

Výuka literatury a psaní

Rozhovor s profesorem Geraldem Graffem

John V. Knapp

Profesor Gerald Graff publikoval několik zásadních knih o studiu literatury, o kompozici¹ a o didaktice, mezi nimiž vyniká především uznávaná publikace *Literature Against Itself: Literary Ideas in Modern Society* (Literatura sama proti sobě: literární myšlenky v moderní společnosti) (1979) a *Poetic Statement and Critical Dogma* (Poetická výpověď a kritické dogma) (1980). Nejvíce ovšem profesora Graffa proslavila kniha vydaná o deset let později pod názvem *Professing Literature: An Institutional History* (Výuka literatury: stručný přehled dějin) (1989), která bývá už léta citována jako nejlepší současná práce popisující vývoj studia literatury na univerzitách od jeho počátků v rétorice až po jeho ustanovení jako svébytné disciplíny. Jakmile se objevil fenomén tzv. kulturních válek,² doktor Graff v knize *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education* (Ke kulturním válkám: jak může výuka střetů oživit americké vzdělávání) (1992) neúnavně hájil názor, že než aby se z našich budoucích studentů stali bezděční stoupenci často nesrozumitelných bitev v literárním akademickém prostředí, měli bychom raději vyučovat jednotlivé problémy v jejich úplnosti, a tak přizvat studenty jak bakalářského, tak magisterského studia, aby se zapojili do diskuzí, které tak vášnivě vedeme. Později

spolupracoval profesor Graff s naratologem Jamesem Phelanem na dvou monograficky zaměřených učebnicích věnovaných Twainově *Huckleberry Finnovi* (1995) a Shakespearově *Bouři* (2000), v nichž se oba autoři pokusili prostřednictvím výkladu známých literárních textů sblížit literárněvědný a studentský diskurz. Od těchto učebnic to byl už jen nepatrný krok k důkladnému zamyšlení nad výukou literatury a psaní obecně v rozsáhlejší studii *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind* (Bezradní na akademické půdě: jak studium zatemňuje naši mysl) (2003). Poté následovala kniha napsaná spolu s Cathy Birkensteinovou neseoucí název „*They Say / I Say*“: *The Moves that Matter in Academic Writing* („Oni tvrdí / já tvrdím“: důležité postupy v akademickém psaní) (2005). Tato zatím nejnovější profesoroва práce prosazuje způsob výuky začínajících autorů,³ jež se zajímavým způsobem navrácí k formalistickým šablonám, které si mnozí spojují s klasickými učiteli rétoriky. Graff a Birkensteinová tak v určitém smyslu opsali kruh a pomohli studentům, kteří se učí literaturu číst a o literatuře psát, aby zase jednou obsáhli obě tyto schopnosti najednou, jak tomu velmi často bývalo v seminářích studia literatury v jeho počátcích v 19. století.

V roce 2007, tedy ještě před nástupem profesora Graffa do funkce prezidenta MLA⁴ v lednu 2008, jsme se spolu usadili v jeho pracovně na Illinoiské univerzitě v Chicagu.⁵ Jako nedávno jmenovaný šéfredaktor časopisu *Style* jsem profesorovi naznačil, že mám v plánu rozšířit zaměření časopisu hned v několika směrech. To by v neposlední řadě znamenalo věnovat se také více rozhovorům a diskuzím o didaktice literatury a výuce jazyků. Jen málo lidí je schopno otevřít rozpravu na toto téma lépe než Gerald Graff, a přispět tak, jak doufám, k řadě podnětných diskuzí napříč literaturou, literární vědou, psaním a vzděláváním.

Začnu vaší nejnovější knihou „*They Say/I Say*“.⁶ Poslal jsem ji své dceři, která učí na několika komunitních školách⁷ v okolí Chicaga. Moc se jí líbila a dokonce ji používá ve svých seminářích. Zjistila, že mnohým jejím studentům dělá potíže hrát tzv. „hru na empatii“ („*believing game*“), o které vy a vaše žena Cathy Birkensteinová píšete ve své knize. Je pro ni také velmi obtížné naučit studenty, kteří příliš nechtou, aby se vyhnuli obsahovým shrnutím a syndromu výkladových klišeé (*the closest cliché syndrome*). Máte něco, co byste chtěl k těmto problémům dodat? Něco, co vás napadlo od vydání „*They Say/I Say*“?

Domnívám se, že většině z nás, nejenom studentům, dělá potíže hrát to, co Peter Elbow nazývá „hrou na empatii“, což znamená představit si, jaké by to bylo, kdybychom přijali za své názory, které ohrožují naše vlastní, namísto toho, abychom je instinktivně odmítli.⁸ Jen několik z nás je natolik velkorysých, že se dokáže vcítit do kůže těch, s jejichž názory nesouhlasí, přičemž čím vzdálenější jsou tyto názory od těch našich, tím obtížnější pro nás je je přijmout. Zdá se, že uvažovat v rozporu s našimi oblíbenými názory nám připadá protiintuitivní, nicméně podle naší knihy se persvazivní a tvůrčí spisovatelé sami chovají protiintuitivně. Vcítují se do pozice těch, kteří jejich vlastní názory pokládají za mylné nebo dokonce absurdní. Tento přístup ovšem zpochybňuje způsob psaní, kterému se většina amerických studentů na školách učí. Bud' se po nich chce, aby shrnuli zadanou četbu a upozadili sebe samé (pošetilý zákaz používání první osoby je pro to zcela příznačný), nebo aby v opačném případě roz-

vedli a podepřeli své vlastní argumenty či předpoklady, ovšem spíše jen v jakémsi vakuu než ve shodě, nebo ve sporu s někým jiným (esej v pěti odstavcích).⁹

Naše kniha naproti tomu po studentech vyžaduje, aby propojili shrnující pasáže s vlastními argumenty tak, že nejprve shrnou stanovisko odlišné od svého vlastního a poté toto shrnutí použijí k podnícení vlastních argumentů. Přestože se takový přístup neslučuje s tím, co se obvykle studenti učí, domníváme se, že je vlastně mnohem bližší chování studentů mimo akademické prostředí, nemluvě o chování skutečných autorů. Domníváme se, že přístup, který požaduje po autorech, aby brali vážně názory od názorů svých, zpochybňuje známý relativismus, k němuž se američtí studenti rádi uchylují: „Já mám svůj pohled na věc, ty máš svůj pohled na věc a všichni máme právo na vlastní názory,“ což je ovšem stanovisko, které umožňuje tvrdit prakticky cokoli.

Cathy a já spolu učíme už několik let první ročníky kompozici na UIC. Hodně nám to pomáhalo při práci na této knize, zkoušeli jsme různé její verze, neustále se vraceli a zase ji přepisovali. Nejtěžší ze všeho bylo přesvědčit studenty, že když budou brát vážně názory, které normálně sami odmítají, bude jejich psaní lepší, zajímavější a přesvědčivější, protože tím pádem se stanou natolik otevřenými, že dokážou překročit vlastní pohled na věc. Jakmile se nám podaří studentům toto sdělit, přinese to určitý úspěch, nicméně je to protiintuitivní a riskantní záležitost. Celá kultura se o to pracně pokouší. Představte si naše prezidentské debaty a riziko, které by nastalo, kdyby se jeden z kandidátů rozhodl brát vážně stanovisko svého soupeře.

Už vidím jednoho z prezidentských kandidátů, jak říká: „To je skvělá myšlenka! Nikdy mě to nenapadlo!“ Vraťme se ale ještě k předchozí otázce. Sám vaši knihu používám v seminářích didaktiky. Vraťme-li se ke studentům, kteří se teprve chystají na vysokou školu, souvisí s nimi jedna z podstatných otázek vaší knihy. Píšete, že studenti si nikdy sami neosvojí klíčové intelektuální postupy reprezentované určitými šablonami. Chcete tím naznačit, že nedostatek otevřenosti vůči těmto klíčovým intelektuálním postupům představuje největší slabinu našeho středního školství? Tedy

že se jimi na středoškolské úrovni nezabýváme?

Ano. Věnujeme opravdu mnoho úsilí tomu, aby se naše kniha, nebo její verze, prosadila na středních či dokonce základních školách. Esej v pěti odstavcích patrně nadále představuje převládající model výuky psaní, i když učitelé kompozice a rétoriky jej zdvořile odmítají. Ale právě to, na co si všichni v případě eseje v pěti odstavcích stěžují, tj. že je schematická, se nám na ní líbí! Myslím, že lze říci, že se snažíme nahradit esej v pěti odstavcích pravidlem „Oni tvrdí/já tvrdím“.

To mě přivádí k zásadnímu problému. Tato šablona, totiž esej v pěti odstavcích, vznikla v podstatě jako prostředek pro zvýšení kvality písemného projevu studentů v šedesátých a sedmdesátých letech, kdy se studenti učili psát převážně impresionisticky a jejich texty se obešly téměř bez jakéhokoli tvaru. Důležitým pojmem byla tehdy schopnost vyjadřování. Čili kdybych chtěl být kritický, tak vám teď namítnu, že jste pouze nahradili jeden formalismus jiným. V čem vidíte rozdíl?

Předně „formalismus“ a „pravidlo“ pro nás nejsou špatná slova. Existují dobrá a špatná pravidla. Esej v pěti odstavcích má skutečně něco do sebe, pomáhá vám například formulovat argument nebo tezi a nabízí vám určitou cestu, po které můžete jít. Pokud si jako většina studentů nejste jistý, co máte dělat, pak je velmi užitečné znát nějaký jednoduchý plán, podle kterého lze písemnou práci napsat. Potíž je v tom, že v případě eseje v pěti odstavcích vlastně s nikým nepolemizujete. Vyslovíte nějaké tvrzení a potom se je snažíte podepřít, ovšem v naprostém vakuu. Právě proto působí esej v pěti odstavcích tak nepřirozeně. Nepodobá se opravdové mezilidské zkušenosti, kdy se nikdy nestává, že bychom pouze polemizovali, ale kdy naopak vždy polemizujeme s někým a o něco.

V knize „*They Say/I Say*“ je kreslený obrázek, na kterém učitel promlouvá ke studentům: „Postavy v seriálu *The Sopranos* (Rodina Sopránů)¹⁰ jsou velmi složité,“ na což mu studenti rozpačitě odpovídají: „Ano... a?“¹¹ Spousta akademického psaní, nejen toho studentského, je právě taková. Výrok je dostatečně jasný, ale vy nemůžete přijít na to, co tím vlastně učitel myslel. Namítá však někdo něco? Druhý obrázek

představuje protilek na tuto bezobsažnost, kdy přidání fráze „oni tvrdí“ odhaluje motivaci daného tvrzení. A to je proměna paradigmatu, kterou se snažíme vyvolat ve výuce psaní, tedy přejít od jednoho modelu výuky, kdy studenti (či profesori) pouze shrnují, co někdo jiný tvrdí, nebo kdy pouze vyjadřují vlastní stanovisko k odlišnému modelu výuky, kdy to, co druzí říkají, podněcuje jejich vlastní stanovisko. Jestliže „oni“ dejme tomu znamená akademiky a intelektuály, pak může být pro řadu studentů obtížné a demotivující, mají-li sami na „oni tvrdí“ reagovat, nicméně je to jediný užitečný způsob.

To je ten velký rozdíl mezi naším „formalismem“ a esejí v pěti odstavcích. Domníváme se, že by se nikdo neměl stydět za to, že je schematický. Právě naopak, pokud učitelé explicitně, ba dokonce preskriptivně, nepřiznají, že existují určité postupy či rétorická pravidla, která se v textu uplatňují, studenti je při čtení nezachytí a při psaní nepoužijí. Tyto postupy jsou velmi důležité, například uvádění protiargumentu pomocí fráze „v tomto bodě budete pravděpodobně namítat“, ovšem studenti si je na rozdíl od zkušených čtenářů neosvojí pouze tím, že se soustředěně pohrouží do textu. Jako akademici jednoduše čteme a necháváme se inspirovat, protože když jsme vyrůstali, chtěli jsme být jako George Orwell nebo Virginia Woolfová. Nikdo nás nemusel učit říkat „na jednu stranu“ nebo „na druhou stranu“. Mnozí studenti však tyto základní rétorické postupy z různých kulturně podmíněných důvodů nikdy nepochytí ani je sami neutvoří, dokud jim učitelé otevřeně neřeknou: „Tohle po vás v zadání chceme.“

Ironií přesto zůstává, že studenti často tyto rétorické postupy používají, když se dohadují se svými přáteli nebo rodiči. Na jednom z našich workshopů nám jeden učitel řekl: „Víte, váš model mi připomíná to, co jednou udělal můj syn, když se nás snažil přesvědčit, abychom mu koupili auto. Říkal: ‚Mami, tati, poslouchejte. Já vím, že nebudete souhlasit s tím, co teď řeknu, ale vyslechněte mě. Chtěl bych, abyste mi koupili tohle auto. Počkejte, já vím, že řeknete, že na to nejsem dost starý, že si to nemůžeme dovolit nebo že se mi stane nějaká nehoda...‘“ Studenti skutečně znají tyto rétorické postupy a dokonce i některé rafinovanější způsoby jejich využití, ale jakmile se ocitnou ve škole, něco jako by jim říkalo: Způsob, jakým se

dohadujete a mluvíte se svými přáteli a rodiči, tady nefunguje. Zapomeňte na to. Pust'te to z hlavy.

Myslím, že máte naprostou pravdu. Další věc, na kterou bych se rád zeptal, se týká důležité myšlenky, kterou v knize zmiňujete, a nyní už cituji: „Studenti dokážou nejlépe vyjádřit své argumenty, nejen když se soustředí na vlastní dojmy, ale také když sledují dění kolem sebe, když pozorně naslouchají stanoviskům druhých a zajímají se o jejich názory.“ Řekl byste, že totéž platí i pro výuku literatury u nás, zejména na středních školách?

Chtěl bych mimo jiné použít vaši, nebo podobnou knihu a prosadit některé zásadní změny ve způsobu vzdělávání našich studentů literatury. Ukázal jsem vám svůj text, který jsem napsal už dřív o tom, jak mizerně se podle mého názoru literatura u nás učí. Oslovil jsem už například Jima Phelana a Petera Rabinowitze, kteří si oba tak trochu pohrávají s podobnými nápady. Chci, aby napsali metodickou učebnici, která by těžila z jejich vlastního způsobu uvažování a praxe. Zatím se to ale moc nepohnulo. Měla by to být knížka pro ty, kdo se chystají učit literaturu na středních školách, nebo začínají studovat na vysoké škole. Vlastně něco podobného, jako jste napsal vy pro výuku psaní, to znamená vytvořit jakýsi strukturální model, který by se odlišoval od té slátaniny, která je dnes z velké části tvořena diskuzemi o čtenářských ohlasech a podobnými věcmi. Tyto diskuze jsou velmi produktivní, avšak pouze pokud jde o mluvení. Tlachání.

Což myslím ale Rabinowitz a Smith ve své knize *Authorizing Readers* (Schvalování čtenářů) účinně narušili.

Ano, narušili. Ale upřímně řečeno to v praktickém vyučování [které můžu sledovat] příliš nezměnilo. Máte vy sám nějakou představu, jak od základu změnit vzdělávání v oblasti literatury, založenou na tom, čím se zabýváte a na vaši knize *Clueless in Academe*?

Ano, to samozřejmě máme. Poté, co vyšla naše kniha, začaly nám chodit e-maily od univerzitních učitelů, kterým se kniha líbila a kteří vedou semináře z úvodu do studia literatury. Přišel nám jeden zvlášť pozoruhodný od učitele z Quinpiac

University poblíž New Havenu v Connecticutu, který se nás ptal: „Je možné tuto knihu využít v úvodu do studia literatury pro první ročníky? Kdybyste měli psát o Hamletovi, kdo by byl ‚oni tvrdí‘? Byl by to Shakespeare?“ Jak už tento učitel i jiní, co nám napsali, sami pochopili, náš přístup si žádá určitý literárněvědný diskurz, který by literární eseje studentů motivoval. Nemusí to být nutně publikovaná literární věda, nemusí to být ani akademická literární věda. Mohla by to být třeba žurnalistická kritika. Dokonce by to mohl být i handout, který učitel na hodinu připraví. Možná si vybavíte jednu kapitolu v *Clueless in Academe* nazvanou „Outing Criticism“ (Odhalení literární vědy), která je příkladem toho, jak seznámit první ročníky na univerzitách, ale i středoškolské studenty literárních seminářů s literární vědou. Vždycky jsem se držel předpokladu, že pokud chceme, aby si studenti v reakci na literaturu vytvořili určitou podobu literárněvědného diskurzu, což mimochodem naše zadání nevyhnutelně vyžaduje, musí tito studenti vědět, jak takový diskurz vypadá.

Když říkáte literární věda, máte tím na mysli něco jako institucionální literární vědu, o níž mluví Rabinowitz, jako například feministickou literární vědu či dekonstrukci? Nebo máte na mysli určitou variaci textové analýzy?

To je klíčová otázka, protože spousta akademické literární vědy se zjevně nehodí pro studenty prvních ročníků vysoké školy, tím spíš ne pro středoškolské studenty, pro které může být akademická literární věda naprosto nesrozumitelná. To, co si já představuji pod pojmem „literární věda“ („criticism“), by bylo možné vymezit něčím tak minimálním jako je obyčejné tvrzení, které spolužák vysloví o literárním díle: je to mizerné, je to nuda, nelíbí se mi to, moc se mi to líbí, to je něco! Jenomže jedna z nejtěžších věcí, obzvlášť pokud jste nevyrostli na četbě literárněvědných textů, je reagovat na báseň, povídku, hru nebo román jen tak spatra bez jakéhokoli podnětu od jiného čtenáře. Myslím, že to studentům ztěžujeme, když říkáme: „Přečtete si tento román a pak odpovězte na tyto otázky.“ Kdežto pokud řeknete: „Někteří si myslí, že tohle je ta nejužasnější kniha od vynálezu krájeného chleba, ale jiní zase tvrdí, že je pitomá. Co myslíte vy?“, tak to studenty nepochybně nakopne.

Je to sice banální debata, ale taková, kterou tady budeme mít pořád.

Norton¹² by nás mohl vyzvat, abychom napsali něco jako „*They Say// Say*“ pro literární semináře, sami nad tím uvažujeme. Na komunitní škole ve Filadelfii působí jeden učitel, Evan Seymour, příznivec *Clueless in Academe*, který podle „*They Say// Say*“ připravil literární seminář zaměřený na tři povídky. Našel literárněvědné studie, kterou jsou naprosto přístupné. Jeho stopadesátistránkový program kurzu je vážně dobrý a srozumitelný a mohl by pomoci s adaptací „*They Say// Say*“ pro semináře z úvodu do studia literatury.

Úžasné. Já bych zase rád viděl takovou knížku v úpravě pro učitelské kurzy.

Váš zájem mi vlastně dává naději, že takovou knížku skutečně napíšeme. Muse-li bychom ji provázat s nějakým konkrétním dílem, jako jsme to udělali s Jimem Phelanem v případě bedfordského vydání *Hucka Finna a Bouře*.¹³ Byly to samy o sobě velmi úspěšné publikace, ale na rozdíl od „*They Say// Say*“ vám neřeknou, jak máte napsat esej.

Vnímáte to jako určitou změnu, když navrhuje, aby univerzitní profesori učinili z neakademických zájmů svých studentů součást studia? Připomíná mi to semináře poezie, které jsem v minulosti vedl. Řekl jsem studentům: „Přinesete si nějaké texty rockových kapel a podíváme se na ně.“ V těchto případech platí takové pravidlo: když je požádám, aby si přinesli něco, co už znají, semináře jsou naprosto skvělé. Spousta konverzace, a to dost inteligentní a o jednoduchých věcech. Když se ale přesuneme k Emily Dickinsonové, nebo dokonce k Wallace Stevensovi, úpadek zájmu je obrovský. V takovém případě neexistuje takřka žádný přenos informací. Nemáte sám podobnou zkušenost?

Vesměs ano. Nežadávám projekty, ve kterých po studentech chci, aby namísto o svých zájmech psali o těch svých. Hillel Crandus řekl svým studentům na střední škole, že mohou psát eseje, o čem sami chtějí (o autech nebo jakýchkoli jiných neakademických zájmech) a oni ho za to měli rádi. Pak jim řekl, že budou muset psát o svých tématech akademicky a to se jim zcela podle očekávání vůbec nelíbilo. Nejde o to, jestli píšou o našich akade-

mických zájmech, nebo o svých vlastních zájmech, jde o to, jak o nich píšou. A jsme zase u toho, George Orwell psal velmi intelektuálně i o „haléřových pohlednicích“.¹⁴

Intelektuálové budou psát o čemkoli intelektuálně, kdežto ti, co jimi nejsou, takto psát nebudou, i kdyby psali o Hamletovi. Míra intelektuální náročnosti jakéhokoli psaní není určována tématem. Skutečným úkolem je pohnout studenty k tomu, aby si osvojili náš způsob uvažování a mluvení, bez ohledu na druh textu nebo jeho téma. Jedním z hlavních cílů „*They Say// Say*“ je tyto schopnosti u studentů prohloubit. Shrnutí argumentu a konfrontace s jinými autory pozmění způsob vašeho uvažování. „Oni říkají“ je startovací rampou, motivací. Podněcuje váš vlastní pohled na věc. Proces intelektuálního růstu se realizuje prostřednictvím četby a zaujetí pro jinakost. To je náš předpoklad.

Moje další otázka souvisí s narůstajícími rozdíly mezi těmi z nás, kteří dospívali v padesátých a šedesátých letech, a současnými dvacetiletými studenty.

Já jsem dospěl už ve čtyřicátých letech!

Jak to děláte, že se stále dokážete orientovat v tom, co zajímá mladé studenty? Musí člověk nějakým způsobem udržovat kontakt s každou kulturou, aby jeho výuka byla účinná? Předpokládám, že vaše odpověď bude znít „ne“. Ve skutečnosti je ale třeba mít určité porozumění pro jejich způsob argumentace, pokud to dobře chápu.

Nikdy jsem se nepokoušel opustit vlastní způsob uvažování, abych porozuměl kultuře mladých. Tu a tam trávím čas na internetu, sleduju televizi a čtu noviny. Víím i něco málo o *Americkém idolu*,¹⁵ párkrát jsem ten pořad zahlédl v televizi. Je to pro nás výhodné vnímat kulturu mladých a kulturu akademiků jako dvě mezi sebou soutěžící kultury. A pokud máme tuto soutěž vyhrát, musíme chápat akademickou kulturu jako skutečnou alternativu. Samozřejmě, že dobrý způsob, jak to udělat, je vyzvat studenty, aby psali akademicky o kultuře mladých.

Ve městě Madison ve Wisconsinu je jedno z prvních Sundance kin¹⁶ Roberta Redforda, promítají v něm nezávislé a evropské filmy a podobné věci. Je tam obrovský plakát na film *Beowulf*, který bude mít premiéru v listopadu [2007]

a já si říkám: „Páni, tohle jsem se snažil několikrát probírat v semináři a dalo mi to opravdu zabrat.“

Možná by to bylo dnes snazší.

Vraťme se ještě na chvíli ke knize *Clueless in Academe*. K jedné její části, o níž jsem tehdy, když kniha před několika lety vyšla a já ji poprvé četl, chtěl polemizovat. Tvrdíte, že práce v malých skupinách, samozřejmě při vzrůstajícím zaujetí studentů (a nyní už cituju): „Pozvedne kvalitu diskuze jen nepatrně, a při nejhorším povede k tomu, že slepí budou následovat slepé.“ Pořád si to myslíte?

Ano. Vedl jsem o tom v dopisech rozsáhlou polemiku s Kenem Bruffeem, který je jakýmsi guru kolektivního učení. Jeho práce se mi vždycky líbila. Jeho kniha *Collaborative Learning* (Výuka ve skupinách)¹⁷ je horlivou obhajobou skupinové práce. Lidé, s nimiž jsem učil, jako třeba moje žena nebo Jane Tompkinsonová – [JVK: Četl jsem ten rozhovor v časopise *Pedagogy*¹⁸] – si myslí, že bych měl být k možnostem skupinové práce vstřícnější, že prostě nedělám dobře, když se jí zříkám. Také moji studenti didaktiky mě kritizují za to, že odmítám skupinovou práci, protože si myslí, že když se taková práce dobře udělá, může to být ku prospěchu. Souhlasím s tím, že když rozdělíte mlčenlivou, otrávenou třídu do několika skupinek, tak se ticho ve třídě prolomí a studenti se rozmluví, ale rád bych se přesvědčil, že skupinová práce dokáže víc. Studenty sice skutečně rozmluví, ale ne příliš dobře. Bruffee mi jednou řekl, že dobře strukturovaný úkol umocní výchovnou hodnotu skupinové diskuze. Sám se ve své knize pokusil tento přístup vyložit, ale já jsem nadále skeptický. Domnívám se, že bychom měli pracovat s velkými skupinami, na druhé straně si však uvědomuju, že velké skupiny mohou ještě více prohloubit odcizení mezi již beztak nezaujatými studenty.

Když říkáte velké skupiny, co si pod tím představujete? Deset lidí?

Deset tisíc? Deset milionů? Sám nevím. Fascinuje mě to nadšení, které rockové koncerty, Super Bowl¹⁹ nebo *Americký idol* probouzejí v americké kultuře. Systém vzdělávání by se mohl na popularitě těchto megaspektáklů leccemu přiučit. V tom ohledu například nesouhlasím s Deborou

Meierovou.²⁰ Navíc není vždy nezbytné vybírat mezi malou a velkou skupinou. V úterý můžete učit ty malé, ve čtvrtek ty velké. Na Temple University ve Filadelfii působí Herbert Simons, badatel v oblasti rétoriky a komunikace, jenž založil Temple Issue Forum, které je do jisté míry ovlivněno mými myšlenkami o výuce střetů. Fórum podporuje rozsáhlé studentské debaty o veřejných záležitostech, ale je rovněž spjato i s malými kurzy. Mezi studenty tento projekt vzbudil mnoho zájmu.

Jsem učitel, který nesnáší malé třídy. Měl jsem třídy o pěti studentech a je samozřejmě snazší označkovat jen pět prací, ale neměl jsem to nikdy rád. Měl jsem pocit, že mrhám silami. Když umím něco, co stojí za to druhé naučit, proč bych to nemohl říct raději jedenkrát tisícům lidí než pětistokrát deseti lidem? Na tom hraní si s počty v akademickém prostředí, kdy se malé třídy cení výš než ty velké, zkrátka něco nefunguje. Za intimitu malých tříd platíme vysokou cenu, protože čím víc učivo rozsekáte na malé části a čím výlučnější se stane, tím spíše vám z toho vyjde nesourodý studijní plán, v němž jeden seminář odporuje druhému.

Nesourodý studijní plán skutečně existuje, zvláště v našem oboru. Mám za to, že studium chemie v sobě zahrnuje nezbytné kurzy, ve kterých se každý musí naučit základní znalosti. Ať už na to má každý svůj názor, tyto semináře bývají více či méně stejné. Ale v našem oboru skutečně každý učí sám za sebe.

Je to zavádějící. Studenti jsou nuceni studovat spíše své profesory než samotný předmět.

Mohl byste nám říct něco málo o MLA? Nebo chcete raději počkat, než budete jejím prezidentem?

Přemýšlel jsem, jak svůj program v MLA prosadit. Jedna výhoda, kterou struktura MLA má, spočívá v tom, že když vás už jednou zvolí za prezidenta, začínáte jako druhý viceprezident, příští rok jste první viceprezident a teprve třetím rokem se opravdu stáváte prezidentem. Takže jsem si mohl za ty dva roky, které jsem strávil ve správní radě MLA, ujasnit, co budu schopen sám udělat.

Chtěl bych se pokusit překlenout propast mezi psaním a literaturou. Něco podobného jsem prosazoval už v *Clueless in Academe*. Nadřazování učitelů literatury

nad učitele kompozice mě dost zne-
pokojuje. Učitelé kompozice jsou velmi
často nacpaní do přízemních pater
univerzitních budov a kolikrát přednášejí
jen na částečný úvazek, zatímco řádní
členové katedry někde učí literaturu. Já
myslím, že takové rozdělení je naprosto
nevhodné. Ve skutečnosti vlastně popírá
zájem o literaturu. Je zcela zarážející, když
si profesori literatury stěžují na to, že stu-
denti neumějí psát, a stěžují si opravdu
často, ale přitom jim neposkytnou jediný
příklad, jak by psát měli. Proto doufám, že
se mi tohle podaří nějak ovlivnit.

Pomáhal jsem také zřizovat Links
Program na UIC, který spojuje kurz kompo-
zice se všeobecným didaktickým kurzem.
Řada univerzit se v současnosti pokouší
zavést něco podobného. Zatím se to vyvíjí
velmi slibně. Vyučoval jsem první ročníky
kompozici ve spojení s kurzem němčiny,
který učil můj kolega. Byla to pro mě úžas-
ná zkušenost. Výjimečně jsem se cítil být
na straně studentů, zatímco jsem je učil,
jak napsat referát do úvodu ze studia něm-
činy. Sice jsem je známkoval, ale oni mě
brali spíš jako spojence než protivníka.
Nicméně to nefunguje dobře, když je ve
třídě výrazná nerovnost. Každý student
totiž musí absolvovat oba kurzy. Na velké
univerzitě, jakou je UIC, je dost obtížné
něco podobného zařídit, protože to přináší
komplikace s registrací, a jak se ukázalo,
překódování počítačů je takřka nemožné.
Ale jakmile jsme to nějak vyřešili, byl to
velký úspěch. Podobná zlepšení mohou
upozornit na důležitost psaní. Přivádějí
učitelský sbor ke spolupráci, protože to
všechny vytáhne z jejich liščích nor. Navíc
studenti sami navážou vztah se svojí ka-
tedrou a v neposlední řadě to řeší také
problémy, které komplikují kurzy psaní,
například když musíte psát na nějaké téma
a ono se vám neustále vymyká z rukou.
Links Program zkrátka dokáže výuku
mnohem lépe vyvážit, je to přístup, který
doufám prosadím.

Další věc je studentský výzkum. Jako
proděkan jsem pořádal sympozium stu-
dentského výzkumu na UIC. Byl jsem ohro-
mený tím, jak to studenty povzbudilo. Jde
většinou o vědecký zaměřenou studijní
specializaci, ale já si představuju, že v bu-
doucnosti bude do výzkumu zapojen každý
student, zejména na výzkumných univerzita-
ch. Jaký to má vlastně smysl hlásit se na
výzkumnou univerzitu, když člověk
pořádně ani neví, co to výzkum je? Já sám

jsem to vůbec netušil. Neměl jsem ponětí,
co takový výzkum vlastně obnáší. Pochopi-
telně existují i příklady toho, jak to vypa-
dat nemá. Nikdo například nechce, aby vý-
zkumní profesori využívali studenty pro
práci na svých vlastních projektech,
nicméně s určitým dohledem nad kvalitou
výzkumu a dobrým vedením to může do-
padnout skvěle. Takže toto jsou dvě věci,
kterými bych se chtěl během svého půso-
bení v MLA zabývat.

Před deseti nebo dvanácti lety jsem
na Northern Illinois University (Severní
Illinoiská univerzita)²¹ zkoušel takový
experiment. Učil jsem tehdy kurz za-
zvaný *The Teaching of Writing for Tea-
cher Certification People (Výuka psaní
pro diplomované učitele)* a můj kolega
přímo naproti přes chodbu hromadně
přednášel pro sto dvacet studentů.
Zkoušeli jsme to tehdy poprvé a jako
vždy jsme neměli dost peněz na to,
abychom celou věc podpořili několika TA
pracovníky,²² takže kolega nakonec učil
celý kurz sám jen s jedním TA. To zna-
mená, že byli dva na sto dvacet studen-
tů. Bavili jsme se pak spolu a já mu řekl:
„Co kdybych přivedl svoji třídu instruk-
torů psaní? Řekl bys mi, co budete ten
den probírat a já svým studentům za-
dám stejnou četbu.“ Myslím, že jsem
jich měl v semináři asi šestnáct. Byla to
večerní hodina a všichni si měli přečíst
povídku od D. H. Lawrence. „Přiřadíme
moje studenty po jednom ke skupince
čtyř nebo pěti studentů z tvé třídy a oni
se jim pokusí dělat učitele psaní.“ Stu-
denti v té hromadné třídě doslova prahli
po jakékoli radě. Nikdo jim nemohl
dostatečně poradit. Moji studenti se pak
od nich vrátili a říkali: „Můj bože, úplně
mě zahltili! Měl jsem připravené jen
jedno cvičení a oni ho chtěli dělat pořád
dokola, taky na mě neustále volali
a pořád po mě něco chtěli.“ Takže to
bylo takové součinné zapojení studentů
literatury a psaní. Nakonec jsme toho
nechali, protože to nefungovalo. Jejich
psaní, až na jednu skupinku, nestálo za
nic.

Dovolte mi, abych se pokud možno
vrátil k tomu, čím jsem začal. V po-
sledním vydání *American Education Re-
search Journal* je otištěn článek s ná-
zvem „The Changing Roles of Teachers
in the Era of High-Stakes Accountabili-
ty“ (*Proměna postavení učitelů v éře po-*

dílové zodpovědnosti).²³ Mluví se v něm o pronikání programu *No Child Left Behind* (Žádné dítě pozadu)²⁴ na střední školy. Máte pocit, alespoň v případě státních univerzit, že to už dlouho nepotrvá a vláda začne strkat prsty i do našich záležitostí, prostřednictvím peněžní regulace, přiznáním dotací či jejich odepřením a podobně? Neustále pozoruju určité náznaky zákonodárců z různých oblastí, které poukazují na to, že chtějí na univerzitách začít provádět v podstatě totéž, co s programem *No Child Left Behind* provádějí na středních školách. Znamená to něco z toho?

Spellings Report (Zpráva Spellingsové)²⁵ je asi nejnápadnějším projevem toho, o čem se zmiňujete. Výkonná rada MLA vydala prohlášení²⁶ vztahující se k této zprávě a já sám jsem dohlížel na jeho konečnou podobu. Na setkání výkonných zástupců MLA v minulém roce rozdělila Zpráva Spellingsové delegáty na dva tábory, které mezi sebou vedli diskusi, jíž jsem předsedal. Jen velmi malá část hlasů patřící radikálním členům MLA byla pro jednoznačně odmítavý přístup „prostě ne“ a tvrdila, že Zpráva Spellingsové je jakýmsi převzetím kontroly ze strany vlády, které z nás udělá nástroje státní administrativy patriarchálního kapitalismu. Avšak většina ostatních zaujala umírněnější pozici. Lidé poukazovali na to, že současný způsob hodnocení výsledků na univerzitách není školám ukládán zvenčí. Někteří z nich se na svých pracovištích na tomto zhodnocení podíleli a domnívali se, že šlo o velmi pokrokovou záležitost, jelikož členové jednotlivých kateder jsou v konečném důsledku zodpovědní za práci na společných výsledcích. Rozvíjí se okolo toho zajímavá debata.

Nedávno jsem někde narazil na přílišnou definici celého problému, autor textu se ptal, jak můžeme sloučit způsob hodnocení, který po nás vyžaduje stát, s tím naším? Já se domnívám se, že oba způsoby v zásadě slučitelné jsou a jako budoucí prezident MLA bych se rád o jejich sloučení zasadil. Pokud vysoké školy nebudou mít vůdčí slovo v určování ohodnocení, pak nám bude způsob, jakým máme hodnotit studenty i učitele, ukládán zvenčí. Musíme bojovat proti nemístným testům, které jsou antiintelektuální a odporují svobodnému vzdělávání. Nemůžeme zkrátka trvat na tom, že *status quo* je v pořádku, že jsme nejlepší a že nás mají nechat na

pokoji. Tak to fungovat nebude. Vysoké školství je natolik nákladné, že občané podle mého názoru mají naprosté právo požadovat po veřejném školství, aby bylo provozováno zodpovědně. Doufám, že vysoké školy a univerzity dokážou projevít více iniciativy a přijmou takové hodnocení výsledků jako legitimní, ovšem budou je provádět interně. Jsem si jist, že to můžeme udělat lépe než kdokoliv jiný.²⁷

Souhlasím. Nicméně výsledek může být i takový, že si vláda jednoduše prosadí svou tím, že bude držet finance na uzdě, a pak budou soukromé univerzity zcela v pořádku a celá řada lidí, kteří teď ze všech nejhlasitěji vykřikují „ignorujeme to!“, bude dokonale spokojená. Ale pokud jde o státní univerzity jako UIC, NIU a jiné, budeme v pořádném průšvih. [GG: Trápíme se už teď.] Já myslím, že NIU se trápí od té doby, co jsem tam před nějakými třiceti lety nastoupil.

Když se vrátíme k některým dalším věcem, které se týkají MLA, před nějakou dobou jsem vám poslal svoji recenzi, ve kterém jsem kritizoval knihu *MLA Preparing A Nation's Teachers* (Příprava učitelů pro národ). Tvrdil jsem, že bychom měli o učitelích angličtiny na středních školách uvažovat jako o jakési univerzitní farmě.²⁸ Oni přece ve velkém připravují studenty, které nakonec dostaneme jako prváky, druháky atd., dřív než s nimi můžeme sami cokoli udělat. Jelikož velké množství uchazečů o studium pedagogiky na státních univerzitách přichází právě z učitelských sborů středních škol, nemohla by MLA udělat něco pro to, aby se ještě více zlepšilo literární a rétorické vzdělání těchto učitelů? Já mám totiž dojem, že MLA zastává z velké části politiku, kterou by senátor Moynahan označil jako laskavé zanedbávání. Vydali už zmíněnou, rozsáhlou knihu *Preparing A Nation's Teachers*, o několik měsíců později ještě jeden zpravodaj a od té doby jsem už od MLA o vzdělávání učitelů neslyšel vůbec nic. A jak sám víte, mám k některým věcem v té knize své výhrady.

Měl bych se k té vaší eseji vrátit a znovu si ji přečíst. Nečetl jsem ji předtím z pozice prezidenta MLA. Ale pamatuju si dobře, že jste byl pořádně jízlivý, pokud jde o nedostatečnou činnost, či nečinnost MLA v dané oblasti vzdělávání.

Konečné řešení je na MLA. Existuje určité pravidlo, které pěstují elitní univerzity jako třeba ve Virginii a jinde. Toto pravidlo zní: „To je mimo kompetenci katedry anglistiky.“ Což je, pokud se nad tím zamyslíte, naprostý nesmysl, protože my jsme teoreticky vyškolení odborníci a do určité míry také vyškolení učitelé. Já sám mám pocit, že zde existuje jakási třídní blahosklonnost. Převážná většina lidí, kteří jdou učit na střední školu, jsou vesměs představitelé střední vrstvy. Já sám z ní pocházím. Lidé, kteří vychodili proslulejší školy, soukromé nebo některé státní, tedy alespoň ti z MLA, jsou velmi často lidmi, kteří když se jednou dostanou na elitní univerzity, tak už nemají vůbec žádnou starost nebo zájem o to, co se děje na středních školách. Čili jedno z velkých témat, které bych například já sám rád viděl na stole, je téma učebnic ve školách. Středoškolské učebnice naprosto ničí Shakespeara. Viděl jste někdy ta dvojjazyčná vydání, kde máte na jedné straně „pestrou angličtinu“ a na druhé Shakespeara? Takové učebnice často úplně zepsují dobré romány a udělají z nich zjednodušené frašky. Jestliže se MLA bude zabývat převážně texty a textovými otázkami, tak udělá jediné dobře, protože to je oblast, které se nevěnuje naprosto žádná pozornost.

Myslím, že bych mohl vaše rady a návrhy v tomto bodě zvážit. Vztah mezi středními a vysokými školami je jedním z mých zájmů. Loni jsem zřídil v MLA radu odborníků, která se jmenovala „Univerzity a střední školy“. Byla v ní Deborah Meier, ale taky David Steiner, děkan pedagogické fakulty na Hunter College v New Yorku. Zúčastnila se jí velká řada středoškolských učitelů a celá věc vyvolala i určitý zájem, nicméně to byla pouze jednorázová záležitost. Zpráva Spellingsově, vedle jiných kritických ohlasů na vysokoškolské vzdělávání, tvrdí, že vysoké školy udělaly jen velmi málo proto, aby našly cestu ke středním školám, a proto si střední školy nejsou jisté, jak mají studenty na vysoké školy připravit. Zpráva také tvrdí, že studenti, kteří náležejí k nerůznějším menšinám, často trpí nejvíc ze všech. Zpráva má v tomto pravdu. Stále je možné narazit na posměch, pohrdání nebo přezírání, jakmile na univerzitě padne zmínka o středoškolském vzdělávání. Svým způsobem za to může učitelský sbor, jehož členové jsou

arogantní nebo jednoduše nad věcí. Nicméně tento problém nešel pozornosti vedení vysokých škol, kteří cítí, že je třeba zproduktivnit spojení mezi vysokými a středními školami. Tady na UIC máme dobrý vzdělávací program angličtiny, program, který se rozvíjí a ve kterém spousta učitelů nachází uplatnění. UIC také zřizuje matematickou a vědecky zaměřenou střední školu.

Podílí se na tom David Schaafsma?

David Schaafsma a Todd Destiger jsou dva hlavní členové katedry, kteří se na vzdělávacím programu angličtiny podílejí. Sám některé kurzy učím a se spoustou studentů pracuju, ale celý program je poněkud okrajovou či izolovanou záležitostí. Mají svůj vlastní oddělený program a já mám pocit, že by to celé mělo být víc spojeno s katedrou angličtiny.

Na UIC působí konzultanti, hospitanti a učitelé didaktiky,²⁹ jsou tihle všichni odděleni od katedry anglistiky?

Jsou rozděleni mezi katedru anglistiky a pedagogickou fakultu a panuje mezi nimi určité napětí.

To mi na tom nejvíc vadilo. My v podstatě využíváme pracovníky nejdůležitější části naší pedagogické fakulty pro jinou katedru.

Myslím, že výuku učitelů má tady na starosti Todd Destiger. Vypadá to, že on a jeho kolegové jsou zaujatí pro věc a plně se jí věnují, ale nevím, jakým způsobem je to ošetřeno ve vztahu k pedagogické fakultě UIC.

Myslím, že se mění typ pedagoga, který se chce stát středoškolským učitelem. Nizká poptávka po práci na vysokých školách přivedla některé dobré učitele ke středoškolskému učitelství, přičemž jde o učitele, kteří se zabývají výzkumy, kteří vnímají sami sebe jako akademiky, jako intelektuály či jako výzkumníky. Středoškolské učitelé často navštěvují stejné konference, na které chodí vysokoškolské učitelé, ovšem mají taky své vlastní konference a přispívají do vědeckých časopisů. Pamatuju si, že v kurzech didaktiky, které jsem učil, byli někteří studenti šokováni, když jsem od nich očekával, aby se zajímali o výzkum, natožpak aby sami nějaký výzkum prováděli. Myslím, že dnes se to mění. Typ člověka, který aspiruje na pozici středoškolského učitele má profesio-

nálnější, intelektuálněji přístup. Alespoň bych si to rád myslel.

Sám jsem to mnohokrát zažil. To, co upozorju, zejména tady na chicagských středních školách, bych nazval rozložením kvalifikace učitelů.³⁰ Chicagské školy mají pevně dané osnovy, kdy učitelé musí postupovat podle předepsaných sylabů: například jestliže je úterý, tak děláme *Krále Leara*. Další věc je, že kvůli zákonu *No Child Left Behind* dnes tráví většina středoškolských učitelů takřka třetinu školního roku přípravou na zkoušky, což v důsledku znamená, že otázka, ze které právě zkoušejí, naznačuje, jaké texty se budou probírat, o čem se bude psát – no prostě to, co George Hillocks rozvádí ve své knize *The Testing Trap* (V pasti testování).³¹ Zhruba něco podobného se děje také ve výuce literatury. Já si zkrátka myslím, že by se měla MLA, jak jen to půjde, soustředit na prosazení spolupráce středoškolských učitelů s univerzitami, což vyvolá určitý tlak na vládu, která nepochybně ustoupí, jakmile uvidí, že se profesionální organizace vymezuje vůči některým osnovám.

To zní přijatelně. Díval jsem se na státní osnovy a upřímně jsem se divil, že podle nich někdo mohl někdy zkoušet. Jsou naprosto vágní a zavádějící a taky směšně obsáhlé a mnohomluvné.

Jsou vážně pitomé, pokud to tak můžu říct. Říkám svým studentům didaktiky: pokud se budete cítit líp, když se budete opírat o státní osnovy, tak si je klidně používejte. Metodicky jsou takřka k ničemu. Jsou příliš vágní, příliš vágní a příliš mnohomluvné. Pozoruju, jak se jejich literární a písemné schopnosti pro výuku druhých rozvíjejí a státní osnovy jim vůbec nepomáhají. Došly mi otázky. Zabýváte se v současnosti něčím, o čem byste chtěl mluvit? Nemáte například rozdělaný nějaký projekt, nebo neuvažujete o něčem?

„*They Say / I Say*“ mě přivedla k myšlence, že v zásadě dělám dva druhy práce. Píšu knihy jako *Clueless in Academe*, ve kterých na všechny naléhám, aby dělali to, co si myslím, že bychom dělat měli, anebo se účastnili velkých debat. Taková je podstata našeho odborného usilování. Pak třeba napíšeme učebnici, jako je „*They Say*“

I Say“, anebo monografii o *Hucku Finovi*, což je zase něco úplně jiného. Jestliže chci ovlivnit způsob, jakým se vyučuje literatura a psaní, což je mimochodem to, na čem mi vždy záleželo, pak je mnohem účinnější a uspokojivější napsat učebnici. Kniha „*They Say / I Say*“ byla přijata naprosto kladně a podnítila neskutečné množství adaptací. Lidé mi říkají, že ta kniha opravdu funguje. Studenti říkají, že se jim moc líbí. Minulý týden jsem byl se ženou v Charlottesville ve Virginii na konferenci o středních a vysokých školách. O naší přednášce se vedla spousta debat a taky nás dost kritizovali. Přesto za námi po konferenci chodili lidé a říkali: „Používáme vaši učebnici. Je opravdu dobrá. Líbí se nám“. To mi umožňuje podívat se na celou věc z odstupu a zamyslet se nad tím, na co bych měl zaměřit své síly. Navíc není na škodu, že tyto učebnice vydělávají peníze.

Psát „*They Say / I Say*“ bylo prostě povzbuzující. Na své části knihy jsem začal pracovat, když jsem dokončoval *Clueless in Academe*. Měl jsem takový seznam devíti kategorických tezí: jak formulovat argument, být dialogický, shrnout argument apod. Na preskriptivním způsobu psaní je něco povzbuzujícího, můžete říct: „Udělejte tohle! Zkuste to, bude se vám to líbit.“

Je to jasně daný systém. A vy jste jeho pánem.

A jste také obchodníkem. Říkáte: „Vyzkoušejte tento produkt. Pokud se vám nebude líbit, prosím, ale zkuste ho.“ Fascinuje mě tento způsob práce, navíc je i snazší takto psát. Člověk má hned lepší pocit, když může říct: „Máme za to, že tohle bude fungovat. Udělejte to,“ než když se vyčerpává pokusy o rekapitulaci veškerého teorie. Takže ještě nevím, kam mě to zavede. Právě jsem překročil sedmdesátku a stále mám pocit, že jsem plný energie, ale vážně netuším, jak dlouho mi to vydrží. Máme čtyřleté dítě, které chodí do školky.

Opravdu? Já mám jednu pětiletou a jednu dvouletou vnučku a jednorozhodného vnuka a další se má během pár týdnů narodit.

No vidíte, to máte úplnou školu kognitivního vývoje.

Velice vám děkuji za rozhovor.

Přeložil Martin Lukáš.

Poznámka překladatele: V textu byly provedeny některé redakční úpravy spočívající v odstranění signálů váhavosti a opakování slov, které jsou typické pro mluvený projev.

Tento rozhovor vyšel poprvé pod názvem „Teaching Literature and Writing. An Interview with Professor Gerald Graff“ v časopise Style (roč. 42, 2008, č. 1, s. 1–17).

Aluze děkuje profesoru Graffovi, profesoru Knappovi a časopisu Style za svolení k otištění českého překladu.

The publishers wishes to thank professor Graff, professor Knapp as well as the Style magazine for their permission to publish this translation.

Poznámky:

- 1 Pojem kompozice (*composition*) zde označuje název vysokoškolského kurzu, jehož cílem je osvojit si techniku jasného, výkladového způsobu psaní, kterým studenti píšou odborné (akademické) texty. – *Pozn. překl.*
- 2 Pojem kulturní války (*culture wars*) představuje v americkém prostředí metaforu pro politický střet, který se odvíjí ze střetu dvou protichůdných souborů hodnot. Často se tímto označením míní střet mezi hodnotami tradičními (konzervativními) na straně jedné a moderními (liberálními) na straně druhé. – *Pozn. překl.*
- 3 Odborných publikací. – *Pozn. překl.*
- 4 MLA neboli Modern Language Association (Asociace moderních jazyků) je profesionální americké sdružení odborníků v oblasti jazyka a literatury, na jejichž studium a výuku se zaměřuje. Byla založena v roce 1883 v Baltimoru, nyní sídlí v New Yorku a sdružuje asi 30 000 členů. – *Pozn. překl.*
- 5 Dále jen UIC. – *Pozn. překl.*
- 6 Gerald Graff – Cathy Birkenstein, „*They Say/I Say: The Moves That Matters in Academic Writing*“, New York, Norton 2005.
- 7 Pojem komunitní škola (*community college*) se v americkém prostředí zpravidla označuje dvouletá vysoká škola s praktickým zaměřením, která je zčásti podporována vládními dotacemi. – *Pozn. překl.*
- 8 Více o Elbowově „hře na empatii“ viz druhá kapitola knihy „*They Say/I Say*“ nesoucí název „*Her Point Is*“.
- 9 Pod pojmem esej v pěti odstavcích (*the five paragraph theme*) se v americkém školství rozumí kratší písemná práce psaná volnějším stylem, kterou studenti nejčastěji píšou podle následující osnovy: 1) úvod, v němž je nastíněna teze celé práce, 2) reflexe sekundární literatury na dané téma poskytující orientaci v problému, případně rozvrh celé práce, 3) obhajoba teze, snesení argumentů pro její platnost, 4) popření teze, přehled protiargumentů a následné vyvrácení či obhájení teze, a konečně 5) závěr, shrnutí teze a její uvedení do příslušného kontextu. Jiná varianta začíná úvodem, ve kterém jsou nadhozeny tři spolu související teze (často v duchu dialektické triády), poté pokračuje vlastní statí, kterou tvoří tři následující odstavce (každý z nich rozvádí jednu z tezí) a končí závěrečným shrnutím celé práce. Struktura práce bývá striktně dodržována. Podle obhájců eseje v pěti odstavcích má tato forma rozvíjet schopnost analýzy a soustředěné argumentace. Podle mnohých kritiků naopak studenty omezuje v důkladnějším rozvinutí argumentace a vůbec hlubším uchopení tématu. – *Pozn. překl.*
- 10 Americký seriál o současné mafiánské rodině vysílaný poprvé v šesti sériích v letech 1999–2007. Jelikož název díla není v originálním textu blíže určen, mohl mít Graff na mysli také stejnojmenný román skotského spisovatele Alana Warnera z roku 1998, který zachycuje jeden den v životě skupinky dospívající dívek (sopranistek). – *Pozn. překl.*
- 11 Viz obrázek č. 1 a 2 in „*They Say / I Say*“, s. 4–5.
- 12 Nezávislé americké vydavatelství zaměřující se mimo jiné právě na učebnice a studijní literaturu. – *Pozn. překl.*
- 13 Mark Twain, *Adventures of Huckleberry Finn (Case Studies in Critical Controversies)*, ed. Gerald Graff a James Phelan, New York, Bedford/St. Martin's 2003. William Shakespeare, *The Tempest (A Case Study in Critical Controversy)*, ed. Gerald Graff a James Phelan, New York, Palgrave 2000.
- 14 V originále „*penny postcards*“. Označení laciných pohlednic s předtištěnou známkou, které se začaly prodávat na přelomu 19. a 20. století. – *Pozn. překl.*
- 15 Americká soutěž mající svou českou obdobu v pořadu *Česko hledá superstar*. – *Pozn. překl.*
- 16 Jedno z řady kin pojmenovaných podle věhlasného filmového festivalu Sundance. Festival i sít těchto kin provozuje Sundance institut Roberta Redforda. – *Pozn. překl.*

- 17 Kenneth Bruffee, *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Baltimore, Johns Hopkins UP 1998.
- 18 Viz *Pedagogy* 3, 2003, č. 2, s. 245–275.
- 19 Super Bowl je finálové utkání v americkém fotbale, kterým každoročně vrcholí Národní fotbalová liga v USA. – *Pozn. překl.*
- 20 Viz *Clueless in Academe*, s. 265–266.
- 21 Dále jen NIU. – *Pozn. překl.*
- 22 TA neboli *tuition assistance* je označení pro učitelkou výpomoc, kterou v Americe provádějí zejména studenti pedagogiky, tedy vlastně budoucí učitelé. – *Pozn. překl.*
- 23 Linda Valli, „The Changing Roles of Teachers in the Era of High-Stakes Accountability“, *American Education Research Journal* 44, 2007, č. 3, s. 519–558.
- 24 Žádné dítě pozadu je název rozsáhlého programu amerického ministerstva školství schváleného roku 2001, který usiluje o zefektivnění výuky studentů pomocí přísnějšího testování a zodpovědnější distribuce státních dotací. – *Pozn. překl.*
- 25 „A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education, A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings“, Ministerstvo školství 2006.
- 26 „Comments on the Spellings Commission Report from the Executive Council of the Modern Language Association of America March 2007“, *Modern Language Association* 2007; [cit. online: 7. 6. 2010]. Dostupné z: http://www.mla.org/comments_spellingsreport.
- 27 Viz Cathy Birkensteinová-Graffová a Gerald Graff, „How Not to Respond to the Spellings Report: A Progressive Case for Educational Standardization“, Vyjde v *Academe*. [Článek vyšel in: *Academe*, 94, 2008, č. 3, s. 16–18. – *Pozn. překl.*]
- 28 John V. Knapp, „Wandering Between Two Worlds: The MLA and English Department Follies“, *Style* 34, 2000, č. 4, s. 635–669.
- 29 V americkém školství se pod pojmem konzultant (*supervisor*) míní učitel zodpovědný za přípravu kurzů, pomáhající zejména učitelům s didaktickou stránkou jejich výuky, tedy v jistém ohledu jakýsi garant jednotlivých předmětů. Pojem hospitant (*student teacher*) znamená v podstatě totéž, co v našem prostředí, tedy budoucí učitel, který se v rámci svého studia pedagogiky účastní hospitací, náslechnů apod. Konečně pojem učitel didaktiky (*teacher of method classes*) znamená regulérní učitel provádějící výuku didaktiky na pedagogických fakultách. – *Pozn. překl.*
- 30 Rozložením kvalifikace učitelů (*deskilling of the teachers*) se míní rozložení práce učitelů na více jednodušších dovedností (dílčích úkolů), kdy potom více učitelů dělá méně náročnou práci, ovšem často na úkor kvality a odbornosti. – *Pozn. překl.*
- 31 George Hillcocks, Jr., *The Testing Trap: How State Writing Assessments Control Learning*, New York, Teachers College Press 2002.