

Bc. Petr Paulus **„Národní obrození“ jako problém didaktický**

Oponentský posudek bakalářské práce
Ústav české literatury a komparatistiky FF UK

Cíl práce, její účel a směřování

Petr Paulus si téma své diplomové práce („Národní obrození“ jako problém didaktický“) zvolil výtečně: jedná se o problematiku podstatnou, aktuální – a nadto uchopitelnou v rozsahu textu tohoto typu. Protože však bývají oborovědidaktická témata velice komplexní, je zásadní, jaké směřování je tématu vtisknuto. Petr Paulus sice ve svém textu otevírá množství různých pohledů na národní obrození ve školách („proměna pojmu“ a časového vymezení v literárněhistorických pracích, „minivýzkum“ povědomí základních školáků o několika jednotlivostech vztahujících se k národnímu obrození, analýza několika rysů zacházení s tímto tématem v učebnicích, nastínění výběru textů v čítankách, návrh několika vyzkoušených aktivit), tyto perspektivy však nemají ve vztahu k tématu vždy zřetelně ukotvenou funkci a ve výsledku působí místy dojmem mělkosti. K tomu přispívá i fakt, že cíl práce („analýza vybraných učebnic a příruček používaných na středních školách“ a „charakteriz[ace] nejdůležitější[ích] aspekt[ů] tohoto období“ na základě analýzy) je pojmenován pouze v abstraktu, nikoliv v samotném textu (a působí spíše jako označení nejrozsáhlejší části práce než jako bod, k němuž vše směřuje).¹ Rád bych proto v průběhu obhajoby otevřel především otázku přesné formulace cílů práce i důvodu výběru zvoleného pojetí, např. oproti případným jiným zvažovaným cílům a pojetím.

Metodologie a využití dat

Vzhledem k mozaikovitému přístupu k tématu okomentuji jen několik konceptů, s nimiž autor pracuje:

1. Kánon: autor s termínem „kánon“ pracuje ve třetí kapitole za pomoci různorodých zdrojů, což je na jedné straně potřeba ocenit, na druhé je to ale patrně příčinou několika mála nejasností či nedůsledností: např. v pasáži o estetickém hledisku (o němž autor tvrdí, že se na něm s Bloomem shodnou autoři *Hledání literárních dějin*² – u toho je však potřeba také dodat, že např. Vladimír Papoušek v textu „Restylizace kánonu“ ze souboru *Literatura a kánon* uplatnitelnost tohoto kritéria zpochybňuje), ve změně modality („tak jak se mění textový korpus, měl by se měnit také kánon“ [zvýraznil O. V.], s. 29, – v odkazovaném textu Karen Gammelgaardové se jedná o pouhé konstatování, že se tak děje) či v operaci s termínem „školní kánon“ (není vždy zřejmé, zda se jedná o abstraktní množinu či konkrétní seznam vyvstávající z učebnice, snahy učitele atp.). Vzhledem k autorově tendenci postupovat v kapitolách spíše rozbíhavě bych se rád zeptal, zda je možné stručně sumarizovat představu a vzájemnou kompatibilitu termínů „kánon“, „školní kánon“ a „kánon národního obrození“ v této práci.

¹ Ilustrací (zdánlivé) nevyjasněnosti cíle budiž fakt, že přestože se příslušná analytická kapitola zdá směřovat k postižení obrazu národního obrození v učebnicích, je naopak zakončena zhodnocením učebnic samotných (s. 59–60). Pravým cílem práce – pohybuji se však na poli domněnek – se tak v jejím průběhu zdá spíše být příspěvek k tomu, „aby [národní obrození] přestalo být tolik nepopulární, obávané, aby se z ‚mumifikovaných bytostí‘ ideálně opět stali ‚obrozenci‘“ (s. 9): tato citovaná autorova motivace se ale v textu vztahuje pouze k poslední části, nabídky „nápadů na aktivity“ pro výuku literatury – a na poslední straně je explicitně zmíněno, že hlavním cílem práce není (s. 70).

² Bohužel zrovna zde navíc chybí řádný odkaz na zdroje, srov. dále.

2. Minivýzkum zkoumající povědomí žáků ZŠ o národním obrození: pokud je účel „minivýzkumu“ nastínit alespoň trochu „míru povědomí“ (s. 35), je vypovídající do něj skutečně zahrnout právě žáky *bez* školní zkušenosti s národním obrozením (resp. existuje důvod se domnívat, že se o něm dozvídají či mají dozvídat mimo školu)? Nebo je skutečně spíše jen „pro tuto práci [... autorovou] motivací“ (jak je uvedeno na poslední stránce diplomové práce)?³
3. Volba učebnic k analýze: a) co je v analýze sledováno zahrnutím učebnice, jejíž cíl není literárněhistorický výklad (*Do světa literatury jinak*)? b) Volba učebnice z nakladatelství Didaktis pro podrobnější analýzu (v prvních oddílech šesté kapitoly) je, myslím, odůvodněna slabě – velké množství inzerátů s touto učebnicí v dané facebookové skupině nemusí nutně implikovat její hojné používání, krom důvodů jmenovaných v pozn. 181 může také hrát roli to, že nakladatelství Didaktis vydává novou řadu učebnic literatury (nebo také to, že tato starší řada není – alespoň dle mého soudu – nijak kvalitní).
4. Středoškolská výuka literatury: místy narážíme na nepodložená (a někdy i sporná) tvrzení gnómičského charakteru, např. „jedním z hlavních rozdíků [školního kánonu a kánonu literárních dějin] je fakt, že ve školním kánonu – jakožto součásti vzdělávacího procesu – je nutné brát větší ohled na kontext doby, více se vzdálit od literární historie k té obecné“ (s. 30) – proč by tomu tak mělo být?
 „Kánon literárních děl se při tomto principu výuky [tematickém či žánrovém] ,do-
 stává do pozice mapy, kterou je třeba zahodit, neboť cílem vzdělávání je svobodný,
 volný a přemýšlivý ,cestovatel‘ [...]“ (s. 34) – nehledě na to, že citovaná slova o za-
 hazování mapy mají v Janouškově citovaném textu ironický podtón (přínos tohoto
 přístupu P. J. nahlíží jako „více než sporný“), což se zde vytrácí, mohlo by být stejně
 úspěšně argumentováno i přesně naopak (že takováto „mapa“ je užitečná *tím spíše*
 ve výuce, která se od chronologického pojetí odchyluje).
 „Součástí autorských medailonů [v rámci učebních textů] [...] je kromě základních
 údajů o autorovi také jeho sociální či rodinný původ [...]“ (s. 32) – týká se to většího
 množství učebnic relevantních v současné situaci?
5. Klíčové kompetence: v oddílu 2.2 autor píše ke klíčovým kompetencím v RVP:
 „Nejdříve sice byl ve výčtu kompetencí vynechán pojem ‚vědomosti‘, ze kterých je
 literární téma ‚národní obrození‘ složeno především, do termínů ‚všeobecný základ
 vzdělání‘ či ‚obecně odborný základ vzdělání‘ se ovšem naše téma již schovat mů-
 že.“ (s. 23). Co pro téma znamená „být složeno především z vědomostí“ – a neplatí
 to v určitém smyslu pro kterékoliv literárněhistorické téma? Dále: „Je ovšem otáz-
 kou, které konkrétní klíčové kompetence jsou osvojovány při výuce tématu české-
 ho národního obrození, už pro ten fakt, že jsou všechny kompetence navzájem pro-
 pojovány. Tématu učebnic se nejvíce blíží kompetence k učení, které by žákovi
 mohly pomoci při orientaci v učebnicích a učebních textech.“ (s. 24). Hovoříme
 o kompetencích, jež lze vyučovat za pomoci tématu národního obrození (potom by
 se snad – vzhledem k potenciálně předávaným hodnotám – nejvíce nabízela nezmí-
 něná kompetence občanská), nebo o kompetencích, které student potřebuje
 k zpracování tohoto tématu?

³ Několik poznámek a otázek k „minivýzkumu“ zcela na okraj: a) Bylo zváženo jako součást povědomí žáků o národním obrození ověřovat nejen jejich znalosti, ale třeba i schopnost o národním obrození uvažovat (např. místo „překlady“ novotvarů napsat, proč asi byla tato slova ve své době vymyšlena)? b) Ono slovo v anketě nejméně úspěšně vysvětlované, „čistonosoplena“, jsem považoval za mýtus – existuje relevantní zdroj dokládající jeho užívání obrozenci? c) Ve vyhodnocení otázky o Josefu Dobrovském je implikováno, že je po něm pojmenována síť knihkupectví, (s. 39) což však, domnívám se, není pravda.

6. Maturitní zkouška: zde pouze drobnost – oddíl 2.3 (o katalogu požadavků k maturitě) je uvozen tvrzením, že literární část „zaujímá výrazně menší místo“ „také u maturitní zkoušky“ z příslušného předmětu. Přestože skutečně literární učivo se bodově týká cca 22–26 % zkoušky (oproti 38 % produkčních jazykových dovedností a cca 36–40 % recepčních jazykových dovedností), dle mé zkušenosti se studenti v přípravách zaměřují převážně právě na část literární (bodové rozložení totiž patrně zcela neodpovídá pocitované náročnosti). Citované tvrzení mi proto připadá příliš vyostřené.

Práce s odbornou literaturou

Co se týče volby a citování odborné literatury, narazil jsem jen na několik problematických bodů:

- Na s. 23 je bez dalšího komentáře citován nepřliš podložený – a podle mého názoru sporný – názor Ondřeje Šteffla o míře a kvalitě popisu pojmu klíčové kompetence v RVP, ten navíc není ani v původním textu argumentován, protože je předsazen zde necitovanými slovy „[z]cela stranou nechám klíčové kompetence jako hlavní cílovou kategorii vzdělávání na základních školách“ (krom toho je citováno nesprávně „popis úrovně“ m. „popis úrovní“, to však nehraje žádnou významnou roli).
- Na s. 31 slouží poměrně dlouhý citát z *Kánonu západní literatury* jako doklad tvrzení „kánon, který se dnes na školách užívá, podle mnohých nedosahuje potřebných kvalit“. Myslím, že nelze tvořit paralely mezi americkým a českým školstvím (ještě s odstupem čtvrt století) takto jednoduše.
- V poznámce 74 je odkázáno pomocí slova „tamtéž“ nikoliv na poslední citovanou práci, ale na předposlední.
- V poznámce 82 je bez zjevného důvodu plný bibliografický záznam již dříve citovaného textu, přestože by na tomto místě byl potřeba odkaz na konkrétní stranu (a z kontextu by mohl čtenář očekávat odkaz i na publikaci *Hledání literárních dějin*).
- Obrat „úvod do čtenářství a studia literatury“, kterým je vysvětlen na s. 34 „tematický či žánrový“ princip výuky literatury hojně v obdobné funkci užívá Jiří Kostečka (v článku „Proč učit povinně literaturu celou střední školu?“; v podtitulu své učebnice *Do světa literatury jinak*; v jisté variaci i v textu „Literární historii, nebo výchovu ke čtenářství?“ a jinde). Připadalo by mi dobré u takto ustálené fráze spojené s jedním autorem jejich citátový charakter vyznačit.

Styl a prezentace

Troufám si tvrdit, že posuzovaná práce postrádá ještě jednu autorovu pečlivou redakci. Co nejstručněji nastíním její potíže z hlediska kritéria „styl a prezentace“:

- Formulační neobratnost a redundance (např. 1. a 3. odst. s. 10; první souvětí s. 13; opakování týchž vazeb, s. 16; a další), příp. v ojedinelé míře patrně nedopracované části (pozn. 158 či 162) či ne zcela vhodná volba slov (např. s neodůvodněně negativní konotací – „[z]ačátek [národního obrození] je ovšem [v učebnicích pro SŠ] „rozmlžen“ [zvýraznil O. V.], s. 48; nebo jako nepřesné termíny – „literární dílo [...] v audiovizuální formě“, která snáze zprostředkuje „obsah literárního díla“ [zvýraznil O. V.], s. 63 a pozn. 184).
- Citační nedůslednosti: ne vždy uvedené datum citování online zdrojů (což se prokazuje nebýt pouhou formalitou zvl. u těch odkazů, které již nejsou přístupné, s. 22); místy chybějící citace u pasáží, kde by je čtenář očekával (např. 1. odst.

s. 15); neznačený citát z *Katalogu požadavků...* (s. 27); citování beletristického textu z nespolehlivého zdroje (pozn. 165).

- Typografické či pravopisné závady (spojovník místo pomlčky, s. 8, 11, 12, 72–73; „česká literatura“, s. 10, a jiné překlepy – „Frost“ m. „Forst“, pozn. 160, „20015“, s. 71; neslabičné předložky na koncích řádků, s. 11, 26, 74, 44–46, 55, 57, 58, 66, 67; chyby ve shodě podmětu s přísudkem, s. 16 a 20; „viz.“, s. 22, 37, 51, 52, 56, 65, 66; chybějící či přebývající mezery, s. 26, 29, 62; písmeno x místo znaku ×, s. 38, 45, 48, 52, 57; nehierarchizované uvozovky, s. 42...).

Celková koherence a akademická disciplinovanost

Závěrem bych rád ještě jednou vyzdvihl samotné téma i deklarované zaměření na současné učebnice. Za kvalitněji zpracované považuji části, které se ostatně tomuto záměru věnují přímo: kapitolu o proměnách pojmenování etapy národního obrození a kapitolu s výstupy analýzy učebnic (popis různých vymezení a členění i soupis objevujících se autorů),⁴ velký potenciál vykazuje i rozbor čítankových ukázek (přestože je v práci pouze nastíněn – pozoruhodné by mohlo být např. srovnání témat v čítankových ukázkách atp.) či nástin výukových aktivit (byť by ani zde neškodilo uvádět konkretizovanější cíle jednotlivých činností a jejich další parametry či zasadit aktivity do kontextu oborové didaktiky).

Souhrnně diplomovou práci Petra Pauluse vzhledem k množství nabídnutých podnětů k obhajobě **doporučuji**, v případě jejího zdárného průběhu navrhuji hodnocení **dobře**.

V Praze 31. srpna 2020

Mgr. Ondřej Vojtíšek

⁴ Podnětné – a hodné rozvedení – jsou zde i některé postřehy v poznámkách pod čarou (konkrétně k napětí mezi autory a kontextem či k „formě vyprávění“ potenciálně zkreslující obraz národního obrození; pozn. 57 a 60).