

FRANTIŠEK A. PODHAJSKÝ

JAN MUKAŘOVSKÝ K STŘEDOŠKOLSKÉ VÝUCE ČEŠTINY

Klíčová slova: Jan Mukařovský, Jan Menšík, Karel Oliva, střední škola, český jazyk a literatura, učebnice, osnovy, teorie literatury.

Keywords: Jan Mukařovský, Jan Menšík, Karel Oliva, secondary school, teaching Czech, textbooks, curriculum, literary theory.

Jan Mukařovský on Teaching Czech at Secondary Schools

Abstract

Jan Mukařovský taught at secondary schools for fifteen years but his contribution to the teaching of Czech at secondary schools is much broader than that. The present study brings its recapitulation. Mukařovský's contribution can be divided into three areas. The first one includes his reviews and evaluations. It is not very extensive but his first literary-theoretical text belongs to this category. The second area deals with his contribution to the formation of new curriculums and textbooks. The last area includes his three articles on the teaching of Czech. The first of them, entitled "Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich" (1925) [On the Teaching of the Mother Tongue at French Grammar Schools and on Its Need of Reformation at Czech Secondary Schools], deals with the traditional division of the subject into "Czech language" and "literature", and suggests that the individual components conform a single aim, which is the composition education.

Mukařovský, „formá[t] vědecky leda středoškolsk[ý]“.

Václav Černý, *Paměti I*

Jan Mukařovský byl středoškolským učitelem do svých osmatřiceti let. V roce 1915 získal na pražské filozofické fakultě aprobaci češtináře a franštináře pro vyšší reálné školy a ještě před koncem školního roku nastoupil na plzeňské vyšší gymnázium s oddělením reálně gymnaziálním jako náhrada za mobilizovaného suplenta Viktora Svačinku. V roce 1919 opustil římskokatolickou církev a své první učitelské působení a stal se profesorem na dívčím reformně reálném gymnáziu v Plzni. Na tento ústav, který byl spojen s dívčím lyceem, jej přijal ředitel Alois Mesány, jenž se následujícího roku stal Mukařovského tchánem. Počátkem dvacátých let Mukařovský začal rozvíjet svou vědeckou kariéru. Koncem roku

1922 byl promován doktorem a následujícího roku vydal svou disertační práci *Příspěvek k estetice českého verše*. Vědecká činnost jej vedla do Prahy, kde v září 1925 nastoupil na reálné gymnázium v Truhlářské ulici. Stal se tak kolegou Bohuslava Havránka, který měl ovšem z vědeckých důvodů snížený učitelský úvazek. Této výsady se od následujícího školního roku dostalo i Mukařovskému. V roce 1928 Mukařovský přestoupil na smíchovskou reálku a podal si žádost na docenturu v oboru estetiky; komisi složené z profesorů Zicha, Nejedlého a Weingarta předložil jako habilitační práci svou knihu *Máchův Máj*. Docentem se stal následujícího roku a od školního roku 1930/31 nastoupil na střední škole trvalou dovolenou, jež byla každoročně obnovována. Od jara 1930¹ již přednášel na Karlově univerzitě a od podzimu 1930² též na Komenského univerzitě. Jeho přednášky byly honorovány, leč s přihlédnutím k tomu, že až do poloviny roku 1934, kdy se stal mimořádným profesorem filozofické fakulty v Bratislavě, šel jeho plat na vrub účtu středních škol.

Jan Mukařovský tak funkci středoškolského učitele fakticky zastával patnáct let. Jeho středoškolské působení se však neomezilo jen na výuku, třídnictví a vedení „žákyňské“ knihovny. Mukařovský též recenzoval středoškolské učebnice, podílel se na vzniku nových osnov a učebních knih a v několika člancích se zabýval středoškolskou výukou českého jazyka a literatury. Představit Mukařovského přínos české střední škole, jehož těžiště spadá do let 1924 až 1934 a jehož podstatná část, skryta v autorově pozůstalosti, zůstala dosud nepovšimnuta, je úkolem této práce.

I.

V soupisu Mukařovského díla se dopočítáme sedmnácti recenzí, jež jsou věnovány knihám s literárněvědnou tematikou; patnáct jich bylo publikováno do roku 1945, dvě po něm (Fučík, Stalin). První z nich je recenze středoškolské učebnice literární teorie, kterou vydal roku 1921 Jan Menšík³ pod názvem *Slovenská poetika*. Učebnice byla poslovenštěnou verzí Menšíkova *Úvodu do poetiky*, který jeho autor vydal poprvé roku 1913 jako doplněk své středoškolské učebnice literárních

¹ Mukařovský měl na FF UK přednášet již v zimním semestru 1929, na střední škole mu ale byla udělena půlroční zdravotní dovolená, která se vztahovala i na jeho vysokoškolské působení. Jeho odvolání ministerstvo školství zamítlo „z důvodů zásadních i vzhledem k posudku úředního lékaře“ (HAVRÁNEK 1991: 17).

² Jan Havránek ve své vynikající studii o Mukařovského vysokoškolském působení (věnuje se i jeho středoškolským začátkům a můj úvod se o jeho údaje v mnohém opírá) opravuje tvrzení, že Mukařovský na bratislavské univerzitě působil již před školním rokem 1931/32 (srov. HAVRÁNEK 1991: 18). Havránkovo tvrzení je však asi třeba opravit, naznačuje to alespoň dopis z děkanátu bratislavské filozofické fakulty, který žádá, aby Mukařovský na podzim 1930 na této škole měl dvouhodinovou přednášku z poetiky (srov. PNP LA 66/86/0191).

³ Na knize spolupracoval se slovenským literárním kritikem Pavolem Bujnákem, který je uveden jako spoluautor, jeden z recenzentů však informuje, že jeho spoluautorství je „jen captatio benevolentiae pro slovenské obecenstvo“ (JEŽ 1921–22: 324).

dějin. Učebnice vyšla posléze samostatně i česky v letech 1930 a 1937, po druhé světové válce byla pro potřeby středních škol ještě několikrát dotisknuta. Přestože kniha na českých středních školách sloužila za úvod do poetiky po pětadvaceti let, její jádro zůstávalo ve všech vydáních shodné. Nové poznatky, předepisované osnovami, byly spíše jen mechanicky přiřazovány.

Slovenská poetika se dočkala početného a příznivého recenzentského ohlasu. Jednalo se konečně o první samostatnou středoškolskou poetiku vydanou v Československu (dříve byly poetiky doplňkem čítanek či učebnic literárních dějin) a o první slovenskou středoškolskou poetiku vůbec. Z pěti recenzí knihy byla nejrozsáhlejší právě recenze Jana Mukařovského.

Mukařovský na učebnici ocenil, že věnuje tématu básnických prostředků téměř polovinu svého rozsahu, protože „nic nevede tak přímo k duši básnického díla jako porozumění básnické formě, vnitřní i vnější“ (MUKAŘOVSKÝ 1921: 84). Navíc konstatoval, že tato část knihy plně dostala svým úkolům, „poněvadž nezapomněla na psychologii“ (IBID.). Důležitost psychologického zřetele Mukařovský vysvětluje tím, že „psychologické výklady, jež ukáží, jak tvůrčí činnost básníka je těsně příbuzná s duševním děním, jež každý známe z vlastní zkušenosti, mohou žáka poučiti o tom, jak roste básnické dílo z duše lidské“ (IBID.).

Drobné výtky, které Mukařovský vůči učebnici vznáší, se týkají těch jejích míst, kde bylo možné „užítí hojněji výtěžků moderní psychologie“ (IBID.). Například v kapitole věnované básnickým prostředkům „nebyla dost zdůrazněna psychologie básnické řeči“ (IBID.). Menšík tu třeba tvrdí, že básník pomocí tropů vyjadřuje oklikou, opisem to, co by mohl říci přímo. S tím ale Mukařovský nesouhlasí: „Básníkovi není básnické slovo *opisem*, nýbrž je mu *nejpřísnějším výrazem* jeho individuální myšlenky, představy, citu“ (IBID.). Podobně mohlo být podle Mukařovského využito psychologického vysvětlení v kapitole o básnických druzích při výkladu tragédie, která přece „vyrostla z téže potřeby citového vzrušení, jejíž nižší forma projevila se v Římě zápasy gladiátorů, ve Španělsku býčím zápasy a jež za všech dob působila lačnou zvědavost při krvavých událostech všedního života“ (IBID.).

Úhrnně však Mukařovský kapitolu o básnických druzích chválí, zvláště oceňuje, že žáku nevnucuje „statickou definici druhu, nýbrž snaží se stručným vylíčením jeho geneze dovésti žáka k pochopení jeho podstaty“, byť „tu a tam bylo snad možno zdůrazniti genesi víc, než se stalo“ (IBID.). Příznivě se Mukařovský staví také ke kapitole věnované věcné literatuře, která „je plna jasného poučení“ (IBID.). Vytýká jí jen pomínutí skutečnosti, že „různé druhy řeči (kázání, řeč soudní, politická atd.) mají různý styl“ (IBID.: 85). Menšík také podle něj příliš zdůrazňuje rozdělení řeči podle klasické rétoriky, když by „z praktických důvodů bylo lépe upozornit na to, že řeč musí vždy hověti psychologii publika“ (IBID.).⁴

⁴ Mukařovský se s o sedm let starším Menšíkem znal osobně. V poslední poznámce svého *Příspěvku k estetice českého verše* mu děkuje za to, že jej upozornil „na možnou souvislost mezi básnickým slohem a způsobem jeho tvoření“ (MUKAŘOVSKÝ 1923: 59). Mimochodem, na výtisku *Příspěvku*, jež vlastní knihovna ÚČL AV, jest připsáno: „Dru Janu Menšíkovi

II.

V roce 1924 a 1925 vycházel v časopise *Střední škola* na pokračování Mukařovského článku „Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich“. Autor v něm na čtyřiačtyřiceti tiskových stranách důkladně představil záměry a metody výuky domácího jazyka na francouzských středních školách a předestřel pádné důvody pro to, aby se francouzský styl výuky stal té české vzorem.

Úvodem svého článku Mukařovský líčí trýznivý obraz češtináře sedícího nad opravou žákovských kompozic, v nichž se od primy do oktávy stále opakují tytéž stylistické chyby: „A takto tisíckrát si klade unavený češtinář otázku: ‚Je tento neúspěch vinou mou či žáků? Nedovedu já učit nebo oni chápají?‘ Dovede-li však domyslit, uklidní se aspoň po této stránce. Poznává, že nejsou vinni žáci, protože jen zázračný člověk by se mohl slohově zdokonalovat tím, že by jednou měsíčně napsal třístránkové cvičení“ (MUKAŘOVSKÝ 1924–25: 18). Zmíněný učitel se uklidní ještě více, zjistiv, že nechybil ani on, neboť mu řád osnov nedává k rozvinutí slohové výchovy prostor.

Pravé příčiny problému se podle Mukařovského rekrutují ze dvou zdrojů, které spolu ovšem úzce souvisí. Česká společnost předně čelí „všeobecnému nedostatku jazykové kultury nebo spíše jakéhosi slohového průměru“ (IBID.). Tento stav sice není na újmu české literatury, protože „žáci literárně nadaní dovedou se slohově vychovat sami“ (IBID.), ale střední školou procházejí také „budoucí učenci, žurnalisté, politikové, inženýři, učitelé“ (IBID.), kteří nemají k dispozici „ustálenou řeč denního užívání“ (IBID.), kteroužto by mohli používat jako „každý z těch devadesáti procent lidí, postrádajících tvůrčího nadání jazykového“ (IBID.: 19). Nepřítomnost slohového průměru, jenž by „spojoval logickou přesnost s úměrností a uhlazeností“ (IBID.), pak podle Mukařovského pociťuje „veškeren národní život“ (IBID.: 18). Druhou stranou mince je potom princip, kterým se středoškolská výuka češtiny řídí: „více učí než vychovává“ (IBID.: 19). Důsledkem takového pojetí je, že si český žák „odnese ze školy dosti vědomostí o jazyce i o písemnictví, ale je rovněž jisto, že pro praktické ovládnutí mateřštiny dovede z nich vytěžit málo“ (IBID.).

Podle Mukařovského však existuje cesta, kterou lze z tohoto začarovaného kruhu vystoupit. Navíc by ani nebyla příliš obtížná, protože jednotlivé složky vyučování by zůstaly zachovány. Jen by ke gramatice, četbě, literární historii a písemným pracím bylo třeba přiřadit slovníková cvičení, jež se na českých školách, informuje Mukařovský, provádějí „velmi nesoustavně a náhodně, není pro ně ustálené metody a není – což je ještě horší – knih“ (IBID.: 55).⁵ Rozhodující

projev přátelské úcty a vd[ěčnosti] Jan Mukař[ovský]“.

⁵ Mukařovský tento nedostatek dále konkretizuje: „Kromě Mašínova Slovníku českých vazeb nemáme pro žáky knihy, z nich by mohli poznati slovní poklad mateřštiny. Nedostává se nám příručního slovníku abecedního s definicemi významů, není slovníku synonym, ani slovníku ideologického (roztříděného podle několika základních pojmů)“ (MUKAŘOVSKÝ 1924 až 25: 55).

změny by se zato měly odehrát „ve vzájemné podřízenosti a nadřízenosti jednotlivých složek“ (IBID.: 21). Tyto složky by se podle Mukařovského měly podřídit jedinému cíli, jímž by mělo být „rozvíjení výrazové schopnosti žáků“ (IBID.). Zřeteli slohové výchovy by tak měly být přizpůsobeny jak jazykové, tak literárněhistorické segmenty vyučování.

Mukařovský upozorňuje, že by vzhledem k vytčenému cíli bylo také třeba převrátit vztah mezi literární historií a četbou, z nichž druhá byla dosud podřízena první. Nyní by se naopak literární historie měla řídit potřebami četby, jež by tím pádem neměla být „zlomkovitá a toliko ilustrující, nýbrž souvislá, zakládající se pokud možno na úplných literárních dílech“ (IBID.). Taková změna by nutně vedla k redukci literárněhistorického učiva, přiznává Mukařovský a dodává, že by tím výuka jen získala: „místo povrchního tušení o většině spisovatelů, kteří kdy česky psali, nastoupilo by důkladné poznání těch, kdo českou literaturu v pravém slova smyslu vytvořili“ (IBID.: 21–22).

Se změnou cíle vyučování, které již nemá jazyk brát „za předmět poznání, nýbrž za nástroj výrazu, jež učí ovládati“ (IBID.: 54), se též pojí důraz na aktivizaci žáka, po němž se na české škole dosud požadovala, píše Mukařovský, „toliko paměť a chápavost, obě vlastnosti pasivní“ (IBID.: 19). Pokud by se u takových požadavků na žáky zůstalo, nepodařilo by se nový cíl výuky naplnit, neboť slohová práce „potřebuje rozvinutých schopností aktivních: nejde jí o reprodukci, nýbrž o produkci, samostatné tvoření“ (IBID.).

Poté, co označil nový směr, kterým by se česká střední škola měla ubírat, podává Mukařovský podrobnou zprávu o tom, jak je domácímu jazyku vyučováno ve Francii.⁶ Na francouzské jazykové výchově oceňuje především „její snahu o povzbuzování žáků k samostatné práci“ (IBID.: 263). Francouzský student nezískává poznatky z monologického zdroje, ale musí pro ně sám až k pramenům: gramatická pravidla si odvozuje z živého textu, literárněhistorické informace získává přímo z autorů a z kritických a memoárových knih, při slohové práci mu pak není uloženo „pouhé slovní rozvedení tématu již zcela promyšleného učitelem, nýbrž jeho úplné myšlenkové zpracování“ (IBID.). Na francouzských školách tak při hodinách „místo monologů ex cathedra nastupují výklady žáků samých, ovšem kontrolované, opravované a řízené profesorem“ (IBID.: 136).

Mukařovský popisuje hodiny francouzštiny až do detailů, ze kterých je dobře patrné, jak se jednotlivé složky vyučování ve Francii prolínají a dokonale doplňují. Například slečna Guenotová zadala žákům po hodině, v níž probírali jazy-

⁶ Mukařovský se při výkladu opírá o knihy, které se na francouzských školách používaly – pro gramatiku *La pensée et la langue* (1922) Ferdinanda Brunota, pro slovníková cvičení *Traité de stylistique française* (1909) Charlese Ballyho, pro literární historii a četbu *De la méthode littéraire. Journal d'un professeur dans une classe de première* (1911) Julienu Bezarda a pro písemné práce *La classe de français. Journal d'un professeur dans une division de seconde C* (1908) téhož autora. Jak z článku vyplývá, těžil Mukařovský také ze své studijní cesty do Francie: „[...] jsem zavázán slečně Guenot, profesorce při Lycée annexe de l'École normale de Sevres, jež na laskavé doporučení pana prof. Brunota dovolila, abych byl přítomen jedné z jejích hodin. Byla to hodina, při které se probíraly slovní výrazy citu“ (MUKAŘOVSKÝ 1924–25: 53).

kové vyjádření citu, tyto domácí úkoly: „1. Jest vylíčiti návštěvu Harpagonovu [...] u dcery, jež se vdala za Valèra; Harpagon vida její domácnost pocítí lakotu a vyčítá manželům, že příliš utrácují. – 2. Označte a doložte citáty povahové rysy postav Racinovy tragedie Esther. – 3. Napište obsah prvního jednání Corneillova Cinny; podtrhněte hlavní věty a rozeberte. – 4. Vyprávějte ze svého života událost, která vás překvapila nebo rozhořčila“ (IBID.: 54). Nebo příklad úloh z literárních dějin: napište dopis předplatitele *Encyklopedie* Diderotovi, když mu byla odňata privilej roku 1758; Montesquieuu přichází v únoru 1752 na návštěvu k Voltairovi, napište jejich rozhovor (srov. IBID.: 134).

V závěru svého článku Mukařovský celou problematiku vsazuje do širšího kontextu, když středoškolskou výuku mateřštině spojuje s otázkou národní. Národ se podle něj nezakládá na rase, nýbrž na národní myšlence, kterou vytvářejí největší národní spisovatelé. Je důležité, aby členové národa poznali a pochopili své velké spisovatele, protože „především v národní myšlence záleží svéráznost národa, jež je základem jeho velikosti,“ píše Mukařovský a dodává, že „národní myšlenkou nelze rozuměti obsah myšlení, nýbrž jeho formu. Obsah myšlení je týž pro všechno současné lidstvo, zejména dnes, v době žurnalistiky a bezdrátové telegrafie; avšak forma je různá“ (IBID.: 264).⁷

III.

V druhé polovině dvacátých let navázal Jan Mukařovský spolupráci s ministerstvem školství, o čemž nás informuje soubor sedmi dopisů z Ministerstva školství a národní osvěty, jenž se dochoval v jeho pozůstalosti.⁸ V prvním dopisu z března 1927 je Mukařovský žádán, aby zaslal své náměty ohledně výkladu literárních děl na středních školách komisi připravující změnu osnov jazyka „československého“.⁹ V červenci pak Mukařovský dostává dopis, v němž stojí, že mu za jeho „elaborát [...] byla poukázána částka 500 Kč“. Nové osnovy byly součástí takzvané „malé reformy“, jež měla spíše dílčí charakter, a takto vyvolávala jen další tlak ke změnám.

V dalších třech dopisech je Mukařovský informován o částce, kterou získal za vypracování posudků středoškolských učebnic. V lednu 1928 tak obdržel za posouzení „České slovesnosti pro střední školy“, kterou ministerstvu ke schválení předložil Jan Zelinka, 200 korun; v srpnu téhož roku za *Literární rukověť k čítance pro šestou třídu*, jejímž autorem by Jan Menšík, 150 korun; a v červenci 1929 za Menšíkovu literární rukověť pro sedmou třídu stokorunu. Jaké bylo vyznění

⁷ O ohlasu Mukařovského článku informoval Jan Čeněk: „Jeho práce [...] vzbudila v kruzích češtinářů hojnou diskusi a částečně i odpor, který se bohužel – jak u nás bývá zvykem – projevil pouze soukromě, nedostal se však na literární veřejnost, ač důležitost předmětu i význam studie Mukařovského toho jistě byly hodny“ (ČENĚK 1927: 97).

⁸ PNP LA 66/86/0348 až 0354.

⁹ Pokud ministerstvo Mukařovského oslovilo jako autora článku o potřebě reformy výuky češtiny, získává pesimistická zmínka Jana Čenka optimistickou pointu.

Mukařovského posudků, můžeme vyvozovat z toho, že Zelinkova kniha vyšla roku 1928 bez ministerské doložky (pod změněným názvem *Uvedení do literatury s ukázkami pro střední školy*) a že Menšíkovy rukověti doložku získaly.¹⁰

V době, kdy Mukařovský začal s ministerstvem spolupracovat, byl již aktivním členem Pražského lingvistického kroužku. Ten se roku 1929 v závěrečném, desátém bodě svých proslulých *Tezí* vyjádřil k „Užití nových směrů lingvistických na školách středních“. Kroužek tu konstatuje, že předchozí jazykovědné paradigma, historickosrovnávací lingvistika, se mijelo s praktickým cílem středoškolské výuky, a proto jí mohlo prospět „velmi málo“ (PLK: 60). Oproti tomu nová funkční lingvistika může poskytnout „i pro řešení této praktické otázky bezpečnější podklad“ (IBID.). Důvodem je vedle jejích synchronních výzkumů, jež soustředí její pozornost především na soudobý jazyk, její funkční zaměření, díky němuž „vidí v jazyce souhrn účelných prostředků určených rozmanitými funkcemi jazyka a cílem pěstování jazyka mateřského na střední škole je schopnost využít hospodárně a racionálně jazykových prostředků podle účelu a podle situace“ (IBID.: 61). Přínos nové lingvistiky střední škole je ovšem podmíněný. Je třeba, aby se podřídila výukovému cíli, jímž je „praktické ovládnutí jazyka“ (IBID.). Pro náležité zapojení teorie do výuky jsou tedy podstatné dvě okolnosti: jednak si mají být žáci vědomi existence jazykového systému a pak mají získávat jednotlivé teoretické poznatky přiměřeně jejich věku, aktuálně rozvíjené jazykové praxi a obecně vzdělávacímu cíli. Pro takto pojatou výuku jsou podstatné „vlastní pokusy žákovské“, písemné i ústní, „v nichž se žák snaží vyhověti jazykovými prostředky jemu známými dané funkční úloze; ta ovšem začíná nejjednodušší funkcí komunikační a postupně se stává komplikovanější“ (IBID.: 62).

V únoru 1931 získal Mukařovský možnost prosazovat středoškolskou politiku Kroužku při přípravě nových osnov. Dopis zasláný ministerstvem jej žádal, aby se „účastnil přípravných prací na učebních osnovách středních škol jako člen subkomise pro jazyk vyučovací“. Subkomise měla úhrnem šest členů, jedním ze dvou zástupců ministerstva v ní byl Jan Menšík.¹¹ Práce subkomise byla součástí celkové reformy československého středního školství, jež byla připravována od roku 1930, kdy ministr Ivan Dérer zřídil zvláštní komisi v čele s Bohumilem Bydžovským. Od roku 1933 začaly být výsledky reformy uváděny do praxe. Reforma měla svůj podklad v příslušném zákoně, měla komplexní podobu a přelomový charakter: „[...] s reformou organizační jde i reforma vnitřní, s přehledy hodin vycházejí i podrobné osnovy, doplněné zevrubnými instrukcemi, tedy práce, na niž se nezmohlo naše střední školství od převratu“ (ČENĚK 1933: 21).

Do práce subkomise nám dovolují nahlédnout dva dopisy, které si Mukařovský v květnu 1931 vyměnil s Bohuslavem Havránkem, jenž patřil mezi ty, kteří nové osnovy pro ministerstvo oponovali. Mukařovského dopis informuje o dvou

¹⁰ Ostatně Menšík na MŠNO působil od roku 1921 a v jeho hierarchii pravidelně stoupal (1924 rada, 1931 odborový rada, 1936 ministerský rada).

¹¹ Srov. ŠMEJKALOVÁ 2005: 116. Dobu trvání subkomise vymezuje ministerský dopis z října téhož roku, který Mukařovskému za práci v ní vyjadřuje uznání a dík.

sporech, které v subkomisi vznikly. Jedna pře se vedla o čítanky,¹² druhá se týkala požadavku, aby byla v osnově pro vyšší třídy vyčleněna jedna hodina pouze pro mluvnici. Mukařovský se obával, že by splněním požadavku byla narušena koncepce Kroužku, poněvadž by „znamenal *zgramatikalizování* celého učení na vyšších školách. Ne *jazyk* jako dominanta, ale statické příhrádky, popřípadě i [...] jeho zpurizování“ (HAVRÁNKOVÁ 2008: 55). Havránek ve své odpovědi Mukařovského obavy mírní. Nejdůležitější podle něj je „pozřít tu hydru nadbytečné literární historie – to se myslím už zčásti stalo a musíte všichni, kdo jsou pro to, udržet se do té doby pohromadě“ (HAVRÁNKOVÁ 2008: 57). Pokud jde o jednu hodinu pro mluvnici, „neviděl bych v tom tak veliké neštěstí,“ píše Havránek, ale „jen protivné škatulkování“ (HAVRÁNKOVÁ 2008: 59). Podstatné podle něj je držet se i tu termínu jazykové vyučování.

V Mukařovského pozůstalosti se nachází text přednášky, v níž je rozsáhle komentována konečná verze osnov.¹³ Mukařovský ve své přednášce předesílá, že práce na osnovách je vždy kolektivní a její výsledky eo ipso kompromisní. Takže ačkoli se na vypracování nových osnov sám podílel, s jejich doslovným zněním se neztotožňuje. Na příklad nesouhlasí s jejich požadavkem, aby se žák naučil „vyjadřování slohem osobitě zbarveným“. „Domnívám se, že není možné pokládat školu za líheň slohových individualit,“ argumentuje Mukařovský proti tomuto záměru a tvrdí, že jde „právě naopak o naučení obecnému slohu, onomu, který je faktem sociálním a z jehož base osobitý sloh může – a nemusí – vzejít“.

I tak však podle Mukařovského představují nové osnovy zásadní změnu, kterou si vyžádaly tři okolnosti: 1) nutnost omezit časovou dotaci a rozsah učiva; 2) „směřování k aktivní účasti žáka na vyučování“; 3) nová funkční lingvistika, „která umožňuje objektivní diferenciaci slohovou“. Těmto novým skutečnostem již nemohlo vyhovovat staré pojetí výuky, jež vycházelo z literárněhistorického pozitivismu¹⁴ a základem výuky učinilo „dějiny literatury jako dějiny kultury“. Tento přístup k výuce se dle Mukařovského přežil díky oživenému zájmu o uměleckou výstavbu díla a vyžádal si „radikálního přesunu celé hierarchie složek vyučování mateřštině“.

Nové osnovy tedy musely znovu uspořádat vztahy mezi třemi složkami výuky: poetikou, literární historií a slohovou výchovou. Nejméně se změny dotkly poetiky, již byl podle Mukařovského dán dostatečný prostor už v předešlých osnovách. V nových osnovách byl jen položen důraz na to, že se „literární teorie musí

¹² Mukařovský si čítanky nepřál od sexty včetně, Jan Menšík je vyžadoval ve všech třídách, Rudolf Schams navrhoval čítanky pro kvintu a sextu. Problém měl okrajovější ráz, ale o to intenzivnější průběh: „oba byrokraté nás ostatní chtějí velkopanským chováním přimáčknot ke zdi. Zejména Menšík, který mi řekl, že ‚mluvím nelogicky‘, zatímco sám žvanil bez hlavy a paty. Řekl jsem si: Teď je čas, jinak si bude dělat, co chce, a udělal jsem scénu, kde jsem Menšíkovi řekl, že si zakazuju, aby se mnou takovým způsobem mluvil. Šlo o [...] odstranění čítanek“ (HAVRÁNKOVÁ 2008: 52).

¹³ PNP LA 66/86/3358. Z Mukařovského poznámky, že jsou nové osnovy zaváděny do školské praxe od „minulého roku“, lze soudit, že byla přednáška přednesena roku 1934.

¹⁴ Mukařovský jmenuje Scherera, Tainea a Vlčka.

[...] těsně prolínat s dějinami literatury, chápou-li se literární dějiny jako dějiny výstavby díla (především)“.

K podstatné změně naopak došlo v pojetí literární historie, která přestala být složkou dominantní, neboť „čím dále tím je jasnější, že není možno podat ve škole nepřetržitý a úplný obraz celého literárního vývoje“. To ale neznamená, že se má z nových osnov literární historie zcela odstranit, protože „historické pochopení literatury není vázáno na ilusi soustavnosti, nýbrž záleží v tom, že každý jev [...] bude žákům ukázán v své dynamičnosti, jako labilní rovnováha prvků, které krátce před tím byly v jiném vzájemném poměru a krátce na to opět budou přeskupeny“.

Výrazně se změnila také pozice slohové výchovy, jež „se stala základní osou vyučování“. To, že na místě vůdčí složky vystřídala literární historii, bylo umožněno právě novou funkční lingvistikou. Starý přístup k slohu, který byl podle Mukařovského vyjadřován „obecnými hesly“ (např. stručnost, přesnost), tak mohl být nahrazen novým poznáním, „že vlastnosti ‚dobrého‘ slohu nejsou strnulé konstanty, nýbrž [...] se mění s cílem jazykového projevu: i stručnost i obšírnost mohou být, každá za jistých okolností, na místě“.

Mukařovský si však byl vědom toho, že v nových osnovách zůstalo mezi slohovou výchovou a literární historií jisté napětí, protože nadvláda slohu ve vyučování se v nich neprosadila zúplna. Tak nové osnovy sice „značně omezily repertoár autorů i děl ve škole probíraných“, ale „půjde-li vývoj dále směrem tendence nových osnov, bude třeba jít do důsledků“.

Ztělesněním tohoto napětí byla pro Mukařovského právě otázka čítanek. Čítanky byly v nových osnovách nakonec odstraněny z posledních dvou ročníků studia, avšak „bylo by třeba odstranit literárně historické čítanky vůbec“. Mukařovského odpor k čítankám pramení z toho, že žákovi nedokáží zprostředkovat ponětí o celku toho kterého literárního díla. Školní četba, aby dokázala iniciovat estetické vnímání, potřebuje „buď celých děl nebo antologií z jednotlivých spisovatelů nebo konečně [...] antologií z jistých období nebo básnických škol“. Mukařovský dokonce navrhuje postup, jak by tyto antologie měly vznikat: „Každá z takových antologií má být řešena jako samostatný problém odborníkem, který má k danému tematmu intimní vědecký vztah. Učitel má volnou volbu mezi těmito antologiemi.“ Výsledkem takového přístupu k četbě pak má být cosi na způsob školní idyly: „Žákům je dána příležitost skutečného poznání, nikoli pasivního memorování, učitelé možnost střídát látku rok od roku a tím obnovovat svůj poměr k ní.“¹⁵

¹⁵ Svou přednášku Mukařovský původně uzavřel bojovně: „Končím svůj referát thesí, že cesta, kterou nastoupily [...] nové osnovy [...], musí být dokončena.“ Tuto větu však přeškrtl a roze-psal jinou variantu závěru: „Snažil jsme se v tomto referátu ukázat, že“.

IV.

Mukařovský se na realizaci nové koncepce středoškolské výuky češtiny podílel také osvětovou činností¹⁶ a svým angažmá při vzniku nových učebnic, jejichž potřebnost byla zmíněna v závěrečných větách *Tezí*: „nejdůležitější otázka metodicko-didaktická je zpracovati podle těchto směrnic propracované cvičebnice, chrestomatie a pomůcky, které by umožňovaly postupně ovládnouti jazyk v určitých jeho funkcích“ (PLK 1970: 65).

Při vzniku *Teorie literatury pro obchodní akademie* z roku 1932 připadla Mukařovskému poradní role. Její autor Karel Oliva v úvodu k ní Mukařovskému děkuje „za mnoho cenných rad a pokynů“ a za to, že „nejvládněji svolil, abych směl poslouchati jeho universitní přednášky“ (OLIVA 1932a: 99).¹⁷

Olivova učebnice, která byla ještě v jednotlivostech dopracována a vydána v roce 1934 jako *Teorie literatury pro vyšší třídy středních škol*, stavěla na nových znalostech získaných ruským formalismem (držela se především Tomaševského *Teorie literatury*) a českým strukturalismem. Po válce byla ještě několikrát přetisknuta, a tak po více než patnáct let tvořila moderní protějšek Menšíkovu *Úvodu do poetiky*.

První vydání Olivovy učebnice vzbudilo vášnivou debatu. Kniha se dočkala sedmi recenzí, v nichž bylo vyjádřeno jak nadšené přijetí, tak naprosté odmítnutí. K prvnímu pólu názorového spektra, který byl početně silnější, se přiřadil Vojtěch Jiráť, podle kterého tato učebnice tvoří spolu s Olivovými čítankami „jednotné, pečlivě prokomponované dílo kvalit téměř uměleckých“ (JIRÁT 1932–33: 85–86). Jiráť knize navíc přičítá i mimoškolní význam, když tvrdí, že má „jako první soustavný český spis podle hledisk ruské školy [...] i vědecký význam“ (IBID.: 86–87). Opačný názor vyjádřil kupříkladu Jan V. Sedlák, který Olivově učebnici vytkl reduktivní přístup k literatuře, prohlašuje, že „základní protipsychologické zaujetí školy formalistické je extrém“, na němž „sotva lze založit školskou učebnici“ (SEDLÁK 1934: 7).¹⁸

V dopise Bohuslavu Havránkovi je zachycen také Mukařovského soud o Olivově učebnici: „tato kniha je lepší, než co bylo před ní, zejména než Menšík, ale chyby má“ (HAVRÁNKOVÁ 2008: 93). Tento soud má ovšem specifický kontext, Mukařovský tu totiž shrnuje, co o knize řekl Franku Wollmanovi, jenž

¹⁶ V roce 1929 měl na sjezdu středoškolských profesorů přednášku „O současné poetice“, v níž shrnul literárněvědný přínos ruského formalismu, v třicátých letech přednášel na Vysoké škole pedagogických studií o básnickém jazyce (dvě verze této přednášky se nalézají v jeho pozůstalosti).

¹⁷ Oliva vyjadřuje svou vděčnost za pomoc také Bohuslavu Havránkovi, Leontiji Kopeckému, Vojtěchu Jiráťovi a Jiřímu Hallerovi.

¹⁸ Zanícenost debaty nad novou učebnicí dokládá též pasus z Olivovy odpovědi na velmi negativní kritiku Štěpána Ježe: „Jež mi má také za zlé, že se v názorech shodují s Tomaševským a s Pražským lingvistickým kroužkem. Nemohl přece čekati, že v teorii literatury budu psát o pěstování květin“ (OLIVA 1932b: 140).

uvažoval, zda ji je vhodné zadat ke státnicím. Proto Mukařovský, jak píše, „zůstával neutrální“ (IBID.: 94).

Literární teorii však Mukařovský v rámci středoškolské výuky připisoval jen vedlejší úlohu. Dominantní roli v ní měl hrát sloh, a proto svou vlastní snahu upřel k sepsání „Slohové čítanky“. Pracoval na ní pravděpodobně s Bohuslavem Havránkem, a to po celý rok 1933. Pozůstatky této práce se nacházejí v jeho pozůstalosti.¹⁹

Složka „Slohová čítanka“ obsahuje dvě sady literárních ukázek, části textu jednotlivých kapitol (jazykové prostředky, dopis), čtrnáctistránkový strojopis „Vypravování“ a řadu listů s poznámkami ke knize. Obsah chystané čítanky můžeme rekonstruovat z několika poznámek.²⁰ Úvodní kapitola měla mít tři části: „Styl podle funkce“, „Rozlišení podle cíle projevu“ a „Prostředky kanonisované po jistou dobu“. Druhá kapitola měla vysvětlit rozdíl mezi vypravováním a popisem. Třetí kapitola se měla věnovat popisu, čtvrtá vypravování a závěrečná pátá dopisu.²¹ Z rozvrhu učebnice a z poznámek připsaných in margine literárních ukázek (např. čas minulý s přítomným se střídá, záměrně neorganizovaný popis, popis ze stanoviska pozorovatele, realistický popis s vynecháním, přechod mezi popisem a vypravováním, popis po stránce tematické statický, souvislosti prostoru, popis personifikující), plyne, že čítanka anticipovala moderní naratologický přístup.

Koncem srpna 1934 však Mukařovský píše Havránkovi: „Nakonec: četl jsi, nebo aspoň viděl, knihu (Slohovou čítanku) Hallerovu? Je víc než bídná po stránce věcné a vědecké a neodpovídá ani po stránce formální osnovám (tak např. probírá baladu atd., zkratka obnovená, ve verzi spíš horší než lepší Bílého slovesnost). Má ovšem tu výhodu, že je již letos hotova a že ji proto spousta ústavů zavede. Pokud však vím od Kotrče, který prohlížel výroční zprávy, je na některých ústavech zavedena už i neexistující dosud kniha naše. Co teď s tím se vším?“ (IBID.: 111). Čítanka dokončena nebyla, nevyšla.

Oproti tomu Jiří Haller svou *Slohovou čítanku pro vyšší třídy středních škol. První část (pro V. a VI. třídu)* doplnil o dva roky později druhým dílem pro třídu sedmou a osmou. První díl čítanky byl věnován umělecké literatuře a druhý díl literatuře věcné. První díl je rozdělen na tři části: sloh popisný (popis, líčení, povahopis), sloh výpravný (smíšený, veršovaný, prozaický) a list. Každou kapitolu tvoří ukázky z daných žánrů, ke kterým Haller připojil kratičké vysvětlení kontextu díla („Námět“), podrobný jazykový a historický výklad méně známých slov („Slovní výklad“) a poznámky věnované kompozici, pojaté většinou formou

¹⁹ PNP LA 66/86/4150 až 4178. Na koncepty Mukařovský připisoval data, první záznam je z 30. 12. 1932, poslední z 30. 12. 1933. Miroslav Procházka složku mylně identifikoval jako „patrně podkla[d] rozsáhlejší studie připravované pro tisk“ (PROCHÁZKA 1995: 157).

²⁰ PNP LA 66/86/4159 a 4162.

²¹ Mukařovský též uvádí přibližnou délku kapitol, celkem měly zabrat 120 stran (délku ukázek Mukařovský do výpočtu pravděpodobně nezapočítal).

otázek.²² Nakonec žákům zadává téma, které mají zpracovat, většinou mají popsat svůj vlastní zážitek.²³

Je patrné, že Haller svou čítanku založil na genologickém přístupu a vytvořil tak slohovou obdobu zestaralého úvodu do poetiky Jana Menšíka.²⁴ Přesto byla jeho učebnice zpětně vysoce oceňována.²⁵ K tomu mohlo dojít snad jen proto, že byla hodnocena jen na pozadí prázdna, které jí předcházelo.

V.

Po roce 1934 se Jan Mukařovský k středoškolské problematice vrátil ještě ve dvou textech. V roce 1943 vyšel vstříc nové situaci na českých středních školách, na nichž vedení protektorátu zcela změnilo podmínky výuky češtiny: „Souvislé literární dějiny učitel vůbec nepřednáší. Veškerou svou práci soustředí na přiblížení velikosti a významu osobností německého kulturního života a na díla typická pro německou krajinu a povahu německého obyvatelstva“ (ZAPLETAL 1943: 142). Tím, že se z vyučování odstranily dějiny české literatury, však bylo „posíleno vyučování poetice“ (CENEK 1966: 21). A právě způsobu, jakým by měla být středoškolská poetika traktována, věnoval Mukařovský svůj článek „Poetika jako základ literární výchovy na střední škole“.

Mukařovský vychází z tvrzení, že „úkol poetiky je výchova k umělecké kultuře, nezbytné pro osobnost harmonicky rozvitou“ (MUKAŘOVSKÝ 1943: 206). Tohoto obecného cíle pak poetika dosahuje tak, že v žácích tříbí „pochopení pro uměleckou výstavbu díla“ a „živou vnímavost pro umělecké postupy, kterými dílo vzniká a na nichž se zakládá jeho účín“ (IBID.: 205). Krom svého podílu na harmonickém rozvíjení osobnosti se umělecká kultura také zprostředkovaně účastní vzniku uměleckých děl, neboť velká díla „nevznikají jen zásluhou svých autorů, ale do značné míry spoluprací publika, schopného porozumět velkému umění a nést jeho rozvoj“ (IBID.).

²² Např. „Co je ústředním motivem této ukázky? Jak se tento motiv uplatňuje v kompozici!“ (HALLER 1945a: 38).

²³ „A kořen všeho zla je ten, že žáci neumějí mysliti, protože se tomu neučili. Proto se jim nejlépe daří témata, která nenutí k myšlenkové práci konstrukční; vypravování toho, co zažili, lehké líčení, sentimentální úvaha o nejjednodušších tématech. Tu najdou právě slovo, protože je skoro dáno přímým zážitkem dětské vnímavosti (v nejnižších třídách) nebo citovým rozvlněním dospívajícího mládí“ (MUKAŘOVSKÝ 1924–25: 221).

²⁴ Haller v úvodu své čítanky Menšíkovi děkuje za výraznou pomoc při jejím psaní, v jejím druhém díle pak upřesňuje, že Menšíkovým „dílem je jmenovitě základní osnova čítanky“ (HALLER 1945b: 4).

²⁵ Martina Šmejkalová chválí „promyšleně didaktick[é] rozpracování látky“ (ŠMEJKALOVÁ 2005: 133); Marie Čechová informuje, že „ještě dnes si na ni pamětníci vzpomínají pro její zdařilost“ (ČECHOVÁ 1985: 27); a Alexandr Stich si posteskl, jakáže „mohla být úroveň slohového vyučování na školách i slohové schopnosti dnešních středoškoláků, kdyby bylo této knížce dopřáno zapustit ve školním životě pevnější kořeny“ (STICH 1970: 301).

Po vymezení úkolu poetiky Mukařovský probírá její poměr k literární historii a k jazykovědě. O prvním vztahu krátce poznamenává, že rozhraní mezi literární historií a poetikou je „za dnešního stavu obou těchto vědeckých disciplin velmi plynulé – bývají také shrnovány pod společný název literární vědy“ (IBID.: 207). U druhého vztahu konstatuje, že v něm „mocné pouto tvoří [...] okolnost, že jazyk je materiálem básnictví“ (IBID.). Upozorňuje však, že básnický jazyk nemůže být „přímým vzorem jazykového vyjadřování nebásnického“ (IBID.), jeho úloha v jazykové výchově je jiná, „na básnickém užití slova má totiž být žák vychováván k pochopení složitosti jazykového systému i k porozumění pro mnohoznačnost slova vůči skutečnosti“ (IBID.).

Po těchto vymezeních Mukařovský přistupuje k praktickým otázkám vyučování poetice. Předznamenává, že „méně než kterákoli nauka snáší poetika, [...] aby byla žáku podávána jako soubor vědomostí“ (IBID.: 208), spíše její povaha vyžaduje, „aby byly vychovány jisté žákovy schopnosti, aby mu byly vštípeny jisté dovednosti“ (IBID.). Následně Mukařovský vyjmenovává některé konkrétní prohřešky proti výchovnému určení poetiky, ke kterým na školách dochází: „přílišné hromadění termínů stylistických“, snaha „zařadit stůj co stůj každé dílo do jistého literárního druhu“ a jí komplementární „úzkostlivé oddělování druhů úzce souvislých“ (IBID.). V této souvislosti Mukařovský připomíná propojení poetiky a literární historie, jež vyžaduje, aby si žák uvědomil historickou proměnlivost literárněvědných pojmů, kterou exemplifikuje třeba fakt, že „povědomí druhového třídění poesie je v některých dobách silné a podrobné, v jiných slabé a sumární“ (IBID.). Posledním prohřeškem, který Mukařovský zmiňuje, jsou „normalisovaná schemata rozboru“ (IBID.: 209). Učitel se podle něj nemá snažit, aby „o jednotlivém díle řekl vše, co lze říci o básnickém díle vůbec – vždy je třeba, aby rozbor omezil a usměrnil“ (IBID.). Správnému vedení literárního rozboru pak Mukařovský věnuje zbytek svého článku.

Současný stav poetiky podle Mukařovského školnímu rozboru především velí, aby na literární dílo nazíral „jako na součást vývojového proudu“ (IBID.: 210). Žák by měl dílo vnímat „jako součást plynulého dění: [...] v souvislosti s tím, co před ním předcházelo, po případě i s tím, co po něm následovalo“ (IBID.). Toto dění se odehrává v imanentní rovině literárních děl, ale školní rozbor, připomíná Mukařovský, nemá zapomínat ani na společenské prostředí, ve kterém literární díla vznikají, protože „každá vývojová přeměna v literatuře je *synthesou* vnitřních vývojových tendencí s vnějšími popudy“ (IBID.: 211). Školní rozbor by neměl opomíjet ani to, že do literárního vývoje zasahují takzvané „literární vlivy, ať již vycházejí z literatur cizích nebo ze starší literatury domácí“ (IBID.: 212). Když však dojde na vysvětlování těchto vlivů, je třeba se vyhnout tomu, aby byly „pojímány mechanicky kausálně, jak činí ti, kdo se pokoušejí jimi básnické dílo beze zbytku vysvětlit, zacházejíce s ním jako s harlekýnovým pláštěm, sešitým z ústřížků“ (IBID.). Poslední aspekt literárního vývoje, jenž by při školním výkladu neměl podle Mukařovského zůstat oslyšen, je jazykový kontext díla. Tento aspekt nabývá zvláštní důležitosti v případě české literatury, protože „i v době nové, v XIX. století, kdy velké evropské literatury pracovaly již se spisovnými ja-

zyky značně ustálenými, prošla čeština značnými změnami“ (IBID.: 211). Přitom „nelze zaujmout adekvátní postoj ke starším dílům“ (IBID.), pokud je pro nás jejich jazyk stěží srozumitelný. Navíc seznámí-li se žáci s historickými proměnami národního jazyka, nebudou při jeho vnímání „tak úzce omezen[i] na dnešní usus, jako je tomu u člověka bez jazykové kultury“ (IBID.: 212).

Poté, co podtrhl důležitost historického rozměru literárního díla pro školní rozbor, Mukařovský pokročil k jeho „jednotlivostem“. Dle něj se má při výkladu literárního díla učitel držet následujícího imperativu: „Každá složka, na kterou se upozorňuje, musí být viděna v svém vztahu ke složkám ostatním i k celku díla, musí být objasněna její funkce v dané umělecké výstavbě“ (IBID.: 213). Přičemž funkce jednotlivých prvků díla je „v podstatě záležitostí významové platnosti každé složky, ať ‚obsahové‘, ať ‚formální‘: každá složka bez výjimky je totiž nositelem jistého významu, a celkový význam, jež dílo vyjadřuje, je syntésou významů částečných“ (IBID.). Takže konkrétním úkolem učitele je žákům ozřejmit, jak uspořádáním tvárných prostředků, motivů a témat v literárním díle postupně vzniká celkový význam.

Když Mukařovský takto došel od cílů poetiky až k jednotlivým elementům literárního rozboru, upozornil v závěrečném resumé na jejich vzájemnou provázanost: „výchovná moc poetiky může dojít uplatnění teprve tehdy, ustoupí-li statický a atomisující rozbor básnického díla, založený na mechanickém výčtu jednotlivých vlastností, sjednocujícímu výkladu jeho umělecké výstavby“ (IBID.: 215).

Po druhé světové válce se Mukařovského stať o poetice na střední škole dočkala jistého ohlasu: v roce 1947 byla vydána slovensky jako samostatná brožura²⁶ a v letech 1947 a 1948 byla přetištěna v časopise *Štěpnice*.²⁷

Nedlouho po konci války se Jan Mukařovský k tématu střední školy vrátil naposled.²⁸ Bylo to v přednášce určené pedagogům obchodních akademií, v níž reagoval na nové osnovy těchto středních škol.²⁹ V nových osnovách Mukařovského zaujal „velice sympatický rys [...] a také znak jejich odvážnosti“, jemuž

²⁶ V doslovu ozřejmuje vydavatelský záměr Pavol Kelco takto: „[...] sprístupňujeme túto štúdiu za tým účelom, aby pri nedostatku učebnic a čítanok bola na jednej strane bohatým metodickým prínosom pre vychovateľskú prax, na druhej strane aby pri aktuálnosti zostavovania nových učebnic a výborov z umeleckej slovesnej tvorby poznatky Mukařovského [...] byly blahodárne využité“ (MUKAŘOVSKÝ 1947: 23).

²⁷ Redakce se rozhodla pro přetištění textu, protože „nebyl pojat do Kapitol z české poetiky a protože vyslovuje požadavky dodnes aktuální“ (MUKAŘOVSKÝ 1947–1948: 6). Článek byl přetištěn bez významných změn (vypuštěn byl závěrečný odstavček o vztahu školské a vědecké poetiky a krátký pasus z konce článku), Mukařovský k němu ovšem připojil dobově příznačný dodatek: „[...] Účel článku byl, naznačit učitelům češtiny, že o vývoji české literatury lze učit i pod jménem poetiky. Dnes [...] neodpovídá lecco z toho, co je v něm řečeno, zejména však celkový metodologický postup, již autorovým názorům. [...]“ (IBID.: 103).

²⁸ V roce 1952 ještě Mukařovský v sovětském časopise *Vsemirnyje studenčeskije novosti* informuje o novinkách v českém vysokém i středním školství.

²⁹ Strojopis přednášky se dochoval v Mukařovského pozůstalosti (viz LA PNP 66/86/323).

věnuje celou svou přednášku. Tímto rysem byla skutečnost, že na obchodních akademiích v rámci literární historie probírali „literaturu světovou, do jejíhož rámce [byla] zasazena [...] literatura československá“.

Ve zbytku přednášky však Mukařovský pojem cizích literatur problematizuje a jako výchozí bod výuky literárních dějin jej nedoporučuje. Předně varuje, že pro potřeby střední školy je téma cizích literatur nedostatečně zpracováno: „při ohromnosti materiálu všude nedostatek autopsie – u žáka, učitele, ba i autora příručky“. Poté učitelům obchodních akademií předkládá tvrzení, že cizí literatura „není pojem nikterak neměnný: vystupuje pokaždé v jiné funkci a nabývá jiného vzhledu vlivem změněné funkce“, navíc může „současně zastávat funkcí několik“. Rozdílné funkce cizí literatury Mukařovský ukazuje na rolích, které v osvobozeném Československu sehrály zahraniční próza a poezie. Zatímco překlady románů a povídek saturovaly čtenářský hlad, jež česká produkce nestačila sytit, úkolem básnických knih bylo „spíš opatřovat domácí tvorbě možnosti zkoušet nosnost domácí básnické struktury a zároveň tuto strukturu přetvářet nezvyklými a nepředvídatelnými úkoly“.

Ačkoli však cizí literatura zastává nejrůznější funkce a nelze ji „chápat jako jediný celek“, není pro středoškolskou výuku zcela ztracena, protože „při vyučování češtině jde [...] hlavně o literaturu psanou jazykem českým, původní i překladovou, která [...] tvoří v jistém slova smyslu vývojový celek“. To ovšem znamená, že při literárněhistorickém vyučování „musíme učinit základem [...] vývoj domácí, jeho zákonitost, jeho dramatické zvraty a přelomy“. Nejásějme však předčasně! I když pod cizí literaturou budeme chápat jen díla přeložená do češtiny a ta budeme vykládat pouze v rámci vývoje české literatury, stále nebude „možno získat nějaké měřítko absolutně platné pro to, co z cizích literatur má pro nás mít platnost větší, co menší“.

Nemožnost rozlišit to, co je pro českou literaturu z literatury cizí významné a co nikoli, vysvětluje Mukařovský tím, že se zahraniční literární dění „nepodobá [...] jednotně se sunoucímu proudu“, právě naopak „jednotlivé literatury jsou [...] ve vzájemném poměru, který by bylo lze označit jako dramatický, přibližují se a oddalují, spřízňují a odcizují, vstupují ve vztahy na základě vzájemnosti [...] i na základě hierarchické podřízenosti“. Z toho důvodu by byl „jakýkoli obraz světového literárního dění ad usum vyučování literárního v hodinách češtiny [...] nutně umělý“.

Situace je ovšem ještě složitější, upozorňuje Mukařovský, protože na českou literaturu nepůsobí jen vlivy z cizích literatur: „Je Hálek a Neruda pochopitelný bez přihlídnutí k městské písni, kterou přezíravě nazýváme odrhovačka, je Švejk vysvětlitelný bez onoho divokého podrostu humoresek, které bez kontroly raší v humoristických časopisech, je Gellner a jeho generace zcela jasný, nepřihlédneme-li k soudobému rozkvětu pražského kabaretu? Nuže, kde je zde rozdíl mezi vlivem cizí literatury a vlivem neznámých pásem literatury domácí?“³⁰

³⁰ V rámci dvouletky 1946–48 se Mukařovský měl se svým univerzitním seminářem zabývat výzkumem „uměleckého konsumu“ (srov. HAVRÁNEK 1991: 27).

„Netroufám si,“ píše Mukařovský, „řešení ani naznačovat.“ Nezbyvá mu tedy nic jiného než uzavřít, že „ať se k problému poměru mezi literaturou domácí a literaturami cizími [...] blížíme odkudkoli, vždycky vcházíme do labyrintu, v kterém lze sice dnes již velmi dobře vyhatat cesty a spoje při zkoumání vědeckém, ale který se zdá nevládnutelný a bezvýchodný, posuzujeme-li jej se stanoviska školské praxe“.

VI.

Po splnění cíle, jež jsem si v této práci zadal, si k tématu dovolím připojit několik kratších komentářů.

A) Recenze Menšíkovy učebnice má v rámci Mukařovského díla specifické postavení. Jedná se o první text, ve kterém se tehdy třicetiletý autor veřejně vyjádřil k otázkám literární teorie. Z hlediska Mukařovského vědeckého vývoje ji tedy můžeme považovat za jakýsi výchozí bod. A jakouže teoretickou pozici Mukařovský v roce 1921 zaujímal? Miloš Tomčík tvrdí, že „vyslovoval nespokojenost s tradičním chápáním poetiky“ (TOMČÍK 1995: 9). Takové tvrzení bychom ovšem mohli přijmout jen za předpokladu, že Mukařovský svou nespokojenost s tradiční poetikou vyjádřil jejím ironickým afirmováním. Tento podvrtný tropus však není pro Mukařovského rukopis zrovna příznačný. Musíme se tak smířit s tím, že Mukařovský s učebnicí založenou na „pozitivistické koncepci literárního díla“ (IBID.) v roce 1921 víceméně sympatizoval. To však neznamená, že je jeho recenze prosta jakýchkoliv výhrad. Právě naopak, její text je plný drobných výtek, jež všechny míří jediným směrem – k zdůraznění psychologického náhledu na literární dílo.

A v naznačeném směru Mukařovský své teoretické bádání rozvíjel celých dalších šest let. Ukazuje to jeho *Příspěvek k estetice českého verše*, kde v rámci stylistiky „dochází posléze závěrů psychologických“ (NOVÁK 1924: 388), a jeho až posmrtně vydaná práce *O motorickém dění v poezii*, o které podal 7. března 1927 zprávu Pražskému lingvistickému kroužku.³¹ Právě toto datum můžeme považovat za milník, u kterého Mukařovský svůj projekt psychologické poetiky opouští.

B) Mukařovského koncepcí středoškolské výuky češtiny byla v šedesátých letech podrobena kritice, když Kamil Horňák označil její „vymezení hlavního cíle vyučování českému jazyku jako celku příliš úzké, neboť více méně rezignuje na širší momenty ideové a estetické výchovy“ (HORŇÁK 1966–67: 98). Argument poté zopakovala v osmdesátých letech Marie Čechová: „Takto formulovaný cíl je úzký. I kdyby vyhovoval z hlediska slohové výchovy, třebaže ji nevyčerpává,

³¹ Srov. JANKOVIČ 1985: 123.

nemůže vyhovovat z hlediska výchovy literární, která sleduje především cíle ideově estetické“ (ČECHOVÁ 1985: 219).

Tato kritika Mukařovského, potažmo „kroužkovské“ koncepce se nevyrovňuje se dvěma skutečnostmi. Jednak nereflexuje, že svým požadavkem rozbíjí předmět čeština na předměty dva, jednak pomíjí, že vytváření „obecného slohu“ se nutně odehrává v ideologickém kontextu a nese své ideové poselství.

C) Mukařovského reformní článek tvoří spolu s jeho dvěma články ze čtyřicátých let zajímavý celek, dotýkající se všech složek, jež předmět český jazyk a literatura obsahuje. Jak si však čtenář měl možnost povšimnout, jde o celek značně rozporuplný.

Ve svém článku o středoškolské poetice z roku 1943 Mukařovský nejen ukázal, jak se při rozboru literárního díla literární teorie doplňuje s literární historií, ale také středoškolské výuce češtiny připsal cíl výrazně odlišný od toho, který prosazoval až do roku 1937.³² Místo jazykové výchovy nyní propaguje výchovu literární. Nelze tu přitom použít slabšího tvrzení, dle něhož „své pojetí výchovného cíle rozšiřuje“ (HORŇÁK: 98). Výuka češtiny, jak ji Mukařovský v polovině dvacátých let koncipoval, totiž může mít pouze jeden hlavní cíl, ať už je jakýkoli. Jinak by se rozpadla propojenost všech složek výuky a z jednoho předmětu by vznikl konglomerát předmětů dvou či více.³³

Mukařovský už ovšem ve čtyřicátých letech nehleděl na problematiku středoškolské češtiny z hlediska pedagoga, nýbrž vědce. To se projevilo ještě výrazněji v případě druhého z jeho článků, ve kterém přes lichotná úvodní slova vymlouvá učitelům obchodních akademií jejich nové osnovy.³⁴ Jeho rétorická strategie tu však nestojí na příliš pevných základech. V místech, kde argumentuje proměnlivostí funkcí zahraniční literatury a dramatickostí vztahů uvnitř struktury světového literárního dění, dokonce vzbuzuje dojem, že zapomněl na polyfunkčnost kulturních artefaktů a dialektické napětí uvnitř struktur. Klíčové je však to, že na místo pojmu „světová literatura“ (ten byl zmíněn v osnovách!), v přednášce rozebírá „cizí literaturu“, a nelze-li jinak, vypomáhá si „světovým literárním děním“. Přitom schůdnou definici „světové literatury“ měl Mukařovský po ruce, v práci Felixe Vodičky z roku 1942, kde se světovou literaturou míní „díla, která se stávají literárním majetkem všech vzdělaných národů“ (VODIČKA 1942: 398).

³² V roce 1937 zopakoval Mukařovský požadavek na dominanci slohové výchovy ve výuce češtiny na sjezdu pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku (srov. ŠMEJKALOVÁ 2005: 112–113).

³³ Podstatu tohoto problému vystihuje Bohuslav Havránek, když Mukařovskému v roce 1931 píše: „[...] nedovedu si představit pořádné učení rozdělené přesně na jednu hodinu mluvnice, na jednu hodinu stylu a na jednu hodinu literatury a udělat tak tři předměty z jednoho. – Vzpomínám si vždycky na Čádu, který se smál vždycky – ale strašně trpce – nad tím, že u nás se vždy každá reforma školy zvrhne na hádání o počet hodin“ (HAVRÁNKOVÁ 2008: 59).

³⁴ Mukařovský třebas pomíjí nezanedbatelný fakt, že obchodní akademie měly výrazně posílenou výuku cizích jazyků a vůbec větší orientaci na zahraničí.

Felix Vodička také v druhé polovině šedesátých let svou středoškolskou učebnicí teorie a dějin literatury ukázal, že literární výuku na světové literatuře založit lze. Navíc v předmluvě k svému *Světlu literatury* odpověděl na otázku, na kterou si Mukařovský, jak sám přiznal, odpovědět netroufl. Jak lze určit, co je pro českou literaturu z té světové významné? Je třeba zaměřit „pozornost [...] jen na ta díla,“ píše Vodička, „která se stala součástí našeho kulturního vědomí“ (VODIČKA 1969: 5).

Prameny

Rukopisné

MUKAŘOVSKÝ, Jan

1927–1931 LA PNP 66/86/0348 až 0354 [Doklady o spolupráci na změnách osnov pro střední školy z let 1927–1931, 7ks], fond Jan Mukařovský, Literární archiv Památníku národního písemnictví

1930 LA PNP 66/86/0191 [viz Doklady a opisy dokladů o zaměstnání na středních školách, na FF UK a na FF Univerzity Komenského, jmenování do zkušebních komisí pro učitelství a osobní služební kvalifikační průkazy z let 1915–1948, 148 ks], fond Jan Mukařovský, Literární archiv Památníku národního písemnictví

1932–1933 LA PNP 66/86/4150 až 4178 [Slohová čítanka. Pracovní materiál, opisy ukázek z literatury, z roku 1933, strojop., 101 listů, příloha: poznámky, rozvrh práce a fragmenty, strojop. a rkp., 43 ll a 1 kus desek s rkp.], fond Jan Mukařovský, Literární archiv Památníku národního písemnictví

1934 LA PNP 66/86/3358 [Nové osnovy jazyka československého... Přednáška pravděpodobně z 30. let, strojop., 6 ll, fragment rkp., 7 ll], fond Jan Mukařovský, Literární archiv Památníku národního písemnictví

mezi 1945 a 1948 LA PNP 66/86/3323 [Mám-li promluvit o vyučování literaturám na obchodních akademiích... Přednáška, strojop., 10 ll], fond Jan Mukařovský, Literární archiv Památníku národního písemnictví

Tištěné

HALLER, Jiří

1945a *Slohová čítanka pro vyšší třídy středních škol. První část* (Praha: Bursík a Kohout)

MUKAŘOVSKÝ, Jan

1921–1922 „P. Bujnák a J. Menšík: Slovenská poetika“; *Střední škola* 2 (29), č. 2, s. 83–85

1924–1925 „Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich“; *Střední škola* 5 (32), č. 1–5, s. 17–23, 49–60, 129–137, 219–225, 262–265

1943 „Poetika jako základ literární výchovy na střední škole“; *Střední škola* 23 (50), č. 5, s. 205 až 215

1947 *Poetika na střednej škole* (Trnava: Fr. Urbánek a spol.)

1948–1949 „Poetika jako základ literární výchovy na střední škole (dnes gymnasiu)“; *Štěpnice* 2, č. 1 a 6/7, s. 6–12 a 97–103

Literatura

- CENEK, Svatopluk
1966 *Teorie literatury v literární výchově* (Praha: SPN)
- ČECHOVÁ, Marie
1985 *Vyučování slohu. Úvod do teorie* (Praha: SPN)
- ČENĚK, Jan
1927 „K vyučování československé literatury na našich školách středních“; *Střední škola*, s. 97–105
1933 *Reforma střední školy, její podstata a cíle* (Praha: Státní nakladatelství)
- HALLER, Jiří
1945b *Slohová čítanka pro vyšší třídy středních škol. Druhá část* (Praha: Bursík a Kohout)
- HAVRÁNEK, Jan
1991 „Jan Mukařovský a Karlova univerzita“; in *Studie o Janu Mukařovském* (Praha: Karolinum), s. 9–39
- HAVRÁNKOVÁ, Marie (ed.)
2008 *Pražský lingvistický kroužek v korespondenci* (Praha: Academia)
- HORNÁK, Kamil
1966–67 „Jan Mukařovský a škola [K životnímu jubileu akad. Jana Mukařovského]“; *Český jazyk a literatura* 17, s. 97–101
- JANKOVIČ, Milan
1985 „Svébytná koncepce individuálního stylu“; in J. Mukařovský: *O motorickém dění v poezii* (Praha: Odeon), s. 123–145
- JEŽ, Štěpán
1921–22 „Slovenská poetika“; *Cesta* 4, s. 324
- JIRÁT, Vojtěch
1932–33 „Karel Oliva: Teorie literatury pro obchodní akademie“; *Časopis pro moderní filologii* 19, s. 85
- MUKAŘOVSKÝ, Jan
1923 *Příspěvek k estetice českého verše* (Praha: FF UK)
- NOVÁK, Arne
1924 „Jan Mukařovský: Příspěvek k estetice českého verše“; *Lumír* 51, č. 7
- OLIVA, Karel
1932a *Teorie literatury pro obchodní akademie* (Praha: Československá grafická Unie)
1932b „Odpověď p. Dr. Š. Ježovi“; *Střední škola*, s. 140–141
- PRAŽSKÝ LINGVISTICKÝ KROUŽEK
1970 [1929] „Teze předložené prvému sjezdu slovanských filologů“; in J. Vachek (ed.): *Uzákladů pražské jazykovědné školy* (Praha: Academia), s. 35–65

PROCHÁZKA, Miroslav

1995 „Zpráva o literární pozůstalosti Jana Mukařovského“; in J. Mukařovský: *Básnická sémantika* (Praha: Karolinum), s. 157–162

SEDLÁK, Jan V.

1934 „Ze školských poetik“; *Venkov*, 4. 3., s. 7

STICH, Alexandr

1970 „Jubileum Jiřího Hallera“; *Naše řeč* 53, s. 299–302

ŠMEJKALOVÁ, Martina

2005 *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939* (Praha: PedF UK)

TOMČÍK, Miloš

1995 „Jan Mukařovský jako metodik literárnej vedy a estetiky“; in J. Mukařovský: *Básnická sémantika* (Praha: Karolinum), s. 5–17

VODIČKA, Felix

1942 „Literární historie, její problémy a úkoly“; in B. Havránek a J. Mukařovský (ed.): *Čtení o jazyce a poesii* (Praha: Družstevní práce)

VODIČKA, Felix a kol.

1969 *Svět literatury I* (Praha: SPN)

ZAPLETAL, Štěpán

1943 „Jak probírat literární dějiny?“; *Střední škola*, s. 140–143