

Z empirických výzkumů

Sociologický výzkum a školství

MARIE ČERMÁKOVÁ,

Sociologický ústav CSAV, Praha

MILUŠE REZKOVÁ,

ÚVVM při FSÚ

Vzdělávací procesy se jako složité sociální jevy vyznačují mnohotvárností, dynamičností a jako takové se často stávají objektem intenzivního výzkumu. Domníváme se, že ke komplexnímu, serióznímu zhodnocení situace v oblasti výchovně vzdělávací soustavy chybí „sociologický rozměr“. Není zde úkolem analyzovat, nakolik je zdrojem této absence nezáměr ze strany školské decize, nechuť sociologické komunity k příslušným tématům a fakt, že na půdě školských institucí působí jen velmi málo graduovaných sociologů. Jde o konstatování stavu, že se projevuje nedostatek kvalifikovaných sociologických rozborů, komplexních sociologických analýz dílčích fenoménů s aspiracemi na sociální teorii i změny ve výchovně vzdělávací soustavě.

V prezentované informaci chceme seznámit s jedním pokusem o dílčí analýzu, zaměřenou k základnímu školství. Opírá se jednak o pohled empirický, výsledky zjištěné výzkumem veřejného mínění a teoretický, sociologický rozbor jevu.

Když v roce 1988 připravoval Ústav pro výzkum veřejného mínění nové šetření, zaměřené na otázky výchovně vzdělávacího působení základní školy, vycházel při koncipování hypotéz výzkumu i z myšlenek studie ÚFS CSAV „Mládež a výchovně vzdělávací soustava, produkt a zdroj inovačních procesů ve společnosti“.¹⁾ Takto pojatý záměr umožnil provést – s vědomím možností, jimiž je poznávací hodnota veřejného mínění ohraničena – v naší praxi nezvyklou verifikaci závěrů, k nimž zmíněná studie došla.

Studie je socioanalýzou, souborem kritických sond do výchovně vzdělávací soustavy a soustřeďuje se na rozbor vybraných mýtů vzdělávací praxe. Mýty vymezuje jako produkty, které za určitých podmínek vznikají střetáváním vědy a ideologie a „fungují jako dlouhodobě orientované představy, záměry, cíle či zájmy sociálních skupin a vrstev společnosti“.²⁾ Demytizace různých apriorně formulovaných tvrzení, vydávajících se nezřídka za věčné pravdy, aniž by byly jakkoliv vědecky prověřeny, je nevyhnutelným krokem k eliminaci statusu quo v této oblasti. Nemůže se zastavit ani před mýtem všestranně rozvinuté harmonické osobnosti, geneticky spjatého s ideou – mýtem jednotné socialistické školy. Nedotknutelným není ani mýtus o vzniku a vývoji demokratického školství konstituovaný hned v prvních poválečných letech či mýtus jednoznačně socialistického charakteru změn, které byly provedeny. Stejně jako další zásahy do citlivých struktur výchovy nových generací jsou spolu s jinými generovanými (dílem z výše uvedených idejí – mýtů odvozených, dílem specifickými) představami o tom, jak a proč se musí školství u nás rozvíjet právě jen tak, jak se

¹⁾ In: Sak P., Čermáková M., Hudeček S.: Mládež v procesu společenské reprodukce a její podíl na intenzifikaci sociálně-ekonomického rozvoje, ÚFS CSAV Praha 1989, kap. I: Mládež a výchovně vzdělávací soustava, produkt a zdroj inovačních procesů ve společnosti (aut. M. Čermáková).

²⁾ Cit. dílo, s. 12.

rozvíjelo, otevřeným tématem pro analýzu jevů v jejich sociálních souvislostech. Jde o vhled do procesů, které v jistém smyslu ovlivnily i samotný proces geneze sociologie ve společnosti.

Výsledky výzkumu³⁾ potvrdily, že veřejné mínění reflektuje zmíněné jevy, změny, k nimž v oblasti školského vzdělávání v nedávné době došlo⁴⁾. Projevuje se to v názorových tendencích jednotlivých podsouborů s větším či menším napětím, jež je umocňováno v některých směrech i jejich názory a postulovanými, ale nerealizovanými idejemi.

Jakkoli se zdají být tato zjištění nepříjemná pro stávající decizní orgány v oblasti školství, jsou ve skutečnosti pozitivní. Signalizují, že společnost reflektuje rozpory, do kterých se školství dostalo. Naznačují, že sociální apatie se dosud nerozšířila do všech struktur myšlení a že část veřejnosti je způsobilá participovat, kooperovat na změnách, které by vedly k nápravě situace, právě na základě vědomí o stavu, v němž se vzdělávací kultura nachází.

Z nejzajímavějších afirmací výchozích hypotéz (které byly založeny na vyhodnocení poznatků z dříve prováděných výzkumů a šetření) se lze zmínit především o těchto :

Tvrzení o prováděné přestavbě školství

Při hodnocení některých koncepčních změn, které byly realizovány přijetím „Projektu dalšího rozvoje čs. výchovně vzdělávací soustavy“ z r. 1976 se ukázalo, že většina (71 %) občanské veřejnosti považuje za lepší dřívější devítiletky, kdy se povinná školní docházka nedělila a teprve po absolvování základní školy žáci přecházeli na další typ školy, případně do praxe. Pouze 18 % se vyslovilo pro současnou organizaci docházky. Občané rovněž poukazují na problém žáků, kteří nárokům školy nestačí a podle poloviny z nich by bylo správné, aby takovým žákům byla dána možnost kratší povinné školní docházky. K uvedeným názorům se přiklání i sami učitelé základních škol, a to ještě větší měrou. Dřívější devítiletce by daly přednost celé tři čtvrtiny a více než polovina (58 %) se přimlouvá pro řešení problému tzv. neprospívajících žáků.

Tato výmluvná zjištění lze doplnit i tím, že podle největší části veřejnosti i učitelů nedošlo během uplynulého desetiletí ke kvalitativním změnám výchovy a vzdělávání v základním školství. Jako změnu k lepšímu označuje vývoj pouze 24 % veřejnosti a 35 % učitelů a shodně 24 % učitelů i občanské veřejnosti považuje uplynulý vývoj za zhoršení (především ti z nich, kteří mají doma žáka 2. stupně základní školy).

Mýtus demokratického školství

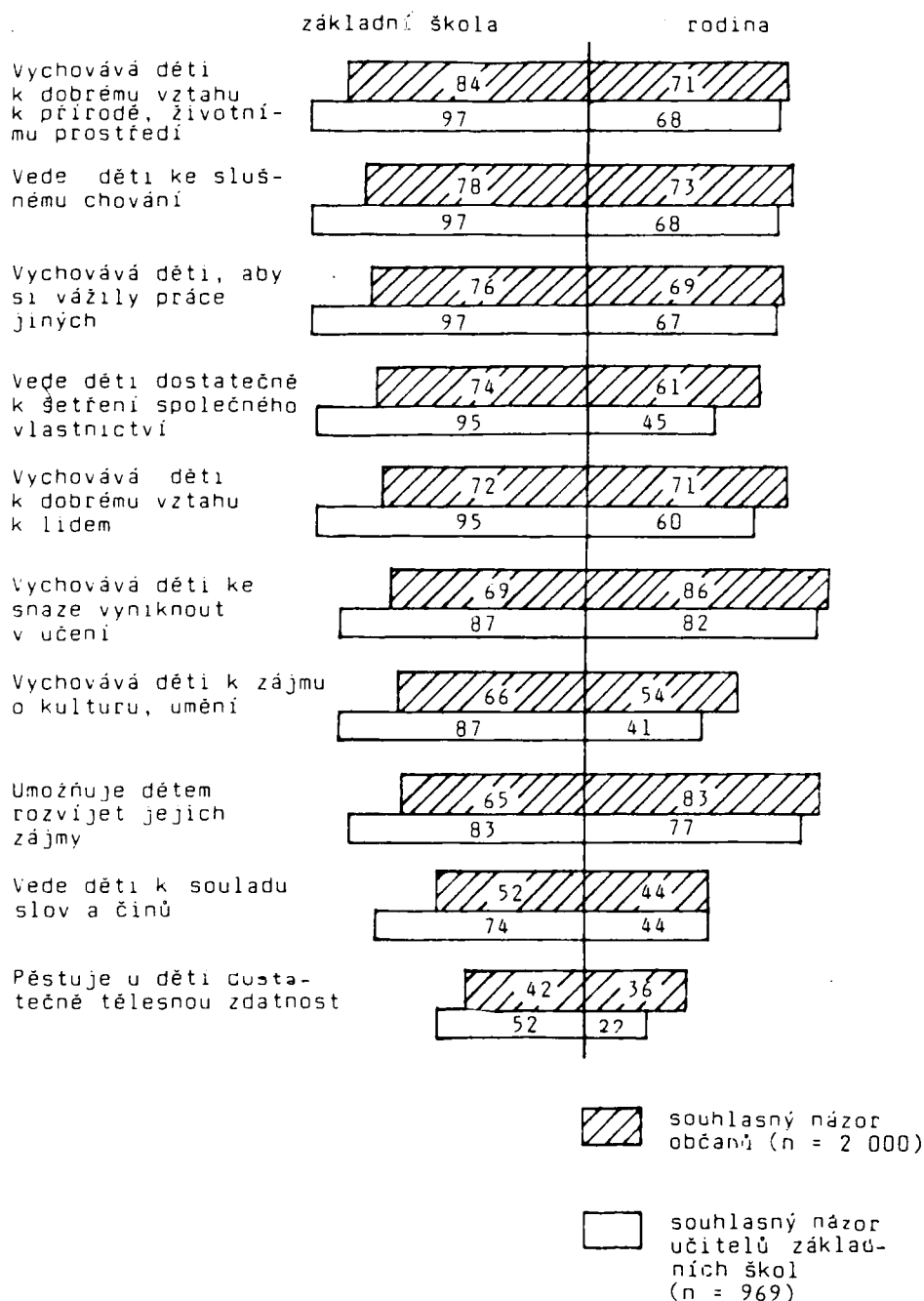
Představa, že československé školství dosáhlo maxima demokracie, je reprodukována v posledních 40 letech ve všech významnějších dokumentech o československém školství. Dosáhla takové míry publicity, že jakékoliv zpochybnění této teze má podobu narušení jednoho ze základních tabu, nedotknutelné pravdy, nezpochybnitelné. V samotném prvotním konceptu jednotného socialistického školství je skutečně idea demokratizace velmi progresivně deklarována. Byla však tato idea prověřena výslednou praxí?

Otázka tedy nezní, zda jednotné socialistické školství směřovalo k demokratizaci školství, ale zda jí skutečně dosáhlo, resp. mohlo dosáhnout. Jestliže se podíváme na tento problém z této strany, opět to vede k zamyšlení nad otázkou relativnosti jakékoli proklamace o demokracii, demokratických právech.

³⁾ Výzkum byl proveden na reprezentativním souboru občanů ČSFR ve věku od 18 let (2000 respondentů) a učitelů základních škol (969 respondentů).

⁴⁾ Rezková M. a kol.: Názory československé veřejnosti na některé otázky výchovně vzdělávacího působení školy, ÚVVM při FSÚ, Praha 1989

Materiální podmínky, v nichž se od samotného počátku jednotné socialistické školství rozvíjelo, byly složité. Vycházíme-li z celkem ověřeného předpokladu, že každé nebo téměř každé dítě (s výjimkou zdravotně a mentálně poškozených dětí) je způsobilé po určité, víceméně individuálně rozdílné době dosáhnout svého maxima, pak jde především o otázku podmínek, v nichž je výchovně vzdělávací proces realizován. Přejdeme-li jako nepodstatné (samozřejmě pouze hypoteticky) otázky optimálního počtu dětí ve třídách na učitele, kvalitu,



organizaci výukového procesu, jeho koncepce atd., a budeme-li se zabývat jen otázkou vybavení našich škol, nemůžeme nedojít k závěru, že existuje nepoměr mezi tím, co nabízí škola a možnostmi současných (i když zdaleka ne všech) rodin.

Veřejnost tuto skutečnost postřehla velmi přesně: i když vůči výchovnému působení rodiny projevuje v porovnání s výchovou ve škole značnou skepsi, je patrné (viz graf č. 1), že rodina „vede“ právě jen ve dvou oblastech – v tom, že má možnosti k rozvíjení zájmů, schopností dětí a že podporuje jejich učební činnost. Vímeli, že za kritérium úspěchu žáka je považován prospěch nikoli jen v některých předmětech, ale prospěch průměrný, který mimo jiné hraje při přijímání na střední školy skutečně značnou roli, tento fakt nepřekvapuje. Je třeba poznamenat, že veřejnost toto hledisko uznává a považuje je za jedno ze žádoucích kritérií, uvědomuje si však, že by měly být více brány v úvahu známky z těch předmětů, které jsou důležité pro obor, na nějž se žák hlásí.

Největší význam je však v praxi připisován známostem a protekcím (názor 84 % širší, 71 % učitelské veřejnosti). Upozorňuje se i na případy úplatků (51 % veřejnosti a 32 % učitelů). Současně je velmi kritizováno i uplatňování „kádrových“ kritérií jako členství rodičů v KSČ, členství žáka v PO SSM a jeho dělnický původ. (viz tab. č. 1)

Podstatné je, že reálná váha (tedy hodnocení toho, jaká kritéria skutečně mají vliv na rozhodnutí o přijetí žáka) uvedených kritérií je jak podle občanů, tak dle učitelů podstatně nižší. Konkrétně: kritérium dobrých známek jako takové ocenilo jen 64 % občanů a 75 % učitelů, schopnosti žáka 49 % občanů a 60 % učitelů a zájem žáka o obor dokonce jen 32 %, resp. 33 % občanů i učitelů.

Pojetí demokratizace přístupu ke vzdělání nazírané z pohledu veřejnosti se tedy zřetelně obrací ve vysoce selektivní proces, zohledňující značnou měrou v reálné praxi zcela odlišná kritéria od těch, která veřejnost i učitelé považují za společensky žádoucí.

Tabulka 1. Názory na žádoucí a uplatňovaná kritéria přijímání na výběrové střední školy.

(údaje v %, dopočet do 100 % ke každému údaji tvoří odpovědi „ne“ a „neví“)

	Názory občanů (n = 2000)		Názory učitelů ZŠ (n = 969)	
	co větší- nou roz- hoduje	co by mě- lo rozho- dovat	co větší- nou roz- hoduje	co by mě- lo roz- hodovat
známosti, protekce	84!	–	71!	–
celkový dobrý prospěch žáka	78	94	87	96
výsledek přijímacích zkoušek	77	83	83	81
členství rodičů v KSČ	71!	9	58!	9
hodnocení základní školy	67	74	54	86
dobré známky z předmětů důležitých pro obor, na který se žák hlásí	64	99	75	100
úplatek	51	–	32	–
členství žáka v PO SSM	50	14!	39	21
schopnosti žáka	49!	98	60	99
dělnický původ žáka	41	14!	39	11!
zájem žáka o zvolený obor	32!	97	33!	99
náhodná	32	–	28	–
prežerovaná územní oblast	32	8	38	10

Tvrzení o přiměřené náročnosti školského způsobu výuky na zdravotní stav mládeže opírající se o nesčetné konstatace tohoto stavu odpovědnými pracovníky resortu rovněž neodpovídá některým zjištěním šetření, zaměřeného mj. na názory o možnostech tělesného odpočinku žáků ZŠ o přestávkách. Z podsouboru občanů, jehož charakteristickým znakem je, že žije ve společné domácnosti s žákem základní školy, se 60 % shodovalo v tom, že o přestávkách nemají žáci dostatečnou možnost tělesné, tím pádem i duševní relaxace. Nepříznivou situaci potvrzují i sami učitelé (56 % z nich). Ve veřejném mínění je dále rozšířen i názor, že chování dnešních žáků je učiteli posuzováno příliš přísně (názor 52 %) a že chování a ukázněnost žáka se promítá i do toho, jak je svým učitelem hodnocen (názor 63 %). I z dalších výpovědí „kompetentních“ osob (těch, kteří mají doma školáka), týkajících se nároků na zvládnutí učiva, na pomoc v domácí přípravě, na situaci na školách (75 % veřejnosti a 91 % učitelů považuje počty žáků ve třídách za příliš vysoké) vyplývá, že být žákem zdaleka není tak snadné a jednoduché, jak si stále ještě odpovědní pracovníci ve školství představují.

Názory, že koncepce polytechnizace je jako strategie základních a středních škol žádoucí a nosná, že nemá alternativu v humanisticky orientovaném vzdělávání žáků, není potvrzeno ani úspěchem ve vytváření dobrých vztahů u dětí k technice (jen 49 % občanů se domnívá, že tento zájem škola podporuje, stejně jako 72 % učitelů), ani názory na některé vzdělávací efekty ZŠ, zvláště ve zvládnutí kultury mateřského jazyka (48 % občanů a 47 % učitelů nesouhlasí s tím, že po ukončení základní školy děti umějí správně, bez častých chyb psát) a ruštiny (o níž soudí 52 % občanů a 47 % učitelů, že ji žáci nedokáží použít k tomu, aby se domluvili o nejběžnějších záležitostech). Jak vyplývá z grafu, i v široké veřejnosti je poměrně rozšířeno povědomí o nedostatečné péči školy o kultivování osobností dětí po estetické stránce.

Nejvýrazněji se však k tomuto problému respondenti vyjádřili v otázce, která už byla položena v podobném šetření před 10 lety, a to, jak základní škola připravuje žáky pro střední školu a učební obor. Fakt, že jen 23 % občanů soudí, že pro učební obor připravuje dnešní ZŠ buď velmi dobře či dobře je regresivní ve srovnání s výsledky před 11 lety, kdy ji takto hodnotilo 54 %! Podobně je tomu i u přípravy pro studium na středních školách, kde z původních 63 % souhlasících klesl jejich počet na 47 %. Protože polytechnizace základního školství měla podpořit především přípravu pro učební obory, které byly a stále zůstávají nejfrekventovanějším proudem středního školství (se svým 2/3 podílem) znamená to evidentní rozpor se záměry v koncepci schválené před třemi lety a postupně realizované v průběhu 80. let.

Současná škola je způsobilá „vyprodukovat“ tzv. všestranně rozvinutou harmonickou osobnost. Tato cílová představa byla odvozena z předpokladu ideální rovnosti vloh, schopností mladých a také podmínek, v nichž mládež dospívá. Skutečností však je, že jak mladí lidé, tak jejich rodinné zázemí i učitelé, jejichž působení je na rozvoj jednotlivých dispozic žáků nezastupitelné, nepředstavují homogenní skupinu. Z toho vyplývá přirozeně i zjištění, že v jejich výpovědích jsou značné, ovšem zcela přirozené, rozdíly. V různorodých podmínkách, v nichž pedagogové působí, se formují také velmi rozdílné postoje učitelů k dětem podle toho, zda jde o děti prospěchově průměrné, slabé či naopak výborné. Tak např. 44 % reprezentantů veřejnosti tvrdí, že se učitelé věnují všem žákům stejně, učitelé sami tento názor zastávají ze 61 %. Podle 28 % občanů učitelé z hlediska své péče upřednostňují výborné žáky, zatímco dotázaní učitelé to tvrdí z 9 %. O upřednostňování slabých žáků hovoří 8 % veřejnosti a 23 % učitelů. Tyto odpovědi vypovídají nikoli o tom, co by mělo být (protože fakticky by přístup k jednotlivým dětem měl být maximálně diferencovaný), ale svědčí o situaci, v níž se soudobá škola nachází, o konfliktech a problémech, v nichž se nacházejí mladí lidé a učitelé. Podobná zjištění lze odvodit i z jiných otázek.

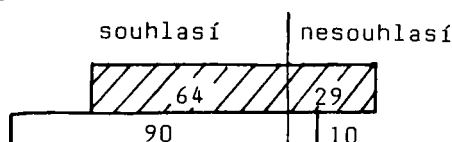
Mýtus spolupráce rodiny a školy

Vyjdeme-li z předpokladu, že spolupráce obou institucí má vycházet ze vzájemné důvěry respektování „práv“ i vědomí vzájemných povinností, pak názory veřejnosti i učitelů svědčí o tom, že základy tohoto vztahu nemají potřebnou pevnost. K jednomu z nejméně překvapivých zjištění výzkumu patří, že 85 % veřejnosti považuje nároky školy za neúměrné. Fakt, že tento názor sdílí i 76 % učitelů, lze v tomto případě považovat za příznivý: obě zainteresované skupiny zřejmě považují za problémovou samotnou koncepci, příliš náročné učební osnovy. Poměrně vysoká shoda byla zjištěna i v názorech na nároky, jaké učitelé kladou na práci žáků – jako příliš vysoké je hodnotilo 64 % veřejnosti a 52 % učitelů. Významné názorové rozdíly se však objevily v souvislosti s výchovným působením školy a rodiny. Vyplývá z nich, že rodiče mají v mnoha směrech větší důvěru ve výchovné působení školy než učitelé ve výchovné působení rodiny. Vůči rodině vystupují učitelé velmi kriticky. Veřejnost se ve vztahu k úkolům rodiny vcelku shoduje s míněním učitelů, se školou však v té míře jako učitelé spokojena není. Veřejnost se kromě toho ještě domnívá, že většina žáků si dnes svých učitelů neváží, nemá k nim dobrý vztah – což pocítují i sami učitelé (51 % z nich). Není sice zpochybňována odborná a pedagogická způsobilost učitelů, ale klíč k tomu, proč je autorita učitelů hodnocena tak nízkou, je podle zjištění výzkumu třeba hledat v osobnostních, morálních vlastnostech učitelů. Značná část občanů (36 %) se domnívá, že učitelé nejsou k žákům spravedliví (což dokresluje i mínění, že do hodnocení žáka učitelem se promítá i jeho chování – viz výše – i to, z jaké rodiny žák pochází, jaké je postavení nebo vliv jeho rodičů – názor 52 % dotázaných z řad veřejnosti) a že mnohdy selhávají i v příkladnosti pokud jde

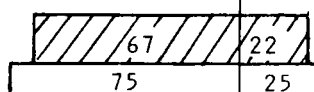
Žáci jsou známkováni

podle :

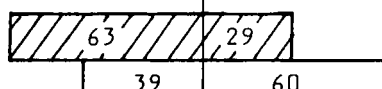
porozumění
učivu



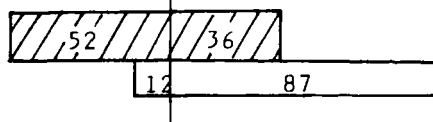
množství látky,
kterou se
naučí



chování



postavení nebo
vlivu rodičů



občané ČSSR
(n = 1 999)



učitelé ČSSR
(n = 968)

o soulad slov a činů (názor 41 %). Učitelé takové názory více či méně kategoricky odmítají (viz graf č. 2).

Domníváme se, že již jenom problémy, které byly naznačeny, dokladují oprávněnost a potřebu kritického myšlení ve vztahu k vzdělávací a výchovné praxi v ČSFR na sklonku 80. let v mnoha dalších vazbách a souvislostech, které zasahují do struktury československé VVS, o kterých soudíme, že patří k „sociologickému rozměru“ zkoumaného jevu (například mýtus ekonomických determinant rozvoje školství, mýtus účinnosti administrativně řízeného školství, mýtus kolektivity a zkušenosti, mýtus mužské a ženské role a mnohé další). Ukazuje se dostatečně přesvědčivě, že i v tomto období nejen přetrvávají problémy, které analýza mýtu vzdělávací praxe diagnostikovala na základě využití jiných výzkumů a šetření z předchozích let, ale dokonce některé z nich akcelerují. Konečně i ministerské analýzy, zvláště její poslední, širší veřejnosti nepřístupné verze, zaujaly k změnám, které v posledním desetiletí v této oblasti nastaly, kritické postoje (i když podle našeho názoru se vyhýbaly podstatě problému, kterým je střet ideotvorného způsobu myšlení).

Ve světle těchto výsledků se jeví jako problematický zvláště setrvávající reálný nezáměr školské decize o hlubší, výzkumem podložené rozbory příčin a následků, které pro společenský vývoj má tento stav dokumentovatelný i z aktivit, které resort školství v této oblasti iniciuje. O to více, že v současné době jsme svědky přípravy novelizace zákonů, které v sobě nesou pečeť neúspěchu z projekce starých představ o úloze školství ve formování mladé generace do podoby pojetí výchovně vzdělávací soustavy, schváleného v 70. letech.