ON THE IMPORTANCE OF ADVENTURE INTERPRETATION OF THE LITERARY TEXT DURING TEACHING HISTORY OF LITERATURE

[O VYZNAME ZAZITKOVEJ INTERPRETACIE UMELECKEHO TEXTU PRI VYUCBE DEJIN LITERATURY]

Peter Ziak – Valbona Gashi-Berisha

doi: 10.18355/PG.2021.10.2.4

Abstract

This study examines the phenomenon of interpretation as part of the study of the history of literature, especially in the case of teaching a foreign language. Interpretation can be about examining the immanent structures of a text, but also about reflecting the reader's relationship to the text and the way he approaches it. With regard to didactic goals, which include, in addition to professional interpretation, also a motivational factor (to teach students to like literature), we offer several innovative teaching techniques aimed at supporting adventure reading.

Key words

didactics, literature, interpretation, aesthetic experience, French language

141

Anotácia

Predmetom predkladanej štúdie je skúmanie interpretácie ako súčasti štúdia dejín literatúry, najmä v učiteľských študijných odboroch. Pojem interpretácie je do veľkej miery ambivalentný (na čo v príspevku poukazujeme), pretože môže označovať tak skúmanie imanentných štruktúr (a významov) textu ako aj čitateľskej reakcie (spôsob, akým si text čitateľ osvojuje, ako mu porozumie v horizonte svojej osobnej skúsenosti). Pri skúmaní významu interpretácie zohľadňujeme aj špecifické didaktické ciele výučby dejín literatúry, medzi ktoré okrem jazykového a kultúrneho vzdelávania zaradíme aj motivačnú úlohu pedagóga spočívajúcu najmä v tom, aby študentom priblížil estetickú stránku literatúry a v neposlednom rade aj jej životnú relevantnosť (Siroťová, 2010). Úlohou dobrého pedagóga literatúry je nepochybne vzbudiť v študentoch živý záujem o literatúru. Mal by ponad rámec odborného výkladu stavať prístup k umeleckým textom na zážitku a potešení z čítania, ale aj na osobnej inšpirácii z vnímania optiky konkrétneho spisovateľa. V nadväznosti na tento didaktický cieľ predkladáme niekoľko návrhov výučby literatúry, ktoré nemajú nahradiť konvenčné metódy, ako ich skôr doplniť. Na jednej strane môžu predstavovať nepovinnú „nadstavbu“ voči extrahovaniu kultúrnej a životne relevantných informácií z textu, na druhej strane je ale ich schopnosť stimulovať zážitkové čítanie aj najvlastnejším (a bytostne prirodzeným) prístupom k čítaniu.

1. Vymedzenie pojmu interpretácia vzhľadom na didaktické ciele výučby dejín literatúry

Budúci učitelia cudzieho jazyka, ktorí v rámci pedagogického štúdia navštevujú prednášky a semináre zamerané na výučbu dejín a interpretácie národnej literatúry príslušnej krajiny (napríklad francúzska literatúra pre študentov francúzskeho jazyka) alebo ďalších krajín, kde v totožnom jazyku píše autori (napríklad frankofónne krajiny ako Belgicko, Kanada, Maghreb a pod.), získavajú touto cestou spoločensko-kultúrne a historické poznatky o krajine ich študijného jazyka a zároveň si osvojujú aj istú jazykovú estetiku písomnej a umelecko-slovesnej tradície. V prípade francúzskej literatúry je pre vyučujúceho jazyka a literatúry táto kultúra obzvlášť dôležitá, pretože písomná francúzština je v porovnaní s jazykom každodennej (orálnej) komunikácie značne odlišná v rovine štylistickej, lexikálnej, syntaktickej a dokonca aj gramatickej (napríklad využívanie literárneho času *passé simple* v románoch a historických spisoch). Úloha učiteľa cudzieho jazyka je v prvom rade vnímaná najmä z hľadiska jeho schopnosti sprostredkovať a naučiť svojich žiakov a študentov lingvistické danosti jazyka; gramatický systém a jeho využitie v komunikácii. Ideálny pedagóg cudzieho jazyka by však mal ako motivátor zároveň nadchnúť žiakov pre samotnú kultúru či mentalitu danej krajiny – preniesť abstraktný a odtážitý jazykový systém, ako je prezentovaný v učebniciach gramatiky do jeho najvlastnejšieho kultúrneho prostredia, a najmä – ku konkrétnemu autorovi a jeho literárnemu projektu.

Myslíme si, že práve literatúra (samozrejme, spolu s ďalšími predmetmi zameranými na realie krajiny) je najvhodnejším prostriedkom, ako vstúpiť do inej kultúry, navyše bezprostredne prostredníctvom jazyka tejto kultúry. Literárne diela nepochybne reprezentujú kultúrnu úroveň krajiny ich vzniku (a jej jazyka), avšak to, čím su umelecké naratívne texty¹ výnimočné, je ich schopnosť zobrazovať svet zo subjektívnej perspektívy postavy alebo rozprávača (schopnosť prerozprávať dejiny svojej doby cez konkrétne životné osudy). Možno povedať, že poznávanie histórie prostredníctvom literatúry (samozrejme, pri schopnosti rozlišovať medzi historickými a fikčnými faktmi) „humanizuje“ históriu; dodáva jej ľudský a každodenný rozmer. Táto perspektíva čítania literatúry a poznávania realíí krajiny študijného jazyka nepochybne môže zvýšiť atraktivitu výučby literatúry, najmä ak si študenti nájdu v čítaných dielach okrem kolektívnych kultúrnych poznatkov aj životne (osobne) relevantné obsahy. Z hľadiska teórie interpretácie textu vyvstáva prirodzená otázka, či osobné väzby, ktoré si čitateľ voči textu vytvára, môžu byť súčasťou interpretácie textu, ak ňou rozumieme interpretáciu objektívne danej významovej štruktúry.

Pojem interpretácia je, vzhľadom na aktívnu rolu čitateľa pri semióze textu, ambivalentný, pretože musí zahrnúť okrem explicitne

¹ V tejto štúdii sa budeme zameriavať v rámci literatúry predovšetkým na naratívne fikčné texty – teda texty s naratívnu (príbehovou) štruktúrou, ktoré odkazujú k fikčným svetom.

čitateľných významov textu aj veľké množstvo nevyjadrených významov, pri ktorých text predpokladá, že ich modelový čitateľ bude dopĺňať z poznatkov, ktoré v samotnom texte nie sú uvedené. Teoretici literatúry sa pochopiteľne rozchádzajú v tom, čo je správna interpretácia, a kde sú jej hranice. Teoretické školy a koncepcie blízke tradícii formalizmu a štrukturalizmu rozumejú pod pojmom interpretácia čitateľskú kooperáciu s textom, pričom hranice interpretácie určuje samotná textúra a jej sémantická energia, ktorá musí byť korigovaná explicitnými informáciami či implicitnými indíciami prítomnými v samotnom texte. Viac pragmatické teórie zas interpretovi textu pripisujú väčšiu mieru slobody a pripúšťajú, že sa interpretácia nemusí vyčerpávať iba v prísnej textuálnej sémantike (*close reading*), ale môže obsiahnuť aj to, čo sémantická energia textu v čitateľovi vyvolala – či už ide o rezonovanie s „osobnostným komplexom čitateľa“ (Miko, 1970: 14) alebo s nejakým iným diskurzom (text k nemu nemusí priamo odkazovať, ale môže s jeho systémom výpovedí rezonovať). Voľne poňatá interpretácia sa podľa názorov stúpcov pragmatizmu legitimizuje samotným faktom, že je prsto zaujímavejšia, podnetnejšia, užitočnejšia.

Odlíšne pohľady na interpretáciu nemajú len čisto teoretické pozadie, ale súvisia aj s hodnotovými otázkami pripisovanými čítaniu a poznávaniu reality/spoločnosti prostredníctvom literárnych textov. Pokiaľ sa prvá skupina koncepcií javí viac normatívna či konzervatívna, druhá bude zrejme vnímaná ako viac liberálna. Vec však nesúvisí iba s tým, akú slobodu má čitateľ, ale aj s tým, akú hodnotu pripisujeme objektívnemu poznaniu (prínajmenšom snahe o čo najväčšiu objektivitu). Literárny text posudzovaný v kontexte dejín literatúry a v kontexte štúdia cudzieho jazyka je predsa aj historickým svedectvom, prostredníctvom ktorého môžeme identifikovať to, čo Umberto Eco nazýval „encyklopédia“ (Eco, 2010: 28-29), ba čo viac – znalosť príslušnej kultúrnej encyklopédie determinuje aj čitateľské porozumenie textu. Nemáme pritom na mysli redukcionistickú tézu o literatúre ako prostom odraze vonkajšej reality, ale fakt, že literatúra čerpá realie, vzťahy, pomery a názory zo svojho sociálneho prostredia, pričom ich zároveň modifikuje a dáva do nového kontextu. Spisovatelia hľadajú formu svojho písania aj pod tlakom svojho súdobého prostredia a jeho špecifických problémov.

Frédéric Tellier v brilantnej eseji *La société et son double* (Spoločnosť a jej dvojník) tvrdí, že spracovanie spoločenskej látky do literárnej formy (týka sa to najmä naratívnych textov) predstavuje pre spoločnosť vyšší stupeň kolektívneho sebazpoznania a sebareflexie. Nie je to teda tak, že by literatúra bola odrazom reality, ale je skôr sémanticky zhutneným symbolickým modelom sveta (aj keď sveta fikčného): „Na spoločenskú realitu sa pozeráme z dvoch perspektív. Na jednej strane sa nechávame unášať detailmi našich konkrétnych životov; neustálymi výkyvmi ľudských atómov. Okrem toho však máme schopnosť vnímať svet aj z väčšej perspektívy – poetickej –, ktorá zachytáva to, čo sa opakuje a ktorá hľadá v nejakej jednotiacej forme zmysel platný pre každého zúčastneného. Táto forma predstavuje akýsi pevný bod našej zdieľanej intencionality“ (Tellier, 2003: 59). Príkladom môžu byť Balzacove romány: v epoche veľkej

transformácie spoločnosti na trhový kapitalizmus zachytili spoločenské mechanizmy, ktoré by sa bez výraznej typizácie (preexponovaného výskytu istého typu vlastností pri postave ale aj prostredí alebo deji) v žánri realistického románu nedostali do spoločenského povedomia (najmä ďalších generácií čitateľov) v tak frapantnej podobe. Pritom Balzac typizačným postupom evidentne transformuje spoločenskú látku vzhľadom na ontologickú pravdepodobnosť posudzovanú z hľadiska reálneho sveta (k Blazacovej typizácii pozri viac v Povchanič, 2011: 61-62).

Literárne texty modelujú v porovnaní s naším každodenným prežívaním reality oveľa hutnejšiu a systematickejšiu sémantickú štruktúru (k tomu pozri aj Lotman, 1990: 22-23). Aj preto má zmysel čítať ich s dôrazom na významový plán, ktorý nám umožňuje porozumieť príslušnému historickému obdobiu a kultúre, ako aj formálnym postupom najlepšie vystihujúcim spoločenské pomery². Práve cez úspešnú kooperáciu s textovými stratégiami môže čitateľ dospieť k hĺbkovým – aktančným a ideologickým – štruktúram textu (k tomu pozri Greimas, 2002: 181; Eco, 2010: 209), ktoré obohacujú naratívy o spoločensky ale aj životne relevantné významy.

2. Interpretácia

Predstava, že čitateľ sa má správať v texte disciplinovane, vyvoláva nepochybne pocit obmedzovania pôžitku z hry čítania, avšak vzhľadom na noeticky orientovanú interpretáciu prináša takáto recepcia väčšie obohatenie. Nie je napokon všeobecne platné, že by disciplinované čítanie automaticky viedlo k menej intenzívnemu zážitku. Autorita textu, ktorá sa prejavuje v limitoch vnucujúcich textu interpretačné limity, môže predstavovať pre čitateľa nové podnety či povestné ozvláštnenie – zmenu vo vzťahu ku každodennosti, k zaužívaným výkladovým postupom či k názorom a hodnotám čitateľa.

Je nepochybné, že každý čitateľ potrebuje k úspešnej interpretácii použiť kultúrnu encyklopédiu (Eco) či skúsenostný komplex (Miko), teda kultúrne a životné znalosti, skúsenosti a poznávacie schémy. V tomto zmysle sú významy textu skutočne závislé na oveľa širšom mimotextovom kontexte, pretože „parazitujú” na istých znalostiach a predpokladoch, ktorými má modelový čitateľ disponovať, aby mohol dekodovať napríklad implicitné významy (to sa týka aj hĺbkových štruktúr textu) a dopĺňať takzvané *gaps* (významové medzery v texte). Naratívy dokonca budujú aj napätie, zvedavosť, očakávanie a prekvapenie na istých zaužívaných scénároch (*frames*) a predpokladajú, že čitateľ sa nimi bude riadiť (to platí mimochodom aj pre v súčasnosti veľmi populárny žáner televíznych či streamovaných seriálov). Napätie, zvedavosť a prekvapenie pritom patria k afektívnym reakciám čitateľa a ako také bývajú zdrojom najsilnejších estetických zážitkov (k tomu pozri Baroni, 2007: 40-41).

² Dvaja kľúčoví teoretici románu, György Lukács a Michail M. Bachtin (hoci sú ich koncepcie v mnohom protikladné), sa zhodujú napríklad v tom, že román ako žáner najlepšie vystihuje problémový charakter moderného sveta čo do možnosti symbolického zjednotenia (pozri Lukács, 2012: 49; Bachtin, 1973: 67).

Literárne texty možno systematicky skúmať na viacerých „poschodiach” – od roviny jazykovej cez kultúrny kód (encyklopédia), naratívne postupy, až po základné konflikty a ich hodnotové implikácie. Umberto Eco pokladal práve tieto úrovne textu za hlavné sémantické plány, v ktorých sa rozohrávajú textové stratégie (a s ktorými by mal čitateľ úspešne kooperovať). Nejde pritom o zákonite sukcesívny proces, pretože čitateľ už na začiatku recepcie predpokladá, že príbeh bude mať ústrednú tému a že sa v rámci nej bude zobrazovať základný konflikt a hodnotové problémy³, taktiež že sa príbeh bude vyvíjať v rámci istých pravdepodobných naratívnych postupov. Eco k tomu dodáva: „Čtenář si tak na jedné straně už musel vytvořit domněnku o roli postavy v daném úseku textu, aby mohl formulovat své narativní makrokompozice, a na straně druhé už musel rozpoznat stavy fabule v jejich logické následnosti, aby mohl určit, zdali daný úsek textu reprezentuje fakt, který se právě děje, který se stal, na který se vzpomíná, v němž se v minulosti věřilo a pak byl následnou realitou vyvrácen atd.” (Eco, 2010: 210). Predvídanie a následné overovanie sa týka aj tak implicitných vrstiev, akými sú aktančné schémy (hlbkové opozície): „Víme, aspoň po provedené kritické rekonstrukci, že text má, nebo by měl mít tu či onu aktanční strukturu, stěží bychom však mohli říci, ve které fázi kooperace je Modelový Čtenář vyzván, aby ji identifikoval” (Ibid.: 212).

V nedávno publikovanej monografii *Estetika naratívnych textov* (Žiak, 2021) sme skúmali, ako literárne postupy naratívnych textov ovplyvňujú vznik a priebeh estetického zážitku. Osobitý dôraz sme kládli na vzťah medzi záujmom o tému a pútavým rozprávaním, ktoré okrem sledovania zápletky implikuje aj potešenie z rekonštrukcie fikčného sveta a pôžitok z imaginárnej prítomnosti v ňom (popri postavách, ich krajinách a situáciách, ktorým čelia). Identifikovali sme napríklad zaujímavé spojitosti medzi naratologickou koncepciou Raphaëla Baroniho a teóriou estetického zážitku Františka Mika (ústrednej postavy „nitrianskej školy”)⁴. Obaja autori určujú napätie ako základný podnet záujmu čitateľa o zotrvanie v recepcii, avšak pokiaľ Miko situuje tento záujem do tematického či existenciálneho plánu diela, Baroni ho nachádza najmä v naratívnych postupoch, čím rozširuje pôsobenie tenzie a detenzie aj na zážitok z priebehu rozprávania.

Ako sme uvedené koncepcie porovnávali (a interpretačne aplikovali na konkrétne naratívy), dospeli sme k záveru, že naratívny a hermeneutický záujem (potešenie z vývoja zápletky a objavovania sveta na jednej strane a

³ Podľa Jonathana Cullera patrí k základným čitateľským kompetenciám aj predpoklad, že literárny naratív bude komunikovať dôležitú tému (pozri Culler, 2001: 134).

⁴ Baroni vo svojej knihe *La tension narrative* (Naratívne napätie) skúma naratívne štruktúry z hľadiska ich schopnosti podnecovať čitateľa, aby v recepcii zotrval a mal z nej pôžitok. Deje sa to predovšetkým stupňovaním naratívneho napätia (pozri Baroni, 2007: 49). František Miko zas tvrdí, že literárny text sa stáva esteticky účinným či príťažlivým vtedy, keď sa jeho ústrednou témou stáva konflikt (napätie) a snaha o jeho prekonanie (uvoľnenie napätia). Tenzívno-detenzívne pulzovanie narácie, prostredníctvom ktorého sa životné problémy postáv rozkrývajú, sa stáva podľa Mika hlavným zdrojom zážitku: „Estetická miera riešenia ľudského životného problému je v rozhodujúcej miere zodpovedná za estetickú povahu informácie, ktorú nesie v sebe umelecké dielo. V nej sa zakladá estetická hodnota diela” (Miko, 1978: 60).

záujem o tematickú rovinu príbehu na druhej strane) sa môžu navzájom umocňovať a predstavujú rovnocenné zložky, nakoľko nikdy nevieme, ktorá z nich bude k konkrétnej recepcii zdrojom estetického potešenia: „Z uvedeného vyplýva, že nemožno jednoznančne a univerzalisticky tvrdiť, čo je v texte zdrojom estetického zážitku. Spustenie estetického postoja závisí na tých aspektoch textu, ktoré udržiavajú čitateľov záujem o zotrvanie v recepcii a poskytujú zároveň potešenie z recepcie samotnej” (Žiak, 2021: 136). Vynáranie estetických kvalít, ktoré aktivujú v recipientovi estetický režim vnímania, súvisí s účinkom ozvláštnenia (na princípe figúra – pozadie), ktoré sa neredukuje len na literárno-štylistické a kompozičné postupy (ako sa domnievali ruskí formalisti⁵), ale prejavuje sa aj v širšom rámci recepcného naladenia čitateľa: „Ozvláštnenie môže byť pociťované nielen pri špecifikkej organizácii jazykového materiálu (básnické prostriedky, kompozícia), ale aj na úrovni témy a zápletky (striedanie tenzívnych a detenzívnych zložiek, kontrast, konflikty). Ozvláštnenie môže mať intertextuálne pozadie (neobvyklý príbeh, neobvyklá práca so žánrovými konvenciami, scenármi) a môže fungovať napokon aj vo vzťahu k extratextovej realite (kontrast medzi realitou príbehu a životnou realitou recipienta). Nemožno teda povedať, či u konkrétneho recipienta bude zdrojom estetického zážitku špecifický jazyk, naratívne postupy alebo zobrazená životná situácia” (Ibid.: 137). Videoherným slovníkom možno povedať, že zdrojom estetickej pôsobnosti môže byť tak *playing* (pôžitok z hrania, t.j. z čítania) ako aj *game* (záujem o problémy a konflikty, ktoré hra predkladá).

Ideálna čitateľská kooperácia s textom nastane nepochybne v prípade, keď sa prepojí intelektuálne porozumenie s pútavým zážitkom takým spôsobom, aby čitateľ bytostne prežil príbeh do takej miery, že prenikne aj do oblasti jeho hodnotovo-názorových a životne-motivačných orientácií. Veľké umelecké diela nepochybne majú túto silu a právom reprezentujú výnimočnú schopnosť literatúry sugestívne popísať život v jeho rozmanitých chutiach, intenzívnych zážitkoch, ale aj drámach, pádoch a úbohosti. Ako hovorí Terry Eagleton, literatúra „zobrazuje život ve vsí jeho bohaté rozmanitosti a namiesto neplodného konceptuálneho doumání chce zakusiť a pociťiť, jaké to je být naživu” (Eagleton, 2010: 231).

Záujem o literatúru, ktorý musí prebudiť pedagóg vo svojich žiakoch, sa nemsie vyčerpávať v inštrumentálnom prístupe k literatúre ako prostriedku šírenia národnej identity, bohatosti jazyka, ľudských hodnôt či estetických noriem (Michvociková, 2019). Estetický záujem musí byť podnecovaný hlavne cez životnú konkrétnosť, ktorou literatúra prehovára k čitateľovi najintímnejšie. Na druhej strane však formálny rozbor textu ako komplexnej naratívnej štruktúry vytvárajúcej príbeh prehlbuje estetický cit pre vnímanie poetiky písania, ktorú spoluutvára jazyk, štýl, téma a naratívne postupy. Čitateľ, ktorý prehlbuje svoju schopnosť vnímať okrem účinku textu aj stratégie, ktoré ho spôsobujú, lepšie porozumie aj literárnym tvorivým postupom, ktoré môže využiť nielen pri ďalšej recepcii, ale aj pri prípadnej vlastnej tvorbe. Tieto čitateľské schopnosti sú veľmi užitočné napríklad pre

⁵ K tomu pozri Šklovskij, 1971: 24, 33.

prekladateľov umeleckých textov, ktorí musia porozumieť tomu, akými prostriedkami autori vytvorili konkrétne výrazové kvality, a potom tieto prostriedky v rámci tvorby prekladového textu prehodnotiť.

V nasledujúcej kapitole sa zmienime o niektorých inovatívnych postupoch, pri ktorých by mohli študenti uplatniť naratologické znalosti a zážitkové čítanie zároveň. Tieto metódy možno označiť ako pragmatické použitie textu, avšak nemusí ísť nutne o čitateľskú pod/nadinterpretáciu (keď je čitateľ schopný rozlišovať medzi interpretáciou ako rekonštruovaním zámeru textu a interpretáciou ako voľným ale zmysluplným použitím textu).

3. Aplikácia zážitkovej interpretácie na hodinách francúzskej literatúry

Na hodinách francúzskej prózy 20. storočia sme venovali výnimočnú pozornosť románu Marcela Prousta *Hľadanie strateného času*. Z pozície vyučujúceho sme otvorene priznali osobný vzťah k románu, čo sme považovali za pozitívnu motiváciu (demonštrovať, že literatúra má schopnosť životne nás ovplyvniť). Okrem toho však Proustov román obsahuje veľmi rozvinuté modernistické naratívne postupy, ktoré rozprávačovi umožňujú prerozprávať príbeh jedného života v neustále sa prelínajúcich a unikajúcich časových percepciách. Tak ako Proustov rozprávač z jednej spomienky vyvolanej chuťou koláčika *madeleine* opätovne objavoval svoje detstvo v spomienke a potom sa navracal späť k spisovateľovi, ktorým sa na začiatku románu ešte len mal stať, zobrazil zároveň aj zánik starého sveta artistokracie – moci a páťosu veľkých rodov na prelome storočí. Parafrázujúc Waltera Benjamina môžeme povedať, že Proust vo svojom románe dokázal okolo jedného života nechať zostarnúť jeden svet (Benjamin, 2009: 245).

Dej ako dominantná zložka epiky sa v Proustovom románe sťahuje do vnútra postavy. Naratívne postupy, pomocou ktorých Marcel (postava a rozprávač v jednej osobe) vybudoval vnútorné psychologizované vnímanie spoločnosti, má v sebe silný atraktivizačný potenciál. Narátor reflektuje svoju dobu s veľmi rozvinutým estetickým ale aj analyticko-syntetickým pohľadom, nakoľko ide o veľmi prenikavého pozorovateľa s čoraz silnejšou potrebou pretaviť celú životnú skúsenosť do písania. Známa je jeho veta z posledného dielu románu (*Čas znovu nájdený*) – citujme z českého prekladu: „*Pravý život konečně odhalený a osvětlený, a tudíž jediný život reálně prožívaný, toť právě literatura; ten život, který tak jako existuje u umělce, existuje v jistém smyslu v kterémkoli okamžiku u všech lidí*” (Proust, 2012: 207 – VII. diel).

So študentmi sme analyzovali niekoľko textových pasáží, v ktorých Proust veľmi sugestívne prepájal opis vonkajšieho sveta a spôsob, ako sa v jeho vedomí vynáral a zafarboval osobnými dojmami. Uvedme aspoň stručný citát z jednej takejto pasáže: „*Květiny, které si tenkrát hrávaly v trávě, voda plynoucí na slunci, celá ta krajina, která tvořila pozadí jejich objevení, i nadále provázejí svou nevědomou nebo roztržitou tváří vzpomínku na ně; a tehdy, když je dlouho pozoroval ten skromný chodec, to zasněné dítě (...), jistě by si onen kout přírody, onen kousek zahrady nepomyslely, že díky němu budou povolány k tomu, aby přežili právě ve svých nejpomíjivějších zvláštlostech (...), mé vytržení to všechno odneslo s sebou a bylo s to uchovat*

to po tak dlhouhú řadu let, zatímco okolní cesty zarostly, a ti, kdo po nich chodili, zemřeli a zemřela i jejich památka” (Proust, 2012: 166-167 – I. díl)⁶.

Při spätném pohľade na hodiny venované Proustovi uvažujeme nad tým, či nebolo na škodu nepostaviť na podobných naratívnych postupoch (ktoré sme na hodinách iba analyzovali a interpretovali) aj cvičenia zamerané na tvorivé písanie. Osvojené štandardy vo vysokoškolskej výučbe nás zrejme od podobných aktivít skôr vzdialovali, avšak práve pokus o uplatnenie Proustovho vnímania reality by nepochybne študentom poskytol sugestívnejší zážitkový vľhľad do istej autorskej perspektívy a literárnej poetiky zároveň. Nepochybné by si študenti Prousta lepšie zapamätali, najmä ak by im takáto skúsenosť umožnila porozumieť tomu, že literárne diela nás môžu v živote ovplyvňovať⁷. Ak by sme doplnili komplexnú interpretáciu textu (vzťah témy a spôsobu jej naratívneho spracovania) o uplatnenie obdobnej rozprávačskej perspektívy v cvičeniach zameraných na opis svojich vlastných dojmov zo života a spoločnosti, nepochybne by sme prehľbili našu schopnosť porozumieť tomu, ako pomocou literárnych postupov možno vyvolať špecifický typ zážitku. Vedomosti na tejto úrovni presahujú deduktívne poznatky osvojené v schematickej výuke smerom k hľbšiemu prozoumeniu (či dokonca precíteniu) estetických vlastností textu. Pritom zážitkové čítanie Prousta môže byť funkčne prepojené s výkladom nielen literárneho modernizmu a naratívnych postupov vo všeobecnosti, ale aj typicky francúzskej intelektuálnej záľuby diskutovať o veľkých témach s precíznou detailnosťou; až manieristicky (či estétsky). Tento obľúbený postup spája spisovateľov a filozofov a je typickou súčasťou mentálneho sveta francúzskej inteligencie. Finesa je napokon už celé stáročia kultúrnym exportom Francúzska a nie je dôvod, prečo by ju nemali študenti francúzskej literatúry spoznávať – najmä ak sa uplatňuje v jazyku a literatúre.

Ak by sa niekomu zapojenie tvorivého písania zdalo príliš vzdialené cieľom výučby dejín literatúry, veľmi vhodným (a snáď aj akademicky celkom prijateľným) postupom môže byť tvorivá interpretácia (pozri Hník, 2014: 61), v rámci ktorej môžu študenti otvorene hovoriť o svojom vzťahu k textu a o dojme z čítania (podobné otázky sme kládli študentom pri prezentácii svojich referátov), dokonca aj uvažovať o tom, aký čitateľský výklad a kontext môžu dielo urobiť interpretačne zaujímavým, aj keď k tomu kontextu v samotnom diele nie sú prítomné odkazy. V tomto prípade možno hovoriť o typicky pragmatickej interpretácii. Jej užitočnosť sa môže prejavovať nielen vo vzťahu k čitateľovi, ale aj vo vzťahu k literatúre ako živej kultúre.

⁶ Dodajme, že podobné opisy tematizujú nielen prírodu ale aj spoločenské udalosti, ktoré evokujú mnoho skutočných udalostí z dejín vtedajšieho Francúzska.

⁷ Niekoľko veľmi zaujímavých životných lekcií z Prousta ponúka vo svojej eseji *Ako môže Proust zmeniť váš život* Alain de Botton (2010). Autor sa drží prístupu protichodného projektívnemu čítaniu – neskúma to, čo môžeme v Proustovi nájsť blízke nášmu životu, ale to, ako môžeme zmeniť optiku vnímania aplikovaním tej spisovateľovej.

Aj historicky alebo kultúrne vzdialené texty môžu týmto spôsobom prehovárať k súčasnému čitateľovi ako „nové” perspektívy vnímania súčasného života (naučiť sa pozeráť na svet očami spisovateľa). Potom sa aj pod/nadinterpretácia, ktorá interpretačne „používa” text inak, ako sám chce (intencia textu), môže stať prínosnou súčasťou literárneho a širšieho kultúrneho vzdelávania. Sami sme na kurze francúzskeho románu 19. storočia uplatnili tento prístup a určili ako tému semestrálnej práce analýzu vzťahu románu *Naruby* (Joris-Karl Huysmans) a románu *Podvolenie* (Michel Houellebecq). Hlavnou postavou románu Michela Houellebecqa (jedného z najčítanejších francúzskych spisovateľov dneška) je literárny vedec a univerzitný profesor, ktorý sa špecializuje na Huysmansovo dielo (autora z konca 19. storočia, ktorý sa v románe *Naruby* rozšíril so zolovskou poetikou všedného života a svojím estétstvom kombinovaným s mizantropiou vyjadril nezáujem o spoločnosť ako takú). François – ako aj ďalší protagonisti Houellebecgových románov – zaujíma voči svetu približne rovnaký postoj ako Huysmansov (anti)hrdina, avšak protagonista románu zo súčasnosti žije v inej sociálnej realite. Bolo zaujímavé sledovať, ako študenti nachádzali podobnosti a rozdiely nielen medzi dvoma dielami, ale aj medzi dvoma epochami a zároveň reflektovali niektoré naliehavé problémy súčasnej spoločnosti. (Je pravda, že tieto významy boli evokované v Houellebecgovom románe, avšak aj bez toho by bola takáto komparácia v mnohom obohacujúca a interpretačne podnetná.)

Záver

Vyučovanie literatúry na univerzitej pôde musí dosahovať istú úroveň a odbornosť. Neštandardné metódy nemôžu úplne vytlačiť prednáškovú výučbu a tvorivé aktivity nemôžu nahradiť vedeckú analýzu textu (Šeben Začková, 2015). Nesmieme však zabúdať, že umelecká literatúra je najmä estetický fenomén a jej zážitkové čítanie iba naplňa intenciu textu, preto by mal učiteľ literatúry podnecovať vo svojich študentoch aj osobný prístup k literatúre a navrhovať čítanie, ktoré neprináša len relevantné informácie o istej kultúre, ale aj estetický pôžitok. Ak je to v rámci stanovených osnov literárno-historických a literárno-interpretčných predmetov možné, vyučujúci by mal podľa nášho názoru vždy uprednostňovať kvalitu nad kvantitou a v súlade s tým zväziť aj väčšiu redukciu učiva vyváženú hĺbkovou interpretáciou niekoľkých významných autorov, ich poetík a najmä konkrétnych diel (takí autori môžu byť vyberaní aj vzhľadom na mieru inovatívnosti a vplyvu na ďalších autorov a v tomto zmysle byť pokladaní za reprezentatívny príklad univerzálnejších tendencií).

Sme presvedčení, že iba v intímnom styku s textom možno pochopiť *raison d'être* literatúry ako umeleckej tvorby. Jej zážitkový potenciál sa v školskom vzdelávaní často prehliada v prospech reprezentatívnej funkcie (literatúra ako prejav veľkosti národa, národného jazyka) a vyučujúci, ktorí nedemonštrujú na vyučovaní osobný zážitok z čítania, iba veľmi ťažko vytvoria vo svojich študentoch vnútornú motiváciu čítať (ani motivácia založená na vôli poznať kultúru jazyka, ktorý sa učia, nepredstavuje ešte

osobný vzťah k literatúre, pretože nesmeruje k porozumeniu jej jedinečnosti v porovnaní s historickými textami, esejami, štúdiami a pod.).

Vyššie navrhované vyučovacie metódy majú väčší potenciál aktivovať emocionálne ale aj osobné – motivačné a hodnotové – zložky osobnosti, ktoré sa pri čítaní zameranom na objektívne štruktúry textu nemusia do takej miery zapájať, ba môžu ostať aj úplne nereflektované či zamlčané (napríklad keď sa vyučujúci nezaujíma o osobný dojem z čítania a názory študentov na dielo). Naša osobná skúsenosť nás poučila, že deduktívny prístup k dielu spočívajúce v interpretačných rámcoch určených vyučujúcim ako garantom odbornosti a „správneho“ čítania, neprehľbuje v študentoch hlbšie porozumenie literatúry – ostáva takpovediac „školácke“, poučkovité. Až osobný zážitok a osobné porozumenie diela a jeho následná interpretácia (najlepšie aj vo formálnom rámci semestrálnej práce) majú skutočný prínos pre študenta literatúry a veríme, že iba toto spojenie prirodzeného a spontánneho (čítanie pre potešenie) na jednej strane a intelektuálne a odborne náročného (literárnovedná analýza textu) na druhej strane skutočne prehľbuje čitateľove literárne kompetencie a vlastne aj jeho osobnosť.

Bibliographic references

BACHTIN, M. M. 1973. *Problemy poetiky romanu*. Bratislava: Slovensky spisovateľ.

BARONI, R. 2007. *La tension narrative: Suspence, curiosite et surprise*. Paris: Editions du Seuil. ISBN 978-2-02-090677-7

BENJAMIN, W. 2009. K Proustovu obrazu. In: *Vybor z dila I: Literarnevedne studie*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 978-80-7298-278-3

BOTTON, A. de. 2010. *Comment Proust peut changer votre vie*. Paris: Editions Flammarion. ISBN 978-2-290-02804-9

CULLER, J. 2001. *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London and New York: Routledge. ISBN 978-0-415-28989-4

EAGLETON, T. 2010. *Uvod do literarni teorie*. Praha: Plus. ISBN 978-80-00-02587-2

ECO, U. 2010. *Lector in fabula: Role ctenare aneb Interpretacni kooperace v narativnich textech*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1828-1

GREIMAS, A. J. 2002. *Semantique structurale: Recherche de methode*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 978-2-13-052763-3

HNÍK, O. 2014. *Didaktika literatury: vyzvy oboru. Od textu umelecke povahy k didaktice estetickovychovneho oboru*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2626-0

LOTMAN, J. M. 1990. *Struktura umeleckeho textu*. Bratislava: Tatran. ISBN 80-222-0188-X

LUKACS, G. 2012. *La theorie du roman*. Paris: Editions Denoel. ISBN 978-2-07-071219-9

MICHVOCIKOVÁ, V. 2019. *Formovanie narodnej ideologie v edukacnom procese vysokych skol*. Nadlak: Editura Ivan Krasko. ISBN 978-973-107-144-2

- MIKO, F. 1970. Text a styl. K problematike literarnej komunikacie. Bratislava: Smena. Bez ISBN
- MIKO, F. 1978. Esteticka komunikacia. In: Miko, F. – Popovic, A. 1978. Tvorba a recepcia: Esteticka komunikacia a metakomunikacia. Bratislava: Tatran Bez ISBN.
- POVCHANIC, S. 2011. Dynamika literarnych sytemov: Vyvinove tendencie francuzskej literatury v 19. storoci. Bratislava: Ekonom. ISBN 978-80-225-3210-5
- PROUST, M. 2012. Hledani ztraceneho casu I: Svet Swannovych. Praha: Rybka Publishers. ISBN 978-80-87067-63-5
- PROUST, M. 2012. Hledani ztraceneho casu VII: Cas znovu nalezeny. ISBN 978-80-87067-63-5
- SIROTOVA, M. 2010. Vyucovacie metody v praci vysokoskolskeho ucitel. Trnava: UCM. ISBN 978-80-810-5201-9
- SEBEN ZATKOVA, T. 2015. Vybrane kapitoly z vysokoskolskej pedagogiky. Nitra: SPU. ISBN 978-80-552-1431-3
- SKLOVSKIJ, V. 1971. Teoria prozy. Bratislava: Tatran. Bez ISBN
- TELLIER F. 2003. La societe et son double: Essai sur les formes sociales. Paris: Editions Climats. ISBN 978-2-841-58224-2
- ZIAK, P. 2021. Estetika narativnych textov. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-1714-9

PhDr. Peter Žiak, PhD.
Gymnázium. sv. Uršule
Nedbalova 4
811 01 Bratislava
Slovakia
pepeziak@gmail.com

Prof. Valbona Gashi-Berisha
University "Hasan Prishtina" of Prishtina,
Rr "George Bush", p.n.,
10 000 Prishtina,
Republic of Kosovo
valbonagashi@uni-pr.edu