

Didaktická interpretace na základní škole I. Základní podoby interpretace v práci učitele literární výchovy

Jitka Zítková

Pedagogická fakulta MU

zatkova@ped.muni.cz

Na rozdíl od dřívějších období, kdy ve školní literárněvýchovné praxi převažovalo osvojování faktografie a v nižších ročnících rozvíjení techniky čtení, dochází v posledních letech k posunu, po němž teorie literárního vyučování opakovaně volala. *Sledování stavu výuky ve školách potvrzuje, že v literární výchově na 2. stupni základních škol již zdomácněla výuka soustředěná na práci s uměleckým textem, čerpající z podnětů zážitkové pedagogiky a vedoucí žáky v duchu konstruktivistického pojetí výuky k samostatnému objevování poznatků a hledání cest k jejich dalšímu využití* (Gejgušová, 2009, s. 10).

Důraz na přímou práci s uměleckým textem, rozvíjení literární gramotnosti žáků, vede k akcentaci významu *interpretační práce s texty*. Nikterak nový pojem interpretace nabývá v kurikulem podpořeném *kommunikačním pojetím předmětu* na významu, proto se zde pokusíme o jeho základní teoretické zakotvení ve složkách literatury výchovy i ve složkách učitelovy přípravy na její výuku.

Míra důrazu na některou ze tří složek předmětu (které v podstatě kopírují tři složky literární vědy – literární historii, teorii a kritiku) se vždy lišila podle stupně školy. S vzrůstajícím ročníkem nabývají na významu **složky faktografické**, nejpodstatnější složkou však napříč stupni škol zůstává **recepce uměleckého** (ve výrazné menšině také neuměleckého) **textu** jako didakticky usměrňovaný proces, tedy *řízená literární komunikace* (v RVP pro gymnázia nese předmět přímo tento název – literární komunikace). Právě při ní se ke slovu dostává interpretace textů, řízená činnost, která má žákům poskytnout hlubší vhled do konkrétního autorského textu, ale také některé obecnější nástroje, chceme-li metody, k poučenímu příjmu uměleckého textu jako objektu nesoucího nejen věcnou, ale především estetickou informaci.

Podstata interpretace vyžaduje, aby jejím východiskem byly adekvátně využité podněty literární vědy. Je třeba, aby výuka *reagovala na aktuální stav literární vědy, v první řadě na posuny v oblasti literární teorie a podle potřeby na stav literární historie a kritiky* (Gejgušová, 2009, s. 11). *Vhodné vyučovací metody jsou takové, které jsou výsledkem didaktické transformace metod vědeckých – učitel a žák by měli volit takové postupy v prezentaci učiva, v kterých je zakódován postup vědeckého poznávání reality, ovšem způsobem vyhovujícím didaktickým zásadám. /.../ učivo nepředstavují jen poznatky, ale i ovládnutí činností, kterými je poznání předmětu učiva dosahováno.* (Lederbuchová, 2010, s. 102)

Když v tuto chvíli pomineme ne nepodstatnou otázku jistého „rozdvojení“ uměleckého textu ve vyučovacím procesu na text coby učivo a text coby umění (srov. Lederbuchová, 2010), je zřejmé, že nástroje poznávání literatury (především různé myšlenkové postupy) si žák osvojuje právě v *interpretačních činnostech*, které by proto měly být chápány jako přirozená součást **obsahu předmětu**, nebo - při zjednodušení – učiva. Z terminologického pohledu tento fakt přináší teoretický problém, jímž je v literárním vyučování nezbytná **dichotomie specifických metod interpretačních a naddisciplinárních metod výukových**. V odborné literatuře to s sebou přináší jistou nejednotnost v náhledu na interpretaci, která bývá velmi často nazývána vyučovací metodou (např. Lederbuchová, 2010, s. 100-103), ale

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

zároveň je přirozeně vnímána jako součást učiva: */.../ interpretační postupy komunikace si žák osvojuje vědomě ve vazbě na druhovou, žánrovou a stylovou specifičnost uměleckého textu. Didakticky záměrně by se měl učit jinému interpretačnímu přístupu k textu syžetovému a jinému k textu lyrickému, a to zcela uvědoměle jako učivu sui generis. Nejde o samostatnou složku učiva, konkrétní interpretační přístupy chápeme jako organický komplement jeho komunikační složky.* (Lederbuchová, 2010, s. 109)

Sám pojem **interpretace**, resp. jeho vymezení je v literárněvýchovné teorii od 60. let minulého století ovlivňováno v té době oživeným literárněvědným strukturalismem. Sbližování literárněvědné metodologie s teorií výuky literatury přineslo do didaktické teorie mnoho podnětů právě tohoto směru, který v literárně komunikačním procesu akcentuje jako středobod uvažování text a jeho strukturu (viz navazující materiál týkající se pojetí literárního textu). V didaktice literatury se proto tradičně přímo či nepřímo vychází z již letité, ale stále plně sdělné a výstižné definice Josefa Hrabáka, podle níž je interpretace (v Hrabákově terminologii rozbor) **racionální vyložení, proč umělecké dílo na čtenáře působí a jakými prostředky toho dosahuje.** */.../ Rozbor uměleckého díla by měl odhalit, co dílo znamená a „jak je uděláno“, aby mohlo něco znamenat.* (Hrabák, 1973, s. 63-64) Při vymezování smyslu interpretace ve školní práci se často setkáváme s opisy téže definice: */.../ didaktická interpretace uměleckého textu /.../ žákovi pomůže porozumět, jak literatura své obsahy utváří a komunikuje, co literární dílo jako konkrétní tvar říká čtenáři. Jde tedy o interpretaci vlastností a kvalit zcela určitého textu.* (Lederbuchová, 2010, s. 11) Obdobné uvažování je zřejmé také z Nezkusilova vyjádření, že *interpretace sleduje smyslu použití /.../ stavebních prvků a jejich tvarování do vyšších celků* (2004, s. 61).

Racionálně-analytické povaze interpretace nijak neprotiřečí její samozřejmé subjektivně-emoční přesahy – nezbytným východiskem interpretace je **prožitek literárního díla**, emocionální střet textu s osobností čtenáře, žádoucím vyústěním interpretace je schopnost zaujetí vlastního **hodnotícího stanoviska** k textu (srov. mj. Obert, 1993). Emocionální komunikace by měla být významnou součástí interpretační práce ve škole, *odpovídá jak expresivitě uměleckého textu, tak komunikačním potřebám čtenáře.* */.../ Didaktická interpretace textu by měla akceptovat a rozvíjet emocionálně estetickou komunikaci s textem jako přirozený způsob dětské recepcce textu /.../.* (Lederbuchová, 2010, s. 116) Racionálně-analytické povaze interpretace neprotiřečí ani tvořivost (ve smyslu vzniku konkrétního tvořivého slovesného i neslovesného výstupu), i **tvořivé činnosti** mohou být vhodnou cestou k pochopní povahy, nebo určitého rysu díla (viz navazující materiály o tvořivé interpretaci).

Vlastní didaktické interpretaci jako přímému promyšlenému usměrňování žákovy komunikace s textem předchází v práci učitele **interpretace literárněvědná**, která je podstatnou součástí jeho **odborné fáze (složky) přípravy** na vyučovací hodinu. V této přípravné interpretaci se v plném rozsahu odráží oba aspekty výše uvedených definic – učitel u vybrané ukázky zjišťuje, jak ono CO (jaké je základní sdělení, prožitkem podpořený základní smysl textu), tak ono JAK (jakých uměleckých prostředků je v textu k dosažení sdělnosti použito). Tato interpretace má tedy ráz **komplexní**, jednoduchým vodítkem pro její úplnost může být obecná struktura uměleckého textu, resp. obecné struktury rozlišující mezi textem epickým (který obsahuje na děj vázané složky tematické i kompoziční) a lyrickým (s absencí složek vázaných na souvislý děj). Výsledkem komplexní přípravné interpretace je nalezení **interpretačních možností**, dominantních komunikačních výzev daného textu, jeho výrazných rysů i jejich didaktického potenciálu. */.../ učitel zhodnotí text jako umění na základě své čtenářské zkušenosti a literárního vzdělání (v opoře o výsledky literárněvědeckých*

disciplín) s cílem poznat esteticko-funkční potenci významové struktury textu, uvědomí si její hlavní významy ve vztahu k estetické a etické normě historické i současné a uměleckou hodnotu jako znakově, poeticky zobrazenou a vyjádřenou strukturu hodnot životních. (Lederbuchová, 2010, s. 136)

Učitel tedy rozhoduje, co si žáci o daném textu mohou uvědomit, kterých *podstatných rysů* si mohou povšimnout a také jaké myšlenkové procesy umožňuje daný text rozvíjet, jaké *nástroje* poznávání literatury si s jeho pomocí mohou osvojit. Svoji roli v přípravě sehrává již způsob výběru ukázky. Pokud je výběr textu prvním krokem přípravy, pak při literárněvědné interpretaci zpravidla hledáme jeho *dominantní rysy*, a to často jako doklad poetiky dobové či autorské, příslušnosti k žánru, ale mnohdy i bez těchto kontextů. Teprve sekundárně uvažujeme nad vhodným *nástrojem* poznání těchto rysů (*interpretační metody*). Pokud má v obsahu výuky hrát stěžejní primární roli poznání určitého nástroje pro komunikaci s textem (*interpretační metody*), pak je volba ukázky častěji až druhým krokem přípravy – text volíme tak, aby umožňoval uplatnění zvoleného myšlenkového procesu.

Z nalezených možností, které takto připravený obsah hodiny dává, vybere učitel v **pedagogicko-psychologické fázi** (složce) **přípravy** ty, které se jeví jako adekvátní cílovému žákovskému kolektivu – věkovým, čtenářským, intelektovým a dalším zvláštnostem třídy i jednotlivců. Zváží možné komunikační bariéry mezi žáky a textem a naopak možné motivující momenty textu, potřebu diferencovaného přístupu apod. Rozhodne tedy o adekvátním způsobu využití možností textu a stanoví zcela konkrétní cíle interpretační práce, které budou zohledňovat jak specifika (interpretační možnosti) textu, tak specifika žáků.

Stanovování cílů interpretačních činností již tvoří přesah do poslední fáze (složky) přípravy na hodinu – **fáze metodické**. V ní dochází ke konečné transformaci komplexní literárněvědné interpretace do podoby *interpretace didaktické*, která je zpravidla těžištěm hodiny, a to z hlediska významu, ne nutně rozsahem věnovaného času. Její charakter je oproti interpretaci literárněvědné *výběrový, dílčí*. - *I v hodinách literární výchovy interpretace znamená přiměřený výkladový vstup do uměleckého textu, orientovaný k jeho výrazným znakům /.../. V žádné hodině se ovšem interpretační práce nerozvine do všech /.../ kontextů, protože to není ani možné, ani smysluplné. Bude jednostranná a dílčí a záleží na učiteli, do které z existujících vazeb se rozhodne s žáky nahlédnout, inspirován charakterem textu k vlastním interpretačním postupům a k jejich didaktické transformaci.* (Vařejková, 1998, s. 19 - 20).

Didaktická interpretace vychází ze stávající čtenářské kompetence žáka, tu ale volbou adekvátních způsobů práce dále rozvíjí, posouvá a kultivuje. *Didaktická interpretace /.../ efektivně propojuje didaktické a estetické komunikační činnosti se zřetelem k úrovni žákovského čtenářství a spoluvytváří v interakčních aktivitách učitele a žáka kvalitu estetické interakce žáka a její výsledek.* (Lederbuchová, 2010, s. 135) Didakticky usměrněná interakce žáka s textem může mít charakter prožitku a reflexe jeho zdroje („důvodu“) a dalších aktivit, které žáka vedou k estetickému porozumění textu, uměleckých prostředků v textu užitých i nalézání vazeb mezi významy textu a žákem samotným (srov. tamtéž). Didaktická interpretace by tedy měla být vnímána jako *základní přístup k rozumění textům*, základní nástroj jejich recepce, který se v praxi může realizovat mnoha různorodými činnostmi, za uplatnění různých přístupů k textům, s akcentací různých rysů textů apod., tedy různými metodami jejich poznávání, které se zároveň ocitají v roli „nástrojů“, které si žáci osvojují jako součást recepční složky obsahu předmětu. Optimální provázanost těchto interpretačních činností s dalšími složkami

obsahu předmětu (poznatky literárněhistorickými i a literárněteoretickými) bude záviset na řadě okolností, od stupně školy a ročníku po zcela konkrétní cíle jednotlivé vyučovací hodiny.

V odborné literatuře se však častěji setkáváme s chápáním didaktické interpretace jako jediné metody, bez další výraznější diferenciaci, povětšinou s odkazem na jedinečnost uměleckých textů a tedy „nepřenosnost“ konkrétních postupů. Možnosti jejich volby např. Lederbuchová specifikuje v souvislosti s determinantami interpretace, mezi něž zařazuje významovou strukturu a potenciální obsahovou nabídku uměleckého textu, úroveň čtenářské kompetence žáka a jeho čtenářských potřeb, celkovou koncepci literární výchovy a strukturaci jejího učiva a vzdělanost učitele, dovednost pedagogické komunikace s žákem (s. 208-211).

Domníváme se ale, že alespoň rámcová obecná systematizace popsanych a užívaných interpretačních postupů (recepčních „nástrojů“), často nápaditých, inspirativních a zobecnitelných, ale „izolovaných“ (např. v dílčích odborných publikacích, článcích), je možná a funkční (viz navazující materiál o interpretačních metodách). Umožňuje mj. jednoznačnější odlišení interpretačních metod od metod výukových, jimiž se v praxi realizují a jejichž volba (spolu s organizací práce) je také přirozenou součástí učitelovy metodické přípravy (o vybraných výukových metodách a jejich uplatnění v literární výchově viz také navazující materiál).

Shrnutí:

- Ze současného **komunikačního pojetí** výuky literární výchovy vyplývá **nezbytnost interpretační práce** s uměleckým textem.
- Interpretace je vždy **racionální proces**, v němž přemýšlíme nad tím, **CO** nám literární **text sděluje** a **JAKÝCH** uměleckých **prostředků je v něm použito**, tedy nad jeho **smyslem** a **způsobem vyjádření tohoto smyslu**.
- Důležitým a neopomenutelným východiskem interpretace jako racionálního procesu je **prožitek** literárního díla (**estetický zážitek**). Ideální výslednicí interpretační práce je schopnost **zhodnotit** literární text.
- V práci učitele se interpretace objevuje ve dvou základních podobách – jako přípravná **interpretace komplexní**, jejímž smyslem je nalézt tzv. **interpretační možnosti textu**, a **interpretace didaktická**, přímo realizovaná v práci s žáky, která má charakter výběrový a může se při ní uplatňovat řada různých **interpretačních metodických postupů**, včetně tvořivých.
- **Smyslem** didaktické interpretace jako učitelem řízené činnosti je jednak **přiblížit** žákům určité **výrazné rysy konkrétních uměleckých textů** (podle potřeby v literárněhistorickém kontextu a s oporou v základní literárněteoretické terminologii), jednak **nabídnout** žákům „**nástroje**“ (do jisté míry zobecnitelné) **k poučenému poznávání specifik literatury**.
- Interpretaci jako způsob poznávání literatury realizovaný řadou různých dílčích metod je třeba chápat jako **součást obsahu předmětu**, resp. jeho nejvýznamnější obsahové složky – recepce uměleckého textu, řízené literární komunikace.
- Ve výuce literární výchovy je třeba odlišovat **specifické interpretační metody**, kterými se realizuje řízená literární komunikace žáka s textem (např. poznávání

žánrových rysů pomocí komparace několika textů téhož žánru), a **naddisciplinární výukové metody**, které se týkají konkrétních způsobů realizace zvolené interpretační metody (pro komparaci můžeme využít běžný výukový rozhovor, ale i grafické řešení pomocí Vennova diagramu apod.)

Text je součástí rozsáhlejšího tematického bloku materiálů věnovaných didaktické interpretaci textu.

Literatura

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: PdF OU, 2009.

HRABÁK, J. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel, 1973.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: PdF UK, 2004.

OBERT, V. *Komunikativnosť v literárnej výchove*. Bratislava: ÚMC MŠ aV SR, 1993.

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.