

Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole*



Ondřej Vojtíšek

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav české literatury a komparatistiky –
gymnázium Voděradská
vojtitsek@gymvod.cz

SYNOPSIS

Methodological Influences in Contemporary Didactic Interpretations at Secondary Schools

This article analyzes methods of literary interpretation at secondary schools. Looking at three sets of interpretations (the publication *Interpretation (not only) for the state baccalaureate*, the so-called ‘Speaking Heads of the FF UK’, and Seminars of the Czech Library) and one theoretical work (*Didactics of Literature: Challenges of the Field*), we identify and classify various methodological influences, building an outline of which interpretative tendencies prevail (intertextuality and New Critical methodologies), those which do not (reception theory and archetypal theory), and those which tend to be overlooked (deconstruction, feminist criticism, new historicism and others). The article begins by providing a definition of the term ‘didactic interpretation’.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS

Didaktická interpretace; didaktika literatury; interpretační metody; středoškolská výuka / didactic interpretation; didactics of literature; interpretative methods; secondary education.

DOI

<https://doi.org/10.14712/23366680.2019.1.12>

DIDAKTICKÁ INTERPRETACE

Jakými způsoby lze interpretovat literární text na středních školách? Tuto otázku si následující text klade ze dvou důvodů: jednak musí předcházet případnému posouzení produktivnosti či stereotypnosti jednotlivých přístupů k literárnímu textu, jednak její zodpovězení může inspirovat k obohacení interpretačního repertoáru učitelů. Patří navíc k jistému stereotypu publikací píšících o středoškolské interpretaci, že autoři představují specifický způsob interpretování a zároveň zdůrazňují, že se jedná jen o jednu z mnoha cest.¹

* Tento příspěvek vznikl přepracováním kapitoly z diplomové práce *Možnosti interpretace „autorské pohádky“ ve středoškolské výuce* (FF UK, obhájeno 2018).

1 Např. Kožmín 1997, s. 152; Lederbuchová 1997, s. 5; Hník 2014, s. 71.



V pozadí tohoto článku stojí dvojí přesvědčení: a) že středoškolská praxe vyučování literatury nemůže zůstat odtržena od teoretického kontextu a b) že literární interpretace — tedy, široce chápáno, schopnost formulovat adekvátní a relativně celistvé porozumění literárním textům a vztáhnout je k sobě či ke světu — je jedna z nejdůležitějších dovedností, jimž lze na střední škole učit a jejíž osvojení lze i náležitě ověřit, a tedy vyžadovat.²

Z těchto premis vychází i koncept titulního pojmu „didaktická interpretace“, který užívají mj. Ladislava Lederbuchová (1995 a 1997)³ či Věra Radváková (2012). Domnívám se, že na prvním místě je potřeba zdůraznit, že hovoříme-li o didaktické interpretaci, musí tento akt skutečně zůstat interpretací — a nikoliv např. demonstrací poznatků z poetiky či literární historie, transmisí předem daných závěrů a myšlenek (teprve zpětně dokládáných textem) nebo výchovou ke čtenářství, kultivací vkusu ad. Proto by měla mít didaktická interpretace stanovený stejný cíl jako kterákoliv literární interpretace (srov. výše). Distinkčním rysem didaktické interpretace vůči interpretaci jiné, jež se třeba pouze shodou okolností ocitne ve školním prostředí, je ovšem způsob, okolnosti, a hlavně možnosti jejího použití. Interpretace didaktická musí mít určitý (a domnívám se, že i zamýšlený) vzdělávací potenciál: tedy příležitost interpretaci samotné někoho naučit. Toho může dosahovat mj. mírou explicitnosti, exemplárnosti, strukturovanosti, návodnosti, komentováním zvolených postupů či jednoduše přítomností pedagoga, který průběhu interpretování asistuje, nabízí metody a způsoby, pomáhá studentovi-intepretovi stanovit limity adekvátnosti, vymezit prostor, v němž se lze při interpretaci pohybovat (Lederbuchová 2014, s. 193) apod.⁴

Pojem „didaktická interpretace“ je však v předchozí literatuře užíván v širším významu, totiž jako označení výukové metody na této činnosti založené (což je zřetelné, např. když se v rámci didaktické interpretace pojednává o jejich výukových funkcích či zásadách; Lederbuchová 1997, s. 10–12, 23–42). Toto splynutí pojmenování pro výukovou metodu a pro samotnou činnost pak autorku — s argumentem, že ve středu konstruktivistické výuky nemůže být „text-učivo“, nýbrž žák (Lederbuchová 2010, s. 106) — vede k ostrému odlišení didaktické interpretace od interpretace „literárněvědné“ či „literárněteoretické“ (mj. Lederbuchová 1997, s. 4, 40), která se musí v interpretaci didaktickou teprve „transformovat“ (Lederbuchová 2010, s. 106). K nejvýznamnějšímu posunu při této transformaci má dojít právě v cíli (směrem ke „kultivaci“ žákova čtenářství a podpoře jeho „čtenářského a interpretačního sebevědomí“;

-
- 2 Ohledně možnosti hodnocení v interpretaci jde o názorové směřování opačné, než jaké vyjádřil Karel Lippmann (2013, s. 81–82; např. tvrzením, že „[u]silujeme-li o změřitelnou objektivitu výkonu tím, že z cesty odklidíme vše, co tomuto záměru nevyhovuje, pak paradoxně dospějeme k interpretační svévoli“) či Ondřej Hník (ten, při svém akcentování uměleckových stránky oboru, kritizuje uzavřené otázky směřující k interpretaci textu, jimž se „hodnocení v intencích dobře-špatně ze své povahy [...] přičítá“ a na něž „neexistují hotové, předem předpověditelné odpovědi“; Hník 2014, s. 50). S oběma postoji lze souhlasit do té míry, pokud se jedná o interpretační závěry, nikoliv interpretační dovednosti.
- 3 Její pojetí přebírají i další autoři: např. Filip Komberec (2018, s. 126–127) nebo zčásti i Vladimír Nezkusil (2004).
- 4 K roli pedagoga při didaktické interpretaci dále srov. Lederbuchová 1995, s. 21 a 1997, s. 75; Bohuslav Hoffmann parafrázovaný Nezkusilem (2004, s. 68–69).

Lederbuchová 1997, s. 7, 40), což potom svádí k úvaze, zda takové počínání vůbec lze nazývat interpretací:

Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu (tamtéž, s. 7).⁵

Patřícnější je, myslím, hovořit o „didaktické interpretaci“ jako o činnosti, jíž se interpretování učí a jejíž cíl zůstane cílem interpretačním, a nikoliv výukovým a formativním. Výukové cíle, funkce či zásady lze pak připisovat teprve využití této činnosti ve výuce.

Z tohoto vymezení didaktické interpretace jasně vyplývá nejen to, že ne každá interpretace ve školním prostředí je didaktická, ale rovněž to, že stanovené rysy může naopak splňovat i interpretace ze školního prostředí vytržená a zachycená jako ucelený psaný text, metodická příručka, nahrávka či učební program. Právě z takovýchto zdrojů (navíc vzniklých v posledních deseti letech a dávajících prostor vždy řadě odlišných interpretů) bude čerpat následující přehledová analýza.⁶ Za prvé jím je publikace Roberta Ibrahima a kol. (2010) *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*, za druhé projekt Evy Šťastné *Mluvicí hlavy FF UK (2014)*,⁷ které jsou rovněž určené „maturantům i široké veřejnosti“ a které pojednávají o literárních dílech, jež se „nejčastěji objevují v okruzích maturitních otázek“,⁸ a za třetí tzv. Semináře České knihovny (vedeny opět Robertem Ibrahimem, tehdy již Kolárem). Poslední jmenovaný soubor je však poněkud problematický: Semináře České knihovny jsou strukturovány dle vzoru ústní části společné maturitní zkoušky a analyzují dílo z různých ohledů, takže inter-

5 I v tomto ohledu přejímá pojetí Lederbuchové Filip Komberec (2018, s. 126–127) a rozšiřuje ho ještě o zavržení interpretace jako „určování obecného celkového významu ‚v modu třetí osoby‘“ (tamtéž, s. 128; hodnota interpretace se ale přece nemusí snižovat tím, že význam textu student nevztahuje přímo k sobě, ale třeba k druhým, ke společnosti, k aktuálnímu světu, k recipientům v době vzniku díla apod.). Takovéto přístupy jsou ovšem problematizovány v rozhovoru se Zdeňkem Kožmínem: „Uvědomil jsem si, že interpretace textu je v podstatě jeden a týž proces, ať ji koncipujeme jako vědeckou analýzu či jako esej, ať ji praktikují gymnazisté či studenti pedagogické nebo filosofické fakulty, ať probíhá veřejně nebo v intimitě našeho obeznavání textu, ať je zcela uvědomělá, logizovaná, nebo ať je spíš jen záležitostí takřkajíc naší duše“ (Kožmín 1997, s. 180).

6 Naopak autentický materiál z vyučovacích hodin rozebírala v disertační práci Věra Radvácová (2012). Důvodem pro zvolený postup zde je široká dostupnost těchto textů a především jejich nesrovnatelně větší informační hustota.

7 Jednotlivé příspěvky v tomto souboru jsou v titulku nazvány jako „rozbor díla“ (menší na pak na úvodním snímku i jako „výklad díla“; Bílek 2014a i 2014b, Hlinský 2014a i 2014b, Housková 2014, Pelán 2014, Svatoň 2014). Vzhledem k obecné snaze podat ucelené vysvětlení, co dílo znamená, je možné tyto útvary za interpretace považovat.

8 Popis dostupný online: <<http://www.ff.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/pravidelne-akce/mluvici-hlavy>> [6. 3. 2018].





pretace daného textu se zpravidla nevyskytuje celistvě, ale spíše jako dodatky.⁹ Nevýřčené interpretační přístupy se sice nutně promítají i do postupů analytických, avšak mým záměrem je věnovat se především těm pasážím, z nichž jsou přímo vyvozeny interpretační závěry, třebaže dílčí.

Interpretační vlivy identifikované v těchto souborech budou nejprve uvedeny úvahou nad prací teoretickou — v posledním desetiletí jedinou široce rozšířenou českou monografií o středoškolské didaktice literatury. Svým přístupem se totiž zbylému materiálu vymyká.

TVOŘIVOST PROTI INTERPRETACI?

V publikaci Ondřeje Hníka (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru* se o interpretaci vykonávané se studenty¹⁰ hovoří téměř neustále. Mínil se tím ovšem metoda, která, paradoxně, nejvíce připomíná přístup protiinterpretaci — přesněji ten proud, v němž je jako reakce na vytváření velkého množství analyticky založených interpretací preferována intuice, prožitek z textu, vyjádřený onou „erotikou umění“, kterou zmiňuje zlidovělý závěr eseje Susan Sontagové (1994; není tím tedy míněna protiinterpretaci orientace na poetiku či autorský záměr). Takový model uchopení textu — tzv. tvořivou interpretaci¹¹ — Hník staví jakožto metodu „expresivního“ přístupu k literární výchově do binární opozice s přístupem „naukovým“. Implikuje tím, zvláště když dvojici prezentuje v tabulkách, že je ve výuce literatury nutno volit mezi těmito dvěma pozicemi.¹²

Hníkem navržená metoda interpretace přitom připomíná spíše cvičení tvůrčího psaní: „konstrukci a re-konstrukci fikčního světa“ (tamtéž, s. 123, též 76), např. „Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se z básně ztratilo nebo ales-

9 Tuto pouze částečnou přítomnost interpretace potvrzuje nepřímě i Robert Kolár v rozhovoru pro *Akademický bulletin* (2/2018, s. 21, dostupné online z: <<https://avcr.cz/opencms/export/sites/avcr.cz/content/galerie-souboru/AB/2018/AB-02-2018.pdf>>), v němž deklaruje, že „cílem [Seminářů České knižnice] není podat hotovou interpretaci díla“ a že studenti mohou na jejich základě „sami dojít k vlastní interpretaci“, ale zároveň říká, že Semináře obsahují „komentáře, analýzy, interpretace“. Podobně i na webu www.kniznice.cz, ve vlastním popisu Seminářů (téměř totožném s informacemi v každém svazku), je namísto slova „interpretace“ důsledně užíváno neutrálního výrazu „komentář“ (dostupné online z: <<https://www.kniznice.cz/pro-skoly>>), a naproti tomu Pavel Janáček ve Foto-reportáži ze Dne s Českou knižnicí hovoří přímo o „modelových interpretacích“ (dostupné online z: <<http://osw-web.avcr.cz/ucl/index.php/novinky/35-den-s-ceskou-kniznici>>; [vše 20. 2. 2019]).

10 Pojem „didaktická interpretace“ je připomínán snad jen v souvislosti s Lederbuchovou (Hník 2014, s. 121).

11 Vysvětlená je ve zkratce jako propojení „interpretac[e] ve smyslu hledání smyslu díla se čtenářským zážitkem a zážitkem z tvorby“ (Hník 2014, s. 60).

12 Lze ostatně nalézt i vyjádření přímější (Hník 2014, s. 2) či naopak relativizující (tamtéž, s. 71). Podobně neustálený je i postoj k interpretačním závěrům: dítě má sice „vstoupit do textu samo za sebe“ (tamtéž, s. 61, podobně 71), jako cíl předmětu je ale zároveň stanoveno „nabídnout žákům porozumění uměleckým textům“ (tamtéž, s. 15, zvyraznil O. V.).



poň z části ztratilo?“ (tamtéž, s. 69, obdobně v ukázkovém pracovním listu; tamtéž, s. 150). Skrze takovou vlastní tvořivou práci s literárním textem se má čtenář-student dobrat ke „smyslu textu“. ¹³ U Hníka je interpretace „aranžov[aná] jako tvořivá aktivita, tvořivá hra“ (tamtéž, s. 36). Protiinterpretiční tendence pak vyvstane ještě zřetelněji, postavíme-li vedle Hníka Ladislavu Lederbuchovou, jež sice tvořivost také akcentuje (zvl. oproti „racionalitě“; Lederbuchová 1995, s. 18, 30), u níž jsou však žákovy „kreativn[í] zásahy do textu“ podmíněny čtením originálu v závěrečné fázi (Lederbuchová 1997, s. 59). ¹⁴

Nelze sice popřít, že každá interpretace je procesem tvůrčím, u takovýchto pojetí se ale nabízí otázka, zda je daný přístup v mezích adekvátní interpretace textu, či se jedná o jeho „použití“ (Eco 2009, s. 66) — a zda „vzdělávací potenciál tvořivé interpretace“ skutečně „potvrdí každý inovující učitel i vysokoškolský pedagog“ (Hník 2014, s. 123). Hníkův „tvořivý“ přístup se tedy zdá být v lepším případě pleonasmem, v horším protimluvem.

Další — již nikoliv takto protiinterpretiční ¹⁵ — metodologické vlivy, jež jsem v rámci následující sondy do středoškolské didaktické interpretace rozpoznal, budou nazývány dle konvenčně vymezených směrů, ¹⁶ a roztrženy do čtyř skupin: přístupů, jež jsou zaměřeny na text samotný, na vnější textové subjekty (čtenáře a autora), na mimoliterární kontext a na kontext literární.

INTERPRETAČNÍ PŘÍSTUPY ZAMĚŘENÉ PŘEDEVŠÍM NA TEXT SAMOTNÝ

Kategorii tzv. eidocentrických (dílostředných) přístupů, mezi něž lze počítat ruský formalismus, novou kritiku a částečně také strukturalismus či dekonstrukci, zcela naplňuje Libuše Heczková ve výstupu o Hlaváčkově sbírce *Pozdě k ránu* (2016), resp. o krátkém úseku titulní básně. Nejprve sice zmiňuje i skutečnost kontextovou — autorovu inspiraci francouzskými básníky —, samotný výklad však vychází z hláskové instrumentace, epitet, synestézie a dalších prostředků a odhaluje tak pokus „postihnout naše smysly, erotičnost [...], něco, co je ztajené“ (tamtéž, čas 5:40). Jen v dovětku je tento pokus demonstrativně srovnán s vyzněním jiné sbírky, *Sokolských sonetů*. I Michael Špirit (2016) se v interpretaci Škvoreckého *Zbabělců* opírá jen o jeden exemplární prvek — tentokrát titul díla. V důsledně textovém a logickém uvažování

13 Další cvičení jsou např. „napodobení stylu textu [...]“ či „kondenzace textu / redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, děj příběhu podaný formou textové zprávy [...])“; „Ve starém textu, který máš před sebou, nejsou čitelná některá slova a slovní spojení. Dokážeš je sám/sama doplnit tak, aby text dával smysl?“; „vstup do cizího hlediska/cizí role“ (Hník 2014, s. 62, 77–80; 124).

14 Podobně z prožitku textu a intuice vychází i Zdeněk Kožmín (1997, s. 161; u něj se to však týká jen vstupní fáze vnímání díla, po níž interpretace následuje).

15 U Hníka je vedle nich ještě druhým směrem, který jeho metoda zpochybnění a převrácení původního textu připomíná, dekonstrukce (srov. dále). I samotný autor se odkazuje na kontext „poststrukturalistických [...] východisek vzdělávání“ (Hník 2014, s. 66).

16 Dle monografií Bílkovy (2003) a Newtonovy (2008), Peprníkovy (2004) antologie a encyklopedie Müllera a Šidáka (2012).



ztotožňuje charakteristiku „zbabělců“ s hlavními hrdiny a ukazuje tak sebevnímání jako jedno z ústředních témat (tamtéž, čas 7:49). Ve stejném duchu se ubírají i rozbory Jana Čiháka (v jeho interpretaci Havlovy *Audience* je význam vyvozován z užití různých vrstev jazyka, tykání a ironie v názvu; Ibrahim 2010, s. 140–142), Venduly Rejzlové Zajíčkové (2017), Matouše Jalušky (2018) či — s větším důrazem na gramatické kategorie — Roberta Adama (Ibrahim 2010, s. 39–46, 47–53; rovněž Adam 2017).¹⁷

Vliv nové kritiky se ve zkoumaných interpretacích nejvýrazněji projevuje snahou o koherentní sjednocení vnitřních kontrastů.¹⁸ Tak Petr A. Bílek (2014b) vyzdvihuje hlavně paradoxy díla *Příliš hlučná samota*: to, že Hanťa chce zůstat sám sebou, ale změny režimu mu vyhovují (tamtéž, čas 2:52), že balíky jakožto umělecké výtvořiny zanikají ve fázi geneze („umění, ale jen do určité míry“; tamtéž, čas 3:37–4:10, 7:24), že Hanťa knihy ničí i zachraňuje (tamtéž, čas 4:14), že čím více jich zachrání, tím více omezuje své vlastní bytí (tamtéž, čas 4:55) a že Hanťa potřebuje i odpad, nejen knihy (6:40). K tomu Bílek připojuje také binární opozici k Hanťovi, která narušuje jeho svět: totiž brigádu socialistické práce (na úrovni oblečení, nápoje, rychlosti práce; tamtéž, čas 5:42–6:10). Rozpornost nalézá i v rovinách hlubších, než jsou motivy: Hanťovo úsilí („deklarované opakujícím se refrémem“; tamtéž, čas 2:01) je nabouráváno samotným příběhem („profese závislá na [...] čistkách“; tamtéž, čas 2:42). Podobně jsou pak založeny i interpretace Jana Čermáka (2014b),¹⁹ Jana Wiendla (2016)²⁰ a Roberta Ibrahima. Jeho interpretace *Máje* (Ibrahim 2010, s. 55–64) rovněž vychází z propojování protilehlosti: tentokrát dedikační básně a většiny zbylého textu (na úrovni metra, tradice užitě poetiky a jejího společenského hodnocení; tamtéž, s. 60). „Osa konvenčnost-nekonvenčnost“ — se tak stává deklarovaným řídícím prvkem celé interpretace a navazuje na sebe i protiklady akcentovaných vlastností v dedikační básni a u „hlavních aktérů *Máje*“, ironie trochejského intermezza či napětí mezi zdánlivou idyličností májové krajiny a dramatem, které se v ní odehrává (tamtéž, s. 61–62).²¹

K dílostředné interpretaci mají tendenci dále především ty texty, v nichž z různých důvodů dominuje popis a analýza díla: ze souboru *Mluvicích hlav FF UK* mono-

17 V Krameriově *Železné košili* tak Adam např. ukazuje kvality povídky na „charakter[u] vyprávění“ dosaženého „užíváním nedokonavých sloves“ či smíšenou řečí (Ibrahim 2010, s. 42), v Raisově *Když se připozdívá* zase dokládá věrohodnost dialogu a „způsob blízký filmové technice“ rozborem jednotlivých jazykových rovin, zvláště syntaktické (tamtéž, s. 52).

18 Srov. Newton 2008, s. 33, či Bílek 2003, s. 38.

19 V Chaucerových *Canterburských povídkách* identifikuje „svár dvou prvků“ („auctorite“, moudrosti, a „experience“, zkušenosti; Čermák 2014b, čas 2:19) a touto optikou nahlíží celé dílo.

20 Ve výkladu Čapkova *Hordubala* upozorňuje zvláště na rozpory Hordubalova prožívání světa a toho, jak je okolím vnímán (Wiendl 2016, čas 4:35), či anglicismy vytvářející identitu hlavního hrdiny i bariéru vůči okolí (5:50), i paradox jasně řeči postav vedoucí k znejasňování vysvětlení Hordubalovy smrti (7:20) a analogicky fungující úřední řeč v závěrečné části díla (8:28).

21 Vedle této novokritické tendence lze zde ale identifikovat i strukturalistickou — totiž v důsledném rozlišování jednotlivých rovin textu, přičemž všechny se stávají nositelkami významu.



logy Sylvie Fischerové (rozbor *Médeie i Odysseie*; Fischerová 2014a; 2014b), Anny Houskové o *Stu rocích samoty* (2014) či Václava Jamka o *Květech zla* (2014a), příp. Martina Hilského, který drama *Romeo a Julie* uchopuje novokriticky sjednocujícím pohledem „dvou jazyků lásky“ — Romeovy „manýristické“ řeči o lásce a sonetového rozhovoru Romea a Julie na plese (Hilský 2014b od 1:30). Tentýž postup je marginálně vysledovatelný v Seminářích České knihovny u Roberta Kolára (v Polákové *Vznešenosti přírody* si např. všímá prolnutí cyklického a lineárního času; Kolár 2017c, s. 12) a v *Interpretacích textů (nejen) ke státní maturitě* u Bohuslava a Jany Hoffmannových (Ibrahim 2010, s. 130–131), kteří známé drama Ladislava Stroupežnického nahlíží optikou „dvojího druhu furiantství“. Částečně se vyskytuje i v tomtéž souboru u Aleny A. Fidlerové²² a mezi Semináři České knihovny u Ladislavy Lederbuchové.²³

INTERPRETAČNÍ PŘÍSTUPY ZAMĚŘENÉ NA ČTENÁŘE ČI AUTORA

Oddíl o interpretacích akcentujících subjekty textu — čtenáře a autora — spojuje poměrně vzdálené proudy, totiž recepční estetiku a psychoanalytickou kritiku. Navíc zde částečně můžeme hovořit i o pražském strukturalismu (v jeho uvažování o intenci autora).

Čtenářské paradigma lze nejvýrazněji odhalit ve výkladu Šrámkových básní od Ladislavy Lederbuchové (2017). Ta sice nejprve věnuje velký prostor kontextu historickému i literárněhistorickému (oproti většině dosud zveřejněných Seminářů České knihovny jsou u ní příslušné pasáže přibližně třikrát delší), ale přestože se vyskytují odkazy na autorův život i dále, autorka výslovně odmítá z nich vyvozovat interpretační závěry.²⁴ Mnohem spíše se kloní k rozboru z pohledu dopadu na čtenářské vnímání: hovoří se o „nedistanční[m] subjektivní[m] zážit[ku]“; „estetickém efektu“ sdělení a o (nezabránění) jeho porozumění (tamtéž, s. 11, 19) i o tom, že „[z]ákladní funkcí titulu je nejen informovat o obsahu sbírky, ale i motivovat čtenáře k četbě a to se zde podařilo“ (tamtéž, s. 12).²⁵ Obdobnou měrou se k této tendenci připojuje v jiném Semi-

22 Ta ukazuje na jistých prvcích Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce* (ironii, typu vypravěče, prostoru, řetězcích slov synonymních, zdůrazněných zvukomalbou, aliterací či rýmem) „dojem hluchého a nepřehlédnutelného hemžení jakéhosi lidského hmyzu, v němž nelze odhalit žádný smysl a řád“ (Ibrahim 2010, s. 23–24)

23 U ní je ve výkladu Šrámkovy sbírky *Modrý a rudý* patrná snaha celou sbírku uchopit jednotlívým pohledem: „tematické bloky propojuje antimilitarismus lyrického subjektu a zřetel k motivům úvodní básně“; „antimilitaristické alegorie vojny mají secesní podobu osudových žen“ (Lederbuchová 2017, s. 15).

24 „Téma vězeňské odkazuje k vojenské zkušenosti autora, ale motivy se hlásí ke kontextu literárnímu“; „Z aspektu literární stylizace nezáleží na tom, zda lyrický mluvčí básně Píšou mi psaní místo ‚dvanáctého ráno‘ narukuje desátého nebo šestnáctého, neboť čtyřslabíčná číslovka vyhovuje zvolenému veršovému rytmu“ (Lederbuchová 2017, s. 15, 17). To je i v souladu s tím, že autorka jinde hovoří o nutnosti, aby učitel poskytoval nezbytné kontextové informace pro základní žákovu orientaci (avšak cílem je „relativně volný čtenářský ‚pohyb‘ sémantickým polem“; 2002, s. 72–73).

25 Ilustrací autorčina sklonu může být fakt, že i postřeh vesměs historicky orientovaný (o významu „emblému mocnářství“ ve Šrámkových básních) je představen „skrže čtenáře“:



náři České knihovny i Michal Fránek (2017), když o Čechově *Pravém výletu pana Broučka do Měsíce* píše, že „[d]nešní čtenář, odkojený moderní science fiction dvacátého a jednadvacátého století, by byl patrně zklamán, pokud by od měsíční broučkiády očekával ‚klasické‘ vědeckofantastické vyprávění a kladl na ně měřítko, na něž je zvyklý“, upozorňuje na to, že synoptické tituly mají „podnítit čtenářovu zvědavost“ (tamtéž, s. 8), žánr fiktivního cestopisu interpretuje jako „nastavené zrcadlo“ dobovým čtenářům (tamtéž, s. 9) a velký prostor věnuje „mystifikační [hře] se čtenářem“ a postavě B. Rouska, jež umožňuje v časopisecké verzi „komunikovat se čtenářem“ (tamtéž, s. 8, 12–13 i dále). Z *Mluvicích hlav FF UK* je na recepční pól zaměřen Vladimír Svatoň (2014) s rozborem Puškinova *Evžena Oněgina*, a to jak v úvahách o variantách vnímání příběhu díla, tak ve vyzdvihnutí „umění paradoxu“ jakožto cenného „obrácení našeho očekávání naruby“ (tamtéž, čas 3:30) či v rozboru nečekanosti způsobu vyprávění.

Psychoanalytická kritika je rozeznatelná ještě marginálněji: „spouštění do nitra postavy“ (Peprník 2004, s. 71) a následné vztažení k osobě autora (srov. tamtéž či Bílek 2003, s. 32) probíhá snad jen — skrze parafrázi — u Tomáše Havelky (2018; srov. dále) nebo v rozboru *Kafkovy Proměny* od Milana Tvrdíka (2014b). Pro něj toto dílo symbolizuje „spoustu [...] otázek po smyslu existence člověka nejistého: a tím je Gregor Samsa, potažmo Franz Kafka“ (tamtéž, čas 3:02–3:11).²⁶

INTERPRETAČNÍ PŘÍSTUPY ZAMĚŘENÉ NA MIMOLITERÁRNÍ KONTEXT

I směry zaměřené na společenský kontext pokrývají relativně široký prostor přístupů: nový historismus, marxismus, feminismus i postkolonialismus. Nejčastěji přitom výklady pomáhají osvětlit vyznění díla kontextem kulturním. V *Mluvicích hlavách FF UK* je takovým výstup Vladimíra Justa (2014a) o *Vest pocket revue* dvojice Voskovec–Werich (v němž určité okolnosti²⁷ souhrnně vedou k interpretaci revue jako „výsměch[u] lidské blbosti“; tamtéž, čas 6:10) a Josefa Vojvodíka (2014a) o *Babičce* Boženy Němcové (ta podle něj vytváří prostor odpovídající ideálu obrození;²⁸ Vojvodík se zmiňuje i o intermediální problematice vztahu k malířství, o filozofii Georga Simmela týkající se lidské potřeby útěšnosti a o umírání autorčina syna jako okol-

„Sarkastická narážka na státní znak Rakouska-Uherska (dvouhlavou orlici) byla v dané době dobře srozumitelná [...]“ (Lederbuchová 2017, s. 20; zvýraznil O. V.).

²⁶ Mezi teoretickými pracemi staršího data bychom psychologizující zaměření našli u Zdeňka Kožmína, a to v otázkách, „které je třeba nad básni klást“ (v nichž se mj. zaměřuje na hledání, čím byl básník inspirován, na „vřelost autorova přístupu k objektu“ či autorovu individualitu; Kožmín 1997, s. 155), explicitně potom v tvrzení, že „je třeba vzít v úvahu i ty složky uměleckého textu, které stojí mimo fyzickou materii a které není přímo vidět, např. téma, autor, doba“ (tamtéž, s. 152); jedná se tedy o psychologizující zaměření souhlasící se všemi třemi variantami psychologického přístupu dle M. H. Abramse (srov. Peprník 2004, s. 71). Tytéž tendence je možné sledovat i ve virtuální hospitaci Tomáše Minstera (2010, zvl. kapitola 6 a 7).

²⁷ Geneze díla a spolupráce tvůrců, inspirační zdroje („nesmysl, [...] ‚hovadismus‘ té doby“; Just 2014a, čas 3:56 i dále), vliv jazzu atp.

²⁸ Mimoliterární charakter takového ideálu lze nejlépe doložit asi právě onou potřebou ho v literatuře zobrazit.



nosti vzniku *Babičky*). Pozornost ke kontextu historickému pak směřuje Milan Tvrdík (2014a) ve výkladu románu *Na západní frontě klid*, Lenka Jungmannová (2018) v textu o Havlově *Zahradní slavnosti* (píše o „zkarikovan[ém] postup[u] socialistické ideologie“, „dialektick[é]‘ mluv[ě] ze slovníku dobové politické garnitury“, ukazuje na dobových rusismech a floskulích, že mluva je „hlavním aktérem celé hry“; tamtéž, s. 9, 15, 16–17) či Jiří Holý (Ibrahim 2010, s. 87–92) interpretující Olbrachtova *Nikolu Šuhaje loupežníka*. Týž autor však ještě pozoruhodněji vykládá Čapkovo drama *RUR* (Holý 2018). Všimá si Čapkova označení „kolektivní drama“ a jeho vztahu k „davovému dramatu“ (reflektující masy lidí — u Čapka masy Robotů): „[m]ohou poukazovat k dělníkům z továren, kde je zavedena sériová výroba u pásů, nutící je ke stále stejným mechanickým pohybům, která z nich činí nástroje zbavené lidské duše“ (tamtéž, s. 10). Nadto zde najdeme i připomínku kritiky feministické, totiž skrz citát Marie Majerové (o poměru hrdinů k ženám, který je „servilní a přitom ignorující [jejich] duševní dění“; tamtéž, s. 18) a hlavně díky jeho komentování a podložení úryvky z Čapkova textu (tamtéž, s. 18–19).

Odlišně pojatá je interpretace textu *Voda načichlá nikotinem* Václava Hraběte, jejímiž autory jsou Jana a Bohuslav Hoffmannovi (Ibrahim 2010, s. 101–107). Rozbor nejprve vypadá spíše koncentrovaný na kontext literární: všimá si vztahu k žánru sonetu, a tak i „napětí teze — antiteze“, které je nalézáno v „každé hypotetické čtyřveršové ‚sloce“ — v protikladu beatnictví a měšťactví, prostituce a Panny Marie, středověku a současnosti (tamtéž, s. 104–105). Přestože i jiné motivy básně jsou rozvíjeny za pomoci literárních asociací (*Nový zákon*, *Čekání na Godota*), zdá se být paradigma autorů zaměřeno na kulturní kontext (osobu Jana Zábřany, vinárnu Viola a poezii ovlivněnou jazzem a americkými beatniky), autorovu biografii (předpokládané Hrabětovo chápání vlastní identity; tamtéž, s. 105) či užití obecné češtiny (včetně vysvětlení její funkce v básni a upozornění na „obdobné počínání“ Kainara a Suchého; tamtéž) — tedy okolnosti společensko-kulturní, hodnotové a jazykové. Taková tendence připomíná marxistickou kritiku (70. let), v níž „je jakýkoli literární aspekt vždy součástí širší struktury (tradice, společnosti), jež je utvářena konkrétní historickou situací“ (Bílek 2003, s. 71).²⁹ Marginálně je možné odhalit i jistou spřízněnost pojmovou: dialektické rozlišení teze a antiteze totiž interpretace Hrabětovy básně neužívá jen v sonetu (u nějž to lze pokládat za bezpříznakové), ale i v deníkovém zápise (Ibrahim 2010, s. 106).

INTERPRETAČNÍ PŘÍSTUPY ZAMĚŘENÉ NA LITERÁRNÍ KONTEXT

Rozhodně nejobsáhlejší skupinou v rámci současné interpretační praxe je ta, jež věnuje pozornost literárním okolnostem — to je příznačné především pro intertextovost

²⁹ Ostatně v Hoffmanově (1985, s. 9–19) studii ve sborníku z 80. let, jehož je editorem, jsou popisovány postupy obdobné: interpretační akcent leží na kontextovém aspektu (který však dílo nemá zatlačit do pozadí; tamtéž, s. 12), rozlišen je kontext synchronní (společenský — který určuje „pravdivost“ díla — a literární či širší kulturně-umělecký) a diachronní (tedy záležitost kontinuity a diskontinuity literárního vývoje), důraz je kladen na „styl“, tedy „dialektickou jednotu tématu a jazyka, obsahu a formy“ (tamtéž, s. 15). I tyto perspektivy je možné v rozebírané interpretaci z roku 2010 sledovat.



(teorie Julie Kristevové či Gérarda Genetta) a archetypální kritiku. Nejběžnější prací s literárními vztahy je přitom pojednání o žánrové příslušnosti díla, pomocí něhož dílo interpretuje Martin Hilský (2014a; proměnlivost žánru Shakespeara *Hamleta* — od rodinného dramatu přes drama politické až k detektivce a otevřenému souboji — podle něj zobrazuje „pokus napravit zločiny minulosti“ a obtížnost takového pokusu; tamtéž, čas 7:38), Jan Čermák (2014a; *Béowulfův* příběh ukazuje v biblickém světle), Václav Jamek (2014b; o Flaubertově *Paní Bovaryové* hovoří na půdorysu charakteristiky romantismu a realismu) či Jiří Pelán (2014; význam Petrarcových *Sonetů Lauře* modeluje zasazením díla do poetiky přelomu středověku a renesance, do kontextu autorových dalších děl a rozdílem mezi Petrarcou a Dantem Alighierim). I Lenka Jungmanová (2018) vysvětluje v *Zahradní slavnosti* motiv cesty v kontrastu s bildungsromanem (zde jako „zvrácená spirála“ — v souvislosti s prózami Franze Kafky; tamtéž, s. 10) a interpretační závěry vyvozuje i z pojmů „groteska“, „absurdní drama“ a „hra“.

S obdobnou hustotou do výkladu vstupují odkazy na díla jiných autorů: Ladislava Lederbuchová (2017, s. 15) srovnává motiv vězení ve Šrámkově sbírce s vězněm Máchovým; Michal Fránek (2017, s. 15, 16) o Broučkově z Čechovy prózy píše jako o typu měšťáka a ve společnosti Hvězdomíra Blankytného jako o „pokleslejší variaci Sancho Panzy s donem Quijotem“; Jakub Říha (2017) analyzuje titul Kolářových *Prometheových jater* pomocí starořeckého textu³⁰ a vysvětluje analogicky i další paratexty (moto, podtitul „Rod Genorův“, titul oddílu „Jásající hřbitov“; tamtéž, s. 15–17); konečně Robert Kolár takto pracuje v interpretaci Sládkových *Básní* (usouvztažňuje je s Dantem, Máchou, lidovou poezií i romantickými kořeny; Kolár 2017b, s. 12, 16, 19–20, 22), Tomanových *Pohádkách krve* (mj. básně srovnává s díly současníků; Kolár 2018) a Čanovy básně ze *Sonetů pro nic a za nic* (Ibrahim 2010, s. 117–124; tu nahlíží skrze vlastnosti Shakespeareových sonetů).

Jako intertextuální dialog (srov. Bílek 2003, s. 64) nahlíží i Alena A. Fidlerová *Labyrint světa a ráj srdce* (Ibrahim 2010, s. 17–28). V jeho výkladu se zaměřuje na doprovodné texty („postranní poznámky“, v nichž jsou např. „fyzické bitky [...] uvedeny jako *nevole a ruznice*“; tamtéž, s. 22), na žánrový kontext („spis s nábožensky a morálně výchovným a zároveň útěšným posláním autor nese-psal ve formě prostého traktátu, ale ve formě poměrně propracované alegorie“, jež „tak může přecházet v karikaturu, grotesku či parodii“; tamtéž), na přesahy k dalším literárním druhům („[k]ritický přístup“ je zdůrazněn divadelností této prózy — „zbraně používané učenci jsou představeny jako divadelní rekvizity“, „téměř divadelní dialog poutníka s průvodcem“; tamtéž 23, 24) a částečně i na typičnosti epochy baroka a humanismu (tamtéž, s. 25). Na tomto základě pak činí již vysloveně interpretační závěry (alegorie přecházející v parodii „názorně [ukazuje] nesmyslnost veškerého světského dění“; tamtéž, s. 23). Ostatně sama upozorňuje na „intertextuální hádanku“ zakotvenou ve jménech účastníků intelektuálních sporů (tamtéž, s. 24).

Opět specificky a se širokým záběrem uvažuje Jiří Holý (2018) o Čapkově *RUR* — v odkazech na starou řeckou báji o Pygmalionovi a židovskou pověst o Golemovi (a její

30 „V kontextu *Prometheových jater* se nejsilněji aktualizuje téma nového řádu a jeho nekompromisního prosazování, zahrnující vypořádání s těmi, kdo jej pomáhali nastolit, a téma osudu“; klovající orel „evokuje každodennost (deník) a opakovatelnost (variací) Prometheova utrpení“ (Říha 2017, s. 14–15).



literární, filmová a dramatická zpracování vznikající zhruba ve stejné době jako Čapková hra) čte poukázání „na možné důsledky umělého zásahu do přirozeného světa“ (tamtéž, s. 6–7) a hru připodobňuje i ke Goethovu *Faustovi* („jako variaci na téma stvoření, pádu a spasení člověka“, což je podporováno biblickými odkazy v textu; tamtéž, s. 7). S vyzněním díla („stír[ání] individualit[y] lidí“; „tragédie o konci lidstva“, „víra v budoucnost“, „strašné mlčení“) jsou pak více či méně okrajově jmenovány další autorovy tituly (jako *Továrna na Absolutno*, *Válka s Mloky*, *Adam stvořitel*, *Anglické listy*; tamtéž, s. 11–13, 15, 16) i díla cizí (*My* Jevgenije Zamjatina a Chaplinův film *Moderní doba*; tamtéž, s. 10; *Plyn* Georga Kaisera a *Poslední dny lidstva* Karla Krause; tamtéž, s. 12).

Ještě ze zcela jiného směru přistupuje Josef Vojvodík k Máchovu *Máji*. Z něj extrahuje „několik podob básnického já“ — polohu „pěvce lásky“, „náladového impresionisty“ i „básníka pohybuujícího se v blízkosti surrealistické symboliky nebo existenciálního životního pocitu“ (Vojvodík 2014c, čas 0:35–0:58), celý výklad však směřuje k tvrzení, že Mácha je „ve zvláštním smyslu“ básník lásky (tamtéž, čas 3:14–3:26) — a to díky poetice loučení. Vojvodík vztahuje tyto momenty k myšlence Eugena Finka, že (oproti bezcitným nesmrtebným bytostem) „milovat může pouze bytost, která právě ví o své konečnosti, o tom, že se nenávratně rozplyne v čase“ (tamtéž, čas 3:51–4:00). Tím se jeho interpretace dostává až k archetypálním závěrům: nalézá totiž obecněji (až univerzálně) platný „obraz, který spojuje jednu báseň s druhou a pomáhá tak ‚sjednocovat a integrovat naši literární zkušenost‘“, jak pomocí slov Norhropa Frye definuje archetyp Peprník (2004, s. 99). Nalézání „určitých zobecnitelných fenoménů, archetypů či společenských konstruktů“ v textu (Bílek 2003, s. 59) lze ostatně pozorovat i ve Vojvodíkově interpretaci Erbenovy *Kytice*. Tam archetypální či mytický rozměr dostává motiv celistvosti (národní), mocného slova (lidského a božského), ženství, osudu, napětí živého a neživého a fetiše zlata (Vojvodík 2014b). Příbuzným uvažováním je i to Vladimíra Justa o Havlově *Zahradní slavnosti* (ztráta osobnosti při cestě „na špičce pyramidy“ je totiž zobecněna nejen jako „modelová dramatika“, typická pro všechny další Havlovy hry, ale také jako myšlenka „vyv[ázaná] z prostředí komunistického režimu“ a aktuální pro dnešek; Just 2014b, čas 5:14 a dále), Petra Nejedlého v interpretaci dvou písní ze *Zpěvníku* Antonína Francla Sýkory (Ibrahim 2010, s. 29–37)³¹ a Pavla Šidáka (2017). Poslední zmíněný interpretuje skrze jeden hlavní motiv (totiž epifanii) Čepovy povídky ze souboru *Dvojí domov* (tamtéž, s. 8, dále mj. 17–18), což zvýrazňuje poukázáním na povídkové začátky „in medias res“ (jež tvoří „dojem aktuálnosti děje“) i konce (v nichž se „prostor [...] otevírá mnohem většímu a zásadnějšímu významu“; tamtéž, s. 9), na krajinu (jež je často personifikována a „sdílí hodnotový rozvrh Čepova světa“, či dokonce „může skrývat motiv christologický“; tamtéž, s. 14), na pojetí času (směřující k cykličnosti; tamtéž, s. 15) i na techniku vypravěče (jež „vsazuje postavu do celku světa, do jeho historie, zejména do historie jejího rodu“; tamtéž, s. 17) či biblické aluze („přecházejí[ci] od doslovného významu k symbolické platnosti“; tamtéž, s. 20).

31 Nejedlý vychází z „univerzální povah[y]“ lidové písně a její „modelovost[i]“, z použití ustálených prostředků a metafor i „archaick[ého] pohádkov[ého] motiv[u]“ (překonávání překážek), aby poukázal na obecnou platnost díla (Ibrahim 2010, s. 33), tedy vlastně archetyp „milostného dialogu“ (tamtéž, s. 34), resp. v druhé písni „nesmělého milence“ (s připomínkou, že jeho variantou je i pohádkový hloupý Honza; tamtéž, s. 35).



KOMBINOVÁNÍ INTERPRETAČNÍCH PŘÍSTUPŮ

Dosud pojednávané interpretace se zdály být řízeny jedním určitým typem interpretačního uvažování, případně doplněným o méně výrazné vlivy. Svě místo mají ale i interpretace, které rovnoměrně kombinují několik rozdílných přístupů.³² Například Václav Vaněk (2017) v Seminářu České knihovny o Vrchlického *Zlomcích epopeje* organicky propojuje aspekt čtenářský (tamtéž, s. 11–12) s širokým zapojením do literárního kontextu (směřujícím místy až k archetypálním motivům; tamtéž, s. 13) a interpretací vycházející přímo z vybraných pasáží (tamtéž, mj. s. 15, 19, 20).³³ Petr A. Bílek v interpretaci *Nesnesitelné lehkosti bytí* (2014a) svůj výklad začíná zaměřením na obecnější kontext Kunderovy exilové tvorby, brzy však přejde k recepčnímu pohledu i intertextovým vazbám (k *Anně Karenině* i *Proměně*), obsáhne tak většinu zde vymezených kategorií.

Tentýž sklon mají i některé analytičtější zaměřené texty, v nichž jsou interpretační vývody méně časté, ale zato typově rozmanité. Nejčastěji jde o kombinaci dílostředných postupů s vyvozování významů z intertextových a mimoliterárně kontextuálních vztahů (rozbor Julišovy *Pohledné poezie* od Roberta Kolára, 2017a; Jedličkova román *Kde život náš je v půli se svou poutí* Andrey Králíkové, 2017; v malé míře i básně *Kouzlo letní noci* Ladislava Nováka od Bohuslava a Jany Hoffmannových,³⁴ Ibrahim 2010, s. 109–115), v kompilaci přístupů lze ale nalézt výjimečně i ozvuk psychoanalytické kritiky (Tomáš Havelka v rozboru Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce* parafrázuje Jana Lehára: „lze chápat všechny tři postavy jako jednu autostylizaci Komenského, respektive tři složky jediné lidské bytosti“; Havelka 2018, s. 17).

SHRNUTÍ PŘEVAŽUJÍCÍCH TENDENCÍ

Dílostředné přístupy se zdají být zastoupeny alespoň dílčím způsobem často. Mezi nimi jsou i takové práce, v nichž nad analýzou dominuje interpretace a v nichž zároveň interpretace vychází výhradně z díla — ať už zaměřena na dílčí, jemné prvky (tak jak to činí Špirit 2016, Heczková 2016 či Adam in Ibrahim 2010, s. 47–53) nebo na způsob čtení, jež funkčně integruje kontrasty a paradoxy celku (Bílek 2014b, Wiendl 2014).³⁵ V eidocentrickém prostoru mohou být navíc inspirativní i další tech-

32 Peprník (2009, s. 251–252) tento typ označuje jako „synkretický“ a s jistou nadsázkou v něm spatřuje budoucnost interpretace.

33 Širší interpretační záběr potvrzuje i to, že oproti mnohým jiným Seminářům České knihovny je zde i v rámci shrnutí na dílo pohlíženo interpretačně. Text se vymyká také explicitním zaktualizováním díla: „Zpěvem a květinami, anarchistickou kritikou společenského uspořádání a vizionářským chlíasmem, pacifistickými ideály a proklamací lásky, vírou v magická a nedůvěrou v racionální řešení se nápadně podobají např. hippies 20. století“ (Vaněk 2017, s. 19).

34 Bez zajímavosti není, že tutéž báseň rozebírá i Ladislava Lederbuchová (1997, s. 70–73).

35 Některé teoretické texty o didaktice literatury považují tento postup za fundamentální. Právě o strukturalistické, pozorné čtení se opírá Kožmín (1997, s. 179), který využívá i různé techniky rekonstruující sémantické gesto básně (tamtéž, s. 166, 168), či Nezkusil (2004, s. 66–67).



niky: krom proppovských vzorců dějů a postav — atraktivních asi jen pro specifické texty — třeba hypogram (klíčové slovo inherentní textu; Müller — Šidák 2012, s. 191–192; s ním je příbuzný interpretační úkol určení a argumentace názvu díla) nebo konstrukce konceptuálního schématu (myšlenková strukturace fikčního světa dle Lakoffových teorií; tamtéž, s. 265–266).

Nepříliš reflektovaný je naopak poststrukturalistický směr dekonstrukce. Jeho využití asi nemá přílišný potenciál tak, jak je naznačeno v Hníkové monografii (tedy v přetváření literárního textu), oproti tomu spočívají široké (a méně sporné) možnosti v kritické práci s texty sekundárními, interpretacemi (či dezinterpretacemi) a výklady v učebnicích, na internetu aj.³⁶

Čtenářsky orientovaná interpretace, kterou lze — mimo zde zmíněné texty — v širší a ucelené podobě sledovat v pracích Ladislavy Lederbuchové,³⁷ je reprezentována spíše menším počtem studií (byť v nich poměrně pečlivě). Tento deficit kontrastuje s přesvědčením (které s Lederbuchovou sdílí i další pedagogové),³⁸ že právě o subjekt čtenáře se má interpretace ve školách opírat. Přínejmenším pojem „konkretizace“ přitom může být pro didaktickou interpretaci stále podnětný (srov. Müller — Šidák 2012, s. 266–268).

Téměř úplná absence feministické interpretace³⁹ a dalších přístupů kriticky orientovaných na společenský či historický kontext (nový historismus, postkolonialismus)⁴⁰ vyvstává velice zřetelně i proto, že obecně není zaměřeno na mimoliterární okolnosti (kulturní či historické) nijak zanedbáváno. Přistupuje se k nim ale buď bez větší problematizace (Jungmannová 2018, Tvrdík 2014a, b), či v duchu marxistické kritiky (Hoffmannovi in Ibrahim 2010, s. 101–107). Zvláště feministickému pohledu se přitom vysloveně nabízí množství rozebíraných děl: z rozebíraných namátkou *Dvoji domov* (zobrazená ženská role), *Zpěvník Antonína Francla Sýkory* (lyrický subjekt lidových písní a jeho pohled na ženy), *Paní Bovaryová* Gustava Flauberta či *Zbabělci* Josefa Škvoreckého (genderové rozvržení rolí a vnímání ženství). Atraktivní technikou by mohlo být i s těmito směry spojené hledání subverzivních prvků díla (Müller — Šidák 2012, s. 490–492).

36 Motivační potenciál těchto tendencí připomíná „zadáním domácího úkolu nalézt chybu v učebnici“ i Jiří Kostečka (1989, s. 249).

37 K recepční estetice se přiklání jak teoreticky (Lederbuchová 1995, s. 20, 31–33; 1997, s. 6), tak např. v příkladové pasáži o Čapkově apokryfu (tamtéž, s. 89–97). Její otázky k textu jsou v duchu této tradice např. „Kdybyste byli scénickými výtvarníky, jakou představu o scéně byste měli?“ či „Rozhodněte jako kostýmní výtvarníci, zda a proč byste Lucia vybavili na scéně zbraněmi“ (tamtéž, s. 92, 93) a další doplňování míst nedourčenosti (např. tamtéž, s. 94).

38 Již výše citovaný Filip Komberec, Karel Lippmann, Ondřej Hník a další.

39 Krom podrobnějšího pohledu Jiřího Holého zmiňme i drobnou poznámku o „[š]ablono-vistost[i] ženských postav“ v textu Michala Fránka o *Pravém výletu pana Broučka do Měsíce* (Fránek 2017, s. 16) či letmé narážky ve výkladu Sylvie Fischerové (2014a) o *Médeii*.

40 K postkolonialismu se svým způsobem vztahuje v textu o Čapkově *RUR* přes *Anglické listy* Jiří Holý: „Mlčení oněch čtyř set milionů obyvatel britských kolonií znamená jejich umlčování, přezíravost vůči nim, neschopnost pochopit je a komunikovat s nimi jako rovný s rovným. Je to zároveň ‚strašné mlčení‘, tedy něco, co je nesrozumitelné a co může být nebezpečné. Také v *RUR* Helena vnímá cizost Robotů a snaží se s nimi dorozumět. Proto žádá Galla, aby je polidštil“ (Holý 2018, s. 16).



Interpretace zaměřené na literární kontext jsou patrně nejhojnější. Velice často postupují intertextuálně, méně jsou využity odkazy na jiné druhy umění, na film (to výrazně pouze u Holého).⁴¹ Jako zajímavá oblast vypadá pro interpreta i archetypální kritika, v této sondě zastoupená zřetelně jen výklady Josefa Vojvodíka a Pavla Šidáka. Obecně jsou i tyto směry uvažování evidentně plodné a mohly by být tedy rozšířeny o podněty transnacionální nebo kompoziční poetiky.

Tento vhled se pokusil v kontextu středoškolského vzdělání demonstrovat možnou šíři interpretačních přístupů, jež se nemusí opírat pouze o tvořivé aktivity inspirované literárním textem, nýbrž o literárněvědné metodologické poznatky. Vystat ale mohla i relativní stereotypnost ve výběru z této šíře a patrně opomíjení některých jiných pohledů či technik. Pod tímto dojmem se proto jako obzvláště cenné jeví ty didaktické interpretace, jež dokážou absorbovat i větší množství teoretických podnětů (a jež jsou přitom — pro školní účely vhodně — nezátížené teoretizováním).⁴² Takové totiž zjevně přispívají k diverzitě, která je v literární interpretaci na středních školách tolik potřebná.

PRAMENY

- Adam, Robert:** *Karel V. Rais: Poslední radosti* (1894). Seminář České knihovny; sv. 6. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Bílek, Petr A.:** Rozbor díla: Nesnesitelná lehkost bytí (M. Kundera). *Youtube* [online]. Zveřejněno 14. 4. 2014a. <<https://youtu.be/-z7f004h4Ws>> [22. 2. 2019].
- Bílek, Petr A.:** Rozbor díla: Příliš hlučná samota (B. Hrabal). *Youtube* [online]. Zveřejněno 6. 3. 2014b. <<https://youtu.be/-qWp7WhbTQA>> [22. 2. 2019].
- Čermák, Jan:** *Béowulf*. *Youtube* [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014a. <<https://youtu.be/Uk2d-V3rIEM>> [22. 2. 2019].
- Čermák, Jan:** *Canterburské povídky* (G. Chaucer). *Youtube* [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014b. <<https://youtu.be/80lChXowkEc>> [22. 2. 2019].
- Fischerová, Sylva:** Rozbor díla: Médeia (Eurípides). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014a. <<https://youtu.be/fZ94G59LODE>> [22. 2. 2019].
- Fischerová, Sylva:** Rozbor díla: *Odyssea* (Homér). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014b. <<https://youtu.be/w0-M16hPSNO>> [22. 2. 2019].
- Fránek, Michal:** *Svatopluk Čech: Pravý výlet pana Broučka do Měsíce* (1886). Seminář České knihovny; sv. 9. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Havelka, Tomáš:** *Jan Amos Komenský: Labyrint světa a ráj srdce* (1623). Seminář České knihovny; sv. 15. ÚČL AV ČR, Praha 2018.
- Heczková, Libuše:** Karel Hlaváček: Pozdě k ránu. *Youtube* [online]. Zveřejněno 9. 2. 2016. <https://youtu.be/4_y59nkLstQ> [22. 2. 2019].
- Hilský, Martin:** Rozbor díla: *Hamlet* (W. Shakespeare). *Youtube* [online]. Zveřejněno 26. 3. 2014a. <<https://youtu.be/DyHBdLHE90U>> [22. 2. 2019].

⁴¹ Ten ostatně, krom již zmíněných filmových děl, připomíná i další: „proslulé horory režiséra Ridleyho Scotta *Vetřelec* (1979), *Prometheus* (2012) a *Vetřelec. Covenant* (2017)“ (Holý 2018, s. 14).

⁴² Krom textů zde ve zvláštním oddíle vzpomeňme ze starších prací učebnicovou kapitolu Jiřího Kostečky (1995, s. 47–56) „Základy interpretace literárního díla“, již navíc reflektuje v teoretickém článku (Kostečka 2000). V těchto textech je patrný vliv recepční estetiky, intertextové teorie, formalismu, v těžce učebnici dále pak i marxismu.



- Hilský, Martin:** Rozbor díla: Romeo a Julie (W. Shakespeare). *Youtube* [online]. Zveřejněno 3. 3. 2014b. <<https://youtu.be/C68eLWnqExg>> [22. 2. 2019].
- Holý, Jiří:** *Karel Čapek: RUR (1920)*. Seminář České knižnice; sv. 12. ÚČL AV ČR, Praha 2018.
- Houšková, Anna:** Rozbor díla: Sto roků samoty (G. García Márquez). *Youtube* [online]. Zveřejněno 9. 3. 2014. <<https://youtu.be/t0AK6nYSpkA>> [22. 2. 2019].
- Ibrahim, Robert a kol.:** *Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě*. Akropolis, Praha 2010.
- Jaluška, Matouš:** *Život Ezopův (1557)*. Seminář České knižnice; sv. 14. ÚČL AV ČR, Praha 2018.
- Jamek, Václav:** Rozbor díla: Květy zla (Ch. Baudelaire). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014a. <<https://youtu.be/VnY48FpWq6o>> [22. 2. 2019].
- Jamek, Václav:** Rozbor díla: Paní Bovaryová (G. Flaubert). *Youtube* [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014b. <<https://youtu.be/-w50sSSajzo>> [22. 2. 2019].
- Jungmannová, Lenka:** *Václav Havel: Zahradní slavnost (1963)*. Seminář České knižnice; sv. 13. ÚČL AV ČR, Praha 2018.
- Just, Vladimír:** Rozbor díla: Vest pocket revue (J. Voskovec a J. Werich). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014a. <<https://youtu.be/HDsV2NgWxCo>> [22. 2. 2019].
- Just, Vladimír:** Rozbor díla: Zahradní slavnost (V. Havel). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014b. <<https://youtu.be/7pflNc7n4rs>> [22. 2. 2019].
- Kolár, Robert:** *Emil Juliš: Pohledná poezie (1966)*. Seminář České knižnice; sv. 1. ÚČL AV ČR, Praha 2017a.
- Kolár, Robert:** *Josef Václav Sládek: Básně (1875)*. Seminář České knižnice; sv. 3. ÚČL AV ČR, Praha 2017b.
- Kolár, Robert:** *Milota Zdirad Polák: Vznešenost přírody (1819)*. Seminář České knižnice; sv. 2. ÚČL AV ČR, Praha 2017c.
- Kolár, Robert:** *Karel Toman: Pohádky krve (1898)*. Seminář České knižnice; sv. 16. ÚČL AV ČR, Praha 2018.
- Králíková, Andrea:** *Josef Jedlička: Kde život náš je v půli se svou poutí (1954–1957)*. Seminář České knižnice; sv. 10. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Lederbuchová, Ladislava:** *Fráňa Šrámek: Modrý a rudý (1906)*. Seminář České knižnice; sv. 4. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Minster, Tomáš:** Virtuální hospitace — Český jazyk a literatura: Ostře sledované vlaky. *Metodický portál RVP* [online]. Zveřejněno 12. 4. 2010. <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/gaabf/8183/virtualni-hospitace---cesky-jazyk-a-literatura-ostre-sledovane-vlakly.html/#video_hospitace> [24. 6. 2017].
- Pelán, Jiří:** Sonety Lauře (F. Petrarca). *Youtube* [online]. Zveřejněno 17. 3. 2014. <<https://youtu.be/6BQDZbAySiE>> [22. 2. 2019].
- Rejzlová Zajíčková, Vendula:** *Život svatě Kateřiny (cca 1350–1380)*. Seminář České knižnice; sv. 5. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Říha, Jakub:** *Jiří Kolář: Prometheova játra (1950)*. Seminář České knižnice; sv. 11. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Svatoň, Vladimír:** Evžen Oněgin (A. S. Puškin). *Youtube* [online]. Zveřejněno 4. 4. 2014. <<https://youtu.be/D90f3g5LwHs>> [22. 2. 2019].
- Šidák, Pavel:** *Jan Čep: Dvojit domov (1926)*. Seminář České knižnice; sv. 8. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Špirit, Michael:** Josef Škvorecký: Zbabělci. *Youtube* [online]. Zveřejněno 4. 2. 2016. <<https://youtu.be/NegthHsrCWo>> [22. 2. 2019].
- Tvrđík, Milan:** Rozbor díla: Na západní frontě klid (E. M. Remarque). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014a. <https://youtu.be/8a_FSi5UNRE> [22. 2. 2019].
- Tvrđík, Milan:** Rozbor díla: Proměna (F. Kafka). *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014b. <https://youtu.be/KdroGM_bCPA> [22. 2. 2019].
- Vaněk, Václav:** *Jaroslav Vrchlický: Zlomky epejeje (1886)*. Seminář České knižnice; sv. 7. ÚČL AV ČR, Praha 2017.
- Vojvodík, Josef:** Rozbor díla: Babička (B. Němcová). *Youtube* [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014a. <<https://youtu.be/aPCcZPiLMu8>> [22. 2. 2019].
- Vojvodík, Josef:** Rozbor díla: Kytice (K. J. Erben). *Youtube* [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014b. <<https://youtu.be/driEk1LHWAQ>> [22. 2. 2019].



Vojvodík, Josef: Rozbor díla: Máj (K. H. Máchu). Youtube [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014c. <<https://youtu.be/MfvjoN8iKJo>> [22. 2. 2019].

Wiendl, Jan: Karel Čapek: Hordubal. Youtube [online]. Zveřejněno 28. 1. 2016. <<https://youtu.be/PvuOXoxFYtA>> [22. 2. 2019].

LITERATURA

Bílek, Petr A.: *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Host, Brno 2003.

Eco, Umberto: *Meze interpretace*, přel. Ladislav Nagy. Karolinum, Praha 2009.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum, Praha 2014.

Hoffmann, Bohuslav a kol.: *Interpretace literárních textů ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1985.

Komberec, Filip: *Co už tu zbývá z Karla Čapka?* Cherm, Praha 2018.

Kostečka, Jiří: A opět: co tím chtěl básník říci. O problémech ideově estetické interpretace básnického textu nad básní Josefa Hory Čas, bratr mého srdce. *Český jazyk a literatura* 39, 1989, č. 6, s. 245–255.

Kostečka, Jiří: *Do světa literatury jinak. Učebnice teorie literatury pro I.–IV. ročník středních škol*. SPN — pedagogické nakladatelství, Praha 1995.

Kostečka, Jiří: Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii. *Český jazyk a literatura* 50, 2000, č. 3–4, s. 79–87.

Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*. Masarykova univerzita, Brno 1997.

Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Západočeská univerzita, Plzeň 1995.

Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Západočeská univerzita, Plzeň 1997.

Lederbuchová, Ladislava: Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura* 53, 2002, č. 2, s. 68–75.

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

Lederbuchová, Ladislava: Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost. *Český jazyk a literatura* 64, 2014, č. 4, s. 191–195.

Lippmann, Karel: Lze se vyhnout „misinterpretaci“ uměleckého textu? *Český jazyk a literatura* 63, 2013, č. 2, s. 78–82.

Müller, Richard — Šidák, Pavel (eds.): *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Academia, Praha 2012.

Newton, Kenneth M.: *Jak interpretovat text. Kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*, přel. Milan Orálek. Periplum, Olomouc 2008.

Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií). Z praxe pro praxi*. PeF UK, Praha 2004.

Peprník, Michal: *Směry literární interpretace XX. století. Texty, komentáře*. 2., upravené vyd. Univerzita Palackého, Olomouc 2004.

Radváková, Věra: *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce, Západočeská univerzita, Plzeň 2012.

Sontagová, Susan: Proti interpretaci, přel. Karel Palek. *Kritický sborník* 14, 1994, č. 3, s. 1–9.