

Interpretační mapy: koncept, podoby a použití

Kateřina Zajíčková, FF UK v Praze
Ondřej Vojtíšek, FF UK v Praze

katerina.zajickova@ff.cuni.cz
ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz

Klíčová slova: interpretační mapa, didaktická interpretace, Richard Bachman, Stephen King, *Dlouhý pochod*

Key words: interpretative map, methodological interpretation, Richard Bachman, Stephen King, *The Long Walk*

Interpretative Maps: Concept, Design and Use

Interpretative map is a type of methodological tool for teaching literature and we would like to introduce this tool to teachers. We deal with the theoretical idea behind it (expressed in its metaphorical naming), the required features and the expected benefits. The whole concept is then demonstrated with the example of interpretative map of Richard Bachman's *The Long Walk*, which shows the possibilities not only of individual tasks, but also of graphic processing and transfer to digital learning.

„Using ideas as my maps“
Bob Dylan: My Back Pages

1. Metafory – zejména metafory literárního díla a jeho čtení – lze vnímat jako zásadní didaktický prostředek teoretického uvažování o literatuře.¹ A představa textu jako krajiny (či přímo lesa), kterou čtenář prochází, se zdá být živá a produktivní ve stejné

¹ Srov. Iser, 2009, s. 17–23.

míře jako známá a rozšířená.² V článku Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost ji do kontextu výuky literární interpretace přenesla Ladislava Lederbuchová: „[Žák m]á právo v ‚lese‘ významů zabloudit, má právo na omyl, ale zároveň právo výhody didaktických ‚turistických značek‘, které mu nastíní směr jeho interpretační cesty – učitel nemá žáka vést lesem za ruku, jít před ním, ale dobrý učitel své žáky na takové cestě doprovází, aby nevstoupili na bludný kořen, aby jim pomohl vymezit intenční prostor textu pro jejich interpretační pohyb. V tomto prostoru má žák právo svobodně chodit po vlastních cestách necestách – má právo na originální variantu výkladu textu. Didaktická pomoc není v rigidním vymezení trasy (postupu) interpretace, ale v průběžném poskytování nezbytných informací [...]“ (Lederbuchová, 2014, s. 193).

V duchu tohoto sugestivního obrazu se rozvíjí koncept tzv. interpretačních map, didaktického materiálu, jehož cílem je plnit roli zmíněného „průvodce“ žáka zmapováním možností interpretace konkrétního literárního díla. Taková mapa – zůstane-li u krajinné metafory – pak může svého uživatele upozornit na změny terénu, na kóty a neobvyklá místa, případně i načrtnout osvědčené či pozoruhodné trasy – anebo upozornit na nebezpečí misinterpretačního „pádu do strže“.³ Touto šíří potenciálně plněných funkcí se materiál stává otevřeným k mnohému didaktickému použití:⁴ mapu může v ruce třímát přímo žák během své samostatné cesty literárním textem (např. při domácí četbě zadané knihy), dále materiál může fungovat jako pomůcka pro kooperaci vícera žáků ve školní třídě. Plodné využití nalezne i přímo u učitele jako opora interpretačního výukového dialogu; může být nástrojem personalizace (a počítat s tím, že každý žák použije mapu „po svém“) i demokratizace (a usnadňovat všem žákům vstup do společné komunikace o díle).

Operujeme-li nadto ve výuce s představou mapové pomůcky, dáváme najevo, že se nejedná ani o krajinu samu, ani o cestu do ní (akcentuje se tak tedy nenahraditelnost díla a jeho čtení), a dobře se ukazuje i fakt, že nejde o reprezentaci konkrétní teorie (tu si lze představit jako způsob vytyčování trasy skrz krajinu), ale spíše o specifický didaktický diskurs o literárním díle zahrnující více přístupů, metod a teorií.⁵ A konečně: mapy se zjevně osvědčují i jako atraktivní model uvažování.

² Umberto Eco využívá metaforu lesa pro narativní texty ve svých harvardských přednáškách a zpřítomňuje tak nutnost čtenářových interpretačních rozhodnutí („[L]es je jako zahrada protkaná stezkami, jež se rozdvíjejí. I v lese, kde nejsou cestičky dobře proslapané, si každý může najít svou vlastní pěšinku tak, že volí cestu vpravo či vlevo od určitého stromu, a tak si vybírá u každého stromu, na který naráží.“; Eco, 1997, s. 13), rozdíl přímočarého a zkoumavého procházení textem (tamtéž, s. 41) či otálení a úmyslné ztracení v textu (tamtéž, s. 70). Wolfgang Iser připomíná metaforu jízdy krajinou v dostavníku (užívanou mj. Henrym Fieldingem a Walterem Scottem), aby zpřítomnil specifika poznávání rozsáhlých epických textů („[Č]tenář [...] musí absolvovat často obtížnou cestu románem a nazírat ho z pohyblivého se pohledu. Vše, co vidí, přirozeně spojuje ve své paměti a vytváří si vzorec konzistence, jehož povaha a spolehlivost bude částečně záviset na míře pozornosti, kterou věnoval jednotlivým fázím cesty. V žádném okamžiku však nemůže mít celkový přehled o této cestě.“; Iser, 1980, s. 16, překlad O. V.); Antoine Compagnon pak tuto metafору rozšiřuje ještě o „nezbytné zavazadlo“, kterým je „celek společenských, historických a kulturních norem, které s sebou čtenář při čtení vládčí“ (Compagnon, 2009, s. 159). V jiném textu Iser používá metafору „intelektuální krajiny“ (Iser, 2009, s. 192–195).

³ Tzn. varovat před takovou misinterpretací, která je řízena textem samotným (srov. Eco, 2009, s. 70–71).

⁴ Vzhledem k limitovanému prostoru článku se však nelze konkrétním realizacím výuky podpořené interpretační mapou hlouběji věnovat.

⁵ „Teorie zkoumá dané téma, převádí jej na kognitivní termíny, a zkoumané tak systematicky zpřístupňuje. Diskurs mapuje teritorium a určuje, jakými rysy se bude vyznačovat, čímž vlastně projektuje celou oblast, v níž se bude pohybovat.“ (Iser, 2009, s. 201).

2. Koncept interpretačních map (dále IM) byl rozpracován v seminářích Interpretace děl světové literatury pro středoškolskou výuku (realizovaných na FF UK od LS 2019/2020 do ZS 2022/2023). Studenti (převážně oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy) jich během tohoto období vytvořili přes padesát, z nichž vybrané jsou pedagogické veřejnosti k dispozici v sekci Studium → Učitelství/didaktika na webových stránkách Ústavu pro českou literaturu a komparatistiku.⁶

Ve všech případech byla sledována snaha vytvořit pomůcku pro středoškolskou výuku, která je v pravém smyslu didaktickou interpretací – tedy nikoliv izolovanými otázkami k úryvku z díla nebo hotovou ukázkovou interpretací, ale promyšleným souborem pouze takových úkolů, které podporují žáka v nalezení vlastní interpretace celku díla. Vytvořené IM se této klíčové vlastnosti – totiž aby nesugerovaly přítomnost jedné „tajenky“ – snaží dosáhnout tím, že vědomě počítají s několika různými interpretačními závěry a načrtávají co možná nejvíce možností uvažování.⁷ Vůči žákovi je pak i proto celek IM formulován jako nabídka převážně volitelných úkolů:⁸ žák si vybírá ty, které jsou mu blízké či ho naopak lákají svou neobvyklostí, a při samostatném použití IM tak určuje vlastní tempo a rozsah práce (právě míra vyplnění i výběr úkolů mohou rovněž dát vyučujícímu cennou zpětnou vazbu o žácích i o výuce samé).⁹

Přestože v seminářích nabyly interpretační mapy rozmanitých formálních podob – např. různým způsobem (dle oblastí, témat či klíčových slov) sdružovaly jednotlivé úkoly, nebo graficky (větvením či síťováním) znázorňovaly jejich návaznost –, počítá tento koncept i s jednotnou strukturovaností: úkoly jsou členěny do fází před čtením, během čtení i po čtení (srov. Hausenblas, 2010). Takové či jemnější dělení může žákovi pomoci vytvořit reprezentaci problému a učinit zákonitě větší objem nabízených úkolů uchopitelnějším. Autory map pak navádí k funkční diferenciaci úkolů tak, aby odpovídaly rozdílným interpretačním strategiím v těchto fázích (srov. Johnston – Afflerbach, 1985, s. 212–214).

Shrme-li, IM pomáhají žákům i vyučujícím přiblížit se naplnění „úkolů interpretace“ – „objasnit všechny možné významy textu a neomezovat se pouze na jeden“ (Iser, 1980, s. 22, překlad O. V.) – a exemplárně tak učit, na co se lze při interpretaci

⁶ [online] dostupné z <<https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>>.

⁷ I přes tuto snahu o komplexnost (úlohy jsou konstruovány z perspektivy historického či společenského kontextu, feministické kritiky, textu, jeho struktury či jazyka, interakce čtenáře a efektů textu na něj, archetypálního či intertextuálního rozměru ad.) se ukazuje jako užitečné, když IM tematizují svou nekompletnost, vyzývají žáky hledat další způsoby, jak se nad dílem tázat, a zařazují i další metainterpretační úkoly (specifickým metainterpretačním úkolem může být např. i práce s vlastní misinterpretací – to, že mapa podporuje vnímání interpretace jako sledu jednotlivých kroků, může pomoci vystopovat zdroj a důvod misinterpretace, což považujeme za obzvláště užitečný výukový moment).

⁸ Lze samozřejmě využívat i regulujících prostředků, např. minimálního počtu splněných úkolů v rámci oddílu či jednotlivých obligatorních úkolů, které zajistí, že žákova cesta nemine např. zásadní dominanty díla, nebo že se nestane příliš jednostranně zaměřenou, slepě sledující pouze jediný způsob čtení.

⁹ I vzhledem k tomuto zásadnímu rysu volitelnosti předpokládáme jako pravděpodobně didakticky potřebné na práci žáka (či žáků) s mapou navázat např. společným zhodnocujícím rozhovorem, při němž může žákovi před očima vyvstat rozdílnost jeho interpretační cesty od cest spolužáků (a rozdílnost – anebo třeba naopak překvapivá podobnost – interpretačních závěrů). Cizí zkušenost může doplnit žákovo vlastní poznání, a v ideálním případě jej podnitit také k návratu k mapě i k opětovné cestě dílem. Vnímáme však podstatnou dělicí linii mezi koncepcí materiálu na jedné straně a metodami výuky s ním pracující na straně druhé, uvádíme proto tyto skutečnosti pouze in margine.

literárního díla zaměřit. Vedlejším cílem je pak i „zmapovat“ interpretační možnosti konkrétních děl, poskytnout uživatelům ukazatele a načrtnout hranice pro relativně svobodný pohyb v interpretačním i pracovním prostoru.

3. Koncept interpretačních map zde demonstrujeme na příkladu jedné z map¹⁰ ze zmiňovaného semináře. Tématem této mapy jsme zvolili *Dlouhý pochod* Stephena Kinga, tedy dílo, jež – ač není ve středoškolské výuce kanonické – nabízí vedle čtenářské atraktivity, kterou při výběru literatury na střední škole považujeme za nezanedbatelné kritérium, také široké interpretační možnosti. Kromě rozdělení na tři základní oddíly mapu v části „během čtení“ členíme na několik menších, tematicky orientovaných sekcí pomáhajících žákovi „neztratit se“ v celé šíři mapy, selektovat z baterie 47 otázek jen oblasti, které ho zaujmou, a zaměřovat v průběhu vyplňování svou pozornost střídavě na rozličné dílčí části mapy.

Toto uspořádání mapy (spolu se skutečností, že v této její verzi nejsou stanoveny žádné v pravém slova smyslu povinné části) by však mohlo vést k jen útržkovitému vnímání díla, které by popíralo hlavní smysl IM – totiž utvářet co nejkompaktnější pohled na dané dílo. Z tohoto důvodu jsou některé otázky vzájemně provázány a fungují jako „spojené nádoby“, přičemž jde zpravidla o otázky náležející k různým fázím čtení. Tento způsob propojení umožňuje žákům utvářet si na dílo prvotní názory a konstruovat hypotézy, které pak v závislosti na průběhu četby postupně přehodnocují nebo reflektují. Např. otázka 2.11 ve znění „V jednom z rozhovorů s Garratym McVries tvrdí, že v Dlouhém pochodu neexistuje žádný vítěz. Jak toto tvrzení chápete? Souhlasíte s ním?“ náleží k fázi „během čtení“, kdy žák ještě nemá k dispozici příliš mnoho informací, aby výroku rozuměl s jistotou, a tak jeho význam pouze odhaduje. Po dočtení knihy je však žákovi McVriesovo tvrzení mnohem jasnější, proto je jeho úkolem v otázce 3.7. svou původní odpověď znovu zvážit, případně ji korigovat, pokud se mu jeví jako nepřesná či mylná.

Podíváme-li se blíže na jednotlivé oddíly, pak jsou otázky před čtením (Předvoj) souhrnně věnovány především úvodnímu seznámení s knihou, která je zde pojímána nejen jako „nosič příběhu“, ale i jako „objekt sám“. Žák tak má možnost vnímat knihu nejen jako myšlenkové, ale i materiální umělecké dílo. Zároveň se podle vizuální stránky knihy začíná postupně orientovat, o čem by kniha mohla být, jaký příběh může čekat. Poslední otázka oddílu („Tuto knihu psal Stephen King pod pseudonymem. Jaké důvody podle vás mohou autory vést k tomu, aby knihu nevydávali pod vlastním jménem?“) pak navádí k zamyšlení nad obecně literárněvědným fenoménem, s nímž pracují další oddíly.

Otázek během čtení (Peloton) je v mapě obsažen největší počet. Tyto otázky se dotýkají nejen různých rovin příběhu, ale i uspořádání knihy. Několik prvních otázek žáka například pobízí, aby při četbě neponechával stranou doprovodný aparát, jež je integrální součástí knihy, nesoucí část jejího významu. Další otázky jsou pak

¹⁰ [online] dostupné z <<https://uclk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/56/2021/04/IM-Dlouhy-pochod-Katerina-Zajickova.pdf>>.

zaměřeny na charakter a vývoj postav i vztahy mezi nimi (např. „Charakterizujte postavu Majora. Jak na něj chlapci pohlíží na začátku a jak v průběhu Pochodu? Co symbolizuje, že mu nikdy není vidět do očí /nosí brýle-zrcadlovky/?“), časoprostor, styl vyprávění a intertextuální vztahy s *Biblií* a *Alenkou v Říši divů*. Největší prostor je však věnován motivice díla, která je v případě *Dlouhého pochodu* často značně komplikovaná či nejasná, a umožňuje tak žákům docházet k různým – více či méně pravděpodobným – interpretačním závěrům. Úkolem žáka v této části je porozumět specifickým konceptům tohoto románu (např. sázení – i tím, že sám sestaví a zdůvodní žebříček účastníků dle šance na výhru) či významu zdánlivě podružných detailů (např. v knize několikrát zmiňované přítomnosti dětí v davech okolo Pochodu, způsobu oslovování mezi účastníky a vojáky, významu světla a tmy v příběhu, etymologii jmen apod.).

Otázky po čtení (Chvost) jsou nejčastěji reflexemi předchozích oddílů, ale zároveň i jakousi závěrečnou konkluzí interpretace, neboť vedou k pochopení celkového smyslu díla a dávají žákům možnost zformulovat, jak na ně dílo čtenářsky působilo. Závěrečná otázka („Která další díla se vám při četbě asociovala? Čím vám je Dlouhý pochod připomněl?“) pak otevírá – řečeno opět metaforicky – dveře do světa literatury, pomáhá žákům opustit právě dočtené dílo a vykročit třeba směrem k dalším, která jsou s ním (ať už tematicky či jen asociativně) spojena.

Ke třem základním oddílům je však v této verzi mapy připojen ještě čtvrtý („Je libo další procházku?“), který ve formě bonusových úkolů nabízí žákům ještě jedno poslední, volnější zastavení u rozebíraného díla. Žák si při plnění těchto úkolů může procvičit různé interdisciplinární dovednosti, jež literaturu zasazují do širšího okruhu umělecké (např. výtvarné a filmové) tvorby a směřují žáka z role recipienta literárních děl také do role tvůrce. V jednom z úkolů si uživatel mapy dokonce může na vlastní kůži zkusit, jak se nejspíše při Pochodu cítila hlavní postava příběhu, Ray Garraty, a zachytit své zážitky ve chvíli velké fyzické únavy. Bonusový oddíl však obsahuje i úkoly praktičtějšího charakteru, a to například produkci dvou slohových útvarů – charakteristiky a životopisu –, které tak žák může tvořit v autentické, četbou textu vyvolané situaci. Podobným příkladem je také sepsání amatérské recenze, díky níž se žák učí své názory sdílet s dalšími čtenáři.

Tyto čtyři oddíly si kladou za cíl seznámit žáka s dílem v co možná největší úplnosti, ale jejich poměrně zřetelné hranice by mohly komplexnost mapy zdánlivě tříštit. Z toho důvodu jsme v ní stanovili také jednotlívý prvek: celá mapa je koncipována v duchu „roleplay“, jejíž důležitou komponentou je opět obraznost, která činí práci s literárním dílem pro žáka přístupnější. Mapa *Dlouhého pochodu* je například opatřena dvěma průvodními dopisy, stylizovanými jako projevy Majora, který v díle z pozice vůdce dystopické společnosti promlouvá k účastníkům Dlouhého pochodu.

Úvodní dopis seznamuje žáka s konceptem i „pravidly“ mapy, a zároveň proces vyplňování přirovnává k Dlouhému pochodu, na jehož počátku žák právě – stejně dobrovolně jako jeho fikční účastníci – stojí. Stranou přitom nezůstává ani vizuální stránka mapy: jednotlivé sekce otázek jsou doprovázeny ilustracemi postupně

stále více umdlévající postavy, jež symbolizuje nejen fáze Dlouhého pochodu, ale vizuálně znázorňuje také žákův postup při vyplňování. Toto myšlenkové a grafické uspořádání materiálu by mělo žákovi práci na mapě zpříjemnit tím, že je na okamžik „vtažen“ přímo do fikčního světa *Dlouhého pochodu*, kde sám sehrává určitou roli.

Závěrečný dopis pak plní nejen funkci „finální tečky“ za mapou, ale především funkci bezprostřední pochvaly za právě vykonanou práci. Žák si, podobně jako účastníci Dlouhého pochodu, odnáší „Cenu“, kterou jsou nově nabyté znalosti a dovednosti. Právě o nich závěrečný dopis hovoří, aby žákovi pomohl uvědomit si, že jeho snažení přineslo reálné výsledky.¹¹

4. Koncept interpretačních map je také vhodný k převodu do digitálního prostředí, které umožňuje např. nelineární procházení mapy, interaktivní propojení otázek s *Google Classroom*, v němž může učitel snadno zkontrolovat všechny vyplněné mapy, či vložení multimediálních souborů souvisejících s probíraným dílem (recitačních audionahrávek, ukázek z filmové adaptace díla etc.).

V našem případě byl prototyp mapy¹² převeden do digitálního prostředí pomocí *Inkarnate*, (původně needukačního) kartografického nástroje, a *Genially*, aplikace umožňující tvorbu interaktivních obrázků a panelů. Oproti „offline“ verzi mapy obsahuje nejen grafický podklad tvořený zjednodušenou mapou Spojených států (jejímž účelem je, aby si žák snáze představil prostor, v němž se příběh *Dlouhého pochodu* odehrává), ale také několik nových prvků – např. nápovědu s vyznačenou trasou a důležitými milníky Pochodu nebo legendu ikon, které se na mapě postupně zobrazují.

Digitalizované verze map jsou nicméně limitovány pouze technickými možnostmi, představivostí a digitální kompetencí učitelů; ti se zdaleka nemusí při tvorbě omezovat jen na tyto dva nástroje, ale mohou využít jakékoli jiné, s nimiž jsou zvyklí ve svých hodinách pracovat. Obligatorní struktura map (rozdělení na otázky před čtením, během čtení a po čtení) je navíc dostatečně otevřená, aby bylo možno koncept map – papírových i digitálních – upravovat, dále rozvíjet a doplňovat o vlastní obsahové prvky a vytvářet tak originální materiály „na míru“ každému dílu, jehož důkladné interpretaci se vyučující a žáci rozhodnou věnovat. Mapy jsou koneckonců ze své povahy pouze pomůckou, jež může nabývat mnoha rozličných podob i jemnosti rozlišení, nikoli direktivním „vedoucím výpravou“. Záleží tedy jen na konkrétních tvůrcích, jak podrobnými kartografy se stanou, a na uživatelích, jak tyto mapy využijí k orientaci na cestě ke svému cíli. Interpretační mapy totiž tento cíl primárně nevytyčují – to stále zůstává partnerským úkolem pedagogů a jejich žáků.

Literatura

COMPAGNON, A. *Démon teorie*. Překlad Eva Sládková. Brno: Host, 2009.

ECO, U. *Meze interpretace*. Překlad Ladislav Nagy. Druhé vydání. Praha: Karolinum, 2009.

¹¹ Podobný dopis nicméně nemůže plně nahradit individuální či kolektivní zpětnou vazbu, kterou by učitel svým žákům po práci s mapou měl poskytnout.

¹² Digitální realizaci mapy vizte v kapitole 6 diplomové práce Kateřiny Zajíčkové *Kreativní využití digitálních aplikací v literární výchově*, [online] dostupné z <<http://hdl.handle.net/20.500.11956/148124>>.

ECO, U. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Překlad Bronislava Grygová. Olomouc: Votobia, 1997.

ISER, W. *Jak se dělá teorie*. Překlad Petr Onufer. Praha: Karolinum, 2009.

ISER, W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980.

HAUSENBLAS, O. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Česká školní inspekce, 2010. [online] dostupné z <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY>, s. 51–56.

JOHNSTON, P.; AFFLERBACH, P. The Process of Constructing Main Ideas From Text. In *Cognition and Instruction*, 2, 1985, s. 207–237.

LEDERBUCHOVÁ, L. Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost. *ČJL*, 64, 2014, s. 191–195.