

# Teorie a praxe interpretace textu V O Stanleyem Fishovi

Petr A. Bílek

Stanley Fish (nar. 1938) je jedním z těch teoretiků interpretace, kteří výrazně zasáhli do diskusí o jejím směřování v průběhu osmdesátých let. Fishův koncept patřil k nejradikálnějšímu a také k těm nejhlasitěji prosazovaným. Na pomyslné mapě interpretačních teorií by tento koncept bylo možno zařadit někam poblíž recepční estetiky na jedné straně a psychologicky podložené individuální recepce propagované Normanem Hollandem na straně druhé, třebaže Fish se i vůči oběma zmíněným přístupům vymezuje se značnou mírou polemické vyhrčenosti už od druhé poloviny let šedesátých. Obdobně polemický je ostatně i jeho vztah k Austinově a Searlově teorii řečových aktů.

Při snaze o pozitivní vymezení se o Fishově přístupu hovoří obvykle jako o „emotivní stylistice“ (*affective stylistics*). Tak lze nejspíš adekvátně označit jeho rané pojetí, které zdůrazňuje roli individuálního vnímatele při utváření výsledného smyslu textu, ale i při interpretaci dílčích textových detailů (v této fázi je Fish nikoli náhodou uváděn jedním dechem spolu s hlasateli dekonstruktivního pojetí). Fish svou „emotivní stylistiku“ zakládá především na nových čteních textů anglické poezie 17. století: smysl těchto textů nelze podle Fishe hledat v jejich formálním uspořádání či v jejich vztahu k dobové realitě, ale pouze ve zkušenosti, kterou si čtenář zažije, snaží-li se v nich nějaký smysl najít. Zároveň jsou za tento zážitek „odpovědné“ i ony texty; „testují“ čtenáře tím, jak ho zavádějí, jak mu nabízejí snadné odpovědi už v rovině doslovného čtení, jak popírají samy sebe. V sedmdesátých letech se objevuje pojetí poněkud pozměněné, které shrnuje soubor statí a přednášek *Jak je to tu s textem?* Fish si uvědomuje potřebu alespoň jistých obecněji platných mechanismů či limitů interpretace, nemá-li se z ní stát právě a pouze nástroj k produkování nových a nových čtení téhož textu. Tyto mechanismy a zákonitosti hledá především v existenci relativně stabilní čtenářské komunity, v níž se komunikační směřování, ale obecně i myšlení o literatuře odehrává vždy v rámci určitého kontextu, daného institucionální příslušností

všech, kteří toto myšlení provozují. Fish se ostře staví proti formalistické a novokritické představě textu jako autonomní organické jednoty, v níž už je význam předem zakódován. Tím, kdo produkuje význam textu, jsou mu právě až „interpretativní komunity“.

Titulní esej knihy *Jak je to tu s textem?* byl původně přednesen jako přednáška. Proto je jeho tón na naše poměry snad až nezvykle provokující, ilustruje celé pojetí zdánlivě odtažitým příkladem „ze života“ a je v neposlední řadě jaksí akademicky žoviální. Zároveň je tím dána poněkud kruhovitá či spirálovitá výstavba argumentace. Fish své pojetí odhaluje zcela zřetelně a vyhrčeně, bez zvažování relativizujících či kontraproduktivních argumentů. I tím jako by přijímal do důsledku pojetí, které teoreticky hlásá: nelze objevit žádné významové jádro, nelze zcela fakticky dokládat a objektivními argumenty přesvědčovat oponenty. Lze spíše přesvědčovat, a to rétorikou vytvářející pocit sdílení společného kontextu, společné intelektuální komunity, v důsledku čehož se pak objevuje i pocit sounáležitosti s tím, co bylo řečeno. I tento posun od „vědeckosti“ argumentace k rétorice diskurzu je pro interpretační i obecně teoretické debaty osmdesátých let ilustrativní a typický. Ne náhodou se v pozdějších letech stávají předmětem Fishova psaní už nejen texty literární, ale i právnícké. I v nich interpretuje soudní rozhodnutí jakožto záležitost vycházející nikoli z předem určeného zákonného jádra, ale jako záležitost kontextu daného komunitou zúčastněných. Zde už Fish svou představu rozšiřuje na obecné fungování jakékoli teoretické reflexe, která podle něj vždy vychází z přesvědčení účastníků a z postupů, jež daná oblast přijímá za běžné. Proto spíše zesměšňuje hlasy, které jsou založeny na přesvědčení, že jakákoli vědecká či akademická aktivita může být založena na něčem substanciálním, na něčem, co nereflektuje zaběhnuté postupy. Fish tak přistupuje na diskusi v poststrukturalistickém duchu a zároveň rozvíjí a propracovává svůj obraz: *enfant terrible* soudobé americké literární teorie.



studie – S. Fish



### Výběrová bibliografie prací Stanleyho Fisha:

- John Skelton's Poetry*. New Haven, Yale University Press 1965.  
*Surprised by Sin: The Reader in „Paradise Lost“*. New York, St. Martin's Press 1967.  
*Self-Consuming Artifacts: The Experience of 17th Century Literature*. Berkeley, University of California Press 1972.  
*The Living Temple: George Herbert and Catechizing*. Berkeley, University of California Press 1978.  
*Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Harvard University Press 1980.  
*Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*. Durham, Duke University Press 1989.  
*There's No Such Thing as Free Speech, and It's a Good Thing, Too*. New York, Oxford University Press 1994.  
*Professional Correctness: Literary Studies and Political Change*. New York, Oxford University Press 1995.



## Jak je to tu s textem?<sup>1</sup>

Stanley Fish

První den nového semestru přišla ke kolegovi z John Hopkins University studentka, která, jak se ukázalo, chodila předtím na můj seminář. Zeptala se ho způsobem, jenž — jak se myslím všichni shodneme — vyznívá jako dokonale přímočará otázka: „Jak je to tu s textem?“ Můj kolega zareagoval, aniž by si to uvědomoval, zcela sebevědomě (ačkoli mluví-li dnes o celé příhodě, nazývá už onen okamžik „krokem do pastí“): „Používá se Nortonova *Antologie literatury*.“ Načež past (nachystaná nikoli studentkou, ale nekonečnou schopností jazyka být přisvojován nejrůznějšími způsoby) sklapla: „Ne. Já spíš myslela, jestli v tomto kurzu věříme na básně a věci vůbec, anebo jen na sebe?“ Dnes je možné (a pro mnohé i lákavé) číst tuto anekdotu jako doklad nebezpečí, které hrozí těm, kdo naslouchají lidem, jako jsem já, tedy těm, kdo hlásají nestabilitu textu a nemožnost určení významu. V následujícím článku však budu onu anekdotu číst spíš jako ilustraci toho, jak nepodložený je strach z těchto údajně nebezpečných názorů.

Meyer Abrams nedávno zaútočil na skupinu literárních teoretiků, kterou nazval „noví čtenáři“ (Derrida, Bloom, Fish). Mezi celou řadou obvinění ční to nejutkvělejší: tito apoštolové nerozhodnutelnosti a nemožnosti určit význam ignorují „normy a možnosti“ zakotvené v jazyce (být se na ně sami při vlastním psaní spoléhají), „jazykové významy“, které slova nesporně mají. Tím nás lákají opustit „naši obyčejnou říši zkušenosti s mluvením, nasloucháním, čtením a porozuměním“ a vydat se do světa, kde „žádný text nic neznamená“ a kde „nikdy nedokážeme říci, co někdo myslel tím, že něco napsal“.<sup>2</sup> Přechin spočívá v tom, že doslovné a normativní významy jsou potlačovány libovůlí interpretů. Předpokládejme, že toto obvinění zasadíme do kontextu naší anekdoty. Co přesně je doslovným či normativním či jazykovým významem věty „Jak je to tu s textem?“

V rámci soudobé teoretické debaty (jak se odráží například na stránkách *Critical Inquiry*) se zdá, že na daný problém lze odpovědět dvěma způsoby: buď ona promluva má doslovný význam a my bychom měli být schopni říci, co tímto významem je, anebo je v ní obsaženo tolik významů, kolik lidí ji čte; žádný z těchto významů potom nebude doslovný. Z vyznění anekdoty ovšem vyplývá, že promluva má dva doslovné významy: v rámci kontextu, který předpokládal můj kolega (nemíním tím, že si předem utvořil skutečný předpoklad, on se prostě v daném kontextu ocitl), je daná promluva otázkou, zda tento kurz bude vyžadovat nějakou příručku; v kontextu, do něhož se dostal až poté, co studentka poopravila původní otázku, je daná promluva stejně evidentně otázkou týkající se učitelovy metodologie (v rámci celé škály, kterou nabízí soudobá



literární teorie), pokud jde o jeho přístup k textu. Všimněme si, že zde nemáme žádný případ nerozhodnutelnosti či nemožnosti určit význam; přesto i možnost rozhodnout a určit význam není stále stejná a — jak celý příklad dokládá — může se měnit. Můj kolega v dané chvíli neváhal mezi dvěma (či více) možnými významy promluvy. Okamžitě se chytil toho, co se jevílo jako nezvratný význam v kontextu situace, a potom ihned pochopil druhý nezvratný význam, když musel své porozumění situaci posunout. Ani jeden z obou významů nebyl vnucen (oblíbené slovo v polemických útocích na „nové čtenáře“) na úkor nějakého normálnějšího významu zcela soukromým, idiosynkratickým aktem interpretace; obě interpretace byly důsledkem přesných veřejných a konstitutivních norem (jazyka a porozumění), jak o nich hovoří Abrams. Jde jen o to, že tyto normy nejsou zakotveny v jazyce (kde by je pak mohl vyčíst každý, kdo má dostatečně svěží, souběžně vnímající oči), ale v institucionální struktuře, kde člověk naslouchá promluvě jako něčemu organizovanému, co odkazuje k jistým předpokládaným účelům a cílům. Jak můj kolega, tak ona studentka se nacházejí v obdobné instituci, a proto jejich interpretační činnosti nejsou zcela nezávislé; omezují je obecně sdílené činnosti a předpoklady v rámci instituce, a nikoli pravidla a stabilní významy nějakého jazykového systému.

Celé by to šlo říci i jinak: Ani jedno z obou možných čtení otázky (pro přehlednost si je snad můžeme označit jako „Jak je to tu s textem?“ [1] a „Jak je to tu s textem?“ [2]) by se ihned nevybavilo jakémukoli rodilému mluvčímu. „Jak je to tu s textem?“ [1] je interpretovatelné a čitelné jen pro toho, kdo již ví, co může označovat obecná kategorie „první den kurzu“ (to, co zajímá studenty, kteří do kurzu přišli, jaké provozní záležitosti se musí vyjasnit, než začne samotná výuka), a kdo tedy vnímá danou promluvu za pomoci znalosti kontextu; tato znalost není aplikovaná až ex post, ale je odpovědná už za tvar, který daná promluva má. Lidem, jejichž vědomí nedisponuje podobnou znalostí, je věta „Jak je to tu s textem?“ [1] stejně nedostupná, jako je věta „Jak je to tu s textem?“ [2] nedostupná někomu, kdo neví nic o debatách v soudobé literární teorii. Netvrdím, že pro některé čtenáře nebo posluchače by byla celá otázka naprosto nesrozumitelná (naopak v průběhu této stati budu hájit názor, že nesrozumitelnost v čistém a přesném slova smyslu se rovná nemožnosti); tvrdím ale, že pro jisté čtenáře či posluchače by tato otázka nebyla srozumitelná ani v jednom z jejích významů, jak tyto významy nabývala pro mého kolegu. Lze si představit člověka, který by vnímal tuto otázku jako dotaz na polohu určitého předmětu, ve smyslu „Asi jsem si tu<sup>3</sup> zapomněl svůj text; neviděl jste ho?“ Tím nám vzniká „Jak je to tu s textem?“ [3] a s tím i představa nekonečného řetězce, tedy světa, v němž každá promluva se vyznačuje nekonečnou pluralitou významů; právě toho se zastánci normativity a určenosti bojí víc než čehokoli jiného. O to ale v daném příkladu vůbec nejde. Ve všech situacích, které jsem bral v úvahu (a ve všech, které si jsem schopn vůbec představit), je význam promluvy podstatně omezován, a to ne až tehdy, kdy jsme promluvu uslyšeli, ale už tím, jak bychom mohli promluvu vůbec slyšet. Nekonečná pluralita významů by hrozila pouze tehdy, pokud by se dané věty vyskytovaly za okolností, do nichž by nebyly nikterak zakotveny, a nenabízely se jako funkce dané určitou situací. Kdyby takováto nezakotvenost byla normou, pociťovali bychom vskutku nepříjemně volné plynutí a nemožnost rozhodnout. Podobná situace ale neexistuje; věty se vyskytují pouze v situacích a uvnitř těchto situací bude normativní význam promluvy vždy zřetelný či alespoň přístupný, ačkoli v jiné situaci bude mít stejná promluva zcela jiný normativní význam, stejně zřetelný a přístupný. (Zkušenost mého kolegy je přesnou ilustrací.) To ale neznamená, že není možné rozlišovat, jaké významy bude mít tatáž promluva v různých situacích; toto rozlišení je však už vždy dáno tím, že i my se nalézáme v jisté situaci (nikdy nejsme v ne-situaci), a ocitneme-li se v situaci jiné, už z ní opět vyplývá odlišný význam promluvy. Jinak řečeno: je kdykoli možné z určitého bodu rozlišit a označit věty „Jak je to tu s textem?“ [1] a „Jak je to tu s textem?“ [2] (ty věty už totiž byly rozlišeny a označeny danou situací), ale není možné nabídnout vyčerpávající a jednou provždy platné označení, které by nezáviselo na tom, zda se vyskytnou či nevyskytnou v určitých situacích (protože se vyskytují či nevyskytují pouze a právě v situacích).





Přece jen ale pocítujeme, že jisté rozlišení je možné: do určité míry je možné tvrdit, že jistý význam je přirozenější než jiný. Zatímco každá promluva je naprosto přirozená v kontextu, v němž její doslovný význam je okamžitě zcela zřejmý (následně oba kontexty, v nichž se ocitl můj kolega), s odstupem lze pak i určit, který kontext je pravděpodobnější, a který bychom proto měli vnímat jako hledisko, s nímž má být promluvě nasloucháno. V našem případě můžeme tedy pozorovat cosi, co bych nazval „institucionálním zahnídováním“: pokud „Jak je to tu s textem?“ [1] je srozumitelná těm, kteří vědí, co zahrnuje kategorie „první den kurzu“, a pokud „Jak je to tu s textem?“ [2] je srozumitelná těm, kteří něco vědí i o otázkách soudobé literární teorie, lze pak vyvodit, že nahodilý vzorek lidí, jimž by se promluva prezentovala, by v ní „slyšel“ „Jak je to tu s textem?“ [1]. Tento význam promluvy je ihned srozumitelný i pro toho, komu bychom museli kontext „Jak je to tu s textem?“ [2] složitě vysvětlovat, zatímco si lze jen stěží představit někoho, kdo by byl schopný „slyšet“ na „Jak je to tu s textem?“ [2], aniž by se mu už předtím vybavila možnost „Jak je to tu s textem?“ [1]. (První varianta je srozumitelná všem učitelům, většině studentů a i některým knihkupcům, kteří objednávají texty pro jednotlivé kurzy, zatímco druhá varianta je srozumitelná jen některým učitelům, jimž pak nezní podivně, ani když narazí v literárněteoretickém žargonu na spojení „doporučeno Lacanem“.) Připustit toto rozlišení neznamena ale oslabit kategorii normálního, neboť nejde o kategorii transcendentální, ale institucionální. Žádná instituce není sice tak univerzální a nezničitelná, aby významy, které umožňuje, zůstaly normálními už navždy, ale jisté instituce či životní způsoby jsou tak frekventované, že mnoha lidem se významy, které umožňují vytvářet, zdají „přirozené“, a pak je třeba nebyvalého úsilí, abychom je přesvědčili, že i tyto „přirozené“ významy jsou výsledkem okolností.

Toto upozornění je podstatné, neboť právě díky této okolnosti mají úspěch všichni ti Meyerové Abramsové a E. D. Hirschové, kteří mluví o obecně sdíleném porozumění běžnému jazyku, z čehož pak vyvozují i dostupnost nějakého jádra vymezitelných významů. Hirsch nabízí větu „Vzduch je svěží“ jako příklad „slovního významu“, který je přístupný všem uživatelům daného jazyka, a sám rozlišuje, co bude obecně sdílené a určitélné z asociací, jež daná věta může vyvolávat (např. „Neměl jsem se při večeri tak přecpat“, „Svěží vzduch mi připomíná mé dětství ve Vermontu“),<sup>4</sup> a spoléhá, že čtenáři s ním budou naprosto souhlasit v tom, co onen sdílený a normativní slovní význam je, takže se ani nenamáhá specifikovat, co že tím pojmem vlastně myslí. Nedělal jsem si průzkum, ale troufnu si odhadnout, že jeho optimismus je, pokud jde o daný příklad, docela na místě. Většina, a možná i úplně všichni čtenáři okamžitě pochopí promluvu jako neumělou meteorologickou zprávu popisující jistou vlastnost místní atmosféry v danou chvíli. „Šťastně“ zvolený je ale tento příklad spíše pro to, co tvrdím já, než co tvrdí Hirsch (jemu jde, jak nedávno znovu potvrdil, stále o totéž: zdůrazňovat „stabilní předurčenost významu“).<sup>5</sup> Zřetelnost významu promluvy není důsledkem hodnot, které by slova obsažená v promluvě měla uvnitř jazykového systému, jenž je nezávislý na kontextu; tato zřetelnost je daná spíše tím, že příslušná slova jsou vnímána jako něco, co už má význam daný svou zakotveností v kontextu. Proto mají význam, který pak Hirsch pokládá za evidentní. Stačí jen zakotvit daná slova v jiném kontextu a pozorovat, jak okamžitě nabízejí zcela jiný „evidentní“ význam. Představme si například, že danou větu „Vzduch je svěží“ (kterou teď vnímáme právě v tom významu, jaký předpokládal Hirsch) zaslechneme uprostřed diskuse o hudbě („Když se ta skladba hraje správně, melodie<sup>6</sup> je svěží“). Okamžitě ji budeme vnímat jako hodnocení výkonu určitého hudebního nástroje či nástrojů hrajících danou melodii. Toto vnímání bude v daném kontextu **jediným možným**; porozumět větě v daném kontextu v Hirschově duchu by vyžadovalo nepřirozené úsilí. Dalo by se namítnout, že v Hirschově textu nemá věta „Vzduch je svěží“ [1] žádnou kontextuální konkretizaci. Je pouze nabídnuta, a proto se jakákoli shoda ohledně jejího významu odvíjí od jejích nekontextových vlastností. Ale i v Hirschově textu **má věta svůj kontext a jeho znakem je právě absence jakékoli situace, k níž by věta mohla odkazovat. Není totiž vůbec možné představit si větu nezávislou na kontextu, a proto jsme-li vyzváni uvažovat o větě, aniž by byl specifikován její kontext, automaticky ji budeme vnímat v tom kontextu, v němž se s ní**



nejčastěji setkáváme. Hirsch tedy evokuje kontext tím, že jej zatajuje: zbavil větu její situační vázanosti, a tím nás navádí k tomu, abychom si danou větu představili v situaci, v níž nejpravděpodobněji vznikla. Přistoupit na to znamená přijmout ten význam, který se v danou chvíli jeví jako jediný možný.

Co lze z těchto dvou příkladů vyvodit? Především to, že ani můj kolega, ani čtenář Hirschovy věty nejsou svázáni významy, které mají slova v jakémisi normativním lingvistickém systému; přesto ale zároveň také nemohou přiřadit k promluvě právě ten význam, který by chtěli. „Přiřadit“ je naprosto špatné slovo, protože implikuje dvoustupňový proces, kdy čtenář či posluchač nejprve zkoumá větu, a **potom** jí dává význam. Celou předchozí diskusi je možné zredukovat na tvrzení, že neexistuje žádná první fáze; promluvu vždy slyšíme v určité situaci, s vědomím účelu a okolností, které ji provázejí. Není nic prvotního, co by předcházelo našemu rozhodnutí; slyšet promluvu znamená, že už této promluvě připisujeme určitý tvar a význam. Problém přiřazenosti významu by mělo smysl otevírat pouze tehdy, jestliže by bylo možné vymezit fázi, kdy tato fáze přiřazení ještě neproběhla, a já tvrdím, že takováto fáze neexistuje.

**Neříkám**, že se nikdy neocitáme v situacích, kdy musíme sami od sebe určit, co promluva znamená. Právě můj kolega se dostal do takové pozice, když mu studentka dala najevo, že její otázku nepochopil tak, jak ji myslela („Ne. Já spíš myslela, jestli v tom kurzu věříme na básně a věci vůbec, anebo jen na sebe?“), což by teď měl nějak vyřešit. Ale toto „což“ neznamená v daném (ale i jakémkoli jiném) případě soubor slov čekajících, až jim bude přiřazen význam; neznamená to promluvu, jejíž význam v té podobě, jak jej přiřadím předtím, se ukázal jako nepatřičný. Můj kolega sice musel začít znova, ale nemusel už jít od bodu nula. V bodu nula dokonce ani nikdy předtím nebyl, protože jeho původní porozumění otázce vycházelo z předpokladu o tom, co by onu studentku asi tak mohlo zajímat. (Proto nebyl zcela „nesvázaný“, i když nebyl omezen žádnými předem určenými významy.) Opravná reakce studentky změnila spíš jeho předpoklad než způsob chování v situaci. Dozvídá se, že špatně pochopil, co myslela, což ale neznamená, že udělal chybu při kombinování jejích slov a syntaxe do významového celku. Jde spíš o to, že významový celek, který si okamžitě utvořil, byl založen na chybné identifikaci jejího záměru (provedené ještě před tím, než promluvila). Ve chvíli, kdy se před ním objevila, byl připraven slyšet to, na co se studenti obvykle ptají první den vyučování, a to také slyšel. V tomto případě nejde o špatné přečtení textu (neudělal chybu v tom, jak dal text dohromady), ale o špatné předčtení, a pokud se pak musel opravit, musel provést jiné (před)určení struktury očekávání, z níž se její otázka vynořila. Přesně a právě toto udělal a otázka, jak to udělal, je klíčová; nejlépe na ni lze odpovědět tím, že nejprve zvážíme způsoby, jimiž to neudělal.

Nevrátil se k doslovnému významu její reakce. Nejde tedy o případ, kdy se někdo, kdo nenachází porozumění, snaží ujasnit zamýšlený význam hledáním explicitnějšího vyjádření, variací na původní větu či doplňováním dalších slov, aby jejich smysl byl zcela evidentní. V rámci dané situace, kterou předpokládal, se její slova jevila jako naprosto jasná; po neporozumění ho studentka žádá, aby si představil jinou situaci, v níž ta samá slova budou stejně jasná, i když budou směřovat jinam. Nejde ani o případ, kdy ho slova, která studentka přidává („Ne. Já spíš myslela, ...“), směřují k tomu, aby si uvědomil odlišnou situaci, tím, že by specifikovala tuto situaci oproti všem dalším možným situacím. To by se musela slova, která studentka volí, evidentně vázat právě na určitou vyhraněnou situaci (cosi jako vyšší stupeň doslovnosti), aby každý kompetentní mluvčí, který uslyší právě tato slova, měl okamžitě na mysli i právě danou, a ne jinou situaci. Vyprávěl jsem příhodu hned několika kompetentním mluvčím, kterým to prostě nedošlo, a jeden přítel (profesor filozofie) mi sdělil, že po celou dobu mezi tím, než jsem příhodu odvyprávěl a než jsem mu ji vysvětlil (a otázka, jak jsem byl vůbec tohoto vysvětlení schopen, je ostatně také klíčová), se sám sebe ptal: „Co je to za vtip a proč mi to nedochází?“ Po určitou dobu vnímal otázku „Jak je to tu s textem?“ stejně, jako ji původně vnímal onen dotyčný kolega. Studentčino upřesnění mu nenabídlo žádný jiný kontext, ale pouze mu naznačilo, že původně pochopený význam nebude ten správný. Naproti tomu někteří nejen že hned příhodu pochopili, ale pochopili ji dokonce ještě před tím, než jsem ji dovyprávěl. Věděli, co bude následovat, hned jak





jsem jim řekl, že můj kolega byl otázan, zda je v kurzu nějaký text. Komu a proč došla celá příhoda hned a bez problému? Bez jakékoli nadsázky to byli lidé, kteří už vědí, co si myslím o určitých věcech (anebo vědí, že si budu něco myslet). Slyší tedy „Jak je to tu s textem?“ na počátku nějaké anekdoty (ale stejně tak třeba i v názvu článku) a vnímají to už v určitém nasvícení, které je dáno tím, že vědí, co s tím pravděpodobně budu dělat. Vědí, že tato věta přichází **ode mne**, za okolností, v nichž se budu vyslovovat o určitých věcech, jejichž rozsah je zřetelně ohraničen.

Můj kolega nakonec také pochopil onen dotaz, který jako by přicházel ode mne. Ne proto, že jsem byl v dané třídě, ne proto, že studentka svými slovy odkázala na mne tak evidentním způsobem, který by došel každému posluchači, ale spíše proto, že si uvědomil, že sedím v pracovně takřka sousedící s jeho a říkám tam studentům, že neexistují předem vymezené významy a že stabilita textu je jen naše iluze. Jak pak přiznal, celý okamžik poznání a pochopení situace se mu scvrkl do věty, kterou v duchu pronesl: „Aha, tak tohle je další z Fishových obětí!“ Neřekl to proto, že by se studentka pronesenými slovy právě tak prezentovala, ale naopak proto, že jeho schopnost uvidět ji právě jako Fishovu oběť mu umožnila pochopit správně její slova. Odpověď na otázku „Jak se dostal od jejích slov až k okolnostem, v nichž chtěla, aby její slova pochopil?“ zní takto: Můj kolega už předtím musel uvažovat právě v rámci daných okolností, aby byl schopen vnímat i její slova jako něco, co odkazuje právě k těmto okolnostem. A právě proto je třeba i celou otázku odmítnout: předpokládá totiž, že utváření smyslu nás pak dovede i k rozpoznání kontextu promluvy, a ne obráceně. To neznamená, že kontext se zjevuje jako něco prvotního a až když si daný kontext identifikujeme, můžeme začít s utvářením smyslu. To by znamenalo pouze převrátit pořadí. A pořadí je mimo hru, neboť obě činnosti (rozpoznání kontextu a utváření smyslu) se odehrávají současně. Neříkáme si: „Tak teď jsem v určité situaci, takže už můžu začít s určováním, co daná slova znamenají.“ Nalézat se v určité situaci znamená vidět slova, tato či jakákoli jiná, jako něco smysluplného. Uvědomit si, že možná hovoří s jednou z mých obětí, znamenalo pro mého kolegu **zároveň** pochopit, že její otázka směřuje k jeho názoru na literární teorii.

Zbavit se jedné otázky „Jak?“ hned ale znamená položit si jinou: jestliže tedy její slova nesměřovala ke kontextu promluvy, jak se k němu potom dostal? Proč jsem se mu vybavil právě já, jak říkám studentům, že neexistují předem vymezené významy? Tak tedy předně: on reagoval. V rámci jeho reakcí mu mohlo dojít, že daná studentka se ptala na něco jiného (chtěla vědět, řekněme, zda daný kurz bude zaměřen především na básně a eseje, anebo na jejich individuální konkretizace, což je a není otázka po tomtéž); ale mohl také zcela rezignovat, jako můj přítel filozof, a zmateně čekat bez jakéhokoli vlastního vysvětlení, neschopen představit si jakýkoli další možný význam poté, co se původně předpokládaný význam ukázal jako nesprávný. Jak tedy reagoval? Částečně reagoval proto, že reagovat **mohl**. Pochopil daný kontext, protože tento kontext byl už předtím součástí repertoáru, s nímž se každý z nás staví ke světu a událostem v něm. Nálepku „jedna z Fishových obětí“ ve svém vědomí už měl, nemusel si ji teprve vytvořit. Stejně tak pochopitelně ona nálepka nepatřila pouze jemu, jeho svět tedy nebyl vždycky organizován podle ní a ani na počátku konverzace se studentkou se mu nevybavila; vždy ji ale měl k dispozici, stejně jako tato nálepka měla k dispozici jeho, a tak jediné, co musel udělat, bylo si tuto nálepku vybavit, anebo ji nechat se projevit; významy se pak začaly vynořovat. (Kdyby neměl tuto nálepku k dispozici, postup jeho chápání by byl zcela jiný a my se k tomuto rozdílu za chvíli dostaneme.)

Tím ale vracíme postup našeho zkoumání poněkud zpátky. Jak a proč k tomuto „vybavení si“ došlo? Odpověď se nutně pohybuje v rovině pravděpodobnosti; jejím výchozím bodem je uvědomění si faktu, že pokud se něco mění, nemění se tím všechno. Mění se způsob, jímž v průběhu konverzace můj kolega chápe okolnosti, v nichž se ocitá, ale i přes tuto proměnu zůstává v těchto okolnostech cosi stabilního: stále jde o akademické prostředí, a tím i jeho chápání je i přes jistou proměnu zároveň po celou dobu tímto typem okolností výrazně limitováno. Stále, tak jako na počátku, předpokládá, že dotaz studentky bude mít co do činnosti s univerzitním provozem a konkrétně s anglickou literaturou. Na mysl mu nutně musí přijít organizační otázky. A jednou z těchto



otázek je i „co se děje v jiných kurzech?“, jeden z „jiných“ kurzů je ten můj. Dostává se tedy ke mně a k poznání „jedna z Fishových obětí“, čímž si může jinak rekonstruovat to, co mu studentka řekla. Jeho cesta ke mně není ani zcela bez směrovek, ale není ani značená tak, že by jinudy jít nešlo.

Tato cesta by byla pochopitelně mnohem komplikovanější, kdyby už ve svém vědomí neměl kategorii „jedna z Fishových obětí“. Právě tato kategorie funguje jako prostředek čitelnosti celé situace. Jak by ale postupoval, kdyby danou kategorii ve svém myšlenkovém repertoáru neměl, a nemohl si ji tedy následně vyvolat? V takové situaci by nemohl postupovat vůbec. Tím neříkáme, že se člověk ocitne navždy v pasti utvořené těmi kategoriemi chápání, které má k dispozici (anebo které disponují tímto člověkem). Tvrdíme ale, že zavedení nových kategorií chápání či rozšíření těch stávajících je podníceno vždy zvnějšku nebo z prostoru, který se alespoň po určitou dobu jako vnějškový jeví. Pokud by nebyl schopen uvědomit si obrysy studentčiny zájmy (protože nikdy takové zájmy sám neměl nebo na něj tyto zájmy nepůsobily), musela by mu to všechno vysvětlit. A zde se nám objevuje další okolnost, která celý příběh charakterizuje. Nemělo by smysl, aby se o vysvětlení pokoušela jinou formulací či rozšířením promluvy směrem k větší explicitnosti. Její slova dávají smysl pouze tehdy, pokud on už předem zná, co tato slova mají sdělovat, pokud zná předpoklady a očekávání, z nichž tato slova vycházejí. Studentka by musela začít zcela znovu, i když už by nemohla začít zcela od nuly (začátek od nuly ve skutečnosti ani neexistuje); musela by couvnout zpět k bodu, na němž se opět objeví vzájemné porozumění, a od tohoto bodu by vycházel pokus o nové a širší porozumění. V daném případě by například mohla začít od předpokladu, že ten, k němuž mluví, ví, co je to text. A že zároveň jeho způsob vnímání slova text je odpovědný za to, že i její otázku pochopil jako dotaz na organizační procedury kurzu. (Pamatujeme si, že „on“ v této úvaze už neoznačuje mého kolegu, ale někoho hypotetického, kdo neví nic o „Fishových obětech“.) Studentka musí zproblematizovat či rozšířit jeho způsob chápání slova text třeba poukazem na to, že jiní chápou text i v jiném slova smyslu, a následně i pokusem o nalezení nějakého rysu v jeho chápání slova text, který by pak mohl sloužit jako východisko pro ono jiné chápání, kterého zatím není schopen. Mohl by třeba cosi vědět o psychologickém pojetí, které zdůrazňuje významotvornou roli vnímání, anebo o Gombrichově teorii společně sdílené zkušenosti, anebo o ucelené filozofické linii, v níž je stabilita předmětů vnímána jako něco přinejmenším problematického. Celá ilustrace musí zůstat hypotetická a zkratkovitá, neboť teprve určení skutečných přesvědčení a předpokladů by studentce umožnilo rozhodnout se o dalším postupu. Rozpoznání těchto přesvědčení by určilo další strategii, s jejíž pomocí by se snažila jeho přesvědčení posunout či změnit. Pokud by uspěla, její otázka by se ozřejmila, a to nikoli proto, že by byla jinak formulována či zpřesněna, ale protože nyní bude tato otázka vnímatelná v rámci téhož systému chápání, z něhož vychází.

Stručně řečeno: hypotetický partner v dialogu se časem dostane na stejnou rovinu chápání, na níž se můj kolega zaradoval, protože si mohl říci: „Aha, tohle je jedna z Fishových obětí“; tento hypotetický „on“ si však řekne jistě něco jiného, pokud si vůbec něco řekne. Rozdíl mezi reakcemi by ale neměl smazat stěžejní podobnost mezi typy reakcí, tedy tou z příběhu a tou hypotetickou. V obou případech jsou vyslovená slova okamžitě vnímána v rámci jistého souboru předpokladů o tom, odkud by daná slova mohla vycházet. A v obou případech také jde o to, aby vnímání proběhlo v rámci jiného souboru předpokladů, v němž už tatáž slova („Jak je to tu s textem?“) nebudou totožná. Rozdíl je pouze v tom, že můj kolega byl schopen splnit daný požadavek tím, že se mu v mysli vybavil možný kontext promluvy, který už byl součástí jeho repertoáru, zatímco repertoár jeho hypotetického dvojníka musel být rozšířen, aby daný kontext zahrnoval; kdyby se v obdobné situaci ocitl někdy přistě, už by si jej také pouze znovuvybavil.

Rozdíl je tedy v tom, že někdo danou schopnost má, a jiný ji musí teprve získat. Nejde ale o rozdíl zásadní, protože cesty, na nichž se daná schopnost aktivizuje, či teprve získává, jsou velice podobné. Ani v jednom případě totiž **není** výsledek předem určen slovy. Studentčina slova nepřivedla mého kolegu ke kontextu, který už v mysli





k dispozici měl; stejně tak nepřivedou k objevení kontextu někoho, kdo není povědomím o takovém kontextu vůbec předem vybaven. To, že v obou případech chybí jakákoli mechanická determinace, však neznamená, že cesta, kterou se při hledání kontextu ubíráme, je zcela nahodilá. Změna struktur chápání není přeryvem, ale posunem očekávání a zájmů, které už existují. Právě jejich existence ovlivňuje i směry, kterými se modifikují. V obou případech se adresát otázky ocitá v situaci, v níž alespoň přibližně zná účel a cíl, a v obou případech nakonec skončí v jiné situaci, v níž nový účel a cíl je v nějakém vztahu k tomu původnímu (kontrast, protiklad, rozšíření, prohloubení). Jediným vztahem, v němž se původní a nový účel i cíl nemohou ocitnout, je naprostá nesouvislost. V prvním případě byla cesta již připravena (od textu jako zřetelně fyzického objektu k otázce, zda je text fyzickým objektem, či ne), ačkoli ne všechny ukazatele ihned vystávají na zřetel a vždy se tu projevuje i aspekt výběru. V druhém případě je naznačení cesty na učiteli (zde je jím studentka), který nutně musí začít od toho, co už je dáno a známo.

Konečně spojuje oba případy i okolnost, že úspěšný výsledek není zaručen ani v jednom z nich. To, že mému kolegovi dojde kontext studentčiny promluvy, nebylo předem dáno o nic víc, než že by studentka osvětlila onen kontext někomu, kdo si ho předtím nebyl vědom. Kdyby můj kolega zůstal zaskočen (kdyby si na mě nevzpomněl), musela by studentka postupovat stejně jako při vysvětlování někomu, kdo dosud o podobném kontextu nic netušil, tj. musela by začít tím, jak daný problém dotýčný člověk právě vnímá a chápe.

Tak dlouho jsem rozřešení této anekdoty odkládal, až se nyní její vztah k otázce rozhodovací autority ve výuce literatury a obecně i v uvažování o literatuře může zdát poněkud zastřený. Lze se k němu ale snadno vrátit připomenutím toho, co hlásá Abrams a jiní: že totiž autorita rozhodnutí závisí na existenci vymezeného jádra významů, protože kdyby takové jádro neexistovalo, nebylo by možné normativně či veřejně posuzovat, co bylo řečeno nebo napsáno. Interpretace by se tak stala záležitostí pouze individuální a soukromou, kterou by nebylo možné zproblematizovat či opravit. V psaní o literatuře by to znamenalo, že žádnou interpretaci nelze označit za lepší či horší, a ve výuce by nebylo co namítnout studentovi, který by prohlásil, že jeho interpretace je stejně oprávněná jako ta vaše. Znejistujícím relativismu se lze vyhnout pouze tehdy, když se přijme představa o něčem společném a základním, co řídí interpretace a poskytuje nástroje pro rozlišování mezi nimi.

Já jsem svou analýzou chtěl ukázat, že věta „Jak je to tu s textem?“ nemá předem vymezený význam, který by přežil i ve zcela jiných situacích. V každé situaci, kterou si lze představit, je však význam této věty buď už předem zřetelný, anebo je možné jej v průběhu určitého času ozřejmit. Čím je to způsobeno, když ne „možnostmi a normami“, které už jsou zakódovány v jazyce? Jak vůbec komunikace funguje, ne-li na základě obecně sdílených a stabilních norem? Odpověď vyplývá už z toho, o čem jsem až dosud mluvil: ke komunikaci dochází v situacích a nacházet se v jisté situaci znamená mít k dispozici určitou strukturu předpokladů (či být této struktury k dispozici), strukturu způsobů chování a myšlení, jež jsou vnímány jako relevantní ve vztahu k účelům a cílům, které už byly do situace vneseny. Jakákoli promluva může být **okamžitě** vnímána jen v rámci předpokladu o těchto účelech a cílech. Zdůrazňuji „okamžitě“, neboť se mi zdá, že otázka komunikace tak, jak ji vnímá Abrams a jemu podobní, se jeví jako problém právě proto, že se v jejich pojetí předpokládá rozdíl mezi tím, že někdo vnímá určitou promluvu, a mezi určování jejího významu: jde o jakousi černou díru, kde má člověk nejdříve slova, a pak je musí nějakým způsobem dát dohromady. Kdyby se vyskytovala taková díra, tj. jakási chvíle dříve, než vůbec interpretování začne, potom by bylo opravdu nutné provádět nějaké mechanické a algoritmické postupy, jejichž pomocí by se význam vypočítal; v konfrontaci s takovým objektivněvypočtovým procesem by pak každý mohl poznat své vlastní chyby. Celé mé usilování však směřovalo k tomu, abych prokázal, že významy se nám mohou jevit jako už předem vypočítané ne kvůli nějakým normám zakotveným v jazyce, ale proto, že jazyk je vždy, už od samého počátku vnímán v rámci jisté struktury norem. Tato struktura ale není abstraktní a nezávislá; je dána společenskými okolnostmi. Nejde proto



o jednu strukturu, která by byla v privilegovaném vztahu k procesu komunikace, ať už by se odehrával v jakékoli situaci. Jde o strukturu, která se mění, když se jedna situace (včetně předpokládaného pozadí způsobů chování a myšlení, účelů a cílů) proměnila v situaci jinou. Řečeno ještě jinak: dohodnutý a obecně sdílený základ, který hledá Abrams a jiní, už byl dávno nalezen. Jde jen o to, že není stále stejný.

Řada čtenářů může poslední větu i celou předchozí argumentaci vnímat jako jen o něco sofistikovanější verzi relativismu, jehož se bojí. Namítnou, že nelze mluvit o normách a standardech, které závisejí na kontextu, protože to by znamenalo uznat neko-  
nečnou mnohost norem a standardů, aniž bychom mohli rozlišovat jak mezi nimi, tak i mezi soupeřícími systémy hodnot, na jejichž pozadí se projevují. Mnoho standardů je pak totéž jako vůbec žádné standardy.

Z jistého úhlu pohledu je tato námitka nevyvratitelná, z jiného se ale zcela mívá s podstatou věci. Nevyvratitelná je jako obecný a teoretický závěr: přijetí norem závislých na kontextu nebo na instituci jistě vylučuje možnost najít pak normu, která by byla přijatelná pro každého bez ohledu na konkrétní okolnosti. Tatáž námitka však nemá smysl pro žádného konkrétního jedince, neboť každý se nachází v nějakém kontextu. Neexistuje člověk, pro něhož by neexistence ne-kontextové, absolutní normy měla nějaký praktický důsledek, který by dopadl na jeho jednání anebo i na víru v to, že je vůbec jednat schopen. Obecně platí, že příliš mnoho standardů je totéž jako standardy žádné; neplatí to však pro nikoho konkrétně (nikdo se totiž nenachází v pozici, kdy by mohl mluvit „obecně“), a proto jde o obecnou platnost, na kterou můžeme reagovat: „ale to nehraje roli“.


Ještě jinak řečeno: Relativismus je pozice, o níž se lze bavit, není to ale pozice, kterou by šlo zaujmout. Nikdo nemůže být relativistou, protože nikdo se nemůže vzdálit od svých přesvědčení a předpokladů, které by se pak staly pro něho samého nezávažnými, na rozdíl od přesvědčení a předpokladů jiných lidí a jejich závaznosti pro ně nebo na rozdíl od jeho vlastních minulých přesvědčení. Strach, že se ve světě bez obecně závazných norem a hodnot člověk ocitne i bez jakékoli opory pro vlastní jednání, je neopodstatněný, protože nikdo není netečný k normám a hodnotám, které umožňují fungování jeho vlastního vědomí. Člověk jedná a vymezuje se ve jménu osobně chápaných norem a hodnot (právě ony koneckonců umožňují, aby i sám sebe chápal). Jedná tak s naprostou sebedůvěrou, která utváří jeho víru. Když se změní to, v co věří, normy a hodnoty, které předtím vnímal jako něco naprosto automatického, se stanou předmětem jeho kritické či analytické pozornosti. Tato pozornost je však možná jen díky novému souboru norem a hodnot, které v dané chvíli opět neproblematizuje a nepochybuje o nich. Neexistuje okamžik, kdy člověk nevěří v nic, kdy jeho vědomí není naplněno žádnými myšlenkovými kategoriemi; a ať už v danou chvíli v jeho mysli budou operovat jakékoli kategorie, budou vnímány jako nezpochybnitelný základ.

Ted' nejspíš zastávce předem určeného významu vykřikl „Solipsismus!“ a cítí potřebu namítnout, že víra v individuální myšlenkové kategorie nemá žádnou obecnější hodnotu: bez propojení s obecně sdíleným a stabilním systémem významů nemůže člověk vykonávat ani každodenní verbální komunikaci; k dorozumění nemůže dojít ve světě, kde se každý člověk ocitl v pasti svých vlastních předpokladů a názorů. Odpovídám: Individuální předpoklady a názory nejsou „své vlastní“ v tom smyslu, že bychom se museli bát solipsismu. **Individuální člověk** není jejich původcem (přesněji by to bylo spíš naopak: tyto předpoklady a názory jsou jeho původcem). Existují už předem, čímž omezují cesty, jimiž se jeho vědomí může vydat. Když se můj kolega snaží najít smysl studentčiny otázky („Jak je to tu s textem?“), žádný z interpretačních postupů, které by mohl použít, není zcela jeho vlastní ve smyslu, že by si jej vymyslel. Interpretační postupy, které používá, vyplývají z jeho prvotního pochopení očekávání a cílů, jež mohly být podnětem k tomu, aby ho někdo uvnitř americké akademické instituce oslovil. Ani tato očekávání a cíle nejsou specifickým vlastnictvím jediného člověka, ale naopak spojují všechny, pro něž je daný předpoklad natolik běžný, že o něm vůbec neuvažují. Spojily tedy i mého kolegu a studentku, neboť oba jsou schopni komunikovat, a dokonce i domýšlet záměry toho druhého. Ne však proto, že jejich interpretační úsilí bylo vedeno už samotnou podobou jakéhosi nezávislého jazyka, ale proto, že navzájem



cháпали, o co by tak asi mohlo v dané situaci ve třídě jít, a tudíž se i jazyk oběma zjevoval ve stejné podobě (či v sérii podob). Ona možnost vzájemného pochopení je základem pro pocit důvěry, že vůbec má cenu mluvit spolu navzájem; kategorie tohoto pochopení však patřily jim samým pouze v tom slova smyslu, že jakožto subjekty v rámci jedné instituce automaticky přijali způsob, kterým se utváří smysl právě v této instituci, v rámci jejích systémů porozumění. Proto má člověk, který se celou svou bytostí identifikuje s jistou institucí (pokud ne s touto, tak s jinou), takové potíže vysvětlit jakoukoli činnost nebo význam někomu odjinud. Podle něho není třeba cokoli vysvětlovat, protože on to považuje za normální. Když je k tomu donucen, řekne něco jako „Tak se to přece dělá“ či „To je přece jasné“. Význam je vlastnictvím komunity, stejně jako je jím, jistým způsobem, i takovýto člověk.

Z toho všeho vyplývá: 1) ke komunikaci dochází, aniž existuje jakýsi nezávislý a bezkontextový systém významů; 2) aktéři komunikace komunikují s jistou sebedůvěrou spíše než s vědomím provizornosti a nejistoty (nejsou tedy relativisty); 3) zdrojem jejich sebedůvěry je soubor přesvědčení a tato přesvědčení nejsou specificky individuální nebo idiosynkratická, ale jsou založena na určité komunitě a konvencích (aktéři komunikace tedy nejsou solipsisty).

Právě solipsismu a relativismu se pochopitelně Abrams či Hirsch bojí, a proto se snaží dokládat existenci jakýchsi předem vymezených významů. Pokud však interpreti nejednají jen podle sebe sama, ale projevují se jako produkty institucionální komunity, k níž patří, není třeba se solipsismu a relativismu vůbec bát, protože jako způsoby bytí nejsou tyto koncepty vůbec realizovatelné. Danou podmínku, aby někdo mohl být solipsistou či relativistou, totiž aby byl nezávislý na institucionálních předpokladech a aby si zcela sám a nezávisle vytvářel vlastní účely a cíle, nelze prostě nikdy splnit. Proto ani není třeba vůči něčemu takovému stát na stráži. Abrams, Hirsch a spol. tráví spoustu času bádáním jak omezit a spoutat interpretaci; pokud ale můžeme zobecnit příběh o mém kolegovi a jeho studentce (a já si myslím, jak je jistě zřejmé, že můžeme), nemohou tito badatelé najít nic jiného než to, co už bylo nalezeno. Můj závěrečný vzkaz pro ně tedy konečně není problematizující, ale uklidňující: ne- dělejte si starosti.

Přeložil Petr A. Bílek.

1 „Is There a Text in This Class?“ je 13. kapitola stejnojmenné knihy, Cambridge, Harvard University Press 1980, s. 305—321; vynechána je úvodní pasáž, která je předmlouvou k celé druhé části knihy a komentuje spíše okolnosti jejího vzniku.

2 M. H. Abrams, „The Deconstructive Anjel“ (Anděl dekonstrukce), *Critical Inquiry* 3, 1977, č. 3, s. 431 a 434.

3 Pozn. překl.: Anglické „class“ znamená jak „třída (místnost)“, tak i „kurz“. Významový rozdíl je — v duchu Fishova pojetí — dán pouze kontextem.

4 E. D. Hirsch, *Validity in Interpretation* (Interpretační oprávněnost), New Haven, Yale University Press 1967, s. 218—219.

5 E. D. Hirsch, *The Aims of Interpretation* (Cíle interpretace), Chicago, University of Chicago Press 1976, s. 1.

6 Pozn. překl.: Anglické „air“ má kromě celé řady dalších významů jak význam „vzduch“, tak i význam „melodie“. Bohužel ani tuto homonymii, v níž rozlišení významů vyplývá až z kontextu, nelze do češtiny převést, nechceme-li se nutit do topornosti.