

Oponentský posudek

Ondřej Vojtíšek svou disertaci spojil s otázkou, jak propojit literárněvědné postupy a modely s literární výukou, zvláště středoškolskou. Propojil přitom pedagogickou zkušenost s teoretickým zájmem o tzv. didaktickou interpretaci. V diskusi o středním školství jde o pojem standardní, v literární vědě však s sebou nese příznaky redundance, či naopak neúnosného zúžení, freudovsky řečeno, jeho užití přináší nevolnost svého druhu. Hned v předeslaném výtahu z práce její autor deklaruje ambiciózní cíl, totiž prokázat, že „didaktika literatury“ patří do „samotného centra literární teorie“. Již tím problematizuje obvyklou perspektivu, v níž je pedagogickému či, v užším smyslu, didaktickému účelu přizpůsobována sada teoretických nástrojů či pojmů. Vojtíšek naopak usiluje pochopit výkladovou situaci jako specifickou variantu teoretického poznání, v němž se vždy znovu konkretizují a rozšiřují jeho komunikační modely. Pedagogický a didaktický rozměr nelze zajisté interpretaci / výkladu jako porozumění sobě samému v setkání a rozhovoru s druhým upřít a teoretickou pozornost si zaslouží.

Práce je příkladem promyšleného a funkčně strukturovaného přístupu k úkolu, který v každém kroku vyžaduje tematizovat souvislost teoretické spekulace s konkrétní interpretační situací a jejími možnostmi. První část je věnována propracování předpokladů, podmínek a pojetí didaktické interpretace a jejich ověřování v ukázkách pracovních listů. Část druhá, rozsahem rovná části první, je věnována konstrukci testovacích úloh, problému testu či ověřování interpretační výbavy jako takové i schopnosti porozumět textu a škále jejich modalit. Kromě seznamu pramenů a literatury předmětu jsou na závěr v přílohách zařazeny ještě in extenso tzv. interpretační mapy, didaktické materiály a pracovní listy, z nichž jsou v jednotlivých odpovídajících kapitolách zařazeny pouze ukázky. Především, že práce bezesporu představuje významný příspěvek nejen v oblasti středoškolské didaktiky literatury. Reviduje dosavadní pojetí, emancipuje se od nich a představuje iniciativu, která, dle mého, zasluhuje, aby se jí chopili středoškolští češtináři a dále ji rozvinuli.

Pojmosloví, metodologie i cíle práce leží v oblasti teoretické, empirická reference a její systematická reflexe je však její největší předností. Na každém autorově myšlenkovém kroku je patrná jeho provázanost s konkrétní komunikační situací ve výuce. Nutno přičíst k

dobru této práce, že se opírá o dlouhodobý soustavný pedagogický experiment, jehož podstatný rozměr je etické povahy: Je totiž veden úsilím o oboustrannou vzdělanostní prosperitu, o podporu zvědavosti a její transformace v rozvoji dialogu o textových významech, případně o cestě od významu ke smyslu.

Budu se věnovat především první části práce - nejsem kompetentní posoudit adekvátnost a účelnost příkladů v části druhé. Dlouhodobý autorův zájem o tuto oblast je patrný i zde a je zjevné, že jde o poznatky prověřené vlastní pedagogickou praxí. O. Vojtíšek zjevně ví, o čem mluví, co může být účinné a co méně. Námitka, jež se při pohledu na druhou část vnučuje, zní, zda by testování tohoto druhu neměla být podrobena pedagogická veřejnost, spíše než studenti. U studentů totiž může a bude mít takové - jako i jakékoli jiné - testování nežádoucí účinek, totiž že promění podnět v učivo, v látku. Nepodpoří iniciativu, nýbrž idiosynkrasii.

Východiskem práce je pojetí textu jako krajiny a interpretace jako mapy a mapování. Oporu autor nachází v Ecově a Iserově kartografickém přirovnání. Pojmoslovná přirovnání tohoto druhu bereme ovšem v potaz s ohledem na jejich omezení, zpravidla neodpovídají přesně účelu, vzhledem k němuž jsou zvolena. Tak např. se obvykle krajinou ubíráme cestou již vyšlapanou, neboť míříme k nějakému cíli, a mapy nejsou než schematizace odpovídající specifickým navigačním potřebám a zobrazovacím nástrojům či geometrickým aproximacím. Tato předznamenání a priori povaze textu a jeho interpretačním výzvám nepřiléhají či by alespoň neměly univerzálně formovat naše předporozumění (na okraj - autor mluví o pojmoslovných "metaforách", o metafory v pravém smyslu ovšem nejde).

Lze jen s povděkem kvitovat, že práce rozlišuje, zjednodušeně řečeno, mezi čtením a interpretací jako "metajazykovou konstrukcí smyslu" (s. 18). Toto rozlišení má pro celou argumentační konstrukci samozřejmě rozhodující význam, neboť nástin veškerých interpretačních nástrojů, které jsou nedílnou součástí předložených didaktických modelů, budou pojímány jako způsoby porozumění literárnosti textu a jeho soustavného promítnutí do jejich nové verbalizace - do konkretizace usilující o významové sjednocení. O. Vojtíšek otevírá své teoretické předpoklady podnětům, které jsou ovšem navzájem v kontroverzi - tak např. Staigerova poetika a Ecova sémiotika, Ecova sémiotika a filozofická hermeneutika. Nutno podotknout, že si je tohoto skrytého nebezpečí ve vymezení svých základních termínů vědom, omezuje se proto na společné předpoklady těchto, často velice odlišných přístupů k problému významu. Části o interpretaci se daří pojmoslovnou diskusi orientovat k hlavnímu

tématu, tj. k propojení teoretického modelu a jeho zapojení do konkrétních komunikačních situacích. Lze tu samozřejmě formulovat řadu otázek či námitek: Oddíl věnovaný rozdílu mezi analýzou a interpretací je - dle mého - redundantní, nadto s se opírá o jazykovědnou argumentaci, formulovanou pro jiný, mnohem specifitější účel. Nadto - mnohé, oč jde v následujících příkladech ("mapách"), není než deskripce či analytická deskripce, která je ovšem nutnou, nikoli dostačující podmínkou interpretačního výkonu. Podstatnější je poznámka o abdukci, která se ovšem drží pouze Ecova výkladu. V česko-slovenské diskusi pojem abduktivního vyvozování aktualizoval před více než čtvrt stoletím Miroslav Marcelli (O abdukci, Organon F, roč. 5, 1998, Příloha, s. 144-150), přičemž upozornil spojnice Ecova výkladu a názoru části analytické filozofie, podle které úspěšná abdukce zesiluje pravděpodobnost, produkuje pravdu - abduktivní závěr může obsahovat více jistoty než jednotlivé premisy. Konečně explanace ve smyslu abduktivního závěru nemusí tak jako v případě dedukce zahrnout případ pod pravidlo, nepožaduje nutně logickou implikaci, nýbrž vysvětlení příčiny. Abdukce je v podstatě proces vyvozování příčiny z účinku: "A keďže veľká časť poznania skutočne pozostáva z pochopenia príčin, možno prijať [...] záver, že abdukcie produkujú poznanie tak vo vede, ako aj v bežnom živote" (tamt., s. 149). V závěru poukazuje slovenský filozof na přítomnost abduktivních postupů v konstruktivistickém pojetí významu ať už v reflektující abstrakci neodvozující své závěry z předmětů, nýbrž z operací jako sjednocení, uspořádání, usouvztažnění (J. Piaget) nebo již u Kanta ("kde um nejprve něco nespojil, nemůže nic rozložit"). Podstatnou složkou Ecova výkladu o abduktivním vyvozování je poznámka o metaabdukci, v níž se rozhoduje o identitě hypotetického světa (výsledku abdukce) a "skutečnosti". Rozhodujícím momentem je poté hypotéza nejlepšího vysvětlení, tedy nejsilnější příčiny. Odtud se bude v našem případě odvíjet plausibilita interpretačních závěrů. V případě literárních textů, jejich stylizace a sebereferece, je spor o nejlepší vysvětlení radikálně otevřen ve smyslu mnohohlasí, přesto je abduktivní operace pravděpodobně hlavním hybatelem významového sjednocení a porozumění celku textu, jelikož z účinku nepoukazuje k zákonitosti, nýbrž k příčině, resp. k mnohosti příčin a nevede interpretaci k redukci, k zjednodušení, nýbrž k funkční diferenciaci a komplexnosti.

O. Vojtíšek klade důraz, po mém soudu zcela oprávněně, na jazykovou (metajazykovou) povahu interpretace a nechává stranou jiné typy konkretizací literárního textu. Interpretace tedy znamená explikaci jazykového významu jeho mj. tvorbou vlastního adekvátního jazyka. Právě proto je hermeneutika původně filologickou disciplínou. Je potom

otázka, zda příklady věnované překladové literatuře mohou svou funkci v českojazyčném kontextu plnit jinak než jako kulturněhistorická a společenská pomůcka. Musely by je totiž provázet výklad orientovaný k teorii a historii překladu, což by výuka na střední škole patrně neunesla. Zdá se mi, že rozhodně nemohou být považovány za rovnomocné příkladům z české literatury - porozumění jazykovému významu tu naráží na problém sekundární, terciární atd. reference.

Pojetí smyslu díla, jak jej nastiňuje příslušná pasáž práce (s. 22 a n.), jako výpovědi "o čtenářových hodnotách či o věcech pro tyto hodnoty relevantní" (s. 23), tj. jako aktuálního smyslu je uspokojivé pouze částečně. Opírá se o Patočkovy formulace, pomíjí však jejich prvotní předpoklad vycházející jednak z analýzy fenoménů přirozeného světa, jednak z filozofova tzv. negativního platonismu, totiž předpoklad vztahu ke světu jako smysluplnému celku. U Patočky zároveň - ač s kritickou rezervou - pokračuje fenomenologické pojetí smyslu literárního díla, jak je koncipoval R. Ingarden (problém identity, stálosti a časové proměnlivosti smyslu, vztah částí a celku a především hierarchie reprezentovaných předmětů - srov. Vojtíškovu formulaci o vrstvách smyslu v bodu d) na s. 24). Konfrontace s literaturou představuje střetávání s konkrétním realizací smyslové skutečnosti, jež zpravidla naší zkušenosti nepřiléhá, je jí cizí, rozrušuje a problematizuje ji, a právě proto je ohrožena přístupem ke smyslu jako k použití. Poznámka v bodu d) o falešných (tradičněji "samoučelných") vrstvách díla je možná ospravedlnitelná didaktickým zřetelem, umožňuje však právě významovou redukci, které chce autor předejít. V souvislosti s citovaným M. Jankovičem by se smysl díla jako intencionální, tj. k významu zaměřené, struktury realizoval jeho tvořivým rozvrháváním (hry, která nikdy nevyloučí náhodu) prostřednictvím významového sjednocení.

Od obecných předpokladů (pojetí interpretace, přístup k problému smyslu) se poté autor dostává k pojmu, jenž do značné míry určí povahu celé další argumentace, k tzv. interpretační modalitě, která, alespoň se to tak jeví, kombinuje sémiotické a hermeneutické aspekty významu s významy psychologickými (aktualizace, konfrontace, emocionální konsolidace, abstrakce, historizace, exegeze a metainterpretace). Modality (a jejich postupování) zde fungují jako nadřazené systémy vedení rozumu a od jejich vymezení se odvíjí pojetí dalšího Vojtíškovy nástroje, "interpretačních map". Jak jsem již předeslal, nejsem povolán tuto rovinu práce posuzovat. Vojtíškův výklad je přesvědčivý. Nicméně se nemohu zbavit dojmu, že mnohdy zaměňuje interpretaci za deskriptivní techniku a věnuje se

oblasti techné, v aristotelském smyslu. Odtud také formulace otázek, které mají za úkol interpretační aktivitu povzbudit. Interpretace v pravém smyslu však spočívá ve formulaci otázky, resp. jí začíná. Překročit oblast techniky, jak je tu vymezena, nebude v silách pedagogů, nelze ovšem vyloučit, ba je pravděpodobné, že bude kolidovat s nečekanou otázkou zvědavého studentstva. Největší odpovědnost nese ovšem učitel - musí být příkladem živé otázky a být s to ji demonstrovat v její účinnosti a iniciativě vždy znovu. Ne jako model, nýbrž jako živou skutečnost, hodnou pozoru a následování. Interpretační mapy, jakkoli podnětné, jsou normativy svého druhu. Po přečtení výkladu o úloze interpretace ve středoškolském curricula vede mj. k závěru, že řada diskutovaných aspektů aktualizuje prvky, jež byla dříve obsaženy ve výuce klasických jazyků, včetně rétoriky a hermeneutiky. I tu ovšem záleželo na pedagogickém modelu (srov. povídku Septimánská vzpoura J. Haška). Dlužno dodat, že autor práce si je zmíněných úskalí vědom a průběžně je komentuje (srov. např. pasáže o didaktické interpretaci na s. 61-62). Hlavní téma celé práce, totiž didaktická interpretace, je charakterizováno jako druh interpretační aktivity zacílené k vybudování a rozvoji předpokladů k interpretaci samé. S přihlédnutím k donucovacímu rozměru takové aktivity a jeho nutné soustavné reflexe lze patrně toto vymezení akceptovat. U jednotlivých aspektů, jakými je takto zacílené interpretace dále vymezena, lze mít dílčí pochybnosti - tak např. u pojetí tvořivosti ("kreativity"), jež je v jedné pasáži s odkazem na E. de Bona kladena do protikladu ke kritickému myšlení, o němž se dokonce říká, že dnes ochabuje (je hypertrofováno). Vzhledem k autorově počáteční definici interpretace jako metajazykové aktivity konkretizující významy v zaměření ke smyslu lze tyto poznámky jen těžko přijmout. Krom toho, že se tu kritickému myšlení upírá tvořivá povaha, není příliš jasné, jakým explikačním nástrojem, odlišným od pojmu a jeho systému, by se měl tento přístup projevít a vystavit se kritice. Neboť, přestože práce deklaruje, že kýžená "komplexita" přístupu k textu je podpořena "až konfrontací či sdílením závěrů a nápadů mezi interprety", vlastní úloha rozepře pro validitu jednotlivých linií rozumění, zdá se mi, není v didaktické interpretaci závažná. Přesto právě ona rozhoduje o proměně předsudečného mínění, životního a myšlenkového stereotypu.

Ondřej Vojtíšek předložil promyšlenou a veskrze podnětnou práci, která je funkčně zaměřena ke svému hlavnímu tématu. Vychází ze zevrubné kritiky literatury předmětu a z filozofických, resp. pedagogických podnětů volí ten druh reflexe výchovné situace, která mu umožňuje pochopit interpretační výkon jako univerzální nástroj k artikulaci textového