

# Ku koncepcii vysokoškolskej učebnice *Interpretácia umeleckého textu* (Interpretačné b[lú]deni)

Dana Lešková

||  
s  
t  
u  
d  
i  
e  
||

---

## ABSTRACT

To the concept of the textbook called *Interpretation of artistic text*. (Interpretational [aware]rambling)

The study addresses the concept of a textbook called *Interpretation of artistic text*. Interpretational (aware)rambling (*Interpretácia umeleckého textu*. Interpretačné b[lú]denie). This textbook highlights some productive, receptive and textual aspects of prose for children and youth. The atypical form of the textbook's layout will open opportunities for the reader to deepen their interpretative abilities in a rather unusual way. Acquainting with the process of interpretation thus becomes more processual but also more demanding for the reader's reception. The composition of this textbook revives the concept of the text as a multilayer of transgression and rewriting, which results in gradual deepening of the understanding. The graphic design of the textbook also accentuates the text as such, since textual part of a book is often neglected in understanding production and reception features of literary (or any) text by inexperienced readers. The text of a textbook is divided into separate short segments. The segments of the book's text can be combined and overlapped in a random manner. Individual meanings can thus be isolated and mutually interlaced. Distinctive segregation of the individual parts of the instructional text increases reader's attention during reception of the particular segment. A new immediate environment of the text segment, obtained by turning part of a page, always leads to a new free connection with other immediately following literary-science segment. A presented issue is thus revealed simultaneously from several aspects. The author of the textbook draws a parallel between reading the textbook and reading an artistic text. The quotes from specific artistic or scholarly texts used in the textbook serve the reader as illustrative fragments. The aim of the textbook is to support the reader in making more open interpretations without expecting definite knowledge, but keeping him constantly engaged in learning. Each unit is designed to demonstrate the addressed issues through literary examples from the literature for

children and youth. In particular, they include the following books: M. Ende *The Neverending Story*, S. Rushdie *Haroun and the Sea of Stories* and J. Domagalik *Five Adventures of Detective Konopka*. They are predominantly artistic texts in which various forms of *metalepsis made by both author and reader* (Genette 2005) suggest various aspects of reception and production of literary texts.

## KEYWORDS

The textbook, interpretation of artistic text, productive, receptive and textual aspects of prose for children and youth, *metalepsis made by both author and reader*.

## KLÚČOVÉ SLOVÁ

Učebnica, interpretácia umeleckého textu, produkčné, recepčné a textové aspekty prózy pre deti a mládež, *metalepsa autora a čitateľa*.

Cieľom príspevku je predstaviť koncepciu vysokoškolskej učebnice *Interpretácia umeleckého textu. INTERPRETAČNÉ B[LÚ]DENIE*. Autorka príspevku je zároveň autorkou predstavovanej učebnice.

Vysokoškolskú učebnicu sme vytvorili so zámerom prehľbovať interpretačné schopnosti vysokoškolského recipienta (študenta) menej zaužívaným spôsobom. Pre tieto účely sme zvolili formálne atypickú úpravu učebnice<sup>1</sup>, čím sme vyzdvihli potrebu vnímať učenie sa ako neustále sa prehľbujúci a nelineárny proces. Spôsob, akým recipientovi v učebnici interpretovanie literárnych textov podkrývame, sme vedome priblížili i k samotnému interpretačnému procesu, ktorý bežne podstupujeme počas čítania beletrie. Netypickým segmentovaním hlavnej (výkladovej) časti učebnice<sup>2</sup> sme u jej čitateľa zamýšľali potlačiť rutinnú snahu po očakávaní ukončeného (završeného) poznania v prospech otvoreného postoja, ktorý dokáže popri sebe akceptovať i protichodné poznatky či spôsoby poznávania. Boli sme si zároveň vedomí toho, že procesuálne a metaforické chápanie poznávania môže vzbudiť aj istú recepčnú nedôveru hlavne u čitateľov, ktorí vnímajú poznávací proces len ako prísne empirický či exaktne lineárny: „Lebo dominantným vzorom predstavy myslenia zakotvenej v moderne bola logika racionality, myslenie matematické, logické; cieľom je myslieť správne, čo znamená zdôvodňovať, hľadať posledné a evidentné pravdy [...]“ (PETŘÍČEK 2009: 27–28). Ale ak rôznymi spôsobmi uchopujeme umenie, potom sa nevyhnutne „[...] obracia [naša] pozornosť na iné aspekty myslenia, a medzi nimi i na tie, ktoré boli skôr odsúvané do úzadia. Lebo platí: ak máme porozumieť

1) Český čitateľ pozná takúto formálnu knižnú úpravu z literárnych textov Petra Nikla *Zá hádky* (2007) a *Přeshádky* (2010) a novšie i z knihy D. Urbánkovéj *Maškary* (2016).

2) Termínom *segmenty* označujeme samostatné časti výkladového textu a označenie *fragments* používame v súvislosti s úryvkami, ukážkami z použitých literárnych textov.

zložitosti zložitého, nemôžeme ju redukovať na niečo jednoduché. A to práve je v rozpore s tradičnou predstavou myslenia, ktoré sa naopak snaží pochopiť niečo komplikované analýzou, rozmotávaním, prevedením na čo možno najjednoduchšie prvky“ (PETŘÍČEK 2009: 27–28).

Zároveň sme chceli, aby čitateľ učebnice nepracoval so súvislým výkladovým textom, ale skôr s krátkymi textovými segmentmi venovanými tomu-ktorému aspektu literárneho textu. Výkladový text učebnice sme segmentovali tak, že list strany sme rozdelili na tri samostatne vydelené časti. Určitým osamostatnením jednotlivých častí výkladového textu sme čitateľskú pozornosť pri vnímaní konkrétneho segmentu zväčšili. Interpretačné segmenty výkladového textu učebnice sme ale zároveň nevnímali len oddelene a nespojito. Vydelený segment sa každým obrátením časti listu učebnice zároveň ocitne v novom textovom okolí, a tým sa voľne prepojí s ďalšími rôzne nadväzujúcimi literárnovednými segmentmi. Tak sa textové segmenty výkladovej časti učebnice môžu neočakávane kombinovať a prekrývať, a ich jednotlivé významy možno vydeľovať i vzájomne vrstviť. Podávaná problematika je tak odkrývaná súčasne i z viacerých aspektov. Práve vďaka daniu, pohybu medzi jednotlivými navonok oddelenými segmentmi, uvažujeme aj o ich rozvíjaní sa vo vzájomných prienikoch, či dokonca o ich (i protirečivo) simultánnej existencii. Citáty z uvedeného umeleckého alebo odborného textu nazývame *fragments* a vo výkladovej časti učebnice slúžia ako názorné ukážky. Na prvý pohľad sa môže (dokonca) zdať, že akýkoľvek systém výkladového textu učebnice, kvôli takto zvolenej grafickej úprave, absentuje. No v rozpohybovanom vnímaní textu systém predstavuje skôr neuzavretú, dynamickú, prepletenu sieť a preto nemá prehľadový charakter. Predstavuje tkaninu, ktorá je vytváraná zo stretávania sa a vzájomného prekrývania častí (segmentov) textu (text – z lat. *textus*, tkanina, pletivo). Text nadobúda podobu bez zjavného začiatku a konca. Možnosť voľného preskupovania segmentov výkladového textu zároveň môže u čitateľa vzbudiť dojem, či nejde skôr o spochybňovanie interpretácie, alebo aj o istú dezinterpretáciu fragmentov (častí z použitých literárnych textov) vytrhnutých z konkrétneho umeleckého textu, nakoľko hranice textu sa lingvistom javili ako niečo pevné a práve uzavretosť bola považovaná za jeden zo znakov textov. Text podľa Hodrovej (2006: 11) „ohraničovala jeho grafická podoba, podobne ako sa literárne dielo ohraničovalo knihou“<sup>3</sup>. Výkladový text učebnice predstavuje skôr systém, v ktorom sa neabsolutizuje jediná perspektíva (jediné interpretačné hľadisko),

3) V celom texte vysokoškolskej učebnice je pre jednoduchšie čitateľské uchopenie použitý autorkin slovenský preklad citácií literárnych vedcov na danú problematiku a pre väčšiu prehľadnosť sú ponechané úvodzovky, hoci slovenský

ale súčasne sa uvažuje i o ďalších možných alternatívach, je to: „pohyblivý a otvorený systém [...], [v ktorom] sa môžu prepojiť [...] rôzne spôsoby uvažovania [...]“ (HODROVÁ 2006: 16).

Formálne atypickým rozvrhnutím textu sme sa pokúsili upriamiť pozornosť čitateľa učebnice i na prehliadanú *textovú* podobu umeleckého (či akéhokoľvek) textu. Sprostredkovanie beletrie cez text si často neuvedomujeme, pretože sám text nás na to málokedy upozorňuje a to „vďaka po storočia vytváranej a fungujúcej tradícii, ktorá práve textový aspekt rozprávania urobila štandardným, nepríznakovým“ (BÍLEK 2003: 248–249). Na textové sprostredkovanie zjavnejšie poukazuje až to, čo sa zreteľne vymyká bežnému textovému použitiu.<sup>4</sup> Text učebnice má podobu formálne vydelených segmentov i preto, že sa pokúšame čitateľovi ukázať, že beletria vyžaduje od jej recipienta určité pozastavenie sa a vedomé vyčlenenie umeleckej výpovede z bežného komunikačného a pragmatického fungovania jazyka. V našom texte „funguje ako členiaci prvok [...] odsek, vydelený medzerami“ (HODROVÁ 2006: 102).<sup>5</sup>

Dvoj- a viacslovné termíny, ktorými pomenujeme jednotlivé krátke celky, majú funkciu sprehľadniť text, vyzdvihnúť podstatu problému alebo usmerniť čitateľa. Tieto pomenovania nepredstavujú klasickú literárnovednú terminológiu, keďže vznikali ako súčasť konkrétnych literárnovedných otázok vychádzajúcich z potrieb interpretovaného textu. Použili sme terminológiu, ktorá je voľnejšia a obraznejšia, bližšia esejistickejšiemu pólu literárnej vedy. Literárnovedné termíny nie sú zámerne vo výkladovom texte učebnice zadefinované. Snahou učebnice je na ne skôr cez konkrétne ukážky z literárnych textov (tzv. fragmenty) nepriamo poukázať.

voľný preklad možno chápať vo vedeckom diskurze i ako parafrázu. Ukážky z cudzojazyčnej beletrie, ktoré sú dostupné na Slovensku len v českom jazyku, sú v učebnici uvedené v češtine.

- 4) Nevylučujeme, že aj naratívne texty (napríklad postmoderné, alebo obrazové knihy) môžu mať príznakový jazykovú podobu, napr. texty s výraznou žánrovou kontamináciou, ale táto nápadnosť je použitá v zmysle navrstvenia nejakého ďalšieho významu, funkcie, hry a pod., čo chápeme ako potrebu tento jav ďalej interpretovať. Uplatňovanie literárnovedného prístupu, ktorý vníma literárnu „príznakovosť“ ako signifikantný aspekt literárnosti sa v značne zjednodušenej podobe uplatňuje v bežnej (školskej) praxi, preto sme vnímali potrebu takúto podobu „príznakovosti“ sproblematizovať.
- 5) V učebnici pracujeme výlučne s naratívnyimi literárnymi textami. Na výraznú jazykovú odlišnosť básnickej výpovede od väčšiny naratívnych textov poukazuje napr. segment v učebnici označený 47b:  
Viazaná reč sa v rozhovore a v próze bežne nepoužíva. Postavičky, ktoré to v príbehu *Únos Baltazára Hubku* robia, sú preto považované za zvláštne. Takéto vyjadrovanie je možné v poézii, pretože tam čitateľ očakáva špecifickú komunikáciu a za nelogickými spojeniami hľadá ich možný význam: „- Kto si? - spýtal sa Drak. - Presná strela, prepádajúca sa v záhrade pokoja. - Čo? Čo si povedal? - Prichádza čas kolísania, - ozvala sa hlava spod sedadla. - Zbláznil sa, - povedal. Drak. - Čo to pletie? - Hneď ti to vysvetlím, - vysvetlovala Interferencia. [...] - Musím vám povedať, že ten cestovateľ, ktorého zožral krokodíl, mal v stane knižku básní. My sme si zbrali Slovník cudzích slov, Desivci sa dostali k poézii. Každý sa naučil niekoľko veršov a teraz sa pri každej príležitosti vyťahujú svojimi vedomosťami“ (PAGACZEWSKI 1980: 128–129).

Jednotlivé celky sme vystavali tak, aby demonštrovali sprostredkovanú problematiku cez literárne ukážky z oblasti literatúry pre deti a mládež<sup>6</sup>. Ide napríklad i o umelecké texty, v ktorých sa cez rôzne podoby *metalepsy autora a čitateľa* (GENETTE 2005) naznačujú rozličné aspekty recepcie a produkcie literárnych textov. Práve takéto *metaleptické* texty majú (okrem funkcie vtípu či naopak poctivovania odcudzenia) možnosť upozorniť čitateľa na ilúziu fikcie (pretože rôznym spôsobom explicitne naznačujú fiktívnu povahu fikcie, tzv. prekračovanie „obrazu z rámu“). Čitateľ v prípade takýchto textov tak do odkryvanej fikcie nemôže vložiť svoju úplnú čitateľskú dôveru, ale len jej hravé predstieranie (GENETTE 2005)<sup>7</sup>. To mu umožní čitateľsky odlišovať a nezamieňať „veci života a literatúry a lepšie vidieť prirodzenú súvislosť a kooperáciu týchto bytostne odlišných faktící“ (RAKÚS 2004: 7), čiže rešpektovať text ako špecifické zobrazovanie skutočnosti. Chceme to dosiahnuť preto, lebo práve identifikujúce sa (naivné) čítanie je absolutizáciou tzv. realistického (dokumentárne pravdivého) zobrazovania fikcie a je prekážkou pri interpretovaní umeleckého textu. Čitateľ učebnice postupne dokáže vnímať čitateľskú dôveru zložitejšie. Bude schopný vo svojom vedomí súčasne vedľa seba udržať zložitú predstavu o tom, že verí zobrazovanému (dohoda o uverení, „*suspension of disbelief*“ – Coleridge), a zároveň vie, že ide o fikciu. Rôznymi prostriedkami sa v učebnici opakovane naznačuje očakávaný interpretačný postoj, ktorý by mal čitateľ učebnice voči umeleckým textom zaujať. Kompetentné čitateľské nazeranie na umelecký text by malo mať podobu väčšej vnímavosti voči jeho osobitému zobrazovaniu a zahŕňať v sebe hlbšie poznanie špecifik literárneho vyjadrenia<sup>8</sup>. Obrazne povedané, čitateľ nebude „pozerať okrídleným koňom na zuby“ (CHESTERTON 2000: 48).

- 6) Vedomý výber literárnych ukážok zo špecifického subsystému literatúry pre deti a mládež reaguje na potrebu vnímať tieto texty esteticky rovnocenne s ukážkami literatúry pre dospelého recipienta. Ukazuje sa, že i tento literárny subsystém je rovnako schopný odkrývať i zložité literárnovedné aspekty. Rovnako ponúknuť repertoáru interpretačných možností, ktoré vychádzajú z literárnych ukážok určených pre deti a mládež v našom prostredí absentuje. Vysokoškolská učebnica vznikla prvotne pre potreby študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorá pripravuje študentov na interpretáciu literárnych textov v primárnom vzdelávaní. No učebnica by mohla byť prakticky využiteľná v rôznych ročníkoch vysokoškolského humanitného štúdia, môže byť podnetná i pre učiteľov literatúry či širšiu odbornú verejnosť so záujmom o slovesné umenie pre deti a mládež.
- 7) Súčasťou ukážok v učebnici sú tiež literárne texty, ktoré dôveru čitateľa vo fikciu nijako nenarušujú. Osobité vnímanie fiktívneho sveta literárnych textov si čitateľ predkladanej učebnice osvojuje postupne. Ak rozpozná, že číta literárnu fikciu, bude schopný v zmysle jej pravidiel zaujať postoj špecifického uverenia. Pri uverení fikcii nejde „o uverenie v zmysle presvedčenia adresáta o pravdivosti nejakého tvrdenia, ale o prijatú výzvu, aby čitateľ zapojil svoju predstavivosť vzhľadom na komunikovaný obsah, o ktorom inak nie je pochyb, že je fiktívny“ (KOTEN 2013: 64). Inak povedané, čitateľ pri čítaní umeleckej fikcie rešpektuje osobitú dohodu o uverení, pretože „dohoda o uverení je konštitutívnym rysom rozprávania ako fikcie“ (BÍLEK 2003: 130).
- 8) V učebnici je upozornené na to, že napríklad kategória rozprávača je recepčne zviditeľnená a zároveň spochybnená práve vtedy, ak je rozprávač nejakým limitovaný (napr. rôzne hendikepovaný) či animálny (nepersonálny) apod.

Objasňovanie interpretačných problémov sme v niektorých prípadoch učebnicou len poodkryli či úplne nedopovedali. Čitateľ môže pre takto zvolenú perspektívu zo začiatku pociťovať aj istú nezrozumiteľnosť. No postupne dokáže rešpektovať aj metaforickejšie nazeranie na text a tolerovať istú neurčitost' a nedopovedanie ako súčasť interpretačného procesu. V učebnici sme zvolili literárnovedný jazyk, ktorý je miestami čitateľsky prístupný, no inokedy si vyžaduje, hlavne pri odkazoch na rôzne literárnovedné pramene, aby sa interpretačne menej skúsený čitateľ nad zmyslom jednotlivých výpovedí pozastavil. Prípadne si v ďalšej literatúre vyhľadal termíny, ktoré nie sú pre neho dostatočne zrejmé (napríklad v literárnovedných slovníkoch či odborných textoch uvádzaných v bibliografii predkladanej učebnice). Čitateľ učebnice sa môže v texte orientovať vďaka značeniu interpretačných segmentov na bočnej strane listu. Jednotlivé interpretačné poznámky sme označili dvojkombináciou čísla a príslušného písmena. Číslo označuje stranu v rámci celku interpretačných poznámok, na ktorej sa konkrétny segment nachádza. Príslušné písmeno (a, b, c) zase vyjadruje polohu segmentu na danej strane. Recipient učebnice ho môže v učebnici vyhľadávať aj prostredníctvom pojmového, menného a názvového registra.

V predstavovanej učebnici sme zvolili socio-gnozeologickú paradigmu, našim zámerom bolo čitateľa učebnice postupne naviesť na otvorenejší (slobodnejší, voľnejší) interpretačný postoj – na vedomé interpretačné b(lú)denie. Na vedomý, poučený a otvorený interpretačný pohyb sem a tam.

## Záver

Vysokoškolskou učebnicou *Interpretácia umeleckého textu*. *INTERPRETAČNÉ B[LÚ]DENIE* sme poukázali na niektoré produkčné, recepcné či textové aspekty literárnych textov. Odkrývaním rôznych interpretačných problémov sme poskytli jej recipientovi možnosť prehlbovať svoju interpretačnú gramotnosť a vnímať zobrazovanie v literárnom texte ako špecifické svojho druhu. Grafickou úpravou predkladanej učebnice zámerne oživujeme predstavu textu ako mnohvrstvého prestupovania, prepisovania a prehlbovania pochopenia – teda niektorých princípov, ktoré sú charakteristické i pre samotný interpretačný proces. Našou snahou bolo podporiť u jej recipienta predovšetkým vnímavejší interpretačný postoj, ktorý neočakáva definitívne poznanie, ale svoju pozornosť venuje neustálemu poznávaniu. Je možné, že niektorí čitatelia sa nebudú chcieť vzdať vžitej predstavy učenia sa ako lineárneho procesu získavania

poznatkov a nebudú ochotní podrobiť sa neurčitosti, ktorá z novej situácie otvorenejšieho chápania textu a procesuálneho poznávania vyvstáva. Prekonávanie poznávacej neurčitosti je ale prítomné i pri každom interpretačnom strete s literárnym textom.

Vysokoškolskou učebnicou sme chceli zároveň otvoriť rôzne otázky literárnovednej interpretácie na špecifickom systéme literatúry pre deti a mládež, ale nevyhnutne sme nevyčerpali všetky, mnohé ostali len naznačené a otvorené pre ďalšie podnety a spracovanie.

*Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantových projektov VEGA 1/0233/15 Svetová literatúra pre deti a mládež v slovenskom preklade po roku 1990 a APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež.*

## PRAMENE

LEŠKOVÁ, Dana

2017 *Interpretácia umeleckého textu. INTERPRETAČNÉ B[LÚ]DENIE* (Prešov: Vydavateľstvo PU)

## LITERATÚRA

BÍLEK, Petr A.

2003 *Hledání jazyka interpretace (k moderními prozaickému textu)* (Brno: Host)

BRIŠKÁR, Juraj

2003 „O porozumení umeleckému textu“, in Stanislavova Z. (eds.), *Komunikácia a text* (Prešov: Náuka), s. 97–101

2005 *Elementárne situácie v literatúre* (Levoča: Modrý Peter)

2014a *Poetika zmyslového vnímania* (Levoča: Modrý Peter)

2014b *Sprievodca nezrozumiteľnosťou* (Levoča: Modrý Peter)

GENETTE, Gérard

2005 *Metalepsa. Od figúry k fikcii* (Bratislava: Kalligram)

HODROVÁ, Daniela

2006 *Citlivé město (eseje z mytopoetiky)* (Praha: Akropolis)

HODROVÁ, Daniela

2001 *...na okraji chaosu... Poetika literárneho diela 20. storočia* (Praha: Torst)

CHESTERTON, Gilbert Keith

2000 *Ortodoxie* (Praha: Academia)

NÜNNING, Ansgar

2006 *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce, osobnosti, základní pojmy* (Brno: Host)

PETŘÍČEK, Miroslav

2009 *Myšlení obrazem* (Praha: Herrmann a synové)

RAKÚS, Stanislav

1998 „Rozprávka ako zvýraznený tematický priestor“, in Kopál, J. (eds.), *Literatúra pre deti a mládež v procese I. Rozprávkový žáner* (Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre), s. 11–16

1993 *Medzi mnohoznačnosťou a presnosťou* (Levoča: Modrý Peter)

2004 *Poetika prozaického textu: látka, téma, problém, tvar* (Prešov: Náuka)

2011 *Hovoriť niečím iným* (Levoča: Modrý Peter)

2011 *Medzi látkou a témou* (Levoča: Modrý Peter)

2014 *Temporálne poznámky a iné prózy* (Bratislava: Kalligram)

*Mgr. Dana Lešková, Ph.D., [danka.leskova@unipo.sk](mailto:danka.leskova@unipo.sk), Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovenská republika / Department of Communicative and Literary Education, Faculty of Education, University Prešov, Prešov, Slovak Republic*



