

POSUDEK OPONENTA HABILITAČNÍ PRÁCE

Masarykova univerzita

Uchazeč

Mgr. Kateřina LOJDOVÁ, Ph.D.

Habilitační práce

Společenství ve škole: Mikrosociální aspekty školního vzdělávání optikou pregraduální přípravy učitelů

Oponent

doc. PhDr. Irena SMETÁČKOVÁ, Ph.D.

**Pracoviště oponenta,
instituce**

katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Text posudku

Základní osu habilitační práce tvoří téma moci v kontextu „společenství ve škole“. Proměna postavení instituce školy ve společnosti v průběhu uplynulých tří dekad zahrnuje permanentní zpochybňování typu moci, kterou škola a vyučující jako její představitelé historicky disponovali (např. Kašćák, 2006). V rovině institucí sice vykazuje vztah mezi školou a rodinou stále více asymetrických vazeb ve prospěch školy, v rovině konkrétních interakcí mezi vyučujícími a žáky, resp. rodiči se ale převaha školu zvýhodňující asymetrie snižuje. Došlo k silné proměně veřejného diskursu o škole, který obsahuje argumenty snižující legitimitu školní a učitelské moci. Moc školy se tedy proměňuje (v kvantitativním pohledu snižuje) a vyučující často čelí vnitřním i vnějším pochybnostem o své moci, její legitimitě a legalitě. Tázání se po zdrojích moci, její oprávněnosti a jejich prostředcích může mít dva protikladné důsledky – jedním je prohlubování citlivosti a reflexivity, které vedou k adekvátnějšímu nakládání s mocí; druhým je naopak znejistění a z něho vyrůstající potřeba obrany, které vedou k rezignované bezmoci nebo naopak necitlivému zneužívání moci.

Z uvedeného expozé vyplývá, že téma habilitační práce považují za velice aktuální a přínosné pro teoretický rozvoj oboru i pro praktické implikace v oblasti pregraduální přípravy a profesního rozvoje učitelů. Oceňuji, že se autorka v přístupu k moci (i k učitelské přípravě) inspirovuje kritickými teoriemi, které kladou velký důraz na reflexi coby nutnou podmínku postojových i behaviorálních změn. Díky podpoře sdílení, sebepoznávání a reflektivity se tematizace moci stává nosnou příležitostí k profesionalizaci (budoucích) vyučujících. Reflektivita je definičním znakem profesionality (např. Duffy et al., 2009).

Autorka k moci přistupuje z různých úhlů, přičemž některé jsou spíše obsahové a některé spíše metodologické. Jejich svorník tvoří snaha usouvztažnit mikrosociální a makrosociální rovinu školního vzdělávání. Makrosociální rovina se svými strukturálními a stratifikačními dopady sice není detailně rozpracována, nicméně za významné považují i jen to, že je opakovaně zmiňována jako přirozené pozadí rozebíraných mikrosociálních fenoménů, které jsou díky tomu plastičtější a prakticky relevantnější. Obsahová i metodologická pestrost působí smysluplně – volba tematických perspektiv i výzkumných přístupů je vždy dobře odůvodněna a logicky reaguje na výzkumné otázky. Dlouhodobě vnímám badatelské texty autorky jako konzistentní a důvěryhodné.

Část autorčiny výzkumné práce se týká učitelské moci. Spolu s kolegy/kolegyněmi přinesla do českého prostředí starší typologii Frenche a Ravena a v její tradici vyvinutý dotazník *Teacher Power Use Scale*. Jedná se o zajímavé a přínosné počiny v českém prostředí, nicméně nepokládám je za zcela originální v širším mezinárodním kontextu. Můj zájem vzbudili spíše studie týkající se žákovské rezistence a nonkonformity, které zaujímají většinu prostoru habilitační práce. Spatřuji v nich jak vysokou praktickou využitelnost (zjištění pomáhají vyučujícím porozumět fenoménu nekázně ve vztahu k žákovské identitě), tak i potenciál pro rozvoj teorie školní kultury (rodící se na pozadí implicitního konfliktu mezi formálními školními požadavky a učitelskými požadavky na jedné straně a specificky žákovskými potřebami a motivy na straně druhé). Vytvořená typologie žákovské rezistence je velmi inspirující a i v rámci mezinárodního srovnání přináší obohacení.

Určitá nejasnost ovšem panuje nad používáním dvou blízkých pojmů – rezistence a nonkonformita. V hlavní části spisu i v příložených studiích postrádám hlubší teoretickou vzájemnou konceptualizaci obou pojmů, z níž by vyplynulo jejich ohraničení. Autorka pouze popisuje rozdíl ve valenci, kterou chování zařazeném pod rezistenci nebo pod nonkonformitu spojují žáci/žákyně. Nonkonformitu autorka vymezuje jako nedostatečnou adaptaci na školní normy (explicitní i implicitní). Kvituji, že se kvůli silně negativní konotaci vyhýbá pojmu deviace (deviantní chování), byť významově se s nonkonformitou překrývají. Bylo by žádoucí (a práce autorky tomu napomáhá), aby došlo k přeznačení žákovského chování, které v praxi často bývá pojmenováno jako deviantní. Označení nonkonformní diskurzivně otevírá možnosti k pozitivnímu významu, k tematizaci smyslu norem, vůči nimž máme být konformní, a k rozmanitosti subjektivních důvodů, které k odmítání norem mohou vést a na které je třeba reagovat v disciplinačních krocích.

Ve stávajících analýzách žákovské nonkonformity vnímám dvě perspektivy jako upozaděné (byť je autorka jistě bere v potaz) – konkrétně se jedná o vývojovou perspektivu a o perspektivu školní socializace. Za prvé, ačkoliv autorka měla k dispozici materiál od žáků/žákyně různého věku v analýze nejsou vývojově-psychologické charakteristiky rozpracovány. Přitom budování identity, morální myšlení, vztah k cizím autoritám a vztah k vrstevnickým skupinám podléhají vývoji, který je detailně zachycen v široce přijímaných psychologických periodizacích Eriksona, Piageta, Brunera, Kohlberga, Bem aj. Využívala autorka inspiraci některými z těchto periodizací, případně viděla by je při zpětném pohledu na analyzovaná data jako přínosné?

Druhou perspektivou, kterou studie implicitně otevíraly, aniž by jí ale věnovaly větší prostor, se týká vymezení školní úspěšnosti, resp. funkčnosti školní socializace. Žákovská nonkonformita může být vnímána jako pozitivní nebo negativní, což autorka demonstruje i na analyzovaných situacích. Pozitivní vnímání se týká spíše žákovské perspektivy nebo vnější/výzkumnické perspektivy (např. nonkonformita přináší nové impulsy a podněty k revizi nefunkčních pravidel či praktik), zatímco ze strany školy a vyučujících je nonkonformita vnímána téměř výhradně negativně. Pokud však využijeme perspektivu školní socializace zaměří se naše pozornost i na pozitivní nonkonformitu. Školní socializace se odehrává na dvou osách, z nichž jednu představuje přizpůsobení, adaptace na normy a druhou osamostatnění, nezávislost na normách (Štech, 1997; de Singly, 1999; Epstein, 2001). Za školně úspěšné jsou považováni ti, kteří se dokáží pohybovat a skloubit obě tyto osy. Tedy, školní normy jsou pro ně srozumitelné a akceptují je, avšak jsou od nich schopni také odstoupit a konfrontovat se s nimi, přičemž pokud to dělají v adekvátní situaci a adekvátním způsobem, je to vyučujícími vítáno.

Z tohoto hlediska považuji za sporné, že se autorka ve studiích držela pouze analýzy chování a nikoliv jeho původců (tedy, jaké chování je nonkonformní bez ohledu na to, který žák/žákyně toto chování produkuje). Rozumím metodologickým důvodům, které ji vedly k upřednostnění situační perspektivy. Nicméně, chování je vždy interpretováno v závislosti

na svém kontextu, včetně osobnosti a předpokládaných záměrů. Stejně chování může mít různé interpretace podle toho, kdo chování produkuje. Je tedy zajímavé všimnout si i toho, kteří žáci a žákyně jsou považováni za nonkonformní a jaký vztah k normám (a tedy jaký motiv jejich nekonformity) je zvažován. Z hlediska kauzálních atribucí je zcela zásadní, zda vyučující nonkonformitu vnímají jako intencionální (a v rámci toho konstruktivní či destruktivní), nebo jako spontánní/přirozenou (a tedy žákem/žákyní obtížně kontrolovatelnou). Je zvažování osobnosti a záměru pro autorku teoreticky přijatelné a empiricky relevantní (indikují to stávající studie)?

Již zmiňovaná inspirace kritickou pedagogikou přináší důraz na rozvoj učitelské reflexivity, který v neoliberálním kontextu narůstá na významu. Vnímám, že tento důraz rámuje badatelskou i pedagogickou činnost autorky. Svými výzkumy usiluje o to, aby vyučující získali nové poznatky, díky kterým budou jinak/lépe reflektovat svoje vlastní pedagogické aktivity. Učitelská reflexe, resp. kritické myšlení je také tématem jejích výzkumů a současně i jejich nástrojem. A v neposlední řadě, výzkum rovněž využívá jako didaktický prostředek ve své pedagogické činnosti. Ačkoliv si velmi vážím konzistence a vnitřní provázanosti výzkumných a pedagogických aktivit autorky, mám pochybnosti o její tezi „učitel jako výzkumník“ (s. 23). Mají-li budoucí vyučující zkušenost s výzkumem, je to jistě obohacující a posiluje to rozvoj analytického a kritického přístupu k realitě, což je v učitelství důležité. Nicméně ztotožňování učitelství s výzkumem považuji za riskantní – dochází tak k diskvalifikování vědy a k využívání vědeckých zjištění v profesním rozvoji. Tento kritický podnět šířeji míří i k interpretaci pedagogického konstruktivismu jako obhajoby plurality. Konstruktivismus v tradici Bachelarda a Piageta bezpochyby zdůrazňuje individuální variabilitu ve způsobech budování poznání, tedy pluralitu žákovských přístupů, ale nikoliv nutně pluralitu samotného legitimního poznání osvojovaného ve škole. Věřím, že se s autorkou shodujeme v tom, že ačkoliv mají být vyučující senzitivní vůči tomu, s jakými prekoncepty žáci/žákyně do školy přichází, jakými postupy poznávají a s jakými motivy přistupují ke školnímu učivu, neznamená to rezignaci na legitimitu školního vzdělávání, nýbrž spíše platformu pro podporu rozdílných cest k němu. V opačném případě by škola ztratila svoji socializační funkci.

Pokud se vrátím k autorčině tématu učitelské moci a žákovské nonkonformity, moje závěrečná poznámka ve formě série otázek bude směřovat k využití výzkumných zjištění ve školní praxi. Je pro autorku cílem porozumět nonkonformitě proto, aby se ji podařilo odstranit? Nebo je cílem nonkonformitu akceptovat jako inherentní znak školní kultury? Nebo je dokonce cílem žákovskou nonkonformitu podpořit, protože napomáhá emancipaci na straně studujících i vyučujících (a žákovská autonomie je přece žádoucím cílem školního vzdělávání) a/nebo její přítomnost ve škole dovoluje odmítnuté normy nasvítit a zvědomit, což je podmínkou kritického přístupu k nim a případné úpravy norem nefunkční a beze smyslu?

Všechny jednotlivé texty, které autorka předkládá v příloze habilitační práce, hodnotím jako kvalitní, demonstrující erudici autorky a její vědecké i pedagogické zaujetí. Samotná habilitační práce, která prezentuje hlavní koncepty a závěry z dílčích textů a formuluje jejich společný rámec, ukazuje, jak širokou oblast, ale přitom s vysokou vnitřní konzistencí autorka studuje, a dokládá její schopnost teoretizace. Současně jsou z ní patrné autorčiny pedagogické kvality (minimálně na úrovni úvah o cílech své pedagogické činnosti).

Dotazy oponenta k obhajobě habilitační práce

Obecnější dotazy jsem formulovala výše v polemických pasážích posudku, níže připojuji tři dotazy k dílčím zjištěním.

1. Autorka uvádí, že studenti/studentky učitelství na praxi mohou být v roli „agentů změny“, neboť jsou na školách často nonkonformní vůči zvyklostem tříd a uvádějících

vyučujících. Jak je zkušenost nonkonformity během praxe reflektována? Jsou v „agentství změny“ studující ze strany fakulty posilováni (neboť je to jeden z očekávaných přínosů statusu fakultní školy)?

2. Vysoké hodnocení expertní moci u studentů/studentek učitelství na praxi bylo pro autorský tým překvapivé. Nakolik se jednalo o reziduum relace k ostatním typům moci (tj. ostatní typy moci byly hodnoceny níže, protože k nim mají studující přirozeně méně zdrojů, a v důsledku toho expertní moc stála nejvýše)? Je nízké hodnocení ostatních typů moci vnímáno jako selhání pregraduální přípravy (např. studující nerozvinou kompetence, které by vedly k efektivnímu odměňování)?
3. Jedna ze studií identifikovala potřebu pedagogické lásky ze strany vyučujících i ze strany studujících. Platí přitom stále, že vyučující jsou oceňováni také v pólech „naučí“ a „udrží kázeň a bezpečí“ (Rendl, 1994)? Je pedagogická láska hlavním oceňovaným atributem, nebo je jedním z pólů trojúhelníku oceňovaných atributů? Proměnila se její funkce na instrument, tedy pedagogická láska jako prostředek pro ukáznění a naučení? Pokud ano, jaké konsekvence to přináší pro žákovskou nekonformitu?

Závěr

Habilitační práce Mgr. Kateřiny LOJDOVÉ, Ph.D., „Společenství ve škole: Mikrosociální aspekty školního vzdělávání optikou pregraduální přípravy učitelů“ **splňuje** požadavky standardně kladené na habilitační práce v oboru Pedagogika.

V Praze, dne 12. 1. 2020

.....
podpis