ÚVAHY O KVALITĚ KVALITATIVNÍHO A KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

KAREL RÝDL

V posledních letech jsem se zúčastnil několika konferencí a seminářů (Rostock, červen 1995; Lipsko, květen 1996; Erfurt, červen 1996; Greifswald, říjen 1996; Štýrský Hradec, listopad 1996, Vídeň, duben 1997 a Brusel, únor 1999) týkajících se hodnocení efektivity škol a vyučovacího procesu pomocí kvalitativních ukazatelů. Obecným závěrem společným všem setkáním bylo zjištění, že stále chybí velmi málo výzkumných metod a použitelných kritérií pro srovnatelné hodnocení kvality vyučovacího procesu, zejména v posledních letech se rychle šířícího a rozvíjejícího souboru praktických metod a forem principů inovačních procesů v rámci tzv. otevřeného vyučování.1/ Toto zjištění a stále sílící snahy našich reprezentantů inovačního, reformního a alternativního školství po vytvoření metodiky kvalitativních výzkumů mne vedlo k zamyšlení se nad problematikou kvality kvalitativního výzkumu.

Pedagogika dosud žije z výmluvného a přijímaného znázornění, jak by měla správně vypadat výchova, škola a vyučování. Přitom se většinou vychází z obecných postulátů, které mohou vzhledem k tradicím stále počítat s vysokou přijatelností. Pozitivně zaměřenými pojmy, na jejichž základě lze rozvíjet jednotlivé koncepce jsou např. humanita (lidskost), přirozenost, spravedlnost, tolerance, solidarita, svoboda a také otevřenost. S neomezenou hloubkou a šířkou fantazie mohou jednotliví pedagogové formulovat modely výchovy a školy tak, aby co nejvíce přispěly ke zlepšení světa, v němž žijeme a s kterým nejsme nikdy dokonale spokojeni. Bez jakékoliv ironizace lze souhlasit s německým pedagogem K. Sauerem, že pravděpodobně každé pedagogické koncepci přísluší jistá míra utopických rysů.2/

Na druhé straně je ale také nebezpečné spoléhat se na přesvědčovací sílu posledně jmenovaného pojmu (otevřenost), protože si s ostatními uvedenými pojmy navzájem částečně konkuruje. S jakou lehkostí přijímá veřejnost postulát "otevřenosti", potom se stejnou mírou lehkosti inklinuje k hodnocení "efektivního učení". Jak by bylo dobré, kdybychom měli pevné směrnice pro zjišťování procesů, které ve skutečnosti během tzv. otevřeného vyučování opravdu

probíhají a podle nichž by bylo možné zjistit, jak tato koncepce vyučování působí na jednotlivé děti.

Nedávno se na trhu objevila kniha s velice slibným a aktuálním obsahem, která slibovala informace o výzkumu školní praxe.[3/] V podtitulu je uvedeno, že se jedná o informace o poznatcích kvalitativních výzkumů pro učitele. Tedy, že kniha obsahuje důležité výsledky výzkumů, které nelze v příští praxi školního vyučování učitelem ignorovat nebo obcházet. A v tomto sborníku studií lze najít stať o dětech a působení otevřeného vyučování na ně.[4/]

Ve skutečnosti musí být přece jednoduché *kvalitativně* posuzovat něco takového jako je otevřené vyučování. Vždyť, když již sám název upomíná na něco "otevřeného", pak by neměly být k výzkumu používány žádné ustrnulé, normativně exaktní, uzavřené až rigidní nástroje. Je nabíledni, že je nutné, abychom se sami jako výzkumníci chovali otevřeně a věnovali zprvu pozornost vlastní citlivosti k atmosféře vyučování než k jeho efektivitě, dobře posuzované kvantitativními nástroji, umožňujícími sběr dat, dovedností, předem definovaných proměnných apod., které jsou potom zpracovány pomocí dohodnutých statistických analýz.

Když jsem se začetl do výše uvedené stati o výzkumu dětí v rámci otevřeného vyučování, začal jsem být překvapený, protože autor sám uvádí, že se bude "*věnovat zejména následujícím bodům:*

1. V organizaci otevřeného vyučování jsou témata odvíjena z vlastního světa dětí. Témata mají mít úzké vazby pro rozvoj vlastních kompetencí a učebních schopností dětí.

2. Jednotlivá témata jsou postupně začleňována do sociálního života dětí. Kromě toho jsou v jejich sociálním životě aktualizovány učební a pracovní formy podle míry dětí. Ty mají stimulovat požadované podmínky pro rozvoj vlastních kompetencí a učebních schopností."

Je tedy jasné, že přece jen půjde o obsah. To zajímá řadu našich učitelů: Jaká témata si děti vyhledávají, když jim ponecháme volnost, aby se samy pro témata rozhodly, a jak s nimi potom zacházejí? Autor dále uvádí témata, která si děti volily nejvíce: "*ježek, koně, letadla, pravěcí lidé, piráti, dinosauři, život rytířů, narození dítěte, polární expedice ... . Vlastním tématům se potom děti věnují s vytrvalým zájmem, bez ohledu na čas a s opravdovým badatelským zápalem.*"[5/] Jasně, říkám si v duchu, jak jiný svět dětí? Rytíři, piráti, pravěcí lidé a dinosauři? Proč tedy autor stati v podtitulu uvádí "fenomény z vlastního světa dětí"? Asi formuloval podtitul nezávisle na tom, co mu

sledované děti vlastními tématy poskytly. O několik stránek dále totiž napsal: "*Témata, která si děti samy od sebe vybírají, se velmi často týkají základních existenčních otázek sociálního soužití a osobních radostí i strastí. Témata mají co do činění s přáními, touhami, starostmi i strachem dětí a odrážejí jejich životní problémy a otázky, s nimiž se během všedního života setkávají.*"[6] No prosím, říkám si, to se sem hodí mnohem lépe než letadla nebo polární expedice.

Autor pozoroval po určitou dobu (bohužel neuvádí nic bližšího) deset dětí ze dvou volných škol (Freie Schulen) s organizací vyučování, které přesahovalo jednotlivé věkově homogenní ročníky. Hlavními metodami byl sběr dat pozorováním a cíleně vedený rozhovor s každým dítětem. Jako doplněk byly vyhodnoceny týdenní pracovní plány dětí, jejich vlastní výrobky a dále slovní hodnocení dětí, která formulovali jejich učitelé. Tento materiál chtěl autor zpracovat podle metod kvalitativní obsahové analýzy, kterou popsal v roce 1983 Švýcar Philipp Mayring.[7] Udivilo mne jen to, že u Mayringa se jedná o obsahovou analýzu jako o vysoce obtížný a náročný proces, který má být podřízen např. specificky obsahově analytickému kritériu dobra nebo blahodárnosti působícího pod různými kódy ve zdánlivě nesrovnatelných skupinách. Ale nikde jsem se ve výše citované stati nedozvěděl nic o druhém pozorovateli nebo hodnotiteli, ale ani o zmíněných deseti dětech, alespoň nic věcného. Autor se v dlouhých pasážích věnuje tvrzení, jak blahodárně na děti otevřené vyučování působí a odvolává se přitom na prestižní autory počínaje Piagetem a konče Flitnerem. Jeho tvrzení jsou typu: "Vyučující v dětech probouzí touhu po něčem novém, což má význam pro vlastní bytí dítěte. ... Vědění se tak stává pro subjekt dítěte součástí života a umožňuje prohlubování kvality života."[8] To je jistě pravda, ale nikde autor na základě vlastních pokusů a výzkumů nepopsal, jak k tomu např. u sedmiletých dětí dochází a co to s dítětem ve skutečnosti dělá. Myslím, že dnes již nestačí jen chválit alternativní přístupy obecně, že jsou lepší ve vztahu ke kvalitě osobnosti dítěte než tradiční vyučování zaměřené na dítě jako na objekt, ale je nutné to dokázat výsledky nových výzkumů. Na příkladu této stati jsem chtěl jen ukázat, že ve výzkumech, dokládajících změny kvality musí jít o více než prostý popis skutečnosti, musí jít o zdůvodnění a vysvětlení, proč určité změny u dětí nastávají a za jakých podmínek. Skvěle to dokázala před druhou světovou válkou ve svých exaktních pracích např. Marie Montessori nebo počátkem 30. let Peter Petersen. Ale od té doby se podmínky i děti poněkud změnily.

I když je výše citovaná stať z hlediska užitečnosti pro empirické výzkumy nepotřebná a zbytečná, může pro výzkumy v oblasti "kvalitativních" bádání udělat medvědí služby. Jestliže totiž "kvalitativní přístup" nahradíme synonymem pro oblíbenost a nekontrolovatelnost, potom nemá smyslu hovořit o vědeckém přístupu.

Hlavní ctností vědců, pracujících "kvantitativně" nebo "kvalitativně" je totiž zásadně jejich skepse. Empirikové pozorují stávající skutečnost hlavně z hlediska dvou otázek:

1. Co se vlastně stalo a co se vlastně děje ve skutečnosti? Tato otázka totiž chrání před viděním jen toho, co bychom si přáli vidět.

2. Jak působí určitá opatření, institucionální podmínky apod.? Pomocí této otázky jsou hypotetické nebo potvrzené důsledky pedagogického jednání kriticky posuzovány a kontrolovány.

Deskripce reality a experimentální nebo quasi-experimentální výzkum působení reality jsou pro mne hlavními pracovními poli empirického výzkumu, aniž bych tím chtěl omezovat nebo zpochybňovat význam jiných výzkumných postupů: historické nebo filozofické analýzy, dílčí sondy k lepšímu porozumění určité osoby nebo jevu apod. Takové výzkumy mají nejen vysokou důstojnost, protože v okamžiku, kdy empirické výzkumy začínají ignorovat např. výsledky historického nebo filozofického výzkumu, vystavují se nebezpečí zúžení pohledu nebo dokonce až slepotě.

Diskuse, zda preferovat kvalitativní nebo kvantitativní výzkum, jsou masově vedeny v různých zemích asi od konce 70. let tohoto století. Ojedinělou byla ale např. již ve 20. letech diskuse na podobné téma mezi V. Příhodou a J. Hendrichem, který přerostl až do širší podoby o schopnosti pedagogiky jako vědy formulovat vlastní výchovné cíle bez pomoci (spekulativní) filozofie.[9/] Od té doby můžeme nalézt řadu formulací asi tohoto druhu nebo jejich modifikací:

kvantitativní	**kvalitativní**
pevně stanovené	otevřené
izolující	celostné
popisující	dokreslující
vysvětlující	rozumějící
úzký	rozsáhlý
orientace na produkt	orientace na proces
odtržený od praxe	vycházející z praxe
člověk je věc	člověk je vážný subjekt
racionálně-kognitivní	senzualisticky subjektivní
nadvláda poznatku (faktu)	demokratičnost

Myslím, že toto jsou velmi nešťastně postavené alternativy, především pro svoji protichůdnost kritérií. U každého seriózního konkrétního pedagogického výzkumného záměru musí hrát svoji roli jak kvantitativní tak i kvalitativní aspekty. Ty se navzájem doplňují a prostupují.

Pro kvantitativně orientovaný empirický výzkum je zcela zřejmé to, že: musí podložit formulaci svých otázek, musí uspořádat jednotlivé aspekty do celkové souvislosti, musí vyznačit hranice poznatelného - a tím vším se pak pohybuje na poli kvalitativním. V kladném případě reflektuje výslovně omezení, vyplývající z rezignace na "komplexní" celostný pohled. V důsledku potom vede kvantitativní výzkum ke skromnosti. Ovšem je zde velké nebezpečí. Kdo nikdy nedojde k výsledku, že "něco je takové a takové", ale své texty formuluje tak, jakoby se mohl na základě svých zkoumání domnívat, že určité výsledky nejsou jen dílem náhody, ten, stejně jako každý jiný váhavec, nepohne ničím. Když ale někdo zase na základě své vědecké poctivosti omezuje otázky jen na to, co může po dlouhou dobu pozorovat, registrovat a hodnotit, ten může lehce upadnout do nebezpečí, že mu relativní přípustnost vlastních čísel přijde vzhledem k jejich trivialitě v celkovém hodnocení velmi draho.

Lidskou skutečnost - a k ní patří vždy celá oblast pedagogického světa - nelze uchopit jen sítí kvantitativních empirických metod (byť v této podobě sítí dokonalou). Mezilidské procesy a v nich jednající subjekty jsou vždy jiné (bohatší) a více než jen sumy dat, která o nich empiricky nasbíráme.

Z nechuti kvantitativního výzkumu k jisté míře "uměleckosti", z izolovanosti jednotlivin a podléhání mýtu posuzování dle míry vzhledem ke "středu" a "průměru", vznikly postupně snahy o hlubší vnímání posuzovaného jevu (subjektu), který by měl být z degradovaného postavení objektu výzkumu povýšen na účastníka celého procesu výzkumu a respektovaného jako subjekt svého jednání.

Účel, neredukovat lidi jen na poskytovatele dat, vzbuzuje sympatie a zaslouží uznání. Problém ale tkví v tom, že výzkum se musí pokoušet poskytnout výpovědi, které jdou nad rámec jednotlivých případů, tedy poskytují jistou míru zobecnění. Intenzívní zabývání se jednotlivým případem může být velmi výhodným pro porozumění tomuto jednomu případu, ale po určité době vždy vyplyne otázka, zda je sledovaný případ jedinečný nebo ho lze srovnat s řadou dalších podobných případů. Singulární pozorování může působit objevně, ale již otázka,

zda je sledovaný případ častým nebo řídkým, či jedinečným jevem, je otázkou kvantitativní.

Názor, že člověk je vzhledem ke své jedinečné a nezaměnitelné existenci *jako nikdo jiný na světě*, koresponduje s kvalitativním výzkumem. Kvantitativní výzkum vychází naopak z toho, že člověk je v jistém ohledu *jako všichni ostatní*, v každém případě jako všichni ostatní lidé jeho společnosti, jeho doby, jeho kultury. A tak je to asi i ve skutečnosti: lidé jsou v podstatě nezaměnitelnými individualitami, zvláštními a neopakovatelnými. A přece je jejich chování - ať již na základě biologických daností nebo na základě učení - v mnoha situacích předvídatelné, spočítatelné a až téměř stejní.

Z toho by vyplývalo, že konkrétní výzkumné záměry v oblasti pedagogických procesů mají smysl jen za podmínky jisté kontinuity, která je vymezena nejen póly čísel, měření a výpočtů na jedné straně, ale i těžko zvážitelnou měrou empatického porozumění na straně druhé. Myslím, že nemá vůbec žádný pozitivní smysl pro praxi, stavět jednotlivé strany proti sobě. Na jednotlivém případě můžeme zjistit velmi mnoho, včetně toho, jaký sled otázek je nejoprávněnější, ale i, jaké procesy jsou lidem, kteří v rámci výzkumného procesu spolupracují, nejadekvátnější. Jen tým, nikoliv jednotlivý výzkumník, má větší šance získat vhled do bohatství aspektů skutečnosti prostřednictvím různých (odlišných) přístupů. Ne náhodou mají při podávání vědeckých grantů GAČR, FRVŠ nebo rezortnímu výzkumu MŠMT ČR větší šanci týmově organizované projekty. Mají totiž v sobě obsažen předpoklad reálnějšího výsledku, tzv. "výstupu", než je tomu u individuálně podávaných projektů.

Jednotlivé rozdílné přístupy obou způsobů výzkumu z hlediska běžně sledovatelných aspektů by mohla dokumentovat následující tabulka, využitelná i pro samostatnou práci studentů pedagogiky a učitelství, pomocí které mohou konkretizovat jednotlivé aspekty příklady z vlastní nebo jinak zjištěné praxe.

Rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem

Aspekt	Kvantitativní	kvalitativní
filozofické východisko	logický empirismus	fenomenologie. hermeneutika
předmět zkoumání	vnější lidské chování	záměrná činnost člověka
vědecká idea	uniformní věda se stejnou metodou všech disciplín, měřitelnost	porozumění, vysvětlení, interpretace
úkol vědy	popis pravidel kauzální objasnění	přemýšlení o individuální činnosti a její pochopení
ideál poznání	objektivita	konceptuální asociace subjektivita
zájem na poznatcích	technický	praktický, emancipační
metody	pevné hypotézy, šíře a reprezentativní vzorky, strukturované dotazníky, statistické procesy, testy	flexibilní hypotézy, úzké a nereprezentativní vzorky, polostrukturovaná interview s otevřeným koncem
typy dat	numerická, tvrdá data, měřitelné rozdílnosti	rozhovory, osobní dokumentace, poznámky a pozorování, měkká data

© K. Rýdl, 2000

Závěrem:

Jedním ze stěžejních úkolů Výzkumného záměru 206 009 řešeného na Pedagogické fakultě UK v Praze spojenými silami kateder pedagogiky, primární pedagogiky a ÚVRŠ je zpracování metodologické studie o problematice kvalitativního výzkumu, která by měla zmapovat dosavadní vývoj a zkušenosti a umožnit rozvíjet jeho formy a postupy v konkrétních výzkumech probíhajících procesů v českých základních školách. Tento příspěvek tvoří spolu s příspěvkem Martina Chvála počáteční vhled do celkově zpracovávané problematiky.

Poznámky:

1/ Např. Roßbach, H.-G.: Lage und Perspektiven der empirischen Grundschulforschung. Referát 4. konference o výzkumu efektivity základní školy, Rostock, 23. června 1995.

2/ K. Sauer: Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim, Beltz 1964.

3/ Eberwein, H. - Mand, J. (vyd.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, DSV 1995.

4/ Lambrich, H.-J.: Kinder und offener Unterricht: Interaktion, Lernen und Selbstbild. In: viz. pozn. 3, s. 137-154.
5/ Tamtéž, s. 140.
6/ Tamtéž, s. 145.
7/ Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel, Beltz 1983.
8/ Lambrich, H.-J.: c. d., s. 146.
9/ Příhoda, V.: Praxe školského měření. Praha 1936; Hendrich, J.: Filosofické proudy v současné pedagogice. Praha DK 1926.

Další literatura:

BRYMAN, A. - BURGESS, R. G.: Qualitative Research. Vol. I.- IV. London, Sage 1999.
FRIEBERTSHÄUSER, B. - PRENGEL, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Juventa 1997.
GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno 2000.
HENDL, J.: Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha, Karolinum1997.
JULKUNEN, K.: Qualitative Methodology in Educational Research. Joensuu, Univ. Press No. 60. 1996.
KRÜGER. K.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.Opladen, Leske + Budrich 1999. 2. vydání.
MAŇÁK, J. A KOL.: Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno, MU 1996.
PRŮCHA, J.: Pedagogická evaluace. Brno, MU a CDVU 1996.
SCHRATZ, M.: The Development of Qualitative Research in german speaking Countries. Brno, Sborník prací FFMU U1 1996, s. 94-102.

AUTOR –KONTAKT:

Doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
M.D. Rettigové 4
Praha 1

Tel.: (02) 219 00 188
E-mail: karel.rydl@pedf.cuni.cz