

Faráři učí interpretovat text: exegeze a didaktika literatury

Ondřej Vojtíšek, ÚČLK FF UK, ZŠ a SŠ

ondrej.vojtisek@ff.cuni.cz

Klíčová slova: biblická didaktika, exegeze, didaktika literatury v souvislostech, interpretace textu, Bible

Key words: biblical didactics, exegesis, didactics of literature in context, interpretation of the text, The Bible

The Preachers Teach how to Interpret the Text: exegesis and didactics of literature

The article examines the publication *Divine Stories or Biblical Bizarro*, focusing on a) its conceptualization as a textbook and also b) its method of interpreting literary (namely biblical) texts. Furthermore, this analysis serves as a basis for outlining a reflection on the benefits of this (primarily theological) publication for secondary school literature teaching and – more broadly – on the possibilities of enriching literary didactics through biblical didactics.

„Učebnice“ jednoho literárního textu

Přestože se článek bude zabývat jednou čerstvou publikací, nejedná se o standardní recenzi. Jeho ambicí je nad knihou Jakuba Helebranta a Karla Müllera (2023, s. 227) *Boží příběhy aneb Biblické bizáry* otevřít širší téma vztahu biblické exegeze a didaktiky literatury – a naznačit, v čem může být pro vyučující literatury i pro autory didaktických materiálů podnětná. Spojnicí je nejen to, že středem pozornosti *Božích příběhů* je kniha do výuky literatury nepochybně patřící; hodné pozornosti jsou i uplatňované didaktické techniky (popsané zde v první části) a interpretační metoda (v části druhé).

Boží příběhy přitom samozřejmě nejsou učebnicí do literárních hodin a jejich autoři, evangeličtí faráři vystupující jako „Pastoral Brothers“, se ani nepokoušejí na pole literární vědy a didaktiky vstoupit. Jejich dílo však může posloužit jako zviditelnění postupů i výsledků interpretace, čímž může čtenářům napomoci učit se interpretovat nápodobou (srov. Liessmann, 2012, s. 114–115).¹ Takovéto didakticky interpretující materiály, které jsou určené žákům středoškolského věku,² přitom nejsou běžnou součástí českého prostoru (Komberec, 2018, s. 168–169), a to ani v příručkách stavících slovo „interpretace“ přímo do svého podtitulu (srov. tamtéž, s. 75–76). Navíc i nepochybně kvalitní a přínosné kolekce psaných i mluvených didaktických textů místy naráží na přílišnou náročnost pro středoškolské publikum (videa *Mluvíci hlavy FF UK*) či se k interpretaci dostávají přes analýzu textů jen opatrně (*Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě*), popř. vykazují menší míru obou těchto rysů (*Semináře a Dilny*

¹ Jinými slovy: předvádí vztahování textů k sobě v takovém provedení, které lze „zpětně rozpoznat“ a zopakovat (Baldermann, 2006, s. 96–97). Oproti zahraniční, např. anglicky či polsky psané didaktice literatury jsou v českém prostředí tyto „vzory“ zanedbanou oblastí.

² *Boží příběhy* cílí spíše na staršího středoškolského či dokonce vysokoškolského laického čtenáře (soudě dle odkazů na konzumaci alkoholu či na „zkoušky“; Helebrant, Müller, 2023, s. 54, 57, 94, 39).

České knižnice). Zato v *Božích příbězích* je patrná jak snaha o jazykovou i informační přiměřenost, tak o důsledné hledání smyslu (vztahováním textu k hodnotám interpreta a potenciálně i recipienta).

Jednotlivé, samostatné kapitoly *Božích příběhů* pracují vždy s výchozím biblickým textem, a to v Českém ekumenickém překladu;³ někdy je kapitola uvozena pouze výsekem vykládaného příběhu a odkazem na celek.⁴ Výjimečně se naopak kapitola věnuje textům dvěma (spojení příběhů Ehúda a Jáel; Helebrant, Müller 2023, s. 159 a 165). Právě v zacházení s biblickým textem se neliterární zaměření publikace projeví nejvýrazněji: vyučující by s vědomím hodnoty celistvosti literárního textu s výpustkami či koláží úryvků zacházeli opatrněji (srov. tamtéž, s. 61–62) a vyvarovali se i splnutí komentáře autorů s literárním textem (tamtéž, s. 210).

Biblické texty jsou v titulu i uvnitř knihy souhrnně označovány jako „příběhy“, což však zdaleka neodpovídá všem (např. tamtéž, s. 6, 227); žánrová pestrost *Bible* je přitom autory připomínána (tamtéž, s. 7). Vzhledem k tomu, že do zorného úhlu se dostávají jak texty známější (např. závěr příběhu o Noemovi, epizody ze života krále Davida, ruka píšící na zeď...; tamtéž, s. 93–99, 25–32, 35–43), tak méně známé (zejm. nenarativní – víze proroka Ezechiela, úryvky z Žalmů či Přísloví; tamtéž, s. 189–196, 199–205, 217–225), je zjevně sjednocujícím prvkem jejich výběru pouze skandálnost: představa o bizarnosti (zminěná v titulu)⁶ či „ujetosti“ (zadní strana desek) textů. I s žáky lze tak nad knihou vést diskusi o tenké hranici mezi didaktickým populismem (jež pouze zneužívá prvoplánově šokující prvky textů) a atraktivitou plynoucí např. z překvapivých a nepříjemných otázek vyvstávajících nad textem. I mezi kapitolami *Božích příběhů* jsou v tomto ohledu rozdíly, souhrnně se však drží adekvátní roviny.

Knihla ale s pozorností a motivací recipientů pracuje soustavně i pomocí rejstříku didaktických prvků: před textem v každé kapitole čtenáři poskytuje s větší či menší nadsázkou evokační podnět (někdy ve formě úkolu⁷, jindy jen jako myšlenku či řečnickou otázku⁸; tato pobídka s kapitolou přitom místy souvisí jen velmi volně⁹), po výkladu následuje úderné shrnutí, co si lze z biblického textu vzít (ve většině případů ve formě tezí, jen u kapitoly o Jobovi jsou to také otevřené otázky¹⁰). Za prvky pomáhající didaktické úspěšnosti ale může být považována i vnitrotextová

³ To v publikaci není uvedeno (oproti tomu, co by vyžadovala výuka literatury, v jejímž zájmu je i zcitlivování žáků na otázku překladu).

⁴ Funkčnost takovýchto vytržení není vždy zřejmá – např. ke kapitole „Opilí apoštolové“ (Helebrant, Müller, 2023, s. 53) je uveden jen jeden verš, přestože epizoda by ve větší celistvosti nezabrala výrazně více prostoru než jiné texty (mj. tamtéž, s. 61–62).

⁵ Navzdory tomu, že jsou označovány jako příběhy, „o kterých se v kostelích moc nemluví“ (Helebrant, Müller, 2023, s. 6).

⁶ Jednou je použit i neologismus „biblizár“ (Helebrant, Müller, 2023, s. 69).

⁷ Např. „1. Napište společenské pravidlo, jehož dodržování vás štve. 2. Napište církevní pravidlo, které vás štve a nejradši byste ho zrušili. 3. Napište nějaký vánoční nebo velikonoční zvyk, který jste doma vždycky dělali a vy jste ho nesnášeli.“ (Helebrant, Müller, 2023, s. 63).

⁸ Např. „Kdo je lepší? James Bond, Ethan Hunt, nebo Jason Bourne?“ či „Zkuste si vzpomenout, kolik diktátorů napříč dějinami chtělo vytvořit svou tisíciletou (věčnou) říši. Jak to s nimi dopadlo?“ (Helebrant, Müller, 2023, s. 161, 37).

⁹ Např. k příběhu o Ónanovi, textu o (sociální) spravedlnosti, mluví spíše o bezpečnosti sexuálního chování (Helebrant, Müller, 2023, s. 122).

¹⁰ Mj. „Dokázali bychom vesmír stvořit a řídit lépe než Bůh? Dokázali bychom zlo potrestat spravedlivěji než On?“ (Helebrant, Müller, 2023, s. 214).

provázanost (např. odkazy mezi různými kapitolami, v nichž vystupují Moábci; tamtéž, s. 162–163) či výrazné ilustrace leckdy podtrhující (domnělý) šokující prvek v textu (např. nahotu; tamtéž, s. 92, 110). Posledním prvkem, který lze považovat za didakticky účinný, je zakončování většiny kapitol odkazy na krátká, již dříve zveřejněná videa.¹¹

Interpretační metoda dua „Pastoral Brothers“

Snad nejvíce podnětů ale Helebrantova a Müllerova kniha přináší tím, jaké uvažování o textu a jeho recepci předvádí. Teologické zaměření výkladu přitom není na překážku: biblická exegeze stojí ve vztahu k interpretování literárních textů v jeho historickém jádru (srov. např. Eco, 2004; Bílek, 2008, s. 33) i mezi jejími současnými podněty (Pokorný, 2005, zejm. s. 137 či, s uplatněním exegetického výkladu na nebiblické texty, s. 367–380). Za inspirativní považují ostatně i biblickou didaktiku a profesní přípravu kazatelů, a to jak v postupech a metodách, např. „osvojení jako kreativní učení“, „neverbální utváření“, v němž se žák k textu vztahuje nejen graficky, ale i skrz pohyb, rytmus či zvuk, či „interaktivní výklad“ textu, resp. dramatizované interpretace (Baldermann, 2004, s. 42–49 a 104–105, 150–156). A obzvlášť v principech a nastavení. Biblická didaktika totiž např. zdůrazňuje potřebu vlastní angažovanosti vyučovaných a operuje s jejich situovaností, vyzývá z různých perspektiv k dialogičnosti výuky i k chápání čteného textu jako dialogického a jako subjektu, nikoliv objektu vyučování (tamtéž, s. XIII, 32, resp. 3, 40–41, 152–153, 166–169), zdůrazňuje, že interpretace textu musí být kontextuální, lokální a pluralistická (Brueggemann, 2016, s. 37–38). Bytostně interpretační a zároveň didaktický je potom i „projekt představování světa“ (ve smyslu transformace náhledu na skutečnost vyvolanou textem; tamtéž, s. 45–47).¹²

Nad *Biblickými bizáry* bude proto dále pozornost věnována způsobu výkladu – a tomu, jaký přístup je i deklarován. Výrazným gestem totiž jsou **zásady** (resp. „pár tipů, jak Bibli číst“) abstrahované ještě před interpretačními kapitolami (tamtéž, s. 8–10). Tento výčet odhaluje vliv hermeneutické tradice (srov. např. Pokorný, 2005, s. 157–215; repertoár tamních postupů je samozřejmě zřetelně širší): ve zkratce se zde radí 1. čerpat a zvažovat kontextuální znalosti, 2. zvědomovat předporozumění a předsudky, 3. diskutovat a vést dialog nad textem, 4. číst text s vědomím či na pozadí jeho žánru, 5. pohybovat se v mezích (náboženské) funkce textu, 6. využívat specializovaný slovník, 7. vztahovat text k sobě a ptát se po jeho aktuální relevanci

¹¹ Tyto audiovizuální výklady biblického textu jsou v některých pasážích totožné s kapitolami knihy, obohacené jsou o herecký doprovod a prostřihy s různými kulturními referencemi. I přesto jsou pro výuku literatury naopak méně zajímavé, protože literární text (oproti knize) nezpřítomňují, ale jen parafrázuji.

¹² Nemělo by být také opomenuto, že kýžená komunikace probíhá vícero směry, zejm. nad konkrétními díly, ať už vztahenými k spiritualitě explicitněji – např. Robert Kolár k Flekově adaptaci biblických textů (Parabible aneb O exhibici a podbízivém pomrkávání, in *Kanon* [online], 25. 4. 2019) či Filip Komberc (Petr Pazdera Payne: literární studie, 2012) k prolínání teologických a beletristických postupů u Petra P. Payna, nebo implicitněji Pavel Hošek z teologického (popř. religionistického) pohledu o jednotlivých autorech (*Evangelium podle Jaroslava Foglara*, 2017; v roli editora pak i *Duchovní rozměr fenoménu Foglar*, 2018; *Sloužím Tajnému ohni: duchovní zdroje literární tvorby* J. R. R. Tolkiena, 2020 ad.) i o konceptech literární vědy (o transformativní síle literární narace – i ta je však více vztahena k autorské deklarované intenci než k analýze textů a efektů na recipienta; *Kouzlo vyprávění: proměňující moc příběhu a „křest fantazie“ v pojetí C. S. Lewise*, 2013).

a 8. vnímat celek díla a zejm. jiné pasáže s podobnou tematikou.¹³ Pokyny – jakkoli jejich uspořádání působí spíše náhodně – lze ocenit jako do velké míry univerzální a zároveň nebanální.¹⁴

Hledáme-li odraz interpretačních kroků již přímo v kapitolách, prvním, žel nezviditelněným je již **výběr a ohrazení textu** (srov. tamtéž, s. 170–173) a jeho zařazení do jedné ze čtyř sekcí knihy (*Divný i na Bibli, Sex, Násilí, Divnomoudrost*),¹⁵ tedy určení perspektivy. Jedná se o arbitrární volbu,¹⁶ která se promítá i v určení **jednotlivého motivu**, interpretačního klíče, který spojí buď jednotlivé epizody příběhu (jako jsou třeba „penisy“ pro kapitolu „Pelištejské předkožky“ o Davidovi, Jonatánovi a Saulovi; Helebrant, Müller, 2023, s. 181), nebo i vícero textů v kapitole (motiv „vraždy na tyranu“; tamtéž, s. 159–168). Tento druhý interpretační akt je již viditelný a výrazně tvůrčí.

Naopak běžným a místy trochu mechanickým postupem je **kontextualizace** (např. tamtéž, s. 162) a za zásadní pak lze považovat techniku **aktualizace**. Ta funguje jak na **osobní rovině**, v hledání paralel s (předpokládanými) životními situacemi recipientů (např. babylonské zajetí a „vyhození od zkoušky“; tamtéž, s. 39), tak na **rovině společensko-politické**. V ní také spatřuji jedno z úskalí: zatímco někdy příklady pojmenovávají hlubší princip (např. porušování pravidel války; tamtéž, s. 143), jindy působí povrchně a nahodile (srov. např. několikrát použití postavy Donalda Trumpa či Vladimíra Putina; tamtéž, s. 41, 87, 141) či téměř nepatříčně (Ján Kuciak označený – přinejmenším implicitně – jako prorok; tamtéž, s. 152) nebo nejasně, s efektem spíše zamlžení než přiblížení (příklad k „vojákům s ruskou výbavou“; tamtéž, s. 167). Souhrnně se ale jedná o důležitý rozměr: autoři otevřeně předvádějí vztahování si textu k sobě (resp. svému pohledu na svět), a fakt, že tato „upřímnost“ ústí do ne zcela kvalitativně vyrovnaných výsledků, jen podpirá její autentičnost vedoucí k názornosti. Okrajově, zato s působivostí se navíc objevují situace, kdy se osobní a politická rovina aktualizace funkčně **protne** (vyrovnávání se s událostí ruské invaze; tamtéž, s. 204). Když do této skupiny postupů připojíme i aktualizace (resp. reference) **popkulturní** (velice často jsou myšlenky, postavy či děje vztahovány k *Hvězdným válkám*, Harry Potterovi nebo *Hře o trůny*; v jedné kapitole např. Helebrant, Müller, 2023, s. 103, 107), vyvstane zřetelně, že se zde jedná o dominantní, veskrze didaktický interpretační způsob.

Zajímavější může být si všimnout speciálnějších technik, rovněž užívaných systematicky (jako je **zviditelňování myšlenkových kroků** mluvním stylem),¹⁷ nebo i ojediněle: pobídky k formulaci či vyvození **vlastních otázek** nad textem, **explicitní**

¹³ Poslední dva body – 9. číst s modlitbou a 10. s evangeliem o Ježíši Kristu jako základním interpretačním klíčem – jsou již pevně navázány na křesťanskou perspektivu autorů: převést pro účely literární výuky by je snad bylo možné jako 9. čtení s vnitřním usebráním a soustředěním a 10. s přesvědčením o bazální smysluplnosti činnosti interpretování textu.

¹⁴ Srov. formalistní „schémata pro rozbor literárního díla“ v současných učebnicích (např. JIRIČKOVÁ, Eva a kol. *Nová literatura 1: učebnice pro 1. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2018, s. 8).

¹⁵ Úlohu interpretačního kroku ovšem kategorie plní zjevně nestejnou měrou, zejm. první lze považovat za příliš neurčitou.

¹⁶ Např. mnohé texty ze *Sexu* by mohly být v *Násilí*, na texty z *Divnomoudrosti* by mohlo být názíráno i jako na obrazy a metafory (a název sekce by tedy mohl být i výrazně jiný).

¹⁷ Ten je jistě dán i původem textů ve videoformátu.

reinterpretace (Pavlovo obrácení jako dlouhý proces, nikoliv jednorázová proměna; tamtéž, s. 85), vytváření vlastních **paralelismů** (i obrazných k doslovnějšímu textu: např. fáze opilství k jednání církve; tamtéž, s. 56) či povzbuzení k **tvořivému přebudování** textu (úseku z Písne písní a z příběhu krále Davida; tamtéž, s. 130, 182) a tím i, nevyčleně, k narušení jeho autoritativnosti či nedotknutelnosti. Takové postupy mohou zejména povzbuzovat chuť k vlastnímu interpretování.

Nakonec didaktický podnět přináší i ojedinělá interpretační svévole autorů,¹⁸ např. když příběh o boji s Moábci vztahují tu k mezinárodně politickým aktérům a jejich činům (vraždění na Ukrajině; tamtéž, s. 143–144), tu k osobnímu lidskému nastavení (pokrytectví; tamtéž, s. 145). A nikoliv neproblematické (srov. Baldermann, 2006, s. 90, 95) je i vlastní autorské dokreslování detailů příběhu (např. Jákobova zápasu; Helebrant, Müller, 2023, s. 174–175). Oba postupy lze však potenciálně snadno s žáky využít k **metainterpretační**, dekonstruktivní práci s výkladovým textem.

Bude-li naslouchat moudrý...

Souhrnně vzato jsou *Boží příběhy aneb Biblické bizáry* pozoruhodnou pomůckou pro literární hodiny už proto, že umožňují různorodé použití (od kreativní nápodoby k metakognitivní či kritické reflexi interpretačních postupů), a to nikoliv navzdory tomu, že (jak občas zaznívá) samotný biblický text je pro současné žáky těžko přístupný, ale právě proto, že z tohoto kanonického díla autoři dokážou nasvítit texty potenciálně čtenářsky lákavé, a hlavně předvést jejich osobní, ke smyslu mířící čtení. Jednotlivé kapitoly tak mohou sloužit jako inspirace k interpretování a k jeho didaktické podobě, jako materiál do výuky umožňující reflexi toho, jak recipient konstruuje své porozumění, ale (se svými společenskými a etickými impulsy) i jako ukázka, že literární a náboženské vnímání textu se nemusí nijak diametrálně rozcházet.¹⁹ V očích žáků ovšem musí – vedle nároku obhájit estetickou či kulturní relevanci biblických textů pro výuku literatury – obstát i specifická „farářská“ perspektiva výkladu.

Z pohledu literární didaktiky je ale právě ta inspiračním bodem: jednak obrací pozornost ke komunikaci s biblickou didaktikou jakožto oborem, který má podobné zájmy (hledat a posuzovat možnosti, jak někoho učit rozumět textu a konstruovat si z něj vlastní smysl), jednak zjevná „misijní motivace“ autorů (resp. pravděpodobný nedostatek takového odhodlání k získávání čtenářů mezi autorkami a autory didaktických příruček) může být odpovědí na otázku, která vyučujícím literatury musí při četbě knihy vyvstat: proč v českém prostředí nefiguruje více podobných, popularizačně-vykladačských publikací – pro jiné krátké texty a z literárněvědné perspektivy?

Literatura

BALDERMANN, I. *Úvod do biblické didaktiky*. Přel. L. Beneš, P. Gallus, O. Kolář, O. Macek a T. Landová – Vejnarová. Jihlava: Mlýn, 2004.

¹⁸ Vyvolaná snad snahou o kondenzaci výkladu.

¹⁹ Např. z rozdílů, které mezi „náboženským“ a „literárním“ čtením spatřuje Petr A. Bílek (2008, s. 34), publikace jednak překonává zdánlivou nemožnost dotváření a konkretizaci biblického textu či využití parafrází, jednak dokládá, že ani v náboženském textu není nutné směřovat k sjednocujícímu nalezení „intersubjektivního významu“, ale že může být prioritou osobní vztahování se k textu a hledání doposud nevysloveného.

- BÍLEK, P. A. Literatura a náboženství. In *Host do školy*, 3, 2008, č. 4, s. 33–34.
- BRUEGGEMANN, W. *Bible a postmoderní představivost: písmo jako scénář života*. Přel. P. Sláma. Praha: Vyšehrad, 2016.
- ECO, U. Dva modely interpretace. In *Meze interpretace*. Přel. L. Nagy. Praha, Karolinum, 2009, s. 14–29.
- HELEBRANT, J; MÜLLER, K. *Boží příběhy aneb Biblické bizáry*. Brno: CPRESS, 2023.
- KOMBEREC, F. *Co už tu zbývá z Karla Čapka: nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Praha: Cherm, 2018.
- POKORNÝ, P. *Hermeneutika jako teorie porozumění: od základních otázek jazyka k výkladu bible*. Praha: Vyšehrad, 2005.

Nářeční zdroje pro výuku českého jazyka

Marta Šimečková, ÚJČ AV v Brně

simeckova@ujc.cas.cz

Klíčová slova: regionální výuka, dialekty, dialektologické zdroje pro výuku, Český jazykový atlas, nářeční slovník, korpus, zvukový archiv

Key words: teaching regional topics, dialects, dialectal sources of reference for teaching, Czech Linguistic Atlas, Dictionary of Dialects, corpus, archive of sound recordings

Dialectal Resources for Teaching the Czech Language

A survey conducted among Czech language teachers revealed their dissatisfaction with the presentation of dialectal issues in the available textbooks. This article offers several online resources that teachers can use to enhance and enrich their lessons. The resources are varied, including dialect maps and atlases, sound archives, dictionaries, and a corpus. Each resource is provided with a basic description and suggestions for possible classroom use.

Cíle příspěvku

Ve třetím čísle 74. ročníku časopisu *Český jazyk a literatura* byl představen přehled o výuce nářeční problematiky na základních a středních školách, opřený o výsledky ankety uspořádané mezi učiteli českého jazyka ve školním roce 2020/2021 (Šimečková a kol., 2023–2024). Z průzkumu mj. vyplynula jednak nedostatečná úroveň výkladů věnovaných regionálnímu rozrůznění národního jazyka v dostupných učebnicích, jednak potřeba obohatit výuku materiály novými. V návaznosti na tato zjištění nabízíme podrobnější popis online publikací a nástrojů, z nichž mohou učitelé čerpat informace o teritoriálních dialektech, pracovat s nimi přímo ve výuce nebo na jejich podkladu sestavit pro žáky různé aktivity, někdy dokonce interdisciplinární.

Český jazykový atlas a Atlas nářečí českého jazyka

Pro laiky i odborníky je určen šestisvazkový *Český jazykový atlas* (dále ČJA), který v letech 1992–2011 vydalo dialektologické oddělení ÚJČ AV ČR. Zájemce seznamuje pomocí podrobných komentářů a map s nářeční slovní zásobou, hláskoslovím, tvaroslovím, částečně i větnou skladbou a slovtvorbou. Tvůrcům atlasu se podařilo díky