

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ VÝZKUM:

NÁSTROJ NORMATIVISMU NEBO ZPROSTŘEDKOVATEL SPOLEČNÉ ŘEČI ?

Stanislav ŠTECH

Pedagogická fakulta UK, Praha

Jedním z rysů pedagogicko-psychologického výzkumu v současnosti je hledání přiměřeného místa a definování svého poslání. Tento typ výzkumu byl ve svých zadáních a užitích vždycky bližší pedagogice, resp. potřebám školy, tak jak ji definovali ti, kteří za ni mluvili. Profesní identita badatelů ho však zároveň vedla na pole psychologie, zejména co se týče kritérií vědeckosti, elaborovanosti metod a hodnocení úrovně a kvality rozhodující částí vědecké komunity. Vedlo to k jisté "skromnosti" postavení pedagogické psychologie vůbec a jejího výzkumu zvláště v soustavě sociálně-vědního a antropologického poznání. Stručně řečeno: ti, kterým by výsledky naší práce měly být primárně určeny, nebyli buď vůbec tázáni, a i kdyby byli, pak svým hlasem nemohli stejně poskytnout této práci dostatečný kredit. Navíc, pod tlakem účelovosti a konjunkturalismu bylo mnohdy velice těžké zachovat si nutný *odstup*, jakési *vnější postavení* - bez apriori - vůči institucím sledovaným, zkoumaným, analyzovaným, ale i vůči institucím decizním. To však může platit i přes vnějškovou změnu situace i dnes.

Před naším výzkumem se otevřely po politické změně r.1989 nejen nové možnosti dané objektivně sociálními změnami a jejich dopady na lidi, ale také nutnost přiměřeně analyzovat místo, z něhož přicházíme. Neanalyzováním minulosti, absencí reflexe se totiž vpravujeme do role slepce, který šátrá kolem sebe a nahodile vykřikuje, co že se mu to podařilo nahmatat.

I. Nep(r)ovedená bilance: "jací jsme byli ?"

Cítím tíživě jako jeden z hlavních problémů, který provází náš výzkum v oblasti školy a výchovy, tuto absenci důkladné reflexe stavu. A to nejen stavu vlastní badatelské práce (jejích témat, metod i paradigmat či modelů práce), ale také absenci empirického popisu skutečnosti minulé na rozdíl od projektovaného stavu (učitelé v minulosti byli zajisté též něco jiného než jen "kolaboranti ideologie minulého režimu" nebo "tyranští nACPávači hlav"). Požadavkem důkladnosti míním právě analýzu postavenou na dobře popsané a zachycené empirické realitě. Místo toho jsme však byli svědky paušální kritiky doprovázené "přesvědčeními" a "přáními" ve velké části obce zabývající se školstvím. Tato normativní doporučení a tvrzení byla nanejvýš dokládána svévolnou kombinací importovaných vzorů a kritérií (nic proti importu! musí však být systémově založený). Na malé ploše, která je mi dána, se pokusím pouze o tezovité charakteristiky.

1/ Pedagogicko-psychologický výzkum v minulých desetiletích samozřejmě existoval a měl i své zajímavé výsledky (oblast široce definované diagnostiky a autodiagnostiky, výzkumy pedagogické komunikace apod.); byl však ovlivněn (a já se domnívám, že i oslaben) dvěma skutečnostmi:

- izolovaností od ostatních věd o výchově (neexistovala významnější spolupráce se sociology, historiky, jazykovědci, etnografy apod.), proto se vzácně objevovala interdisciplinární témata a problémy;

- schematickým pojetím pedagogické psychologie jako "aplikační psychologické disciplíny" (neberu zde v potaz verbální ujišťování autorů mnohých textů, kteří tvrdí opak - jde mi o fakt, že pedagogická psychologie na základě svého výzkumu zrodila minimum svébytných konceptů, které by obohatily konceptuální výstavbu psychologie či věd o člověku).

2/ Pedagogicko-psychologický výzkum se většinou omezoval na témata ideologicky i vědecky "bezpečná". Neanalyzovali jsme otázky sociokulturní determinace, nesledovali jsme utváření instituce školy *in actu*, její skrytý život apod. Převažovalo oddělené studium žáka, učitele, třídy. Tvrdě řečeno: psychologie (se) utekla do dílčích otázek, které můžeme sice široce označit jako socializační, ale zároveň zůstávala v bezpečí metodologického individualismu. Také výzkumy v oblasti hlavní funkce školy - předávání poznání, v oblasti didaktických postupů a kurikula byly a jsou ve výrazné menšině.

3/ Z hlediska metodologie lze situaci zjednodušeně vyjádřit např. takto: z výzkumů jsme se mohli dozvědět, jaká je míra "neurotičnosti" našich žáků řekněme ve 4.roč. ZŠ (včetně přesných čísel a signifikancí), ale nedokážeme říci, čeho se třeba žáci ve 4.roč. v našich školách bojí, nebo jaký má pro jednotlivé skupiny žáků škola smysl. Chci tím říci, že v přístupech a metodách převažovala pozitivistická, "objektivistická" orientace, která produkovala kategorie a řeč málo srozumitelnou mimo úzkou sektu zasvěcenců. Není proto divu, že např. J.Mareš naléhavě vyzýval hned počátkem r.1990 ke "stavění mostů" mezi výzkumníky (psychology, pedagogy) a učiteli (Mareš, 1990). Vřele s ním souhlasím a jeho výzvu připomínám. Vyžaduje to však vzít učitele, rodiče a žáky na vědomí, legitimizovat jejich řeč i jejich podíl na výzkumu. Naše vědeckost přece nespočívá v "síle" našeho šamanského slovníku i metod-rituálů, ale v rozevírání a přehlednějším čtení reality, v níž naši aktéři žijí, a v jejich vybavování lepšími poznávacími nástroji a aparátem.

4/ Výzkum, zejména pak pedagogický, ale někdy i pedopsychologický byl pojmán jako instrument vytvářející normy, modely "správného" a žádoucího chování, stanovující podle zadavatele vyjadřujícího "společenskou potřebu", ani ne tak, jaké edukativní dění je, jako spíše doprovodné důkazy a ilustrace vizí a normativních představ. Na druhou stranu je ovšem třeba říci, že v tomto rámci si skoro každý dělal téměř co chtěl. Osobní témata

mohl výzkumník "probádávat" několik desetiletí (samozřejmě vždy pod jinou hlavičkou "hlavního úkolu") téměř v nezměněné podobě. Takovou svobodu "bádání" už pravděpodobně nikdy mít nebudeme. Zmiňuji se o tom proto, že chci poukázat na fakt, že řetězec dynamiky výzkumu zde sestupoval shora: decizní orgán (formulující tzv. společenskou potřebu) - centrální výzkumná pracoviště - badatelé - aplikační terén a zpět. Odpovědnost za výsledek byla také podle toho orientována.

Nelze ovšem říci, že by se ničeho nedosáhlo. Připomenu jen práci systémů pedagogicko-psychologických poraden, zejm. na úrovni jejich metodických center, kde výzkumně vývojová práce vedla v praxi k vytvoření celé řady užitečných diagnostických nástrojů. Připomenout lze také výzkumy v oblasti poruch učení, které měly svůj dopad na život učitelů i žáků. Jestliže spíše kriticky, nicméně diferencovaně bilancuji nedávnou minulost, je to proto, že chci položit otázku: nepřetrvávají mnou vzpomenu staré chyby a rysy našeho výzkumu? Je totiž z čeho se poučit.

III/ Jaká je situace?

Nejprve bych se pokusil rozdělit konjunkturální procesy, v nichž se pohybujeme, na dvě skupiny procesů. První zahrnují společenské a politické změny institucí, chování lidí v nich, preferencí hodnot. Druhá zahrnuje relativně nezávislý pohyb ve světě vědního poznání, který teď vyniká otevřením kontaktů se světem. V první oblasti můžeme konstatovat, že

1. tlaky proti škole jako symbolu ("starého") řádu, pořádku a stability výrazně mění požadavky na chování učitelů, žáků i rodičů; *per extenso* se pak vztahují na řád jako takový;
2. dřívější péče o rovnost v podobě stejnosti je střídána tlaky na různost a diverzifikaci, minimálně ve vnější, strukturální podobě; to opět nezůstává bez odezvy u aktérů celého systému: v podobě strategií chování, očekávání, cílů, produkce hodnot atd.;
3. decentralizace v řízení a spravování školství, plánované a postupně snad i realizované přenášení pravomocí i odpovědností dolů do lokalit nutně musí mít efekty, které je třeba sledovat a vyhodnocovat, např. ve změně pojetí profesní role učitelů, v novém vztahu rodina - škola, v klimatu školy a vztahu žáků k ní atd.

Tyto tři nejnapadnější trendy mají podle mne společný jmenovatel, kterým je větší důraz na aktéra (už ne na "pokusnou osobu" nebo "respondenta"). Ať už si to ti, kteří proklamují boj proti autoritářství a rigiditě, prosazují různost a plédují pro svobodu a samostatnost, uvědomují nebo ne. V každém případě to znamená, že prostě není možné vycházet ze spekulací, obecných schémat nebo abstraktních hodnot. Musíme tedy respektovat posun ve statusu našich partnerů z "pokusných osob" na "aktéry". Je třeba dát jim slovo, ale také nau-

čít se jim naslouchat. Vtíravě se nám proto nabízejí nová témata, nové postupy i nové výkladové vzorce.

Ve sféře vývoje vědních konceptů a metod vyniká v pedagogicko-psychologickém výzkumu

1. především skutečnost jakési revize nebo generálního úklidu (ve světě se objevují nové pohledy na Vygotského i Piageta, znovu se vrací symbolický interakcionismus). I když širše témat je stále udivující, mění se důrazy. Nástup kvalitativní metodologie, školní etnografie, ovlivnění chápající sociologií a vůbec preferance klinických pohledů "zblízka" je v 80. letech zřejmá. Není to však jen módní záležitost uvnitř vědní komunity. Souvisí totiž s výše uvedeným přesunem pozornosti "od struktur k aktérovi" (jak uvedl na prestižním I. Bienále výchovy v Paříži r. 1992 francouzský filozof Granger - srv. Granger, 1993). Na Západě tento proces probíhal od začátku 70. let.

Také u nás se už v 80. letech objevovaly náznaky podobných změn. Jmenujme výzkumy učitelských preferencí a atribučních procesů (VÚOŠ - srv. Heius, Pelikán, 1984), koketování s biografickými metodami (tým ped. psychologie z PÚ JAK - srv. Pavelková, 1990), analýzy školního klimatu (Lašek, Mareš, 1991). Vezmeme-li v potaz důsledně jen práce založené na empirických výzkumech a ne deklarativní nebo úvahovou produkci, pak vidíme, že se dnes objevuje poměrně široká škála zkoumaných témat vedoucích k otázkám nad procesy tematizace samotnými a objevují se též odlišné metodologické pozice vnášející do pedagogického výzkumu dynamiku.

2. V tématickém spektru se objevují nové prvky zdůrazňující reflexi a sebereflexi (Mareš s problematikou hodnotících nástrojů, identifikace stylů výuky - srv. Mareš, 1991; Gavora s analýzou situačního učení - srv. Gavora, 1993; autodiagnostické nástroje a postupy a jejich ověřování v Hrabalově pojetí - srv. Hrabal, 1988; studium klimatu školní třídy z pohledu žáka i učitelů různě interpretované aj.).

Nově se tematizuje role a činnost učitele, sleduje se nejen brýlemi typologických či osobnostních kategorií styl výuky (např. komplexní Marešovo "učitelovo pojetí výuky" nebo hledání školní i učitelské kultury v práci Pražské skupiny školní etnografie - srv. PSŠE, 1993).

Podobné lze říci o poznávání žáka, jeho metod učení, jeho vztahu k poznání a k učení. Pozoruhodné výsledky v oblasti utváření a osvojování (poznatků) konceptů se objevily např. v monografickém čísle Pedagogiky (1/1992) věnovaném problematice učiva.

Mohli bychom rozšiřovat tento výčet na empirické sondy do vztahu rodičů a učitelů, do oblasti psychologie řídicí práce ve školství atd. Účelnější by však bylo říci si něco o pozadí této tematizace.

3. Metodologicky se totiž vedle tradičních výzkumů (stavějících na asymetrii výzkumník-respondent, realizovaných "na distanc" dotazníkovými nebo testovými nástroji, převážně jen kvantitativně vyhodnocovanými) objevují stále více náznaky v terénu zapuštěných výzkumů, první vlastovky participativních výzkumů (nezřídka iniciovaných a podněcovaných učiteli ze škol), longitudinálně založených výzkumů, event. případových studií (Gavora). Jsme sice ještě hodně daleko od stanovení nějaké antropologie dětství a mládeži v naší společnosti, ale musíme si právě jako psychologové takovouto antropologii stavět jako cíl našeho snažení. Ostatně, zdá se, že určitá koncepce dětství, mládeže, občana, školní docházky jako kulturní formy socializace v řadě nejrůznějších návrhů a protinávrhů k transformaci našeho školství chybí. Nemají zkrátka podloženou antropologickou dimenzi.

III. Hledisko transformace

Co tedy v kontextu výše řečeného žádat, doporučovat, nabízet pro tzv. transformaci naší školy. Je nebo není? Probíhá už nějaká transformace nebo život čeká na Návrhy a Programy? Bude vůbec nebo nebude? Chtějí vůbec učitelé, rodiče, žáci nějakou transformaci a co si pod tímto pojmem představují oni, ale i politici a výzkumníci? Takovou otázku jsem dosud veřejně neslyšel položit. Nejsme zde opět v situaci, která nám nabízí podíl na normativizaci (ať už se připojíme ke kterémukoli klubu)? Obtížné, ale nezbytné, je ovšem udržet si onu exterioritu, tj. odstup vůči běhu sociálního světa. Bez této exteriority není splněna hlavní funkce výzkumu - evidentní zvláště v sociálně-vědním výzkumu - tj. nabízení vhodných brýlí či spíše způsobů čtení reality a jejich společná výstavba se všemi, kteří tuto realitu tvoří. To však vyžaduje - zdánlivě paradoxně - maximální pohled zevnitř či zblízka, jak jsem o něm výše hovořil. Opět hutně shrnuto, domnívám se, že

1. naše školství potřebuje od psychologického výzkumu co nejméně zkreslující zrcadlo ukazující zřetelně a artikulovaně současný stav, aspirace a chování aktérů; potřebuje co nejméně ideologům, nových frází a klišé - to zejména decizní sféra;
2. uživatelé z řad učitelů, vychovatelů, rodičů i žáků od nás potřebují především řeč, tj. pojmy, v nichž nejlépe, pro ně srozumitelně (a jasněji než by tomu bylo bez naší práce) vyjádří své potřeby, cíle, záměry, edukační realitu, a v nichž se nejlépe dorozumí;
3. my všichni pak potřebujeme od pedagogicko - psychologického výzkumu poznatky, metody a modely jako nástroje, jimiž natolik vyložíme ve vzájemné shodě realitu, že budeme sami s to činit odpovědná rozhodnutí; ne tedy výzkum beroucí na sebe za aktéry odpovědnost za konkrétní rozhodnutí a opatření. Tato odpovědnost je koneckonců jedině jejich. V poslední době charakterizují tuto pozici výroky badatelů, které jsme mohli zaslechnout např. na již zmíněném Bienále výchovy (Paříž, 1992) - naší odpověď na otázku: "Co nám váš výzkum dává, co tedy máme dělat? Co je správné?" musí být: "To je vaše věc - my vás můžeme naučit, jak

problémy rozevřít, pojmenovat, pochopit, třeba jinak, třeba z různých úhlů; na základě této moci, kterou od nás dostanete do rukou, můžete své rozhodnutí učinit snadněji".

Transformace ve školství a výchově samozřejmě již dávno začala a je do značné míry nezávislá na našich výzkumech a plánech. Život na nás nepočká. To ovšem znamená, že v onom druhém slova smyslu transformace jako centrálně plánovaný program, více méně kontrolovaný, nikdy nebude probíhat v ideálně "čistém" prostředí, tak jak byla naplánována. Obě tahle tvrzení dohromady znamenají, že pedagogicko-psychologický výzkum má před sebou jedinečnou šanci, možná i zlatý věk: dobu turbulence, zmatků, nečitelných procesů. To by paradoxně mohlo ulehčit naši práci a poslání shrnuté ve výše uvedených třech tezích. Pedagogicko-psychologický výzkum by tak měl být především zprostředkujícím článkem umožňujícím nalézt společnou řeč pro všechny aktéry edukativního systému.

xxx

Literatura:

- Derouet, Jean-Louis: Des enseignants - sociologues de leur établissement ? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires. Revue Française de Pédagogie, n°72, 1985, 113 - 124.
- Gavora, Peter: Situačné učenie. Pedagogická revue, v tisku.
- Granger, Gilles-Gaston: Le double sens de la discontinuité en histoire des sciences.- In: Continuités et ruptures. Sborník textů z Premi re Biennale de l'Education et de la Formation, Paris-Unesco 27-30 avril 1992, Paris, INRP 1993, 23-28.
- Helus, Zdeněk, Pelikán, Jiří: Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Praha, VÚOŠ (T) 1984.
- Hrabal, Vladimír: Jaký jsem učitel ? Praha, SPN 1988.
- Lašek, Jan, Mareš, Jiří: Jak změřit sociální klima třídy ? Pedagogická revue, 1991, č.6, 401-410.
- Mareš, Jiří (Ed.): Interakce učitel - žáci, učitel - studenti. Sborník příspěvků z konference. Hradec Králové, LF UK 1981.
- Mareš, Jiří: Stavění mostů mezi učiteli a výzkumníky. Výchova a vzdělání, 3, 1990.
- Mareš, Jiří: Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha, SPN 1991.
- Pavelková, Isabella: Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti. Praha, Academia, Studie ČSAV 4, 1990.
- Pražská skupina školní etnografie (PSŠE): Co se v mládí naučíš ... Zpráva z terénního výzkumu. Praha, PedF UK, Supplementum 77 1993.
- Sirota, Régine: L'école primaire au quotidien. Paris, P.U.F. 1988. @CT 1