



Ondřej Vojtíšek

Cestami textem

Interpretační úlohy
ve středoškolské výuce
literatury

KAROLINUM

Cestami textem

Interpretační úlohy
ve středoškolské výuce
literatury

Ondřej Vojtíšek

Recenzovali:

doc. Mgr. Jiří Koten, Ph.D.

Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Praha 2025
Redakce Dita Křišťanová
Grafická úprava Jan Šerých
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Vydání první

© Univerzita Karlova, 2025

© Ondřej Vojtíšek, 2025

ISBN 978-80-246-6040-0

ISBN 978-80-246-6064-6 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Úvod	7
1 Pojetí interpretace	14
1.1 Text jako krajina	14
1.2 Vymezení interpretace	17
1.3 Interpretační modalita	28
1.4 Meze interpretování a interpretací	32
1.5 Kartografická metafora interpretace	35
1.6 Koncept interpretačních map	37
1.7 Aplikace 1: interpretační mapa <i>Médea</i>	40
1.8 Aplikace 2: interpretační mapa <i>Blood on the Tracks</i>	43
2 Interpretace na středních školách	49
2.1 Role interpretace v rámci kurikula	49
2.2 Pojetí didaktické interpretace	55
2.3 Komplexita	57
2.4 Angažovanost	65
2.5 Kreativita	69
2.6 Aplikace 3 (ad komplexita): <i>Faëthon</i>	74
2.7 Aplikace 4 (ad angažovanost): <i>Přechod přes Zbruč, Sůl</i>	76
2.8 Aplikace 5 (ad kreativita): <i>Jitro v zimě</i>	79
3 Interpretační dovednosti	81
3.1 Proces interpretování a jeho segmentace	81
3.2 Vymezení interpretačních dovedností	83
3.3 Hledání interpretačních dovedností: didaktika literatury a dalších oborů	87
3.4 Hledání interpretačních dovedností: výzkumy porozumění čtenému textu	93
3.5 Možnosti strukturace interpretačních dovedností	96
3.6 Návrh výčtu interpretačních dovedností	101
3.7 Uplatnění konceptu interpretačních dovedností v ústní maturitní zkoušce	108

3.8 Aplikace 6: maturitní pracovní list <i>České nebe</i>	110
3.9 Aplikace 7: maturitní pracovní list <i>O myších a lidech</i>	111
4 Interpretační tázání, interpretační dialog	114
4.1 Interpretační otázky	115
4.2 Interpretační dialog	119
4.3 Princip variability a modularity	123
4.4 Aplikace 8 (ad modularita): Dílna České knižnice <i>Kde život náš je v půli se svou poutí</i>	125
4.5 Aplikace 9 (ad variabilita): Dílna České knižnice <i>Domek</i>	128
5 Možnosti a kontexty testování interpretace a interpretačních testových úloh	136
5.1 Testování v interpretační výuce literatury	136
5.2 Testování interpretačních dovedností	140
5.3 Testy ověřující porozumění textu	142
5.4 Tvorba interpretačního testu	154
5.5 Modulární interpretační test	156
5.6 Aplikace 10: testové moduly s texty sedmi autorek	161
6 Závěr	175
6.1 Interpretace: její vymezení, role ve výuce a didaktická realizace – na Divokém západě	175
6.2 Výhledy	188
Literatura a zdroje	190
Přílohy	209
Jmenný rejstřík	275
Věcný rejstřík	277

Úvod

„Zdá se, že každou teorii čeká ve školní praxi stagnace,“ říká v úvodu svého *Démona teorie* Antoine Compagnon (2009, 11) – s poukazem na adaptační proces, v němž se i z radikálního myšlení o literatuře stává pouhá metoda, „průměrná pedagogická technika“. Přestože je předkládána práce zaměřená didakticky – a svá tvrzení podepírá ukázkami konkrétních výukových materiálů –, v centru její pozornosti by měla po celou dobu stát spíše právě teorie než zmíněné pedagogické techniky.¹ Oblasti školní praxe se totiž bude dotýkat primárně s nemalou ambicí otevřít prostor přemýšlení o výuce literatury, ve kterém by tvrzení o stagnaci literární teorie neplatilo. V širší perspektivě chce totiž přispět k pevnému provázání literární teorie s literární didaktikou² – a to nejen jednostranně, dokladem, že promítat literárněteoretické úvahy do didaktické praxe je zásadně přínosné (ať už se v ní obráží skrytě, jen skrze rozvahu pedagoga, nebo s menší či větší mírou otevřenosti, např. i v činnostech žáků; srov. Králíková a Marková 2023, 119), anebo včleněním literární didaktiky do literární teorie (např. akcentací příbuznosti otázek po

- 1 Zářoveň není ale účelem zamlčovat, že některé výukové metody či organizační formy se jako realizace analyzovaného tématu nabízejí více než jiné – např. dialogická povaha interpretačního tážání (popsaná v kapitole čtvrté) může lépe konvenovat skupinám menším než větším, v nichž je ohrožena „upřímná otevřenost účastníků“ (srov. Palouš 2008, 14).
- 2 O takové sepětí usiloval již František Miko (1989, 11) poukázáním na to, že výchova nových příjemců literatury (laických i profesionálních) „nemůže [literární] vedu zaujímat méně jako dejiny literatury a umenia, ako teória literatury, genológia, fakt prekladu, medziliterárne vzťahy a pod.“. Toto stanovisko odůvodňuje tak, že otázka (na první pohled zřetelně pedagogická, resp. literárnědidaktická) „ako na to vo výchove“ nutně vychází z poznání literárního díla (podle principu „aká je povaha vyučovacieho predmetu, taká by mala byť aj metóda“), tedy z problematiky, ktorou Miko vnímá jako uzurpovanou literární teórií (tamtéž, 11–12 a dále).

poznání literatury s otázkami po jejím učení či propojením modelu textových subjektů se subjekty vyučování³), ale také demonstrací myšlenky, že didaktika literatury nemusí být vnímána pouze jako aplikace literární teorie, nýbrž jako její *specifická situace*.⁴ Výhody pak čerpá nejen didaktika, která může být vlastní součástí literární vědy, ne pouze její derivací, ale i sama teorie literatury, která je tak postavena do pole, v němž je (díky setkávání potřeb a rozličného naturelu mnoha interpretů s rozmanitými texty) konfrontována s živými a stále proměnlivými požadavky např. po pluralitnosti, srozumitelnosti (a tím i demokratizaci) či schopnosti interdisciplinárních vztahů – a v němž je průběžně vystavována otázkám po své smysluplnosti. Jinými slovy – středoškolské prostředí může být pro literární teorii výživným prostorem k uplatňování svého mnohohlasí.

Z tohoto myšlenkového pericyklu budu v tomto textu sledovat pouze jeden výhonek, problematiku literární interpretace, a to specificky ve středoškolské výuce literatury. Práce nabídne několik konceptů, jak o interpretaci v kontextu středních škol uvažovat, a být její relativně komplexní deskripcí; zaznamená její podobu i situaci, obojí abstraktně i v zrcadle aplikace; pokusí se odpovědět na otázky po chápání interpretace, po její naučitelnosti, po složkách jejího procesu, po možnostech její transformace v učební (nebo dokonce testové) úlohy. Naopak spíše ponechány stranou záměrně budou konkrétní metody, postupy, či dokonce rady, jak interpretaci (a interpretací) učit; to proto, že principy učení interpretaci lze uplatňovat v mnohých organizačních podobách i metodických postupech výuky.⁵

3 Takové prolnutí lze pozorovat v komunikačním modelu tzv. Nitranské školy, v němž primární příjemce stojí ve středu symetrického schématu, neboť se (v roli učitele literatury) stává sekundárním autorem pro příjemce literárního vzdělání (srov. Popovič a kol. 1981a, 64). Ostatně zmíněný model také demonstruje význam literárního vzdělání pro autora i recipienta a jejich aktivity: „Vznik interpretace je v istom zmysle paralelný so vznikom umeleckého diela, obidva vychádzajú z kontextov a súvislostí literárneho vzdelania.“ (Popovič 1981b, 38).

4 Váha leží především na slově *specifická* – samu situovanost vnímám jako záležitost nevyhnutelnou (resp. nevnímám ji např. jako příznak *aplikované* vědy).

5 Níjak takovým rozhodnutím nechci snižovat texty přinášející konkrétní kroky, jak (se) učit číst a interpretovat – za podnětnou a shrnující v tomto smyslu lze rozhodně považovat studii Viliama Oberta (1998, 212–214) „Dialogický charakter školskej interpretácie literárneho textu“, příručku *Čtení – reflexe – interpretace* (konkrétně kapitolu „Elementární zásady čtení pro začínající interprety“) Jaroslava Novotného (2021, 83–91) či výzkumy výuky čtenářských strategií, které se obecně (mimo jiné) na konkrétní kroky zaměřují (srov. např. modelování u Whitcroft 2015, 42–44 a dále). Oproti nim ale nebudu interpretaci chápat jako implikující jakékoli specifické výukové postupy (a to ani v případě interpretace s příznakem didaktická, jelikož ani tu nevnímám jako výukovou metodu, srov. dále).

Přestože didaktické teze, které budou prací obhajovány, mají tedy za úkol být využitelné pro téměř jakýkoliv styl literární středoškolské výuky, v níž se žáci čtenářsky setkávají s texty, nelze popřít, že celý způsob promýšlení tématu, prezentování problematiky i výběru primárních textů (srov. dále) je zakotven v konkrétním autorově postojovém rámci. Ten by bylo možné vystihnout tak, že literární výuka na středních školách má za úkol především prohlubovat *schopnost čerpat z textu něco cenného pro sebe*⁶ – a to v širokém smyslu.⁷ Takováto formulace se přitom nijak nevylučuje ani s výstupy či učivem ve středoškolských *Rámcových vzdělávacích programech* pro literární či estetické vzdělávání, ani s tamním cílovým zaměřením vzdělávací oblasti či „obecným cílem“ předmětu;⁸ výše nabízená formulace smyslu literární výuky je tak pouze zastřešující (a potenciálně i pro různé typy škol v obdobné míře platnou) konkréti- zací toho, co pro literární výuku vymezují kurikulární dokumenty – je možným důvodem či motivací jednotlivé výstupy naplňovat a jednotlivé okruhy učiva zapojovat, a tím zároveň i dílčím vodítkem, jak k výuce přistoupit.⁹ Jako určitá premisa tak bude tento přístup patrný v pozadí celé nadcházející práce.

- 6 V této formulaci by namísto vědomě vágní části uvozené neurčitým zájmenem mohlo stát, jak vyplýne z oddílu 1.2, slovo *mysl*. Jeho definice však není bez úskalí, proto je na tomto místě zatím volen obrat ryze civilní. Stanovený přístup by bylo možné ještě vyjádřit za pomoci vstupních slov Jankovičova *Díla jako dění smyslu* tak, že se jedná o vedení žáků k osobnímu poznání, že „[u]mělecké literární dílo se týká našich životů a jenom tak si koneckonců získává své oprávnění“ (Jankovič 1992, 5).
- 7 Takovým ziskem z literatury tak může pro konkrétního žáka být např. nalézání příměrů k vlastním pocitům a životním situacím, posilování možností jim a svěmu prožívání lépe porozumět a získávat tak v literatuře prostor pro (svou) ne-normalitu, rozšiřování škály svých možností, jak je vyjadřovat, čerpání požitku z estetické funkce jazyka, nahlížení obrazů myšlení druhých lidí – např. i z minulosti či z jiného kulturního kontextu –, konfrontace svých postojů ke světu s postoji cizími či hlubší porozumění vlastní kultuře, cvičení se v „podezřívavém“, kritickém čtení, způsob, jak se nechávat znepokojovat a jak si (nechávat) klást podstatné otázky, jak získávat inspiraci pro vlastní tvorbu atd. Rozhodně tento interpretační přístup nehledá pouze „sdělení“ a nechce být „obsahovým čtením“ (srov. Hárteřlová 2023, zejm. 69–70).
- 8 I v nich se stanovuje jako podstatné utvářet ke kulturním hodnotám kladný vztah s cílem rozšiřovat žákovy možnosti formulovat své postoje či přistupovat „s tolerancí ke estetickému citění, vkusu a zájmu druhých lidí“ (*RVP Odborné školy* 2020, 43), pochopení „přínos[u] umění i vlastní tvořivosti pro rozvoj osobnosti a život člověka“ (*RVP Lycea* 2020, 44) a zejm. „utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit“, „porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a prostředích“ aj. (*RVP G* 2021, 13).
- 9 Může být pak zjevné, že např. v gymnaziálním *Rámcovém vzdělávacím programu* vymezená orientace v základech poetiky a literární teorie či v kontext kulturní a literární historie (*RVP G* 2021, 14–15) se z hlediska zaměření výuky dostává až do sekundární, podpůrné pozice: individuální žákovská potřeba jej poznávat by v daném pojetí měla vyplývat primárně ze snahy komplexně porozumět čtenému literárnímu dílu. Jejich význam tím přirozeně není nijak

Nejprve, jakožto podloží výkladu, bude za pomoci krajinné metafo-
ry nastíněno pojetí interpretace a její možné podoby (modality). Dále
budou představeny důvody, limity a některá specifika zapojení inter-
pretace do výuky (angažovanost, komplexita a kreativita), následující
část poté bude mít za úkol představit model, jak o ní s ohledem na její
didaktické využití uvažovat (koncept segmentace procesu na jednotlivé
interpretační dovednosti). Poslední části se zaměří na problematiku úloh
vedoucích k interpretaci a na možnosti interpretačního testování.¹⁰ Kapi-
toly nabídnou především teoretická východiska (popř. jejich kontextua-
lizaci se školní praxí – učebnicemi, testy a dalšími materiály, mezi zdroji
uvedenými v samostatné skupině –, které mohou sloužit jako potenciál-
ní dílčí inspirace, či naopak jako zpřítomnění problematických a nedo-
statečných didaktických řešení), zakončeny však vždy budou i nastíně-
ním vlastní aplikace. Práce je tak prokládána prezentací konkrétních
didaktických materiálů, které lze nalézt na webovém rozhraní <<https://interpretujme.cz>>.¹¹

Výběr textů k těmto aplikačním oddílům je záměrně různoro-
dý a nesourodý z pohledu kánonu, stáří, regionu i literárního druhu
a žánru; jedná se o prózu, lyrickou i epickou poezii i drama, o litera-
turu „světovou“ i českou, starověkou i současnou, kanonickou i sto-
jící mimo předpokládané centrum literárního kánonu – a také o díla
autorů figurujících i nezohledněných v maturitním *Katalogu požadavků*
(2017/2018, 13–14). Tímto rozptylem ale nechci přitakávat názorům vul-
gárně utilitárního přístupu k výuce literatury, který tvrdí, že potřebné
čtenářské schopnosti lze získávat na kterémkoliv „materiálu“, a proto je
lhostejno, s kterými texty se ve výuce žáci setkávají¹² (osobně vnímám

umenšen (naopak v očích žáka mohou v této roli získávat skutečnou hodnotu), zároveň se
však předchází hrozbě potenciálního dojmu samoučelnosti při výuce literárněhistorického
kontextu i literární teorie (a šířeji vzato znalostí vůbec).

10 Stranou tak v tomto postupu vědomě zůstává – příznějme hned v počátku – nesmírně rozsáhlá
problematika zahraniční zkušenosti s výukou literatury a její interpretace a s ověřování inter-
pretačních výstupů.

11 V textu samotném jsou naopak úlohy z aplikačních materiálů zpravidla jen parafrázovány.
Nejde přitom o snahu se vyhnout závažné formulační odpovědnosti, ale činit text čtenářsky
přístupnějším.

12 Srov. text Jarmily Pánkové oponující Robertu Čapkovi, který „ve svých provokacích svévolně
ignoruje nutnost provázanosti oborových obsahů a metodiky. Podle něj je jedno, jestli je text
o Prokopu Holém, nebo o žábě.“ (Pánková 2021, 344–345): „[C]hce-li učitel připravit čtenář-
sky orientovanou hodinu [literární výchovy], nepřemýšlí o metodách, ale o textu, který má
být čten. [...] Teprve poté, co učitel zváží estetický a didaktický potenciál uměleckého textu,
poměří ho s čtenářskými zájmy i dispozicemi svého žáka a na pozadí textové nabídky díla
vyvodí obsah učiva, může k jeho osvojení promýšlet metodickou cestu.“

právě naopak moment volby textu pro výuku jako zásadně určující hladinu její smysluplnosti, srov. dále). Rozmanitost zde má předně signalizovat, že představovaný interpretační přístup není omezen na úzký typ textů (jakkoli ho zároveň nelze prohlašovat za zcela univerzální, srov. oddíl 2.1). Výběr konkrétních textů se pak opírá především o subjektivně vnímanou (a autorovou vlastní výukou potvrzenou) podnětnost pro středoškolské žáky, příp. adekvátní náročnost vzhledem k nim. Ani toto kritérium přitom nevnímám jako projev relativismu, ale jako validní odůvodnění výběru literárního díla, platné (a vzhledem k výše popsanému pojetí literární výuky i potenciálně vhodné)¹³ tehdy, když je vztahováno ke konkrétním výukovým realizacím. Tak by také měla být volba textů pro závěrečné oddíly v kapitolách chápána: nikoliv s aspirací na univerzalitu, ale jako rozrůzněný příklad ověřený individuální didaktickou zkušeností a sloužící pouze jako názorná ukázka principů představených v teoretických oddílech kapitol.¹⁴ Konkrétně se proto v aplikačních částech se tak vyskytuje Eurípídova *Médeá*¹⁵ a *Faëthón* z Ovidiových *Proměň* (tato díla mají za úkol jednak otevírat kulturně zásadní kontext řecké i římské antické literatury, jednak být demonstrací – pro žáky ne zcela samozřejmého – faktu, že i tisíce let staré texty mohou relevantně promlouvat o tématech, jako je mužská či civilizační přehlíživost, ženská svébytnost, manipulace, nezdravé rodinné vztahy, nenaplnění

13 Hodnotit adekvátnost různých důvodů zapojení literárního textu do výuky je posuzování sice do jisté míry nutně hodnotově založené, zároveň podle mého názoru nezbytné (vzhledem k tomu, že každé vtažení literárního textu do výukové situace či do didaktického materiálu lze považovat za svého druhu apropriaci (ve výukovém kontextu také koncept apropriace textu – avšak, s odkazem na Ricoeura, ve vztahu k žákovi – používá Filip Komberec; 2018, 128), při níž se text dostává do mocensky nerovné pozice a – obrazně řečeno – mimo svoje „přirozené prostředí“; srov. Vojtíšek 2025). Literární vzdělávání se bez takovéhoho přivlastňování textů zjevně obejít nemůže, akt didaktické apropriace však vyvolává podstatný nárok na (sebe)reflexi, neboť může být motivován různě – a s různou mírou „násilí“ (či dokonce „zneužití“) ve vztahu k smyslu, cílům a metodám literární výuky (srov. mj. Hoffmann 2014) i ve vztahu k literatuře samotné. Např. usouvztažněno se zde vymezeným smyslem literární výuky by za diskutabilní mohlo být považováno přisvojování textů navzdory čtenářské podnětnosti a kvůli pouhé kanoničnosti textu, úhledného zapadání do představy časové klenby literárních dějin (srov. pozn. č. 9), či dokonce vhodnosti z hlediska ověřování výsledků vzdělávání. Mluvit o didaktické apropriaci místo třeba o didaktické transformaci vnímám jako lepší i proto, že apropriace popisuje samotný akt vtažení, nikoliv účel něco (text, teorii) proměnit (samo upírání pozornosti na proměnu textů a učiva namísto na proměnu žáků je totiž zneklidňující; Vaněk 2023, 133).

14 Součástí jsou tedy úmyslně i texty, které snad nejsou a priori blízké zkušenosti studentům (k významu cizosti ve výuce literatury srov. Vaněk 2023, 134).

15 Vlastní jména z dramatu *Médeá* zapisujeme v podobě didaktickým materiálem preferovaného překladu Petra Borkovce a Matyáše Havrdy (2024).

životních cílů, klimatická změna atp.), básně Emily Dickinsonové a Sylvie Plathové (zpřítomňující americkou lyrickou poezii, ale i téma spoutanosti, útlaku a /vnitřní/ svobody, specificky navíc spojené s genderem či pohlavím) plus jedno album Boba Dylana (reprezentující – v textech s tematikou vesměs bolestných milostných vztahů – kromě americké lyriky i přesah do písňové sféry a možnost práce s intermedialitou i intertextualitou), texty Isaaka Babela, Johna Steinbecka a Margaret Atwoodové (zastupující pro středoškolský kontext méně i více kanonickou prózu 20. století z různých geografických kontextů, časových úseků i ladění /od textů poetických až k rázným a cynickým/ a umožňující nazírat různé typy společenské represe jednotlivců) či Ursuly Le Guinové, Han Kang a Jhumpy Lahiriové (tedy textů opět z různých geografických částí světa a zároveň pocházejících z 21. století a zpřítomňující aktuálnější modelující pozici jednotlivce, ženy, ve společnosti). Tato díla jsou dále doplněna, jakožto zástupci české literatury 20. století (ve všech případech se jedná o texty pracujícími s úsporností a s mimořádně básnickým, ale zároveň velmi srozumitelným jazykem), povídkou *Domek* Jana Čepa (tato próza z vesnického prostředí byla zvolena pro své jemné tematizování dětského pohledu na svět – a jeho idealismu i závratu z nedosažitelného), básní *Žitro v zimě* Bohuslava Reynka (tedy autora otevírající pro výuku velmi plodný intermediaální prostor v možnosti práce s jeho výtvarnými díly i se zhudebněním jeho textů) a novelou *Kde život nás je v půli se svou poutí* Josefa Jedličky (dávající možnost vnést do výuky i otázky kontextuální – historické i intertextové – i kompoziční), resp. století 21. – krátkou povídkou Květy Legátové, dramatem Ladislava Smoljaka a Zdeňka Svěráka *České nebe* a prózou pro mládež *Cukrárna u Šilhavého říma* Marka Tomana (všechna tři jmenovaná díla pracují opět silně s odkazy na kulturně relevantní narativní vzorce či historické děje).

Inspiraci a myšlenkové podloží práce čerpá především z textů Nitranské školy (zastoupené zde mj. jmény A. Popovič, F. Miko, V. Obert, J. Kopál, S. Šmatlák), potažmo z myšlenkových proudů, z nichž sama Nitranská škola (zvláště v pozdější fázi, od druhé poloviny 70. let) čerpá – ze sémiotiky (reprezentované zde především prací U. Eca) a z recepcně orientovaných teorií (studie W. Isera a S. Fishe) –, či z literárnědidaktické domácí tradice (Z. Kožmín, L. Lederbuchová, V. Nezkusil) i současnějších diskusí (J. Zítková, P. Brožová, F. Komberrec). Stranou se pokouší nenechat ani zahraniční didaktiku literatury (R. Beach, E. Chambers a M. Gregory) a didaktiky jiných předmětů (K. Jančaříková, Z. Šalamounová, K. Šedová, R. Švaříček, P. Šebešová,

J. Rudisill). V širším pohledu mají (ve shodě s potřebou polyfokality didaktiky literatury) na předkládané teze vliv i další obory, a práce se tak pokouší o interdisciplinární překračování směrem k religionistice či teologii (J. Kozák, resp. W. Brueggemann, I. Baldermann), filosofii (K. Liessmann, R. Palouš, J. Patočka, P. Freire), neurovědám (M. Wolfová) a psychologii (R. Sternberg).

1 Pojetí interpretace

1.1 Text jako krajina¹⁶

Metafory – zejména metafory literárního díla a jeho čtení – lze vnímat jako zásadní prostředek teoretického uvažování o literatuře,¹⁷ a to nejen jako prostředek didaktický, jakkoli je tato rovina pro nadcházející text neopominutelná. V následujících pasážích bude využita představa textu jako krajiny (či přímo lesa), kterou čtenář prochází – obraz, jenž se zdá být živý a plodný ve stejné míře, jako je známý a rozšířený.¹⁸ Umberto Eco využívá metaforu lesa pro narativní texty ve svých harvardských přednáškách a zpřítomňuje tak nutnosti čtenářových interpretačních rozhodnutí („[L]es je jako zahrada protkaná stezkami, jež se rozdvíhají. I v lese, kde nejsou cestičky dobře prošlapané, si každý může najít svou vlastní pěšinku tak, že volí cestu vpravo či vlevo od určitého stromu, a tak si vybírá u každého stromu, na který narazí.“; Eco 1997, 13), rozdíl přímočarého a zkoumavého procházení textem (tamtéž, 41) či otálení a úmyslné ztracení v textu (tamtéž, 70). Wolfgang Iser připomíná metaforu jízdy krajinou v dostavníku (užívanou mj. Henrym Fieldingem a Walterem Scottem), aby zpřítomnil specifika poznávání rozsáhlých

16 Oddíl je rozšířenou verzí vybraných částí článku „Interpretační mapy: koncept, podoby a použití“ (Vojtíšek a Zajíčková 2023).

17 Srov. Iser 2009, 17–23.

18 Tato metaforika se nadto netýká jen literární vědy: jak dokládá Martin Tomášek (2016, 13), lze se v řadě oborů dnes setkat „např. se spojením ‚(multi)mediální krajina‘, ‚historická krajina‘, ‚politická krajina‘, ‚sociální a náboženská krajina‘, ‚psychologická krajina‘, ‚žánrová krajina‘, ‚jazyková a výroková krajina‘, ‚zvuková či hudební krajina‘, ‚didaktická krajina‘, ‚krajina snů, duše či života‘ ad.“.

epických textů („[Č]tenář [...] musí absolvovat často obtížnou cestu románem a nazírat ho z pohyblivého se pohledu. Vše, co vidí, přirozeně spojuje ve své paměti a vytváří si vzorec konzistence, jehož povaha a spolehlivost bude částečně záviset na míře pozornosti, kterou věnoval jednotlivým fázím cesty. V žádném okamžiku však nemůže mít celkový přehled o této cestě.“; Iser 1980, 16 [překlad O. V.]).¹⁹ V jiném textu zase Iser používá metaforu „intelektuální krajiny“ (Iser 2009, 192–195). Konečně do českého kontextu výuky literární interpretace tuto metaforu přenesla Ladislava Lederbuchová v článku „Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost“:

[Žák m]á právo v ‚lese‘ významů zabloudit, má právo na omyl, ale zároveň právo výhody didaktických ‚turistických značek‘, které mu nastíní směr jeho interpretační cesty – učitel nemá žáka vést lesem za ruku, jít před ním, ale dobrý učitel své žáky na takové cestě doprovází, aby nevstoupili na bludný kořen, aby jim pomohl vymezit intenční prostor textu pro jejich interpretační pohyb. V tomto prostoru má žák právo svobodně chodit po vlastních cestách necestách – má právo na originální variantu výkladu textu. Didaktická pomoc není v rigidním vymezení trasy (postupu) interpretace, ale v průběžném poskytování nezbytných informací [...].

(Lederbuchová 2014, 193)

Předestřený obraz v mnohém vystihuje důležité aspekty toho, jak bude v následující práci nahlížen literární text. Za prvé, text, stejně jako krajina, může být vnitřně rozmanitý a různorodý, evokující protichůdné pocity a myšlenky. Za druhé, text se v metafoře jeví jako prostor, který nemá nutně zřetelně ohraničení, ale může významově plynule přecházet do jiných krajin. Za třetí, metafora efektivně zodpovídá otázku autorské intence (v didaktickém kontextu, zdá se, nikoliv vyloučenou)²⁰ – nazírat krajinu jako projev stvořitelského úmyslu a pokoušet se tento stvořitelův záměr pojmenovat je sice možné, ale jedná se zjevně o záležitost spirituální, víru, kterou nelze verifikovat.²¹ Zároveň však nevylučuje hovořit

19 Antoine Compagnon pak tuto metaforu rozšiřuje ještě o „nezbytné zavazadlo“, kterým je „celek společenských, historických a kulturních norem, které s sebou čtenář při čtení vláčí“ (Compagnon 2009, 159).

20 Např. v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání* je jako charakteristika vzdělávací oblasti „Literární výchova“ mj. také „postihovat umělecké záměry autora“ (RVP ŽV 2021, 16).

21 Na tomto místě lze doplnit ještě jeden případ přirovnání uměleckých děl ke krajině, resp. přírodě: Immanuel Kant v *Kritice soudnosti* vyslovuje požadavek, aby umění bylo vnímáno

o různé míře viditelnosti kultivace krajiny (od divočiny k zámeckému parku), resp. o zřetelnosti rétorických signálů a načrtnutých interpretačních cest (jako úpravy krajiny od abstraktního subjektu, implikovaného autora). Za čtvrté, zapojíme-li do vidiny krajiny její návštěvníky (čtenáře literárního díla),²² je zřejmé, že mohou mít různé strategie pobytu v ní (srov. výše cit. Umberto Eco) a že do ní mohou vnášet cizorodé (kontaminující, ale i potenciálně obohacující)²³ prvky, ovlivňující pak jejich vlastní vnímání krajiny. A za páté, jak již demonstruje výše citovaný Wolfgang Iser: většinu krajin nelze během své přítomnosti v ní (nikoliv při pouhém „pohledem z balonu“) obsáhnout najednou, ale pouze postupným procházením odehrávajícím se v čase.

V takovéto metafoře zkušenosti s literárním dílem lze pak akt interpretace chápat jako uvědomění *určité trasy vedoucí skrz krajinu*. Trasu lze totiž vnímat jako nasvícení smyslu krajiny, který tak sice vzniká jakoby vnější aktivitou, nelze jej však zvnějšku do krajiny vložit a nelze jej od ní oddělit;²⁴ trasa je výsledkem zároveň subjektivní volby cestovatele i charakteru krajiny;²⁵ trasa vyžaduje jistou celistvost, vylučuje „zkratky“ mimo krajinu;²⁶ tras skrze krajinu může být přirozeně vícero, mohou být méně či více obohacující pro návštěvníka či respektující charakter krajiny – a některé se mohou vzájemně vylučovat, ale jiné na sebe potenciálně navazovat. I další podstatná fakta o interpretaci se v této metafoře názorně vyjevují: totiž že individuální akt interpretování nemusí být za prvé procesem odehrávajícím se (jako samotná četba) lineárně v čase a za druhé ani v pravém smyslu tvorbou nového způsobu čtení, ale někdy

jako příroda (která záměrný účel postrádá, resp. konstruuje ho její recipient; Kant 2015, 137): „[ú]čelnost v produktu krásného umění se tedy, i když je záměrná, nesmí přece jako záměrná jevit; tj. krásné umění musí být nahlíženo jako příroda, třebaže si ho jsme jako umění vědomi“ (tamtéž, 142).

22 A z určitého pohledu je ani nelze nezapojit, „neumíme [si] *představit* vnímatelnou krajinu, která by nebyla zároveň vnímána“ (David Abram cit. dle Tomášek 2016, 20 [zvýraznil autor]).

23 Jiří Holý (1988, 273) připomíná v tomto smyslu Vančurův postoj k četbě triviální literatury: „spontánní cit a bezprostřední zaujetí [čtenářů] – bez ohledu na dílo samo – je obohacují, okouzluje, neboť čtenářská imaginace může i banálním dílkům dodat poetickou hodnotu“.

24 O trase a jejích attributech lze mluvit a v tomto smyslu ji abstrahovat, ale je zřejmé, že její hodnota spočívá pouze v dané krajině.

25 Některá území mohou poskytovat množství možností cest, jiné (jako hlubokými údolími) do velké míry způsob svého „čtení“ determinují.

26 „[O]běcná etika interpretace [...] spočívá v tom, reagovat důsledně na podněty textu, na překážky, které nám klade, nic si neusnadňovat, ale poctivě rozvíjet hermeneutický kruh.“ (Kolář a Činátlová 2021).

také popisem, vykreslením, jakou trasou (jsem jako) interpret krajinou prošel, uvědoměním si a verbalizací svého náhledu na území textu.²⁷

1.2 Vymezení interpretace

Při použití termínu *interpretace* v literární vědě (i v rámci výše nastíněné metafory) vyvstává okamžitě mnoho otazníků:

- I. Interpretuje nevyhnutelně (a třeba i nevědomě) každý čtenář jakéhokoliv textu?²⁸ Nebo je snad interpretace dokonce ztotožnitelná s jakoukoliv lidskou kognitivní aktivitou?²⁹
- II. Je interpretace textu dokladem, že umění potřebuje komentář?³⁰ Nebo dokonce znamená interpretovat text zjednodušit ho na snadno stravitelné poučení,³¹ transformovat ho do (pro vnímatele) neproblematické struktury?³²

27 Přemýšlet na tomto podkladu lze pak i o trasách stanovených bez vlastní zkušenosti s krajinou (např. jako představa vzniklá na základě cizího vyličení krajiny, mapy – tento prvek bude později důležitý pro vymezení didaktické interpretace – či vygenerování „umělou inteligencí“): takové interpretace lze považovat za fiktivní, sice hypoteticky platné, ale osvědčující se až ve zkušenosti čtenáře po této trase skutečně putujícího.

28 „Pouhé čtení textu neexistuje, text musí být vždy nějakým způsobem interpretován.“ (Štochl 2005, 112); „Víme rovněž, že do podstaty znaku náleží nezbytnost být jako znak interpretován: k materiálně danému objektu hledá účastní znakové situace vhodné označované, vhodné význam, takže sama četba je již interpretací.“ (Kubínová 1994, 6)

29 „Interpretácia nie je takto niečím zvláštnym, niečím len pragmaticky pridaným k veci, nie je ‚potrebná na pomoc‘ recepcii, len niekedy a niekde. Je konštitutívna, implicitne prítomná v každom akte človeka voči svetu. Je to preto, že každá relevantná informácia (vrátane činnosti človeka), narušajúc tak alebo onak systém doterajších informácií, kladie recepcii odpor. Tento odpor informácie a interpretácie ako jeho odstraňovanie a zabudovanie informácie do systému individuálneho a spoločenského vedomia sú komplementárne viazané javy.“ (Miko 1988, 122)

30 „Od hodnotící mluvy se výrazně odlišuje výkladová mluva. Při ní nejde o konstatování a formulování estetické kvality díla, nýbrž o zachycení jeho významu a obsahu. Taková promluva předpokládá, že umělecké dílo znamená víc než jen smyslovou prezentaci, kterou vnímáme jako příjemnou nebo nepříjemnou, a dokážeme dílo posoudit se zřetelem k jeho smyslové a intelektuální akceptaci. Ten, kdo umělecké dílo vykládá a interpretuje, ho vnímá jako šifru, znak, symbol, alegorii, hádanku – tedy něco, co jistým způsobem odkazuje mimo sebe a musí být teprve odhaleno.“ (Liessmann 2012, 46, dále též 50)

31 „Pojmy jako ‚poselství‘ patří spíše do výkladových a vysvětlujících textů – naučných textů, kázání –, jež jsou psány v jiné řeči, než je jazyk krásné literatury. / Představa, že příběh ‚má poselství‘, předpokládá, že se dá zredukovat na pár abstraktních slov, úhledně shrnutých v písemném testu na střední nebo na vysoké škole anebo ve věcné stručné recenzi kritika.“ (Le Guinová 2020, 166–167)

32 „V kultuře, jejímž klasickým problémem je hypertrofie intelektu na úkor životní energie a smyslových schopností, představuje interpretace pomstu intelektu na umění. Ba ještě víc: je to pomsta intelektu na světě. Interpretovat znamená ochuzovat, vysávat svět, abychom mohli zkonstruovat nějaký stínový svět ‚významů‘.“ (Sontagová 1993, 3); „Rozumění je vždy současně nerozuměním, neboť převedení výrazu do srozumitelnosti s sebou vždy nese jisté pokřivení.

- III. Je interpretace paradigmaticky odlišná od analýzy textu tím, že do čisté objektivity vnáší nutnou subjektivitu?³³ Vztahuje se smysl interpretace výhradně k interpretujícímu individu? ³⁴
- IV. A je interpretací literárního textu i umělecká reakce na něj, jeho recitace,³⁵ transformace do jiného média či jazyka?³⁶ Či je dokonce každá interpretace v jistém smyslu uměleckým aktem?³⁷

Úvodní metafora – stejně jako pokračování této kapitoly – by neměla být vnímána jako pokus odpovídat na otázku, co je interpretace, ale jako vymezení, jak se pro celkové zaměření práce, tedy v kontextu specifické skupiny interpretů (středoškolských žáků – potenciálně ne zcela laických, poučenějších, ale jistě nikoliv profesionálních čtenářů) a v hledání

Ve skutečnosti se nemůže nikdy docela podařit rozumět něčemu geniálnímu [...], když rozumění implikuje převedení na důvěrně známé a obyčejné.“ (Schlegel parafrázovaný in Grondin 1997, 92)

- 33 „Analýza textu znamená podle mého názoru k objektivnosti směřující (o objektivnost usilující) rozklad struktury textu, tj. segmentaci textu na jeho komponenty a popis vztahů mezi těmito komponenty po stránce obsahové, jazykové a funkční. Interpretaci s jejím českým ekvivalentem ‚výklad‘ jednoznačně postihnout nelze. U interpretace se často nerozlišuje, zda jde o výklad strukturovanosti textu, nebo o výklad smyslu textu, který nemůže být ovšem zcela zbaven rysů subjektivnosti, už proto, že interpretace je vždy více nebo méně spojena též s hodnocením.“ (Hrbáček 2005, 1)
- 34 „Nejzřetelnějším příkladem tohoto typu [přístupů vnímajících interpretaci jako zastřešující pojem pro operace popisu, analýzy a výkladu] je obecně přijímaný závěr, že výklad je schopen postihnout význam textu, tedy najít cosi, co v textu doložitelně a objektivizovatelně je, zatímco ‚interpretace‘ je schopna k tomuto výkladu přidat pak i smysl textu: následnou subjektivní konkretizaci, která do rámce textu zapracovává i to významové dění, které nelze objektivně postihnout, které stojí mimo systémotvornou podstatu textu, a které přece jen v textu je.“ (Bílek 2003, 13)
- 35 „Zvuková interpretácia literárneho textu má priamy súvis s výrazným alebo umeleckým prednesom poézie a prózy. Dôležitý v nej je aktívny vzťah príjemcu k literárnemu dielu so zámerom pretransformovať text diela s ohľadom na ním vyjadrenú a interpretom poznanú ideovo-estetickú podstatu do ústnej (zvukovej) podoby.“ (Jurčo a Obert 1984, 43)
- 36 „[J]ako překladatelé se dělí se čtenářem o svoje porozumění cizojazyčnému textu, převádějí nesrozumitelné znaky do srozumitelné podoby, tak interpretace činí něco podobného – z jednoho znakového systému převádí dílo do znakového systému, který je čtenáři v dané chvíli srozumitelnější. Tímto znakovým systémem může být třeba racionální jazyk logické úvahy, ale může jím být i například obraz, ilustrace, jazykové postupy jiného žánru atd.“ (Nezkusil 2004, 63)
- 37 „[P]ravá interpretace je svého druhu uměleckým dílem, a to tím více, čím jasnější a evidentnější je její souladnost, čím více se interpretovi zdaří tento soulad svým psaním postavit do správného světla. Dílo interpretačního umění se ale na rozdíl od básnického díla *neskví blaze samo v sobě*. Vztahuje se k něčemu jinému, k interpretovanému dílu, a její téma se nepředstavuje v ní samé, nýbrž v určitém vztahu k uměleckému výtvoru. Umělecké dílo nazveme ‚pravdivým‘, pokud nás samo o sobě přesvědčí. Interpretaci naproti tomu nazveme pravdivou, pokud je správná vzhledem k dílu.“ (Staiger 2008, 229 [zdůraznil autor]). V jiném ohledu – z hlediska posuzování interpretace – ji k umění, jakožto k jedné ze dvou protikladných, byť nikoliv vylučujících se možností, přiřazuje Michael Hancher (2013).

možností, jak (se) učit interpretaci, jeví *výhodné* interpretační akt či výsledek chápat. V tomto pohledu je potřeba na všechny otázky úvodního odstavce odpovědět tak, že navzdory jejich oprávněnosti bude zde literární interpretace pojata v jiném duchu: interpretací totiž rozumím vědomou a relativně souhrnnou formulaci toho, co text soudě dle svých vlastností může znamenat pro některý ze čtenářských subjektů³⁸ – tedy *metajazykovou konstrukci smyslu*,³⁹ jenž může být v textu⁴⁰ z konkrétní perspektivy spatřován.

První z úvodních vyhranění se může zdát jako zásadní rozpor: zda rozumíme interpretaci jako základní a nezbytné operaci s textem, která je součástí jeho znakového dekódování, nebo naopak jako nejpokročilejšímu (a možná i nejsvobodnějšímu) uvažování nad textem. Mezi výsledkem obojího přitom nemusí být patrný zásadní rozdíl – představa, jaký smysl pro interpreta text má, může vznikat jak mimoděk, již při prvním čtení, tak cílenou intelektuální prací. Navíc, jak upozorňuje Umberto Eco, ani interpretace ve smyslu nezbytného dekódování⁴¹ není zcela automatická (Eco 1983, 206). Tuto dvojdomost interpretace některé autoři překonávají vyznačením dvou rovin či stupňů interpretace:⁴² Umberto Eco takto rozlišuje sémantickou (vyplňující „lineární manifestaci textu“ významem) a kritickou („metajazykovou aktivitou“, popisující, proč text vyvolává dané reakce) interpretaci (Eco 2009, 64); František Miko (1988, 122) rozpoznává u interpretace stupeň implicitní a stupeň verbalizovaný („metastupeň“);⁴³ a podobné rozlišení stojí již v základech hermeneutického porozumění interpretaci – Schleiermacher tak rozlišuje „gramatickou“ (nadindividuálně platnou a zároveň intuitivní)

38 Ať už se jedná o čtenáře empirického (tedy pro konkrétního interpreta) či modelového (o prototyp soudobého recipienta, o čtenáře implikovaného dílem, o mluvčího jakožto čtenáře vlastního promluvy atd.).

39 Či významu – ve smyslu „hodnot“ (srov. Hrbáček 2005, 5).

40 Textem je zde myšlen primárně text jako *celek*, a to v obou dimenzích významu tohoto slova: jak neodlučitelně spojujícího to, jak je udělán, a to, o čem hovoří (ve vztahu k smyslu srov. Jankovič 1992, 8–9 a 21), tak i fungujícího primárně v kompletním, nikoliv výsekovém poznání, např. zprostředkovaném úryvku (což je v didaktickém kontextu nesamozřejmé). Tato preference neznamená, že je zcela popírán smysl práce s úryvky v literární výuce – i zde je s nimi v případě jednoho materiálu operováno (srov. oddíl 4.4).

41 V tomto textu nazvaná „překódovanou abdukci“ (Eco 1983, 206, 210–212), John Pier (2006, 46) tyto abdukce spojuje s „heuristickým (či naivním) čtením“.

42 Jiní – např. Josef Hrbáček – naopak dekódování za interpretaci odmítají považovat s argumentem, že přestože výběr významu může být subjektivně podmíněný, je kontextově daný, recipient přiřazuje význam přijatelný vzhledem ke kontextu (Hrbáček 2005, 2).

43 Podobně – jako dvě fáze – mluví psycholog Josef Khol (1988, 110) o fázi kognitivně-kreativní (konstrukce vnitřního, mentálního modelu) a fázi komunikativně-exteriorizační (artikulace a manifestace).

a „technickou“, resp. „psychologickou“⁴⁴ (individuální) stránku interpretace (srov. Grondin 1997, 95, 96; či Szondi 2003, 155–156). Ještě přínosnější pro účely této práce se ale jeví překrýt tuto protikladnost opozicí jinou, totiž procesu a výsledku.⁴⁵ Tím se oddělí uvažování o interpretaci a o interpretování: interpretaci zde bude chápána jen ona vědomá formulace (tedy nutně alespoň zčásti výsledek metajazykové aktivity; a také alespoň v nějakém smyslu ukončený proces⁴⁶) – a toto slovo odpovídá tak primárně druhé rovině či druhému stupni ve zmíněných pojetích –, interpretováním bude míněn průběh aktu, ať už je složen z jakéhokoliv poměru uvědomovaných a neuvědomovaných kroků – pojem zde tak zastřešuje obě roviny či oba stupně.⁴⁷ I v rámci budoucího uvažování o postupu interpretování, kterým se jedinec k oné formulaci dobírá, budou v této práci však z didaktických důvodů podstatně především ty úkony či postupy, které symptomaticky vedou k formulované interpretaci a které je přinejmenším možné vědomými učinit.⁴⁸

Druhé z úvodních otázek reprezentují protiinterpretační postoje; je pravda, že i v prezentovaném vymezení může interpretování sloužit (či dokonce být zneužito) k trivializaci literárního textu, metaforicky řečeno ke konstrukci působivého místa pro turistickou fotografii s výhledem na krajinu textu. I takový výsledek sice patrně může vyžadovat určité poznání a pochopení krajiny (proces interpretování), ale za interpretaci nemusí být kvůli tomu považován. Zatímco sugestivní místa k fotografii (a fotografie sama jako zmrtvující vytvoření doslova plochého

44 Pojmenování „technická“ interpretace odkazuje k technice zvláštního umění interpretace, „psychologická“ potom k cíli, kterým je „duchovní rozumění, jež se snaží pochopit řeč z duše, která ji tvoří“ (Grondin 1997, 95).

45 Srov. Nünning 2006, 347.

46 Dedikováním termínu „interpretace“ na formulaci, tedy přinejmenším dílčí výsledek či výstup interpretování, se také pokouším překročit problematiku, jak hovořit o učení se procesu, který je potenciálně neukončitelný (tato jeho povaha, ve zkratce označovaná jako hermeneutický kruh, vychází již s toho jednoduchého poznatku, že jednotlivosti lze chápat jen skrze celek a celek jen skrze jednotlivé; srov. Ast cit. in Grondin 1997, 90–91).

47 Stanovením této dvojice je možné se vrátit k citovaným slovům Františka Miky o univerzálnosti interpretace (srov. pozn. č. 29) – vztáhneme-li je na proces interpretování, skutečně se může zdát blížít obecnějším mechanismům poznávání světa a sebe. To může být významné zejména z perspektivy didaktiky a žákovské motivace.

48 Verbalizované vyjádření smyslu je, jak tvrdí v textu *Spisovatel a jeho věc* Jan Patočka, ostatně jednou ze zásadních funkcí písma (vedle možnosti šíření a uchování dokumentu a určování a definování významů; Patočka 2006, s. 284–285). Formulovaný smysl je nadto podle něj podstatně jiný než jen smysl prožívaný – v neformulované podobě je pouze poloviční (tamtéž, 285).

zástupce – definitivního výroku o díle)⁴⁹ mohou mít ambici nahradit přímý zážitek z krajiny, trasa krajinou je pouze určitým způsobem jejího prožívání.

Třetí okruh otázek míří ke vztahu analýzy a interpretace, resp. na jejich rozlišujícím momentu. Tyto dva úkony bývají vnímány jako součást jednoho procesu, ať už tak, že (plnohodnotnou) interpretaci musí předcházet analýza (Hrbáček 2005, 2), nebo naopak v tom duchu, že interpretace je jednou z fází analýzy (např. její druhý stupeň mezi typologií a aplikací; Mistrík 1973, 9).⁵⁰ Oba systémy však lze vnímat i jako svébytné, jakkoli spolu běžně obousměrně komunikují.⁵¹ Mezi možnostmi kritérií rysujícími dělící čáru mezi interpretací a analýzou nezřídka figuruje subjektivita či přítomnost hodnotícího aspektu.⁵² U již zmíněného Josefa Hrbáčka (2005, 1) přechází analýza v interpretaci tam, kde je potřeba volit (a do procesu tak nutně vstoupí analyzující subjekt provádějící tuto volbu).⁵³ Takové vnímání se ale nezdá příliš výhodné: za prvé si lze představit volbu, která je legitimní součástí analýzy (např. díky vědomí a reflexi variantnosti), za druhé lze touto argumentací (např. ve smyslu, že jakékoliv zaměření pozornosti na prvky textu není objektivně dané, ale už sám jejich výběr je volbou) velmi snadno sklouznout do relativizace označující vše za subjektivismus. Za podobné, ale přesnější kritérium rozlišení procesů proto považuji přítomnost (resp. nepřítomnost) abduktivního uvažování. Umberto Eco rozpracovává ne zcela ustálenou koncepci abdukce Charlese Pierce, kterou ve stručnosti charakterizuje jako dohad (Eco 2009b, 170), navržení scelující hypotézy, jež může vysvětlit pozorované jevy.⁵⁴ Logiku interpretace – která „je peirceovskou

49 Interpretaci tedy nenazýváme takový „umrtvující“ „násilný akt“ donucení textů, „aby řekly, co mají „vlastně“ na mysli“, ale rozhovor s textem, který zachovává jeho „nakažlivou živost“ (Baldermann 2006, 2–3).

50 Autor typologií míní vystihování charakteristických znaků textu a (didaktickou) aplikaci výchovné, propagační, praktické využití textu. Obdobně Kulka (1987, 58) považuje analýzu (rozhovor) za „střešní a nejabstraktnější kategorií“ poznávání díla, jejímiž fázemi je deskripce (otázky „co to je a z čeho se to skládá?“) a interpretace (otázka „co to znamená?“).

51 „Ústřední proces textové analýzy, interpretace a hodnocení a jejich komunikace jsou přirozeně dynamické, vzájemně propojené a překrývající se. Není to tak, že člověk podrobně analyzuje text, pak přechází k interpretaci jeho významů a nakonec zvažuje hodnoty, které reprezentuje, a hodnotu pro nás tady a teď.“ (Chambers a Gregory 2006, 35–36 [překlad O. V.])

52 Srov. Šmatlák (1968, 11), který zdůrazňuje, že tento hodnotový moment nemůže být přítomen bez aktivního vztahu subjektu k literárnímu dílu.

53 Nemíní tím ovšem variantnost při dekodování – o takové (kontextově podmíněné) volbě tvrdí, že „nezakládá nutnost interpretace“ (Hrbáček 2005, 6), srov. pozn. č. 42.

54 Srov. „Co znamená interpretace, výklad? [...] Výklad musí mít nějaké vodítko, které dovede to, co je původně disparátní, nějak spojit, jednotně zařadit všechna slova toho textu.“ (Patočka 1996, 377)

logikou abdukce“ (tamtéž, 68) – tak připodobňuje k myšlení potřebnému pro „revoluční“ vědecké objevy“ stejně jako pro detektivní pátrání (tamtéž, 171–172), ale i k historické rekonstrukci či medicínské diagnóze (Eco 1983, 204).⁵⁵ V tomto ohledu je také důležitá úvaha, nakolik je abdukce (dlouho unikající odborné reflexi) jako způsob usuzování specializovaná, nebo naopak běžná a „přítomná aj tam, kde jej meno chýba“ (Marcelli 1998, 149–150).

Z čistě praktického hlediska lze říci, že takový myšlenkový akt překračuje rámec samotného textu (a tím i jednotlivosti, jež lze více či méně zřejmě z textu dovodit) a v určitém smyslu vnáší něco nového, vnějšího (scelující princip, vlastní formulaci), byť stále nevyhnutelně se opírajícího o pozorované skutečnosti. Eco vymezuje tři (resp. čtyři) typy abdukce: překódovanou abdukci (rozumění kódům: zpravidla, byť ne nutně, probíhající automaticky), nedokódovanou abdukci (volba hypotézy z repertoáru již známých modelů), kreativní abdukci (v níž interpret vytváří pravidlo nově) – a k nim přidává ještě metaabdukci (která posuzuje, nakolik paradigma světa proběhlých, zejména kreativních, abdukci, odpovídá paradigmatu světa známého; tamtéž, 205–206; srov. též Pier 2006, 64 [odtud také překlad termínů]⁵⁶). Zatímco analýza si vystačí s induktivním uvažováním, abdukce (přínejmenším druhého, třetího či čtvrtého typu) se zdá zřetelně zakládat přemýšlení interpretační,⁵⁷ a to jednak díky svému produktivnímu (resp. tvůrčímu) charakteru – Marcelli (1998, 148–149) jej vystihuje jako schopnost „produkovat pravdu“, zesilovat jistotu (která může být v abduktivním závěru vyšší než v premisách) –, a proto, že nevyvozuje (nutně redukující) zákonitost, ale sjednocující příčinu, resp. mnohost příčin.⁵⁸ Zároveň patrně nelze předpokládat, že abdukce je přítomná po celou dobu interpretování, proces

55 Stejně příklady zmiňuje v souvislosti s interpretačním stylem uvažování Josef Khol (1988, 105) – a dodává k nim ještě geologa interpretujícího letecký snímek území, které má být prozkoumáno, nebo, vzhledem k době publikování výmluvně, „výběr a rozmístování kádrových pracovníků“.

56 Miroslav Marcelli (1998, 147) je překládá jako „hyperkodifikovanou abdukci“, „hypokodifikovanou abdukci“ a „tvorivou abdukci“.

57 Na základě chápání abdukce jako klíčového rysu interpretace lze vést paralelu mezi interpretací a „hlubokým čtením“ Maryanne Wolfové. Hluboké čtení, tedy „řada sofistikovaných procesů, které podporují porozumění“ (Wolfová a Barzillaiová 2009, 33 [překlad O. V.]), výslovně spojuje s analogickým usuzováním po vzoru literárních postav Sherlocka Holmesa či ještě spíše slečny Marplové (ostatně přítomnost „dovednosti analogie“ je vedle „inferenčního a deduktivního uvažování“ a dále „kritické analýzy, reflexe a vzhledu“ součástí jejího vymezení hlubokého čtení; tamtéž) a dává tak potenciálně i interpretování neurologický kontext (Wolfová 2020, 70–75).

58 Za tuto poznámku vděčím Danielu Vojtěchovi.

interpretačního uvažování se tak, zdůrazníme, může s procesem analýzy textu do velké míry z vnějšího pohledu překrývat – jako jejich pomocné (nikoliv určující) rozlišení tak může být samotný (analytický, anebo interpretační) záměr osoby, která nad literárním textem takto přemýšlí.

A konečně ke čtvrtému okruhu otázek: tím, že se v pojetí omezuji na jazykové (resp. metajazykové) vyjádření interpretace a nechávám tak stranou umělecké reakce literární, vizuální, audiální či jakékoliv jiné, nechci popřít, že v takových výtvorech může být *patrné* určité interpretování. Domnívám se však, že interpretaci se stane až sekundárně, pojmenováním, v čem daný výtvor „čte“ původní dílo specificky. I v takovém případě se tedy dostáváme obloukem opět k jazyku, což se zdá být příznačné: Max Bense (1967, 117–120) dokonce interpretaci označuje za svébytný jazyk,⁵⁹ který je charakterizován např. Antonem Popovičem (1981b, 45–48) z hlediska jeho stylu⁶⁰ či Stanislavem Šmatlákem (1970, 59) z hlediska jeho strukturovanosti a složitosti.⁶¹ Toto zaměření na (meta)jazykové vyjádření by ale nemělo implikovat ani monopol racionality,⁶² ani upozadění umělecké tvořivosti (interpretace s tvořivým myšlením naopak silně počítá,⁶³ srov. též kreativitu jako jeden z principů didaktické interpretace dále v oddílu 2.5 a 2.8).

Klíčovou kategorií mého pochopení pojmu interpretace, ke které všechny ostatní její kategorie směřují, je *smysl*. Při snaze jej definovat však hrozí určité zmatení⁶⁴ vzhledem k jeho povaze a vstupování do různých

59 „Jazykem interpretace“ ale někteří rovněž míní zákonitosti, postupy a pravidla (srov. Bílek 2003 či Slawinski 1991, 540, 541 – u druhého citovaného autora má ale sousloví „jazyk interpretace“ význam něčeho omezujícího, schematizujícího, co interpret musí překonat a znovu nalézt jazyk vlastní; tamtéž, 543).

60 Zhuštěně jeho pojetí stylu interpretace lze zastoupit větou: „Interpretácia je obrazom prototextu, recepčným návodom a zároveň aj literárnou reklamou.“ (Popovič 1981b, 46).

61 Dodejme však, že někteří autoři také zmiňují v souvislosti se školní praxí specifické vyjadřovací prostředky interpretace jako překážku, Ivan Sulík (1992, 8) označuje žákovskou obavu z „neadekvátnosti pojmového vyjadrenia“ za jednu z „obmedzujúcich zábran voľného, prirodzeného interpretačného dialógu s literárnym dielom“ ve škole.

62 Např. Ján Kopál zdůrazňuje důležitost práce i s emoční složkou ve své hierarchii čtení („1. úroveň sentimentálního čtení, 2. úroveň racionálního čtení, 3. úroveň sentimentálno-racionálního čtení“; Kopál 1988, 127), v němž třetí stupeň odpovídá právě interpretačnímu čtení (první zážitkovému a druhý analytickému). Další otevřenou otázkou je zapojení aspektu osobního spirituálního prožívání do interpretace. Velmi podobně v 80. letech uvažuje i Otakar Chaloupka (srov. Zítková 2022, 54–55).

63 „Interpretování [...] je nalézání smyslu, které nemá nic společného s dešifrováním textu, jenž svůj smysl skrývá, ani s odhalováním zasutého smyslu, jenž by byl interpretací identifikovatelný; a je to zároveň *vynalézání*, kterému při veškeré volnosti nechybí závaznost.“ (Figal 1994, 7 [zvýraznil O. V.])

64 Nestejně je zjevné i porozumění výrazu „smysl literárního díla“ mezi vyučujícími literatury, jak ukazuje dotazníkové šetření Barbary Zemanové a Nikolý Frkalové (2020, 19–20).

souvislostí: hovoří se nejen o smyslu konkrétního literárního díla, o který zde půjde především, ale i o smyslu samotného čtení, smyslu literatury jako takové či – pro tuto práci nezanedbatelně (srov. Úvod) – o smyslu výuky literatury (nebo dokonce výuky vůbec).⁶⁵ V literární vědě přitom kategorii smyslu pevně provází kategorie recipienta (i zde je míněn nikoliv jeden *mysl díla*, ale *mysl spatřovaný z určité perspektivy*, vznikající na horizontu mezi textem a recipientem), ať už v jednoznačném sepětí – jako u Wolfganga Isera⁶⁶ –, nebo ve spojení problematizovaném – jako u Josefa Hrbáčka.⁶⁷ Milan Jankovič nadto ještě zdůrazňuje jako pro smysl literárního díla zásadní estetickou hodnotu.⁶⁸

65 Zejména poslední zmíněná záležitost by si přitom zasloužila obsáhlejší komentář: Patočka (1996, 372) sice říká, že „[p]edagogika jako nauka o výchově má [...] vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života“ (srov. též Palouš a Svobodová 2011, 41), současné kurikulární dokumenty ale výrazně častěji než o smyslu hovoří o účelnosti (srov. dále). Nejvýrazněji jej tematizuje *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* – byť i v jejím případě se ocitá na hranici s pragmatickým výčtem cílů („základní smysl vzdělávání: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění“, srov. tamtéž „Vize: V nejobecnější podobě lze smysl vzdělávání vyjádřit prostřednictvím čtyř jeho hlavních cílů: – osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, – udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, – rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí, – příprava na pracovní uplatnění“; *Strategie 2020*, 3 a 8) –, zatímco *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* se již o smyslu nezmiňuje nijak (nepočítáme-li obligátní úvodní citát Jana Amose Komenského, „Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“; *Strategie 2030+*, 5) a ani starší dokument, tzv. *Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)*, jej nijak neupřesňuje (*Bílá kniha* 2001, např. 16, 54).

O podobné absenci v kurikulárních dokumentech hovoří také Eliška Härtelová (2023, 76) – podle ní chybí „zdůvodnění, proč se při tom máme zabývat právě literárními, uměleckými texty“. A dodává: „Literatura je prostě charakterizována jako jedna z komunikačních situací, v nichž mají žáci a žákyně cvičit principy užívání jazyka.“

66 „Význam je převzetí smyslu čtenářem do jeho vlastní existence“ (Iser cit. in Jankovič 2003, 81).

67 „Smysl není totožný s funkcí, na výkladu smyslu má naopak podstatný podíl recipient. Učiníme-li však východiskem pro interpretaci smyslu projevu jeho funkční určení, nelze jednostranně spojovat smysl výhradně s recipientem, jak se při interpretaci hlavně uměleckých projevů často děje pod vlivem recepční estetiky kostnické školy. Na tvorbě smyslu textu se podílejí obě strany komunikace.“ (Hrbáček 2005, 6)

68 Smysl se u něj objevuje jako „uplatnění celkového postoje člověka k světu způsobem, při němž se „označované“ objevuje ne jako rezultatní idea díla, ale jako smysl vystávající z *podob* věcí, jak se nám představují v díle nebo i mimo dílo v důsledku působení jeho formativní energie“ (Jankovič 1991, 51 [zvýraznil O. V.]). Takový smysl „[j]e sice vyslovitelný v názorech, ideálech a programech, realizovatelný je však pouze v tvarech“, čtenáře se tudíž „nutně týká spíše jako pobídka k zaujetí určitého postoje než jako přímo vyslovitelný, věcně určitý význam (který by ve své evidentnosti přestal být tím, na čem zde nejvíce záleží: výzvou lidské svobody, která však zdánlivě přichází odjinud, ze strany zjevujících se věcí)“ (tamtéž, 51–52).

Se zřetelem i k těmto všem širším rovinám se v této práci bude smysl rovnat vztahu dané věci k hodnotám⁶⁹ člověka, resp. k jeho představě či systému hodnot (Patočka 2002b, 63–64)⁷⁰ či – s odkazem na Frega – k interpretově „pojetí předmětu“ (tamtéž, 61). Vrátime-li se tedy k obecnějšímu významu slova „smysl“, lze tím pádem říci, že pokud např. to, co čtenář získává recepcí literatury, je v měřítku jeho vlastních hodnot podstatné, má pro něj čtení smysl (smysl výuky literatury může v této souvislosti být chápán, jak bylo již rozvedeno v úvodu, např. jednoduše jako přivádění žáků k tomu, aby dokázali z literárních děl něco takto hodnotného získávat). Smyslem literárního díla proto bude označována jeho *výpověď o čtenářových hodnotách či o věcech pro tyto hodnoty relevantních*. Jak připomíná Jan Patočka, s jehož pojetím toto vymezení koresponduje, v případě kulturních výtvorů, jako je pedagogická činnost či literární dílo, je smysl něčím, co je dané činnosti či věci dodáno člověkem (Patočka 2002a, 340).⁷¹ Patočka hovoří i o několika dalších aspektech smyslu zásadních pro pojetí interpretace v této práci:

- a) Smysl se nezdá být přínosné vnímat jako danost, ale jako cestu (tamtéž, 82–83), tedy něco, co nelze jen pouze konstatovat, ale co musí být vykonáno (Patočka tento rozdíl demonstruje na opozici eposu a dramatu; týž 2004a, 357).
- b) Tuto cestu absolvuje (tedy smysl k sobě vztahuje) jedinec,⁷² smysl se (již) nevztahuje k obecnému, anonymnímu a automaticky fungujícímu *my* (týž 2006, 287), jednotnému mravnímu světu, jenž v „moderní poezii, epické i dramatické, počíná chybět“ (týž 2004a, 356).⁷³ I proto nelze předpokládat možnost definitivního nalezení smyslu díla.⁷⁴

69 „Pojem hodnota [...] v sobě ukrývá něco, co je hodno osvojení, co je záhodno mít, či jak je záhodno se chovat a žít. Pojem hodnota v sobě skrývá bytostnou nelhostejnost vůči hodnotnému.“ (Palouš a Svobodová 2011, 48)

70 Z druhé strany řečeno, hodnota je „smysluplnost jsoucna vyjádřená, jako by šlo o něco samostatného“ (Patočka 2002b, 63).

71 Tato artefaktová povaha smyslu ostatně, podle Patočky (2002a, 340), potom zajišťuje, že jej lze alespoň hypoteticky z věci zpětně „vyčíst“.

72 Pro Patočku se tento poznatek týká moderní literatury – literatura starší podle něj odkazuje na jeden, vnější smysl (byť např. ve výtvarném díle rozvrstvený mezi „vrstvu formálních prvků, vrstvu primárních objektů, které tyto prvky představují, a posléze vrstvu ideálních představ, k nimž dospíváme oněmi prvními vrstvami“; Patočka 2004b, 308).

73 „[U]mění je universum zvláštních, konkrétně prožívaných smysluplností, s nimiž lze být zajedno a chápat je, ale jež nejsou nijak závazné a mohou být v tom smyslu považovány za „subjektivní“.“ (Patočka 2004b, 315)

74 Srov. slova (rovněž z Patočky vycházejícího) Milana Jankoviče: „Literární umělecké dílo představuje soubor znaků a významů, jeho konstrukce se však nevyčerpává zcela, nebo alespoň ne přímočaře, funkcí být nositelem *určitého* smyslu.“ (Jankovič 1992, 19 [zvýraznil autor])

- c) Smysl se zásadně odlišuje od účelu a od účelnosti: zatímco účelnost vychází z představy uskutečnitelnosti (týž 2002a, 340), „[s]mysl souvisí pravděpodobně mnohem spíše s důvodem, se zdůvodnitelností“ – nemusí „motivovat k činům“, ale jen vyvolávat pocit, že něco je smysluplné, že je to pociťováno jako správné (tamtéž, 341). „[K]aždé účelné jednání je smysluplné, ale ne každá smysluplnost je účelná nebo zakotvena v účelech“ (týž 2002b, 62), jakkoli „může být jednání účelné, a přece ztratit svůj (původní) smysl“, nebo „být neúčelné či protiúčelné, a přece mít smysl“ (tamtéž). Pro interpretaci – zejména v didaktickém kontextu – je tento poznatek podstatný jako zřetelné vyhranění, že smysl, který je v textu spatřován, se nerovná utilitárnímu „ponaučení“ apod.
- d) Smysl funguje ve vrstvách, že smysl jednotlivostí se odkazuje na vyšší, jež tak „osmyslují to, co je jim podřazeno“ (týž 2002a, 342). Koncept smyslu se kvůli této vlastnosti stává problematickým, jelikož vytváří potřebu po celkovém, nedoložitelném smyslu (tamtéž, 342; nastává paradox, že nelze jednat jinak než tak, jako kdyby věci měly smysl, který však v onom nejvyšším měřítku není vidět; tamtéž, 343).⁷⁵ Podle Patočky lze tuto problematickosti překonat tím, že si jí je jedině vědomý, a to nejen intelektuálně, ale i jako součásti základu jeho života (tamtéž, 349) – a je tedy zásadní otázkou, nakolik je úkolem literárního vzdělávání tento celkový smysl tematizovat. Vyrovnávání se s touto problematickostí smyslu ale nastává např. i snahou ji nevidět (tamtéž, 343).⁷⁶

Školní praxe může s vědomím takového pojetí reflektovat pojem smyslu v literatuře a počítat s jeho zákonitostmi, metainterpretačně reflektovat historickou proměnu přístupu ke smyslu od danosti k individuálnosti, stimulovat vztahování smyslu k subjektivním představám o vyšších vrstvách smyslu, zcitlivovat žáky k vnímání rozdílu mezi účelností a smyslem – a to vše v duchu Patočkových slov: „Vychovatelé k umění mají proto v současné krizi lidství předepsán podstatný, jedinečný úkol [spatřovat minulé i současné umění jako universum odehrávajících se

⁷⁵ Ke kontextovému zapojení tázání po smyslu srov. též Hábl (2013, 50).

⁷⁶ Literatura sama někdy takto vytváří falešné a nikam nevedoucí vrstvy vycházející z tendence řeči „pro každé ze svých jmen obsahovat jméno pro smysl tohoto jména“ (srov. Fregův paradox, „paradox regrese čili nekonečného šíření“ ukázaný u Gillesse Deleuze na písni z Carrollovy *Alenky za zrcadlem*; Deleuze 2013, 40).

smysluplností], kterému dostačí jen tehdy, budou-li pozorní na význam chvíle, kterou prožíváme.“ (Patočka 2004b, 317)

Souhrnně vzato, vnímáme-li text jako jednotný celek (podobně jako třeba slovo), můžeme říci, že interpretaci nepojmenováváme, co vyjadřuje v doslovném významu (jeho denotace), ani co asociuje jednotlivým čtenářům, ale verbalizujeme jeho konotace⁷⁷ (ať už ustálenější, sdílené napříč čtenáři, nebo individuálnější, méně ustálené; Tokarski 2007).⁷⁸ U většiny slov – podobně jako u většiny každodenně a spotřebně produkováných textů – lze za vyčerpávající operaci takovýto popis denotací a asociací (či např. analýzu jejich gramatických tvarů, slovních druhů, syntaktických rolí, etymologie atp.), avšak u slov užitých s výraznou esteticou funkcí (resp. u uměleckých textů) je na místě pomocí interpretace pojmenovávat i ony další, konotační aspekty:⁷⁹ obrazný význam, pragmatický význam (ve vztahu k většímu celku promluvy a jejího kontextu – či v tomto případě k celku dalších textů téhož autora, žánru, z téhož období atd.) nebo – jako Sokrates v *Kratylovi* – jeho evokace starších slov a rytmem či hláskově vyvolávaný význam.⁸⁰

77 Obraz literárního textu jako slova přejímám od Jana Kozáka (2022, 53). Ten předkládá tezi, že mýty lze přirovnat ke slovům, kterým chybí denotační význam a mají jen množství významů konotačních.

78 Tyto dva druhy konotací pojmenovává Ryszard Tokarski jako „systémové“ a „textové“, což je však ve zde použitém přirovnání textu k slovu matoucí. „Textová“ konotace (vyplývající z širšího zapojení jednotky do celku) by v tomto případě byla spíše „intertextová“.

79 Srov. též Kubínová 1995, 29–30.

80 Číst tento Platonův dialog jako výpověď spíše o interpretaci textů než o fungování jazyka lze mimochodem i na základě dalších vyslovených tezí: např. povědomý je předpoklad vytvořenosti slov, vynálezce, který zároveň přirozeně nepotřebuje konkrétní identifikaci (jen je zjevná jeho výjimečnost, byť nikoliv nutně bezchybnost; Platon 2017, 137, 149–151 ad.) – je tedy v podstatě starověkým prototypem implikovaného autora. Jiné pasáže lze zase číst jako implicitně vyjádřená kritéria hodnocení interpretace minimálního výkladu, estetičnosti a systematickosti („Avšak podle mého zdání dali toto jméno hlavně orfíkové [...], že tedy je tělo, docela tak, jak je nazýváno, sóma (schránou) duše, až by zaplatila své dluhy, a že *nic není třeba měnit, ani jedno písmeno*.“; „*To je hezké, Sokrate*.“; „V celku i v jednotlivostech zasluhuje přednosti, Sokrate, když někdo něco projevuje, projevovat to *napodobením, a ne nahodilým prostředkem*.“; tamtéž, 59, 63 a 143 [zvýraznil O. V.]). Všechny tyto úvahy navíc Sokrates provádí jako podpoření myšlenky, že (zde zcela pevně provázaný) význam a podoba slov nejsou pouze dány dohodou, či dokonce subjektivní libovůlí („vždyť potom by asi vpravdě nemohl být jeden o nic rozumnější druhého, bude-li pro každého pravdivé to, co se každému bude zdát“; tamtéž, 21–23), ale jsou limitované, variantní, a nikoliv nutně zřejmé („musíme hledat“; tamtéž, 35) či zákonité (tamtéž, 147), což jsou představy – při aplikaci na interpretování textu – rovněž podnětné.