

POSUDEK OPONENTA DIPLOMOVÉ PRÁCE Historický ústav FF UHK

Autor/ka práce: Radka Klusáčková

Studovaný program a ročník: Dějepis a Výchova k občanství

Název práce: Formování morálního vědomí žáků prostřednictvím současných učebnic dějepisu

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kapustová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Jan Květina, Ph.D.

Autorka si ke zpracování zvolila velmi ambiciózní, komplikované a slibně znějící téma přinášející potenciál objasnit, do jaké míry jsou současné (české – byť to není v názvu práce ani anotaci specifikováno) učebnice koncipovány jako určité meta-vzdělávací nástroje, tj. zda kromě obsahové edukativní roviny mohou působit i jako formativní nástroje pro utváření morálního vědomí. Ambicióznost takového přístupu vyplývá zejména z nutnosti kombinovat v takovém případě sofistikovanou teoreticko-metodologickou dimenzi (tj. objasnění otázky „Co je to morální vědomí a jakými nástroji lze zkoumat způsoby jeho formování?“) s výrazně detailní rovinou analýzy jak jednotlivých učebních materiálů, tak českého vzdělávacího prostředí obecně. Otázka motivace volby takto komplikovaného postupu, respektive tématu není přitom v úvodu příliš objasněna – autorka se zde omezuje na poměrně vágní konstatování, že si dané téma zvolila „na základě svého dlouhodobého zájmu o dění ve společnosti, a to jak u nás, tak ve světě. Přišlo jí velice zajímavé pohlédnout na morálku, konkrétně na formování morálního vědomí, skrze učebnice dějepisu. Právě propojení historie a morálního vědomí vnímá jako nové a neotřelé téma.“

V úvodu se zároveň setkáváme s prvním symptomem určitého problému v autorčině přístupu, jímž je pojetí tzv. teoretické části. Tento problém lze pojmenovat jako kombinaci dvou nežádoucích faktorů – 1) jednak přílišné tematické „rozkročenosti“ teoretických hledisek, v jejichž důsledku autorka člení teoretickou část na šest de facto svébytných a navzájem nepřilíživě souvisejících kapitol; 2) a jednak evidentně ne zcela přínosné pochopení smyslu teoreticko-metodologické části práce (o tomto nepochopení bude pojednáno níže). Zaměříme-li se nicméně nejprve na onu poněkud zmatečnou strukturu teoretické části, autorka se nejprve snaží vymezit velmi obecnou psychologickou kategorii vědomí, aby v další části teoretického, respektive terminologického vymezování operovala s kategoriemi historického vědomí a národní identity, respektive míst paměti, posléze přesunula pozornost ke konceptu morálního vědomí a otázky výchovy. Ve 4. kapitole teoretické části se práce soustředí na obecné otázky fungování výuky a vzdělávání, přičemž v další části se bez dalšího vysvětlování a bez jasného důvodu, respektive souvislosti s hlavním tématem práce, obrací k metodě orální historie, po které následuje znovu tematicko-teoretický obrat k definici kurikulárních dokumentů. Uvádím zde přitom tento přehled rozsahu či spíše rozptylu teoretické části zejména z toho důvodu, aby bylo zřejmé, nakolik tato část práce trpí pověstným syndromem některých společenskovedních prací označovaným jako „from Plato to NATO“, tedy autorskou snahou představit na několika málo stranách skutečně „velká témata“, jež spolu souvisejí spíše volně a jejichž individuální zpracování by vydalo

na několikaleté disertační úsilí. Tak jako přece není například při řešení diplomního tématu „moldavský parlamentní systém“ třeba řešit moldavské podnebí či moldavské prehistorické dějiny, je stejně tak zbytečné zahrnovat do specializované diplomové práce tematizaci a operacionalizaci velkých pojmových konceptů – je-li práce zaměřena na formování morálního vědomí, je naopak žádoucí přinést precizní a detailní specifikaci přesně tohoto termínu.

S tím přitom souvisí druhá zmíněná výtka, a sice ono nepříliš jasné pochopení smyslu teoretické části. Má-li totiž teoreticko-metodologická část sloužit primárně k vyjasnění klíčových používaných pojmů (tj. jak přesně je v práci chápáno např. ono morální vědomí), jakož i k představení vlastního paradigmatického a konceptuálního stanoviska, respektive k prezentaci metodologických nástrojů, s nimiž bude dané téma zkoumáno, je účel teoretické části v předložené práci poněkud jiný – autorka totiž v jednotlivých teoretických kapitolách cituje za sebou vždy několik definic od velmi různorodých autorů z rozličných historických period, čímž sice naznačuje, jak je téma historického či morálního vědomí komplexní, ale nijak neobjasňuje, k čemu jsou všechny tyto citace různých slavných autorů pro její postupy v praktické části práce přínosné. Opět se zde navíc setkáváme se zmíněným přístupem „from Plato to NATO“, kdy je autorka schopna začít kapitolu Descartovým výrokem, následně se přes Wolf(!)a (tj. míněno Christiana Wolffa) a Lockeá dostat do 2. poloviny 20. století k sovětské psychologii či dalším autorům, přičemž ta samá kapitola končí úvahou o roli kolektivního vědomí v souvislosti s aktuální válkou na Ukrajině. To samé platí i o dalších teoretických kapitolách – kupříkladu v kapitole 3 (Morální vědomí) se setkáme s formulacemi typu „*Jak rozlišit a upřesnit, co je správné (morální) a co ne, tím se zabýval Sokrates, Platon, Aristoteles a další*“, následuje skok k Lawrenci Kohlbergovi, dále k filosofickému relativismu i dalším velikánům, kteří v rámci filosofické etiky formulovali různé koncepční přístupy k morálce – opakují se zejména zmínky o Kantově kategorickém imperativu a ještě častěji pojednání o Nietzscheho pojetí morálky. Ani v těchto případech však čtenář bohužel neví, k čemu budou tyto zmínky v práci sloužit – četné odkazy na Nietzscheho mohou vzbuzovat domněnku, že chce autorka v praktické části práce vycházet právě z Nietzscheho východisek a řešit například otázku udržitelnosti Nietzscheho nihilismu, relativismu a skepticizmu pro formování morálního vědomí ve vzdělávání, ale k žádné takovéto specifikaci nikde nedochází, takže po přečtení celé práce získává čtenář pocit, že všechny odkazy na Nietzscheho, Kanta a desítky dalších autorů jsou zde de facto tak trochu proto, aby „bylo o čem psát“. Obtížná pochopitelnost takto široce rozkročeného přístupu navíc kontrastuje s faktem, že některým pojmům, které by naopak stály za detailní vysvětlení, poněvadž právě na potřebnosti jejich precizní definice téma práce stojí, jsou vymezeny spíše marginálně – když se tedy na s. 44 v podkapitole 6.2 konečně dostáváme k aspektu morálního vědomí v současné české výuce dějepisu, je informace o systémovém zakotvení problematiky formování morálky v historickém vzdělávání omezena na konstatování: „*Podstatou předmětu Dějepis je učení se o člověku v minulosti. Hlavní cíl předmětu je zlepšit historickou paměť a historické vědomí žáka. Minulost musíme pochopit, abychom chápali budoucnost. K lepšímu chápání světových dějin napomáhá empatie, se kterou by žáci měli postupovat jednotlivými tématy.*“

Negativa, respektive úskalí tohoto přístupu jsou přitom nabíledni – kromě chaotičnosti je zde znát i určitá povrchnost, neboť při vší úctě k odbornému nasazení není v silách jednoho autora, aby na několika desítkách stran detailně a sofistikovaně analyzoval mix komplikované psychologické, filosofické i sociologické problematiky – navíc jde tento postup i proti samému duchu bakalářských a diplomových prací, na nichž se přece studenti nemají učit schopnosti pojednat tak trochu obecně o všem a zároveň ničím, ale naopak naučit se „jít až na dřeň“ určitého specializovaného tématu, které je třeba detailně analyzovat. V předložené práci vede tato poněkud povrchní rovina zmínek o jednotlivých autorech či řešených problémech k simplifikaci či zkreslení některých vyjádření, což je ovšem pochopitelné, jelikož – jak již bylo naznačeno – nelze očekávat, že bude autor diplomové práce tak všestranně vzdělaným odborníkem. V některých případech se navíc tato poněkud laická úroveň znalosti projevuje velmi silně – např. na s. 14 autorka zmiňuje, že monografie Gustava Le Bona *Psychologie davu* byla napsána autorem v roce 2016, ačkoliv se pochopitelně jedná o klasickou postavu psychologie z 19. století a z roku 2016 pochází pouze jeden z řady moderních českých překladů tohoto díla.

Po nepříliš vyjasněné koncepci teoreticko-metodologických přístupů obsahuje diplomová práce část, jež je prezentována jako praktická, a jež zahrnuje jak představení parametrů zvoleného výzkumu zaměřeného na

identifikaci formativních prvků morálního vědomí v českých učebnicích dějepisu, tak samotnou analýzu těchto učebnic (konkrétně učebnicové řady Fraus pro 2. stupeň ZŠ). Na základě této analýzy následně autorka představuje vlastní pracovní listy k této tematice, jež – pokud jsem to správně pochopil – by měly vyplňovat určitou zjištěnou „mezeru“ na učebnicovém poli, jež byla odhalena díky avizovanému výzkumu. V tomto ohledu je třeba vyzdvihnout, že oproti předchozí části práce se zde autorce jasně daří stanovit fokus a především provázat teoretické nastavení výzkumného pojetí s konkrétní analýzou vybraných textů, neboť jestliže teoretická kapitola představuje de facto zmet' extrémního množství autorů a přístupů, je v případě analýzy učebnic představen jeden zcela relevantní postup, respektive postupy dva (Průcha, Gavora) a těmto přístupům je především přizpůsobena logika i metodika rozboru jednotlivých učebnicových textů. Právě v těchto pasážích se diplomová práce skutečně přibližuje charakteru odborného textu, byť řadu atributů by bylo třeba ještě lépe objasnit (např. motivace a modus operandi výběru učebnicové řady Fraus – tato řada není nikde v práci kontextualizována vzhledem k jiným druhům učebnic, přičemž není jasné, proč právě tyto učebnice by měly představovat reprezentativní vzorek pro identifikaci formativního potenciálu českých učebnic na poli morálního vědomí).

V případě konkrétní analýzy dílčích učebnicových textů není příliš transparentní zamýšlená struktura jednotlivých zkoumaných prvků, neboť autorka některé části učebnice kopíruje ve formě přímo převzatých "screenshotů", avšak jiné části téže učebnice rozepisuje, takže na první pohled není zřejmé, co je autorčin text, a co naopak převzaté pasáže – tím méně je jasné, proč v tomto přebírání učebnicových pasáží nepanuje jednota. Situaci ještě komplikuje skutečnost, že v rámci těchto pasáží se kromě citovaných textů (např. *úkoly na závěr kapitoly, průběžné otázky, otázky a úkoly související s textem*) vyskytuje i specifická kategorie „*Navrhované otázky (zaměřené na morální vědomí)*“, aniž by bylo jakkoli jasné, jaký status tyto otázky mají mít – jedná se o vlastní autorčiny návrhy, nebo o součást učebnice? Aktualizace po dočtení závěru – až v Závěru se čtenář dozví, že „*pokud v učebnici nebyly jasné ukázkové formování morálního vědomí v dané oblasti, byly autorkou formulovány další doplňující otázky, které by v rámci sledovaného tématu vhodně doplnily úkoly a zadání z učebnic*“, což je ovšem pozdě. Navíc je zde ještě rovina koncepčnosti těchto otázek – na základě jakých postupů byly otázky zformulovány? Co přesně sledují? Jak logika těchto otázek souvisí s problémy formování morálního vědomí, jimž se věnuje teoretická kapitola? Navíc pokud se jedná o otázky vlastní, ztrácí se poněkud avizovaný hlavní výzkumný záměr, jenž je definován v úvodu tak, že „*v rámci obsahové analýzy se autorka práce zaměřuje na taková místa, která formují morální vědomí žáků*“ – tj. je předestřeno, že bude zkoumáno, do jaké míry současné učebnice již formují morální vědomí žáků, a nikoli že bude identifikován potenciál, který by teprve mohl být rozvíjen.

Velkou předností provedené analýzy je nicméně detailnost, s níž autorka k jednotlivým pasážím přistupuje, jakož i její rozsah, neboť pozornost je věnována skutečně značnému množství historických témat a kapitol – jakkoli je rozbor omezen na jednu učebnicovou řadu, respektive jednu učebnici v každém ročníku.

Zcela svébytnou část práce potom reprezentuje kapitola 10, v níž autorka představuje své vlastní pracovní materiály rozvíjející tematiku morálního vědomí ve výuce dějepisu. Oba pracovní listy jsou bezpochyby originální, koncepčně i esteticky propracované, avšak odmyslíme-li si jejich didaktickou rovnu a vezmeme-li v potaz jejich místo v odborné diplomové práci, chybí zde jakékoli jejich ukotvení, respektive vztahování k předchozím částem práce – tj. autorka zde pouze umísťuje dva pracovní listy (jeden k VFR, druhý k meziválečné kultuře), ale nijak je nepředstavuje ani neanalyzuje – v tomto ohledu by přece bylo třeba, aby nejprve zhodnotila předchozí část, tj. sumarizovala výsledky provedené analýzy dějepisných učebnic a na základě této identifikace slabin by pak mohla demonstrovat, jakými způsoby její pracovní listy tyto slabinu vykrývají a s jakými koncepčními řešeními přicházejí. Takto bohužel čtenář získává opětovný pocit, který se ho zmocnil po přečtení teoretické části práce – tedy že mezi jednotlivými částmi práce neexistuje žádná funkční souvislost a spíše se jedná o sdělování různých postřehů, které autorku napadaly – tj. poté, co autorka pročetla a okomentovala různé kapitoly z učebnic, k nimž vždy nějak (ale nevíme jak) formulovala vlastní návrhy otázek, představila dva své pracovní listy, jež považuje za inspirativní a zdařilé. Jejich zdařilost v žádném případě nezpochybnou, problém je ovšem v tom, že čtenář nemá šanci dozvědět se, v čem autorka



tyto listy považuje za kvalitativní posun ani jak a s čím je vytvářela – vše tedy zůstává v rovině intuice, což bohužel s očekávaným charakterem odborného textu nejde dohromady.

Z jazykového hlediska je práce na víceméně kvalitní úrovni, je psána srozumitelným a kultivovaným jazykem s občasnými nedostatky (např. „na základně“ namísto „na základě“, úsměvné překlepy typu „vysvětit“ namísto „vysvětlit“, „Hamingway“ namísto „Hemingway“ apod.)

Ze všech výše zmíněných důvodů se domnívám, že práce je obhajitelná, avšak nemohu souhlasit s tvrzením autorky v Závěru, že „*cíle diplomové práce se tedy podařilo naplnit*“, a to z několika důvodů: jednak proto, že cíle nebyly precizně stanoveny, takže není jasné, co přesně mělo/mohlo být zkoumáno a s jakým výsledkem, a zároveň i proto, že práce je tvořena několika navzájem nepřilíhajícími částmi, jež spíše eklekticky mapují různé postřehy různých autorů a jsou doprovázeny autorčinými názory i vlastními formulacemi či materiály, aniž by zde byly vysledovatelné jednotné koncepce či hlavní výzkumný záměr. Obhajitelnost práce tak zajišťuje především podrobnost a nasazené úsilí při provádění analýze učebnic včetně promyšleného metodologického rámce této analýzy, jakož i schopnost náznakově prezentovat pojetí významu morálního vědomí ve vlastních didaktických materiálech.

Během obhajoby by bylo žádoucí reflektovat zejména tyto tři otázky:

1) **Jak lze chápat smysl všech kapitol označených jako teoretické** (tj. kapitoly 1-6) – s jakým záměrem a pojetím je autorka vytvářela, tj. jak jejich obsah souvisí s prováděnou analýzou učebnic či představením vlastních didaktických materiálů?

2) **Na základě čeho** (jaké koncepce, struktury, záměru, pojetí morálního vědomí apod.) **byly formulovány ony Navrhované otázky k jednotlivým učebnicovým kapitolám?** Srovnáme-li např. otázky, které jsou v jednom případě v rámci učebnice k tématu formulovány, s otázkami navrhovanými autorkou, v čem přesně tkví onen rozdíl – tj. v čem přesně otázky v pravém sloupci rozvíjejí morální vědomí žáků lépe než ty v pravém sloupci, a jak to lze z textu práce poznat?

Učebnicové otázky	Otázky navrhované autorkou
(1) Proč se Kréťané cítili v bezpečí?	(1) Co pro vás znamená „být v bezpečí“?
(2) Co znamená, když se řekne, že je něco něčeho vizitkou?	(2) Myslíte si, že je Česká republika bezpečná?
(3) Co je vizitkou vaší třídy, školy, obce?	(3) Který stát podle vás bezpečný není? A proč?
(4) Jak pomohlo Théseovi klubičko Ariadniny niti?	(4) Vyhleďte z jiných zdrojů, jestli se dá kvalita bezpečnosti zjistit.
	(5) Kdo je pro vás klubičko Ariadniny nitě? Člověk, který vám pomáhá orientovat se v těžkých situacích?

3) **Byly před vytvořením vlastních dvou pracovních listů nějak identifikovány a sumarizovány slabiny odhalené v analýze učebnic stran formování morálního vědomí žáků** (tj. co přesně se vlastní pracovní listy snaží zlepšit)?

V Hradci Králové dne 19. května 2023

.....

Jan Květina