

Didaktická interpretace na základní škole V. Možnosti uplatnění kreativně-produkční metody interpretace při práci s epickými texty

Jitka Zítková
Pedagogická fakulta MU
zitzkova@ped.muni.cz

V tomto textu se pokusíme odpovědět na otázku, jaký je **vztah mezi tradiční racionální interpretací** jako řízenou součástí procesu recepce textu a **tvořivostí**, vlastními tvořivými aktivitami žáků. Pokusíme se také nabídnout některé obecné i konkretizované náměty na tyto činnosti, a to při práci s epikou.

Pokud se v RVP ZV píše o interpretaci literárního textu mj. jako o jedné z tvořivých činností s literárním textem (2004, s. 18) i přímo o tvořivé interpretaci (tamtéž, s. 12), pak je na místě vymezit tvořivou interpretaci vůči oné tradiční. Pokud žák primární školy podle RVP ZV *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností* (tamtéž, s. 15), kdy tato činnost plní dílčí interpretační cíle a kdy ne?

Základním **kritériem** pro vymezení interpretačního dopadu tvořivé činnosti je bezesporu to, zda daná **aktivita přispívá či nepřispívá k poznání nějaké literární, estetické kvality výchozího uměleckého textu**. Vztah tvořivé činnosti s interpretačními ambicemi k výchozímu textu je sice volný, není vázán striktně vymezenými hranicemi autorského textu, je jím však ovlivňován a usměrňován. Tvořivá interpretace se neobejde bez dílčího racionálního zpracování autorského textového světa, zejména těch jeho parametrů a kvalit, které chceme se žáky dotvářet nebo modifikovat. Účelné a kvalitní dotváření, spolupráce či navazující samostatná tvorba se neobejdou bez pochopení, poznání výchozího textu.

Ondřej Hník nazývá takovou tvořivost jako složku literární výchovy *tvořivá literární expresivita* a její význam vnímá velmi podobně. Vidí jej v tom, že *působí jak na racionální, tak na afektivní stránku osobnosti, a tím docílí jisté harmonie* (2012, s. 2). Zároveň *tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem rozvíjí dítě svůj vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici*. (tamtéž) Různé činnosti, které souvisejí s konstrukcí či rekonstrukcí textu, považuje za plnohodnotnou interpretaci. *Tato interpretace může být ve fázi tvorby /.../ intuitivní, ve fázi následné reflexe je však vědomá a korigovaná učitelem* (tamtéž, s. 3).

Je tedy zřejmé, že většinu *kreativně-produkčních postupů* při práci s uměleckým textem můžeme chápat jako *postupy interpretační*. Musí však být splněny **dvě podmínky**:

- tvořivá činnost musí, ačkoliv mnohdy skrytě, vyžadovat nějaké **zamyšlení nad literárními rysy výchozího uměleckého textu**, tedy některými uměleckými prostředky, jichž v něm bylo při jeho tvorbě použito;
- tvořivá činnost musí být následně podrobena **reflexi**, v níž je prvotní spíše intuitivní přístup k výchozímu textu nahrazen uvědomělým poznatkem, dílčím postřehem o autorské strategii.

Tyto podmínky odlišují tvořivou interpretaci od zcela **volné tvořivosti**, která je také přirozenou součástí literární výchovy, je však zpravidla autorským textem pouze nepřímo inspirována (nejčastěji tématem) a sama s ním nijak úžeji nesouvisí, je samostatnou tvorbou na autorském textu nezávislou.

Každý umělecký text nabízí pro uplatnění kreativně-produkční metody interpretace mnoho možností. *K tvořivým činnostem mohou vybízet všechny roviny textu* – především rovina tematická, jazyková a kompoziční, tvořivost se může uplatňovat i ve vztahu k tématu, myšlenkovému jádru textu. *Výsledkem tvořivé činnosti* může být výtvar slovesný, výtvarný, ale také dramatický nebo hudební, a to jak zcela konkrétní, hmatatelný, relativně úplný (text, kresba, dramatizace apod.), tak spíše abstraktní a dílčí (vnitřní vizualizace a její slovní vyjádření, návrh, nápad „řešení“ apod.).

Konkrétní podoba kreativních interpretačních činností se odvíjí jednak od rysů textu, jednak od věku a schopností žáků. Tyto činnosti mají žákům přinést především poznatky „estetickovědní povahy“, tedy znalosti materie a výstavby literárního díla, tvůrčí hry, která je – bez ohledu a závažnost či nezávažnost myšlenkovou – východiskem a vnitřním mechanismem každé umělecké tvorby.

Jako velmi vhodný pro použití kreativně produkční metody se jeví při práci s žáky základní školy zejména **fikční svět epických textů**. Přestože každý z těchto světů je světem specifickým a inspirativním vždy svými jedinečnými vlastnostmi, některé možnosti práce lze vymezit i v zobecňující podobě, například v podobě následujících *čtyř skupin kreativních činností*, rozdělených podle způsobu, jímž je s fikčním světem „manipulováno“:

1. Objektivizace fikčního světa textu

Jde o vytváření si ucelené, více či méně **detailní představy (obrazu) fikčního světa**, která se v komplexní představě *odpoutává od jistým způsobem strukturovaného autorského textu*. Jinými slovy, informace o prvcích tematické výstavby díla, v díle často rozptýlené v různých částech textu (např. informace o vzhledu postavy, prvcích interiéru apod.), se v představě čtenáře „kompletují“ do uceleného obrazu (postavy, pokoje apod.). Tento obraz může zůstat představou v hlavě čtenáře, nebo nabýt hmotné, pro druhé vnímatelné podoby (popis, kresba atd.).

Objektivizace se může týkat nejen konkrétních prvků fikčního světa textu (prostoru postav, událostí), ale také prvků spíše abstraktních (např. atmosféry míst, pocitů, dojmů, prožitků nebo charakterů postav).

Vazba tvořivé objektivizace k výchozímu literárnímu textu je poměrně těsná, rekonstruuje.

Příklady možných činností:

- Ucelený popis postavy, místa děje.
- Kresba postavy, kresba prostředí.
- Schematické zachycení většího prostoru (kresba mapy).
- Představa, popř. zvuková realizace pravděpodobných auditivních vlastností prostoru (např. kroky a zavržení dveří před vstupem postavy do místnosti).
- Pokus o „zhmotnění“ abstrakt (atmosféry, nálady, pocitu) barvou, pohybem, popř. zvukem (rytmem, melodií).
- Zobrazení téže postavy vystupující v různých textech, pokus o postižení shod či rozdílů (např. postava klasické lidové pohádky v novém syžetu pohádky moderní).

2. Modifikace fikčního světa textu

Modifikace znamená úpravy fikčního světa textu způsobem, který lze nejlépe vyjádřit slovy „*co by se stalo, kdyby...*“. Výsledkem těchto úprav (tvořivých manipulací) jsou různé obměněné verze výchozího textu.

Příklady možných činností:

- Změna osudů některé z postav, změna vývoje děje, pokud by postava měla jiné vlastnosti.
- Změna prostředí nebo doby příběhu a vliv této změny na podobu fikčního světa.
- Proměna realistického příběhu, pokud by do něj vstoupil nějaký fantastický prvek.
- Změna určitého dějového momentu a vliv této změny na směřování příběhu.

3. Doplnování (rozšiřování) fikčního světa textu

Tyto postupy využívají přirozenou vlastnost *literárních textů modelovat pouze neúplné fikční světy* a jejich smyslem je pokusit se **zaplnit některá neúplná místa**, slovy literárněvědné teorie „místa nedourčenosti“ (R. Ingarden), „prázdná místa, mezery“ textu (W. Iser) nebo „nulové textury“ (L. Doležel). Tyto postupy jsou značně otevřené, dávají čtenáři značnou, i když ne absolutní, volnost. Čtenářova svoboda při vyplňování prázdných míst sice připouští různost individuálních konkretizací, ale zároveň je limitována celkovou významovostí a základními parametry autorského textu. Čtenářův, resp. žákův „doplněk“ musí do textu „zapadnout“.

Doplnování fikčního světa předpokládá v první řadě samo **uvědomění si faktu neúplnosti fikčního světa**, neúplnosti, již se tento svět liší od světa skutečného, a tedy uvědomění si zásadní odlišnosti mezi realitou a fikcí. Tento poznatek je významný zejména pro rozvíjející se dětské čtenářství, protože *kdo popře neúplnost fikčních entit, zachází s nimi jako s entitami skutečnými* (Doležel, 2003, s. 36), což deformuje pohled na literární fikci jako takovou.

Prakticky vzato, požadavek na rozlišování fikce a skutečnosti je zakotven i v kurikulu (srov. cíle českého jazyka a literatury v RVP ZV). Ve školní výuce má však neúplnost fikčního světa ještě další podobu. Ke skutečné mezerovitosti světa vytvořeného autorským subjektem přistupuje mezerovitost ryze praktická, daná prací s úryvky z rozsáhlejších textů. Doplnování neúplnosti tohoto druhu zpravidla vyžaduje konfrontaci s autorským textem (žáky vymyšleného pokračování příběhu a pokračování příběhu v knize).

Příklady možných činností:

- Konkretizace místa a času děje (na základě implicitních informací, nebo zcela volně).
- Dotváření popisů míst, včetně domýšlení vhodných názvů v textu nepojmenovaných míst.
- Doplnování událostí v mezičase, časovém úseku, který v textu není zachycen.
- Domýšlení předchozích (nebo budoucích) osudů postavy.
- Domýšlení vnitřních monologů postav (myšlenek, vnitřních komentářů k událostem).
- Domýšlení jmen nepojmenovaných postavám.

Tvořivé úkoly tohoto typu je často (i když ne vždy) vhodné spojit s úvahou o tom, jakou funkci „mezery“ v textu plní, o tom, že „zamlčení“ je mnohdy součástí autorské strategie.

4. Změna perspektivy v zobrazení fikčního světa

Perspektiva představuje *způsob, jakým je fikční svět zachycován*, zobrazen. Přestože není přímo součástí tohoto světa, lze *s ní manipulovat, a tím měnit i fikční svět sám*. Ten může být zobrazen z pohledu nezaujatého vypravěče, jednotlivých postav i prvků prostředí. Jako specifickou perspektivu můžeme vnímat i stanovisko čtenáře. Změnu perspektivy mohou (často dokonce musí) provázet dílčí změny ve fikčním světě samém.

Příklady možných činností:

- U popisných pasáží určité místo fikčního světa zachytit z různých úhlů (např. z ptačí perspektivy).
- Antropomorfizovat nějaký předmět (zvíře) a udělat ho vypravěčem, komentátorem událostí.
- Zachytit nějakou událost perspektivou několika různých postav, promyslet, co jednotlivé postavy „vidí, slyší a prožívají“, a konfrontovat jejich pohledy na událost.
- Zhodnotit jednání postavy z pohledu čtenáře, například napsat postavě dopis se svým stanoviskem.

Shrnutí:

Všechny uváděné obecné náměty na **tvořivé činnosti**, v nichž je využito **kreativně-produkčního interpretačního postupu** mohou mít *nespočet konkretizací ve vztahu k jedinečným textům*. A třebaže většinou přímo nesměřují k výkladu smyslu textu, autorského záměru, lze je považovat za interpretační. *Umožňují žákům poznávat možné způsoby četby, procesy, které mohou četbu provázet a přispívat k lepšímu vnímání a chápání fikčního světa textu, umožňují intuitivně vnímat některé mechanismy a pravidla autorské tvorby jako procesu slovesné fantazijní hry*. Rozvíjejí citlivost k prostředkům užívaným uměleckou literaturou, citlivost pro detail a schopnost interpretační mikroanalýzy.

Spojením těchto tvořivých činností s funkční, učitelem řízenou **reflexí** vzniká plnohodnotný interpretační postup.

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

Literatura

DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003.

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.

HNÍK, O. Konstrukce a re-konstrukce textu v didaktice literatury. *Jazyk – literatura – komunikace* [online]. Olomouc: KČJL PdF UP v Olomouci, 2012, 1 [cit. 20. 3. 2014]. ISSN 1805-689X. Dostupné z: <http://www.jazyk-literatura-komunikace.cz/index.php/cislo-1-2012/category/1-studie>

INGARDEN, R. *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1967.

NÜNNING, A. (ed.) *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

ZÍTKOVÁ, J. Tvořivá interpretace jako způsob poznávání literatury na základní škole. In *Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe*. Slavkov: BM Typo, 2007.