

Oponentský posudek pro obhajobu doktorské disertace

Oponovaný text:

HNÍK, Ondřej (2005) „Kreativní interpretace“ jako didaktický problém. Praha, 2005. 70 s., [115] s. přílohy. Doktorská disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.

Oponent: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., UK – Pedagogická fakulta v Praze.

Tematické začlenění disertační práce do oboru

Již svým názvem se disertační práce Ondřeje Hníka hlásí do okruhu oborových didaktik věnovaných umělecké tvorbě (v nejširším smyslu). V první polovině textu se pak blíže vymezuje jako součást teorie literární výchovy. Do školní praxe tohoto oboru spadá následující polovina disertace – kreativní program pro literární výchovu na prvním stupni základní školy (s jistou autorskou výhradou pro první ročník, v němž se více času věnuje rozvoji základních čtenářských dovedností; viz s. 19 oponovaného textu). Z obecného oborového didaktického pohledu v jeho tzv. komunikačním pojetí, které v současné době představuje vůdčí odborný trend, se autor v disertaci zaměřuje především na druhou a třetí fázi didaktické transformace: fázi projektovou a realizační, tj. především na metodologické a metodické otázky vzdělávací práce s obsahem.

Charakteristika pojetí disertační práce

Obor ani samotné zaměření Hníkovy práce nejsou nijak nové, ba naopak, v českém školství mají dlouhou a specifickou tradici, která prvotně legalizuje samotnou existenci disertace, a právě tak i legitimuje její pojetí, které ústí do návrhu kreativního vzdělávacího programu. Bylo by tedy na co navazovat v jakémsi pohodlí prošlapané cesty. Budiž však hned zpočátku řečeno, že autor se sice odráží od mnohých aspektů tradiční literární výchovy, ale je velmi vzdálen pohodlnosti, neboť jeho návaznost na tradici, aniž chce „destruovat současnou podobu literární výchovy, ani ji takzvaně spasit“ (s. 7), je založena především na kritice.

Přestože O. Hník nevěnoval kritice žádnou explicitně vyhrazenou kapitolu, čtenář se s ní v textu setkává poměrně často v různých variacích. Protože každá kritika vychází z hodnotícího srovnání, asi nejzřetelnější vymezení základní polarity, která latentně rozehrává polemiku, nabízí autor na s. 34, kde rozlišuje dvě různá (protistojná) pojetí předmětu literární výchova. „Prvním je tradiční pojmový výklad doložený příkladem“, v němž je tvoření jen „appendixem“ výkladu (cit. dílo, s. 34). „Druhou možností je cesta vlastní aktivity dítěte, a to tvůrčí. K tomuto pojetí se hlásí i kreativní interpretace, která má ukázat jednu z tvořivých cest.“ (tamtéž). Je zřejmé, že O. Hník zde zaujímá postoj s nepřehlédnutelným kritickým potenciálem, který souzní se současnými transformačními trendy v české škole. Potvrzuje to i v samém závěru práce (Závěr, s. 2), kde se vyslovuje ještě zřetelněji: „Pojetí programu se tím vymezuje proti «tradičnímu» pojetí kognitivní povahy, které chápalo tvoření jako zcela marginální, doplňkovou složku hodin literární výchovy, již bylo věnováno minimum prostoru.“

Kritické zmínky v práci nacházíme na mnoha místech: „nepůjde jen o školsky chápanou a často praktikovanou interpretaci coby přímočarý výklad smyslu...“ (s. 10), „usiluji o formulaci ... programu, který může konkrétně... přispět ke zlepšení na několika úrovních...“ (s. 18), „(v současné škole) zůstává nevyřešena proporce mezi tvorbou a znalostí“ (s. 21), „Chápání literárního textu jako prostředku pro zjišťování žákovských vědomostí mimo tento text nemůže být v žádném případě klíčem k uchopení textu a výchově k literárním hodnotám“ (s. 42), „cesta úplného pojmového uchopení se ve výchově ukazuje jako nerealizovatelná...“ (s. 58), „Kreativní interpretace důrazem na zážitek, tvořivou a mezipředmětovou složku výchovy v konkrétních činnostech dětí posiluje nové pojetí obsahu vyučování v RVP...“ (s. 59). „«Literatura» je totiž nejen žáky často vnímána jako soubor mrtvých literárních děl“ (s. 1 Závěru), „Program reflexí a reflektivním dialogem sleduje

konstruktivistický model výuky (opět ve vymezení proti «tradičnímu», transmisivnímu, předávajícímu hotové poznatky)...“ (s. 2 Závěru) Atd.

I z nevelkého souboru vybraných citací je znát, že O. Hník vychází z podnětů činnostního přístupu a zážitkové pedagogiky a má blízko k pedagogickému konstruktivismu. Tímto myšlenkovým zázemím a celým svým pojetím textu přitakává na nedávno publikovaný koncept F. Kuřiny „didaktika jako tvorba“ (Pedagogika 3/2005, s. 264 – 267). Koncept na současné akademické půdě svým způsobem provokativní, ale podle všech dosavadních známek ve vývoji českého a světového školství i potřebný. Jde o to, že pochopení didaktiky jako tvůrčího procesu svého druhu, jenž „utváří školu“ (Kuřina, cit. dílo s. 266) vede i ke specifickému pojetí didaktické teorie v jejím vztahu k praxi. Teorie má v tomto pojetí specificky projektový charakter, tj. přiznává a systematicky reflektuje svůj velký podíl na tvorbě obsahu a na ovlivňování procesů jeho vzdělávacího zpracování. V uvedeném smyslu je Hníkův text projevem „kreativní didaktiky“, která má všechny předpoklady opouštět slonovinové věže akademického diskurzu a stávat se vlivnou součástí reálného školního dění.

V takto pochopené koncepci se poměrně zřetelně ukazuje logika struktury celého Hníkova textu, v jehož první části autor vysvětluje smysl programu a zasazuje jej do souvislostí. Jednak teoretických, jednak obecněji programových, tj. vzhledem k osnovám a k příslušné oblasti RVP, včetně ohledů na příbuzné nebo doplňující předměty ve vzdělávacím systému. Tím vytváří spojovací můstky mezi třemi klíčovými sférami vzdělávacího systému: školní praxí, státním vzdělávacím programem a teorií příslušné vzdělávací domény. Celá druhá část je pak věnována detailně propracovanému „kreativně didaktickému“ návrhu programu, korektně metodicky členěnému na motivační složku (tolik důležitou ve všech kreativních uměleckých disciplínách) a obvyklé kategorie cíle a metody doplněné komentářem.

Příznačným rysem Hníkova programu kreativní interpretace je neustálý didakticky plodný pohyb mezi konstruováním a re-konstruací fikčního literárního světa, tj. mezi žakovskou pozicí autora a čtenáře (recipienta). Tento pohyb, zasazený do motivačně nasyceného tvůrčího zážitku, lze pokládat za ústřední bod vzdělávací strategie uměleckých disciplín obecně, nejenom pro literární výchovu. O. Hník jeho prostřednictvím dokáže úspěšně a pedagogicky elegantně řešit i tíživou otázku vztahů mezi školním slohem a literární výchovou (srov. programovou zmínku na s. 38). Principiálním východiskem takového pohybu je oborově didaktická povaha vztahu mezi odbornými činnostmi určitého vědního nebo uměleckého oboru a jejich prvotními zárodečnými projevy u žáků (Slavík 1999, Janík 2004, Slavík; Janík 2005), vyjádřená v Shulmanově pojmu „didaktická znalost obsahu“ (1986, 1987). O. Hník zde prokazuje pedagogický a didaktický cit pro specifické nároky žáků v daném věku a pečlivý ohled k proporcím mezi prožitkovou a reflektivní složkou edukačního procesu, aniž přitom jakkoliv ztrácí poznávací náročnost a ohled k oboru, tj. k ústředním pojmům, které reprezentují jeho odborné obsahy.

Připomínky k disertační práci a podněty k obhajobě

Jako didaktikovi z příbuzného uměleckého oboru, v němž činnostní a tvořivé pojetí je proklamativním vůdčím principem již po desítky let, je mi Hníkova koncepce srozumitelná i blízká a s dobrým svědomím se mohu kladně vyjádřit jak k celkovému pojetí, tak k většině dílčích stránek posuzované disertace. Jak je povinností oponenta, nemohu ale zamlčet některé své kritické poznámky. Chápu je především jako podněty k diskusi u obhajoby, nikoliv jako zpochybnění potřebnosti a závažnosti oponovaného textu.

Nejdříve poznámka k celkové strategii. Jak jsem se snažil výše zdůvodnit s oporou v citacích z Hníkovy práce, její autor usiluje o splnění dvou hlavních cílů: (1) navrhnout a rozpracovat konkrétní vzdělávací a výchovný program, ale také (2) jej zdůvodňovat a ospravedlňovat. Prvnímu cíli je věnována především druhá část disertace, která podle mého mínění zřetelně vypovídá o autorově pedagogické a umělecké invenci. Případné střídavě kritické poznámky z mé strany by se týkaly jen méně závažných detailů, které nezdědka mohou mít více vhodných řešení, takže jakákoliv kritika mimo reálný kontext vzdělávací situace by byla pouze relativní. S naplňováním druhého cíle může však být spojeno několik připomínek, které mají jednoznačnější povahu, protože směřují k zaplnění jistých mezer ve zdůvodňování.

V prvé řadě by bylo dobré zvážit, že samotný text disertace nemohl *empiricky* doložit splnění cílového nároku formulovaného samotným autorem na s. 9: „program by měl ve svých důsledcích přispět k efektivní literární výchově a zahrnovat formování tvůrčí, všestranně rozvinuté osobnosti, člověka, který myslí a jedná přirozeně a v rámci stálých společenských hodnot“. K tomu by totiž bylo zapotřebí realizovat alespoň sondážní akční nebo jiný kvalitativně-empirický výzkum, který by nějak prokazoval efektivitu programu. Protože takový průzkum autor nedělal a vzhledem k zaměření disertace mu to nelze vytýkat (získal však řadu empirických poznatků, které zužitkoval při tvorbě a ověřování programu), nezbyvá nic jiného, než hledat ospravedlnění pro Kreativní interpretaci v inferencích mezi tím, co již v oboru bylo uspokojivě prokázáno nebo zdůvodněno a tvrzeními, která na podporu programu formuluje on sám. O to se také O. Hník snaží. Z mého pohledu však zevrubnost, a zejména systematicčnost a hloubka výkladu mohla být větší, především s uvážením faktu, že doktorand ke své práci prostudoval solidní výběr literatury, která mu poskytuje řadu dobrých argumentů (teoretické práce ve více než 100 titulech, z toho asi desetina cizojazyčných). V textu se sice objevují snad všechny nejdůležitější okruhy argumentace, ale dílem roztroušeně, dílem jen v opakovaných připomínkách, bez soustavnějšího hlubokého propracování vzhledem k centrálním kategoriím práce.

Za centrální kategorie Hníkovy koncepce, které zároveň odkazují ke klíčovým aktivitám adresátů kreativního programu – žákům, bychom zřejmě měli pokládat přinejmenším pojmy „tvůrčí akt“, „umělecký zážitek“ a „interpretace díla“. Vzhledem k tomu se jako jedno z podstatných míst celé disertace ukazuje – mimo jiné – charakteristika tvůrčího aktu uvedená na s. 41. Z mého pohledu se měla výrazněji stát podpůrným argumentem pro kreativní pojetí literární výchovy. Mohla být bytelněji opřena např. o teoretický rozbor v Doležalově monografii *Heterocosmica* (2003) a Červenkově studii *Fikční světy lyriky* (2003), které obě O. Hník cituje a uvádí ve své bibliografii.

Argumentace mohla být založena na zřejmé skutečnosti, že prostřednictvím pedagogicky motivovaného tvůrčího aktu se žák nejprve proměňuje v empirického (životopisného) autora a posléze se stává subjektem díla – původcem textu. Ten i ve zdánlivě všední školní situaci může kolem sebe a svého díla soustřeďovat řeč, „jež má být přijímána určitým způsobem a jíž se má dostat v dané kultuře určitého statutu“ (Foucault). Tvořící žák tedy „sjednocuje významové dění“ tím, že (z Doležalova hlediska) konstruuje fikční svět a podle Hníkova záměru pak prostřednictvím pedagogicky motivované hry s dílem spěje ke čtenářskému – zážitkovému a interpretujícímu – re-konstruování takto utvořeného světa.

Je zjevné, že cesta mezi různými sémantickými rovinami autorské a čtenářské role představuje v Hníkovi kreativním programu jeden z klíčových momentů, jak bylo výše uvedeno. V něm se prolínají dva rozhodující tvůrčí pohyby: (1) tvorba textury a utváření literárního motivu žákem a (2) žákovské interpretování jeho vlastního díla nebo díla jeho spolužáků na podkladě společné komunikace (v reflektivním dialogu). Tím se završuje individuální a sociální proces kreativního interpretování, které se díky specifickým podmínkám pedagogické situace stává jedinečně pojatým *učením*. O. Hník tuto fázi didaktické transformace shrnuje do volné preskripce: „U tvoření půjde hlavně o vyzkoušení si možností, poučení se bude týkat zhruba uvědomění si předchozích možností a získání dílčích zkušeností a u dalšího tvoření půjde o to zapojit předchozí zkušenost a získat další poučení“ (s. 41). Uvedené schéma je z různých stran a v různých souvislostech rozebíráno na dalších místech textu (s. 13, 29 – 32, 39, 43 – 44 aj.). Přitom však zůstávají otevřené leckteré další důležité otázky, které se v těchto pasážích textu samy nabízejí.

V jakých pojmech zachytit a vysvětlit souvislost učení s tvůrčím aktem? Tyto pojmy by měly být (ve smyslu Shulmanovy „didaktické znalosti obsahu“) otevřené jak do oblasti pedagogiky, resp. didaktiky, tak literárněvědné teorie. Jak se zde v teorii i v praxi vyrovnat se školometským chápáním pojetím „správnosti“, které autor oprávněně kritizuje (s. 2 Závěru)? Ale jak přitom respektovat nárok na Goodmanovsky pojatou *správnost* (*Ways of World making* 1988, česky 1996), kterou v umění zná každý dobrý autor a bez které bychom nemohli mluvit ani o „smyslu textu“, ani o „vyzkoušení možností výrazu“ (Hníkovo cit. dílo, s. 2 Závěru)? Vždyť náročné hledání nejpřiléhavějšího výrazu pro daný kontext či autorský záměr je klíčovým předpokladem „smysluplného uměleckého díla“ a právě tak i „zkoušením jeho výrazových možností“, po kterých O. Hník právem volá.

Takto nadhozených problémů se Hníkova práce na mnoha místech dotýká a přesvědčivě s nimi zachází ve druhé – projektové – části. V první, analyticko-teoretické části se však s nimi vyrovnává

přece jen o něco méně průkazně, ačkoliv autor se k nim v průběhu textu na mnoha místech dokáže dobře vyjadřovat. Proto by se podle mého mínění měly stát předmětem obhajoby.

Celkové hodnocení

V celkovém pohledu hodnotím disertační práci Ondřeje Hníka jako dílo svým pojetím progresivní, solidně zpracované a přínosné. Jeho hlavní přínos spočívá v operacionalizaci kreativního pojetí literární výchovy. O. Hník vypracoval didakticky plodný a pro praxi skvěle připravený vzdělávací a výchovný koncept, který navazuje na nejlepší myšlenky současného humanistického proudu pedagogiky v jeho konstruktivistických polohách a je zakotvený v dobře rozvržené teoretické bázi. Vazba mezi ní a samotným programem by však v obhajobě zasluhovala zvýšenou pozornost vzhledem k centrálním kategoriím disertace, jak bylo výše naznačeno.

Disertační práce Ondřeje Hníka „»Kreativní interpretace« jako didaktický problém“ splňuje podmínky na ni kladené a doporučuji ji k obhajobě s předpokladem úspěšného završení doktorského studia.

D

V Praze dne 18. ledna 2005