

Posudek disertační práce

Mgr. Jaroslav Pinkas

Vzpomínání na tzv. normalizaci v popkultuře a způsoby jeho didaktického využití.

(ÚČD FF UK 2016, 289 s., vedoucí práce Mgr. Kamil ČinátI, Ph.D.)

Předložená disertační práce je příspěvkem k analýze potencionálního edukačního rozměru „vzpomínání“ na dvacetiletí 1969 – 1989 a přináší návrhy na jeho didakticko-metodické zpracování. Práce je koncepčně pevně vystavěná; v první - teoretické - části se zabývá dnešními koncepty historické paměti (blíže vymezované, jak to ani jinak není možné, pomocí určujících adjektiv – rodinná, mediální, apod.) a jejich didaktickými konsekvencemi, druhá část přináší empirický materiál diváckých reflexí vybraných šesti filmů (Báječná léta pod psa, Pelíšky, Pupendo, Kawasakiho růže, Pouta, Hořící keř a Jak vytrhnout velrybě stoličku), k nimž přiřazuje ještě o díla další, která buď blíže analyzuje (Třicet případů majora Zemana), nebo je jen zaznamenává. Ve třetí části usiluje o didaktickou aplikaci mediální paměti normalizace.

Disertace přináší podnětné myšlenky a inspirace, stejně jako vyvolává otázky, jež mohou být i provokativní. Z tohoto důvodu nemá tento posudek strukturu tradiční pro tento typ textu, ale je souborem tematických zastavení nad Pinkasovou prací, jež mají být i podněty k diskusi.

Práce se opírá o bohatý informační thesaurus v němž dominuje anglosaská či americká didaktická či pedagogická literatura. . Najdeme v ní ale mezery, přece jenom by měla být více připomenuta česká produkce - proč tam není např. analyticko-syntetická monografie I. Stuchlíková – T. Janík a kol., Oborové didaktiky – vývoj, stav – perspektivy (Brno 2015). Autor nemusí s v ní předkládanými koncepty souhlasit, ale pominout ji je heuristický prohřešek. Jistě, dosavadní české oborové didaktické uvažování se opíralo především o německou didaktiku dějepisu, což byl z jedné strany důsledek výchozích informačních možností, z druhé ale byl (a je) vyvoláván i podobou a strukturou historické kultury ve střední Evropě, která je odlišná od americké či anglosaské (viz některé práce J. Rüsena shrnuté do polského překladu /nemám k dispozici všechny německé originály/, Nadawanie historycznego sensu, Poznań 2015, či B. von Borriese) . Je otázkou, zda lze opravdu konstatovat, že současná globalizace stírá kulturní rozdíly natolik, že „zdůrazňování lokálních specifik“ není již udržitelné (s. 22). Osobně si to nemyslím, platí to snad jenom pro masovou zejména televizní kulturu, ale pro historické vědomí či jeho pragmatickou realizaci

v historické kultuře, jež je vlastně z jiného zorného úhlu historickou pamětí (J. Rüsen), je situace složitější. Naopak lze sledovat důraz jednotlivých „globálních regionů“ na vlastní historii (viz islámský svět či Rusko), což má bezprostřední reflexe v politice paměti a tedy v historické edukaci. To ovšem nijak nebrání inspiracím.

Svoje analýzy a interpretace pojmoslovně J. Pinkas opírá o pojem paměti (s výše zmíněnými adjektivními upřesňujícími konkretizacemi). Reflektuje rozdílnost dvou pojmů, které spolu, zejména v didaktice dějepisu, úzce souvisejí, nejsou ale synonymní a mají také různou genezi – historické vědomí a historická paměť. Zkoumat plně anatomii a fyziologii jejich vztahu nebylo a ani nemohlo být v rámci dané práce Pinkasovým úkolem. Je ale dobře, že je alespoň v základních rysech vymezil (s. 14) a reflektoval i proměny pojmu paměti od jeho původního Halbwachsova vymezení; tady ale poněkud chybí zmínka o P. Norovi, který pozapomenutý pojem revitalizoval (s. 15 – 20). Tím si vytvořil „pevnější půdu pod nohama“, protože pojem paměť prodělává (jako se to stává každému pojmu) svoji inflaci a občas se už používá jenom jako módní slovo. Velmi vhodná je proto specifikace typů paměti, jako traumatická, protetická či medicínské užívání paměti. Kontextuálně se dotýká i komplementárního pojmu historické paměti, totiž historické (kolektivní) amnézie, která by si, možná právě v souvislosti s normalizací či epochou socialismu vůbec, zasloužila hlubší pozornost. Co vytěšňujeme, zapomínáme a proč? Citlivý přístup má autor i k dalším „nenormativním“ pojmům (popkultura aj.) a vytváří si k nim distanční postoj.

Kategorie historického vědomí a historické (kolektivní) paměti odlišným způsobem zacházejí s kategorií času. Zacházení s časem je jedním ze základních strategických úkolů historické edukace; je proto nutné se problémem vytváření časovacích struktur v didaktice zabývat. Jde přitom o dvojí rovinu: o časovost vlastního historického vývoje (dynamika dějin) a o temporalitu noetickou, tj. o žákovu uvědomování si vlastní pozice vůči dění. J. Pinkas jí v teoretické části práce (zejména s. 38-39) věnoval alespoň základní pozornost. Odvolává se tu bez odkazů na J. Rüsena (upozorňuji alespoň na *Aus Zeit Sinn machen – Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildung*, in *týž, Kultur macht Sinn*, Köln 2006) či B. von Borriesa a podrobněji na výzkumy tří amerických didaktiků (K. Barton, L. Lvstigovou a R. Philipse). Tady je ale nutno upozornit, že (i česká) literatura a empirické výzkumy jsou daleko bohatší a především předcházející uváděným výzkumům. A to se týká i českého prostředí. Měly by tu být připomenuty vynikající psychologické experimenty doc. Jiráňka už z 60. let, didakticky uplatněné pak v 90. letech (když to bylo možné, Jiránek totiž podepsal Chartu77) jeho žačkou a spolupracovnicí E. Vyskočilovou v jejich učebnicích prvouky a vlastivědy.

Historická edukace musí reflektovat i dynamiku samotného dějinného vývoje. V našem případě jde o dvacet let „normalizace“, která zdaleka nebyla nehybným bezčasím, jak ke škodě věci práce implicitně sugeruje; právě naopak, je dobou s výraznou vnitřní dynamikou (schematicky datovatelnou 1969/70 – 1974, 1975 – 1977, 1978 – 1982/4, 1985 – 1989). Ji by měla výuka této doby zohledňovat zejména proto, že jde dodnes o tu součást českých soudobých dějin, která tvoří – jak Pinkasova práce ve své druhé části dokazuje (viz s. 21) –

reflexivní,(sebe) identifikační dobu naší současnosti. Symptodem toho je autorem často užívaný termín „vyrovnávání se“ s minulostí. Je to termín svou podstatou termín mediální, tedy „kluzký“, těžko v běžném užívání vymezitelný. Ale vymezitelný je, Český národní korpus k tomu disponuje dostatečným materiálem. Je ale pro naše zacházení s minulostí příznačné, že analytická pozornost se tomuto termínu příliš nevěnuje, lze tu odkázat snad jen na dvě slovenské knihy: P. Dinuše *Vyrovnávanie sa s minulosťou?* (Bratislava 2011) zabývající se tímto problémem spíše z právního hlediska a nedávno vydanou a velmi pozoruhodnou politologickou práci K. Krpaly *Oficiálna línia. Obraz socializmu v epoche neoliberalizmu* (Bratislava 2015).

Zajímavá a přínosná je druhá část práce, v níž pečlivým a zdůvodňovaným způsobem analyzuje a interpretuje diváckou recepci a reflexi vybraných filmů. Vytváří ucelený strukturovaný přístup k vyhodnocení jejich dnešního vnímání, opřený o diskursivní analýzu a doložený četnými citacemi z portálu www.csfd.cz, které mu pak slouží jako pramenný materiál pro didaktickou analýzu.

Přínosný a vhodný je uchopení rodiny jako „filtru“ v pohledu na minulost (viz s. 228). Pinkasovy analýzy tu jsou bystré a relevantní. Je si vědom toho, že rodina a její obraz je žákovi sociálně blízkým (nejbližším) prostředím a to mu umožňuje snadnou identifikaci s filmem prezentovaným i problémy a konfrontaci s nimi. Bystrý je také postřeh o faktické „bezčasovosti“ rodinných příběhů (s. 62) – není to náhodné, útěk do ačasového soukromí tu nebyl poprvé, stejný charakter vykazují i české filmy natočené v době protektorátu. Metodický potencial mají i sestavené tabulky či schémata, která nabízejí srozumitelný půdorys didaktické analýzy tématu, příběhu či filmu jako didakticko-historického pramene.

Snad jen tři připomínky: Uvedení televizního rodinného filmu *Jak vytrhnout velrybě stoličku* do přímé souvislosti s *Chartou 77* (s. 219) je notným zkratem. Jak dlouho trvalo schvalování scénáře filmu, kdy byl psán? „Setkání“ s *Chartou* bylo jenom náhodné, a tak by bylo možné místo *Stoličky* uvést jakýkoliv jiný „únikový“ film či divadelní inscenaci nebo cokoli dalšího.

A: v opravdu „povedeném“ Dietlově seriálu *Žena za pultem* je realita socialismu a normalizačního života zobrazena a přítomna daleko lépe než v dnes poněkud hypostazovaném *Zemanovi*, ideologické agitce, jejíž sledovanost byla dána tím, že šlo o seriál, tehdy oblíbený žánr a celkovým kulturním kontextem doby (co dělat v neděli večer?) , že jde o detektivku (tedy přitažlivý žánr), že tam hrají čelní čeští herci a vůbec, že jde o „pohyblivé obrázky“. Už tehdy byly četné díly seriálu prostě směšné, nebo trapné (*Mimikry*, *Štvanice*). Dovolím si soudit, že ideologicky výchovný potencial tohoto seriálu byl nulový, stejně jako *Okresu na severu*, mezi tehdejšími dramaturgy ČST zvaného ostatně *Otřes na severu*. *Žena za pultem* zobrazovala každodennost, sice upravenou, ale všedně každodenní. Nebyla v tom daleko od takových výtvorů jako je *Ordinace v růžové zahradě* a podobných opusů. Koneckonců před několika lety jsem ji zahlédl na jedné německé televizní stanici.

Pelíšky: Pinkasovy analýzy ukazují, že mezi ostatními filmy jednoznačně vyčnívají. Z jakého důvodu? Na s.76 – 90 najdeme obsáhlý a plastický výklad důvodů této obliby. Přesto mi tu jeden chybí. Účinnost Pelíšků spočívá především v tom, že dobu roku 1968 povyšují do roviny traumatického symbolu; tady pak nejde o faktografickou historickou přesnost, nýbrž o sociálně psychologickou věrohodnost. Stačí připomenout jednu z ústředních scén filmu, ono oznámení unaveným svatebčanům, co se 20. srpna okolo 23. hodiny stalo, včetně zařazení oznámení čs. rozhlasu o vstupu „bratrských“ armád na československé území, doprovázené zvukem leteckých motorů. Tuto výraznou symboličnost postrádá např. vylíčení okupace v Rebelech. Pelíšky je proto třeba vztahovat k 60. létům a nikoli k normalizaci (viz s. 89).

Pro dobu normalizace je jedním z rozhodujících přístupových a interpretačních bodů to, co je nazýváno „šedá zóna“, mlčící většina či v této práci „obyčejní lidé“. Co je jejich opozitem? Disent, nebo establishment? Nebo jsou to všechno komplementy jednoho celku? Tady leží samotný princip onoho „vyrovnávání se s minulostí“. A kam patří intelektuálové – a kdo to je? I mezi signatáři charty byli „obyčejní lidé“, nejen intelektuálové. Stali se podpisem disidenty?, přestali být „obyčejnými lidmi“. Přesto, že se k tomuto problému opět vcelku bystře vyjadřuje z hlediska potřeb didaktiky (viz např. s. 232), není jeho stanovisko zřetelné. Normalizační obraz intelektuála je zachycen v práci celkem věrně, ale spíše pro dobu 70. let než následujícího desetiletí (viz seznam filmů na s.). A těžko dávat do přímé souvislosti např. Léto s Kovbojem, film sice s ideovým záměrem (život na venkově), ale přesto jednoznačně oddychový s třeba Dědkem Josefem, kde autorem literární předlohy byl docent VŠP ÚV KSČ J. Matějka.

Třetí část disertace je didaktickou transformací témat rozpracovaných v předchozích dvou částech textu; také proto jsem se o této části práce zmiňoval už výše, v pasážích o jejích prvních dvou částech. I tady najdeme řadu bystrých postřehů a relevantních úvah, vrací se k problému časového vědomí a uvědomování si časových distancí, používá své „tabulkové metody“, zhodnocené zde už výše. Koncepce této části osciluje mezi didaktickou analýzou a metodickými návody, přičemž mírnou převahu má první z nich.

Výrazným segmentem Pinkasova didaktického uvažování je etický aspekt jak samotné historické edukace, tak hodnocení normalizačního období. Nejzřejmější je tento aspekt při analýzách Palachova obrazu. Je kritický k jeho „mramorizaci“ a je si přitom vědom i obtížnosti edukačního zpracování tohoto tématu. Souhlasím s tím, že jeho nadměrná analýza není vhodná pro výuku na základní škole a i na gymnáziích staví před učitele nemalá úskalí, jak autor při svých úvahách zřetelně dokládá (viz s. 261, kde autor mluví o edukační vhodnosti spíše výkladu politického rozměru Palachova činu, než o nadčasové oběti). Jde ale i o etické hodnocení běžného každodenního života (viz rodina), jeho apolitizace a útěku do soukromí.

Práce se metodologicky hlásí k pedagogickému konstruktivismu. Nic proti tomu, ale je třeba si být vědom několika limit:

Konstruktivistky teorie a přístupy obecně narážejí na jeden základní a kruciólní problém: jaký je vztah vytvářených konstruktů a samotné reality; z české literatury si dovolím připomenout knihu T. Marvana *Realismus a relativismus* (Praha 2014), kde jsou základní problémy vytčeny velmi názorně. Pomiňme ontologické a logické problémy konstruktivismu - nu, alespoň jeden z nich: Každá pravda je relativní!, ale aby toto tvrzení bylo udržitelné, musí být samo tvrzením absolutním (viz citace z M. Fajfra na s. 39 – 40 a viz T. Marvan), a omezme se na ekukační problémy. Nelze polemizovat s tím, že žák se má učit kriticky a historicky myslet, učitel ho má k tomu vést, ale nelze pominout, že toto úsilí má své meze. Vytvářený obraz se musí opírat o relevantní faktografickou základnu a reálné dobové (!) souvislosti, jinak se mění v manipulaci s dějinami, které instrumentalizuje pro soudobé zájmy a potřeby. Historická edukace není nějakým volným zacházením s fakty, ale je i svazována dokumenty řídícími výuku a právním řádem státu. V Pinkasově práci jsou odpovědi na tento problém vlastně jen implicitní, přitom pro historickou edukaci jsou zásadní. Povýtce jde o apely a návody ke kritickému myšlení, vytváření samostatného myšlení u žáků a konstrukci obrazů minulosti.

Důraz na konstruktivitu historických obrazů může ovšem vést i k po mém soudu neudržitelným hodnocením. Říci, že *Milotův Jan 69* a *Peerovo Ticho* jsou „konstrukcí vzorného národního společenství spojeného nevinnou obětí v mlčenlivý nesouhlas s panujícími politickými poměry“ je naprosto nepřipustnou ideologizací, ignorující realitu ledna 1969 (s. 147, J. Kolář in *Jan Palach '69*, Praha 2009, s. 188nn.). Kolář ovšem reflektuje časovou distanci mezi natočením obou snímků a svým textem a tedy i odlišnými vzorci jejich vnímání.

Problému vztahu historické skutečnosti a konstruktivistickým přístupům je (a bude) třeba věnovat hlubší pozornost.

Závěr: Disertační práce Jaroslava Pinkase *Vzpomínání na tzv. normalizaci v popkultuře a způsoby jeho didaktického využití* představuje výrazný příspěvek k didaktickému myšlení a podobě české historické edukace vybudovaný ve své historické části na exemplu normalizace a ve své didaktické části na principech pedagogického konstruktivismu a s ním souvisejících či s ním do souvislostí uveditelných metodologických přístupů (kritické myšlení, diskursivní analýza, historická paměť atp.) Práce prokazuje autorovu schopnost samostatného tvůrčího myšlení, opřené o teorii, vlastní edukační zkušenosti i empirii sdílenou, převzatou z pedagogické literatury. Práci proto doporučuji k obhajobě a k udělení akademického titulu Ph.D.

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

Praha 14. září 2016