

Posudek na diplomovou práci Františky Sokolové: Občanská nauka na středních školách v období transformace (1989-1995).

Metodou práce je především kritické zhodnocování a vytěžování historických pramenů. Cílem je pak popsat a kriticky zhodnotit transformaci školství s důrazem na předmět ON, resp. základy společenských věd. Konkrétně, k jakým legislativním změnám ve školství došlo a jak se to dotklo předmětu ON? Zda a jakým tempem se měnily osnovy a učebnice, případně zda mezi nimi byl rozkol? A nakonec, jak lze učebnice charakterizovat a do jaké míry byli pomocníky při výuce?

Tyto stanovené cíle se pak autorce vesměs daří splnit, když uvádí seznam známých legislativních změn týkajících se školství, konstatuje relativní rychlost změn, nesoulad mezi osnovami a velkou variabilitou (z hlediska témat, množství látky, náročnosti pro žáky i učitele) učebnic danou i nově nabytou autonomií škol.

Vysoce hodnotím množství primárních pramenů (učebnice, školské dokumenty), které autorka prostudovala. Jazyk práce je také na solidní úrovni, text je srozumitelný, čtivý a dobře logicky strukturovaný. Nakonec bych rád projevili sympatii i k jisté „umanutosti“ autorky zabývat se tématem výchovy k občanství, jelikož je zřejmě, že ji téma z nějakého důvodu osobně přitahuje (možná by stálo v úvodu sdělit čtenáři něco k osobní motivaci).

Zároveň bych rád zmínil i několik kritických bodů či poznámek.

Práce se mi jeví jako hodně deskriptivní a popisná, analytičnost je upozaděna (interpretace, explanace). K tomu přispívá také to, že práce postrádá jakýkoliv sociologický teoretický rámec, který by nabízel interpretaci či vysvětlení empirických nálezů. Částečně však popisnost vyplývá již z formulace výzkumných otázek a zvolené metody, což je legitimní.

Druhý problém spatřuji ve velmi vágním až nulovém situování badatelského projektu do již existujícího badatelského pole. To se nejsilněji projevuje v úvodu a závěru, kde bych toto očekával. Není proto jasné, do jakého akademického kontextu autorka vstupuje, s jakou literaturou a autory vede dialog, k řešení jakých již existujících výzkumných témat či otázek přispívá. Komu je tedy text určen, kdo a proč by ho měl mezi historiky nebo historickými sociology číst? Autorka v úvodu dosti mlhavě hovoří o tom, že DP může přispět k „porozumění složitosti přechodu“ (transformace ve školství), k porozumění jeho „odkazu v současném školství“ nebo „dokonce by mohla usnadnit porozumění dnešnímu vzdělávacímu systému“ a čtenáři velmi obecně a optimisticky slibuje, že „porozumění problémům v minulosti nás naučí, jak jim v přítomnosti či budoucnosti předcházet“ (str. 10). Ani taxativní a formalistický přehled literatury (str. 15-17) nijak nenaznačuje, v čem přesně autorka na uvedené práce navazuje, s čím s nimi polemizuje, co rozpracovává, překonává nebo alespoň zpřesňuje a doplňuje.

Za třetí problém považuji normativní dikci práce a s tím související směřování toho, jak by měly věci podle daných oficiálních dokumentů (pramenů) být s tím, jak věci reálně jsou nebo byly. Občas tak autorka zaměňuje deklarované cíle a rétoriku daných dokumentů za realitu a za skutečné fungování daného fenoménu. Například „středoškolský předmět ON dosud sloužil k ideologické podpoře režimu, k reprodukci socialistického člověka...“ (str. 9). Opravdu tomu tak bylo? Na základě čeho to víme? Podobně třeba autorka píše: „ON jakožto výchova, která rozvíjí schopnosti dítěte adaptovat se na prostředí, v němž vyrůstá, i jakožto nezbytná součást vývoje člověka...“ (str. 11). Opravdu měl a má ten předmět takovou sílu, když i z mnoha sociologických šetření konzistentně vychází, že byl žáky, rodiči i veřejností chápán jako nejméně důležitý a zprofanovaný. Dále nekritické přebírání dikce a

jazyka oficiálních dokumentů autorkou ukazuje třeba její formulace: „Snaha vysvětlit dítěti, co je pro jeho život důležité, ..., je velmi důležitým úkolem“ (str. 11).

Sociologie zná rozdíl manifestních a latentních funkcí. Tento rozdíl autorka kriticky nereflektuje, obojí směšuje. Navíc od Jana Kellera víme, že přílišné zaměření se na funkce latentní ústí v konstatování banalit (funkce rodiny je vychovávat, funkce školství je vzdělávat, funkce ON je pomáhat jedinci adaptovat se na dané společenské poměry), jež jsou mnohdy i součástí tzv. common sense a vlastně to diskredituje sociologii jako obor, protože pak nepřináší nic tak převratného, co by lidé beztak nevěděli. Přínosnější se naopak jeví studovat funkce latentní, resp. nezamýšlené či zvrácené důsledky. Pro oblast vzdělávání máme v překladu klasickou knihu Ivana Illiche Odškolení společnosti ukazující, že školské systémy vedou k jiným efektům, než oficiálně tvrdí. (2001). Notoricky je též známý koncept tzv. skrytého kurikula, jehož vtip spočívá v tom, že efekty školního vzdělávání jsou jiné, než než se oficiálně deklaruje.

S třetí výtka souvisí i autorčin kontrast nebo černobílá binarita pracující s představou ideologičnosti školství před rokem 1989 vs. jeho neideologičnosti po roce 1989. Ideologie se ale uplatňují v každé společnosti a školské systémy se je vždy snaží reprodukovat. Krásným příkladem jsou samotné analyzované učebnice ekonomické vědy ze základů společenských věd, kde z mnoha ekonomických paradigmat monopolně dominuje neoklasická ekonomická věda, jež byla v souladu s tehdejší převažující neoliberalní rétorikou i politikou transformace, a tedy legitimizovala nově budovaný kapitalismus v Čechách (řeceno s Tomášem Ježkem, jedním z architektů i kritiků transformace).

Kromě toho práce obsahuje řadu dílčích slabin a nepřesností, zbytečně diskvalifikující vyznění práce. Zdá se mi ale, že jsou často výsledkem spíše nepřesného nebo nepromyšleného formulování, přičemž vesměs nesouvisejí s hlavním tématem práce.

Například mě u studenta historické sociologie zaskočil implicitní determinismus v pohledu na sociální změnu. Autorka například formuluje „změny musely nastat po roce 1989“ (na str. 8) nebo „vytvořit nové učebnice bylo nezbytné“ (str. 9). Johann Arnason nebo Phillipe Abrams a další vidí jeden z přínosů historické sociologie v rozbití představ o historické nutnosti.

Poněkud mě zaskočilo také autorčino konstatování, že v poslední dekádě 20. století se údajně empirický výzkum v pedagogice velmi omezil (str. 10). Naopak již v té době odstartoval nový boom empirických výzkumů transformace školství a vzdělávací politiky. Jednak akademici opět získali svobodu bádát, jednak také bylo vzhledem k dramatickým změnám o čem bádát. Již v té době se uplatnila dodnes citovaná a i v mezinárodním kontextu známá velká jména výzkumů transformace českého školství jako Ladislav Čerych, Jan Průcha, Petr Matějů nebo Jiří Kotásek.

Vzhledem k výše uvedenému navrhuji známu 2 nebo 3, a to v závislosti na průběhu obhajoby.

V Seville, 18. 7. 2018

Karel Černý