Dokud nebude jazyk genologie více rozšířen a běžněji užíván, budou platit v oblasti literární vědy zmatky. Platí to rovněž pro vzdělávací proces, v němž je potřeba jistého zjednodušení a komunikace v jednotném jazyce s předem stanovenou morfologií a významem termínů přímo určující a závazná!

Prohlédli jsme několik středoškolských učebnic, které se podle našeho šetření mezi středoškolskými učiteli českého jazyka používají na středních školách v regionu Hlavního města Prahy (obdobnou situaci lze předpokládat rovněž na jiných středních školách v ostatních krajích), s cílem najít v nich žánrové členění, definice jednotlivých druhů a žánrů, práci se žánry.⁴

Předpokladem bylo, že žánr bude při interpretaci literárního procesu, zejména v historii literatury, chápán v učebnicích za návěští, za jistý klíč,

⁴ Šlo o tyto knihy (viz níže), z nichž nejvíce byla užívána příručka číslo jedna, nejméně položka třetí:

1/ POLÁŠKOVÁ, Taťána – MILOTOVÁ, Dagmar – DVOŘÁKOVÁ, Zuzana: *Literatura: Přehled středoškolského učiva*. 2. vyd. (dotisk). Třebíč: Petra Velanová, 2006. 207 s.

2/ SOUKAL, Josef a kol.: *Literatura pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN, 2003.

3/ LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr: *Česká literatura 1*. Praha: Český spisovatel, 1997. 252 s.

U učebnic nelze odmyslet ani jejich atraktivitu, resp. marketingové počínání vydavatelů. Položka č. 1 na obálce uvádí, že „zpracováno dle požadavku MŠMT k nové podobě maturitní zkoušky“. Je z toho patrné, že lidé zcela neznalí skutečných poměrů mohou snadno nabýt dojmu, že jde o kanonickou příručku, která se ve škole stává nepsaným zákoníkem při výuce literatury.

který napomáhá při interpretaci otevřít pomyslně zamčené dveře literárního textu. Žánr jako klíč a „forma světa“, která utváří literární text, dává mu konkrétnější tvar a kontury, napomáhá vysvětlovat na první pohled přehlédnutelná a skrytá zákoutí textového světa (textová realita). Pokud by genologie neměla praktické zaměření, účel i cíl, mohla by být snadno zpochybnitelná. (Z dějin myšlení o žánrech víme, že genologie bývá zpochybnována a žánr bývá nejednou podceňován. V některých příručkách termín genologie – bohužel – zcela postrádáme.)

Neurastenické body

- rezignace na učebnice ve vyučovacím procesu

Prvním problémem středních škol, na který narazíme při pátrání po odpovědi na otázku, nakolik střední škola pracuje ve skutečnosti s učebnicemi a slovníky, je vlastně rezignace na učebnice, slovníky a jiné „psané“ nebo „tištěné“ didaktické prostředky a na práci s učebnicí ve vyučovacím procesu. Není to jen případ literatury a učebnic literatury, podobné je to v jiných oblastech, např. ve vyučovacím procesu v ekonomické sféře. Budoucí adepti učitelské profese to sdělují – poněkud rozčarovaní – v denících z praxe i v osobních rozhovorech (středoškolský student s učebnicí nepracuje a není k práci s učebnicí nebo slovníkem ani inspirován). Pokud se na rty tlačí otázka, co tedy student při studiu používá, lze odpovědět téměř jednoznačně: ty informace, které si stačí zapsat při hodině z učitelova výkladu, a příp. prezentaci, kterou mu zpřístupní učitel na školní nebo veřejné síti.

- autoři učebnic

Učebnice, které jsme analyzovali (měli jsme k dispozici i učebnice pro vyšší ročníky a antologie textů, které tvoří zpravidla jejich nezbytnou součást), byly napsány ve valné většině pracovníky z oblasti praktického školství. Zpravidla šlo o učitele českého jazyka a literatury. Nelze jim nic vytýkat, zachovali se do značné míry marketingově správně a tržně: zřejmě si dobře uvědomili, že na trhu učebnic podobné knihy scházejí, „díru na trhu“ tedy zaplnili svými poznámkami, aniž by dohlédli možných diskrepancí mezi stavem vědního oboru a aktuálností svých poznámek.

Jisté je jedno: pracovníci ze školství mimo hlavní tok daného vědního oboru by neměli být hlavními autory učebnic nebo slovníků. Na jedné straně mohou být kvalifikovanými a kvalitními didaktiky daného oboru, ale přesto stojí mimo ústřední proud vědeckého bádání, což je z autorství

učebnic vylučuje. Obecně platí, že učebnice namnoze zastarávají za současným bádáním asi 20 až 30 let, připočteme-li k tomu, že autor do ní vloží poznatky, které získal sám před 20 až 30 lety při studiu na vysoké škole, potom učebnice přináší poznatky asi z doby po skončení druhé světové války! Není to efektivní konstatování – pokud pohlédneme např. na členění současné středoškolské učebnice podle klíče genologického na druhy a žánry, je to více nežli dostatečně patrné – posledních padesát let bádání domácího a zejména světového jako by vůbec neexistovalo.

Tyto nedostatky učebnic by samozřejmě mělo odhalit kvalitní recenzní řízení, jehož se má účastnit sféra badatelská, pedagogická i didaktická; mělo by upozornit oborově příslušný resort a ministerstvo, že učebnice nespĺňuje ta a ta rozhodná kritéria nutná k použití ve vyučovacím procesu, a rozhodně proto nemá získat tzv. ministerskou doložku.

Epika – lyrika – drama

I když genologové mohou mít mnoho výtek k členění textů podle tří druhů (lyrika, epika, drama), které najdeme už ve zčásti dochovaném poetologickém spise Aristotelově a jeho následovníků až podnes, můžeme je přijmout jako vhodné dělení velkého množství látky, kterou je potřeba se středoškolskými studenty probrat v historii literatury. Stěží si lze představit, že středoškolský student by měl zvládnout celé dějiny literatury: jednak to není v lidských silách (uvádí se podle odhadů, že i velice sečtělí, až renesančně orientovaní intelektuálové neznají více než 3% světové literární produkce kanonického charakteru), jednak by to bylo kontraproduktivní. Výhodnější je použít abstraktu – žánru, který je nositelem informací o jisté sumě textů vyznačujících se společnými znaky.

Místo nauky o žánrech v osnovách

Teorii literatury nebývá tradičně vymezován speciální předmět ve středoškolských plánech výuky. Přitom z předcházejících řádek jasně vyplynulo, že nauka o žánrech a její terminologický aparát tvoří specifický znakový systém; jde o specifický jazyk, který umožňuje dorozumívat se v komunikaci o textech, ale nejen o nich: žánry a nauka o nich musí usilovat i o interdisciplinaritu – terminologie by měla být použitelná a srozumitelná rovněž pro ostatní druhy umění, např. pro hudbu, výtvarné umění, architekturu apod.

Bylo by tedy žádoucí zařadit souběžně s výklady o historii literatury (světové i české) nejprve předmět teoreticky laděný. Mohla by to být nauka o žánrech spolu se základními uzlovými problémy z morfologie literárního textu. *Nauka o žánrech*, která pracuje zpravidla s trichotomickým členěním, je *výborným propedeutickým prostředkem, jak systém a učení se systematickosti přenést do vědomí studenta*. Genologie je nauka exaktní, usiluje najít v obrovské sumě textů společné znaky, jde jí o porovnávání s jinými obdobnými entitami a o vyvození platných závěrů.

Následovníci „světa literatury“

Od šedesátých let 20. století se vedle tradičních učebnic literatury, které zpravidla vycházely ve Státním pedagogickém nakladatelství a byly opatřeny schvalovací doložkou příslušného ministerstva školství, využívaly ve školské praxi dějiny literatury Bohuše Balajky⁵ a kolektivu nebo *Svět literatury*, jehož koncepce pochází od Felixe Vodičky.⁶ Protože jmenovaný autor jako přední strukturalista usiloval o exaktnost literární vědy, byl si dobře vědom, jak důležitý pro komunikaci (zvláště se studentem nebo laikem) je společný dorozumivací jazyk – terminologie. Pomocná učebnice (vydaná ve stotisícovém nákladu) proto začínala vstupem o teorii literatury a pojednáním o morfologii literárního textu z hlediska formálního; méně pozornosti bylo věnováno recepci literárního textu a jejím proměnám v čase (Vodička sám se této problematice ve svém odborném díle věnoval). Teprve v sedmdesátých letech 20. století tyto příručky nahradila *Poetika*, která vyšla z dílny Josefa Hrabáka,⁷ rovněž autora *Literární komparatistiky*; oba spisy mají strukturalistické východisko, které je vzhledem k době vzniku spisů „obohaceno“ o teorii odrazu jako základní východisko zkoumání literatury a o některé výrazy dobového newspeaku

⁵ Srov. BALAJKA, Bohuš et al.: *Přehledné dějiny literatury 1. Dějiny literatury české a slovenské s přehledem vývojových tendencí světové literatury*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 463 s. Knižnice všeobecného vzdělání; BALAJKA, Bohuš: *Rukověť dějin české literatury pro 1. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol*. 9., nezm. vyd. Praha: SPN, 1966. 115, [4] s. Učebnice pro stf. všeobec. vzdělávací školy.

⁶ Srov. VODIČKA, Felix: *Svět literatury. Sv. 1*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967. 221, [1] s. Pomocné knihy pro žáky.

⁷ Srov. HRABÁK, Josef: *Poetika*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973. 332 s.; HRABÁK, Josef: *Literární komparatistika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 88 s.

(sedmdesátých let 20. století). Výrazné místo v Hrabákových výkladech o poetice literárního textu zaujímal vývoj žánrů.

Podobným směrem vykročily i některé současné učebnice. Je to případ knihy Josefa Soukupa a kolektivu: prvních téměř 80 stran je uvedením do teorie literatury s nástinem žánrů z hlediska historické evoluce. Žánry, jejich žánrové formy a varianty jsou zde uvedeny a vysvětleny z hlediska historické poetiky (jde přesně o 12 stran formátu A5). Bohužel navazující výklad o poezii a próze může vyvolat ve studentovi pochybnosti a zmatek. Není vůbec kvalitně rozlišeno, proč se jednou hovoří o lyrice a epice, podruhé o poezii a próze; u dramatu – vzhledem k terminologii – zřejmě tak veliké zmatky nehrozí. S žánrovým označováním se pracuje dosti vágně rovněž v části literárněhistorické, která probírá literární proces od starověkých řeckých mýtů směrem k dnešku, včetně literatury české, již je věnována (vzhledem k názvu knihy i předmětu) pochopitelně pozornost výraznější nežli tzv. světové literatuře. Posлуhač bohužel z knihy nemůže získat systematické vědomosti, neboť schází jednotná jednotící koncepce.

Proč schází alespoň triáda lyrika – epika – drama

Koncepce, která by byla *sensu stricto* založená na ustálených genealogických termínech a vypracované systematicke, zde uplatněna není. Přitom mohla být dobrým prostředníkem, jak látku podat systematicky a synteticky zároveň, aby posluchač zbytečně nebyl zahlcen daty a informacemi podružnými na úkor informací zásadních (kvantita versus kvalita sdělovaných informací v učebnicích).

Hlavní koncepci kvalitní moderní učebnice mohou tvořit výklady o základní triádě lyrika – epika – drama, kapitoly vedlejší mohou pak vystavět jednotlivé odbočky (žánry) a jejich demonstrování na základních (kanonických) textech světové i české literatury. Žádné podobné využití triády ani „pavouka“ z ní vyplývajícího v učebnici Soukupově a kolektivu či v učebnicích ostatních není ani náznakem použito. Genealogie jako disciplína přitom má jen ve 20. století desítky prací věnovaných nejen základní triádě, ale i jednotlivým žánrům (obecně nebo v určité lokální /národní/ literatuře). Obecnější informace, které se posluchačům budou hodit při interpretaci textů (nejen literárních, ale i textů jiných druhů umění), přinášejí zejména slovníky literatury a slovníky speciální, jakými jsou slovníky literárních termínů nebo slovníky žánrů. Zde lze odkázat na znamenitý a ve světové literární vědě jedinečný slovník literárních žánrů, který

pochází z polského prostředí; základy k této epochální práci, již dvakrát vydané,⁸ dala v polské vědě generace badatelů uskupených kolem Stefanie Skwarczyńskiej a později časopisu *Zagadnienia Rodzajów Literackich (Problémy literárních žánrů)*, s více nežli padesátiletou tradicí.

Znovu je potřeba zopakovat, že genologie a její propracovaný terminologický aparát a propojení s teorií literatury a komparatistikou na straně jedné a historií literatury na straně druhé je v myšlení o literatuře a při práci s literárními texty důležitým propedeutickým prvkem: *napomáhá třídit tisíce textů, hledat určité společné vlastnosti nebo znaky, které jsou příznačné pro určité skupiny textů, učí hledat odlišnosti v rámci synchronním i diachronním, tím vlastně napomáhá budovat pojetí historické a zároveň srovnávací.* (Jen poznámka na okraj: je poněkud zvláštní, že v polském prostředí se nemluví o genologii – termín se tam užívá v této podobě zřídka –, na druhé straně druhy a žánry se zde zabývá několik badatelů v různých univerzitních nebo akademických centrech.)

Příkladem, jak kvalitně využívat druhově-žánrového hlediska při psaní učebnic, mohou být některé starší práce původně populárně-naučné, které ani vzhledem ke svému stáří neztratily na své metodické svěžesti a jistě aktuálnosti. Sem lze přiřadit kvalitní práce komparatisty, folkloristy a slavisty Franka Wollmana (zejména jeho *Slovesnost Slovanů* je vystavěna na eidografické, resp. žánrově-tvárné metodě, na porovnávání tvarů různých slovanských literatur; na autora navázali později kontinuálně Slavomír Wollman, Ivo Pospíšil aj.).

Výjimky mezi učebnicemi

Jistými výjimkami mezi knihami, které lze označit za učebnice literatury pro střední školy, tvoří příručky napsané Eduardem Petřů a Janem Lehárem (spíše by se slušelo napsat, že jde o partie v kolektivních knihách).⁹ To, že uvádíme oba autory paralelně vedle sebe, není vůbec ná-

⁸ *Słownik rodzajów i gatunków literackich.* Pod redakcją Grzegorza Gazdy i Słowini Tyneckiej-Makowskiej. Wyd. 1. Kraków: Universitas, 2006. Znovu vyšlo doplněno a s rejstříky, které v prvním vydání scházely, v roce 2012. Je bohužel s podivem, že česká Národní knihovna nemá ve svých fondech ani první, ani druhé vydání tohoto epochálního spisu, na kterém participovali rovněž čeští badatelé zabývající se genologií a speciálně některými žánry slovanských literatur (Ivo Pospíšil, Ludvík Štěpán apod.). Pokud světově známá kniha není v položkách národní knihovny, je něco nezdravého v systému nejen českého školství a vzdělávání...

⁹ Eduard Petřů napsal partie věnované starší české literatuře do kolektivní knihy

hodné: Lehára lze považovat za nepřímého žáka Petřů. Obecně lze říci, že Eduard Petřů se žánrovým hlediskem řídil v téměř celém svém literárněvědném díle – snad s výjimkou prvních bibliograficky orientovaných prací.¹⁰ Od osvětlení tvaru a podoby staročeského exemplu¹¹ až po zralé knižní práce analyticko-interpretací: od jistého období, zřejmě po seznámení se s pracemi polských genologů, přikládal žánru prvořadou funkci – požadoval, podobně jako Jaroslav Kolár i jiní, aby při interpretaci textu byl nejprve identifikován žánr textu, pokud není výslovně určen a prezentován autorem, teprve podle tohoto „návěští“ bylo podle Petřů možno přistoupit k hlubší interpretaci textu a začít jej „číst“ správným kódem; v opačném případě byla interpretace nesprávná, resp. ve svém výsledku neúplná (např. text, který byl napsán pomocí prostředků parodie, je i nyní potřeba „přečíst“ jako text s podtextem parodickým, jinak nedojde k nasycení významu textu, nedojde k protnutí interpretace autorské, čtenářské a badatelské, jejichž prolnutím vzniká tzv. interpretační jádro).¹²

Panorama české literatury, výklady o ní přitom založil na hledisku druhově-žánrovém. Podobně Jan Lehár, který byl s Petřů v osobním kontaktu a jeho práce sledoval i citoval ve své odborné i ediční práci, partie o starší české literatuře napsal nejprve pro učebnici české literatury pro první ročník (o autorství se podělil s Alexandrem Stichem, který je autorem partií o literatuře českého národního obrození), později jich užil pro jednosvazkovou publikaci věnovanou dějinám české literatury od počátků po současný vývoj. Srov. PETRŮ, Eduard. In: GALÍK, Josef et al.: *Panorama české literatury: (literární dějiny od počátků do současnosti)*. 1., opr. a dopl. vyd., dotisk [i. e. 2. vyd.]. Olomouc: Rubico, 1994. 549 s.; LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr: *Česká literatura. 1, Od počátků do raného obrození (9. století – první třetina 19. století)*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1997. 252 s. Později vyšlo v knize LEHÁR, Jan et al.: *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2., dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 1078 s. Česká historie; sv. 4.

- ¹⁰ Srov. PETRŮ, Eduard: *Exaktní metody v literárněvědné práci: Určeno pro posl. filosof. fak. všech oborů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1968. 144 s. Učební texty vys. škol.
- ¹¹ Srov. PETRŮ, Eduard: *Vývoj českého exemplu v době předhusitské*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966. 134, [1] s. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas philosophica. Tomus 41, Philologica; PETRŮ, Eduard (ed.): *Olomoucké povídky: Příspěvek ke studiu vývoje staročeské zábavné prózy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957. 135, [6] s. Publikace vědecké literatury. Publikace Univ. knihovny v Olomouci; [Roč.] 1957. Čís. 4.
- ¹² Blíže k tomu srov. úvodní pasáže o možnostech a mezích interpretace textů, které Eduard Petřů napsal pro svoji knihu studií: PETRŮ, Eduard: *Vzdálené hlasy: studie o starší české literatuře*. Olomouc: Votobia, 1996. 443 s. Velká řada / Votobia; sv. 27.

Věda versus didaktika, návrhy a doporučení

Dějiny literatury podávané pomocí druhově-žánrového hlediska v knižní práci E. Petrů a J. Lehára však svou náročností jsou určeny spíše vysokoškolskému studentovi nebo přímo badatelské obci.¹³ Splňují na nejvyšší úrovni požadavky odbornosti a faktické korektnosti, ale stěží se mohou náročností výkladu hodit za středoškolské učebnice; spíše je lze v souboru publikací s výchovně-vzdělávacími cíli považovat za typ učebnice vysokoškolské, které jde o rozvíjení studentova vlastního myšlení o textu, o hledání více závěrů a kladení si oprávněných otázek. Proto také se neobjevila ani jedna ve výčtu učebnic, které by se v námi zkoumané pražské oblasti používaly ve vyučovacím procesu. (Neznamená to samozřejmě, že tyto knihy nepoužívají při přípravě na vyučovací jednotku předmětoví vyučující. V šetření nám šlo o zjištění konkrétně používaných učebnic na středních školách.)

Z uvedeného hlediska jsou učebnice považovány za prostředek, který má splnit výchovně-vzdělávací cíle. V souladu s nimi má učebnice prezentovat učivo, řídit proces učení a vyučování a má mít funkci organizační, resp. orientační; doplňme, že nezanedbatelná je i funkce fixační (učebnice by měla být jistou databankou spolehlivých informací).

Učebnice se vlastně rozpadá ve dvě složky: textovou a mimotextovou. Didaktikové mají k dispozici 36 komponent, které by měla obsahovat ideální učebnice jako edukační médium.¹⁴ Didaktickou vybavenost učebnic lze samozřejmě měřit pomocí exaktních metod podle přítomnosti a didaktické funkce komponent (orientační aparát, komponenty obrazové, syntaktická a sémantická obtížnost apod.), ale toto studium je možno přenechat některé práci speciální.¹⁵ V následujícím textu se spokojíme s několika poznámkami a návrhy ke změnám.

¹³ Z rozhovoru s prof. Eduardem Petrům (vedeného asi kolem roku 2001) vím, že partie doc. Jana Lehára chápal za prolegomena k novým akademickým dějinám české literatury. Lehára viděl jako budoucího autora nebo vedoucího autorského kolektivu, který připraví akademické dějiny české literatury a/nebo akademický výbor z české literatury. Víme, že „marxistický pokus o syntézu“, který vycházel za hlavní redakce Jana Mukařovského od roku 1959, došel ve výkladech historie české literatury do roku 1945. Výbor z české literatury byl potom doveden jen do doby husitské. Renesanci a baroko připravoval Josef Hrabák se spolupracovníky, ale výbor tiskem nevyšel; přípravný materiál, podle toho, co vyprávěl E. Petrů, který na něm participoval, by se měl nacházet v Hrabákově pozůstalosti.

¹⁴ Srov. PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s.

¹⁵ Srov. PRŮCHA, Jan: *Studijní příručka – teorie, tvorba a hodnocení učebnic*:

Protože až na výjimky píší učebnice pracovníci stojící mimo vědecký proud, knihy trpí vážnými chybami z hlediska korektnosti předmětové, nemluvě o nedostatecích didaktických. V oblasti genologické se to projevuje terminologickou promiskuitou (próza jednou chápána jako epika, lyrika jako poezie apod.). Neujasněnost v termínech a jejich různé používání znesnadňuje orientaci v knize, komplikuje výrazně systematickosti výkladu, na místo systematickosti učí studenta chaosu.

Bylo by vhodnější, aby učebnice psali odborní pracovníci z vysokých škol, kteří mají za sebou učitelskou praxi a u kterých je zřejmé, že dokážou symbioticky propojit složku odbornou s didaktickou. U učebnic (pro jakýkoliv předmět) nesmí jít v první řadě o byznys, jak jsme tomu často svědky. Ukazují na to nejednou obálky knih, které připomínají spíše reklamní leták nežli standardní obálku učebnice.

Hned při prvním letmém setkání s knihou napovídá zpravidla o jejím obsahu již typografické řešení obálky. Pokud už povšechně prolístování knihou ukazuje, že učebnice je vybavena nestandardně obrazově a typograficky, je nutno zaměřit se o to více na její obsah. Kdysi za prvorepublikových typografů platilo, že už tři užité typy fontů v knize je příliš. U učebnic by to bylo omluvitelné – typografie může hrát důležitou a nepostradatelnou roli při studentově orientaci v knize. Existují nicméně knihy, kde je užito až sedm fontů písma. Nechvalným příkladem může být *Literatura – přehled středoškolského učiva*: učebnice je podle autorek „koncipována tak, aby vyhovovala nové podobě maturity a korespondovala s požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky“.¹⁶ Pokud opravdu je koncipována podle požadavků resortu školství a podle podoby, jakou má mít nová maturita v českém prostředí, je situace v českém školství neskutečně žalostná. Zdá se, že na této situaci participují autoři učebnic stejně jako zodpovědné osoby ministerstva. Kniha místy připomíná telefonní seznam – soubor jmen a názvů, jež bývají občas doplněné charakteristikami, které je možno označit za takřka

(pro autory a recenzenty učebnic a učebních textů). 2., dopl. vyd. V Praze: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1989. 118 s. Pomocný učební text; PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s.

¹⁶ POLÁŠKOVÁ, Taťána – MILOTOVÁ, Dagmar – DVOŘÁKOVÁ, Zuzana: *Literatura – přehled středoškolského učiva: [včetně současné literatury]*. 2., upr. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006, s. 3. – Maturita. (Vynechány zůstaly použité fonty a barevnost.)

nic neříkající. Jeden příklad, jak vypadá výklad o středověkých severských literaturách (s. 18):

„*Mezi severské literatury patří díla islandských a norských autorů.*

–*STARŠÍ EDDA – epické písně, nibelungovská látka, náměty z mýtů a pověstí zapsané v 13. stol.*

–*MLADŠÍ EDDA – naučný charakter, obsahuje často oslavné básně na vládcy*

Ságy jsou specificky islandským žánrem. Původně označovaly jakékoli vypravování psané prózou, později příběhy o legendárních postavách, králich, o bojích mezi mocnými rody z doby osídlení Islandu.“

Jak využije student výše uvedených informací při interpretaci *Eddy*, kterou stěží přečetl, jak definici ságy a její morfologické znaky a obsah využije při výkladech o literatuře navazujících staletí, není vůbec jasné. Ideální by se jevilo pracovat s konkrétním textem, vrátit se k renesančnímu heslu „ad fontes“, jít k pramenům, ukazovat zcela *ad oculos* na příkladech, jak vypravování v *Eddě* vypadá, jaký má tvar, co je na postavách legendární apod. Ságy využili bohatě autoři světové i české literatury v dalších staletích, např. v české literatuře lze prvky ságy najít v tvorbě Bohumila Hrabala, který se rád vrací ve vyprávění („vyprávění proudem“) do rodinné minulosti, vytváří svého druhu ságu své rodiny, kterou navíc v různých podobách variuje.

Na okraj k uvedenému příkladu připomeňme, že autorky ještě v úvodu upozorňují, že do výkladů zařadily tzv. zajímavosti, které již jsou nad rámec učebních požadavků, látku zpestřují a obohacují o nové informace. Ani nedomyslet, kdyby autorky nebyly „zajímavosti“ nedodaly: kniha by patrně měla charakter holého seznamu jmen a titulů textů...

Knihou neučí učení se ani studenta neorientuje po předmětu zájmu, neobsahuje ani náznak snahy stvořit před studentem určitý přehledný systém a kontext. Na místo odkrývání některých důležitých funkcí, které literatura (podobně jako jiné druhy umění) má v životě člověka, spíše předmět zájmu zatemňuje. Přitom literatura má otevírat obzory, přinášet nové informace, včetně estetických.

Žánrové hledisko, které mohlo být vzhledem k přehlednosti uplatněno, zde není využito propedeuticky, tj. v postupu termín, definice žánru, hlavní rysy, aplikace na literární ukázkou, porovnání definice, resp. abstraktu s konkrétním materiálem a vyvození závěrů ze zjištěných rozdílů či shod. Naopak setkáváme se s informacemi zastaralými až antikvovanými, termínů se používá nepřesně, promiskue, posluchač nemůže dojít k jasným konturám, k systému, nenaučí se literární proces zobecnit a uplatnit abstrakt na jiné druhy umění (hudba, výtvarné umění, architektura apod.).

Při pročitání některých „nových“ učebnic by bývalo vhodnější sáhnout po učebnicích z let dřívějších. Tehdy se autorství učebnic ujímali zpravidla zkušení univerzitní učitelé a popularizátoři vědeckého poznání nebo pracovníci z tehdejší ČSAV a zároveň vysokoškolští přednášející (sérii učebnic pro střední školy napsali Josef Hrabák – literatura starověká až do obrození, Vladimír Forst – literatura 19. století, světová i česká, Miloš Pohorský – literatura od moderny do roku 1945, světová i česká, konečně Štěpán Vlašín, Hana Hrzalová a Milan Blahynka – literatura poválečná – tyto partie asi nejvíce trpěly převládajícím politickým světonázorem, kdy literární proces byl podřízen „velké historii“ diktované komunistickou stranou, z hlediska žánrového byly však čistší a přehlednější, informačně pak nasycenější a kvalifikovanější nežli současné pokusy hraničící až s diletantismem).

Zcela v učebnicích – až na výjimky – scházejí odkazy na odbornou literaturu. Očekávat lze aspoň odkazy na existující kvalitní slovníky (žánrů, skupin, škol, hnutí apod.), ale bylo možno odkázat rovněž na populárně-naučné práce nebo na eseje (F. X. Šalda, V. Černý a jiní „velikáni“ esejů o autorech světové i české literatury). Nevyužity zůstaly i žánry atraktivní pro mladou generaci – studenty (blog, chat, on-line vyprávění). O nuzné obrazové a výtvarné podobě knih lze napsat samostatné pojednání (dějiny literatury lze psát jako příběh, ale je možnou vyprávět i s pomocí obrazového doprovodu, přitom nemusí jít přímo o komiks).

Žánr je nejednou užít jen v podobě nálepky, příp. součásti titulu. Je čímisi mrtvým, etiketou, která nemůže rozhýbat a zdynamizovat interpretaci textu, není klíčem, který pomyslně otevírá zámek od dveří do textového světa. Autoři vůbec nemají ujasněny triády (ač nepřesně stanovené, ale s letitou tradicí – více nežli tisíciletou). Zmatky nastávají pochopitelně i u nižších rovin (žánrová forma, žánrová varianta, literární postup apod.).

Žánrové hledisko se tak v učebnicích nestává vhodnou propedeutickou pomůckou, která by přehledně a systematicky napomohla před zrakem studenta utřídit mnohamilionový korpus textů od starověku do současnosti (dá se říci „od Gilgameše“ až „uptoday“). Myšlení o literatuře tak vlastně hyne v zárodku – na základní a zejména na střední škole. Bylo by proto vhodné věnovat se rovněž učebnicím na školách základních. Nic nepomohou výzkumy stavu čtenářství v ČR, když literatura a myšlení o ní jsou umrtvovány tam, kde má dojít k posilování povědomí o literární kultuře a kde mají vznikat přímo tvůrčí dílny, jejichž výchozím materiálem je literatura.

Z hlediska jazykovědného, resp. stylistického by bylo vhodné zaměřit se na „jazyk učebnic“. Nejde o vyprávění, které by soupeřilo o čtenářovu

– studentovu přízeň, jde nejednou jen o prezentaci v holých větách nebo o odkazy. Nelze se pak divit situacím, že středoškolsí studenti a učňové nebo později vysokoškolsí posluchači nemají potřebné komunikační kompetence a patřičně se neumí o problému vyjadřovat (aktivní a pasivní slovní zásoba). Vždyť rétorika neučila v minulosti jen o tom, jak se má správně vyslovovat: byla naukou, která požadovala *ars bene dicendi* (jak o věci správně promluvit).

Literatura

- GALÍK, Josef et al.: *Panorama české literatury: (literární dějiny od počátků do současnosti)*. 1., opr. a dopl. vyd., dotisk [i. e. 2. vyd.]. Olomouc: Rubico, 1994. 549 s.
- LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr: *Česká literatura 1*. Praha: Český spisovatel, 1997. 252 s.
- LEHÁR, Jan – STICH, Alexandr: *Česká literatura. 1, Od počátků do raného obrození (9. století – první třetina 19. století)*. Vyd. 1. V Praze: Český spisovatel, 1997. 252 s.
- LEHÁR, Jan et al.: *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2., dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 1078 s. Česká historie; sv. 4.
- PAVERA, Libor: *Slovník a učebnice jako vyučovací pomůcka?* In: Kontexty literární vědy V. Eds. Ivo Pospíšil – Miloš Zelenka. Praha – Brno: Literárněvědná společnost při AV ČR –Tribun, 2015, s. 158–163.
- PETRŮ, Eduard (ed.): *Olomoucké povídky: Příspěvek ke studiu vývoje staročeské zábavné prózy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957. 135, [6] s. Publikace vědecké literatury. Publikace Univ. knihovny v Olomouci; [Roč.] 1957. Čís. 4.
- PETRŮ, Eduard: *Exaktní metody v literárněvědné práci: Určeno pro posl. filosof. fak. všech oborů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1968. 144 s. Učební texty vys. škol.
- PETRŮ, Eduard: *Vývoj českého exempla v době předhusitské*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966. 134, [1] s. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas philosophica. Tomus 41, Philologica; 22.
- PETRŮ, Eduard: *Vzdálené hlasy: studie o starší české literatuře*. Olomouc: Votobia, 1996. 443 s. Velká řada / Votobia; sv. 27.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána – MILOTOVÁ, Dagmar – DVOŘÁKOVÁ, Zuzana: *Literatura: přehled středoškolského učiva: [včetně současné literatury]*. 2., upr. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006, s. 3. – Maturita.
- PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s.
- PRŮCHA, Jan: *Studijní příručka – teorie, tvorba a hodnocení učebnic: (pro autory a recenzenty učebnic a učebních textů)*. 2., dopl. vyd. V Praze: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1989. 118 s. Pomocný učební text.
- PRŮCHA, Jan: *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s.
- Słownik rodzajów i gatunków literackich*. Pod redakcją Grzegorza Gazdy i Slowini Tyneckiej-Makowskiej. Wyd. 1. Kraków: Universitas, 2006.

SOUKAL, Josef a kol.: *Literatura pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN, 2003.

VAN TIEGHEM, Paul: *La synthèse en histoire littéraire, Littérature comparée et littérature générale*. In: *Revue de synthèse historique*, t. XXXI, 1920, s. 1–27, zejména s. 7.

VAN TIEGHEM, Paul: *La Question des genres littéraires*. In: *Helicon*, tome 1, fasc. 1–3, 1938, s. 99–105.

prof. PhDr. Libor Pavera, CSc.

Konšelská 426/25, Praha 8

l.pavera@seznam.cz

