

# Poetika jako základ literární výchovy na střední škole



Jan Mukařovský

Poetika na střední škole nebyvala v nedávných letech příliš favorizovanou součástí vyučování. Izolována od ostatního vyučování tím, že jí byly přisouzeny zvláštní hodiny, stála nepřilíš půvabná nauka o básnických družích a „ozdobách“ skromně v koutku. Hlavní slovo v literárním vyučování připadalo literární historii, pojeté biograficky a bibliograficky: poskytovala řadu dat vhodných k memorování i soubor vědeckých otázek při zkouškách. Ponenáhlu však procítalo vědomí, že hlavním úkolem literárního vyučování není znalost životopisných a knihopisných dat, ani ovšem „básnických ozdob“, ale dílo samo v plnosti a jednotnosti svého účinu, dílo určené pro vnímatele, jenž mu má vycházet vstříc proniknut uměleckou kulturou. Počalo se uplatňovat — a nejen v prostředí školském — poznání, že opravdu velká literatura, stejně jako velká hudba, divadlo, výtvarná umění, nevznikají jen zásluhou svých autorů, ale do značné míry spoluprací publika, schopného porozumět velkému umění a nést jeho rozvoj. Přípravovat pak uměleckou kulturu znamená vychovávat ve vnímatelích pochopení pro uměleckou výstavbu díla, probouzet v nich živou vnímavost pro umělecké postupy, kterými dílo vzniká a na nichž se zakládá jeho účín; k tomu ovšem může a má svým podílem — vedle jiných činitelů — přispívat i škola.

Současně se vzrůstem porozumění pro uměleckou kulturu rozvíjela se však i vědecká teorie umění, zejména právě teorie umění básnického, poetika, jež dospěla k pojetí básnického díla jakožto složité výstavby (struktury), vybudované na vzájemných vztazích složek. Tím bylo definitivně odstraněno i starobylé rozlišování „formy“ a „obsahu“: všechny složky díla osvědčily se zároveň a nerozdílně i nositeli tvaru (tedy „formou“), i činiteli významovými (tedy „obsahem“), a celé dílo se zjevilo jako složitá souhra sil, jejichž vztahy se proměňují v čase. Předěl mezi „synchronickou“ poetikou a „diachronickou“ historií literatury byl překlenut: poetika nemá napříště právo zkoumat básnické dílo bez ohledu na vývojový moment, v kterém vzniklo, literární historie pak nabývá v nepřetržité a vnitřně zákonité proměnlivosti umělecké výstavby spolehlivé základny pro narýsování souvislé linie literárního dění. Tím vším se místo poetiky v literárním vyučování postupně upevňuje a přibývá jí závažnosti: pochopení umělecké výstavby díla vede, jak jsme naznačili, stejně k umělecké kultuře jako ke skutečně historickému, tj. vývojovému poznání literatury. Přibývá ovšem zároveň i odpovědnosti: vzniká potřeba promýšlet *pedagogické* úkoly poetiky.



Úvaha, kterou zde předkládáme, nečiní si nárok na rozřešení tohoto problému, chtěla by však dát podnět k přemýšlení o něm.

Především je třeba zdůraznit, že hlavní věcí není soubor podrobných a zároveň schematických pravidel, podle kterých by se literární výchova založená na poetice měla ve škole dít. Je ovšem přirozené, že bez normalizované metody sotva lze se obejít: obešla by se snad bez ní vyhraněná výchovatelská osobnost, zkušený a bezpečně umělecky cítící učitel, nikoli však škola jako instituce vybudovaná nutně na průměru. Z druhé strany však mohou didaktická pravidla a návody věc spíše pokazit než jí prospět, nejsou-li zakotvena v uvědomělém názoru o vztahu dané disciplíny ke konečnému cíli výchovy i o jejím poměru k disciplínám sousedním. Jaké je tedy po této stránce postavení poetiky?

Pokud jde o vztah k obecnému cíli výchovy, řekli jsme již, že úkolem poetiky je výchova k umělecké kultuře, nezbytné pro osobnost harmonicky rozvitou; je k tomu ještě třeba podotknout, že při těsné vzájemné příbuznosti a souvztažnosti umění všech usnadňuje soustavné uvedení do umění jednoho i přístup k ostatním; to platí tím spíše, jde-li o básnictví, které je do jisté míry modelem umělecké tvorby vůbec. Bylo by dokonce lze rozpříst i úvahu o tom, do jaké míry může pochopení výstavby básnického díla povzbudit rozvoj žákových dispozic k tvorbě mimoumělecké: vědecké, technické atd.; podstatná totožnost všech druhů invence je sdostatek známa z psychologie a záměrnost, jejímž objektivním projevem je uspořádání umělecké výstavby díla, je rovněž v své podstatě totožná se záměrností organizující tvorbu praktickou. Tímto náznakem však již překračujeme hranice umělecké kultury a zařazujeme poetiku do souvislosti širší: nejde již jen o působení na určitou stránku žákovy osobnosti, ale o výchovu této osobnosti jako celku.

Další okolnost přispívající k celkové výchovné moci poetiky je ta, že odhalováním zákonitosti výstavby básnického díla probouzí v žáku povědomí řádu obsaženého ve věcech samých, daného jejich povahou, nevňášeného zvenčí; vedouc žáka k rozlišování jemných odstínů (např. významových, rytmických atd.) a ukazujíc jejich závažnost vychovává dále poetika žákovu schopnost distinktivní; tím, že převádí individuální umělecký zážitek v obecně platné pojmy a dospívá tak od jednotlivin k obecným závěrům, působí konečně na rozvoj žákovy techniky myšlení. To vše jsou ovšem nikoli pedagogické přednosti školské poetiky, ale její povinnosti, kterým může dostát lépe či hůře podle toho, jak účelně bude využito jejich vědeckých možností. Není však nutné, aby všechny vyjmenované obecně výchovné schopnosti poetiky byly vždy stejnoměrně zdůrazňovány; na konkrétní situaci závisí, která z nich se bude v jistém momentu vyučovacího postupu jevit naléhavější. Leč ze všech výchovných úkolů poetiky zároveň a nerozdílně vyplývá společný požadavek, aby učitel upjal zřetel mnohem více k výchově trvalých žákových schopností než k tomu, aby mu vpravil co největší množství pomíjivých vědomostí.

Všimněme si nyní vztahu mezi poetikou a nejbližšími jí složkami výuky. Jsou to literární historie a jazykověda, s nimiž poetika tvoří jediný vyučovací předmět, mateřský jazyk. O literární historii jsme již poznamenali, že rozhraní mezi ní a poetikou je za dnešního stavu obou těchto vědeckých disciplín velmi plynulé — bývají také shrnovány pod společný název literární vědy; až bude řeč o vývojovém zřeteli, s kterým dnešní poetika k svému materiálu přistupuje, vysvitne nám jejich souvztažnost ještě jasněji. Jaký však je poměr poetiky k *jazykovědné složce* vyučování mateřskému



jazyku? Mocné pouto tvoří tu okolnost, že jazyk je materiálem básnictví; další spojení zjednáávají otázky znaku a významu, společné poezii nejen s jazykem, ale i s ostatními uměními: vše v básnickém díle je významem, netoliko slovo, ale i obsah slovem vyjádřený. Viditelným spojujícím článkem je pak stylistika; učitel i žák mají si ovšem při ní být vědomi toho, že se básnické dílo nemůže stát přímým vzorem jazykového vyjadřování nebásnického. Úkol poetiky vzhledem k jazykovému vyučování je jiný než ukazovat k básnickému dílu jako ke vzoru: na básnickém užití slova má totiž být žák vychováván k pochopení složitosti jazykového systému i k porozumění pro mnohoznačnost slova vůči skutečnosti. Při praktickém (sdělovacím) vyjadřování si člověk zřídka kdy uvědomuje jazyk sám o sobě — řeč je mu pouhým nástrojem a pozornost je soustředěna k věci, o které se mluví, popřípadě k reakci, jakou projev vyvolá u posluchače. Poetika však poskytuje učiteli možnost postavit žáku před oči jednotlivé složky jazyka v případech, kde ta nebo ona z nich je aktualizována a dovedena k nejintenzivnější účinnosti; tak např. pochopí žák podstatu a funkci jazykové intonace, ukáže-li se mu na intonaci básnicky aktualizované, jak těsně souvisí melodický spád mluvy se stavbou věty, s volbou slov a jejich pořádkem v kontextu atd. Podobně bude mu lze ukázat na básnickém slově proměnlivost vztahu mezi slovem a skutečností; nabude tak poznání, do jaké míry je slovo živou silou formující skutečnost, kterou označuje. Zkušenosti takto získané zapůsobí pak nepřímou na vlastní žákovo jazykové vyjadřování, i když nebude žák veden k tomu, aby se marně pokoušel básníky napodobit.

Ukázali jsme si, jakým způsobem se poetika začleňuje do celkové oblasti výchovy i do vyučovacího předmětu, jehož je součástí. Jde však nyní o to, jakým způsobem má se postupovat při plnění úkolů, o kterých byla řeč. Řekli jsme již, že se nehodláme pokoušet o didaktický receptář, který by bylo lze přímo a mechanicky aplikovat. I to bylo již naznačeno, že méně než kterákoli nauka snáší poetika, obírající se uměním, aby byla žákům podávána jako soubor vědomostí. Má být prostředkem k tomu, aby byly vychovány jisté žákovy schopnosti, aby mu byly vštípeny jisté dovednosti, nikoli k tomu, aby byla cvičena jeho paměť; to je zřejmé již z výčtu výchovných úkolů poetiky, který jsme výše podnikli. Na závalu je zejména přílišné hromadění termínů stylistických (např. názvů různých figur), metrických (memorování složitých strofických vzorců atp.) a jiných. Pedagogicky neúčelná a vědecky nesprávná je také snaha zařadit stůj co stůj každé dílo do jistého literárního druhu podle definic přehlízejících historickou proměnlivost básnických druhů; zbytečné je také úzkostlivé oddělování druhů úzce příbuzných, tak např. novely a povídky. Mnohem účelnější je ukázat žáku na konkrétním příkladě, jaký vliv vykonává příslušnost díla k druhu skutečně živému na celou básnickou výstavbu, jak se mnohdy druhové zařazení projevuje i ve zdánlivých detailech, např. ve volbě metra, ve výběru slov, ba i v rýmech atd. Žák má být uvědoměn o tom, že druh je živá formující síla, nikoli pomůcka školského třídění; má mu být ukázáno, že druhy vznikají i zanikají a vyvíjejí se během svého trvání; má být poučen o tom, že povědomí druhového třídění poezie je v některých dobách silné a podrobné, v jiných slabé a sumární, a že tedy je věc zcela jiná, usuzujeme-li o druhové příslušnosti např. výtvorů puchmajerovských, než vnucujeme-li do přesně oddělených druhových příhrádek výtvoru poezie dnešní. — Pochybnou cenu výchovnou i vědeckou mají dále ustálená, normalizovaná schémata rozboru, aplikovaná beze změny na každé dílo bez rozdílu, třebaže se taková schémata leckdy tváří „moderně“; není tedy správné, probere-li se při každé básni např. nejdříve metrum,



pak eufonie, pak básnické tropy a figury, pak kompozice atd. Nikdy se nemá učitel snažit, aby o jednotlivém díle řekl vše, co lze říci o básnickém díle vůbec — vždy je třeba, aby rozbor omezil a usměrnil. Dvojitý zřetel je přitom rozhodující: jednak mají zřetelně vystoupit ty vlastnosti, které jsou pro dané dílo charakteristické, jednak se má rozbor přizpůsobit konkrétní vyučovací situaci — učitel má si být vědom toho, kterou stránku básnictví chce na probíraném díle žákům osvětlit (tak např. bude totéž dílo rozbíráno různými způsoby podle toho, chce-li na něm učitel osvětlit otázky básnického rytmu nebo ilustrovat charakteristický ráz tvorby jeho autora, nebo chce-li je začlenit do vývoje básnické struktury nebo opět prokázat souvislosti literárního vývoje s vývojem společenským atd.). Teprve rozbor konkretizovaný těmito zřeteli oživne: zájem pedagogický dá procitnout i zájmu uměleckému.

Abyste nevzniklo nedorozumění, je ovšem třeba říci výslovně, že odmítáme-li schematickou „úplnost“ výkladu a přemíru terminologie, nejsme proto daleko ještě přívrženci způsobu, jaký se snad ještě dnes tu a tam udržuje při životě a jenž záleží v pasivním „vychutnávání“ uměleckého díla ze strachu, aby nebyl setřen jeho „pel“. Přívrženci této metody přestávají na pouhém přečtení díla, nebo — a to je ještě horší — doprovázejí toto přečtení banální lyrickou parafrází jeho obsahu s příměskem esejistického „zhodnocení“. Není pochyby, že takovýto způsob zacházení s básnictvím může dojít odezvy u těch žáků, kteří mají nadměrnou vyjadřovací pohotovost; takový sklon k verbalismu je však záhodno spíše tlumit než pěstovat. Učitel, který by mu vycházel vstříc, podvracel by v žácích smysl pro odpovědnost za obsah a dosah pronášených slov a učil by je nahrazovat myšlení sestavováním odposlouchaných frází.

Cest, po kterých se rozbor básnického díla ubírat nemá, je tedy několik; pokusme se nyní jako protiklad k nim charakterizovat onu jedinou, kterou pokládáme za správnou. Poznamenali jsme již, že každý detail náležitě řízeného rozboru má být zdůvodněn zřetelům k charakteristice díla nebo k účelu, za kterým se právě v dané chvíli rozbor děje. Je však třeba určení ještě podrobnějšího, a o to se chceme pokusit v následujících odstavcích.

Především je pro dnešní poetiku bytostně nutné nazírat na dílo básnické jako na součást vývojového proudu, pojímat je jako jev historický. To, co se vyvíjí, je umělecká výstavba — přesunují se vzájemné vztahy jejích složek a proměňuje se tak její celkový smysl. Jen zdánlivě vnímáme jednotlivé básnické dílo zcela bezprostředně a izolovaně; ve skutečnosti promítáme do něho vždy současný stav umělecké výstavby, jak jej známe z děl jiných, a shody s tímto stavem i odchylky od něho určují dojem, kterým dílo na nás působí. Odchylky nově vzniklého díla od dosavadních zvyklostí mohou se nám zpočátku jevit negativně, jako kazy, po překonání nezvyklosti mohou se však samy stát normou, jejíž splnění budeme bezděky vyžadovat od děl dalších. Takovým způsobem se povědomí básnické výstavby i tato výstavba sama proměňují a vyvíjejí, a poetika, sledující tento vývoj, sblíží se s literární historií.

Pro školu vyplývá z tohoto stavu vědy požadavek, aby básnické dílo bylo žáku předkládáno nikoliv jako statický útvar, ale jako součást stále plynoucího dění: má se žáku jevit v souvislosti s tím, co před ním předcházelo, popřípadě i s tím, co po něm následovalo. Nelze ovšem žádat, aby se škola příliš zatěžovala odborností, nebo dokonce aby předjímalá úkoly vědeckého zkoumání; stačí však leckdy i dosti skrovné náznaky, aby daly žáku pocítit vývojovou dynamiku. Tak např. při rozboru básnické

tvorby Vrchlického lze ukázat konkrétním srovnáním s veršem školy májovské, že na rozdíl od této školy ruší Vrchlický intonační a syntaktickou, a tím i významovou samostatnost jednotlivých veršů (zevním symptomem toho jsou přesahy, tak časté u Vrchlického a tak řídké u májovců); ačkoli detail, kterého se toto srovnání týká, se na první pohled zdá dosti podřadný, je to jeden z prostředků, kterými Vrchlický vytvořil pro českou poezii nový, dosud nebývalý intonační útvar a umožnil nový lyrický patos, jenž znamenal přestavbu celé básnické struktury (nový básnický slovník, nové oblasti tematické atd.). Od detailu, na kterém vývojová proměna může být prokázána očitě, lze takto i školskému rozboru vniknout do samého jádra básnické výstavby a odhalit její vývojovou dynamičnost.

Básnická výstavba se ovšem nevyvíjí ve vzduchoprázdném prostoru: souběžně s vnitřními jejími přeměnami, jež vznikají tím, že složky na sebe navzájem působí, dějí se i proměny ve společnosti, která dané národní básnictví nese, dále v jiných oblastech kultury (vědě, politice atd.) a také v jiných uměních. Ze všech těchto oblastí pak mohou vycházet popudy zasahující vývoj literární; to je nutno připustit, i když se nedomníváme, jak věřila literární historie pozitivistická, že by vývojové přeměny literatury byly pouhými mechanickými *následky* zevních příčin, nýbrž spíše předpokládáme, je každá vývojová přeměna v literatuře je *syntézou* vnitřních vývojových tendencí s vnějšími popudy. Proto také školský rozbor literárního díla musí k zevním popudům přihlížet. Vraťme se k příkladu uvedenému v předchozím odstavci, k lumírovské intonaci. Měla své zdůvodnění vnitřní, kterým se zde nebudeme obírat (metrum se po postupné likvidaci nepravidelností vnesených obdobím romantismu stalo u lumírovců jednotvárně pravidelným a intonaci připadl úkol tuto jednotvárnost zastřít). Jde nám spíše o to, jak bylo zdůraznění intonace motivováno zvenčí — ani školský rozbor nemůže totiž pominout okolnost, že vytvoření nového lyrického patosu intonací neseného je souběžné s hlubokými přeměnami v českém životě a v české společnosti: drobné české měšťanstvo, které počínaje lety šedesátými přešlo postavení vedoucí vrstvy, vydává se na cestu za kulturou, chtějíc se stát náhradou šlechty a patriciátu i mohutnějíc zároveň hospodářsky; výsledkem je touha po velkých rozměrech (stavba velkého Národního divadla, rozmach výstavnictví, rozvoj podnikání technického i usilování o monumentalitu v umění jsou po této stránce jevy příbuzné), jakož i usilování o širokou kulturní informovanost, o světovost (srov. Vrchlického překlady z velkých evropských literatur); tyto okolnosti, jejichž výčet by nebylo nespasné rozmnožit, pak přímo volaly po patetické poezii. Je zřejmo, že teprve tehdy, bude-li žák seznámen se souvislostmi, do nichž je vpjata lumírovská poezie, uzří ji v náležitém osvětlení: jinak je nebezpečí, že se mu její patos bude zdát bezdůvodný a dutý.

Je-li zapotřebí, aby tvorba poměrně tak blízká době dnešní, jako je poezie lumírovská, byla před očima žákovy vývojově zařaděna, má-li se mu zpřístupnit její smysl a oživit její estetická účinnost, potřebují toho tím nezbytněji díla starší, např. dílo Čelakovského nebo Kollárovo. K nutnosti vnitřního i zevního vývojového začlenění přistupuje u nich ještě potřeba vysvětlení jazykového: i v době nové, v 19. století, kdy velké evropské literatury pracovaly již se spisovnými jazyky značně ustálenými, prošla čeština značnými změnami zejména po stránce lexikální a obecně stylistické (pořádek slov, poměr mezi větou souřadností a podřadností), že nelze ani přibližně zaujmout adekvátní postoj ke starším dílům, nejsme-li si těchto proměn vědomi.





Mnohá z děl se takto stala téměř nečitelnými. Zde mají svůj původ nedávné snahy, v literaturách s jazyky ustálenými sotva myslitelné, přiblížit i poměrně nové písemnictví dnešnímu čtenářstvu obnovením jazykového výrazu; přimlouvaje se za jejich uskutečňování napsal před několika lety básník: „Za padesát let leccos zestárla a leccos v jazyce umřelo. Předminulý čas jest mrtev; přechodníků a jejich adjektivních tvarů užíváme dnes v míře daleko menší než v tehdejší generaci; archaismy se staly za půl století ještě archaičtějsími.“ Škola má možnost přispívat k oživení starší literatury cestou jinou, výchovou žákovy jazykového povědomí: vnímací schopnost člověka jazykově kultivovaného není tak úzce omezena na dnešní úzus, jako je tomu u člověka bez jazykové kultury.

Vraťme se však ještě na okamžik k vnějším předpokladům literárního vývoje. Je totiž třeba upozornit, že k nim patří i takzvané literární vlivy, ať již vycházejí z literatur cizích nebo ze starší literatury domácích. I zde jde o zásahy, které nejsou podmíněny aktuálním směřováním vyvíjejícího se písemnictví, nýbrž přistupují odjinud, a tedy zvenčí. Stejně jako jiné zevní popudy nesmějí ani ony být pojímány mechanicky kauzálně, jak činí ti, kdo se pokoušejí jimi básnické dílo bezezbytku vysvětlit, zacházejíce s ním jako s harlekýnovým pláštěm, sešitým z ústřížků. Přesto ovšem nesmějí být literární vlivy prostě mlčky přecházeny ani při vědeckém bádání, ani ve škole. Uzná-li však učitel za vhodné zmínit se o vlivu při výkladu díla, smí se to stát jen za tím účelem, aby ukázal, jakým způsobem a do jaké míry se vliv v básníkově tvorbě přeměnil i zas naopak, jak se sám v ní osvědčil prvkem tvořivým. Nebylo by např. nepoučné srovnat ve škole způsob, jakým přejímá z lidové písně Čelakovský v *Ohlase písní českých*, s poměrem, jaký k lidové písni zaujal Neruda v *Baladách a romancích*: u Čelakovského se projevuje snaha podat věrojatnou napodobeninu lidové písně, u Nerudy naopak vyzývavé zdůraznění umělosti výtvaru (srovnej např. humor, kterým se básník staví nad látku); Čelakovský usiluje o vystižení ducha lidové písně bez doslovného přejímání jednotlivostí, kdežto Neruda leckdy lidovou píseň v jednotlivostech nebo i v celku téměř cituje (srov. *Baladu o duši Karla Borovského*), přitom však tomu, co přejal, dodává nového smyslu.

Probrali jsme v několika předcházejících odstavcích značně podrobně otázku vývojového začlenění básnického díla při rozboru; věnovali jsme jí tak značnou část své úvahy proto, abychom upozornili na její zásadní význam. Nyní přichází na řadu postup, jakým se rozbor má dít v jednotlivostech. Řekli jsme ovšem již, že není úmyslem této studie připojit k existujícím již rozborovým schémátům schéma nové, a nebudeme se proto pouštět do podrobností. Nicméně je nutno poznamenat zásadně, že se rozbor nesmí omezit na pouhé konstatování, že takové a takové je metrum básně, takové a takové její obrazy atd. Každá složka, na kterou se upozorňuje, musí být viděna ve svém vztahu ke složkám ostatním i k celku díla, musí být objasněna její funkce v dané umělecké výstavbě. A tato funkce je v podstatě záležitost významové platnosti každé složky, ať „obsahové“, ať „formální“: každá složka bez výjimky je totiž nositelem jistého významu, a celkový význam, jež dílo vyjadřuje, je syntézou významů částicích, nesených jednotlivých složkami. Objasněme na příkladech, co tím míníme.

Představme si nejdříve, že se v jistém díle vtírá naší pozornosti záměrné řadění hlásek v nápadné útvary. Řekneme tedy, že jeden z tvárných prostředků tohoto díla je eufonie. Tím však není náš úkol daleko skončen — kdybychom se tím spokojili, vzbudili bychom v žáku možná dojem, že poezie záleží v dětinské hře s opakujícími



se hláskami. Je třeba soustředit pozornost k významovému dosahu této zdánlivě hry: jednou uvidíme, že eufonické opakování v celém textu je neseno jedním nebo několika významově závažnými slovy, jejichž charakteristické hlásky se opakují v slovech jiných a jež tak významově zabarvují velké textové rozlohy; jindy zpozorujeme, že opakující se hláskové skupiny spojují v textu na jistou vzdálenost slova významově odlišná, ale zvukově podobná — vznikají tak nezvyklé významové asociace; jindy opět zjistíme, že eufonie, doprovázejíc metrickou osnovu básně, tká nepřetržitou síť zvukových ozvěn bez nápadných vztahů k jednotlivým slovním významům. Takové zjištění je však teprve začátek: je nyní třeba položit si otázku, jak se významová platnost eufonie uplatňuje vzhledem k celkové významové výstavbě díla. A tu si vezměme za příklad třetí z právě jmenovaných případů, ten, kdy eufonie prostupuje dílem jako zdánlivě zcela svébytná a samoúčelná hra s hláskovými sestavami. Je to do značné míry — jak jsme kdysi ukázali — případ Máchova *Máje*. Nuže, právě v tomto díle připadá eufonii po stránce významové úkol velmi závažný: eufonické sestavy, upoutávající se svým zvukovým kouzlem čtenářovu pozornost, odvracejí ji od významového jádra jednotlivých slov a napomáhají tak uvolnění bohatých, ale neurčitých trsů významů vedlejších („akcesorních“), volně se slovem sdružených. A sestoupíme-li ještě hlouběji, narazíme na samotný Máchův metafyzický postoj: skutečnost jeví se tomuto básníku jako hra prchavých jevů bez pevné podstaty — odtud potlačování významových jader ve prospěch mlhavých významů akcesorních, — a eufonie je Májín závoj, jímž je tento metafyzický nihilismus zastřen.

Uvedli jsme Máchův případ jako doklad, že od nejzevnějších složek „formálních“ vede přímá cesta do nehlubších významových vrstev díla, a chceme se pokusit i o důkaz v jistém smyslu opačný, že totiž složky „obsahové“, zdánlivě zcela protichůdné „formálním“, nejsou také nic jiného než významy. Školské rozборы přijímají leckdy bez důkazu za prokázané, že dílo svým obsahem autenticky vyjadřuje básníkovy city nebo zobrazuje skutečnost, kterou líčí nebo o které vypráví. Podle toho pak s dílem zacházejí, probírajíce odděleně a nezávisle obsah díla a „básnické“, tj. ozdobné vyjádření tohoto obsahu. Není ovšem pochyby o tom, že básnické dílo je ve spojení jak s vnitřní, psychickou skutečností básníkovou, tak i se skutečností hmotnou, smysly vnímatelnou. Toto spojení však nemusí nikterak být přímé a jednoznačné. Tomu nasvědčuje již okolnost, že to, co vchází do básnického díla jako obsah (jednotlivé motivy i větší jejich soubory), je netoliko odrazem básníkovy zážitku, ale nutně i součástí literární tradice — úplně nových motivů vlastně není. Poukaz k látkové tradici, uchýlí-li se k němu učitel při výkladu, může žákovi osvětlit významovou povahu motivů i celých témat, dostane-li se mu ovšem poučení, jak básník přejatou látku přetvořil a proč to učinil, a tu bude již třeba sáhnout k rozboru samé výstavby díla.

Zcela zřetelně vysvitne však významová podstata „obsahu“ teprve tehdy, ukážeme-li, že o působnosti jistého motivu v díle daleko nerozhoduje jen to, co se jím o skutečnosti vypovídá, nýbrž do značné míry, někdy i převážně způsob, jakým je motiv včleněn do souvislosti s motivy ostatními, jakož i jeho poměr k jazykovému vyjádření. Týž motiv může významově působit zcela různě podle toho, vyskytuje-li se v díle jen jednou, či opětovaně, je-li dán jako vedlejší detail, či jako osnovný bod významové výstavby, je-li provázen příznakem časového plynutí, či je-li včleněn do souvislosti, která tohoto příznaku postrádá (rozdíl mezi statickým a dynamickým užitím motivu), je-li dále — v epickém díle — spjat s osobou či s přírodním prostředím (tak



v Máchově *Máji* se motiv lásky pojí netoliko k osobám, což je případ normální, ale i ke krajině a k přírodnímu dění, nabýváje tím zvláštního významového zabarvení a zvláštní důsažnosti pro celkovou významovou výstavbu). Co se týče poměru motivu k jazykovému vyjádření, může být motiv buď jeho součástí, je-li při opětování vždy znovu vyjadřován tímž slovem, touž skupinou slov nebo touž větou, nebo naopak může být k jazykovému vyjádření postaven v protiklad, je-li při opětovaném výskytu jednou vyjádřen jediným slovem, jindy naopak celou větou a jindy konečně dalším úsekem textu. Jsou i mnohé jiné způsoby sepětí motivu se slovním výrazem; tak např. může motiv ze slovního vyjádření vzejít (motivy i témata založené na slovních hříčkách nebo dvojsmyslech), nebo může být se slovním vyjádřením synonymní (tak např. motivy ozvěny a odrazu ve vodní hladině, časté v *Máji*, jsou významově synonymní se zdůrazňováním neurčitých významů akcesorních — také ony potlačují „významové jádro“ věci, oslabují její předmětnost). — Pochopení pro významovou povahu látkových prvků básnického díla je tedy požadavkem zásadní důležitosti netoliko při vědeckém zkoumání, ale i při školním rozboru a výkladu.

Dospíváme ke konci své úvahy. Nechybí ovšem podrobností, kterým by ještě bylo zapotřebí věnovat pozornost, avšak příliš podrobné rozpracování jich mohlo by zastřít hlavní téma, o které nám šlo: chtěli jsme ukázat, že poetika, pojatá jako integrující součást, ba jako základ literárního vyučování, nesmí být traktována jako soubor vědomostí, nýbrž jako prostředek výchovy a že výchovná moc poetiky může dojít uplatnění teprve tehdy, ustoupí-li statický a atomizující rozbor básnického díla, založený na mechanickém výčtu jednotlivých vlastností, sjednocujícímu výkladu jeho umělecké výstavby, pojaté jako složitý významový celek a jako jev historický. Dotkli jsme se přitom také poměru školské poetiky k současnému stavu teorie básnictví. Tomuto styku vědy se školou budiž věnováno několik závěrečných slov naší úvahy:

Je ovšem třeba, aby škola sledovala rozvoj vědy, neboť již sám výchovný zřetel k důslednosti myšlení si žádá, aby škola při shledávání podnětů, které přijímá z vědy, nepostupovala eklekticky, takže by žáka zavalovala tříští pouček navzájem nesouhlasných. Přitom však nebylo by dobře zapomínat, že cíle školské praxe a vědeckého úsilí poznávacího jsou různé. Sotva lze proto doporučovat, aby škola napodobila postup, jakým se věda dobírá svých poznatků: úzkostlivá kritika pojmů a pečlivá úplnost v podrobnostech svědčí vědě, ale vázala by ruce škole. I vědecky dobře informovaný učitel, ba snad nejspíše ten, komu základní zásady dnešní teorie literatury přešly opravdu do krve, bude při vyučování více dbát toho, aby šťastným vlastním nápadem navodil bezprostřední spojení mezi sebou a žactvem, než aby svědomitě parafrázoval některé vědecké pojednání, týkající se probírané látky. Neboť „šedá je každá teorie...“.

Jan Mukařovský: Poetika jako základ literární výchovy na střední škole. *Střední škola. Věstník českých profesorů* 23 (50), 1942–1943, č. 5, s. 205–215 (Praha: Ústřední spolek českých profesorů).