

Posudek vedoucího práce na diplomovou práci Veroniky Francové „Konstrukce autority učitele v komunikaci se žáky“

Autorka napsala materiálovou práci v nejvlastnějším smyslu toho slova. Řečeno jen s mírnou nadsázkou, literatura je tu téměř zbytečná. Má vlastně dvě funkce: přiznat možné inspirace pro celkový přístup k materiálu, byť možná ne inspirace přímé, bezprostřední, ale takové, které by se projevíly i tehdy, kdyby nevzala znovu do ruky např. Watzlavicka - inspirace, které prostě vstřebala v průběhu studia a přijala za své.

Druhou funkcí literatury v této práci je ujasnit si, se kterými v psychologii etablovanými diskursy provedená analýza a její závěry souvisí, a tedy se nějak situovat vůči oborovým paradigmatům.

Jinak je práce – opět s mírnou nadsázkou – čistým myšlením nad materiálem. Je vynikající ukázkou kvalitativní analýzy vedené z etnografických pozic. Na počátku především materiál – neuspořádaný, nasbíraný dokonce původně se záměrem poněkud jiného zaměření, než ve které nakonec analýza – s respektem k tomu, co se z materiálu vynořuje, co je mu vlastní - vyústila. Pak jeho postupná konceptualizace, vrcholící nikoli jen ve třech samostatných analýzách tří různých „kruhů“, nýbrž v jejich srovnání a pokusu o formulaci obecnějších dimenzí kruhu. Přitom už jen samotná analýza jednotlivých kruhů, která ukazuje, jak je tatáž školní třída odlišná v komunikaci a vztazích s různými učitelkami, by byla zajímavým přínosem.

Je možno zmínit autorčiny závěry: základní rysy tří popsaných komunikačních kruhů lze vystihnout prostřednictvím toho, nakolik je učitelka autentická, nakolik projevuje vůči dětem přátelství (= myslí to s nimi dobře) a nakolik rozumí světu dětí. To vše pak spoluvytváří základní kvalitu kruhu – totiž kvalitu bytí spolu. Bojím se jen, že tyto závěry mají bez přečtení celé analýzy mnohem menší vypovídací schopnost než když jsou čteny opravdu na závěr práce, kde znějí zcela přesvědčivě. Domnívám se přitom, že autorka vytvořila nejen shrnutí a obecnější konceptualizaci svých zjištění, ale také hypotetický konstrukt, který by mohl mít obecnější platnost a stálo by za to ho verifikovat v dalších výzkumech.

Za významný aspekt práce považuji také to, že autorka ukázala proměny kruhu v čase. Nejde tu ani tak o proměny předvídatelné, které jsou jakousi postupnou krystalizací počáteční konstelace, která by byla dána jakýmsi stálými charakteristikami učitelky a žáků. (Už z prvního kontaktu učitelky angličtiny s Mirkem se např. dá předvídat, že to dál nebude dobré.) Jde o to, že do vývoje kruhu zasahují události, které nelze předvídat, nelze se připravit na jejich řešení a přitom vývoj zásadně ovlivňují.

Výstižnou charakteristikou metodologického přístupu, který se v práci uplatňuje, je citace Watzlawicka (na s. 10) je: „...*Systém sám je pak svým nejlepším vysvětlením a studium jeho současné organizace tou nejpříhodnější metodologií.*“ Tento přístup do značné míry ruší možnost oddělení metod analýzy od jejího obsahu. Nicméně mé další poznámky mají spíše metodologický akcent.

Autorka sama metodologii práce s materiálem popisuje jen stručně. Popravdě řečeno nevím, jak by se ono „*snažila se pojmenovat... hledala společné znaky... vznikaly kategorie... měnily svou podobu... znovu se vracela... rozšířila, znovu obměňovala, přeorávala*“ dalo popsat jinak. Heuristická práce při kvalitativní analýze není nikdy plně formalizovatelná, není zcela popsitelná ve formálních krocích. Možná by autorka v průběhu obhajoby mohla přiblížit způsob své práce s materiálem a proměny a vývoj kategoriálního systému na nějakém příkladu.

Chci uvést jeden z poznatků, ke kterému jsme v průběhu práce došli (a jímž autorka ověřila moji předchozí zkušenost) a který přitom (pokud se nemýlím) není v práci zmíněn. Při

srovnání tří druhů materiálu – záznamů z pozorování, rozhovorů s učitelkami a rozhovorů s dětmi – se záznamy z pozorování ukázaly klíčové a musely sloužit jako východisko. Bez nich nejen že by výroky z rozhovorů (a to zejména s dětmi) nebyly plně srozumitelné. Bez triangulace prostřednictvím dat z pozorování by rozhovory byly často zcela zavádějící, zkreslující realitu. Je to podle mého významné metodologické varování před anketami, průzkumy a „výzkumy“, které chtějí stavět analýzy reality školy a dokonce doporučení ke změnám na přístupu „zeptáme se dětí, ony nejlépe vědí...“.

Autorka volí místy až beletristický styl popisu dění, analytických komentářů i charakteristiky kategorií. Nenamítal bych proti tomu nic ani tehdy, kdyby to byl jen příznak její osobitosti. I v tomto případě by to byl styl velmi funkční, protože zvyšuje přitažlivost a čtivost textu. (Kdepak si člověk může o škole přechíst něco čtenářsky zajímavého a místy až strhujícího?) Ale styl je funkční i z jiného hlediska: podává skutečnost výstižněji, než by to činil běžný neosobní styl odborného textu. Přibližuje nám tak do značné míry onu analogovou rovinu komunikace, jejíž důležitost a nepřevoditelnost na jiné roviny sdělování autorka postuluje a zároveň obhajuje.

Zároveň se tady ukazuje metodologický problém – nikoli však problém autorky či této práce, ale problém hranic možností popisu a analýzy reality prostřednictvím převodu na text. Učíme své studenty, že veškerá kvalitativní analýza je nakonec převoditelná na analýzu textu. Nejprve převedeme data na text a ten analyzujeme. Jenže v případě této práce mnohokrát cítíme, že ač dělá autorka co může, aby nám situaci přiblížila, a že to dělá vynikajícím způsobem i po stránce jazykového vyjadřování, přece jsme v některých momentech (a možná těch nejdůležitějších) odkázáni na to, že jí musíme věřit, že to tak bylo a že bychom to cítili stejně, kdybychom byli při tom. Tady, zdá se, nabývá nového (pro mě aspoň) významu metodologická teze etnografie, že sám výzkumník, jeho osoba je metodologickým nástrojem. Dosud jsem to měl sklon chápat jen v tom významu, že je nenahraditelným průsečíkem všech významových, avšak v zásadě na text převoditelných souvislostí.

Přes právě řečené nelze akceptovat opačný „metodologický“ postoj – že totiž některé (ty nejdůležitější) věci se musí prožít, jsou na text zcela nepřevoditelné, jsou nesdělitelné a vlastně neanalyzovatelné. Autorce člověk věří naopak právě proto, že s materiálem provedla tu ohromnou analytickou práci.

Autorka jde ve své analýze daleko za to, co je pro aktéry (i pro učitelky) vědomé a uvědomitelné, dovolil bych si tvrdit, že i pro učitelky samé by to v mnoha případech byly objevné skutečnosti či souvislosti. Na druhé straně si můžeme klást otázku (která ovšem zase nepatří práci či autorce samotné): jakým způsobem by se mohl učitel sám, jeho profesní kolegové či adeпти učitelství z provedené analýzy poučit? Je patrné, že formulace přímočarých doporučení typu „buďte autentičtí“ by vyznění práce zcela zkreslila a že odvozovat z práce přímé návody k jednání nelze. Přesto se domnívám, že i z tohoto hlediska jde autorka svou závěrečnou analýzou mnohem dál, než by člověk čekal od diplomové práce. Dá se říci, že formuluje obecný model dimenzí působení učitele na žáky v pubertálním věku. Mapuje tak jeho hlavní významové osy a dává tak představu, co je ve hře.

Neopustím si kapku jedu do vší té chvály: přece jen jsou v práci opakované gramatické chyby – ve slovesných tvarech 3. osoby množného čísla a zejména v interpunkci.

Práci celkově hodnotím jako vynikající a doporučuji ji k obhajobě.

PhDr. Miroslav Rendl, CSc.