

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Katedra českého jazyka a literatury

HODNOCENÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
posudek oponenta

Práci předložil – předložila: Bc. Ivana Houfková

Název práce: Možnosti využití filmu na 2. stupni ZŠ (v 8. a 9. třídě)

Hodnotitel: Mgr. Vladimíra Brčáková

1. CÍL PRÁCE:

Diplomová práce (dále jen DP) hledá možnosti didaktického využití filmových sekvencí v hodině literární výchovy (dále jen LV). Spolu s cíli byly v úvodní části vymezené i pracovní hypotézy, které však byly formulovány v takové podobě, v níž nejsou testovatelné (ani hodné odborné práce).

2. OBSAHOVÉ ZPRACOVÁNÍ:

DP je koncipována na část teoretickou a praktickou. V teoretické části, která je členěna na tři kapitoly, je zaprvé představena výuka LV na 2. stupni ZŠ, a to nejdříve v obecné rovině dle RVP ZV, poté konkrétně dle ŠVP pro 2. stupeň ZŠ Dobřany. Zadruhé nás autorka seznamuje s metodami kritického myšlení, jež později uplatní v navrhovaných didaktických interpretacích. Zatřetí se věnuje možnostem didaktického propojení filmu a literatury. Tuto kapitolu doplňuje o zamyšlení nad filmovou tvorbou vůbec. Ve své reflexi se opírá o odbornou literaturu autorů: M. Mravcové, A. Marucové, P. Mareše. Praktická část přináší metodické scénáře k literárním dílům a k jejich filmovým adaptacím. Pro 8. ročník byly vybrány tyto umělecké texty: *Divá Bára* od Boženy Němcové, *Lassie se vrací* od Erica Knighta, *Lakomec* od Moliéra a *Romeo a Julie* od Williama Shakespeara. Pro 9. ročník pak díla následující: *Vyšetřování ztráty třídní knihy* od Ladislava Smoljaka, *Eragon* od Christophera Paoliniho a některé balady z *Kytice pověstí národních* od Karla Jaromíra Erbena.

3. FORMÁLNÍ ÚPRAVA:

Překlepy a chyby morfologického či syntaktického charakteru snižují kvalitu práce (s. 9, 10, 11, 18, 24, 30, 34; 7 – příloha).

4. KOMENTÁŘ HODNOTITELE:

Ve výuce LV by didaktické využití filmových sekvencí mělo spočívat především v komparaci s literární předlohou, kdy žáci porovnávají vlastní interpretační obsahy, které plodí jejich literární komunikace, s obsahy, které přináší filmová adaptace. Je třeba si uvědomit, že v momentu, kdy žáci analyzují filmovou pasáž, de facto provádějí interpretaci interpretace. Proto je nezbytně nutné navrhnout didaktickou interpretaci tak, aby tento překlad literárního kódu verbálního umění do filmového kódu audiovizuálního umění mohli žáci sledovat. Je s podivem, že informace prezentované v teoretické části DP nejsou autorkou dále využívány v koncepci jejich didaktických interpretací. Postup, kdy filmová ukázka pouze supluje tu literární, neshledávám jako didakticky vhodný. Viz metodická práce s uměleckým textem *Divá Bára*. Žáci technikou předvídání domýšlejí vlastní závěr povídky. S originální verzí se

však následně seznámí pouze prostřednictvím filmu, který vlastním svébytným způsobem dovypráví příběh za literární dílo. Jinak řečeno, chybějící funkční propojení literárních a filmových fragmentů svědčí o nepochopených metodických východiskách. Didaktické interpretace jsou autorkou navrženy tak, aby žáci ve výuce LV sice pracovali s literárními i filmovými ukázkami jednoho díla, ovšem ty nejsou spojené stejným dějovým momentem, jelikož jejich výběr není motivován snahou komparovat filmové zpracování s literární předlohou. Tento problém se týká všech metodických scénářů vyjma dvou posledních. V lekci *Eragon* se sice sleduje příběh rozdílně zachycený v literárním a filmovém díle, avšak pouze z aspektu dějové složky. V lekci *Kytice* se literární a filmové úryvky sice překrývají, ale tlumočení literárního kódu (jazykové prostředky, postavy, motivy, mluvčí, děj, kompoziční principy i postupy atd.) do filmového kódu (verbální a neverbální komunikace herců, kostýmy, kamera, střih, zvuk, hudba, světlo, stíny, barevně efektní záběry, kulisy, rekvizity atd.) rovněž reflektováno není. Přestože Brabcova adaptace *Kytice* vykazuje úzkou souvislost s Erbenovou předlohou, musí tvůrci ve filmové stylizaci hledat ekvivalenty za jazykové vyjádření. Například si kladou otázku, jak udělat, aby film zobrazoval (naznačoval) věci, které v literární předloze obstará vypravěč (mluvčí). Autorka při „interpretaci“ balady *Svatební košile* vůbec neporovnává dejme tomu výstavbu postavy umrlce u Erbena a Brabce. U Brabce je přece postava umrlce (ztělesněná Karlem Rodenem) významově posunuta, spíše než hrůzné monstrum připomíná loutku na provázku. Touto nadsázkou je vážně míněný horor měněn ve strašidelnou grotesku. Ani při práci s baladou *Polednice* není pozornost věnována titulní postavě a její charakteristice. Autorka se spokojuje s otázkami typu, jaká z postav (polednice, matka) je kladná a jaká záporná. Takto položená otázka ani nevyžaduje nutnost četby. Komparace literárního a filmového uchopení stejné látky se redukuje na verbalizaci prožívaného pocitu. Očekávala bych otázky typu: Jak si představujete Erbenovu Polednici? Naplnil Brabec ve své adaptaci vaše očekávání? V čem se liší Erbenova a Brabcova Polednice, co se týče její postavy, zevnějšku, vystupování? Co vás na její filmové verzi nejvíce překvapilo? A proč? U Brabce namísto malé stařeny vystupuje vysoký muž (Bolek Polívka), který více než démonickou bytost připomíná žebráka z nouze oděného v ženském šatu procházejícího polední (od slunce vyprahlou) vesnicí. Polednice má podle lidové slovesnosti děti strašit, avšak u Brabce jsou to právě děti, které ji odhánějí. Slovo „interpretace“ jsem výše dala do uvozovek záměrně, neboť autorka v pozici učitelky LV nevede své žáky k pochopení postav a jejich změněné role v rámci tématu balad, které ostatně ponechává zcela bez povšimnutí, což z didaktického aspektu považuji za tristní. Ani slovo o vině, porušení řádu, trestu. Matka v afektu volá polednici jako výstrahu pro dítě, jež nakonec ve strachu o něj nechtěně udusí. U Erbena nestačí, že po provinění – porušení řádu lidského (rodinných vazeb) a božího (svévolně se vyvolává démon) – přichází krutá odplata v podobě usmrceného dítěte, avšak musí to být právě matka, kdo trest pro ni nejvyšší nejen přijme, ale i sama vykoná. Žákům by měla být položena otázka, zda trest odpovídá vině. Diplomantčin dialog s texty je bohužel redukován, jak jsem výše poznamenala, na prožívání atmosféry, jež na příjemce působí. Tento krok je jistě důležitý, to nezpochybňuji, naopak ho vítám, vždyť atmosféra jednotlivých obrazů je významotvorná a její uvědomění si recipientovi otevírá komunikaci s uměleckým dílem. Otevírá. V edukačním procesu se na ni neomezuje.

Za další hrubý didaktický nedostatek považuji moment, kdy četba vyňatých textových částí a sledování filmových ukázek jsou ponechány zcela bez metodické opory – bez

interpretačního dialogu. Žák je tímto způsobem pouze posunován v ději, který následně reprodukuje v písemném výstupu. Viz *Romeo a Julie*.

Autorce budiž ke cti alespoň to, že se obeznámila s moderními didaktickými trendy – s postupy tvůrčího psaní, tvořivé dramatiky a kritického myšlení, které se při práci s uměleckým textem snažila uplatnit tak, aby byla rozvíjena žákova představivost. Velmi mě zaujala metoda dabingu k nezvучenému filmu.

5. OTÁZKY A PŘIPOMÍNKY DOPORUČENÉ K BLIŽŠÍMU VYSVĚTLENÍ PŘI OBHAJOBĚ:

Prosím o vyjádření k připomínkám, které jsou uvedené v bodu 4.

Jak je možné, že jste při psaní DP didaktického charakteru nevycházela ani z jedné odborné publikace, která se zabývá didaktikou LV?

Myslíte si, že výuka tak, jak je koncipována ve Vaší DP, motivuje filmovými ukázkami žáky k četbě, anebo spíše zvyšuje žákův zájem poznávat literaturu přes její filmová zpracování?

6. NAVRHOVANÉ HODNOCENÍ:

Práci doporučuji k obhajobě a navrhuji klasifikační stupeň **dobře**.

Datum: 16. 5. 2014

Podpis:

