

## **Posudek oponenta disertační práce Mgr. Ivy Vachkové „Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů.“**

Dle osvědčených pravidel psaní posudků sluší se na počátku vyzvednout vhodnost volby tématu. Takovému úkolu lze v tomto případě snadno dostát. Práce Ivy Vachkové se zařazuje po bok nedávno se objevivším textům věnovaným z různých úhlů pohledu témuž tématu: využití scénických postupů, resp. metod edukačního dramatu ve výuce dějepisu. A je to dobře. Obecně u nás nemáme příliš bohatou bibliotéku textů pojednávajících o didaktické integraci učiva(!) tradičních „naukových“ či (archaicky řečeno) „literárních“ předmětů a metod(!) předmětů méně tradičních a spíše expresivních. I v tomto smyslu je tedy práce Ivy Vachkové přínosem. K tomu se ještě vrátím.

Dále povedu posudek spíše ve formě jakoby „čtenářského deníku“. Nicméně budu si přítom vědom své role toho, kdo jest zván oponentem. Budu procházet textem od jeho počátku ku konci a komentovat témata, tvrzení, popisy atd., která na této cestě potkám. V tomto smyslu budu též klást otázky. Co nekomentuji, to akceptuji, považuji za ne-sporné či za adekvátní a správné. Upozorňuji současně, že zdaleka ne ke všem mým komentářům či otázkám je nutno se vyjadřovat či na ně odpovídat. U některých o to explicitě požádám (budou označeny symboly ➔??), u některých je reakce možná (➔!!), některé jsou spíše projevem jakéhosi dialogu s autorkou. Prosím tedy autorku, aby se nelekala rozsahu tohoto posudku.

Nuže:

S. 12 – „... jako by zásadní práce v tomto oboru zůstaly současným obecným didaktikům zcela utajeny.“ Tady bych byl s paušalizací opatrnější. Např. Hana Kasíková rozhodně věnuje dramatické výchově pozornost.

S. 15 – Ad: H. Budínská, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, ale další osoby vč. mne: Je příjemné číst o sobě pochvalno. Nicméně tyto poznámky bych doporučoval odsunout pod čáru.

S. 17 – “

a) „...volba námětu pro hraní rolí ve vyučování není jednoduchá a vyžaduje velkou zkušenost učitele“ + a velké vzdělání, neboť jest mimo jiné věci „dramaturgickou“ ...;

b) „...pro hraní rolí ve vyučování je třeba předem promyšlený a připravený scénář v psané podobě (buď podrobný nebo rámcový)“ – ... myslím ale, že tu prioritně záleží na cíli/cílech, z nichž by i scénář měl fakticky vycházet;

c) „...hraní rolí ve vyučování je vhodné především pro profesní přípravu, vyučování cizím jazykům, osobnostně sociální výchovu, literární výchovu, a také pro dějepis“ ... a též pro občanskou výchovu či výchovu ke zdraví či základy společenských věd atd. ...;

d) „...pokud inscenujeme ve vyučování stejnou situaci vícekrát, není žádoucí, aby ji zhlédly skupiny žáků, které ji ještě nepředvedly“ – ale netvrdil bych to striktně – je vždy otázka cíle, proč se situace inscenuje vícekrát.

S. 18 – „Proto se základní metoda dramatické výchovy – hraní rolí - musí stále ještě mezi ostatními aktivizačními výukovými metodami obhajovat.“ ➔?? **K tomu otázka:** Šlo by zkonkrétnit? Jak, kdy, kde se obhájuje?

S. 27 – Ad: „Osobnostně sociální výchova (dále v textu OSV) zdomácněla v naší pedagogice až v devadesátých letech dvacátého století v souvislosti s pracemi Soni Hermochové...“ – Reálně šlo spíš o to, že SH sem vnesla díky svému kontaktu s východními Němci již v 70. letech právě soc. psych. výcvik. Osobnostní výchovu ale nezakládala. Byla sice u počátků její popularizace (tedy ne jejího vzniku), ale dokonce se tehdy do jisté míry i bránila edukačnímu

či pedagogicko-didaktickému pojetí os. soc. rozvoje, který považovala za doménu výsostně psychologickou.

S. 28 – „*Oba systémy pracují v rolích...*“ ... mimo jiné.

S. 31 – „*Základem výuky OSV je práce ve skupinách různé velikosti a námětová hra...*“

Myslím, že nejen námětová ... a asi by stálo za to ji v tom případě přesně definovat.

Z didaktické terminologie se pojem „námětová“ už poněkud vytrácí ...

S. 32 – Ano, ten text je do jisté míry problematický a tato jeho podoba je již výsledkem složitěho kompromisu mezi autorem a mnou, jako supervizorem projektu – původně v tomto výčtu hraní rolí, pokud si pamatuju, ani nebylo ...

S. 45 – Hudcová a Stradling – zajímavá partie textu!!

S. 49 – ... škoda, že tu zůstává stranou zamýšlení či jakési teoretické rozlišení. Bude někde v textu zmínka o rozlišení či styčných bodech počítačových simulací a „ne-virtuálního“ hraní rolí?

S. 53n – U popisů dramatických struktur bych ocenil formulace cílů

– jak jednotlivých celků, tak třeba i

– jednotlivých kroků.

S. 64 – Kvalitní disertaci V. Rodové znám. Nicméně jen na okraj si dovolím poznamenat, že pojem „tématická kooperativní výuka“ je poněkud „pleonasmický“. Kooperativní výuka má vždy nějaké téma ... ostatně viz i oprávněný komentář I. Dvořákové na s. 68 (byť vedený z jiného úhlu pohledu).

A ještě poznámka: Podobně je to se souslovím „strukturované drama“, které vzniklo z zcela přesného překladu anglických spojení „structuring drama“ nebo „drama structures“. Ani drama nemůže nemít strukturu; dokonce i tzv. nestrukturní inscenace [typ inscenační metody] sice předem danou strukturu nemají, ale ta s začne nevyhnutelně vytvářet v okamžiku, kdy se inscenace „rozběhne“ (...). Nicméně použití pojmu „s.d.“ autorce tímto nevyčítám – pojem prostě u nás zdomácněl.

S. 66 – ➔!! Ad: „Tematická kooperativní výuka však není typickým příkladem kooperativního učení, kdy na řešení nejrůznějších úkolů společně pracuje stabilní skupina žáků a jedná se o dlouhodobou činnost.“: Tady bych si dovolil celkem důrazně nesouhlasit. Pro kooperativní učení není typickým rysem stabilita skupiny a dlouhodobost učení. Je to jen možnost. Ani těsně před tím citovaná Kasíková nic podobného netvrdí!

S. 69 – Pokud tomu dobře rozumím, autorka tu rozlišuje „kognitivní“ a „tvůrčí“ úkoly. Dělení je převzato z práce Rodové/Rodriguesové. Opět se tu asi setkáváme s pokusem o jistý „neologism“. Nebudu zakrývat, že bych nad ním neplanu nadšením ...

➔?? **K tomu otázka, resp. „úkol“:** Prosím Ivu Vachkovou, aby pohlédla na tato dvě sousloví (úkol a jeho dva přívlastky) prizmatem psychologie. A sub specie tohoto zorného úhlu je okomentovala.

S. 79 – Ano, komentáře svědčí o pozorném zamýšlení autorky při studiu cizích metodik.

A podobně např. i komentáře od s. 86.

S. 88 – Ad: „*Cílem dějepisného vyučování není zažít psychický otřes a tak si zapamatovat, že holocaust je strašlivý.*“

➔?? **K tomu otázka:** A proč ne?

Nezastává autorka v tomto případě příliš konvenční postoj a neopakuje jen v dramatické výchově některé známé (a pilně tradované) „mantry“? Vždyť i klasik britského dramatu G. Bolton přece říká (in Morganová-Saxtonová, 1992 resp. 2001), že v divadle má dostat „kopanec“ divák, ale v edukačním dramatu i hráč ...

S. 89 – Ad: 1.5.6: Ocenil bych ale i kvalitativní shrnutí. V textu různě položené komentáře obsahují prvky „kvalitativních“ analýz. Je ale škoda, že tu nejsou překlopeny do oborově didaktických závěrů, do závěrů více hovořících o principech ... tady vidím jistý nedostatek, k němuž se ještě vrátím v celkovém hodnocení.

S. 89 – ➔!! Ad: slovo „cíl“ u tabulky. Jako didaktik si dovolím se ošít. Myslím, že řada vět neobsahuje formulaci edukačního cíle ...

S. 92 – ... avšak nemyslím, že by se obecná didaktika či didaktika osobnostně sociální výchovy jakkoliv zřikaly toho, co je v tabulce na jiných místech pojmenováno jako „fiktivní situace“.

S. 95 – ➔!! Vcítění bývá nezřídka uváděno jako funkce či prostředek či i cíl školního rolového hraní a pojem zdomácněl v běžném diskurzu učitelů (nemíním nyní specialisty na edukační drama) točícím se okolo „scének“. Nicméně podíváme-li se na psychologickou definici vcítění, pak je to v běžných hodinách „cíl“ příliš smělý. Nevím sice o „cizím“ výzkumu, ale v rámci vlastního výzkumu na poli didaktiky OSV jsem jako vedlejší produkt zjistil, že jistě podstatnější „vžití“ [nejde jen o po-city!] se daří asi 40% hráčů. Další třeba sice vykazují jisté kupř. „vzrušení“, ale to často bývá ovlivněno faktem, že „hrají“ ... Vzorek byli studující učitelství zejm. jazyků, spol. věd a historie z FF a během zkoumání jsem jich viděl hrát rolové hry odhadem 50 -80. Doporučoval bych tedy – viděno z úhlu pohledu psychologického obsahu pojmu (ale jak jinak, se na něj dívat?) – určitou korekci v jeho použití.

S. 96 – Poznámka k „indikativům“ v pedagogických textech. Není to výtkou. Týká s nejen tohoto místa, ale i jiných v disertaci. Nuže: Jistě, vše co je v předchozích odstavcích psáno může tak být. Ale nemusí ... Indikativ jakoby vytváří v pedagogickém textu jistou modelovou realitu (a leckdy i virtuální). Obvykle by bylo přesné u podobných výroků doplnit: „... pokud vše funguje, jak fungovat má, hra je dobře vedena ...“ atd. atd. Jistě, jde jen o slova a ku cti autorky nutno říci, že ve větách užívá slova „pomáhají“, „učí“ atd. Ale kupř. u vět typu „v reflexi žáci rozvíjejí komunikační dovednosti, tedy u výroků postupujících od pojmenování funkce nějakého procesu či tohoto procesu samého („učí“) k popisu toho, co se děje s žákem, k jaké změně v žákovi „dochází“ atd. bych opět doporučoval zvýšenou obezřetnost.

S. 102 – Jako další úhel pohledu na reflexi mohu nabídnout tentokrát opravdu vlastní text VALENTA, J. Ke specifické reflexi v edukačním dramatu. In LAZAROVÁ, M., NEHYBA, J. (eds.) *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNIPRESS, 2013, ss. 57-68. Toto upozornění ale rozhodně není výtkou, že v této souvislosti „nejsem“ citován. V době psaní disertace se snad ani nebylo možné k textu dostat, protože ještě nebyl vytištěn ...

S. 133 – ➔?? Moje **otázky** k autorčiným otázkám:

*„Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci rozvoji osobnosti žáka?“*

*Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci k naplňování edukačních cílů dějepisného vyučování?“*

a) Tedy – odpověď na takto formulované otázky má/bude znít „ano-může“ nebo „ne-nemůže“? O to v následujícím výzkumu skutečně půjde?

b) Jako textem postupující (a řekněme zkušený) čtenář trnu: bude dále konkretizována proměnná „rozvoj osobnosti“? V této obecné podobě je prakticky nezkoumatelná ...

S. 136 – ➔!! A dovím se, jaký byl klíč (klíče) analýz? A jak probíhaly? Ani následující části této věty mi to zatím neříkají ...

S. 142 – ➔?? Rozumím dobře, že práce studentům tedy nebyla instruována jako kooperativní? V instrukci nevidím prumět principu pozitivní vzájemné závislosti ...

S. 143 – ➔?? O.K. Nicméně nemohu se zbavit dojmu, že tyto popisy nejsou zaměřeny až tak na podstatu spolupráce, jako spíše na individuální prezentační chování členů skupin ... viz např. *„Necítily se samy sebou a neměly takovou trému před spolužáky – to vyplynulo z reflexe po výstupech jednotlivých skupin. Většina žáků se cítila nejistě. Nechtěla se střetnout se spolužáky očima, chtěla mít výstup brzy za sebou. Většina žáků naznačila, že ze základní školy nemá mnoho zkušeností s výstupy před spolužáky, že většinou na vše odpovídala z lavic.“* Je tedy stále sledována vytčená linka výzkumu?

S. 146 – ... a otázky na ní jsou: Stále ještě nevidím konkretizaci proměnné „rozvoj osobnosti“.

S. 149 – I na tomto místě jen připomenu téma odsunutí větší části textu do příloh atd.

S. 158 – ➔?? **Otázka:** Ad krok 1: Popis je mi jasný. Ale co je v textu přesně považováno za analýzu? Analýzou je obvykle míněn rozbor čehosi „na prvky“ (vč. případného vymezení různých souvislostí atd.) ...

S. 211 (+ –) – ➔?? **Otázka:** Proč se autorka zabývá množstvím času věnovaným postupům edu-dramatu? Uniklo mi, že by si v řídicím aparátu výzkumu vytkla výzkumnou otázku věnovanou právě času?

S. 216n – Ad.: „*Kontrola dosažení plánovaných cílů strukturovaného dramatu ...*“ Ano, jsem rád, že se zde tato část objevila. Ujasňuje mi, co je „za“ popisy.

S. 216 podruhé: Mimochodem – sleduje tu autorka někde linku onu „rozvoje osobnosti“ stanovenou v jedné z hlavních otázek?

S. 226 + 268 –

a) S oblíbenou Bloomovou taxonomií „kognitivních“ cílů ale pozor! U cílů v oblasti OSV nebo hraní rolí ... tam bych doporučoval ohlížet se po jiné taxonomii. Pro dějepisnou výuku jsou kognitivní cíle spíše vyhovující, pro behaviorální obory jsou ale chudé ...

b) Jistě – kupodivu schází i taxonomie (řekněme) behaviorálních cílů. Osobně si pro tyto účely vybírám taxonomii Simpsonové z r. 1972. Nicméně v případech podobných výzkumu v této disertaci považuji za možné – pokud už se autor(ka) rozhodne pracovat s taxonomiemi – využívat jich i několik současně.

S. 230 – ... až na to, že v OSV a v edu-dramatu tím spíše není tvorba jen „věcí“ kognitivní, zatímco u Blooma spíše ano ...

S. 243 – ➔?? **Otázka:** Tady mi to není úplně jasné. Jaký je vztah mezi „*přijmout vlastní zodpovědnost za splnění úkolu, přijmout zodpovědnost ve skupinové práci, aktivně se podílet na splnění společného cíle*“ a mezi kategoriemi analyzovat, aplikovat, tvořit atd. Prvé je o „chování“ druhé o kognitivních operacích. Jak to tu tedy jde dohromady?

S. 277 – Chybí otázka.

S. 282 – ➔!! Budu se opakovat, ale tady, v samotném závěru, bych nepochybně ocenil podstatnější formulace výsledků jak výzkumu, tak i splnění cílů celé disertace. Vstupní otázky (viz str. 133) se nám poněkud vytratily a závěry jsou (alespoň pro mne jako pro určitý typ čtenáře) dosti obecné ... takže, jak je to s tím rozvojem osobnosti?

Závěrečný komentář:

Jedním z problémů textu je faktum, že jeho příliš velké partie zabírají popisy edukačních struktur atd. Nechme stranou potenciální potíže vyplývající z toho, že předmětné chování, s nímž má být čtenář disertaci seznámen, nelze (a to skutečně nelze) vidět. Resp. by to i technicky bylo možné, ale měnilo by to zřejmě značně běžné parametry „společensko-vědní“ disertace.

Problém mám spíše s velkou zatížeností textu těmito popisy. Jak jsem poznamenal, jsou v nich vloženy komentáře či analytické pohledy atd. Ty však v rozsáhlých textech popisujících struktury dosti zanikají (alespoň v mém vidění, leč v tomto případě vidění oponentském). Přitom právě tyto komentáře místy jsou, ale mohly by být daleko více platformou pro podstatnější oborově didaktické analýzy, pro zkoumání a definování principů překračujících hranici již známých tvrzení typu „klíčová je motivace žáka“ atd. (viz např. poznámka ke s. 88). Popisy „nám“ zatím v didaktice edu-dramatu převažují. Iva měla řadu příležitostí se dostat nad ně a nad shrnutí typu „*pro vyučování dějepisu nabízí konkrétní zkušenosti s množstvím různých technik hry v roli*“. Neříkám, že tyto příležitosti zůstaly zcela ladem. „Oseto“ jich ale mohlo být více.

Za daných okolností (ovšem kdybych byl na místě autorky ☺) bych nepochybně zvážil

restrukturaci textu a odsun jeho ne až tak – z hlediska výzkumu – aktuálně podstatných partií do příloh.

Pro jistotu podotknu, že nemyslím „grafickou“ strukturaci uvnitř částí textu. Ta je přehledná. Využívá tabulek, tučného tisku, výčtů atd.

Popis metodologie empirické části je dobrý. I pod tlakem formalizace metodologie v současné pedagogice (projeví se např. v okamžiku, kdy chcete publikovat v recenzovaných časopisech – prakticky okamžitě vystartuje někdo, kdo ví přesně, jakou [jinou!] metodologii jste měli použít a jak ji máte [přesně] popsat v které části článku ☺) jsem se propracoval na pozici nespokojence s metodologickou glajchšaltovaností. A z této pozice konstatuji, že ačkoliv by formalistní metodologové jistě měli průběhu akčního výzkumu Ivy Vachkové co vytknout, považují její šetření za akceptovatelné a náležité.

Nejsem si ale jist tím, zda se Ivě Vachkové podařilo (viděno skrze četbu textu disertace) – možná opět v záplavě již zmíněných popisů – udržet logiku postupu výzkumu a neztrácet zřetel k jeho „řídícímu aparátu“, zejm. výzkumným otázkám. Viz kupř. poznámka u s. 143. Podobně bych vsutku ocenil vysvětlení kritérií analýz, o nichž autorka v rámci výzkumu hovoří (viz otázky v textu).

Z jiného úhlu pohledu: Oceňuji, že autorka se zabývá nejen integrací scénických edukačních postupů „do“ dějepisu, ale i integrací (povinného) průřezového tématu „osobnostní a sociální výchova“. To dává její práci nutně ještě další rozměr (překračující hranice didaktiky dějepisu a dramatické výchovy).

Rovněž celkem důsledný akcent autorky na práci s (historickým) faktem považuji při použití drama- metod ve výuce dějepisu za náležitý. Tím obtížnější pak samozřejmě užití těchto metod u některých témat může být. Ale to je již jiná kapitola. V tomto ohledu je práce Ivy Vachkové rovněž přínosná.

V každém případě, jak bylo ostatně již řečeno na počátku, je tato práce přínosem k tématu integrace, o němž se u nás příliš mnoho textů zatím nevyskytuje.

Práce splňuje požadavky kladené na doktorské disertace.

Práci bez problémů doporučuji k obhajobě.

Návrh klasifikace: Prospěla.

11.X.2015

Josef Valenta,  
Katedra pedagogiky FFUK,  
Katedra výchovné dramatiky DAMU