

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2011

Dagmar Čad'ová

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Pedagogická problematika v literatuře:
Bildungsroman

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Michal Vavřík

Vypracovala:
Dagmar Čad'ová

Brno 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Pedagogická problematika v literatuře: Bildungsroman*“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 8. dubna 2011

Dagmar Čadřová

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Michalu Vavříkovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování bakalářské práce.

Dagmar Čadřová

OBSAH

ÚVOD	2
1. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO ROMÁNU	4
2. JOHANN WOLFGANG GOETHE A JEHO „VILÉM MEISTER“	9
2.1 GOETHOVO NĚMECKO.....	9
2.2 OSVÍCENSTVÍ A JEHO VLIV NA SOCIÁLNÍ, KULTURNÍ A POLITICKÝ ŽIVOT.....	13
2.3 VILÉM MEISTER	16
3. CHARLES DICKENS A JEHO „NADĚJNÉ VYHLÍDKY“	29
3.1 CHARLES DICKENS JAKO SOUČÁST VIKTORIÁNSKÉ ANGLIE	29
3.2 PRŮMYSLOVÁ REVOLUCE, INDUSTRIALIZACE A JEJICH VLIV NA ŽIVOT V ANGLII V 19. STOLETÍ.....	31
3.3 DĚTSKÁ PRÁCE V ANGLICKÉ SPOLEČNOSTI 19. STOLETÍ	36
3.4 NADĚJNÉ VYHLÍDKY	41
4. ANALÝZA A SYNTÉZA POZNATKŮ	49
4.1 SPOLEČNÉ A ROZDÍLNÉ ZNAKY V ROMÁNECH GOETHA A DICKENSE.....	49
4.2 PEDAGOGICKÉ A SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ PRVKY V ROMÁNECH.....	53
ZÁVĚR	58
RESUMÉ	60
ANOTACE	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62

ÚVOD

Výběr tématu bakalářské práce s názvem *Pedagogická problematika v literatuře: Bildungsroman* není náhodný. Johann Wolfgang Goethe (jehož román o Vilému Meisterovi je předmětem naší práce), se domníval, že literatura může člověka zušlechťovat a zdokonalovat. My se s tímto názorem plně ztotožňujeme. Pro někoho jsou knihy koníčkem, pro jiného nutným zlem, pro dalšího zaměstnáním, někteří je k životu nepotřebují vůbec. Přečtení jedné knihy může člověku změnit celý život. Silný vliv knih na lidského ducha si uvědomovali už odnepaměti všichni mocní tohoto světa. Proto skončilo tolik knih na hořících hranicích a tolik jejich autorů v nemilosti, ve vyhnanství či dokonce ve vězení.

Je tudíž pochopitelné, že někteří autoři se snažili a doposud snaží využít literatury jako nástroje pro vzdělávání a výchovu. A právě tomuto druhu literatury se budeme na následujících stránkách věnovat.

Cílem této práce je především představit specifický literární žánr, tzv. Bildungsroman, do češtiny nejčastěji překládaný jako vývojový román nebo román formování. Pomocí kvalitativní obsahové analýzy dvou zvolených vývojových románů se pokusíme odpovědět na následující výzkumné otázky.

- 1) Jaké jsou osobnostní a sociální charakteristiky hlavních hrdinů na začátku knihy?
- 2) Které hybné síly nebo motivace přispívají k jejich vývoji?
- 3) Jaké jsou osobnostní a sociální charakteristiky hlavních hrdinů na konci románu? Do jaké míry odpovídají dobovému ideálu člověka, respektive občana?
- 4) Jakou úlohu hraje v životě hlavních hrdinů formální vzdělávání?
- 5) Jakou úlohu naopak hrají neformální vzdělávání, zkušenosti nebo vliv prostředí?
- 6) Co má větší význam pro uplatnění jedince ve společnosti? Formální vzdělávání nebo tzv. „škola života“?

K naplnění cíle je práce rozdělena do čtyř kapitol.

První kapitola vymezuje pojem Bildungsroman. Stručně představuje historii vzniku tohoto specifického literárního žánru a snaží se postihnout jeho nejrůznější modifikace. Zaměřuje se především na vytyčení obecných prvků vývojového románu. V závěru přináší demonstrativní přehled literárních děl, která můžeme k tomuto žánru přiřadit.

Druhá kapitola je věnovaná analýze prvního zvoleného díla. Tím je románová dilogie *Viléma Meistera léta učednická* a *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odřikání* Johanna Wolfganga Goetha. „*Vilém Meister*“ je považován za vzorový román literárního žánru Bildungsroman. Kromě samotné analýzy románu se budeme v této kapitole věnovat také osobnosti autora a stěžejním událostem jeho života, které jeho tvorbu ovlivnily. Platí-li obecné pravidlo, že životopis autora vysvětluje jeho dílo, můžeme říci, že u Goetha platí dvojnásob.

Ve třetí kapitole představíme druhý román, kterým jsou *Nadějné vyhlídky* Charlese Dickense. Nedílnou součástí je – stejně jako v předchozí kapitole – nahlédnutí do historického kontextu doby, v níž román vznikl, i do osobního života jeho autora. Právě Dickensova doba je pro nás z pohledu sociální pedagogiky velice zajímavá. Přinesla natolik závažné společenské změny (nejen pozitivní, ale zejména ty negativní), že daly podnět ke vzniku nových vědních disciplín, k nimž můžeme přiřadit také sociální pedagogiku.

Poslední kapitola nazvaná Analýza a syntéza poznatků se pak snaží všechny postřehy zjištěné na základě obsahové analýzy zvolených pramenů utřídit, porovnat a v neposlední řadě poukázat na styčné body se studovaným oborem sociální pedagogiky. Součástí této kapitoly je také formulování odpovědí na výzkumné otázky uvedené v začátku práce a srovnání obou románů.

Z první kapitoly této práce vyplývá, že problematika vývojového románu je velmi široká a kdybychom chtěli konstatovat obecné závěry, bylo by zapotřebí prostudovat desítky a stovky z nich. Analýza dvou románů přináší pouze dílčí výsledky. Přesto se domníváme, že je téma práce zajímavé a přínosné, a to nejen pro sociální pedagogy. Může být východiskem k zamyšlení se nad základními otázkami výchovy a vývoje lidské společnosti.

Touto prací bychom chtěli zároveň poukázat na fakt, že uměleckost a výchovnost literárního díla se nevyklučují, ale právě naopak, spíše se podmiňují. Umění a výchova patří k sobě.

Goethe i Dickens si jistě zaslouží, abychom si připomněli jejich tvorbu i osobnost jako příklad nám dnes tolik potřebné moudrosti, tolerance a humanity.

1. Stručná charakteristika vývojového románu

Cílem této kapitoly je představit specifický literární žánr – tzv. Bildungsroman, v češtině uváděný nejčastěji pod názvem vývojový román. Než se však začneme zabývat vývojovým románem samotným, měli bychom si vymežit pojem literatura. Pro účely naší práce můžeme použít definici významného představitele naší literární vědy Josefa Hrabáka: „*Literatura* (lat. litera = písmeno) je název pro soubor textů. *Text* (lat. textum = tkanina, srov. slovo textilie) je jazykový projev, který má ustálenou (fixovanou) podobu, tedy neměnný (aspoň relativně neměnný) tvar. Na rozdíl od většiny jazykových projevů („promluv“) neslouží tedy text jen okamžité potřebě něco sdělit, jak je tomu v běžném hovoru.“¹

Je nutné poznamenat, že pod pojmem literatura rozumíme zpravidla texty vydávané knižně. A i tyto texty slouží k rozličným účelům (jízdni řád, vědecké pojednání, učebnice, vědecké pojednání nebo literatura umělecká či zábavná). Produkce zábavné a umělecké tvorby se obvykle označuje jako literatura bez dalšího určení, tedy literatura v užším slova smyslu, též beletrie nebo literatura krásná²; zbytek tvoří literatura odborná. Tato práce se bude věnovat rozboru beletristické literatury, která má významné postavení v našem životě, vypovídá o kulturní úrovni národa a její znalost patří k základům vzdělání každého jedince.

Román patří v dnešní době bezesporu k nejčtenějším literárním žánrům. Jeho četba neposkytuje jen zábavu, ale měla by také rozšiřovat čtenářovo poznání života, a tím mu pomáhat zvládat různé životní situace. Za jistých okolností může dobrý román čtenáři přinést návod, jak řešit své osobní problémy i svůj vztah ke společnosti.

Vývojový román je pak jen jednou z variant celé řady románových typů. Literatura zná romány historické, biografické a autobiografické, vesnické, filosofické, psychologické, detektivní a mnohé další. Každý typ románu má své specifické znaky. V jednom románu se často prolíná více románových typů.

Za autora pojmu Bildungsroman je označován dorpatský profesor filologie Karl von Morgenstern, který jej použil na svých přednáškách již v roce 1820. O rozšíření pojmu mezi širší veřejnost se zasloužil až filosof Wilhelm Dilthey.

Encyklopedie literárních žánrů vymezuje vývojový román následovně: „Vývojový román je nejvyhraněnější žánrovou formou románu osobnosti. V centru pozornosti stojí

¹ HRABÁK, J. *Řeč písemnictví. (Umění vnímat umění.)* 1. vyd. Praha: Horizont, 1986, s. 7.

² Tamtéž, s. 15.

vývojová postava s bohatým vnitřním životem, jejíž osudy tvoří dějovou osnovu románu. Autor usiluje o postižení důkladně motivovaného osobnostního růstu v citové, mravní, psychologické a světonázorové dimenzi. Po stránce ideové demonstruje víru v moc výchovy, v sebezdokonalovací schopnosti člověka a v evoluční princip.³

V typickém vývojovém románu můžeme sledovat osud hlavního hrdiny od jeho dětství až do zralého věku nebo dokonce až do jeho smrti. Největší část dějství se odehrává právě v mládí hrdiny. Dokud je hrdina mladý, naivní a plný očekávání, není nic podle jeho představ, celý svět je proti němu. Dochází k nedorozuměním a zklamáním, hrdina naráží na tvrdou životní realitu.⁴

Právě reagováním na situace ve svém okolí se protagonista vyvíjí. Často se mu nepodaří uskutečnit svoje představy, ztroskotává, např. jako umělec. Tento vývoj vede ke smíření se sebou samým i se světem, hrdina nachází své vlastní místo ve společnosti, např. získáním zaměstnání. Stává se tak součástí světa, který dříve tak vášnivě odmítal.

K dalším důležitým znakům vývojového románu patří reflexe a zpětné hodnocení situací hrdinou samotným. Kriticky přemítá o tom, co se přihodilo, jaké následky to pro něj mělo a co mohl případně udělat lépe. Tyto reflexe mají čtenáři objasnit formování hrdiny.⁵

Ve vývojovém románu nejde jen o formování jeho hrdiny, procesem formování by měl procházet i čtenář. Tento fakt připomíná ve své předmluvě ke knize *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání* Eduard Goldstücker: „Sama povaha Bildungsromanu (tedy románu o zrání mladého člověka v občana) si žádá, aby každý jev v něm byl zároveň sám sebou i výchovným prostředkem hrdinovým (a čtenářovým), a že tudíž nabývá symbolického významu.“⁶

Mezi typické znaky vývojového románu řadíme zpravidla chronologickou kompozici členící hrdinův životopis, vedený zpravidla od dětství či mládí až k jistému

³ MOCNÁ, D., PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha; Litomyšl: Paseka, 2004, s. 681.

⁴ Volně přeloženo podle: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. *Bildungsroman* [online]. Poslední editace 26.03.2011. [Citováno 12. 04. 2011]. Dostupné na WWW: <http://de.wikipedia.org/wiki/bildungsroman>.

⁵ Volně přeloženo podle: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. *Bildungsroman* [online]. Poslední editace 26.03.2011. [Citováno 12. 04. 2011]. Dostupné na WWW: <http://de.wikipedia.org/wiki/bildungsroman>.

⁶ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-31. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistera divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 28.

stupni charakterové zralosti (vyjádřené např. hrdinovým vstupem do užitečného zaměstnání či sňatkem).

„Široký společensko historický rámec pro hrdinův osobnostní růst navozuje množství vedlejších zápletek, často využívajících postupů dobrodružného románu a spojujících různá prostředí. Oproti společenskému románu však je zde obraz doby především stimulativně motivačním kontextem vnitřního vývoje protagonisty a netvoří jádro umělecké výpovědi. Častá je skrytá autobiografičnost a ich forma, na rozdíl od biografického románu se však v pojetí postav a situací uplatňuje sklon k modelovosti; vyniknout má autorův společenský nebo osobní ideál, reprezentativní, případně alegorický nebo symbolický ráz vedlejších postav a situací.“⁷

Významný ruský literární vědec Michail Michajlovič Bachtin považuje vývojový román za jeden ze základních románových typů. Podle Bachtina se v románu zkouší jak hrdina, tak jeho věrnost, statečnost, povolání k určitému poslání, uzpůsobenost k životu. Idea zkoušky, pojící se s ideou výchovy a vývoje, leží v základu nejen dobrodružného románu řeckého typu a rytířského románu středověkého, ale i v základu novodobého románu výchovného a románu vývoje a zrání.⁸

Zatímco v dřívějších románech (rytířských, barokních) byli hrdinové románu již hotoví a bezvadní, neměnní a dokonalí, v novém románovém typu vyvstává do popředí zejména moment vývoje, zrání, postupného formování. Člověk je zobrazován jako rozpolcený, sváří se v něm dobro se zlem, síla se mísí se slabostí. Život a životní události se nově ve světle ideje vývoje odhalují jako hrdinova empirie, škola a prostředí se poprvé ukazují jako činitelé utvářející a formující hrdinův charakter a světonázor. „Idea vývoje a výchovy dovoluje novým způsobem uspořádat materiál kolem hrdiny a nacházet v tomto materiálu zbrusu nové aspekty.“⁹

Pro vývojový román je typická postava zasvětila (učitele, ochránce, průvodce životem), která vnáší do tohoto románového typu principy iniciačního románu (specifický typ vývojového románu, zobrazující cestu k duchovnímu zasvěcení). Součástí iniciačního procesu se stávají například nápisy a instruktivní malby na stěnách vnitřních prostor, předpisy učených společností a tajných bratrstev zasvěcenců, sborový zpěv a hraní divadla, či výklady literárních textů a přírodních jevů.¹⁰

⁷ MOCNÁ, D.; PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha; Litomyšl: Paseka, 2004, s. 681.

⁸ BACHTIN, M. M. *Román jako dialog*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1980, s. 462.

⁹ Tamtéž, s. 160.

¹⁰ MOCNÁ; PETERKA, tamtéž, s. 681.

Podle Daniely Hodrové, naší významné literární kritičky, je postava zasvětila adeptovým vychovatelem. Zdůrazněním této postavy je zesílen výchovný rys románu. Právě tak jako v mýtu nebo řeckém výchovném románu, je adeptův život sledován od narození ke smrti, přičemž jeho nejdůležitější část tvoří výchova – zasvěcování. Výchovný zřetel je významný zejména v románech německých autorů.¹¹

Symbolické rysy má rovněž chronotop¹² cesty (ať už v doslovném smyslu putování světem, či v symbolickém významu životní pouti). Cesta má jasně stanovený a hodnotově zaměřený cíl – poznání a životní moudrost.

Bachtin se zabýval úlohou cesty v románu hlouběji. Chronotop cesty souvisí s chronotopem setkání. V románu dochází k setkání obvykle na cestě, cesta je výsadním místem nahodilých setkání. Na jediném časovém a prostorovém průsečíku se zde mohou setkat představitelé nejrůznějších vrstev, postavení, generací, národností apod. Náhodně se tu mohou potkat i ti, které dělí v reálném životě překážky společenské hierarchie. Rozličné osudy se právě na cestě mohou prolnout.¹³

Cesta je nanejvýš příhodná pro zobrazení události ovládané náhodou. Na cestu se vydávají hrdinové středověkých rytířských románů a všechny události se nezdíka odehrají buď přímo na cestě, anebo v jejím okolí. Reálná pouť hrdiny často přechází v metaforu cesty, životní pouti, putování duše k Bohu.

Za ranou fází vývojového románu je pokládán výchovný román, jehož počátky lze nalézt již v antické literatuře (Xenofon: *O Kýrově výchování*, 4. stol. př. n. l., v němž jsou atraktivní příběhy podřizovány didaktickým cílům se záměrem poutavě ilustrovat pedagogická, morální nebo náboženská poučení pro praktický život). Prudký rozvoj výchovného románu nastal v 17. a 18. století, největší obliby se tento žánr dočkal v době osvícenství. Klasickými díly jsou Fénelonovy *Příběhy Telemachovy* (1699), psané pro vnuky Ludvíka XIV., *Emil neboli O výchově* J. J. Rousseaua (1762) a Pestalozziho *Lienhard a Gertruda* (1781-1787).

Pedagogický optimismus výchovného románu provokoval vznik jeho ironicky zacílených „černých“ replik, např. metodicky propracovaná výchova k neřesti v Sadově *Justině* (1791), zpochybňující myšlenku o přirozenosti lidské touhy po dobru a mravnosti.

¹¹ HODROVÁ, D. *Román zasvěcení*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1993, s. 157.

¹² Chronotop určuje uměleckou jednotu literárního díla v jeho vztahu k reálné skutečnosti. Srov. BACHTIN, M. M. *Román jako dialog*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1980, s. 364. Do češtiny se tento pojem nejčastěji překládá jako „časoprostor“.

¹³ Tamtéž, s. 364.

V průběhu 18. století se zároveň z výchovného románu utvářel modernější typ románu formování. Ten se vyhýbal účelové didaxi v zájmu komplexnější výpovědi o zrání lidského jedince. Myšlenkově souvisel zejména s osvícenskou myšlenkou utváření člověka vzděláváním.

Román formování se od konce 18. století rozvinul zejména v německy psané literatuře, ovlivněn anglickým románem (H. Fielding: *Tom Jones, příběh nalezenec*, 1749), a dílem Rousseauovým. Prvním německým románem tohoto typu byl Wielandův *Příběh Agathona* (1766); za vzorové dílo žánru bývá označována Goethova dilogie o Vilému Meisterovi (*Viléma Meistera léta učednická*, 1795-1796, *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání*, 1829), v níž se spojuje praktická životní zkušenost s prvky mystického zasvěcení.

Posledním Bildungsromanem v jeho prvotní osvícenecké podobě je *Pozdní léto* A. Stiftera (1857). V německé literatuře se vývojový román osvědčil jako produktivní žánr i po celé 20. století (např. román *Kouzelný vrch* T. Manna, 1924). Ve francouzské literatuře klasický model vývojového románu představuje rozsáhlý románový cyklus R. Rollanda *Jan Kryštof* (1904-1912).

Od počátku 19. století se objevují nejrůznější tematické inovace tohoto žánru jako jsou např. romány s ženskou hrdinkou, hledající ukotvení svého osudu v plnohodnotném a rovnocenném vztahu k muži (Austenová, Ch. Bronteová). Kolem poloviny 19. století se konstitutivní rysy románu formování začínají revidovat. V Dickensových *Nadějných vyhlídkách* (1861) jsou ideální mentoři vystřídáni zbohatlým uprchlým trestancem a šílenou stařenou. Životy postav se vymykají naprogramování a demonstrují tak neproniknutelnost lidských osudů.

Další revizí žánru jsou romány ztracených iluzí (Balzac, Maupassant, Stendhal) nebo romány citlivých duší (Lermontov, Keller).

K moderním vývojovým románům řadíme např. *Krátký dopis na dlouhé rozloučení* Petra Handkeho z roku 1972.¹⁴

V české literatuře je vývojový román žánrem zastoupeným pouze slabě. V klasické podobě románu formování se u nás prakticky nevyskytuje, mj. i proto, že v době jeho největšího rozkvětu český román teprve s obtížemi vznikal, přičemž se zaměřoval na různé typy románu společnosti (sociální, politický, venkovský).

¹⁴ Uvedený výčet vývojových románů je pouze demonstrativní, blíže viz např.: MOCNÁ, D.; PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha; Litomyšl: Paseka, 2004, s. 682-686.

2. Johann Wolfgang Goethe a jeho „Vilém Meister“

Motto: *Čas je nekonečně dlouhý a každý den je nádoba, do níž lze nalít velmi mnoho, chceme-li ji skutečně naplnit.*

(Johan Wolfgang Goethe)

2.1 Goethovo Německo

Německo Johanna Wolfganga Goetha je Německo druhé poloviny 18. a první třetiny 19. století (Goethe žil v letech 1749-1832). Podle některých autorů však bylo Německo v této době díky politickému roztříštění spíše jen kulturním pojmem.¹⁵ Německé dějiny tak de facto nejsou až do 19. století dějinami národními.

Stará Německá říše s jejími osvícenecko-absolutistickými velmocemi Pruskem a Rakouskem a ostatními zeměmi, které nadále setrývaly ve stavovsky rozvrstvené feudální podobě, prodělala rozsáhlé teritoriální i politické změny pod vlivem revolučních napoleonských válek.¹⁶ Zdrucující porážky francouzským lidovým vojskem potvrdily, že v Německu je zapotřebí reformovat zastaralé státní, vojenské i společenské zřízení.

Napoleon změnil mapu Evropy. V napoleonské éře byla provedena řada vnitřních reforem, především ve státech Rýnského spolku (viz pozn. č. 16). Podle francouzského vzoru byla omezována nebo zcela rušena šlechtická privilegia. Osвобооování rolníků byly postupně nastolovány volnější a rovnoprávnější vztahy mezi jednotlivými skupinami občanů. Mezi další reformy patřila reorganizace nejvyšších státních úřadů, na zcela nový základ byly postaveny státní finance, prosadila se rovnost zdanění.

Na levém břehu Rýna a v některých částech jižního Německa zavedl Napoleon „*Code Civil*“ (občanský zákoník), čímž přispěl k modernizaci právního a daňového systému, hospodářství a správy této oblasti.

¹⁵ ŠAMALÍK, F. *Německo humanistů a romantiků*. Praha: Naše vojsko, 1991, s. 8.

¹⁶ MÜLLER, H. M. *Dějiny Německa*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 125.

Rozdrobenost říšského území byla z velké části odstraněna a posílené státy střední velikosti vytvořily „třetí Německo“; to se v roce 1806 sloučilo pod Napoleonovou ochranou v Rýnský spolek. Rýnský svazek byl zpočátku spolkem šestnácti německých knížat pod protektorátem Napoleona I. Spolek uzavřel spojeneckou dohodu s Francií a zavázal se vytvořit vojsko pod francouzským vedením. Postupně se k němu připojily i další německé státy, s výjimkou Rakouska a Pruska. Spolek se rozpadl po porážce Napoleona v roce 1813. Srov. tamtéž, s. 125.

Řemesla byla osvobozena z cechovní soustavy, čímž byla připravena cesta k industrializaci. K větším aktivitám pro blaho státu měla vést také obnova školství a vzdělanosti.

Na Goethův život měla hluboký vliv francouzská revoluce. Zabýval se otázkou, zda je i německá společnost revolucí ohrožena. Zatímco ve Francii mohla být revoluce oprávněná, rozhodně odmítal její oprávněnost v Německu. Zkoumáním německé reality se utvrdil v tom, že Německo potřebuje reformy. Uvědomoval si, že starý feudální stát je na cestě k zániku. Odtud jeho výrok v den bitvy u Valmy v roce 1806, kde doprovázel vévodu Karla Augusta: „Zde a dnes začíná nová epocha světových dějin, a vy můžete říci, že jste byli při tom.“¹⁷

Goethe se distancoval od myšlenky, že by politické zlořády bylo možno odstranit násilným převratem. Bylo mu proto vyčítáno, že se nezajímá o věc svobody, že nesáhl po zbrani nebo aspoň nevyužil svého vlivu jako básník.

Společenské reformy v Německu měly být podle Goetha prováděny pozvolna, dobrovolně a klidně, aby nebylo narušeno držení moci na straně jedné, na straně druhé aby byl revoluci vzat vítr z plachet. „Jinými slovy se mělo feudální zřízení zreformovat směrem ke kapitalismu.“¹⁸ Goethe však viděl, že nové společenské zřízení s sebou nese nebezpečí jednostranného, znetvořeného vývoje člověka. Svoje názory na tuto problematiku vložil i do svého románu o Vilému Meisterovi. Budeme se jimi blíže zabývat v další části práce.

Goethe osobně byl přesvědčen o Napoleonově velikosti, vnášel podle něj řád do politicky rozervaného kontinentu. Osobní setkání s Napoleonem v roce 1808 v Erfurtu řadil Goethe k největším událostem svého života. Vpád Francouzů do Německa pokládal Goethe za násilné přerušování vzdělanosti, nikoli však za národní katastrofu. Budoucnost německého národa viděl spíše v umění a vědách, nikoli v politice.¹⁹

Po nezdařeném Napoleonově tažení do Ruska (1812) vypukly v zimě 1812-1813 osvobozené války. Napoleonova vojska byla poražena koaličními armádami, došlo k rozpadu Rýnského spolku. A i když byly teritoriální změny, ke kterým došlo v Evropě za panování Napoleona, z větší části zrušeny, stará Německá říše nebyla obnovena a středně velké německé státy si zachovaly svou suverenitu. Rakousko ztratilo své postavení evropské mocnosti, zatímco Prusko získalo nová území na západě. Nově

¹⁷ MÜLLER, H. M. *Dějiny Německa*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 129.

¹⁸ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-26. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 13.

¹⁹ BÖRNER, P. *Goethe*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 84.

vzniklý *Německý spolek* (volný svazek všech německých knížat) však nebyl uspokojivým výsledkem, sílil tlak pro vytvoření jednotné německé vlasti, spojený s požadavkem svobody a občanských práv.

Za rozhodující akt založení Německé říše se považuje svolání Viléma I. německým císařem 18. ledna 1871. To už jsme ale pokročili příliš kupředu.

Platí-li obecně pravidlo, že životopis autora vysvětluje jeho tvorbu, u Goetha platí dvojnásob. Tato práce by se měla zabývat zejména jeho pedagogickým odkazem. Přesto – nebo právě proto – si musíme alespoň stručně nastínit přehled jeho života.

Johann Wolfgang Goethe se narodil jako občan svobodného říšského města Frankfurt nad Mohanem. Ze šesti dětí přežily raný věk pouze dvě, Johann Wolfgang a o rok mladší Cornelia. Ačkoli máme o Goethovi k dispozici tisíce jeho dopisů, deník z dvaapadesáti let jeho života a četné zápisy rozhovorů, zdá se, že o něm toho moc nevíme.

Goethův otec byl suchý, pedantský, přísný k sobě i jiným. Zajímal se o umění, vlastnil rozsáhlé sbírky soudobých umělců. Matka byla opakem racionálního otce, velmi živá a veselá. Goetha vyučoval sám otec a domácí učitelé. Věnoval se klasickým jazykům, francouzštině, angličtině a italštině, později i hebrejštině. Jako desetiletý četl Ezopa, Homéra nebo Ovidia, ale i německé knížky lidového čtení, např. o doktoru Faustovi. Součástí vzdělávání byla rovněž intenzivní náboženská výchova, poznamenaná osvícenstvím a luteránstvím.

Mladý Goethe pravidelně navštěvoval divadlo, osobně se dostal do styku se světem herců. Svoji lásku k divadlu promítl i do osudů Viléma Meistera. Sám později působil jako ředitel dvorského divadla ve Výmaru.

Studium a studentský život mladého Goetha natolik vyčerpaly, že onemocněl. Pod vlivem svého osobního lékaře Johanna Friedricha Mitze se pustil do alchymistických pokusů, probudil se v něm zájem o probádání přírodních procesů.²⁰ Ve svých dvaadvaceti letech působil Goethe jako právník u frankfurtského porotního soudu.

²⁰ V roce 1874 oznámil Goethe objevení lidské mezičelistní kosti. Téměř sto let před Darwinem signalizoval učení o vývoji druhů. Jeho *Metamorfóza* vysvětlovala jednotlivé části rostlin na základě proměn listu během růstu. *Nauka o barvách* se zabývá optikou, vedla k nikdy nekončící polemice s Newtonem. Goethe nepochopil jeho mechanisticko-matematickou teorii barev vycházející ze světelného vlnění a lomu světla. ²⁰ Srov. *Dějiny německé literatury: kontinuita a změna: od středověku po současnost; Sv. 2, Od osvícenství k době předbřežnové*. [Vyd. Bahr, E.] 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 153.

Vydání „*Werthera*“ v roce 1774 se stalo senzací, v dějinách německé literatury ojedinělou. Po nečekaném ohlasu okamžitě následovaly dotisky, zákazy, polemiky, napodobeniny a překlady. Ve svých čtyřadvaceti letech se Goethe stal jedním z nejproslulejších německých autorů. Dodnes zůstává nezodpovězena otázka, zda vlna sebevražd mladých lidí v té době byla ozvěnou tohoto románu nebo naopak, „jestli byl román spíše diagnózou onoho společenského jevu, jehož hlubší příčiny mohly být spíše psychosociologické.“²¹

Už ve „*Wertherovi*“ je naznačeno, co bude podtextem Goethovy další tvorby: „Věčný boj lidských tužeb a lidské odpovědnosti, která tyto tužby musí omezovat, neboť skutečná svoboda je až ve vítězství člověka nad sebou samým.“²²

Významné bylo Goethovo seznámení s princem Karlem Augustem. Goethe přijal jeho pozvání do Výmaru, tehdy tichého města se šesti tisíci obyvateli. Rozhodl se ve Výmaru zůstat a v roce 1776 vstoupil formálně do výmarských státních služeb jako tajný legační rada.²³ Jako mladý ministr zavítal téměř do každé vesnice; později zřídil vědeckou společnost, která se scházela o pátečních večerech. Organizoval slavnosti a průvody masek. Na popud Goethových rad se vévoda zajímal o strasti mladých lidí, řídil hasičské práce, zlepšoval rolnické zemědělství na úkor šlechtických i vlastních statků. Sám vévoda neměl hlubší porozumění pro výkony klasiků, o to štedřejší byl vůči přírodní vědě a technice. Podporoval jedinečné soustředění nejrůznějších osobností ve Výmaru a na univerzitě v blízké Jeně.

Významný životní přelom znamenal pro Goetha dvouletý pobyt v Itálii. Při své italské cestě vystupoval inkognito, hovořil pouze italsky, pozoroval lid a poměry, v nichž žil. Obdivoval a studoval klasickou architekturu a antiku, zejména pod vlivem Winckelmanna. Goethe označoval účinek Itálie jako „znovuzrození“. Itálie v Goethovi prohloubila jeho tíhnutí k procesům postupného vývoje a zděšení z jakéhokoliv násilného zásahu.²⁴

²¹ CIPRO, M. *Goethe a výchova. K 250. výročí narození*. 1. vyd. Praha: vl. n., 1999, s. 2.

²² Tamtéž, s. 2.

²³ BÖRNER, P. *Goethe*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 84.

Povinnosti, které převzal, byly opravdu pestré. Sahaly od jednotlivých úkolů, jako vypracování požárních předpisů, až po záležitosti vysoké politiky. Vévoda ho pověřil mj. přípravnými pracemi směřujícími k obnově uzavřeného dolu na stříbro a měď v Durynském lese. V roce 1779 se stal předsedou válečné komise, odpovídal za zhruba pětistovku vojáků, zaměstnaných většinou jako hlídky či poslové. Ve stejném roce převzal komisi pro stavbu silnic a komisi pro vodní stavby. V roce 1782 mu bylo svěřeno řízení nejvyššího finančního úřadu. Měl tedy ve svých rukou všechny nejdůležitější pozice. Srov. tamtéž, s. 49.

²⁴ Tamtéž, s. 144.

Poznání antického života přivedlo Goetha k ideálu humanity – tzn., že se člověk má otevřít dokořán všem dojmům, přicházejícím zvenčí. Člověk se vyvíjí pod vlivem okolí, jeho individualitě to neškodí, naopak, je to podmínkou jejího zdárného vývinu. Čím více toho člověk přijme zvenčí, tím více se obohatí jeho vnitřní svět.²⁵

Goethe umírá v dvaosmdesáti letech, krátce po dokončení Fausta.

2.2 Osvícenství a jeho vliv na sociální, kulturní a politický život

Osvícenství ovlivnilo široké spektrum sociálního, kulturního a politického života v druhé polovině 18. století. „Jeho ideje připravily půdu pro změny základních struktur státu a rozsáhlé reformy, jež ovlivnily téměř všechny sféry veřejného a soukromého života.“²⁶

Zárodky tohoto myšlenkového směru lze najít už v době renesance. V osvícenství vrcholí snahy o překonání křesťanské představy o světě. Veškeré poznání a jednání se od nynějška neřídí pravdou zjevenou v Bibli, ale rozumem. Rozum uvádí v pochybnost veškeré názory, pravidla apod., zakládající se pouze na tradici a autoritách; nezbytná je přitom svoboda názoru a tolerance vůči jinému názoru. Mohutný rozmach přírodních věd položil základy víry v neustálý pokrok a s ní spojenou důvěru v téměř neomezenou schopnost lidského poznání. Z přesvědčení, že člověk může stále zdokonalovat poměry, v nichž žije, pramení i zájem osvícenství na výchově a vzdělání.²⁷

Právě do doby osvícenství klade jeden z klasických autorů německé sociální pedagogiky Klaus Mollenhauer počátky tohoto oboru.²⁸ Již v období po třicetileté válce se přechází ve všech rovinách a sektorech společenského života k jiné epoše, v níž převládá racionalita, úsilí o hospodářská zlepšení a rozvoj až po postupné šíření průmyslové výroby a problémů, které s tím byly spojeny. Takové pojetí společenského života mělo zájem na postupném řešení společenských anomálií jako byla např. opuštěná, zanedbaná, toulající se mládež nebo třeba žebravá dospělá populace. Počátky

²⁵ JIRÁT, V. *Portréty a studie*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1978, s. 299.

²⁶ MALÍŘ, J. *Člověk na Moravě ve druhé polovině 18. století*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 33.

²⁷ MÜLLER, H. M. *Dějiny Německa*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 119.

²⁸ PŘADKA, M.; KNOTOVÁ, D.; FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: MU, 2004, s. 17.

řešení tohoto stavu směřují do Německa a západní Evropy. Není divu, právě tam se rodily nové hospodářské poměry i nové myšlenkové proudy.²⁹

Formy a způsoby řešení naznačených problémů byly rozmanité; až do 19. století především církevní a soukromé. Na německé půdě (kde panovalo církevní zaměření protestantské a především luteránské) vykonalo v této oblasti mnoho hnutí zvané *pietismus*. Tento směr či proud hlásal duchovní obnovu skrze niternou zbožnost, přísnou morálku a aktivitu zbožných laiků. Ta byla zaměřena na pomoc bližním, chudým, opuštěným a vyřazeným ze společnosti. Významné osobnosti pietismu prosluly také zakládáním škol, ústavů pro opuštěné děti a sirotky.³⁰

Pietisté byli známí především propracovanou internátní výchovou, která měla poskytnout nejen výchovu zdatného příslušníka měšťanstva, ale zároveň i jisté profesní zázemí a příležitost k plnohodnotnému začlenění do společnosti. Pietistická výchova a školství navazovalo v mnohém na myšlenky Komenského, zejména ve svém zřeteli k realitám a ve výchovném působení vyučování.³¹

Vedle toho existoval velký počet katolických výchovných spolků občanské dobročinnosti. Nezanedbatelná byla v této oblasti také činnost jednotlivců; za všechny jmenujme například švýcarského pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziho. Svůj přínos pro výchovnou činnost měly také různé řády a kongregace. „Tak vznikl zvláště během 18. století systém nejrozmanitějších zařízení zaměřených na péči o děti a mládež v obtížných životních situacích nebo obecně podávajících pomocnou ruku v situacích sociálního, či mravního ohrožení, při nedostatku materiální péče, či při nedostatečnosti výchovy a vzdělání.“³²

Vraťme se však ještě k myšlenkám osvícenství. K převratu došlo také v přírodních vědách, rozvíjely se nové představy o světě a člověku. Fyzika prozkoumala stavbu světa; astronomie objevila, že Země není středem vesmíru; medicína začala pohlížet na člověka jako na součást přírody – vedle jiných živočichů. Náboženská představa o jedinečnosti člověka jakožto koruny tvorstva byla otřesena. Rozum dal člověku schopnost svět stále dokonaleji poznávat, ale také ho ovládat.³³

²⁹ PŘADKA, M.; KNOTOVÁ, D.; FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: MU, 2004, s. 17.

³⁰ Tamtéž, s. 6.

³¹ HRONCOVÁ, J.; EMMEROVÁ, I.; KRAUS, B. a kol. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 123.

³² Tamtéž, s. 6.

³³ MÜLLER, H. M. *Dějiny Německa*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 120.

Rozvoj přírodovědného bádání ovlivnil i sociální vědy. Osvícenství vytyčilo moderní cíl lidského soužití s přírodou vystaveného na základech lidského rozumu. Do této koncepce nezapadalo stavovské a konfesijní rozdělení společnosti. Objevily se požadavky na zrušení stavovských privilegií a povolení jiných náboženství. Potřeba novou společnost právně ukotvit přinesla i reformu právního systému.³⁴ Cesta ke vznikající občanské společnosti nebyla jednoduchá. V některých zemích probíhala v podobě vnitřního vývoje podníceného reformami, v jiných došlo ke společenské revoluci.

Osvícenský absolutismus vytvořil hlavní předpoklady pro pozdější demokratizaci občanského státu; zejména díky postupnému odstraňování starých společenských struktur, právní unifikaci a zvýšení úrovně vzdělání širokých vrstev obyvatelstva zavedením povinné školní docházky. Podporoval v zájmu státu emancipaci měšťanstva v oblasti hospodářství a akademických profesí proti privilegiím šlechty a cechů, jež brzdila další rozvoj.³⁵

K rozvoji osvíceneckého hnutí přispěly nemalou měrou také náboženské boje mezi konfesemi a spory uvnitř těchto konfesí; tyto konflikty však přinášely i pozitivní duchovní impulsy, např. novodobé přirozené právo.³⁶ Tato teorie ospravedlňovala požadavky rovnosti, které kladlo nastupující měšťanstvo.

Postavení měšťanské společnosti v době Goethova mládí nebylo jednoduché; měšťané viděli moc, která je utlačuje, ale neviděli sílu, která by byla schopna proti útlaku účinně bojovat. Právě z tohoto postoje vyrostlo hnutí *Sturm und Drang* (česky Bouře a vzdor), které nelze v souvislosti s Goethem nezmínit.

Toto preromantické německé literární hnutí (působilo v letech 1767-1785) vzniklo jako určitá reakce na osvícenství a racionalismus. Hnutí bylo založeno na odporu proti feudální zaostalosti. Odmítalo osvícenský racionalismus a požadovalo přirozený společenský řád pro člověka (pod vlivem Rousseauovým). Na rozdíl od tehdejších trendů, které vyzdvihovaly rozum, přišlo hnutí s požadavkem návratu k emocím. Tato tendence o emotivnost vedla ke snaze o rozvoj osobnosti, která by nejednala racionálně, ale naopak, rozvíjela svoji emocionalitu. V literárních dílech

³⁴ MALÍŘ, J. *Člověk na Moravě ve druhé polovině 18. století*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 33.

³⁵ *Dějiny německé literatury: kontinuita a změna: od středověku po současnost; Sv. 2, Od osvícenství k době předbřeznové*. [Vyd. Bahr, E.] 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 120.

³⁶ Přirozené právo vychází z představy o nezměnitelných přirozených právech všech lidí, která jsou nadřazena platným zákonům; moc, forma vlády a společenská struktura se vyvozuje ze společenské smlouvy, uzavřené svobodnými a sobě rovnými lidmi.

kladli autoři důraz na cit a fantazii, což vedlo ke zdůrazňování tvůrčí i osobní svobody a nadřazenosti nad pravidly a autoritami. Důležitou inspirací byla příroda. Myšlenky tohoto hnutí silně ovlivnily německý romantismus.³⁷

Od *Sturm und Drangu* Goethe přešel do klasického období. Na rozdíl od předchozích epoch se mají v klasice rozvíjet všechny lidské stránky. Nejen rozum (osvícenství), ale ani jen cit (*Sturm und Drang*). Vzorem se stal starověký ideál krásy. Ohraničit toto období lze daty ze života jejich dvou největších představitelů: Goethovou cestou do Itálie v roce 1786 a smrtí Friedricha Schillera v roce 1805.

Pokud jde o vzdělávání, které bylo jedním z hlavních požadavků, Goethe stejně jako Schiller varoval před obrovským nebezpečím, které hrozí, jsou-li lidé vychováni podle nepochopených a falešných vzorů.³⁸ Hodlali mimo jiné zdokonalit člověka, a tudíž i poměry pomocí literatury.³⁹ Skutečné zlepšení stavu společnosti závisí podle nich především na zušlechťování mravů.

Jak už jsme uvedli, vzdělání se dostávalo stále více do centra pozornosti. Německé školy a univerzity zaujaly vůdčí postavení v akademickém světě. Zdejší „vzdělanci“ se však svými znalostmi teologie a státním odborným studiem ještě více vzdálili (alespoň podle Goetha) nevzdělaným vrstvám a mnohonásobně také společenské realitě. Goethe „přál Němcům, podle vzoru Angličanů, méně filozofie a více činnosti, méně teorie a více praxe.“⁴⁰ Jejich vzdělání Goethe vytýkal přemírou teoreticko-učených poznatků. Podle Goetha jim pro zacházení s lidmi chybělo to podstatné – láska a vlídnost.

2.3 Vilém Meister

Johann Wolfgang Goethe se zabýval osudy svého literárního hrdiny Viléma Meistera (s oblibou ho nazýval „milovaným druhým dramatickým já“⁴¹) s přestávkami více než padesát let. V průběhu let se proměňoval charakter románu směrem k větší symbolice a schematičnosti. Románem o založení německého národního divadla chtěl

³⁷ BAUMANN, B.; OBERLE, B. *Deutsche Literatur in Epochen*. 2. überarbeitete Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1996, s. 89.

³⁸ *Dějiny německé literatury: kontinuita a změna: od středověku po současnost; Sv. 2, Od osvícenství k době předbřeznové*. [Vyd. Bahr, E.] 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 114.

³⁹ Tamtéž, s. 116.

⁴⁰ Tamtéž, s. 118.

⁴¹ BÖRNER, P. *Goethe*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 8.

Goethe promluvit k celému národu, pozvednout jeho sebevědomí a působit k jeho sjednocení.

V zachované podobě je Vilém Meister tvořen romány *Viléma Meistera léta učednická* (obsahujícími i pozměněné čtyři knihy nedokončené původní verze Divadelního poslání) a *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání; Divadelní poslání*. Román Divadelní poslání je důležitým dokladem o Goethově přerodu od údobí *Sturm und Drang* ke klasicismu, obsahuje nejobsáhleji autorovy názory a záměry. Původně mělo vylíčit hrdinu jako zakladatele německého národního divadla. Měl se stát reformátorem německého divadla, pozvednout herecký stav po stránce umělecké, napsat pro divadlo umělecké a národní hry. Měl se stát německým Shakespearem. Tímto úkolem souvisí román s 18. stoletím, které tíhlo k divadlu jako k místu, kde může nejlépe ztělesnit představy o životě, jako nejlepší kazatelně pro nové ideály. Divadlo působilo na tehdejší hochy z nižších i vyšších měšťanských vrstev přitažlivou silou⁴². Existovala snaha prosadit sociálně-pedagogické, estetické a vzdělávací nároky. Osvícenští myslitelé se snažili vytvořit divadlo s německou řečí jako „národní“.

Do divadla byly vkládány velké naděje v souvislosti s mravním vzděláváním. Goethe se o to pokoušel ve svých dvorských dramatech také – s pochybným úspěchem. V románu chtěl také poukázat na přínos divadla, ale po návratu z Itálie a pod vlivem dojmů z revoluce román nově zredigoval.

K nejvýraznějším bojovníkům za divadlo se vzdělávacími a estetickými cíli patřil v tomto období například vysoký státní úředník Joseph von Sonnenfels.⁴³ Ve svých úvahách došel k závěru, že divadlo má být školou mravů a stát by proto měl korigovat výběr her prostřednictvím cenzury. Ze stejného důvodu je nutností odstranit všechny improvizované kusy. Divadlo má podle Sonnenfelse lidu zprostředkovávat vzdělání prostřednictvím zábavy. To vedlo k otázce, zda může osvícenský stát podporovat či tolerovat zábavu, která nemá vzdělávací aspirace a nepřispívá k vytvoření určitých ideálních stereotypů.⁴⁴ U Sonnenfelse jednoznačně převažovaly sociálně-pedagogické cíle nad uměleckými.

Zatímco mladému Goethovi šlo především o umělecké vyjádření problémů vlastního nitra, s rostoucími léty se stále víc do popředí dostával úkol, aby jeho umění

⁴² JIRÁT, V. *Portréty a studie*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1978, s. 294.

⁴³ Podle Sonnenfelse je „[...]vzdělávací efekt divadla pro mnohé silnější a užitečnější než kniha o morálce či kázání. Mezi 100 lidmi, kteří navštíví divadlo, není ani deset těch, jež mají pohnutky číst knihu o morálce, a možná ani ne tři, kteří vyslechnou kázání.“ Srov. MALÍŘ, J. *Člověk na Moravě ve druhé polovině 18. století*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008, s. 34.

⁴⁴ Tamtéž, s. 35.

pomáhalo lidem žít, chtěl jim přinášet své bohaté zkušenosti, chtěl lidem ukazovat cestu ve stále měnícím se prostředí. Orientovat se v rychlých společenských změnách, držet s nimi krok, najít si základnu, která by umožňovala stále vyrovnávání se s těmito změnami – to byl podle pozdního Goetha hlavní úkol, k jehož řešení chtěl svým uměním přispět.⁴⁵

Léta učednická přistupují k Vilému Meisterovi a k divadlu s ironií. Goethe od roku 1791 řídil dvorní divadlo ve Výmaru a ovládala ho rostoucí skepse. Umění a divadlo stále více uznával pouze jako nápomocného průvodce životem, nikoliv jako nástroj duchovního a mravního pokroku. Na postavě Viléma ukázal takové naděje měšťanů jako iluzi.

Kniha *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání* je pak velmi volným pokračováním *Let učednických*.

První verze (1821) byla cyklem novel s rámcovým dějem. Struktura je otevřená, jedná se o volně spojenou řadu zastavení, epizod a reflexí, pro něž tvoří Vilémovo putování jakýsi rámec.⁴⁶ Hlavní funkcí těchto novel je, aby kontrastem potvrzovaly nutnost a správnost odříkání. Titulem odříkání Goethe hlásá nutnost odříkání jako předpoklad užitečného zařazení jedince do společnosti, jako předpoklad nalezení smyslu života. Kdo si nedovede poručit, kdo si neumí stanovit a dodržovat etické normy v souladu s přírodou, kdo nedovede ukáznit své myšlenky, činy a touhy, uvádí sebe v nebezpečí zničení.⁴⁷ Celé tajemství odříkání je v tom, umět se soustředit na společensky užitečnou činnost, nenechat se od ní odlákat sobeckými touhami.

Původní verze románu měla chladný ohlas, Goethe se cítil nepochopen vlastním národem. Nejzávažnějším důvodem k přepracování však byly převratné společenské změny ve 20. letech, které s sebou přinášela zejména rychle stoupající industrializace. Goethe se zájmem sledoval základní spisy francouzských utopických socialistů Saint-Simona a Fouriera.⁴⁸

⁴⁵ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-31. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistera divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 27.

⁴⁶ Není jistě bez zajímavosti, že řada těchto novel a črt byla do románu zařazena díky Goethovu původnímu špatnému odhadu. Goethův opisovač měl natolik široké písmo, že se Goethe domníval, že kniha bude ve třech svazcích. Až při tisku se ukázalo, že na tři knihy není dost materiálu. Goethe požádal svého tajemníka Eckermanna, aby z jeho spisů vybral ty, které by se daly k románu přiřadit. Vznikl tak velice nesourodý text, se spoustou chronologických i věcných nesouladů. Dílo našlo pochopení jen u velmi mála Goethových současníků. Viz tamtéž, s. 12-13.

⁴⁷ Tamtéž, s. 20.

⁴⁸ Charles Fourier vyslovuje mj. názor, že výchovná emancipace žen je v určité dané společnosti přirozeným měřítkem všeobecné společenské emancipace. Odtud přirozeně plyne jeho pokrokový postoj

Nástup každé nové epochy bývá provázen novými myšlenkami v oblasti pedagogiky. V období přechodu od feudalismu ke kapitalismu podnítily pedagogické teorie především myšlenky Rousseauovy.

V dobách těchto změn se ozývá Rousseauovo „zpět k přírodě“. Goethe neustále zdůrazňuje, že pravý poklad je třeba hledat ve svém srdci. Nová společnost se má zrodit bez revoluce. Proto se jeho myšlení točí kolem možnosti splynutí šlechty s měšťanstvem, jejich společném úsilí o zlepšení podmínek širokých vrstev lidu.⁴⁹

V textu jsme zmiňovali symboličnost v Goethových románech. Můžeme si ji demonstrovat na příkladu skříňky. Skříňka, kterou najde Vilémův syn v klenbě skalního zámku, symbolizuje mnohonásobné stupně bytí a nalézání pravdy. Klíč chybí, když se najde, zlomí se při příliš prudkém použití; podvolí se pouze při opatrném počínání zasvěceného člověka. Poslední poznání však neposkytne. „Tajemství skříňky je tajemstvím Vilémovy duše, tajemstvím netušené možnosti.“⁵⁰

Pro potřeby práce je nezbytné představit si hlavního hrdinu románů Viléma, ale i některé další postavy, které ho na jeho cestě ovlivnily. Pokusili jsme se vybrat ty, které měly na Viléma zásadní vliv. Kromě jednotlivých postav se budeme blíže zabývat také posláním Společnosti věže, jehož činnost má na Viléma hluboký účinek (jak se ukáže až v průběhu děje), a principy utopické pedagogické provincie.

Každá z postav Goethova románu představuje některou z typických postav lidské existence. Blíže o tom viz u jednotlivých postav.

Vilém

Na začátku „*Let učednických*“ vystupuje Vilém jako mladý nadšenec pro divadlo. Neshody v manželství rodičů ho podpoří v jeho úmyslu vydat se za svým snem, dosažením divadelní slávy. Otcovým kupeckým řemeslem zhluboka opovrhne.

Vilém se vydává do světa, na svých cestách se přidá ke společnosti herců. Herecký živel vnáší do románu přirozený prvek putování. Vilém usilovně pracuje na scénářích divadelních her a ostatními jsou jeho pokusy přijímány kladně.

k otázkám ženského vzdělání. Claude Henri Saint-Simon zdůrazňoval nutnost společenského ocenění výchovy, a zejména vědy, která má lidstvo dovést k nové společenské beztřídní organizaci založené na tvořivé práci všeho obyvatelstva. Srov. GALLA, K. a kol. *Sociologie výchovy. Její vývoj a problémy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986, s. 61.

⁴⁹GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-31. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistersa divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 21.

⁵⁰HODROVÁ, D. *Román zasvěcení*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1993, s. 101.

Vilémův sen uskutečnit národní divadlo je ve své podstatě egocentrický. Je ovlivněn mladickými lákavými představami o úspěchu, slávě, obdivu a lásce. Vilém je přesvědčen, že má pro divadlo nadání a že má šanci se prosadit: „Ujasnil si nyní jednou provždy, že je určen pro divadlo; vysoký cíl, který viděl před sebou, se mu zdál bližší, když k němu šel ruku v ruce s Marianou, a v samolibé skromnosti spatřoval v sobě onoho výtečného herce, který stvoří kýžené národní divadlo, po němž ze všech stran slyšel tolik vzdychat.“⁵¹

Vilém nežije od počátku ve shodě se společností, stojí mimo ni, ne však nepřátelsky. Spíše by se dalo říci, že si žije pro sebe. Snaží se vymanit z pout měšťanské existence a přispět ke kulturní a mravní obrodě národa.

U herecké společnosti madame de Retti nastává rozhodující okamžik pro jeho divadelní praxi. Vlivem několika událostí Vilém poznává hmotnou i morální bídu hereckého stavu, jeho neutěšené společenské postavení. Bývalý ideál se ukazuje jako nicotný. Poznání bídy hereckého světa vyléčí Viléma z iluzí a přivede jej ke koncepci užitečné společenské činnosti. Sám později svět divadla popisuje takto: „Netušíte, jak málo ty lidičky znají sami sebe, jak bezmyšlenkovitě provozují své řemeslo, jak nehorázné jsou jejich požadavky. Nejenže každý chce být první, on chce také být jediný, každý by rád vyloučil všechny ostatní a nechápe, že sotva ve spolku s nimi něco dokáže.“⁵²

Vilém se na svých cestách setkává s tajemnými cizinci, kteří se ho snaží vyvést z jeho egocentrismu. Hovoří s ním o umění, poukazují na společensko-etické stránky umění. Výzvy, jež tato setkání přinášejí, mají na Viléma značný vliv, i když si to zatím plně neuvědomuje. Vnější okolnosti tak Viléma stále přesvědčují o tom, že je na nesprávné cestě, avšak jeho vnitřní rozpoložení je takové, že zůstává za událostmi pozadu a jen velmi pomalu dozrává k chápání směru, který mu ukazují.⁵³ Díky zasvětitelům (cizinec, amazonka – Natálie, Jarno, Lothario), kteří mu vysvětlují smysl symbolických událostí a do určité míry ho manipulují životem, Vilém dozrává. Stává se vnímavější k praktickému životu (ztrácí např. opovržení ke kupeckému světu), je nutné odvracet ho od světa zdánlivého, divadelního, ke světu skutečnému.

⁵¹ GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 56.

⁵² Tamtéž, s. 420.

⁵³ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-26. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 23.

Vynořuje se však nový problém. Z Viléma se touto cestou stává hříčka v rukou ostatních, mizí poslední stopy jeho duševní originality. Stává se z něj obyčejný, takřka bezvýznamný mladík.⁵⁴ Měl však už dost příležitostí k tomu, aby si uvědomil, že nemá dostatek životních zkušeností. Přeceňoval proto zkušenosti jiných i důsledky, které z nich vyvozovali; to ho stále více zavádělo na scestí.

Díky Lothariově Vilém doputuje až k cíli své cesty. Je přijat do Společnosti věže a dostává zde svůj „Výuční list“. Získává i své osobní štěstí, svůj život spojuje s milovanou Natálií a přejímá péči o svého nelegitimního syna Felixe. Je to právě jeho otcovství, které z něj učiní právoplatného člena společnosti. Osvědčí se ne díky svým výkonům na divadle, ale právě starostlivou otcovskou péčí o syna.

Jeho vývoj tím však zdaleka nekončí. Je stále na začátku. Po letech učednických by měla následovat léta tovaryšská a mistrovská. Ta posledně jmenovaná už napsána nebyla.

Uznání veřejnosti si Vilém získává teprve na konci „*Let tovaryšských*“ díky vykonávání svého občanského povolání. Využije svých ranhojičských schopností při ošetření svého syna, který spadl z koně. Tím prokáže svoji společenskou užitečnost.

Tajná Společnost věže

Vilémovy kroky řídí tajná společnost, vedená abbém. Na její vznik a charakteristiku měly vliv dobové romány o tajných společnostech a Goethovy styky se zednáři.

Jednotlivé postavy společnosti zastupují cíle, kterých má Vilém teprve dosáhnout. Za všechny členy Společnosti věže jmenujme abbého, Lotharia, Jarna a Natálii. Blíže se k nim vrátíme později.

Čtenářům je existence této tajné společnosti dlouhou dobu utajena. Také Vilém je existencí společnosti zprvu rozčarován, má pocit, že s ním jeho členové manipulovali, že se stal loutkou v jejich rukou. Jarno, jeden ze členů společnosti, Vilémovi vysvětluje: „Vaší starostí je zkoumat a volit, naší zas vám pomáhat. Člověk není šťasten, dokud si jeho ničím neomezená snaha sama nestanoví mezí.“⁵⁵

Jednotliví členové společnosti (poutník, tajemný cizinec) Viléma potkávají jakoby náhodně při jeho cestách a snaží se ho ovlivňovat. Posláním této společnosti je

⁵⁴ JIRÁT, V. *Portréty a studie*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1978, s. 300.

⁵⁵ GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 527.

přivést Viléma na správnou cestu. To znamená odvrátit jej od divadla, pro které nemá údajně nadání. Tyto náhodné poutníky a cizince Vilém znovu vidí až při rituálu zasvěcení, kdy je mu předán „Výuční list“.

Společnost se skládá z nejlepších příslušníků šlechty i měšťanstva a její jednotlivé členy autor volil tak, aby všichni dohromady tvořili ideálního vychovatele i ideální výsledek výchovy.⁵⁶ Tito šlechticové chtějí sdílet svoje hospodářské vymoženosti společně s měšťanstvem, rozmnožovat v pospolitosti svůj majetek v Evropě i v Americe.

Goethe se zde už neztotožňuje s Vilémem, jeho názory tlumočí tento „kolektivní vychovatel“. Goethe se tak stává hlasatelem „evangelia činu“. Čin prospěšný celku se stává zázračným prostředkem, který omezuje neurčité, nekonečné touhy člověka. Obrací tvář člověka k jiným lidem, srovnává ho s jinými. Teprve toto srovnání mu odhaluje jeho vlastní hodnotu, přičemž harmonicky rozvíjí všechny jeho vlohy a dává jeho životu důstojnou náplň i smysl.⁵⁷

Jarno vyjadřuje Goethovy myšlenky těmito slovy: „Je dobře, když člověk, který teprve vstupuje do světa, má hodně důvěry v sebe, aby si troufal nabýt kdejaké dobré vlastnosti a nemít nic za nemožné – ale když jeho výchova dosáhne určitého stupně, pak je mu prospěšné, když se naučí ztrácet se ve větším množství, když se naučí žít pro jiné a v povinné činnosti zapomenout na svou osobu. Tu teprve sám sebe pozná, neboť teprve čin nás vlastně porovnává s jinými.“⁵⁸

Společnost si od začátku zachovává jistou formu obřadnosti. Později přebírá symbolickou podobu řemesla; odtud názvy učedník, tovaryš a mistr. Členové společnosti si vytvořili jakýsi archiv své znalosti světa. Tak vznikla spousta konfesí, některé napsali sami, k některým podnítili druhé a z nich pak sestavili svitky, které dostávají noví členové Společnosti věže při svém obřadním zasvěcení. Jedním z těchto zasvěcených se stává také Vilém. V jeho svitku s názvem Léta učednická jsou obsaženy zásadní Goethovy myšlenky o výchově: „Jen všichni lidé vespolek tvoří lidstvo, jen všechny síly dohromady tvoří svět. [...] Každá vloha je důležitá a třeba ji rozvinout. Jde-li jednomu toliko o krásu a druhému toliko o užitek, tvoří teprve oba dohromady celého člověka. [...] Tak jen jasně poznávejme a držme se pevně toho, co je v nás a co

⁵⁶ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-26. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirátko, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 15.

⁵⁷ Tamtéž, s. 15.

⁵⁸ GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirátko, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 472.

můžeme v sobě vychovat; buďme spravedliví k druhým, neboť jen potud si zasluhujeme úcty, pokud si dovedeme vážit jiných.“⁵⁹

V „*Létech tovaryšských*“ se Společenstvo věže mění na jakýsi svaz odříkajících se, který rozesílá své členy, aby podchytili lidi bez pohybu, aby všichni mohli vybudovat na americké půdě, nezatížené tradicemi starého světa, nový život. Členem tohoto společenství se může stát jen ten, kdo prokáže svoje mistrovství v některém oboru užitečné lidské činnosti.⁶⁰ Nejsou důležité rodové a majetkové rozdíly, záleží pouze na dovednosti a užitečnosti. „Rovnováhy v lidském chování může pohříchu být dosaženo jen protiklady. Nyní není nikterak radno mít majetek jen na jednom místě, svěřit své peníze jenom jediné končině; a na druhé straně opět je těžké dohlížet na ně na mnoha místech; proto jsme si vymyslili něco jiného. Z naší staré věže vyjde společnost, která se rozšíří po všech světadílech a do níž lidé ze všech světadílů budou moci vstupovat. Pojistíme se tak navzájem pro ten případ, že by nějaká revoluce toho nebo onoho z nás nadobro vypudila z jeho statků.“⁶¹

Na základě tohoto nového programu vytyčeného na konci „*Let učednických*“ odjíždí Jarno budovat lepší společnost do Ameriky, abbé do Ruska. Vilém si může vybrat: buď pomáhat Lothariovi v Německu nebo odjet s Jarnem do Ameriky.

Abbé

O abbém se dá říci, že je duchovním otcem Společnosti věže. Sám byl kdysi členem podobného tajného spolku. Je to rozvážný, přemýšlivý muž. Zatímco většina lidí, včetně ostatních členů společnosti vidí na sobě i na druhých jen některé vlastnosti, abbé má smysl pro vše, zájem o všechno, rozpozná a podporuje všechny vlastnosti, které člověk má. Krédem je poznávat jasně druhé a pevně se držet toho, co je v nás a co můžeme v sobě vychovat. K druhým máme být spravedliví; jen pokud si dovedeme vážit druhých, zasluhujeme si úctu i my.

Nejlépe vystihují charakteristiku abbého Jarnova slova: „Většina lidí, i ti nejlepší, jsou v rozhledu omezeni, každý si na sobě i na jiných váží jen některých

⁵⁹ GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 526-527.

⁶⁰ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-26. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 19.

⁶¹ GOETHE, tamtéž, s. 536.

vlastností a jen ty podporuje a jen ty vzdělává. Zcela opačně jedná abbé: má smysl pro vše, zájem o vše a rozpoznává a podporuje všechny vlastnosti.“⁶²

Jarno

Jarno je dalším významným členem Společnosti věže. Sám sebe charakterizuje jako špatného, netrpělivého učitele, ve srovnání například s abbém. Nemá tolik taktu, své svěřence chce přivést hned na správnou cestu, nehledě na okolnosti. Pro svoji nekompromisnost se dostává s ostatními členy společnosti do nejrůznějších polemik. Jeho silnou zbraní je ironie.

Je to právě Jarno, kdo Viléma od začátku zrazuje od jeho divadelního snu. Jarno je přesvědčen, že se máme zříct nadání, v němž se nemůžeme nadít dokonalosti. Ať už to přivedeme kamkoli, přece nakonec budeme bolestivě litovat ztráty času a sil, které jsme na takové břídilství vynaložili.⁶³

S touto Jarnovou myšlenkou by se dalo polemizovat. Jak může člověk dopředu vědět, zda bude v tom, co dělá, dokonalý? A i kdyby se dokonalým nestal, nemůže ho i přesto daná činnost naplňovat radostí a zadostiučiněním? Vždyť nemusíme a ani nemůžeme být dokonalí ve všem. Navíc, v životě se dají upotřebit takto získané zkušenosti v různých situacích.

Jarno Vilémovi upírá dokonce jakékoliv nadání k herectví, což Viléma dosti pobuřuje. Jarno kritizuje Vilémovo herectví, umí prý hrát jen sám sebe a to není herectví. Herec se musí umět duší i tělem vpravit do nejrůznějších postav; zatímco Vilém hraje jen postavy, při kterých mu napomáhá jeho povaha, postava i momentální rozpoložení. Tuto kritiku Vilém zatím ještě odmítá přijmout.

Lothario

Lothario je členem a vůdcem Společnosti věže. Je velice činorodý, jeho rozhled je nerozlučně spjat s jeho činností. Jde stále kupředu a strhává s sebou i ostatní. „Má v sobě celý svět, ať je, kde chce; jeho přítomnost nás oživuje a podněcuje.“⁶⁴

V románu má funkci jakéhosi Vilémova průvodce, který jej přivede do Společnosti věže.

⁶² GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 526.

⁶³ Tamtéž, s. 525.

⁶⁴ Tamtéž, s. 527.

Natálie

Až v závěru románu se ukáže, že Natálie je Lothariova sestra. Představuje určitý vzor Společnosti věže, uskutečněný ideál výchovy – esteticko-mravní skutečnost. Postupně přerůstá v obraz nedosažitelného, utopického ideálu.

Natálie rozvíjí činnou aktivitu pro druhé ve smyslu obecné lásky k lidem, nezištně, vlastní potřebu lásky nepociťuje.

Vilém spatřil Natálii poprvé na louce a nemůže na ni zapomenout. Protože o ní nic neví, mluví o ní jako o Amazonce, krásné neznámé. Natálie Vilémovi pomůže, když je zraněný. Už v tomto momentě se ukazuje její účast a ochota pomáhat druhým. Vykonává užitečnou činnost pro společnost.

Mariana

Láska k Marianě, půvabné mladičké herečce, znamenala velmi významnou formu Vilémova vyrovnávání se se světem. Marianina nevěra ho svedla z cesty ke kladnému vztahu ke společnosti, neodvrátila ho však od kladného vztahu k umění. Až příliš pozdě, po Marianině smrti, vyjde najevo, že Mariana byla ve své lásce k Vilémovi věrná. Zanechává Vilémovi jeho syna Felixe.

Mariana je jednou z ženských postav, které patří k divadlu. Je nešťastná, umírá v mladém věku. Na rozdíl od šlechtických žen Natálie nebo Terezy, které se stále harmonicky rozvíjejí.

Werner

Vilémův přítel, později švagr, zdatný obchodník. Představuje typ jednostranně zaměřeného, tedy znetvořeného člověka. Právě tento typ lidí s sebou podle Goetha přináší nová společnost. Jeho obzor a způsob života je šosácky omezený; zajímá se jen o to, co přímo souvisí s obchodními transakcemi. Ostatní stránky své osobnosti zanedbává, což vede k deformovanému typu člověka. Goethe to popisuje i jako tělesné chátrání.

Werner sehraje v příběhu ještě další zápornou roli, zatajuje Vilémovi dopisy od Mariany, která se mu snaží vysvětlit svou nevinu. Lásku k Marianě Vilémovi od začátku rozmlouval a utajování dopisů od ní bere jako další službu pro svého kamaráda. Domnívá se, že bez nich Vilém snáze zapomene a vzpomene se ze svého citového otřesu.

Principy pedagogické provincie

Pedagogická provincie se objevuje ve druhém díle románu, tedy v „*Letech tovaryšských*“. Považujeme za důležité zmínit zde alespoň hlavní zásady tohoto symbolického a fiktivního pedagogického ústavu. Goethe do něj promítl své zásadní představy o společné výchově dětí, které zřejmě začal dávat přednost po návštěvě Fellenbergova ústavu. Tento skutečný ústav se stal jakýmsi vzorem pro jeho pedagogickou provincii.

Philipp Emanuell Fellenberg vybudoval ve švýcarském Hofwillu z původního ústavu pro chudé děti „výchovný stát“. Bohaté děti zde byly vychovávány zároveň s chudými, učily se zde společně pracovat a podílet se na samosprávě svého zařízení. Ve své době vyvolaly úspěchy této skutečně existující „*pedagogické provincie*“ zájem i sympatie předních evropských politických a kulturních osobností.⁶⁵ Fellenbergův ústav převzal výchovnou koncepci Johanna Heinricha Pestalozziho a byl dokonce úspěšnější díky organizačním schopnostem Fellenberga.

Goethe Pestalozziho koncepci odmítal. Částečně zřejmě proto, že neznal všechny jeho aspekty. Pestalozziho systém byl podle Goetha vynikající co do svého prvního účelu a poslání, když měl Pestalozzi na mysli jen chudé lidové vrstvy, které bydlí v osamocených chalupách ve Švýcarsku, a nemohou své děti posílat do školy. Jakmile však překročí první základy, je aplikován na řeč, umění a všechno vědění a dovednost, stává se nejzhubnějším na světě.⁶⁶ Goethe postrádá u Pestalozziho zejména náboženské, morální a filozofické maximy.⁶⁷

Podle Pestalozziho má výchova rozvíjet vrozené schopnosti, které jsou v souladu s přirozeným vývojem. Vzdělání by mělo tyto vlohy rozvíjet.⁶⁸ A obdobně vyznívá i stěžejní zásada pedagogické provincie: Nejvyšší a nejsvětější zásadou je nesvést z cesty jedinou vloh, jediný talent.⁶⁹ Určitá shoda názorů je zde prokazatelná.

Vilémovi doporučí výchovu v kolektivu přátel Lothario. Vilém se naproti tomu domnívá, že chlapci by bylo nejlépe s otcem. Tuto možnost Lothario zásadně odmítá. Lothariův postoj k výchově Felixe Vilémovi potvrdí moudrý stařec, k němuž se Vilém

⁶⁵ CIPRO, M. *Goethe a výchova. K 250. výročí narození*. 1. vyd. Praha: vl. n., 1999, s. 16.

⁶⁶ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-31. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistersa divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 17.

⁶⁷ CIPRO, tamtéž, s. 18.

⁶⁸ HRONCOVÁ, J.; EMMEROVÁ, I.; KRAUS, B. a kol. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 46.

⁶⁹ GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistersa divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 259.

dostane na svých cestách. V jeho slovech zaznívá goethovský princip omezení ve prospěch prohloubení vzdělání a tedy i větší užitečnosti pro společnost. Starcova rada zní: „Dobře znát a vykovávat jedno dá vyšší vzdělání než polovičatost ve stovce věcí. Tam, kam vás posílám, oddělili všechny činnosti; chovance zkoumají na každém kroku, poznávají při tom, kam vlastně tíhnou jeho přirozené sklony, i když se roztříštěnými touhami obrací hned sem, hned tam.“⁷⁰

Vilém osobně tento ústav navštíví a seznámí se tak s jeho specifickými pravidly. K nim patří různě odění chlapci, různé druhy pozdravů – nejmenší děti zdraví se zkříženýma rukama na prsou hledíc k nebi, starší drží ruce za zády a oči klopi k zemi, třetí stojí rovně a směle, v řadě svých spolužáků.⁷¹ Pomocí nich se pozná, na jakém stupni výchovy chlapci jsou. Oblečení si chlapci vybírají sami z předem daných barev látek a střihů. Podle barvy lze usuzovat na smýšlení člověka, podle střihu na způsob života. Výběr oděvu může do jisté míry zkreslovat lidská vlastnost se sklonem k napodobování jiných, sklon k někomu se přidružit. Pokud to směřuje k tomu, že se chlapci kloní k obecnosti a zanikla by jejich každá odlišnost, na oko dojde látka, nabídnou se nové barvy i střihy apod.

Stěžejním prvkem výchovy v provincii je výuka úcty. Co si s sebou člověk nepřináší na svět, ale potřebuje to, aby byl člověkem po všech stránkách, je úcta. Svě chovance zde učí trojí úctě, která dosáhne nejvyšší účinnosti, teprve když splyne v jedno a vytvoří celek. První úcta je k tomu, co je nad námi. Malým dětem vštěpují, že tam nahoře je Bůh, který se odráží a zjevuje v rodičích, učitelích a představených. Druhá úcta před tím, co je pod námi – zemi máme pozorovat blaženě a vesele; dává nám možnost obživy, skýtá radosti, ale přináší i nepoměrná utrpení. Působí-li výuka tohoto stupně dostatečně, chovanec se má obrátit ke kamarádům a řídit se podle nich. Teď už stojí zpříma a směle, ne sobecky osamocený, ale ve spojení se sobě rovnými.⁷²

Z těchto tří úct vzniká úcta nejvyšší, úcta před sebou samým. A tyto tři úcty se opět vyvíjejí v této. Člověk tak dospívá k tomu nejvyššímu, čeho je schopen dosáhnout. Smí sám sebe pokládat za to nejlepší, co vytvořili Bůh a příroda, přitom se nenechá strhnout sobectvím a ješitností zpět do všednosti.⁷³

⁷⁰ GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistersa divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 160.

⁷¹ Tamtéž, s. 166.

⁷² Tamtéž, s. 170.

⁷³ Tamtéž, s. 172.

Nejvyšší ukládaný trest v provincii je prohlášení chovance za nevhodného vzdávat úctu. Jsou nuceni chovat se jako nevzdělanci a divoši. Snaží se co nejrychleji trestu zbavit a zařadit se zpět do povinností. Pokud by se někdo nesnažil o návrat, poslali by ho domů. „Kdo se nenaučí podřizovat zákonům, musí opustit kraj, kde zákony platí.“⁷⁴

Zajímavě koncipovaná je také výuka jazyků. V provincii žijí hoši ze všech koutů světa. Vychovatelé se snaží zabránit tomu, aby došlo k tomu, co se často stává; že se stmelí krajané a mluví jen spolu. V provincii se mluví každý měsíc jedním jazykem. Sbližují hochy volným vyučováním řečí. Podle zásady, že „se člověk nic nenaučí mimo živel, jež má zdolat“.⁷⁵

V provincii jsou různé okrsky, podle zaměření výchovy. V jednom se vyučuje instrumentální hudba, v dalším výtvarné umění, v jiném zase žijí a tvoří architekti nebo sochaři. Jedna oblast tu Vilémovi přece jen chybí – dramatická poesie. Průvodce mu vysvětluje, že tu v provincii nepěstují. Drama předpokládá zahálčivý dav, nebo dokonce luzu, a ta u nich není. Takovou sebranku by vyvedli za hranice provincie. Když ale zjistí, že některý z hochů projevuje soustavně herecké nadání, mají pro tyto případy kontakty na věhlasná světová divadla, kam takto nadaného hochu odešlou. Vilém vzpomíná na svoje divadelní léta a žehná těmto mužům, že hochy ušetří trápení, kterým si prošel on sám.

Požadavky provincie jsou přísné. „K přísným požadavkům, k bezvýhradným zákonům nás však nejvíce opravňuje toto, že právě génius, vrozený talent, je nejdříve chápe, že jich nejochotněji poslouchá.“⁷⁶ Génius brzy rozpozná, co mu prospívá.

Když se Vilém po letech vrací do pedagogické provincie, z Felixe je zdatný mladý muž, který ho mile překvapí svým jednáním a vystupováním.

⁷⁴ GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistersa divadelní posláni*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 179.

⁷⁵ Tamtéž, s. 249.

⁷⁶ Tamtéž, s. 252.

3. Charles Dickens a jeho „Nadějně vyhlídky“

Motto: *Nikdo není zbytečný na tomto světě, kdo ulehčuje břemeno někomu jinému.*

(Charles Dickens)

3.1 Charles Dickens jako součást viktoriánské Anglie

Anglie Charlese Dickense, to je Anglie 19. století (1812-1870), částečně se překrývá také s obdobím, jež bývá označováno jako *viktoriánská Anglie*.⁷⁷ Od roku 1801 už existuje Spojené království Velké Británie a Irska. Protože se však tato část práce věnuje tvorbě Charlese Dickense, který strávil většinu svého života v Londýně, a podmínkám v Anglii (ve smyslu zeměpisné jednotky, části Britských ostrovů), hovoříme o Anglii, ne o Velké Británii.

Viktoriánská doba byla krutá zejména pro naprosté chudáky, ale i pro lidi, kteří jako Dickensovi jen s námahou udržovali zdání lepšího původu.⁷⁸ Typicky anglickou honbu za lepším postavením prohlašoval Dickens v padesátých letech za prokletí země. Problému společenského zařazení a původu se jako Angličan patřící ke střední třídě zbavit nemohl. V době, v níž vyrůstal, bylo typické aristokratické pohrdání měšťanstvem.

Prázdný sen střední buržoazie v 18. a 19. století je podle Orwella v okázalém dostatku a slušném jmění; ideálem je gentleman finančně nezávislý. Ačkoliv Dickens sám dřel téměř do úmoru, naprostá většina jeho románů končí sladkým nicneděláním. Pokud Dickens neschvaluje zahálčivý život, který vedou mladí mužové, tak jen proto, že se chovají nemorálně a cynicky nebo jsou břemenem pro někoho jiného. Vedou-li spravedlivý život a nejsou nikomu na obtíž, není důvod, proč by si nemohli po celý život užívat a pobírat dividendy. Také dobová všeobecná tendence se kloní k idyle domácího života.⁷⁹ Sám Dickens viktoriánskou Anglii šokoval, když se po nevydařeném dvaadvacetiletém manželství rozvedl se svojí ženou Catherinou Hogarthovou, s níž měl devět dětí (sedm synů a dvě dcery).

⁷⁷ Období vlády královny Viktorie (1837 – 1901).

⁷⁸ WILSON, A. *Svět Charlese Dickense*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1979, s. 44.

V raných Dickensových dílech je ještě patrné zdůrazňování dobrého původu. V tomto ohledu byl Dickens patrně ovlivněn poměry doma. Dickensova rodina dosáhla svého postavení jen taktak. Kromě neustálých finančních potíží Dickensovi pečlivě skrývali svá rodinná tajemství – Charlesova babička pracovala jako lepší služebná, dědeček jako majordomus.

⁷⁹ ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 100.

Přestože je Dickensovi jeho měšťáctví vyčítáno, byl to právě on, kdo objevil romantičnost měšťáctví, poezii všednosti; jako první dokázal propůjčit všednosti nádech poetičnosti.⁸⁰

Charles Dickens se narodil na jižním anglickém pobřeží poblíž Portsmouthu, většinu života však prožil v Londýně. Malý Charles trávil šťastná léta v Cathamu, kde navštěvoval také řádnou školu. Rodiče se však záhy přestěhovali do Londýna do čtvrti drobných řemeslníků a měšťáků. V Cathamu zůstala i soukromá škola, do které začal chodit, i její vlídný učitel a žáci. Charles těžce nesl, že v Londýně nemůže navštěvovat školu, ačkoliv jeho sestru Fanny přijali do prestižní hudební akademie. Jeho hlavním zaměstnáním byla práce v domácnosti a obcházení obchodníků s prosbou, jestli dají něco na dluh. Později odnášel do zastaváren téměř veškeré vybavení domácnosti.

Charlese trápily pocity, že je opomíjený, že ztrácí své rozvíjející se já, které našel ve škole v Cathamu. Pocity zmatku, hořkého pocitu opuštěnosti směřuje především proti matce. Matkou Dickens pohrdal, jedině, za co jí byl vděčný, bylo to, že ho přivedla ke knihám.

Nejdůležitější mezníky Dickensova života, které měly zásadní vliv na jeho tvorbu, si přiblížíme v historickém kontextu.

Vědecké objevy nezměnily v žádném jiném okamžiku lidských dějin krajinu, myšlenky a mravy právě tak, jak tomu bylo na počátku 19. století. Zdálo se, že člověk se stává pánem přírody. V roce 1812 plul první parník proti proudu řeky Clyde, v roce 1819 přeplula loď poháněná parou Atlantský oceán, v roce 1821 byla sestrojena první lokomotiva, v roce 1830 byl slavnostně zahájen provoz na trati z Manchesteru do Liverpoolu.⁸¹ Nejen technické vynálezy napomohly prudkému rozvoji Anglie. Ve větším nákladu se začaly tisknout noviny⁸², významným objevem, který sblížoval města i světadíly, byl telegraf (1837). Anglie bohatla rychleji než kterýkoliv jiný národ. Patřilo jí největší loďstvo na světě, svobodná a prosperující buržoazie byla připravena využít všech nových vynálezů a když nahradil lidskou a vodní sílu parní stroj, staly se základním bohatstvím země uhelné doly. Ve své době měla Anglie takřka monopol na bavlnářský průmysl.

⁸⁰ Srovnej: ZWEIG, S. *Tři mistři*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1998, s. 50.

⁸¹ MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 394-395.

⁸² Noviny byly levnější, protože došlo ke snížení kolkovného. Times vycházely od roku 1785, Morning-Post od roku 1772 a Daily News založil Dickens v roce 1846. Srov.: MAUROIS, tamtéž, s. 395.

Je až s podivem, že ačkoliv se spousta těchto objevů běžně používala už v době, kdy Charles Dickens psal své největší romány, v jeho knihách o nich sotva najdeme zmínku.

3.2 Průmyslová revoluce, industrializace a jejich vliv na život v Anglii v 19. století

Klíčovými tématy Dickensovy doby jsou zejména industrializace a průmyslová revoluce, s nimi související překotný růst měst, bídné podmínky dělníků v nich a dětská práce.

Nový průmysl změnil nástroje ve stroje, dílny v továrny. Řemesla se změnila v tovární výrobu, drobní mistři nemohli nadále konkurovat velkým závodům. Dělníkům vzala tato změna veškerou naději na to, že by se na společenském žebříčku posunuli výš. Zatímco dřív mohli aspoň doufat, že se časem stanou mistry a přijmou tovaryše, nyní byli sami mistři zatlačeni továrníky.⁸³ Průmyslová revoluce znamenala zprvu pozvolnou, v letech 1760–1815 rychlejší přeměnu hospodářství.

Zastavme se na chvíli u pojmu „průmyslová revoluce“. Ačkoliv se o myšlenku průmyslové revoluce opírá většina výkladů o výjimečném postavení Anglie v moderním světě, stává se toto pojetí také předmětem pochybností. Zdá se, že hospodářský růst byl v průběhu 18. století mírnější, než by se z výrazu „revoluce“ dalo usuzovat.⁸⁴ Velký úspěch anglické ekonomiky spočíval podle této koncepce především v lepším využití produktivity práce na farmách (zvyšování úrodnosti půdy, lepší obdělávání), ponechání poměrně malého počtu pracujících v zemědělství a zaměstnání většiny obyvatel v průmyslu. Anglické pokroky byly ve srovnání s jinými zeměmi obrovské. Souvisely především se zlepšováním dopravy, marketingu, financování a platební morálky; současně rostla integrace trhu a klesaly náklady na obchodní transakce. Rozvoj směrem k velkým podnikům byl urychlen růstem počtu spotřebitelů v Anglii, otevřením nových, zvláště zámořských trhů v amerických koloniích, a v neposlední řadě též technickými vynálezy.

Roky 1793–1815 jsou ve znamení táhlých a vyčerpávajících konfliktů Anglie s Francií. Napoleon vzdoroval sice dlouho, nakonec však neúspěšně. Anglie se stává

⁸³ ENGELS, F. *Postavení dělnické třídy v Anglii*. 1. autoriz. vyd. Praha: Svoboda, 1950, s. 35.

⁸⁴ WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 115.

velmocí, pánem světových oceánů s efektivní armádou. Po bitvě u Waterloo pokrývalo britské impérium téměř jednu pětinu světové populace.⁸⁵

Triumf z vítězné války následovaly zcela přirozeně dny nespokojenosti a zmatku. Vláda vážně podcenila dopad vysokých válečných cen a hospodářské zpomalení v poválečném období. Zmizel přísun zakázek po uniformách a zbraních do továren, z války se vracely stovky tisíc vojáků, s mizivou nadějí na uplatnění. Mír přinesl s přerušením umělé rovnováhy, která se během války vytvořila, téměř nutně hospodářskou krizi. V letech 1816-1821 prožila Anglie pět zlých let. Po uzavření míru najednou prudce klesly všechny ceny. Náhlý pokles cen obilí přiváděl na mizinu nájemce půdy; ti žádali nižší daně. Když neúroda najednou vyhnala ceny obilí prudce nahoru, protestovali zase dělníci. Majitelé manufaktur obviňovali vládu, že je svou politikou drahého chleba přinutila ke zvýšení mezd, prosperita statků i manufaktur byla minulostí. Objevovaly se první nepokoje, ozbrojená vzpoura vypukla v severní Anglii v roce 1817, další spiknutí v Glasgow ztroskotalo v roce 1820. Na scénu vstupovala také radikální hnutí.⁸⁶ Radikálové kritizovali privilegia a moc vlastníků pozemků, odsuzovali výhodné úřady, které si členové elity rozdávali mezi sebou nebo rozdávali v rámci protekční politiky. Kritice byl podroben rovněž zkorumpovaný volební systém; ten byl pokládán za nástroj, díky němuž si pozemková elita udržuje své výhody oproti zbytku společnosti. Radikálové pořádali protestní shromáždění, nejvýznamnější z nich byla shromáždění ve Spa Fields poblíž Londýna roku 1816 a na Svatopetrském poli poblíž Manchesteru v roce 1819. Toto shromáždění bylo vojensky potlačeno a zemřelo při něm 11 lidí. Po těchto nepokojích vydal lord Sidmouth pověstných šest nařízení.⁸⁷

Tyto nepokoje však zůstaly v dějinách Anglie 19. století poměrně osamocené. Nedošlo ani k revoluci, ani k občanské válce, jak tomu bylo v ostatních evropských zemích.

Výše popsaná situace v Anglii vedla k nutnosti změnit volební systém, který se nestíhal přizpůsobovat změnám v populaci a hospodářským změnám způsobeným industrializací. Za vlády Roberta Peela, který vykonával od roku 1822 funkci ministra

⁸⁵ WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 134.

⁸⁶ Henry Hunt lidu radil, aby žádal všeobecné volební právo; sir Francis Burdett a major Cartwright lid přesvědčovali, aby žádal volební právo pro každého Angličana, který platí přímé daně; Cobett, který se stal radikálem, když poznal hrozné životní podmínky sedláků po zabírání půdy, vydával reformistické noviny; celou zemi křižovali nespočetní političtí kazatelé. Srov. MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 370-371.

⁸⁷ Zakázal každé srocování a shromažďování za účelem cvičení vojenského charakteru. Udělil smírčím soudcům právo zabavit všechny zbraně, ohrožující veřejnou bezpečnost, a zatknout jejich majitele a konečně omezil i shromažďovací právo vůbec a svobodu tisku. Viz tamtéž, s. 371.

vnitru, došlo k řadě pozitivních změn.⁸⁸ V roce 1829 byla uzákoněna katolická emancipace, která zamezila diskriminaci katolíků. Za zlomový bod anglické historie je považován reformní zákon (*Reform Bill*) z roku 1832. Díky němu vzrostl počet oprávněných anglických voličů o 49 % (mezi roky 1831–1833). Zákon vedl ke zrušení náboženské diskriminace a urychlil pád starých pořádků. Po roce 1832 významně klesl počet poslanců pocházejících ze šlechtických rodin. Panovníkovi reformní zákon prakticky znemožnil výběr vlády čistě podle jeho vlastních sympatií; král i sněmovna lordů se museli sklonit před politickou stranou, která měla podporu veřejnosti.

V prvních volbách po vydání reformního zákona získali ve sněmovně převahu whigové⁸⁹, v jejichž čele stál lord Althorp. Nová vláda přijala celou řadu dalších reforem. Byla to právě whigovská vláda ve třicátých letech, která se jako historicky první rozhodovala na základě průběžného a systematického sběru dat. Přímý pohled na skutečný stav věcí, ať už šlo o kanalizaci, vězení, doly, nemoci, školy nebo lidské utrpení, postupně proměnil chápání společnosti, přestože výsledná legislativa byla často jen prvním krokem na dlouhé cestě k řešení.⁹⁰ Zvyšoval se počet vládních zaměstnanců, vznikaly kontrolní úřady, které dohlížely na plnění úkolů.

K dalším významným reformám whigovské vlády patřila reforma církve (1833), nový chudinský zákon (1834), zákon o městské samosprávě (1835) nebo zrušení trestu smrti pro většinu zločinů s výjimkou vraždy a zrady (1837). Celý právní systém se dočkal změn směrem k větší spravedlnosti. Zdaleka ne všechny změny byly přijaty s kladným ohlasem; demonstrovat si to můžeme např. na novém chudinském zákoně.

Nový chudinský zákon (1834) byl ovlivněn názory Thomase Roberta Malthuse, zejména jeho populační teorií.⁹¹ Tento nový chudinský zákon uvedl v život

⁸⁸ Peel načrtl legislativu, která snížila počet hrdelních zločinů. Poprava byla nahrazena vypovězením do kolonií, bičováním, samovazbou nebo šlapacím mlýnem. Zahájil důkladnou reformu věznic; zavedl uniformovanou policii se sídlem v ulici Great Scotland Yard. „Hlídkujícím policistům se podle domácké podoby jména Robert začalo říkat bobíci (bobbies), čímž si Robert Peel vysloužil nesmrtelnost.“ Srovnej: WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 150.

⁸⁹ Politická strana whigů hájila zájmy obchodní a průmyslové buržoazie. Později se z ní stala strana Liberální. Je protiváhou strany toyrů, později strany Konzervativní.

⁹⁰ WASSON, tamtéž, s. 159.

⁹¹ T. R. Malthus vystoupil s tezí, že příčinou bídy jsou pudy ovládající chování člověka jako přírodního tvora, především pud potravní a rozmnožovací. Ty způsobují, že lidstvo nemá neomezené možnosti, ale naopak, je spoutáno populačním zákonem, který má charakter přírodního zákona. Omezené možnosti obživy umožňují zabezpečení výživy a důstojných podmínek pouze omezenému počtu obyvatel. Přitom platí, že podmínky obživy rostou řadou aritmetickou, zatímco populace se rozvíjí řadou geometrickou. Tendence k populačnímu růstu je přirozená a způsobuje vznik disproporce mezi počtem lidí a možnostmi obživy. Malthus upozorňuje, že tato přírodní zákonitost je obvyklá u všech tvorů, člověk není výjimkou. Na druhé straně je lidstvo schopno vznik disproporce ovlivňovat omezováním populačního růstu. Neboť vedle násilné destrukce části obyvatelstva (války, živelné pohromy, nemoci, epidemie) může působit i morální a společenský faktor: uvážlivé uzavírání sňatků, omezování porodnosti, růst vzdělanosti

tzv. *workhousy* (robotárny), které se brzy staly nenáviděnou Bastillou chudých.⁹² Tohoto tématu se dotýká také Dickensův *Oliver Twist*. Dickens byl neúprosným kritikem chudinského zákona. Podle něj byl používán hanebným způsobem, veřejně znásilňován a jeho provádění kontrolováno velmi nedbale.⁹³ Svým politickým přesvědčením tíhl Dickens k liberálům. Dovedl však ocenit i konzervativce, jestliže věc, o kterou se zasazovali, byla prospěšnější pro lid než politické nauky jeho vlastní strany. Na soudobý parlament se díval jako na zřízení aristokratické a na poslance jako na pusté frázisty, kteří se hodní za úřady a vlastním prospěchem. Podporoval však aristokrata lorda Shaftesburyho a konzervativce T. Adlera, když usilovali o nápravu v anglických továrnách, vystupovali proti výdělečné práci dětí, chtěli uzákonit ochranu dělnictva, snažili se o zvýšení bytové úrovně pracujících tříd. Dobro konal i proti názorům a politice vlastní strany.⁹⁴

Díky chudinskému zákonu byly zrušeny všechny podpory na penězích nebo potravinách; jedinou přípustnou podporou pro chudé v nouzi bylo přijetí do pracoven, které byly hojně zřizovány.⁹⁵ Členové rodiny zde byli rozděleni a museli tvrdě pracovat. Podmínky byly záměrně navrženy tak, aby pomoc vyhledávali jen ti nejzoufalejší. Většina příjemců chudinských dávek nakonec do robotárny nemusela, početná skupina průběžných se obešla i bez státní pomoci díky vzájemné podpoře v široce rozšířených občanských společnostech, jisté období sociálního pojištění a všeobecnému růstu životních podmínek. Právě v Anglii se rodí první družstevní společnosti a dělnické

obyvatelstva atd. Problém nelze podle Malthuse odstranit změnou společenských poměrů (o kterém zpravidla hovořili – byť v různých podobách – kritikové kapitalismu), ale jedině morální sebekontrolou. U Malthuse vedl tento postoj až k odmítání sociálního zákonodárství. Srovnej: FUCHS, K., LISÝ, J. *Dějiny ekonomického myšlení. Ekonomické názory T. R. Malthuse* [online]. c 2009 [citováno 25. 11. 2010]. Dostupné na WWW: <http://is.muni.cz/elportal/estud/esf/js08/dejiny/web/ch06s02.html>

⁹² V roce 1838 žilo v těchto útulcích čtyřicet osm tisíc dětí, které ještě ani neměly šestnáct let, často pohromadě s těmi nejméně vhodnými dospělými, často i s poloblázný. In MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 381.

⁹³ Tamtéž, s. 381.

⁹⁴ CHUDOBA, F. *Charles Dickens*. [S. l.: s. n., 1940?] s. 41.

⁹⁵ Friedrich Engels o nich píše následující: „ Aby se chudáci obraceli na chudinskou pokladnu jen v nejnaléhavějších případech, aby každý vypjal své síly do krajnosti, než se odhodlá obrátit se na ni o podporu, byl pobyt v pracovně učiněn tak nesnesitelným, jak to jen dovedl vymyslet rafinovaný talent nějakého malthusovce“. Svoje tvrzení dokládá řadou příkladů. Lidé jsou zde zavíráni do umrlých komor nebo psích děr, nemocní jsou ponecháni svému osudu, přivazováni k postelím, aby s nimi ošetřovatelky neměly práci; jsou naprosto vydáni na milost úředníkům. Někteří raději dokonce spáchají drobný trestný čin, aby je zavřeli do vězení, kde je to prý lepší. „ Bude se ještě někdo divit, že se chudí brání přijímat veřejnou podporu za takových podmínek? Že raději hladovějí, než by šli do těchto bastill? Známe pět příkladů, kdy lidé skutečně a přímo umírali hlady a ještě několik dnů před smrtí, když jim chudinská správa odmítla jakoukoli jinou podporu mimo robotárnu, setrvali raději ve své bídě, než by šli do toho pekla. Potud dotáhli komisaři chudinského zákona dokonale svého cíle. Srov. ENGELS, F. *Postavení dělnické třídy v Anglii*. 1. autoriz. vyd. Praha: Svoboda, 1950, s. 261-263.

reformační spolky. Odbory (*Trade Unions*) existovaly již od osmnáctého století, byly ale nelegální. Legálními se staly teprve roku 1824.

Po přijetí dodatku k zákonu o chudých (*Poor Law Amendment Act*) v roce 1834 výrazně klesl počet chudých, kteří byli zapsáni na farních úřadech. Částky vydané na jejich podporu klesly v roce 1836 ze sedmi milionů (v roce 1831) na čtyři miliony pět set tisíc liber. Tehdejší komisaři byli na svůj výsledek pyšní, i když za něj mohli poděkovat jen hrůze, kterou robotárny vyvolávaly; a částečně i rozvoji průmyslu.⁹⁶

Mladický Dickens poznal bídu a chudobu na vlastní kůži. Možná právě proto téměř všechny Dickensovy kladné postavy pocházejí z chudých poměrů. Uměl je dokonale ztvárnit. Zato bohatí továrníci nebo bankéři v jeho knihách vyznívají nejčastěji jako karikatury. Když upadl Dickensův otec do dluhů a ocitl se téměř s celou rodinou v londýnském vězení pro dlužníky Marshalsea, sotva dvanáctiletý Dickens si musel vydělávat na živobytí v továrně na leštidla na obuv pana Lamberta. Čas, který mohly šťastnější děti trávit ve škole, musel Charles za šilink denní mzdy zavírat krabíčky naplněné černým leštidlem na boty. Poznal hlad a strádání, nikdo mu tenkrát nepomohl, kočáry kolem něj projížděly bez povšimnutí, dveře zůstávaly zavřené.

Dickens nikdy nezapomněl, jaký otřes tenkrát utrpěla jeho mladická ctižádost. Ty hořké vzpomínky ho nikdy zcela neopustily; stále znova se vybavovaly při vzpomínce na mladá léta. Svůj žal vkládal i do dětských postav svých románů.

Jeden z Dickensových životopisců, Angus Wilson, ve své knize poznamenává, že malého Charlese v těch dobách zřejmě zachránila před mravní zkárou „silná vůle a snobský pocit nadřazenosti.“⁹⁷ Nikdy nezapomněl na svoje ponížení a zoufalství, často se ve svých románech vracel k údělu chudého dítěte v Anglii. Chtěl svými romány pomáhat všem chudým a opuštěným dětem, které trpěly tak jako kdysi on.⁹⁸

⁹⁶ Vedením vyšetřovací komise byli pověřeni Nassau starší a Erwin Chadwick. Nassau starší např. tvrdil, že nejlepším prostředkem proti chudobě je nikdy nepomáhat chudým. „Jestliže chudí vědí, že musejí buď pracovat nebo zemřít hlady,“ říkal s neuvědomělou a spokojenou krutostí, „pak pracují. Jestliže mladí lidé vědí, že jim nikdo ve stáří nepomůže, pak šetří. Jestliže starí lidé vědí, že budou potřebovat své děti, vynasnaží se, aby si získali jejich lásku. Tedy žádné poskytování pomoci, s výjimkou těch, kteří opravdu nemají příbuzné, ani existenční prostředky. Žádná částečná podpora. Buď vše, nebo nic.“⁹⁶ Srov. MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 381.

⁹⁷ WILSON, A. *Svět Charlese Dickense*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1979, s. 50.

⁹⁸ George Orwell opět poněkud sarkasticky dodává: „Jistěže má pravdu v tom, že by nadané dítě nemělo trávit deset hodin denně v továrně nalepováním etiket. Neříká ale, že by k takovému údělu nemělo být odsouzeno žádné dítě, a nemáme nejmenší důvod věřit, že si to myslel.“ ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 71.

Když rodiče opustili dlužnické vězení, vzali Charlese z továrny a poslali ho do školy. Anglické školy v něm však zanechaly pocity hořkosti a staly se častým objektem kritiky v jeho tvorbě.

V patnácti letech si Dickens vydělával jako advokátní písař. Při zaměstnání se dál vzdělával, znamenitě ovládl těsnopis a stal se parlamentním zpravodajem. Ze zaměstnání v parlamentu si opět odnesl hluboké opovržení soudním a parlamentním mechanismem. Spisovatelské úspěchy, stále stoupající po famózním úspěchu *Kroniky Pickwickova klubu* (1837) mu umožnily věnovat se pouze psaní.

V Dickensových knihách se často objevuje také téma siroby. Dickens sám sice rodiče neztratil, ale vyrůstal, alespoň podle něj samotného, v podmínkách zanedbání, které mu neumožnily splnit si své dětské sny. Sám svým rodičům zazlíval jejich chudobu a nízké společenské postavení.

3.3 Dětská práce v anglické společnosti 19. století

Snad žádný jiný anglický spisovatel nepsal o dětství s větším porozuměním než Dickens. Navzdory všem poznatkům, které byly od té doby nashromážděny, navzdory tomu, že se s dětmi zachází přívětivěji než v Dickensově době, jen málokterý spisovatel dokáže vidět svět dětskýma očima, jak to dokázal Dickens.⁹⁹

Devatenácté století dětem skutečně nepřálo. Za Dickensova mládí byly děti běžně vyslýchány na lavicích obžalovaných; ještě nedávno se za drobné krádeže věšeli třináctiletí chlapci. Tisíce sotva šestiletých dětí byly upracovány k smrti v dolech a přádelnách. „Dokonce i v exkluzivních soukromých školách bývali chlapci bití do krve za chyby v latinském přednesu.“¹⁰⁰

Stefan Majchrowski, autor jednoho z četných Dickensových životopisů, popisuje dětskou práci např. takto: Kominičtí učni (*chummies*) pracovali od pátého roku svého života; vlastními těly čistili komíny, přičemž se ve tmě mrzачili a dusili. Zaměstnávali je, dokud si nepolámali ruky a nohy nebo se nezabili, případně vyrostli tak, že se nevešli do komínů. V chudších oblastech prodávali kominickým mistrům dokonce už čtyřleté chlapce. Čtyřleté dítě s jemnou kůží vylezlo z komína zalité krví z odřených rukou a kolen. Dole už čekal mistr se slanou vodou, vetřel ji dítěti do ran,

⁹⁹ ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 76.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 77.

a ihned poslal malého *chummyho* do dalšího komína. Stávalo se i to, že paní domu naléhaly, aby jim komíny čistil kominický učeň, a ne dospělý člověk, který používá štětku. Při jejím použití nasedá na nábytek více sazí. Nejhůře na tom byli děti ničí, ty ponechané veřejné péči.¹⁰¹

V nelehkém postavení ale nebyly ve viktoriánské Anglii jen děti, také dospělí dělníci se potýkali s nepřekonatelnými potížemi.

Podívejme se teď blíže na příčiny překotného růstu měst a s tím souvisejícími problémy. Největší nárůst nastal po roce 1750. Přispěl k němu zřejmě blahobyt (s výjimkou Irska), vyšší plodnost, vymizení moru a zavedení očkování proti neštovicím. Lidé se navíc spoléhají čistě na mzdu a mohou se tak usadit dříve než ti, kteří šetří na obchod nebo na farmu. Nárůst byl pravděpodobně ještě větší, než by se mohlo zdát, zároveň totiž docházelo k výrazné emigraci do kolonií. „Anglie mohla během 18. století kvůli emigraci přijít odhadem o půl milionu obyvatel, a to i přes neustálý příliv obyvatel z Irska, Walesu a Skotska.“¹⁰² Ze země s malými městy, poměrně četným zemědělským obyvatelstvem a primitivním průmyslem se během několika desetiletí stala země s ohromnými továrními městy, která zaměstnává téměř 2/3 obyvatel v průmyslu a svými výrobky zásobuje celý svět.¹⁰³ Rychlý rozvoj průmyslu si žádal ruce, stoupající mzdy přitahovaly do měst zástupy dělníků ze zemědělských oblastí. Početnou skupinu přistěhovalců do anglických měst tvořili také Irové, které hlad po desetitisících vyháněl z jejich domovů.

Četná svědectví o podmínkách dělníků v Anglii ve čtyřicátých letech 19. století podává Friedrich Engels ve své knize *Postavení dělnické třídy v Anglii*. Mladý Engels strávil v Anglii necelé dva roky v letech 1842-1844, osobně navštívil mnohá místa, v nichž žila chudina, svoje pozorování doplnil a podpořil údaji ze zkoumání vládních komisařů, kteří měli za úkol prověřit postavení a podmínky dělníků, dodržování zákonů na jejich ochranu apod. Engels, který v roce 1844 navštívil Manchester, zde našel tři sta padesát tisíc dělníků nacpaných ve vlhkých a špinavých brlozích a dýchajících zatuchlý vzduch, který byl směsicí páry a kouře. V dolech byly polonahé ženy zaměstnávány skutečně jako tažná zvířata, děti trávil svůj život otevíráním a zavíráním záklopky větráku v přítmí důlní chodby. V krajkářském průmyslu zaměstnávali čtyřleté děti.¹⁰⁴

¹⁰¹ MAJCHROWSKI, S. *Dickens*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1977, s. 156.

¹⁰² WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 114.

¹⁰³ ENGELS, B. *Postavení dělnické třídy v Anglii*. 1. autoriz. vyd. Praha: Svoboda, 1950, s. 34.

¹⁰⁴ MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 387-388.

Ve skutečnosti nebyly takové podmínky všude, tehdejší spisovatelé možná líčili s určitým zalíbením právě ty nejhroznější případy, ale jejich přehánění bylo užitečné k probuzení veřejného mínění.

Ačkoliv whigové zastávali hospodářský princip volného trhu a nechtěli se vměšovat do vztahů mezi dělníky a vlastníky továren, mnoho šlechticů z obou politických stran mělo ochrannářské sklony, nemohli přehlížet nelidské zacházení se zaměstnanci továren a podmínky dětské práce. Tvrdému dopadu chudinského zákona bránila i opozice uvnitř samotné aristokracie. Velcí vlastníci pozemků vynakládali značné prostředky na pomoc potřebným a zřetelně chápali, že nebezpečí sociálních nepokojů se dá odstranit pouze vytvořením záchranné sociální sítě pro chudé.¹⁰⁵

Rychlého procesu společenských změn si všímá také sociální pedagogika. Podle Wroczyňského vede k masovému jevu vytrhování člověka z přirozeného prostředí, zbavuje ho tradičních svazků s lokálním společenstvím, forem společenské kontroly a pomoci, které spojovali jedince se společenským prostředím. Tak tomu bylo například u skupin obyvatel, kteří se přestěhovali za prací z venkova do přeplněných měst. Životní neúspěchy provázela společenská izolace, nedostatek vazeb s prostředím, odosobnění apod.¹⁰⁶

Tyto společenské změny zmnohonásobily vznik siroby nebo bezprizornosti. Engels píše např. o tom, jak práce žen v továrnách rozvrací rodinný život. A nejen to; malé děti jsou od útlého věku ponechávány samy doma. To zapříčiňuje časté nehody a úrazy, mnohdy smrtelné. O absenci péče, citu a výchovy nemluvě.¹⁰⁷

Těchto jevů bylo tolik, že musela nevyhnutelně následovat protiakce. Pomoc měla zpočátku filantropické formy – byla to činnost dobrovolná. Hnací silou této činnosti byla iniciativa jednotlivců a skupin. Až později se objevuje podpora z veřejných prostředků.¹⁰⁸

Filantropické směry se vyvíjely ve dvou rovinách. Široký proud filantropických činností reprezentovala náboženská sdružení. Ta pomáhala především dobročinnou aktivitou. O něco později se objevila světská filantropie, kterou vyvíjely laické spolky a skupiny. Mezi principy obou forem nebyly zásadnější rozdíly. Představitelé obou směrů filantropie spojovalo přesvědčení, že nouze a ponížení jsou v podstatě trvalým

¹⁰⁵ WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 140.

¹⁰⁶ WROCZYŃSKI, R. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968, s. 182-183.

¹⁰⁷ ENGELS, F. *Postavení dělnické třídy v Anglii*. 1. autoriz. vyd. Praha: Svoboda, 1950, s. 142.

¹⁰⁸ WROCZYŃSKI, *tamtéž*, s. 178.

a nevyhnutelným průvodcem společenského života. Morální povinností jednotlivců i společnosti je pomáhat postiženým jednotlivcům i skupinám, zejména pak dětem a mládeži a lidem neschopným pracovat. Filantropická činnost se pokládala za „mrvní povinnost a soucit s trpícími se hodnotil jako mravní ctnost“¹⁰⁹.

Spolu s vývojem společnosti rostly také potřeby v oblasti sociální pomoci a péče. Vznikaly první charitativní organizace. V Anglii se roku 1869 sjednotily lokální charitativní organizace a vytvořily známou *Charity Organization Society*. Ta sehrála důležitou roli ve vývoji metod sociální péče. Na začátku své existence se společnost omezovala na poskytování materiální pomoci. Díky vlivu svého dlouholetého předsedy Charlese Locha se v průběhu dalšího vývoje přešlo na vypracování metod sociální práce a péče. Metody, které na půdě organizace vznikly, jsou známy pod názvem *Case Work*.¹¹⁰ Ústav položil základy profesionalizace sociálně-výchovné práce.

Vraťme se však ještě k postavení dělníků. Za jejich ochranu před hrubým zacházením agitoval především lord Ashley (pozdější lord Shaftesbury).¹¹¹ Zákon o práci v továrnách (*Factory Act*) z roku 1819 upravil práci dětí mladších devíti let, které dosud pracovaly v bavlnářských továrnách patnáct až šestnáct hodin denně. Zaměstnané děti pod třináct let musely docházet denně alespoň dvě hodiny do školy. Engels uvádí děti mladší čtrnácti let a dodává, že bylo prohlášeno za trestné zaměstnávat děti bez potvrzení o školní docházce od učitele nebo bez potvrzení stáří dítěte od lékaře. Zato směl továrník strhovat týdně jeden penny pro učitele ze mzdy dítěte. Tato improvizovaná školní docházka se však minula účinkem, protože se vláda současně nepostarala o dobré školy a učitele.¹¹²

Zákonem z roku 1833 byla omezena práce dělníků pod osmnáct let. Následovalo zkrácení pracovní doby žen na deset hodin v roce 1847, což brzy vedlo k podobnému zkrácení pracovní doby u mužů. Na plnění dohlížel tovární kontrolní úřad, který zpočátku nepracoval příliš efektivně, ale časem se zlepšil. Tento systém státního dohledu nad dodržováním zákona se stal modelem pro další části legislativy (vzdělávání, těžba apod.).

Životní poměry dělníků ve velkých městech se přece jen začínají pomalu zlepšovat někdy v polovině čtyřicátých let, kdy začaly soustavně stoupat skutečně

¹⁰⁹ WROCZYŃSKI, R. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968, s. 178-179.

¹¹⁰ Blíže k tomuto tématu viz WROCZYŃSKI, tamtéž, s. 180-182.

¹¹¹ Lord Ashley (pozdější lord Shaftesbury, žil v letech 1801-1885) vedl tažení za zkrácení pracovní doby. Zasloužil si celý svůj život zlepšení životních podmínek chudých vrstev.

¹¹² ENGELS, F. *Postavení dělnické třídy v Anglii*. 1. autoriz. vyd. Praha: Svoboda, 1950, s. 164-165.

příjmy; výrazný nárůst mezd nastává až v šedesátých letech. Mzdy sice rostou, zároveň musí z jednoho platu vyžít větší počet lidí – úroveň tedy spíš klesá. Skutečný pokrok přišel až po roce 1873. Současně dochází ke zlepšování životních podmínek ve městech, zlepšuje se úroveň bydlení, budují se kanalizace. Ve stejné době pomáhají dělníkům spořitelny a družstevní společnosti překlenout období krizí. Výpomocné spolky a družstevní obchody umožňují lidem nakoupit na dluh nebo levněji.¹¹³

Vraťme se však ještě na chvíli k Dickenovu osobnímu životu. Po již zmiňovaném rozpadu manželství a přesídlení na venkov se Dickens věnoval především veřejnému předčítání svých knih. Měl rád kontakt s publikem, posluchači ho zbožňovali, v Americe prý dokonce spali lidé před pokladnami v mraze, aby si ho mohli poslechnout.¹¹⁴

Dickens finančně podporoval širokou rodinu. I přes podlomené zdraví se vydal na šestiměsíční turné po Anglii, Skotsku a Irsku. Veřejná čtení připravila Dickense o většinu sil, o jeho zájmy a všechn čas posledních let.¹¹⁵ Smrt ho zastihla plně ponořeného do práce.

Názory na osobnost Charlese Dickense a jeho tvorbu se liší. Za svého života se těšil u svých čtenářů nekonečnému obdivu.¹¹⁶ Jako celek má Dickensovo dílo hojně čtenářů dodnes. Např. *Oliver Twist* byl v češtině vydán nejméně čtrnáctkrát, podobně jako *Kronika Pickwickova klubu*. Celé Dickensovo poselství, které na první pohled vypadá banálně, zní: „Kdyby byli dobří lidé, byl by dobrý svět.“ Nebo: „Marně se snažíme měnit instituce, nezměníme-li sami sebe.“¹¹⁷

Co říci o Dickensovi závěrem? Werich doporučoval četbu Dickensových knih jako nejlepší lék na bolest zubů. Jedni ho vynášejí, druzí zatracují. Velice trefně vyjádřil svůj názor George Orwell: „Ať už byl čímkoli, rozhodně nebyl bezvýznamným pisálkem, spasitelem duší, hlupákem, který to myslí dobře a věří, že svět dojde spásy, když selepší pár předpisů a zruší nějaké ty anomálie.“¹¹⁸

¹¹³ WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 172.

¹¹⁴ ZWEIG, S. *Tři mistři*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1998, s. 42.

¹¹⁵ WILSON, A. *Svět Charlese Dickense*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1979, s. 262.

¹¹⁶ Stefan Zweig píše: Dickense milovala „každá vesnice, každé město, celá země a celý anglický svět sídlící ve všech světadílech“. Nebo: „Nikdy nikde neexistoval v devatenáctém století podobně neměnný vztah mezi spisovatelem a jeho národem“. Srov. ZWEIG, tamtéž, s. 41.

¹¹⁷ ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 79.

¹¹⁸ ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 67.

3.4 Nadějně vyhlídky

Román *Nadějně vyhlídky* patří k Dickensovým pozdním dílům. Poprvé byl vydán v roce 1861, předtím vycházel na pokračování v časopise *All the Year Round*. Dickens se v románu vrací do časů mládí, rozpomíná se na citový i myšlenkový svět dětské duše. Právě vývoj v procesu dospívání se měl stát hlavním tématem knihy, obohacený autobiografickými rysy. Slovník světových literárních děl označuje *Nadějně vyhlídky* jako „anglický vývojový román viktoriánského období, vrcholné autorovo dílo.“¹¹⁹

V literatuře bývá Dickens řazen mezi realisty. Jeho realismus však nebyl ani ve svých začátcích čistý. Náměty hledal hlavně v nižších vrstvách, v jejichž ovzduší vyrostl. Ostře sledoval a pozoroval jejich návyky, zvyklosti a potřeby; ale nepodával je věrně, podle skutečnosti. Použitím nadsázky a zkreslování se postavy často měnily v karikatury. Na lidské chyby upozorňoval bez hněvu, s dobráckým odpouštějícím úsměvem. Hrdinské postoje hrdinů dobrodružných románů, s nimiž sám vyrůstal, mu připadaly směšné. Jeho hrdinové bývají lidé zajímavého vzezření, různých duševních vlastností, neobyčejných osudů, ale nic strhujícího nebo démonického v sobě nemají.¹²⁰

Dickensovi více záleželo na vzájemných vztazích lidí, které uvedl do svého příběhu, nežli na psychologickém obraze duše jednotlivcovy a jejím vývoji. Ten bývá obyčejně hotov a nepokračuje, ani když člověk stárne a jeho osudy se mění. Hrdinové a hrdinky jeho příběhů bývají spíše spojovacími články mezi jednotlivými výjevy, než ústřední silou, která uvádí děj do pohybu. Nedovedl živě vykreslit šlechtu, průmyslníky nebo bankěře. Necítil s nimi, proto mu vycházely jejich podobizny chladné a prázdné.

V osudech mnohých hrdinů Dickensových románů (*Oliver Twist*, *Mikuláš Nickleby* nebo *David Copperfield*) nacházíme autobiografické prvky. Patrně nejautobiografičtější knihou Dickensova dospělého věku je *David Copperfield*. Tato kniha vytvořila jakési zázemí *Nadějným vyhlídkám*. V době, kdy se u Dickense objevují první příznaky stáří, přichází nové zhodnocení života. Nebylo jistě lehké odpoutat se od milovaného Davida, se kterým Dickens tak soucítil; s nímž se v době, kdy knihu psal, plně ztotožňoval.

¹¹⁹ MACURA, V. et al. *Slovník světových literárních děl. 1, A-L*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1988, s. 209.

¹²⁰ František Chudoba k tomu dodává: „Než dopluje do přístavu míru a štěstí, Dickensův hrdina se někdy utkává s odpůrci nebo soky, na které spisovatel po příkladu lidových pohádek a povídek hromadí občas mnoho nepěkných vlastností duševních i tělesných, takže mu pak vychází z rukou hotové nestvůry v lidské podobě.“ CHUDOBA, F. *Charles Dickens*. [S. l.: s. n., 1940?] s. 36.

K Pipovi se zachoval mnohem přísněji. Sympatizoval s ním jako s Davidem, ale „prodloužená perspektiva zpětného pohledu na vlastní mládí mu odhalovala hodnoty věcí v pozměněných proporcích a nutila jej zaujmout k hrdinovi *Nadějných vyhlídek* kritické stanovisko.“¹²¹ Pipův život je podán jako drama, v němž na hrdinu působí především mimořádné vnější okolnosti; ty přispívají nejen k jeho zranění, ale i přetváření.

Děj románu je poměrně jednoduchý. Pip je sirotek, vychovávaný svou starší sestrou a jejím mužem, kovářem Joem Gargerym. Pip sní o „velkém“ světě. Nejmenovaný dárce mu poskytne finanční obnos, který zajistí Pipovo vzdělání a vstup do vyšší společnosti. Brzy se však ukáže, že dárce je uprchlý trestanec, se kterým se Pip setkal jako malý chlapec. Pro Pipa je tato skutečnost zpočátku nepřijatelná – jeho „nadějně vyhlídky“ se ocitají v troskách.

Nyní si rozebereme jednotlivé postavy románu podrobněji. Stejně jako u Goetha, i zde jsme se snažili kromě hlavního hrdiny zvolit ty vedlejší postavy příběhu, které na něj měly největší vliv.

Pip

Hlavní postavou románu je Pip, vlastním jménem Philip Pirrip. Sirotek, vychovávaný svou starší sestrou a jejím mužem Joem Gargerym. Pip těžce nese výchovný režim své sestry, která ho vychovává, jak sama s oblibou říká, „vlastníma rukama“. Pip zakouší nespravedlnosti, sestra je coby vychovatelka prchlivá, přísná, se sklony k hysterii. Samotný Pip nejhůře nese nespravedlnost v sestřině výchově: „Sestřina výchova ze mne učinila citlivého tvora. V malém světě, v němž děti žijí svůj život – ať už je vychovává kdokoli – nic se nepostihuje tak břitce a nevnímá tak břitce jako nespravedlnost. Je to možná pouze malá nespravedlnost, kterou dítě zakouší – ale dítě je malé a jeho svět je malý a jeho houpací kůň je v poměru k němu právě tolik pěstí vysoký jako statný plnokrevný valach.“¹²² Schopnost popisovat svět dětskýma očima je na Dickensových knihách vysoce ceněna; stejně jako jeho laskavý humor.

Pipův poručník (a švagr v jedné osobě) Joe je oproti tomu vřelý, klidný, přátelský a vynahrazuje Pipovi sestřino drsné zacházení. Pip je se situací doma celkově nespokojen. Přestože má Joea rád jako svého přítele, nechce zůstat v kovárně a být „omezený“ stejně jako Joe. Ani Joe ani jeho žena neumějí číst a psát. Pip se bouří proti

¹²¹ DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972, s. 557.

¹²² DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972, s. 75-76.

energické výchově vlastní sestry a neváží si poctivé práce i prosté životní moudrosti jejího manžela kováře Joea Gargeryho, třebaže mu oba nahrazují zemřelé rodiče.

S přirozeností egocentrického dítěte si Pip neuvědomuje klady domova, s hřejivým ohněm v krbu i Joeovou přítomností. Domova, který zůstává i přes všechny své nedostatky útočištěm v neznámém světě. K pochopení těchto hodnot Pip dospěje až mnohem později. Až po trpkém zklamání „vysokým“ světem.

Jak už jsme naznačili výše, Pipovi je nepříjemná myšlenka, že by měl zůstat v kovárně a převzít řemeslo po svém poručíkovi. Sám se proto vzdělává, takřka všechny peníze, které dostane, utratí za knihy. Na své vědomosti je patřičně hrdý, začíná být dokonce domýšlivý. Teprve s odstupem času, v dospělosti, si sám přiznává, že to málo, co tenkrát znal, bylo hodně draze zaplacené. Pip se tedy chtěl svou vlastní pílí, svým úsilím vymanit z nevyhovujícího prostředí (nevyhovujícího podle jeho osobního kritéria).

Pip je vyslán do služby k podivínské staré panně, slečně Havishamové. Té kdysi utekl v den svatby její ženich. Slečna Havishamová se zavřela do svého vznosného domu a jediným smyslem jejího života je msta. Chce se pomstít za svůj úděl všem mužům. Dokonce si k tomuto účelu adoptuje dívku. Půvabná Estella se má stát nástrojem její msty na všech mužích. Pip se domnívá, že Estella je lepším člověkem než on sám, protože patří k vyšší společenské vrstvě. Pip je doslova okouzlen noblesou panského světa. Dům slečny Havishamové je panský, ale symbolicky prolezlý pavučinami a zatuchlý, bez přístupu slunečního světla. Vetchá stařena zpřetrhala své svazky s okolím a život mimo dům ji zajímá jen tehdy, může-li škodit a mstít se za svoje osobní neštěstí.

Když Pip dospěje v jinocha, jakýsi dobrodinec přikáže advokátovi Jaggerovi, aby mu vyplácel ročně nemalou sumu peněz. Zároveň s tím mu advokát dává naději na velké dědictví. Pip je přesvědčen o tom, že jeho dobrodějkou je slečna Havishamová. Odstěhuje se z nuzné kovárny do Londýna, kde vede lehkovážný a bezstarostný život, který mu umožňují lehce získané peníze. Joea i celého svého prostého domova se zřekne. Stydí se za Joeovu nevzdělanost a prostotu.

Sám Pip o své vzdělání dbá. Kromě samostudia projde ve svém dětství také určitým stupněm formálního vzdělávání. Navštěvuje večerní školu. Vylíčení této večerní školy nepochybně odráží Dickensův kritický pohled na tehdejší anglické školy. Domníváme se, že stojí zato ukázkou uvést v plném znění: „Páně Wopslova prateta měla ve vesnici večerní školu – to jest, byla to směšná stařena omezeně fundovaná penězi

a neomezeně fundovaná neuživost, která každého večera od šesti do sedmi usínila ve společnosti mládeže, platící po dvou pencích týdně za povznášející příležitost ji při tom vidět.“¹²³

Na tomto místě bychom se mohli krátce zmínit o tom, jak vypadalo anglické školství a stav vzdělání společnosti v devatenáctém století skutečně. Princ Albert byl nesmírně pohoršen vysokým počtem analfabetů v Anglii. V Manchesteru ze sta manželů podepisovalo oddací list plných čtyřicet pět křížkem, protože neumělo psát; v roce 1845 bylo 33 % mužů a 49 % žen negramotných, v roce 1861 pak 25 % a 35 %. Základy státní školské soustavy položil až Forsterův školský zákon (*Education Act*) z roku 1870. Šlechtické a střední vrstvy posílaly své děti do veřejných škol (veřejných ve smyslu nezávislosti na církvi a státu), pro ostatní byly k dispozici jen školy udržované církvemi. Povinná školní docházka byla v Anglii zavedena v roce 1891.¹²⁴

Po krátkém exkurzu do anglického školství se vraťme zpět k Pipovi. Pip nezměrně toužil po tom, zařadit se do vyšších sfér společenského žebříčku. Když se mu to podaří, necítí se v této společnosti šťastný; často si říká, že v kovárně by to bývalo bylo lepší. Sám sebe trápí trýznivými myšlenkami: „A teď, jako bych neměl mysl dost zmatenou už předtím, jsem její zmatek ještě tisícinásobně zhoršil tím, že jsem míval stavy a chvíle, kdy mi bylo jasné, že Biddy¹²⁵ je nezměrně lepší než Estella a že prostý, poctivý život řemeslníka, k němuž jsem se zrodil, v sobě nemá nic, zač bych se měl stydět, ale že mi naopak skýtá dostatek příležitosti k sebeúctě a štěstí.“¹²⁶

V postavě Pipa se setkáváme s celospolečenským obrazem honby za nepravým štěstím, která vede ke katastrofě. Pip však svůj sebeklam objeví. Celý patos *Nadějných vyhlídek* vyznívá v poznání, že zárukou životního štěstí je poctivá práce a upřímné lidské vztahy, nikoli bohatství. Dickens v tomto díle sice přímo nezaútočil na zlořády kapitalistického systému, ale celým duchem ironicky nazvaného románu pronikl až k samé podstatě třídní společnosti.¹²⁷

¹²³ DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972, s. 53. Dickens sám ve svých románech anglické školství neúprosně kritizoval. Je proto zarážející, že všechny své děti podrobil obvyklému koloběhu školní docházky. Srov. ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 79.

¹²⁴ MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 405-406.

¹²⁵ Biddy je Pipova venkovská přítelkyně, později ošetřovatelka jeho nemocné sestry a ještě později Joeova druhá manželka (pozn. aut.).

¹²⁶ DICKENS, tamtéž, s. 154.

¹²⁷ STRÍBRNÝ, Z. *Dějiny anglické literatury*; Sv. 2. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 457-458.

Překročením hranic mezi nižší a střední třídou pozbývá Pip své spontánnosti a družnosti, charakteristických pro jeho společenskou vrstvu. Ničivého vlivu snobství a třídní izolovanosti se dokáže zbavit teprve tehdy, až zjistí, že původcem jeho jmění a „nadějných vyhlídek“ je trestanec a tulák – Magwitch, se kterým se seznámil v dětství.¹²⁸ Až díky němu si Pip uvědomí svůj osudový omyl, pozná, že bohatství prýští často ze špinavých zdrojů. Nachází cestu zpět do světa práce a přátelství.

Joe Gargery

Joe Gargery je venkovský kovář a Pipův poručník. Je prostý, chybí mu formální vzdělání, což se projevuje například v jeho jednoduchém způsobu vyjadřování. Ale jeho názory a životní přesvědčení jsou čistší než u těch, kterým vzdělání ani bohatství nechybí.

Pip Joea charakterizuje jako „mírného, dobrosrdečného, vlídného, bezstarostného, pošetilého, milého člověka – něco jako Herkules co do síly i co do slabosti.“¹²⁹ Společně tvoří jakýsi spiklenecký spolutrpitelský spolek, společně se chrání před kovářčinou vznětlivostí. Jejich vzájemný vztah je dobromyslný a kamarádský.

Joe Gargery prostupuje jako Pipovo svědomí celým vyprávěním, stává se morálním principem knihy. Joe působí jako nesmělý popleta, naivní a nigramotný, neohrabaný a nešťastný – jakmile se ocitne mimo svoje prostředí. Na domácí půdě je však sebejistý. Celou svou bytostí je poután k počestnému řemeslu v kovárně. Je přesvědčen o tom, že jednotlivé společenské třídy mají zůstat oddělené. Vzešel z prostých poměrů a svojí pracovitostí a poctivostí, upřímností i dobrým srdcem jim zůstal věrný. Není to jeho hanba, ale čest. Pip dospívá k pochopení těchto hodnot až opožděně, po trpkém rozchodu se světem vytoužených snů. Až zpětný pohled na dětství mu připomene blahodárné jistoty domova, kterých se kdysi tak lehkomyšlně vzdal.

Sám autor dospěl, jak se zdá, k dramatickému vyrovnání se vzpomínkami na ono smutné období ve svém životě, za které se kdysi v hloubi duše velice styděl a které ještě s malým Davidem Copperfieldem prožíval se sebelítostným vědomím pokořující křivdy.¹³⁰

¹²⁸ BARNARD, R. *Stručné dějiny anglické literatury*. 1. vyd. Praha: Brána, 1997, s. 124.

¹²⁹ DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972, s. 13.

¹³⁰ HORNÁT, J. *Doslov*. s. 553-566. V knize DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 197., s. 566-567.

Estella

Estella je adoptovaná dcera paní Havishamové. Pip je omámen její krásou. Její nepřístupnost a tajemnost celého domu, v němž je vychovávána svou adoptivní matkou – slečnou Havishamovou, v něm probudila touhu získat si přístup do těch výjimečných kruhů, do toho pohádkového ráje.¹³¹ Zatímco dosud žil vcelku spokojeně v kovárně, najednou si uvědomoval, že je jen obyčejný dělnický kluk, že je mnohem nevědomější, než si myslel, že vede bídný a špatný život.

Přítom si je vědom toho, že kdyby ho na to někdo neupozornil, kdyby ho Estella záměrně neprovokovala, zřejmě by mu na tom všem nepřišlo nic špatného. Kovářské řemeslo doteď považoval za cestu k mužnosti a samostatnosti, teď se mu zdálo špinavé a ubohé. Jenže Estellu slečna Havishamová vychovala právě k tomu, aby zraňovala muže a Estella tento pocit méněcennosti v Pipovi vzbuzovala zcela záměrně. Ačkoliv Pip Estellu miluje, v její přítomnosti se cítí nesvůj. Zamiloval se do její krásy, i když si uvědomoval, že po lidské stránce toho není hodna, že ve svém nitru je pustá, sobecká, zlomyslná a necitelná. K tomu ji vychovávala slečna Havishamová.

Nakonec se ukáže, že Estella je Magwitchova dcera. Na konci příběhu pochopí také Estella cenu Pipovy lásky: „Život mě ohnul a zlomil, ale – doufám – v lepší podobu.“¹³² Oběma se otevírá cesta ke společnému životu.

Abel Magwitch

Další významnou osobou v životě Pipa je uprchlý trestanec Magwitch. S Magwitchem se Pip poprvé setkává v dětských letech. Na jedné ze svých potulek po kraji zamíří na hřbitov. Tam ho Magwitch doslova znehybní hrůzou, kterou pouští na ubohého Pipa. Donutí ho přinést mu na hřbitov jídlo a pilník. Pip se neopovází neposlechnout, má strach, že by Magwitch splnil svoje výhrůžky, Pipa našel a zabil. Scénou na hřbitově kniha začíná.

Magwitch je trestanec a s Pipem se poprvé setkává na hřbitově, kde malého chlapce notně vyděsí. Pochází z dělnických poměrů a ke spáchání podvodu u něj došlo spíše shodou okolností. Jeho důvěřivost zneužil „*nóbl pán*“ Compeyson. Muž z vyšší společenské třídy, se vzděláním, s uhlazeným vystupováním. Také on dostal možnost změnit svůj život, ale zůstává stále tím stejným podlým a vypočítavým jedincem.

¹³¹ HORNÁT, J. *Doslov*. s. 553-566. V knize DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 197, s. 558.

¹³² DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972, s. 552.

Magwitche nezměnilo vězení. Touhu být lepší a pro někoho žít v něm vyvolalo malé dítě – Pip.

Podruhé se Pip s Magwitchem setkává až v dospělosti. Když se doví, že Magwitch je původcem jeho peněz, že nicotný trestanec je strůjcem jeho „nadějných vyhlídek“, nedokáže se s tím zprvu smířit. Zhrozí se, že peníze na své vzdělání přijímal z rukou zločince. Toto rozčarování ho však postaví na reálnou půdu, Pip vystřízliví.

Magwitch jako protiváha vznešených pahodnot, spjatých se světem slečny Havishamové, má podstatný význam v procesu kladného přetváření Pipova charakteru, v procesu onoho vnitřního dramatu. V postavách Magwitche a slečny Havishamové lze nalézt více styčných bodů. Slečna Havishamová však svoji osobní tragédii ztotožňuje s tragédií všelidskou, z vlastní vůle se vylučuje ze společnosti; pro společnost jí zbývá jen zatrpklá zášť. Magwitch, nedobrovolný vyvrženec ze slušné společnosti, nepopírá svůj život ani právo ostatních na štěstí ani po svých trpkých zkušenostech. Zatímco pomstychtivost slečny Havishamové zasahuje nevinné, Magwitch dává průchod své nenávisti na pravém místě, při setkáních s Compeysonem, který se značnou mírou zasloužil o to, že Magwitch skončil ve vězení. Slečna Havishamová zneužívá pro své účely Estellu, Magwitch nachází nový smysl života v sebeodříkavé práci pro Pipa. Tím kompenzuje svoji osobní prohru, své vlastní zmařené vyhlídky a naděje; z hlediska společenské perspektivy je jeho řešení pozitivní a konstruktivní.¹³³

Magwitchovi hrozí v Londýně nebezpečí a Pip se pokusí dostat ho pryč z Anglie. Pokus o záchranu Magwitche se stává morální povinností; Pip chce splatit dluh. Tento prvotní chladný vztah z Pipovy strany postupně přeroste v soucit; Pip vidí v Magwitchovi člověka nešťastného, štvaného. Oceňuje, s jakou stálostí Magwitch vzpomínal na svého dobrodince ze hřbitova, s jakým odhodláním se snažil mu pomoci. O to více si Pip uvědomuje, jak nespravedlivě se on sám zachoval k Joeovi, když se styděl za jeho prostý původ.¹³⁴

Magwitch, ačkoliv je trestanec, hraje v příběhu kladnou roli. Ke zločinu ho kdysi svedl člověk z vyšší společnosti, ten, který opustil slečnu Havishamovou – Compeyson. Pochází z vyšších vrstev. Zatímco Magwitch svoji vinu odčinil, Compeyson zůstává

¹³³ HORNÁT, J. *Doslov*. s. 553-566. V knize DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972, s. 560-561.

¹³⁴ George Orwell dodává: „Pip si celou dobu uvědomuje, jak nevděčně se zachoval vůči Joeovi, ale vůči Magwitchovi si takové pocity vůbec nepřipouští.“ S naprostou samozřejmostí Pip odmítá přijmout peníze. Ty jsou sice vydělané poctivě, ale poskvrněné; patří totiž bývalému zločinci. Tento Pipův, a s největší pravděpodobností také Dickensův, postoj je snobský. Srov. ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 87-88.

nenapravitelný; pronásleduje Magwitche i v Londýně a upozorní na něj policii. Při útěku zahyne, Magwitch je odsouzen k smrti. Magwitchovou smrtí se v Pipovi rodí síla bojovat proti vlastnímu pokušení. Je odhodlán nevrátit se již k lehkomyšlnému způsobu života.

4. Analýza a syntéza poznatků

4.1 Společné a rozdílné znaky v románech Goetha a Dickense

Předchozí dvě kapitoly této práce byly věnovány rozboru dvou významných románů světového písemnictví, včetně jejich zasazení do historického rámce. V této kapitole se pokusíme získané poznatky setřídít a interpretovat je formou srovnání obou románů na základě odpovědí na zvolené výzkumné otázky. Rovněž naznačíme možné souvislosti se sociální pedagogikou, které z četby a analýzy románů vyplývají.

Nejdříve se pokusíme formulovat odpovědi na výzkumné otázky.

Otázka č. 1: Jaké jsou osobnostní a sociální charakteristiky hlavních hrdinů na začátku knihy?

V tomto ohledu mají oba hrdinové řadu společných rysů. Oba jsou zpočátku naivní, oba se snaží vymanit z prostředí, v němž žijí, a které odmítají. U Viléma je to měšťácká společnost, u Pipa prosté venkovské prostředí chudých vrstev.

Vilém si uvědomuje, že zrodem do určité společenské třídy je mu odepřeno získat takovou *osobnost*, jakou mají šlechtici. Prostředkem, jehož pomocí by se mohl *osobností* stát, se pro něj stává divadlo. Pipovi stačí k získání lepšího postavení peníze. Tento prvek poukazuje na pokrytectví viktoriánské společnosti, o němž jsme se již zmiňovali. Iluzivním cílem pravého smyslu života (obvyklá kostra vývojového románu) jsou Pipovy „nadějně vyhlídky“. Pip touží po životě gentlemana, po bohatství a lepším společenském postavení.

Vilémův cíl se také ukáže jako iluzorní. Na první pohled se zdá, že Vilém má vyšší cíle, že chce prostřednictvím divadla pozvednout široké vrstvy veřejnosti. Ve skutečnosti je Vilémův sen do značné míry egocentrický, stejně jako ten Pipův. Vilém si potřebuje potvrdit svoji vlastní hodnotu, sní o slávě, uznání a úspěchu.

Ani o jednom z našich hrdinů bychom neprohlásili, že žije v rozporu se společností. Každý si žije svým vlastním životem, na společnosti víceméně nezávisle.

Otázka č. 2: Které hybné síly nebo motivace přispívají k jejich vývoji?

Každý hrdina dospívá ke svému cíli jinou cestou. Ani jeden z nich není bezchybný, oba ve svých životech tápou a hledají. Vilém vyvíjí k dosažení svého cíle

většího úsilí než Pip. Tvrdě pracuje, aby dosáhl úspěchů v divadelním světě. Pip přijde snadno k většímu obnosu peněz z tajemného zdroje. Možná právě proto si jich neváží, přestává se starat o svůj rozvoj a vede pohodlný, marnotratný život.

Zatímco na Pipa působí především prostředí, vnější nepředvídatelné události a setkávání s různými lidmi, Vilém je veden ke svému cíli plánovitě Společností věže. Tento spolek nejlepších členů šlechty a měšťanstva se Viléma snaží přivést na správnou cestu. Vystává zde ovšem otázka, zda se Vilém nestává jen loutkou v jejich rukou, protože pasivně přijímá pokyny této společnosti na úkor vlastního rozhodování.

Otázka č. 3: Jaké jsou osobnostní a sociální charakteristiky hlavních hrdinů na konci románu? Do jaké míry odpovídají dobovému ideálu člověka, respektive občana?

Na konci románu dospívají oba hrdinové téměř ke stejnému poznání. Po trpkých zklamáních a rozčarováních si uvědomí, že smysl života není ani ve slávě, ani v bohatství, že morálka tzv. „vyšší společnosti“, po které oba tak toužili, je pokrytecká. Eduard Goldstücker uvádí ve své předmluvě k „*Vilémovi*“: „Světové písemnictví se asi nemůže vykázt žádným jiným dílem, v jehož průběhu by se titulní postava byla natolik změnila jako zde. Či přece snad ještě jedním – Goethovým *Faustem*“.¹³⁵ Co pro bylo pro Viléma začátku románu téměř nepředstavitelné – že by měl jako měšťan rozvíjet své vlohy, aby se stal užitečným, a že všechno ostatní musí pro tento cíl zanedbat, v tom vidí na konci románu nejvyšší hodnotu a smysl života. Čin prospěšný celku se stává zázračným prostředkem. Obrací člověka tvář k lidem, srovnává ho s jinými lidmi, a tím mu odhaluje vlastní hodnotu, přičemž „harmonicky rozvíjí všechny jeho vlohy a dává jeho životu důstojnou náplň i smysl.“¹³⁶

Mezníkem ve Vilémově životě se stává poznání, že má syna. Tímto okamžikem začíná jeho uvědomělá výchova, protože má-li odpovědně vychovávat syna, musí se sám také učit.

Ideálem člověka v Goethově době byl všestranně harmonicky rozvinutý jedinec. Goethe se prostřednictvím Viléma s touto koncepcí rozchází, když vyjadřuje své myšlenky o kolektivní výchově, která má směřovat k profesně-řemeslnické specializaci. Právě díky této specializaci se stává jedinec užitečný pro společnost. Vilémova

¹³⁵ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-31. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistersa divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 26.

¹³⁶ Tamtéž, s. 15.

společenská užitečnost se projevuje v okamžiku, kdy pomůže díky svým ranhojičským schopnostem druhému člověku (shodou okolností se jedná o Vilémova syna Felixe).

Dickens nevyjadřuje své myšlenky explicitně jako Goethe. Ideálem člověka v pokrytecké viktoriánské společnosti byl „mladý gentleman“. Pod tímto označením si můžeme představit mladého vzdělaného muže z vyšších společenských vrstev. Pip se stane „mladým gentlemanem“ snadno – stačí mu k tomu v podstatě větší obnos peněz. Zjistí však, že jeho nové postavení není tím, po čem toužil. Mezníkem v Pipově životě se stává setkání s Magwitchem. Díky němu a jeho přístupu k životu přehodnotí svoje naivní představy o společnosti. Po vystřízlivění se také Pip vrací zpět k poctivé lidské práci a přátelství. Zatímco Goethe považuje lidskou práci za důležitý prvek existence, Dickens o práci svých hrdinů příliš nemluví. Je to tak i v případě Pipa. Dovídáme se jen, že odjíždí za prací do zámoří za Herbertem Pocketem, svým přítelem. V čem tato práce spočívá, se můžeme jen domýšlet.

Otázka č. 4: Jakou úlohu hraje v životě hlavních hrdinů formální vzdělávání?

Vilém Meister vstupuje na scénu jako jedinec vzdělaný v oblasti umění; o institucionální formě studia v jeho případě hovořit nelze. O co je Vilém ochuzen, dopřává svému synovi Felixovi. Ten je vychováván v utopické pedagogické provincii, jejíž hlavní principy už jsme uvedli v podkapitole č. 2.3.

Dickensův hrdina určitým stupněm formálního vzdělávání prochází. Večerní školu však Dickens popisuje značně ironicky (večerní školu vedla „směšná stařena omezeně fundovaná penězi a neomezeně fundovaná neduživostí“, která usínala každý večer ve společnosti mládeže). Také v Pipově životě hraje formální vzdělávání nepatrnou roli, pomineme-li hodiny výuky se soukromým učitelem.

Otázka č. 5: Jakou úlohu naopak hrají neformální vzdělávání, životní zkušenosti nebo vliv prostředí?

Na tuto otázku lze odpovědět jedním slovem: zásadní. Oba hrdinové se vyvíjejí spíše podle vlastního úsudku, tím, že se setkávají s lidmi a se situacemi. K získání životní moudrosti a potřebného nadhledu našim hrdinům dopomohou zlomové události v jejich životech, díky nimž si uvědomí pravé lidské hodnoty. Potvrzuje se tak, že osobní zkušenost bývá lepší než prázdná slova, která z této zkušenosti nevycházejí.

Výchovné působení prostředím je účinnější také z hlediska pedagogiky. K jeho přednostem patří přirozenost, nenásilnost a neformálnost. Podle Jiřího Pelikána nepřímé

výchovné působení využívá životních situací a usiluje o jejich nepřímé využití k výchovným účelům. Pedagog také pomáhá vytvářet výchovné situace tak, aby je vychovávaný vnímal spíše jako situace přirozené a neřízené, v nichž by měli pocit svobody při samostatném rozhodování.¹³⁷

Přímé působení je naproti tomu poznamenáno přílišným verbalismem, neustálými příkazy, zákazy a formálními pokyny, vůči nimž bývají vychovávaní často imunní. Přináší proto pouze malý efekt.¹³⁸

Otázka č. 6: Co má v tomto případě vyšší hodnotu? Formální vzdělávání nebo tzv. „škola života“?

Na tuto otázku lze najít odpověď v předchozím textu. Oba hrdinové dospívají ke svému cíli spíše díky získávání životních zkušeností. Goethe vytyčuje moderní program vzdělávání následovně: aby se člověk stal platným členem společnosti, měl by se stát specialistou v jednom oboru a v člověka dozrát spíše cestou života než cestou vzdělávání.¹³⁹

Formulování odpovědí na výzkumné otázky by nám mělo připravit půdu pro další srovnání obou autorů s přihlédnutím k možným souvislostem jejich tvorby se sociální pedagogikou.

Každý autor volí pro své dílo jiné prostředky, jiné literární postupy. Zatímco Dickensovy knihy jsou srozumitelné širokým vrstvám lidí po celém světě (zejména díky jejich humoru), Goethovy romány se čtou přece jen o něco obtížněji. Ačkoliv myšlenkově je Goethovo dílo mnohem hlubší než Dickensovo, i mezi velmi vzdělanými lidmi se najde zřejmě jen málokdo, kdo četl od Goetha více než jeho Werthera nebo první díl Fausta. Zatímco Dickens se hojně čte dodnes (soudě alespoň dle statistiky výpůjček Knihovny Jiřího Mahena v Brně).

Markantní rozdíl je v přístupu obou autorů k problematice výchovy a sociální nerovnosti. Tu si uvědomují oba autoři. Dickens kritizuje soudobou společnost, ale na rozdíl od Goetha řešení nepřináší. Goethe téměř geniálně předvídá společnost, která teprve přijde. Pro tuto novou dobu se snaží vymyslet nový účinný pedagogický systém. Pedagogická problematika se prolíná celým námi analyzovaným Goethovým dílem. Na

¹³⁷ KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, s. 23.

¹³⁸ JANIŠ, K.; KRAUS, B.; VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 63.

¹³⁹ *Dějiny německé literatury: kontinuita a změna: od středověku po současnost; Sv. 2, Od osvícenství k době předbřeznové*. [Vyd. BAHR, E.] 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 153-154.

přínos Goethových pedagogických myšlenek poukazuje například Miroslav Cipro ve své práci s názvem *Goethe a výchova*.

Některé Goethovy myšlenky (sloučení výuky s prací, péče o individuální vloh y mladých lidí, výchova k životu v kolektivu, úloha umění ve společnosti) jsou aktuální dodnes.

Dickensova kritika společnosti je téměř výlučně mravní. V celém jeho díle chybí konstruktivní návrhy řešení. Útočí na právní instituce, parlament, systém vzdělávání, přitom však nikdy nepřichází s žádným nápadem, jak je nahradit. Spisovatel nebo satirik samozřejmě nemusí přicházet s konstruktivními návrhy na řešení problémů, Dickens však není ani destruktivní. Nenavrhuje svrhnout stávající řád a v jeho díle nenajdeme ani náznak víry, že by se něco změnilo, kdyby svržen byl. Terčem jeho kritiky ve skutečnosti není lidská společnost, ale lidská povaha.¹⁴⁰

Dickens ve svém díle o vyšších věcech, o vědě, umění a náboženství neuvažoval. Nevedly ho k tomu ani vrozené vloh y, ani vzdělání. „Nebyl duch vznešených ideí, ani umělec rozumu břitce analytického. Svůj značný sklon k sentimentalitě vyvažoval humorem.“¹⁴¹

4.2 Pedagogické a sociálně-pedagogické prvky v románech

Goethových zásadních pedagogických myšlenek už jsme se dotkli v analýze románů. Pokládáme přesto za vhodné je ve zhuštěné podobě uvést znovu v této kapitole. Oba svazky o Vilému Meisterovi jsou prodchnuty pedagogickým prvkem. Zvláště to platí o druhém díle románu – „Létech tovaryšských“. Ke stěžejním částem patří popis pedagogické provincie (blíže k tomuto tématu v podkapitole 2.3 této práce), z nichž je patrný Goethův příklon k výchově kolektivní, na rozdíl od individuální výchovy, která byla pro děti z vážených rodin v jeho době běžná.

V nové epoše, která se začala Goethovi rýsovat po francouzské revoluci, musí podle něj splynout jedinec se společností a jako aktivní člen se má podílet na všestranném harmonickém vývoji společnosti. „Ideálu harmonické všestrannosti nemůže tedy již dosáhnout izolovaný jedinec, nýbrž pouze společenský celek, a jedinec

¹⁴⁰ ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995, s. 68.

¹⁴¹ CHUDOBA, F. *Charles Dickens*. [S. l.: s. n., 1940?] s. 41.

může na něm být účasten pouze jako aktivní člen celku.“¹⁴² To je historicky nové v Goethově myšlenkovém vývoji. „Jen všichni lidé vespolek tvoří lidstvo, jen všechny síly dohromady tvoří svět [...] Každá vloha je důležitá a třeba ji rozvinout. Jde-li jednomu toliko o krásu a druhému toliko o užitek, tvoří teprve oba dohromady celého člověka.“¹⁴³

Příchod nového společenského řádu s sebou nese narušení tradičních patriarchálních vztahů, znehodnocení ideologických a etických zásad a hodnot. Goethe si klade otázku, jakými novými, mravně stejně platnými a účinnými názory nahradit ty staré, odumírající.¹⁴⁴

Goethův román *Viléma Meistera léta učednická* se v podstatě snaží odpovědět na otázku, jak čelit nebezpečí, které s sebou přináší kapitalismus.¹⁴⁵ Jako konkrétní záchytný bod Goethe doporučuje nahrazení soudobého ideálu všestranného rozvoje osobnosti řemeslnicko-profesní specializací. „Specializace má umožnit plodnou účast jedince na životě společenství a jako exemplární analogický příklad všeho ostatního konání a pozemského bytí vytvořit právě protiklad odcizení, jež jí bývá kladeno za vinu.“¹⁴⁶ Otázka vztahu mezi profesní výchovou k povolání a výchovou k lidství zůstává aktuální dodnes.

Dickens soudobou společnost sice kritizuje, ale na rozdíl od Goetha konkrétní návrhy na řešení nepřináší. Pokud se o výchově zmiňuje, dělá to s ironií a sarkasmem.

Abychom si mohli nastínit možné spojení románů se sociální pedagogikou, měli bychom si nejdříve přiblížit, co je předmětem tohoto oboru. Z celé řady různých pojetí sociální pedagogiky můžeme uvést například definici, podle níž se tato disciplína zaměřuje „nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti.“¹⁴⁷

¹⁴² GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-26. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 16-17.

¹⁴³ GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958, s. 526.

¹⁴⁴ GOLDSTÜCKER, E. *Předmluva*. s. 7-31. V knize GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistera divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961, s. 17.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 14.

¹⁴⁶ *Dějiny německé literatury: kontinuita a změna: od středověku po současnost; Sv. 2, Od osvícenství k době předbřeznové*. [Vyd. BÄHR, E.] 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 192.

¹⁴⁷ KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 12.

Optimální způsob života v dané společnosti, to je koneckonců také cíl, k němuž obvykle směřují protagonisté vývojového románu. Výjimkou nejsou ani naši hrdinové. Pro Goetha se stává vztah jedince vůči společnosti ústředním motivem tvorby: „Věčný boj lidských tužeb a lidské odpovědnosti, která tyto tužby musí omezovat, neboť skutečná svoboda je až ve vítězství člověka nad sebou samým.“¹⁴⁸ Prostředkem ke smíření vnitřního světa (duše) a vnějšího světa se stává v Goethově románu humanita.

Význam humanity v dnešní době zdůrazňuje také Zlatica Bakošová, když uvádí, že dnešní mladí lidé jsou vzdělaní, počítačově a jazykově gramotní. To, co jim – a nejen jim – často chybí, je interiorizace životních hodnot, akceptace etických norem, zájem o druhé, všímavost, schopnost projevit svoje city a pocity, vyznat se v nich, schopnost projevit empatii, solidaritu, spolucítění, vyjádřit prosociální chování. Kultivovaná osobnost se vyznačuje vysokým stupněm lidství – humanity.¹⁴⁹

Sociální pedagogika upřednostňuje altruistické jednání, filantropistické cítění, spolupráci a vzájemnou pomoc, především pomoc slabším. Směřuje k demokratizaci a humanismu.¹⁵⁰ Silný humanistický podtext mají i oba romány. Goethe ho navíc vyjadřuje explicitně – smyslem života je konání pro druhé, pro lidskou společnost.

Sociální pedagogika se zabývá mj. vlivy prostředí na výchovu. Ondrej Baláž a Milan Přádka přijali za základ své koncepce sociální pedagogiky tezi, že „prostředí je významným činitelem utváření osobnosti, neboť často převyšuje vliv záměrného působení.“¹⁵¹ Vliv prostředí na vývoj hrdinů potvrzuje také analýza obou románů.

V souvislosti s románem o Vilému Meisterovi se nám zde nabízí srovnání s koncepcí výchovy podle Jiřího Pelikána, která má především pomáhat být všem, kteří tuto pomoc potřebují. U těch kteří teprve rostou (jako Vilém), je základním východiskem tohoto pojetí výchovy pomáhat stávat se.¹⁵² V románu plní funkci průvodce výchovou Společnost věže, o níž jsme pojednali výše.

Také v pojetí Zlaticy Bakošové má výchova provázet dítě životem tak, aby se stalo člověkem, aby umělo prožít svůj život plnohodnotně. Z. Bakošová zdůrazňuje na individuální úrovni potřebu výchovy citů, která spočívá v poznání a zvládnutí vlastních emocí, ve vnímavosti vůči jiným, v životní moudrosti. „Potřebujeme výchovu, která

¹⁴⁸ CIPRO, M. *Goethe a výchova. K 250. výročí narození*. 1. vyd. Praha: vl. n., 1999, s. 2.

¹⁴⁹ BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 2008, s. 51.

¹⁵⁰ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 49.

¹⁵¹ KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, s. 11.

¹⁵² PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, s. 9.

vede člověka k tomu, aby uměl žít život, aby naplnil jeho smysl trvalými hodnotami, které budou mít nejen individuální dosah a prospěch, ale budou akceptovatelné a významné také **na společenské úrovni**.¹⁵³ Našim hrdinům se po mnoha zklamáních pravý smysl života i jeho trvalé hodnoty podaří nalézt v rodičovství (pouze u Viléma), přátelství a společensky užitečné činnosti.

Stejně jako v reálném životě, také v románu se nabízí otázka, kde je hranice mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací. Máme jako vychovatelé právo vnucovat své pojetí životních hodnot a postojů někomu jinému? Společnost věže s Vilémem v podstatě manipuluje. A Vilém to trpně přijímá.

Mezi nejčastěji používané metody a prostředky uplatňující se v sociální pedagogice patří postupy, kterými vychovávaného ovlivňujeme nepřímo – zejména prostřednictvím podmínek, prostředí, využíváním interpersonálních vazeb apod.¹⁵⁴ Také na naše hrdiny nepůsobí přímý vychovatel, jejich výchova neprobíhá pomocí rozkazů, zákazů a donucení. Učí se především díky získávání vlastních zkušeností. Opět je zde patrný rozdíl mezi oběma autory. Goethe pronáší ústy členů Společnosti svoje myšlenky o výchově. Vilémovi pomáhají při jeho hledání sebe samého členové Společnosti věže; on sám (a také čtenář) se to ale dovídá až mnohem později. Dickensův Pip takové „pomocníky“ v životě nemá. Přesto i on vystřízliví ze svých naivních představ a přání cestou sebereflexe a přehodnocování svých priorit.

Blahoslav Kraus rozlišuje tři fáze socializace podle životních drah, v nichž se odvíjejí. První fází je rodinná, druhou profesní a třetí společenská socializace, která zahrnuje aktivity směřující ke společenské prospěšnosti a všeobecné užitečnosti.¹⁵⁵ K těmto hodnotám se hlásí na konci románu také oba naši hrdinové.

Na závěr se zmíníme o zakladateli sociální pedagogiky jako teoretické vědy, Paulu Natorpovi (1854-1924). Jeho pojetí sociální pedagogiky má podle našeho názoru blízko k pedagogickým myšlenkám Goethovým. P. Natorp zdůrazňoval, že výchova se nemůže zaměřovat pouze na poznání, musí zároveň sloužit k zespolečenšťování člověka. Vystupoval proti individuální pedagogice, která kladla důraz na jedinečnost individua.¹⁵⁶

¹⁵³ BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 2008, s. 51-52.

¹⁵⁴ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 49.

¹⁵⁵ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 61.

¹⁵⁶ Podle Natorpa in HRONCOVÁ, J.; EMMEROVÁ, I.; KRAUS, B. a kol. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 86.

Sociální pedagogika si všímá měnících se podmínek výchovy a sleduje je nejen v obecné rovině, ale i v situacích, kdy nastávají těžkosti v přizpůsobování se jedince a jeho společensko-morální vývoj je ohrožen.¹⁵⁷ Goethe si byl vědom těžkostí, které s sebou přináší nová doba a snažil se jim přizpůsobovat, mj. také pomocí výchovy mládeže. Dickens zůstává jen u kritiky, návrhy na změnu nepřináší.

Goethovy návrhy se téměř shodují s úkoly sociální pedagogiky, jak je vytyčil již zmiňovaný P. Natorp: zdokonalovat a zušlechťovat jedince a jejich prostřednictvím vytvářet společenskou jednotu.¹⁵⁸ P. Natorp zdůrazňoval výchovu vůle, kterou v podstatě ztotožňoval s mravní výchovou. Mravní výchově přikládá ve svém románu důležité místo také Goethe. V dnešní době je její význam neprávem podceňován. Vždyť čím vzdělanější jsou nové generace, tím by měly být také mravně odpovědnější, aby svého vzdělání používaly ve prospěch společnosti, nejen k uspokojování vlastních a dočasných zájmů.

Výčet pedagogických a sociálně-pedagogických prvků v románech není jistě úplný. Domníváme se však, že jsme upozornili na ty nejvýraznější.

Na závěr kapitoly si dovolíme znovu vyslovit naše přesvědčení, že četba může dopomoci nejen k prohloubení vzdělání, ale vede čtenáře také k úvahám o životních hodnotách, o smyslu života. Už jen proto si literatura zaslouží mezi výchovnými prostředky své místo. Jiří Pelikán podotýká, že „největším problémem lidstva dnešní doby je neschopnost porozumět sobě samému.“¹⁵⁹ Tato věta potvrzuje naši domněnku, že i v dnešním, a možná zejména v dnešním, uspěchaném světě, mají takovéto úvahy své opodstatnění. Podnětem k nim se může stát například dobrá kniha.

„I ti nejvzdělanější čtenáři hledají v krásné literatuře poučení.“¹⁶⁰ Masaryk prý s oblibou studoval krásnou literaturu cizích národů, aby je lépe poznal. Marx konstatoval, že z Balzacových románů se o politické ekonomii dozvěděl víc, než ze všech politicko-ekonomických knih té doby dohromady.¹⁶¹ Možná je Marxovo tvrzení přehnané; to však nemění nic na skutečnosti, že literatura může a měla by sehrát důležitou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu.

¹⁵⁷ Podle Lipkowskeho in KRAUS, tamtéž, s. 48.

¹⁵⁸ KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, s. 9.

¹⁵⁹ PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, s. 8.

¹⁶⁰ KAUTMAN, F. *O literatuře a jejích tvůrcích*. 1. vyd. Praha: Torst, 1999, s. 6.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 6.

Závěr

Román patří v dnešní době bezesporu k nejčtenějším literárním žánrům. Jeho četba neposkytuje jen zábavu, ale měla by také rozšiřovat čtenářovo poznání života, a tím mu pomáhat zvládat různé životní situace. Dobrý román může čtenáři přinést návod, jak řešit své osobní problémy i svůj vztah ke společnosti. A nemusí to nutně být jen román vývojový, kterým jsme se zabývali v naší práci.

V této bakalářské práci jsme se zaměřili na specifický literární žánr, tzv. Bildungsroman. Na základě studia dostupných pramenů jsme se pokusili představit jeho obecné prvky, jak je vytyčuje literární věda. Bildungsroman, neboli vývojový román, má v literatuře své předchůdce už z dob antiky a dodnes je uznávanou literární formou. Tento typ románu se snaží postihnout především osobnostní růst jedince. Důležitým prvkem je přitom víra v moc výchovy a sebezdokonalovací schopnosti člověka.

Osud hlavního hrdiny vývojového románu je obvykle sledován od dětství až do zralého věku, někdy dokonce až do jeho smrti. Největší část dějství se odehrává právě v mládí hrdiny. Hrdina vývojového románu je na začátku většinou naivní, plný očekávání. Nic nefunguje podle jeho představ, celý svět stojí proti němu – hrdina naráží na tvrdou životní realitu.

Právě reagováním na situace ve svém okolí se protagonista vyvíjí. Často selhává a nedaří se mu svoje představy uskutečnit. Tento vývoj vede ke smíření se sebou samým i se světem. Hrdina nachází své vlastní místo ve společnosti, např. získáním zaměstnání. Stává se tak součástí světa, který dříve tak vášnivě odmítal.

Výše popsané znaky se vyskytují v typickém vývojovém románu. My jsme si pro svou práci zvolili dvě díla, z nichž Goethův „*Vilém Meister*“ je pokládán přímo za vzorový Bildungsroman a Dickensovy *Nadějné vyhlídky* představují pozdější modifikaci tohoto žánru.

Po předchozí kvalitativní obsahové analýze obou románů můžeme potvrdit, že výše zmíněné obecné prvky vývojového románu obsahují také oba zvolené romány. V Goethově díle je zřetelný důraz na moc výchovy v životě člověka. U Dickense zůstává tato otázka poněkud stranou. Potvrzuje se nám zde v první kapitole uvedený fakt, že výchovný zřetel je významný zejména v románech německých autorů; u Goetha je umocněn postavou zasvětilce, respektive zasvětitelů – těmi jsou členové Společnosti věže.

Na základě analýzy zvolených románů jsme se pokusili odpovědět na výzkumné otázky, které se týkají především osobnostního vývoje hlavních hrdinů.

Můžeme konstatovat, že k nejdůležitějším faktům patří zjištění, že oba hrdinové dospívají k plnohodnotnému životu díky „škole života“. Setkávají se s mnoha situacemi a lidmi, které je posouvají vpřed v jejich vývoji. Zatímco na začátku románu jsou oba naivní, plní bláhových snů o lepší budoucnosti, na konci příběhu jsou z nich uvědomělí členové společnosti, kteří nacházejí smysl života v poctivé práci pro druhé a v přátelství, Vilém navíc ve svém otcovství. Cesta k jejich cíli není jednoduchá, oba chybují, často se snaží o nemožné. I toto snažení se stává nástrojem jejich formování.

Mezi nejdůležitější motivace jejich směřování patří již zmíněné vlivy prostředí a osob, s nimiž se dostávají do vzájemných interakcí. Mezníkem ve Vilémově životě je převzetí péče o svého nelegitimního syna Felixe. U Pipa je to setkání s jeho dobrodincem, uprchlým trestancem Magwitchem. Teprve pak si oba naši hrdinové uvědomí ty pravé lidské hodnoty. Nejsou jimi ani peníze, ani sláva, ani bohatství, ale poctivá práce a přátelství.

Ve výzkumných otázkách nás dále zajímal vliv formálního vzdělávání na hrdiny. Z analýzy děl vyplynulo, že oba autoři mu nepřipisují prvořadý význam, ale právě naopak. Goethe prohlašuje, že je třeba vyučit se jednomu řemeslu a to pak dobře vykonávat pro společnost, zatímco opravdovým *člověkem* se staneme spíše díky získávání životních zkušeností.

Goethe chtěl svým uměním lidem pomáhat žít. Chtěl jim přinášet své bohaté zkušenosti, ukazovat jim cestu ve stále měnícím se prostředí a pomoci jim orientovat se v rychlých společenských změnách. Dickens chtěl především bavit. Právě v dnešní době, orientované především na konzumní způsob života, je důležité podporovat humanistické ideály spojené s lidskostí, spoluprací a tolerancí, jak to učinili ve svých románech také Goethe a Dickens.

Resumé

Práce s názvem *Pedagogická problematika v literatuře: Bildungsroman* přináší základní poznatky, které se týkají specifického literárního žánru, v češtině nejčastěji označovaného jako vývojový román. Jejím cílem je Bildungsroman představit a na základě analýzy dvou zvolených vývojových románů zodpovědět výzkumné otázky. Odpovědi jsou východiskem pro další srovnání obou románů.

V první kapitole se práce zaměřuje na obecné prvky tohoto žánru a přináší stručný přehled jeho vývoje. Na základě zpracování této teoretické kapitoly jsou pak zvoleny dva romány k dalšímu zpracování.

Druhá a třetí kapitola se věnuje analýze dvou zvolených děl. Těmi jsou *Nadějně vyhlídky* Charlese Dickense a *Viléma Meistera léta učednická* a *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání* Johanna Wolfganga Goetha. V centru pozornosti stojí především osobnostní a sociální charakteristiky hrdinů těchto děl. Dále se práce snaží postihnout základní motivace, které směřují k jejich formování a rozvoji.

Závěrečná kapitola s názvem *Analýza a syntéza poznatků* shrnuje zjištěná fakta, snaží se je porovnat a utřídit. Součástí této kapitoly je také podkapitola, která přináší možné souvislosti románů se sociální pedagogikou.

Anotace

Tato práce vymezuje specifický literární žánr, tzv. Bildungsroman, do češtiny nejčastěji překládaný jako román vývojový. Zaměřuje se zejména na obecné prvky tohoto žánru. Na základě analýzy zvolených románů (*Viléma Meistersa léta učednická* a *Viléma Meistersa léta tovaryšská aneb Odříkání* Johanna Wolfganga Goetha; *Nadějně vyhlídka* Charlese Dickense) zachycuje proces zrání hlavních hrdinů. Formování a postupné začleňování těchto postav dává do souvislostí s poznatky z oblasti sociální pedagogiky.

Klíčová slova

Bildungsroman, romány vývojové, anglická literatura, německá literatura, Johann Wolfgang Goethe, Charles Dickens, osvícenství, viktoriánská Anglie, sociální pedagogika

Annotation

This work describes a specific literary genre, so-called Bildungsroman, often translated into Czech as „román vývojový“ (growing up novel). It addresses especially general elements of this genre. It represents process of fables' maturing on the base of analysis of selected novels (*Vilém Meister's Discipular Years* and *Vilém Meister's Journeyman Years or Asceticism* by Johann Wolfgang Goethe; *Great Expectations* by Charles Dickens). Forming and gradual intergrating these charaktery into society is given to connection with knowledge of social pedagogy.

Key words

Bildungsroman, growing up novels, English literature, German literature, Johann Wolfgang Goethe, Charles Dickens, Enlightenment, Victorian England, social pedagogy

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Primární prameny:

DICKENS, Ch. *Nadějně vyhlídky*. [Přel. Tilschová, E.; Tilsch, E.] 2. vyd. Praha: Odeon, 1972. 570 s.

GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta učednická*. [Přel. Jirát, V.; Saudek, E. A.] 1. vyd. Praha: SNKLHU, 1958. 581 s.

GOETHE, J. W. *Viléma Meistera léta tovaryšská aneb Odříkání; Viléma Meistera divadelní poslání*. [Přel. Jiroudková, K.] 1. vyd. Praha: SNKLU, 1961. 730 s.

Sekundární prameny:

BACHTIN, M. M. *Román jako dialog*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1980. 479 s.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozšíř. a aktual. vyd. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BARNARD, R. *Stručné dějiny anglické literatury*. 1. vyd. Praha: Brána, 1997. 251 s. ISBN 80-85946-83-1.

BAUMANN, B.; OBERLE, B. *Deutsche Literatur in Epochen*. 2. überarbeitete Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1996. 368 s. ISBN 3-19-001399-3.

BÖRNER, P. *Goethe*. Olomouc: Votobia, 1996. 163 s. ISBN 80-7198-085-4.

CIPRO, M. *Goethe a výchova. K 250. výročí narození*. 1. vyd. Praha: vl. n., 1999. 23 s. ISBN 80-238-3882-2.

Dějiny německé literatury: kontinuita a změna: od středověku po současnost; Sv. 2, Od osvícenství k době předbřeznové. [Vyd. BÄHR, E.] 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 439 s. ISBN 80-246-1048-5.

ENGELS, F. *Postavení dělnické třídy v Anglii*. 1. autoriz. vyd. Praha: Svoboda, 1950. 336 s.

GALLA, K. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studující filozofických fakult studijního oboru Pedagogika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 194 s.

HODROVÁ, D. *Román zasvěcení*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1993. 230 s. ISBN 80-85787-34-2.

HRABÁK, J. *Čtení o románu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. 327 s.

- HRABÁK, J. *Řeč písemnictví. (Umění vnímat umění.)* 1. vyd. Praha: Horizont, 1986. 261 s.
- HRONCOVÁ, J.; EMMEROVÁ, I.; KRAUS, B. a kol. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
- HRONCOVÁ, J.; EMMEROVÁ, I.; KRAUS, B. a kol. *Dejiny sociálnej pedagogiky: vybrané problémy.* 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. 210 s. ISBN 978-80-8083-436-4.
- CHUDOBA, F. *Charles Dickens.* [S. l.: s. n., 1940?] 41 s.
- JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 63 s. ISBN 978-80-7435-083-2.
- JIRÁT, V. *Portréty a studie.* 1. vyd. Praha: Odeon, 1978. 685 s.
- KAUTMAN, F. *O literatuře a jejích tvůrcích.* 1. vyd. Praha: Torst, 1999. 294 s. ISBN 80-7215-099-5.
- KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky.* 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MACURA, V. et al. *Slovník světových literárních děl. I, A-L. 1.* 1. vyd. Praha: Odeon, 1988. 475 s.
- MAJCHROWSKI, S. *Dickens.* 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1977. 304 s.
- MALÍŘ, J. *Člověk na Moravě ve druhé polovině 18. století.* 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008. 365 s. ISBN 978-80-7325-175-8.
- MAUROIS, A. *Dějiny Anglie: doplněné o novější období Michelem Mohrtem.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. 491 s. ISBN 80-7106-058-5.
- MOCNÁ, D.; PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů.* 1. vyd. Praha; Litomyšl: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.
- MÜLLER, H. M. *Dějiny Německa.* Praha: Lidové noviny, 1995. 589 s. ISBN 80-7106-125-5.
- ORWELL, G. *Úpadek anglické vraždy a jiné eseje.* 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1995. 168 s. ISBN 80-85885-62-X.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

PŘADKA, M. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: MU, 2004.

ISBN 80-210-3469-6.

STRÍBRNÝ, Z. *Dějiny anglické literatury; Sv 2*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.

S. 421-837.

ŠAMALÍK, F. *Německo humanistů a romantiků*. Praha: Naše vojsko, 1991. 286 s.

ISBN 80-206-0065-5.

WASSON, E. *Dějiny moderní Británie: od roku 1714 po dnešek*. 1. vyd. Praha: Grada,

2010. 429 s. ISBN 978-80-247-3267-1.

WILSON, A. *Svět Charlese Dickense*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1979.

WROCZYŃSKI, R. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1968. 309 s.

ZWEIG, S. *Tři mistři*. 1. vyd. Praha: Melantrich, 1998. 173 s. ISBN 80-7023-268-4.

Elektronické zdroje:

FUCHS, K.; LISÝ, J. *Dějiny ekonomického myšlení. Ekonomické názory T. R. Malthuse*

[online]. c 2009 [citováno 25. 11.2010]. Dostupné na WWW:

<http://is.muni.cz/elportal/estud/esf/js08/dejiny/web/ch06s02.html>

Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. *Bildungsroman* [online]. Poslední editace

26.03.2011. [Citováno 12. 04. 2011]. Dostupné na WWW:

<http://de.wikipedia.org/wiki/bildungsroman>.