

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY



STUDIA PAEDAGOGICA 8

Miloš Kučera

**ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE
PŘEHLED PROBLEMATIKY**

PRAHA 1992

OBSAH

Úvodní vymezení	1
Základní inspirace	2
Další teoretické zdroje	3
Několik směrů školní etnografie	6
Britská pedagogická etnografie	6
<i>Motivace</i>	6
<i>Otázka makro- versus mikro- přístupu</i>	7
<i>Polemika o zobecnitelnosti</i>	8
<i>Základní pojmy britského směru</i>	9
<i>Ilustrace</i>	12
Konstitutivní etnografie	14
Vztah k psychologii	17
Antroetnografie	18
Některé metodologické otázky	20
<i>Pozorovat nebo psát ?</i>	22
<i>Jiné možnosti orientace</i>	25
Závěrečná vymezení	25
Citovaná literatura	26

ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. PŘEHLED PROBLEMATIKY

Úvodní vymezení

Školní etnografií se nazývá **metodologie** pedagogického výzkumu, která se počala rozvíjet na konci šedesátých let a rozšířila se v letech sedmdesátých a osmdesátých, hlavně v anglosaské oblasti, ale nejen v ní.

Kromě "*school ethnography*", jejímž doslovným překladem je proponovaná "*školní etnografie*", se hovoří zhruba v témže smyslu o "*educational ethnography*" a o "*ethnography of education*", jimž by odpovídaly překlady "*pedagogická etnografie*" a "*etnografie výchovy*" (ve shodě se zavedeným překládáním "*educational psychology*" jako "*pedagogická psychologie*" a "*sociology of education*" jako "*sociologie výchovy*"); dáváme nicméně přednost "*školní etnografii*", neboť moderní etnografie v pedagogickém výzkumu, o níž chceme psát, je charakterizována právě analýzou instituce školy a jevu tzv. formální edukace.

Protože je to metodologie kritizující tradiční či mainstreamový přístup, bývá považována za **alternativní**; na druhé straně nelze v současnosti odhadnout její podíl na sumě pedagogického výzkumu a považovat ji za menšinovou nebo dokonce okrajovou.

Při dalším rozvažování lze ovšem zpochybnit i metodologickou alternativnost, pokud bychom ji chápali úzce, jen jako jiný pohled na tytéž skutečnosti: školní etnografie si své typické okruhy výzkumu vybírá (např. interakci ve třídě), nachází na nich něco jiného či koncipuje je zvláštním způsobem (např. jako mocenské vyjednávání mezi žáky a učiteli, nejen jako výuku) a specificky o nich píše (např. v literární metafoře bitvy) - poslední bod není posledním, co se významu týče, jak by nás měla varovat už ta okolnost, že nejen celku metodologie, ale i jednotlivým textům se v angličtině říká "*etnografie*" ("*an ethnography*", "*ethnographies*"). Proto je možné prohlásit školní etnografii - v určitém stupni - nejen za metodologický přístup, ale i za **svébytný obor či soubor příbuzných oborů**: toto dvojí zařazení se jednak objevuje v literatuře o školní etnografii obecně, jednak se odráží zvláště ostře v současných metodologických sporech, o nichž se zmíníme v závěru stati.

Ke vstupnímu situování tohoto směru pedagogického výzkumu je ještě třeba připojit, že etnografická metodologie nezasáhla jen sféru školy, ale i ji-

né společenské oblasti, instituce a skupiny - existují etnografie městských a venkovských regionů a komunit, nemocnic, podniků, profesních a zájmových skupin a organizací, nejobecněji, nejrůznějších **sociálních prostředí** ("setting").

To nutně neznamená, že výzkumným, teoretickým objektem je dané prostředí se vším všudy - může jím být jen určitý aspekt (např. časový cyklus života v něm) nebo určitý proces (jak je zde distribuována decize, jak se v něm získává status člena apod.); kategorie popisu a explanace jsou pak často jednak získány inspirující komparací s jinými prostředími, jednak dále zobecněny nad rámec původního (viz dále též např. rozdíl mezi tzv. věcnou a formální teorií a otázkou holistického charakteru etnografie).

Spradley (1979, iii) proto hovoří o "*poklidné revoluci*" etnografie v sociálním výzkumu.

Na druhé straně se zdá **školní** etnografie zaujímat mezi etnografiemi jiných prostředí svou rozsáhlostí, vypracovaností i akademickým zakotvením výlučné postavení.

Základní inspirace

V čem tedy metodologický obrat etnografie spočívá? Nejstručněji řečeno, v přenesení principů (a odvozeně i otázek, které se jimi staví) "*velké*" etnologie a kulturní antropologie, zkoumající tzv. primitivní národy, pro "*naši*" společnost cizí a exotické, na segmenty právě moderní společnosti; tyto segmenty pak představují pro výzkumníka **národy svého druhu** - např. učitelé a žáci národ(y) školní.

Ve zmíněné "*velké*" antropologii a etnologii samé totiž předtím autoři jako F. Boas a B. Malinowski nahradili tzv. evoluční antropologii, rozebírající zprostředkované materiály cestovatelů, koloniálních úředníků, vojáků a misíonářů přímým **terénním výzkumem** ("*field-work*"). Cílem takového výzkumu bylo "*zachytit perspektivu domorodce, jeho vztah k životu, jeho vizi světa.*" (Malinowski, 1922, s. 25). K tomu bylo ovšem třeba pobývat dlouhou dobu v prostředí, už proto, aby se badatel mohl naučit jeho jazyk; projevy v něm pak zaznamenávat doslovně, verbatim, aby se neztratila originální jazyková struktura domorodého světa; k naučení se jazyku, k získání informací o dalších kulturních projevech a k jejich adekvátní interpretaci používat nejen vlastního pozorování života, ale pracovat s kompetentním členem society, svým informátorem, k němuž bylo nutné vybudovat si **vztah**.

Další teoretické zdroje

Za jiné inspirace školní psychologie (a ve značné míře i etnografií ostatních moderních prostředí a zpětně i etnologie) se většinou považují:

- **chicagská městská sociologie** ("*urban sociology*") meziválečné a další, poválečné generace. Vlastně už během první světové války a hlavně pak ve dvacátých, třicátých a čtyřicátých letech se prováděl sociologický výzkum, odkazující se na principy Boasova studia Indiánů při studiu jednotlivých čtvrtí města jako Little Sicily nebo North Side v Chicagu, na čtvrt italských přistěhovalců v Bostonu (Whyte, 1943, reedice např. 1981), na ghetto (Wirth); na jednotlivé městské scenérie, např. na prostředí tanečních sálů (Cressey); na jednotlivé skupiny osob jako migrujících "*hobos*" (Anderson, 1923, reedice 1961) nebo mladých delikventů (Shaw, 1930).

Pozorností věnovanou chudinským čtvrtím, minoritám a celkově vyděděncům ("*underdogs*") souvisela chicagská sociologie první generace s činností **sociálních pracovníků**, které také měla školit; Robert Ezra Park, filozof, novinář a jedna z vůdčích postav směru, zas připojil k výzkumům žurnalistickou, speciálně **reportážní** dimenzi, v níž našel principy **praktické** sociologie.

Poválečná generace se proslavila jednak návratem k metodologii generace první a její elaborací v kritice tradiční sociologie (v kritice, kterou první generace ještě provádět nemusela), jednak, pro dějiny školní etnografie, pionýrskou prací z edukačního prostředí, konkrétně o studentech medicíny (Becker et al., 1961);

- **symbolický interakcionismus** G. H. Meada (1934) a H. Blumera (1969), shodou okolností rozvíjený také na universitě v Chicagu, ne ovšem v oddělení sociologie, ale filozofie a sociální psychologie: zde, v psychologii, v opozici k behaviorismu. Ze směrů školní etnografie ovlivnil symbolický interakcionismus patrně nejvíce **britskou pedagogickou etnografií**, která z něj přejímá zejména následující body: lidé nereagují ve svém společenském životě na fyzikální podněty, ale vykládají, interpretují akce jiných lidí jako symboly, přidělují jim význam. Ve své socializaci se totiž učí dívat se na sebe z pozice druhého (Meadův dialog mezi "*I*" a "*Me*"), čímž postupně získávají schopnost sociální interakce; a to jednak jako schopnost rozumět typickým situacím a svými akcemi je udržovat a potvrzovat v jejich pravidelnosti, jednak je přetvářet ke svým cílům a redefinovat je (význam jednotlivého projevu vs. jeho rámec, kontext), přičemž obojí probíhá samozřejmě na základě společného sdílení významu. Udržování a přetváření významů interakcemi představuje svébytnou realitu, kde interpretace akce druhého není jen něčím subjektivním, omezeným na existenci "*v hlavě*" lidí: spektakulárně se platnost a "*tvrdost*" této intersubjektivní reality demonstruje v paradoxech anticipace myšlení a jednání druhé osoby, v pedagogice známých např. v podobě tzv. sebenaplňujících proctví typu Pygmalion - efektu.

Při převedení těchto charakteristik sociálního prostředí na otázky **metodologie**, přístupu k němu, vyplývá několik věcí: jestliže je už prostředí samo místem existence různých hledisek různých aktérů, tím spíše to pak platí pro výzkumnou situaci, pro rozdíl mezi perspektivou badatele a perspektivou členů prostředí - jinými slovy, prostřednictvím uspořádání sociální reality samé je potvrzován etnografický princip o nutnosti pochopit hledisko domorodců a nikoli jim podsunout, v jakési snaze o objektivitu, hledisko vlastní, vydávané za univerzální; implikovanosti interpretace v akci je zas nastolena otázka, nakolik na sebe badatel musí vzít roli aktéra a podílet se na životě prostředí; konečně začíná také potenciálně vyvstávat problém, co badatel svou akcí v interakcích prostředí vyvolává;

- **alternativní, zejména tzv. interpretativní sociologie** jako je **sociální fenomenologie** A. Schutze, **etnometodologie** H. Garfinkela a jeho kolegů, **dramaturgický přístup** E. Goffmana (dále sem patří též např. Berger s Luckmannem, kterým se ovšem dále nevěnujeme). Tyto směry v řadě ohledů podporují a rozvíjejí myšlenky symbolického interakcionismu: aktéři, praktici, členové prostředí jsou zde nadáni ještě větší **poznávací kompetencí** - lze vlastně říci, že oni jsou těmi pravými výzkumníky svého každodenního života (tedy i, a především, jeho etnografy), s teoriemi, na nichž oficiální, zejména sociologický výzkum staví, bohužel nevědomky a proto s omyly.

Z díla **A. Schutze** se v této souvislosti uvádí např. názor, že konstrukce vědy jsou konstrukcemi konstrukcí praktických sociologů, tj. obyčejných lidí; z takové zkušenosti a znalosti není vyjmut ani badatel, který např. do školy vstupuje s tím, co všechno o ní ví, co o ní slyšel, co v ní sám zažil. Na druhé straně ovšem aktéři rozvíjejí své poznávací přístupy více a kvalitněji ve zvláštních sociálních pozicích - takovou je pozice cizince (Schutz, 1964), který se vstupem do nového prostředí musí nahradit své vnější znalosti o něm autentickým vnitřním poznáním, který je ale díky tomu také veden k zexplicitnění optiky, strukturující prostředí, optiky, která je pro normální, neokrajové členy přirozená a kterou s nespoušou s to odlišit od výsledku vidění s ní.

Metodologicky je tak pro nás Schutzův cizinec důkazem, že otázka účasti badatele na životní prostředí, nadhozená symbolickým interakcionismem, naprosto nemusí být řešena jen jako co nejrychlejší a nejúplnější splnutí s prostředím; že je možná adekvátnější snažit se artikulovat své místo do statu "*okrajového domorodce*" ("*marginal native*"), spojujícího oba póly, než do statu domorodce krátce. Schutzovo dílo bývá ovšem někdy interpretováno i opačně, právě tak jako teze dalšího uváděného směru.

Je jím **Garfinkelova etnometodologie** (1967), věda ("*-logie*") o etnometodách, tedy o metodách, vyvíjených "*národy*", používaných prakticky (a nikoli metodologie zkoumání etnik, jak by mohlo její jméno sugerovat). Co se našeho probíraného problému týče, tak např. G. Lapassade (1991) v metodologickém poučení z Garfinkela zdůrazňuje pouze tzv. **všobecnou indexikálnost** projevů, nemožnost porozumět mimo kontext - ne

snad proto, že by slova měla podle etnometodologie různý obsah, ale proto, že se jejich význam mění s formou, **s technikami či metodami jejich říkání** (něco zdůrazňují, bagatelizují, klasifikují, vyzvedám na symbol, uvádím jako analogii ...). Lapassade však nevyvozuje žádný závěr z toho, že všechny tyto a jiné metody a souběžné metody rozpoznání těchto metod (nutné samozřejmě k porozumění projevu druhého), jsouce příliš familiární, se stávají explicitními, až když se k nim člověk začne chovat **cize** a nějak je **narušit**.

Etnometodologie vedla k založení **konstitutivní etnografie**, o níž budeme referovat později.

E. Goffman (1959, 1969, 1971) rozvedl myšlenky symbolického interakcionismu do strategií lidí v prezentování se a tím ve vyvolávání a kontrolování **dojmu u druhých**; dochází k tomu vzájemně, za oboustranného definování situace, když se dospěje nebo ne aspoň k minimálnímu konsensu - jde o fenomén, s nímž se ještě setkáme u britské pedagogické etnografie.

Goffmanův dramaturgický přístup dokazuje stejně jako etnometodologie, jak s sebou každá akce nese, obsahuje už svou strukturou, uvnitř, ale zjevně, pro druhé, vlastně jakýsi výklad či komentář (což se někdy označuje za tzv. **reflexivní** charakter akcí a praktik). Postulování této racionality (která pak navíc, jako každá racionalita, je předmětem učení, i když ne učení třeba osnovami plánovaného) otevřelo v aplikaci na školní prostředí možnost studia jevů jako "**rozpaky, manipulace, pokrytectví, neupřímnost, sociabilita, etiketa a legrace**." (Woods, 1977, s. 34).

Druhou stránku Goffmanova přínosu představuje studium života v institucích a života institucí, zejména tzv. totálních - v práci o psychiatrických léčebnách (1961) rozebírá komparativně i vojenské útvary, vězení aj.;

- "**grounded theory**" **Gläsera a Strausse** (1967) je už aplikací některých sociologických, etnografických a interakcionistických myšlenek do podoby jednoho druhu kvalitativní metodologie a až technologie. Jednak je zaměřena na studium interakcí v různých prostředích, jednak převádí fakt konstrukce a objevení se, **emergence** určitých témat v interakci na rovinu výzkumu: podobně se teorie objeví, emerguje až v kontaktu výzkumníka s terénem. Taková teorie je pak "**gruntovní**", založená právě na realitě prostředí, a "**objevená**", založená v procesu výzkumu. Odmítání apriorních hypotéz, výzkumníkova otevřenost a citlivost k apriorní konstrukci prostředí - to jsou body ve shodě s etnografickou metodologií obecně. Jinak z "**grounded theory**" etnografická literatura často cituje jako její specifiku převážně způsob analýzy dat, kódování terénních poznámek a jiných záznamů v kruhovém procesu stále se zvyšující obecnosti do kategorií a teoretických konstruktů, vedoucích nakonec k určitému **modelu jevu**. Etnografie sama přitom často zůstává na úrovni deskripce bez ambice na model a v termínech prostředí; více pozitivisticky ladění badatelé zas naopak představitelům "**grounded theory**" vyčítají, že zde teorie bývá jen vytvořena, nikoli ale ověřena.

Několik směrů školní etnografie

P. Boumard (1990) uvádí v příloze svého článku v abecedním pořadí to, co nazývá "novějšími variantami 'etnografie' u výzkumníků v pedagogice" - jde ale spíše o výběr slovních spojení, na něž ve své četbě narazil, a proto ani jména variant, ani jména uváděných autorů nejsou vždy těmi jediné možnými: "antroetnografie (Spindler, 1981); antropologická etnografie školského systému (Spindler, 1981); antropologická etnografie výchovy (Delamont-Atkinson, 1980); antropopedagogika (Morin, 1980); blitzkriegetnografie (Rist, 1980); etnografické metody (Lutz, 1980-?!: M. K.); etnografické poradenství (Hymes, 1980); etnografické případové studie (Herriot, 1977); etnografický přístup (Fitzsimmons, 1975-?!: M. K.); etnografie a politika výchovy (Mulhauser, 1975); etnografie hodnocení (Rist, 1980); etnografie školského systému (Wolcott, 1975); etnografie smlouvy (Wolcott, 1975); etnografie třídy (Hammersley, 1980); etnografie života třídy (Hamilton, 1981); etnopedagogika (Burger, 1971); fokální etnografie (Erickson, 1977); klasická etnografie (Mehan, 1980 - možná se o ní zmiňuje, rozhodně ji ale nepředstavuje: M. K.); konstitutivní etnografie (Mehan, 1980); kooperativní etnografie (Hymes, 1980); makroetnografie (Lutz, 1980); mikroetnografie třídy (Smith, 1967); neoetnografie (Bullivant, 1978); nová etnografie (Erickson, 1973); psychoetnografie (Spindler, 1981); socioetnografie (Spindler, 1981); sociologická etnografie výchovy (Delamont-Atkinson, 1980)."

Přes svou prapodivnost seznam ukazuje varietu etnografického výzkumu ve školství, a to by k němu bylo ještě možné připojit např. tzv. **kritickou etnografii** (velice vlivný makro- směr s mnoha autory, včetně feministek), makro- orientované Ogbuho tzv. **víceúrovňovou etnografii a etnoekologii školy**, především ale **britskou pedagogickou etnografii** ("*educational ethnography*"), patrně nejvýznamnější směr školní etnografie (v Boumardově seznamu zastoupený jmény Atkinsona, Delamontové a Hammersleyho - patří sem dále mj. S. Ball, M. Fuller, V. J. Furlong, D. Hargreaves, C. Lacey, poněkud atypický P. Willis). Britským přístupem, jak je podán zejména v textech Petera Woodse, zahájíme náš přehled tří směrů školní etnografie.

Britská pedagogická etnografie

Motivace

Britská etnografie bývá někdy dávana do souvislosti s britským hnutím "nové" sociologie výchovy - reakcí na bezstarostnost předchozí sociologie, v níž považovala školy za neutrální instituce předávání naprosto samozřejmých, nezpochybňovaných prvků kulturního dědictví; koncepce výzkumu to byla etnocentrická, vyjadřující pouze hledisko tradičních sociologů a vychovatelů.

Pedagogická etnografie sama formuluje svou motivaci podobně: podle Woodsova bilancujícího článku (1988) měla a má britská etnografie **iluminační** funkci - v detailech osvětlená školní realita kontrastuje s oficiálními dokumenty o ní. Takový pohled zblízka vede třeba ke konstatování, které lze vyjádřit velice prostě až banálně - přesto ho podle mé zkušenosti řada výzkumníků nedokáže akceptovat. A sice, že škola vůbec není jen místem učení se předmětům (ať už je výuka dobrá nebo špatná, ať je kurikulum jednotné nebo diferencované, ať se přitom rozvíjí tvořivost žáka nebo ne ...) - škola je před tím vším místem, kde spolu žáci a učitelé nějak žijí a žít musí; jestli bude vůbec něco naučeno, závisí na pracovním oboustranném vydefinování školní situace jako situace učení. Proto např. Woodsova kniha *"The Divided School"* obsahuje mj. kapitoly *"Užít si legrace"*, *"Ztrapnit je"*, *"Význam humoru ve sborovně"* nebo *"Skrýtá pedagogika přežít"*.

Právě tzv. strategie přežití (*"survival strategies"*), a to strategie učitelské, jsou cenným objevem etnografické deskripce. Tento **deskriptivní** moment, šíří pohledu si pedagogický výzkum často nedovolí, a operuje od začátku do konce v úzkém prostoru kategorií, pocházejících z **preskriptivní** sféry (škola by měla, funkcí školy je, žák základní školy se musí především naučit, ovládnout, učitel by měl být atd.). Při své šíři pohledu a po deskripci jevu ovšem takový Woods může naproti tomu provést i pedagogické hodnocení v preskriptivních termínech - že strategie přežití nemotivuje žáky k učení.

Otázka makro- versus:mikro- přístupu

Místo o iluminaci se pro postup britské etnografie hovoří často také o **proniknutí do černé schránky školy a hlavně třídy**, vyučovací hodiny: výzkum nezůstává u registrace vstupů a výstupů, ale sledují se vnitřní mechanismy. Jejich znalost je nutná pro posouzení otázky determinismu podmínek vs. vůle aktérů a metodologie makro vs. mikro - hlediska v pedagogickém výzkumu: podmínky nepůsobí přímo, ale jsou zpracovány a přepracovány v rámci školního života (např. žáci z nižších vrstev nemusí být méně intelektuálně připraveni svými rodinami pro školu - prostě mohou konstruovat svou vlastní, školní práci odmítající kulturu s hodnotami bezprostředního dění se, vzrušení, násilí a mužnosti, jako slavní Willisovi *"frajeři"* - 1977).

Poznátky o školním životě tak vstupují do explanace sociologického statistického faktu **reprodukce** sociální struktury společnosti. Na druhé straně jsou mikroetnografické, na interakce ve třídě a škole zaměřené popisy kriticky zovány makrosociologicky orientovanými sociology reprodukce, a to pro dvě věci: že zachycení pouze jevů v mikroprostředí nemůže samo o sobě vysvětlit makroefekty; dále, že ani sama interakce nemůže být adekvátně pochopena, pokud se neberou v úvahu determinanty, které jsou v ní, ale pocházejí odjinud, z širšího, ji přesahující rámce (např. se žákem určitě společenské vrstvy nebo třídy vstupuje do školní třídy vztah jeho společenské vrstvy nebo třídy k jiné, aniž by muselo dojít k explicitnímu vyhlášení tohoto

vztahu v interakci, kterou přesto ovlivní) - to je např. jádro rezervovanosti P. Bourdieu (1987), podle něhož "interakce skrývají struktury, které se v nich realizují" (s. 151).

Lze ovšem namítnout, že nedostatek některých etnografických textů není inherentní etnografickému přístupu obecně (viz právě Willisovu práci) a že při dostatečně sensitivním pohledu a za použití takových přístupů jako jsou životní příběhy ("life stories", uplatňované už chicagským směrem) nebo konzultované autobiografie ("aided autobiographies", rozvíjené v současné době britskou pedagogickou etnografií), nemůže makro- problematika, zprostředkovaná v druhém případě v historicky jedinečné podobě tzv. **singularity**, dost dobře uniknout pozornosti badatele.

Woods sám se hlásí k pojmu sociologické imaginace podle C. Wrighta Millse, jejímž výkonem je propojit nejrůznější úrovně sociální reality.

Polemika o zobecnitelnosti

Otázka rozpětí či šíře záběru školní etnografie se v literatuře objevuje ještě v jiných souvislostech, a sice jako problém zobecňování a zobecnitelnosti etnografických údajů - např. v termínech místního vs. rodového výzkumu ("topical" vs. "generic"; Lofland, 1976) nebo v termínech věcné vs. formální či formalizované teorie ("substantive" vs. "formal"; Glaser-Strauss, 1967).

Přechod do věcné teorie (teorie jevu, jak se objevil v daném případě nebo souboru případů) a od místní teorie (vyjádřené v řeči prostředí) k teorii formální a rodové (operujících s pojmy platnými za rámcem "věci" a "místa") je spojen s dvěma problémy: s problémem komparace a s problémem verifikace, přičemž oba mohou být chápány různě, v závislosti na metodologickém zaměření badatele, speciálně na jeho představě o podstatě etnografie a jejím poslání.

V britské etnografii existují v tomto ohledu dvě tendence, personalizované Woodsem na jedné straně a Hammersleym (částečně i Atkinsonem, v jejich společné práci z r. 1983) na druhé straně. Obě jsou pro **komparativní** metodu, vedoucí k větší obecnosti kategorií. Podle Woodse (1990) je však třeba ještě spíše pokračovat v heuristické komparaci a ve zjemňování pojmů, z různých kontextů různých výzkumů (odpovídalo by zhruba teoretickému vzorkování ["theoretical sampling"] podle Glasera a Strausse, zde prováděnému kolektivně či za soubor souvisejících výzkumů), zatímco Hammersley (podle vyjádření Woodse, 1990) by postupoval spíše okamžitými verifikacemi jednotlivých teorií. Hammersley by tak podle Woodsova názoru směřoval k obecným pojmům, aplikovatelným na jevy v širokém spektru oblastí, ale tyto jevy samy by musely být velice omezené, vyjadřovat jen dílčí aspekty sociálního života. Woods naproti tomu prohlašuje etnografii za **holistickou**, snažící se zachytit celkový kontext v jeho provázanosti. Hammersleyho úsilí

o širší zobecnění tak vede k úzkému koncipování výzkumného objektu, které je přitom generováno požadavkem verifikace teorie, verifikace, jež by měla být nejlépe experimentální a kvantifikovatelná - pro Woodse je ale základním postupem etnografické verifikace její ověření u **aktérů** samých, nakolik s ní souhlasí oni.

V tzv. kritické etnografii (Anderson, 1989) se zase často hovoří o **katalytické validitě**: výzkum je platný, pokud během něj členové prostředí zvýší náhled na svou identitu a kompetenci ji určovat. Někdy je za rozhodující instanci pokládán **čtenář** - např. podle Wolcotta (nepatří k britské škole, ale spíše k antroetnografii - viz dále) "*až trapně jednoduchou zkouškou pro posouzení adekvátnosti etnografické zprávy je položit si otázku, zda se člověk po jejím přečtení dokáže chovat podobně jako člen sociální skupiny, o níž četl, nebo skromněji, zda dokáže anticipovat a interpretovat, co se ve skupině děje, stejně správně jako její vlastní členové.*" (1975, s. 112); pro jeho studii "*The Man in the Principal's Office*" to pak znamená, že čtenář má "*pochopit, jak by jednal, kdyby byl sám v roli ředitele*" a současně "*naopak, kdyby převzal roli osoby, s níž se ředitel setkává, měl by pocítit, že ví, jak by se k němu ředitel zachoval.*" (1973, s. xi).

Kdybychom pozice Hammersleyho a Woodse vyostřili, mohli bychom za nimi najít jednu tendenci zařadit etnografii do existujících forem sociálního výzkumu, s jejich případným obohacením a korekcí, a druhou tendenci, směřující k vytvoření samostatného žánru, jehož specifiku je třeba respektovat a nikoli se snažit svést do společných forem.

Základní pojmy britského směru

jsou podle Woodse (1983) kontexty a situace (používají se vlastně ekvivalentně), perspektivy, kultury, strategie, negociace a kariéry.

Škola sestává z různých situací, přičemž podstatná je práce aktérů s touto růzností. Proč: **situace** není jen pouhým místem akce, ale kontextem, který určuje její interpretaci. Aktéři proto postupují tak, že manipulují aspekty situace, aby jaksi oklikou či nejdříve dosáhli podmínek pro žádoucí interpretaci svých jednotlivých akcí (vztah mezi akcí a kontextem je přitom - obecněji uvažováno - samozřejmě vzájemný). Klíčovým pojmem zde proto není ani tak situace sama, jako spíše specifikované pojmy **definice** či **definování** a **redefinování situace**.

Tím se pole studované interakcionisty může v dobrém lišit od pouhých objektivních situací (kde by si všichni na významu shodli a žádná subjektivní vize toho, co znamená, by nebyla brána v úvahu) a od situace oficiálně stanoveného významu - situace jsou tím, co aktéři z nich (z jejich počátečního zadání) udělají.

Např. vyučovací hodina může přejít ve vzájemné informování se o svých vztazích a osobách; viděl jsem také pracovní vyučování, kde šití sloužilo jen k navození atmosféry pro konverzaci o životě ženy mezi zkušenou ženou a nezkušenými dívkami.

Perspektivy představují rámec, jejichž prostřednictvím se konstruuje realita a definují situace. Perspektiva, hledisko, optika, případně filtr zde vyjadřují zhruba totéž.

V rozděleném světě školy je Britové často seskupují do perspektiv **žáků** a perspektiv **učitelů**. Zdůrazňuje se také uspořádání perspektivy, její vypracování sérií voleb, které její vlastník provedl v situacích (pokud měl možnost volit) - perspektiva tak může přerůst v určitý osobní styl zacházení se světem, resp. ve strukturu mysli (pokud budeme s Woodsem pro akce a pro "action-idea systems" rezervovat pojem strategii); přitom zůstává perspektiva vázána na kontext a je kulturně podmíněna.

Předem existující **kultury** tedy podmiňují podobu perspektiv, ale na druhé straně kultury vznikají teprve z interakcí, prováděných s určitými ať už uvědomovanými nebo neuvědomovanými záměry a v odpovídajících perspektivách.

Kultury, jak už nasvědčuje plurál, zde nesmíme chápat podle českého úzu, kde toto slovo znamená jednak něco žádoucího, jednak něco všem společného. U britských interakcionistů vyjadřuje spíše odlišná prostředí socializace, odlišná natolik, že se při přechodu z jednoho do druhého prožívá kulturní šok: když např. dítě nebo nový učitel začne chodit do školy.

Často se opět pracuje s rozdělením na učitelskou a žákovskou kulturu nebo s rozdělením na oficiální, formální školskou kulturu a žákovské pro- vs. anti- subkultury. Začalo se ovšem brzy zvažovat, zda stanovení žákovské kultury pouze vzhledem ke školským hodnotám (pro-, anti-) není redukcující, protože žákovská kultura může být vyjádřena i v jiných termínech: vzpomeňme Willisových zjištění o kultuře "*frajerů*", s její autonomií, která se nevyčerpává aspektem anti- a kde např. násilí má svou vlastní hodnotu, kde je pro "*lads*" totéž, co poznávání pro učitele.

V naší zkušenosti jsme zas zaznamenali u žáků např. prvky jakési karnevalové kultury (Bachtin, 1975).

Alternativu nabídl také V. J. Furlong (1984), který zpochybnil sám pojem žákovské kultury jako konsistentních a jedinci skupinou vnucovaných norem ve prospěch momentně, ad hoc se konstituujících a přelévajících interakčních seskupení ("*interaction sets*"), jichž se zúčastňují jednotliví žáci podle toho, jak pochopí situaci. Hammersley a Turner (1984) se pokusili Furlongem rozvolněný výkladový rámec opět stabilizovat, ale ne návratem k pojmu skupinové subkultury, nýbrž zavedením určité osobní linie do chování žáků- to,

že žák na učitele zareaguje tím či oním způsobem, nezůstává bez konsekvencí, a žák si tak buduje určitou identitu a kariéru.

Strategie jsou z hlediska obecnosti a stability umisťovány mezi akce na jedné straně (jsou vymezeny jako způsoby dosažení cílů) a mezi perspektivy na druhé straně: perspektivy (odvozené z kultur) jsou připojeny k akcím právě prostřednictvím strategií. Z hlediska pojetí jedince vzhledem ke struktuře či podmínkám představují také centrální místo, průsečík mezi individuálním záměrem a vnějším tlakem, a to zejména jako tzv. **strategie zvládnutí problému** ("*coping strategies*") se svými adaptačními a tvořivými aspekty. Woodsovi francouzští překladatelé také těžko hledají ekvivalent pro anglické "*to cope with something*" a navrhuji termín "*kombinace*" ("*la combination*"), který ve francouzštině vyjadřuje myšlenku spojení heterogenních prvků, dále kutilské zacházení s nějakým zadáním a konečně aspekt "*vyznání se*" a "*finty*" (in: Woods, 1990, s. 24).

Negociace nás vrací k interakčnímu obsahu školy, který by se při sledování omezeném na předchozí pojmy perspektiv a strategií ztrácel.

Představuje aspekt **konfliktní** (dosáhnout maxima pro sebe a někdy dokonce minima pro druhého), **mocenský** (včetně otázek hierarchie) a konečně aspekt tvoření a fungování neformálních **pravidel** interakce, jakéhosi jejího skrytého řádu: díky poslední jmenovanému aspektu vstupují do okruhu etnografického výzkumu z preskriptivního či oficiálního hlediska nepochopitelné momenty školního života, které nemají zdánlivě nic společného s učerím a vyučováním, ve skutečnosti jsou ale smysluplné a intenzivně regulované. "*Pracovní smlouva*", "*příměří*", "*rovnováha*" nebo "*akceptovaná kolonizace*" označují postupně vyjednaná (nového učitele žáci za tímto účelem tzv. zkoušejí) a dodržovaná nebo narušovaná pravidla hry, nutná pro relativně hladké vyučování nebo alespoň soužití obou stran.

Podle našich zkušeností může být stupeň rovnováhy různě vysoký, co se jejího překročení a korekčního zásahu týče: některým učitelům stačí např. pro zastavení rušivé akce žáka jen se na něj podívat nebo k němu popojít, zatímco jiní musí použít mnohem výraznějšího vyznačení narušení. Narušení rovnováhy (např. neobvyklou sankcí) je velice nebezpečné a někteří učitelé si přesně uvědomují, kdy "*přestřelili*" ("*tam, kam jsem se se třídou už dostala, bylo tohle zbytečné; na začátku by to bylo něco jiného ...*").

Z kariér se britští etnografové soustřeďují na tzv. **subjektivní kariéry**, které se liší od kariér objektivních, tj. od trajektorií učitelů a žáků místy školského systému: ty prvé představují spíše osobní percepci a měnící se reflexi sebe v těch druhých. Pojmy přidruženými k subjektivním kariérám jsou **zaangažovanost** či **závazek** ("*commitment*") a **identita**: vyjadřují se jimi procesy investování sebe ("*self*") do instituce a současné vytváření a udržování sebe jejím prostřednictvím. Různost kontextů, do nichž jedinec vstupuje, ho nutí k produkci různé sebeprezentace. Někdy jde situačně vynucená podoba proti

obvyklé tendenci sebezprezentace jedince (např. tzv. měkký učitel se při revoltě třídy nebo nepřijímání třídou začne chovat "proti svému přesvědčení" tvrdě), z čehož mohou pramenit různé kompenzace v chování "za scénou".

Ilustrace

Pokusíme se ukázat výše uvedené pojmy v akci, na studiu rozvratných ("disruptive") událostí, jak ho popsal a sumarizoval Woods (1990); půjde nám spíše o výběrovou ilustraci pojmů než o úplné a plastické podání zmíněného jevu.

Woods celý problém pojednává textově jako konfrontaci dvou skupin **perspektiv**, učitelských a žákovských, s jejich průnikem v negociaci a eventuální dohodě. Ze zastávání určité perspektivy učitelem vyplývá jeho **definování** nějakého projevu jako rušivého nebo deviantního.

Nad rámec Woodsova popisu bychom zde z vlastní zkušenosti rádi ukázali, jak takové definování může využívat dalších, už zavedených definic: jestliže se žáci při výkladu, tedy za určité definované fáze hodiny mezi sebou baví, učitel je často vyvolá. I když žáci odpoví správně (a nenásleduje žádný komentář, natož pak sankce) vědí, že byli vyvoláni za situace, kdy se běžně nevyvolává (na rozdíl od situace procvičování nebo zkoušení) - že tedy jejich bavení se bylo posouzeno jako nerespektování situace výkladu (bavit se je možné za jiných situací); analogicky učitel němčiny bavící se žáky vyzve, aby svou konverzaci reprodukovali německy (potvrzuje tím svou definici školní situace jako hodiny němčiny).

Učitelské perspektivy se mezi sebou mohou podstatně lišit v tom, že vyjadřují různé koncepce žáka a pedagogiky: nejhruběji se rozlišuje tzv. **psychometrická vs. fenomenologická ideologie** (jakožto součást učitelské kultury), z nichž první vidí žáka jako nádobu k naplnění a druhá jako pochoď k zapálení. V rámci první se samozřejmě neplánovaná aktivita žáků posuzuje častěji jako deviace a je tlumena, v rámci druhé naopak podporována. (Existují i mnohem jemnější vícedimenzionální typologie, které zde neuvádíme.)

Při vší relativnosti v určení, co je rušivé, rozvratné a deviantní, existují přechy, na nichž se lze shodnout: např. zapálení školy. Woods dál s humorem přechází k jinému objektivnímu bodu: existují i učitelé, kteří jsou objektivně "provokatéry" deviace žáků a naopak učitelé, kteří jsou jejich "izolatéry". Dokonce celé školy mohou vyjadřovat různý **étos**: koerce nebo naopak inkorporace žáků. V rámci a pod tlakem těchto **kultur**, zkonstruovaných učitel-skými sbory, se pak vyvíjí perspektiva jednotlivého učitele a případně i jeho kariéra (z naší zkušenosti: "Dobrý učitel nemá na hodině hluk", "jak kdo učí, to poznáte, už když jdete po chodbě", "ona si myslela, že to zvládá, podle nás to nezvládala").

Strategie (vyjadřující perspektivy), jimiž se má deviace odstranit, pak někdy ztělesňují kombinační kompromis, např. mezi obranou instituce a tlakem profesionality na straně jedné, a osobními výchovnými ideály na straně druhé. Rozšířené a často oficiální strategie spočívají v přiřčení patologie žákům a jejich rodinám, dále pak v praktických krocích výměny žáků mezi jednotlivými školami nebo v použití donucovacích a přesvědčovacích prostředků (včetně snahy zalíbit se nebo žáky emočně podplatit) - i ty posledně jmenované konečkonců představují odmítnutí racionality žákovské deviace a legitimacy jejich hlediska.

Ve studiu **perspektiv žáků** vystoupili jako provokující a urážející následující typy učitelů s odpovídajícím chováním: povýšení, své povinnosti doslovně chápající, "*nelidští roboti*"; učitelé jednající se žáky anonymně, nerespektující jejich osobní identitu a považující je za zaměnitelné členy třídy; učitelé měkčí - žáci nepovažují za důstojné sebe, aby moc nad nimi byla svěřena někomu tak slabému, chtějí mít soupeře takového kalibru, který by jejich sebeúctu zvyšoval (to je zajímavý příspěvek k teorii autority); učitelé nespravedliví, zejména ti, kteří používají ztrapnění žáka jako prostředek řízení.

Při některé z uvedených chyb se objevují dvě velké strategie žáků, **strategie reciprocity** (oko za oko, "*když můžou oni, můžeme i my*") a **strategie vyrovnání** (neutralizace ztráty vážnosti), které se pak rozpadají na jednotlivé taktiky. Opakovanou odplatou mezi žákem a učitelem dochází k eskalaci, kdy se žákovi přidělí současně určitá identita, označuje se ("*labelling*") s důsledky, které k tomu patří (nejde jen o další selektivní percepce žáka učitelem, ale je znám i mechanismus, kdy se žák snaží ex post zasloužit si nálepku "*špatného*") - v podstatě normální tzv. primární deviace se tak může přeměnit v závažnější deviaci sekundární. K témuž často vede i nereagování na deviaci, pokud má signalizační funkci, resp. funkci apelu na učitele: pojetím deviace se žák klasifikuje za nehodna komunikace a pozornosti.

O skupinových perspektivách a vytváření žákovských kultur jsme se podrobně zmínili už při samostatném probírání pojmů britské školní etnografie. Zde jen doplňme, že vznik **pro- a anti- školské kultury** souvisí nejen s étosem školy a různými strategiemi jednotlivých učitelů na jedné straně a se vstupní kulturou společenské vrstvy žáka na druhé straně, ale i různými např. diferenciačními opatřeními ve školské politice a tím přidělenými identitami a kariérami: právě ve třídách slabých žáků bývá nahrazena školní kultura nezávislou kulturou skupiny vrstevníků.

Deviaci je narušeno **příměří, rovnováha**, které jsme se věnovali výše pod hlavičkou **negociace**, neboť jde o rovnováhu vyjednanou a vyjednávanou. Woods zde dále rozlišuje mezi vyjednávacími strategiemi v úzkém slova smyslu, které jsou pozitivní, a těmi, které představují pouze vzdání se provokací a vyvolávání střetů. Údajně se také ukázalo, že při případné **re-negociaci** je účinnější určitý ústupek učitele nebo vedení školy, na který jsou žáci schopni zareagovat také ústupkem (jsou rovnocennými partnery,

alespoň co se interakce, když ne školních poznatků týče) než přitvrzení, vedoucího k eskalaci.

Podle našich zkušeností bychom navrhovali považovat příměří, pracovní smlouvu a pod ní ležící akceptování učitele žákem jako učitele za pojmový předpoklad toho, že je vůbec nějaké vyučování možné. Zdá se, že někteří učitelé jev právě takto kategorizují a že je **akceptování pedagogického vztahu** prvou věcí, kterou u své třídy budují.

Konstitutivní etnografie

Je jméno, které dal svému přístupu v manifestu "*Structuring School Structure*" (1978) Hugh Mehan, žák Garfinkelova spolupracovníka A. Cicourela, s nímž sdílí řadu etnometodologických východisek. "*Konstitutivní*" v názvu disciplíny vyjadřuje totéž co "*strukturování*" v názvu stati: Mehanovi jde o to, jak se konstituují nebo strukturují samy struktury, v nichž se "*až potom*" produkuje jednotlivé interakce účastníků.

Chronologií ("*až potom*") zde nepřesně nahrazují logický poměr, reflexivní vztah mezi akcí a její metodou, podobně jako jsem v souvislosti s Woodsem hovořil o "*oklice*" v působení na kontext: nejobecněji uvažováno akce a metoda, projev a kontext na sebe působí vzájemně. Qvšem na druhé straně nám vědomí této vzájemnosti nesmí bránit v dalším logickém rozlišování, které by dovolilo vystihnout **hierarchické úrovně** v interakci a z nich odvozenou problematiku sociální síly a tlaku níže ležících strukturací, které jsou zafixované, obecné (zúčastňující se produkce více interakcí) a přitom hůře viditelné.

Mehanova odpověď, jak se strukturují struktury, je jasná: **interakcemi** účastníků - a ničím jiným, bez ohledu na vše ostatní, bylo by vhodné připojit (jak uvidíme později).

Konstitutivní etnografii klade její autor programově do protikladu jednak ke všem korelačním výzkumům, srovnávacím vstupy a výstupy z černé schránky (zde je kritika formulována stejně jako u Britů), jednak (a to je poměrně nečekané) k běžné terénní práci, tedy vlastně k etnografickému přístupu. Chválí ho sice za plastická líčení, ale vyčítá mu nezaručení reprezentativnosti při výběru často tak smyslově fascinujících detailů a proto anekdotický charakter; zprávy také ukazují většinou jen výsledky, nikoli primární údaje, z nichž byly získány, takže jsou vyloučeny ostatní možné interpretace; výsledky samy zůstávají u zjištění nějakého opakujícího se vzorce chování a není ukázána interakční práce, z níž vznikl.

Mehanova kritika není zaměřena primárně na britskou etnografii (ostatně ani jednoho z jejích protagonistů necituje), s níž má přinejmenším společné

to, co má symbolický interakcionismus společného s etnometodologií, a kde je otázka validity také poměrně živá (jak jsme ukázali na polemice mezi Woodsem a Hammersleyem). Nicméně existují mezi Mehanem a takovým Woodsem některé důležité rozdíly, pro něž si konstitutivní etnografie zaslouží být považována za zvláštní přístup.

Už v používání metod: etnografické zúčastněné pozorování je zde vystrídáno nezúčastněnými **videozáznamy**, dovolujícími opakované a alternativní interpretace identického materiálu. Záznamy jsou analyzovány vyčerpávajícím ("exhaustive") způsobem, tj. nevyhledávají se zde projevy, které by potvrdzovaly badatelovu intuici, ale musí být komplexně vyložena celá interakce, kontinuální proud aktivity musí být beze zbytku rozdělen do fází a uspořádán do hierarchie. Cílem je získat **gramatiku interakce**, tj. její pravidla, a to gramatiku generativní, pravidla produkující jednotku analýzy, kterou zde není (jako u Chomského, na něhož Mehan činí narážku) věta, ale událost.

Interpret přitom nesmí provádět hypotézy, které by vedly k "*psychologické reifikaci*" (Mehan, 1978, s. 36): tímto očištěním výzkumného objektu od všech cizorodých vlivů ve prospěch vnitřní analýzy vztahů mezi prvky připomíná Mehanův (a obecněji, etnometodologický) přístup skutečně lingvistický **strukturalismus** Saussurovy tradice (kam koneckonců patří i výše citovaný Chomský). Tím a svou celkovou metodologickou rigorózností i v ostatních bodech se pak přece jen liší od britské etnografie ve Woodsově podání (např. odmítnutí psychologismu ve prospěch interakcí s ním sdílí - u Woodse, jemuž do textů proniká jakási psychologie každodenního života, však není drženo tak striktně).

Dalším metodologickým požadavkem je konvergence perspektiv výzkumníků a aktérů - měli by se na interpretaci strukturování shodnout. Protože by dotazováním výzkumníků mohlo být hledisko aktérů ovlivněno, je definitivní zkouškou **predikce** interakcí účastníků.

Mehan v citované oblasti demonstuje použití své metodologie na kariérách žáků ve školském systému tak, že vybírá a zkoumá tři místa interakce, kde se o kariéře rozhoduje: vyučovací hodinu, situaci psychologického testování a poradenské setkání. Ukážeme si jen první z těchto míst a jen co do výsledků autorových analýz, inspirovaných analýzami konverzace jiného slavného etnometodologa H. Sackse, a koncepcí řečových aktů podle D. Hymese.

Vyučovací hodina tedy bude jednotkou analýzy, rozebíranou událostí. Podle Mehana je třeba vysvětlit, jak se to děje, že se vůbec něco uděje: vždyť při ní probíhá tolik různých věcí - jednou žáci pracují všichni, pak jen skupiny, někdy jednotlivci, mluví se nebo vůbec ne ... Odkud žáci a učitel vědí, kdy mají co dělat ?

Veškeré verbální a neverbální chování vystupuje v **sekvenci zahájení** (většinou ze strany učitele) - **odpověď** (většinou ze strany žáka) - **hodnocení**, v sekvenci, která představuje vlastně jakési spřažené páry [zahájení] - [odpověď] a [zahájení - odpověď] - [hodnocení]; co se **typů sekvence týče**, jejich charakteru jako různých instrukcí, mohou být **vyvolávající** ("elicitation", čímž se nemyslí vyvolání žáka, ale vyvolání reakce, zde jeho odpovědi vyjadřující aktuální názor, interpretaci a uvažování, tedy vlastně nakonec odpovědi na otázku jako při vyvolání v našem školském významu slova), **informativní** (jimi se požaduje věnování pozornosti učitelově akci) a **direktivní** (požadující procedurální úkony jako otevření si učebnic, připravení si kružítka atd.).

Spojení mezi prvky sekvence a typy sekvence spočívá v tom, že po každém zahájení sekvence nějakým instrukčním aktem pokračuje interakce tak dlouho (a někdy dost dlouho, za použití různých strategií), dokud není dosažena symetrie mezi zahájením a odpovědí. Když je symetrie dosaženo, následuje hodnocení a sekvence je skončena. Jednorázová trojdielná standardní sekvence je nejčastěji formou (u Mehana představovala 83 procent interakci).

Sekvence fungují ve **fázích hodiny**, jimiž jsou **úvod**, **výuka** a **ukončení**, každá se svým typem sekvence (úvod: direktivní - informativní; výuka: několik skupin vyvolání odpovědi k látce; ukončení: informativní - direktivní).

Tak nějak, zde pro stručnost bohužel bez napínavého dokazování z empirie záznamů, vypadá organizace hodiny. Jak je ovšem docílena? K tomu Mehan zavádí proceduru **přidělení** slova, akce či nejobecněji, projevu - každým učitelovým aktem je nejen vyvolávána nebo vyžadována odpověď, ale jsou i určeni, vyvoláni (v našem obvyklém smyslu slova) žáci, kteří ji mají provést. V přidělení slova se opakuje vztah spřaženosti, takže např. respondent označený v zahájení má i první odpovídat. Hodina pak hladce plyne díky této **mašinérii** (Mehanův výraz), kterou učitelé musí při narušení improvizace opravovat a přivádět zpět do normálního režimu.

Pravidla však musí ovládat a respektovat i žáci, beroucí si přidělené slovo; hladký běh hodiny je tedy společným **výtvořem**. Účastníky školní interakce pak charakterizuje zvládnutí sociální techniky, etnometody, jejich **interakční kompetence** - pojem, který u Britů nechybí, zde je však centrální. Tato interakční kompetence je dispozicí, kterou žáci budou potřebovat i pro svůj další život ve společnosti. Třída, resp. hodina tím zas figuruje nejen jako místo získávání školních, tzv. akademických poznatků z předmětů, ale jako místo získávání schopnosti integrovat poznatky se sociálními formami jejich získávání. Znalost aktivit strukturujících strukturu školy (zde vyučovací hodiny) je podle Mehana nutná pro eventuální opatření k restrukturaaci zaběhlé mašinérie.

Vztah k psychologii

Výše jsme se zmínili o Mehanově odmítání předčasných závěrů sociologického a psychologického řádu. Jaký je vlastně vztah školní etnografie k těmto oborům, a zejména pak k psychologii ?

Pokud to mohu posoudit při relativně omezeném obeznámení se s literaturou, je značná část školní etnografie doménou sociologie, byť s řadou výhrad a omezení: že jde o sociologii kvalitativní, že etnometodologie představuje možná zvláštní disciplínu apod.

Místo psychologie je problematičtější. Na jedné straně stála psychologie u zrodu tak vlivného směru, jakým je symbolický interakcionismus. Na druhé straně psychologie, tak jak reálně funguje ve školství jako v sociální instituci pod hlavičkou psychologie ("*educational psychology*"), bývá etnografy často kritizována: že nerespektuje kulturu žáků (a vlastně ani učitelů), protože je nástrojem pedagogické preskripce a případným alibi jejího neúspěchu, z metodologického hlediska jsou jí prováděné evaluace považovány za ztělesnění pozitivismu.

Větší šanci má pedagogická sociální psychologie - ale např. tradičním sociálně psychologickým observačním systémům, které se zdají být ideálními reprezentanty průniku do černé schránky, vyčítají etnografové behavioristickou inspiraci a prestrukturovanost, apriornost pohledu. Více relevance má, zdá se, naopak oblast sociálně kognitivních příspěvků.

Tématika psychologie osobnosti se zas zdá být suplována jednak studiem socializace, enkulturace a získávání identity v interakčních procesech, jednak - to hlavně - zavedením biografické a autobiografické metody.

Při této určité skepsi si však těžko představit etnografii s jejím ponorem do detailů každodenního života bez použití psychologických pojmů, byť by to byly zčásti právě pojmy "*naivních*" či "*laických*" psychologických teorií, resp. etnoteorií. Existuje ještě další důvod či nepříznivá okolnost pro uplatnění psychologických příspěvků v etnografii, již je heuristický náboj např. v postupech takové "*grounded theory*", inspirující se pro své modely ad hoc a v širokém okruhu literatury: při dostatečné logické vyostřenosti a tím i nápadnosti se v etnografii mohou dočkat psychologické teorie lesku a bídy produktivního zkreslení.

Možná nejbližší etnografii se mi jeví psychoanalýza, z více důvodů, z nichž některé platí i pro jiné, jí podobné přístupy. Řada velkých antropologů s ní už pracovala (např. G. Roheim) a jeden z nich, Georges Devereux (1967) dokonce navrhl převést **metodologický** aspekt vztahu mezi analytikem a analyzandem do paradigmatu sociálního výzkumu vůbec. Podobně i ostatní psychologické klinické přístupy a psychoterapie mohou s etnografií komuni-

kovat, zejména pokud se v nich operuje se sebereflexí profesionála a s dialogickým způsobem získání údajů. Další důvod pro přítomnost psychoanalýzy lze spatřovat v její orientaci na znakovou a jazykovou problematiku zejména v Lacanově verzi a její zprostředkované efekty v oblasti hermeneutických otázek - konkrétně např. pro chápání různých úrovní textů autobiografií a místo autora v nich. Ve školním dění zas nelze mít pochyby o existenci takových klasických témat jako jsou identifikace, přenos a sublimace.

Antroetnografie

je převážně nikoli britské, ale severoamerické provenience. Někdy se tento název používá promiscue s názvem "*antropologie výchovy*" či "*pedagogická antropologie*" ("*anthropology of education*", "*educational anthropology*"), jako např. v Shikamarově stati (1988) - na druhé straně se ale zdá, že je antroetnografie přece jen užší a rezervovaná pro uplatnění etnografických metod na obsahové otázky **antropologie výchovy**. Vedle antropologie, jako jakéhosi mateřského oboru, jsou sem však někdy zařazovány ještě příspěvky sociolingvistiky, symbolického interakcionismu i etnometodologie, speciálně Mehanova konstitutivní etnografie. V našem podání se omezíme na několik dosti obecných metodologických konstatování, vyjadřujících kontinuitu s antropologií jako s hlavní disciplínou: nebudeme probírat rozsáhlý přehled tématických orientací (gramotnost, vztah rodina a komunita - škola, školní rituály, jazyk, komunikace, kognice ...), ani různé modely, pro tato témata zkonstruované - odkazujeme k tomu na Ogbuho skvělé shrnutí antropologie výchovy (1988), z kterého zde také vycházíme.

Zmíněná kontinuita je dána už tím, že zakladatelé etnografické, terénní metodologie Malinowski a Boas sice nevyčlenili antroetnografii či antropologii výchovy jako speciální oblast, nicméně se k pedagogickým problémům vyjádřili, a to z pozice kulturního relativismu proti europocentrismu. Srovnání různých kultur mezi sebou, které je pro podobnou pozici základem, přetváří dále jako jedna z linií v antropologii výchovy. Zde bývají kultury velice často opravdu **kulturami etnickými** - např. v případě studia různého vztahu etnických minorit ke školství se o národech nedá mluvit jen v metodologické metafoře "*školního národa*" žáků a učitelů, jak je tomu v "*obyčejné*" školní etnografii. Ke zmírnění uvedeného rozdílu a k jeho zkomplikování lze však poznamenat, že i obyčejná školní etnografie západoevropských zemí na etnickou problematiku ve svém terénu stále více naráží, a že na druhé straně např. rozdíl mezi kulturami žáků a učitelů existuje i pro antroetnografii, napříč etnickými rozdíly v obou táborech.

Teoretický objekt samostatné antropologie výchovy a jí bezprostředně předcházejících antropologických přístupů (zejména autorů jako R. Linton a M. Meadová v oblasti "*culture-and-personality*" antropologie, studující vliv kultury na výchovu dětí a vliv výchovy na formování osobnosti) spočívá v

pojmu **transmise kultury** (viz např.: Spindler, 1974), kde škola figuruje jako jen jedna z edukačních institucí. Antroetnografie proto také vystupuje jako etnografický směr, který už má ve svém programu patrně nejvíce zabudovaný **makro- rozměr** výzkumu.

K definitivnímu akademickému ustavení antropologie výchovy (s vlastním časopisem "*Anthropology and Education Quarterly*"), spojovanému hlavně se jménem G. Spindlera (průkopníka tématiky už v padesátých letech), přispěla situace v USA v šedesátých letech, kdy se antropologové rozhodli pomoci v krizi školství, postihující zejména minority a chudé vrstvy. Jak už to u školní etnografie bývá, antroetnografické hledisko bylo přitom formulováno jako reakce na tradiční pedagogický výzkum. John Ogbu (1988) uvádí přehled bodů, které jsou pro antropologii výchovy nepřijatelné:

- že seznam indikátorů představuje kulturu: tím se naráží na známou teorii kulturní deprivace, vymezující kulturu školsky neúspěšných dětí z nižších vrstev jako chybění prvků, přítomných v kultuře školsky úspěšných vrstev středních;
- že školy jsou především zařízeními na vzdělávání: takový pohled brání tomu, studovat školu stejně komplexně jako jiné instituce, např. rodinu, a také tomu, propojit ve výzkumu školu s jinými institucemi a sférami, zejména se zasahujícími hledisky ekonomie a ideologie. (Podobný byl, jak jsme viděli, názor britské etnografie na pluralitu významu školy - zde, v antroetnografii, je však zdůrazněna spíše makroproblematika.);
- že edukační cíle společnosti jsou totožné s cíli školských politiků: tradiční výzkum zde údajně akceptuje preskriptorské zadání a zužuje se na výzkum evaluačního druhu, zjišťující úspěšnost výuky; pedagogičtí psychologové se v něm podobají svým taylorovským kolegům z oblasti psychologie práce; o jinou než učební života žáka je zájem jen tehdy, když je jí ovlivněna školní úspěšnost.
- V souvislosti se dvěma posledními body se někdy zavádí pojem tzv. **skrytého kurikula** ("*hidden curriculum*"; zde i v sociologii výchovy), označující to, co **vlastně** učitelé učí a co **vlastně** se žáci naučí **nad rámec** oficiálních školních požadavků, ale přitom s nimi či během jejich výuky: tak, jak jsme to viděli výše u Mehanovy interakční kompetence. Téma skrytého kurikula však může být mnoho: např. podle Gearinga a Ensteina (1982) slouží k reprodukci hierarchické struktury společnosti, podle LeCompteové (1978) spočívá zas v přípravě dětí na práci, díky odpovědnosti si požadavků pracoviště a školní třídy (přesnost, poslušnost, pořádek, docházka ...). Antropologický charakter měl také náš detailní postřeh o hodině pracovní výchovy dívek, sloužící k výzigenerační komunikaci podle pohlaví;
- že žáky lze ve výzkumu chápat jako izolované jedince: výčitka zde opět směřuje proti pedagogické psychologii ve prospěch studia školy jako sociální instituce, s jejími interakčně emergujícími strukturami, rolemi a rituály, v nichž dochází ke změně identity z dítěte v žáka; kde se přitom určité psychologické charakteristiky teprve produkují a kdy je tedy není možné převést na vstupní individuální parametry;

- že problémy učení spočívají "v hlavě" jednotlivých dětí, kdy by pak šlo jen o to, žáky co nejpřesněji rozdělit do skupin s různým učivem podle výsledků - diferenciací se v takovém přístupu vydává za neutrální výzkumný pojem, ve skutečnosti je ale součástí sociálního mechanismu třídění;
- že se výzkum může obejít bez pozorování toho, co se ve škole a třídě děje, a že do něj není nutné zahrnout hledisko aktérů.

Vidíme, že tři prezentované směry mají řadu společných bodů - včetně toho posledně jmenovaného, jímž se dostáváme zpět ke vstupnímu bodu, k metodologii školní etnografie.

Některé metodologické otázky

Metodologie školní etnografie bývá v literatuře zpracována různým způsobem. Hammersley a Atkinson (1983) po diskusi otázek základní metodologické orientace v první kapitole (vlastně v termínech zúčastněného pozorování, jak si ještě řekneme později) postupují tak, že probírají jednotlivé fáze a body výzkumu v tomto pořadí: design výzkumu, přístup do terénu, vztahy v terénu, zprávy z terénu, dokumenty, registrace a organizace dat, proces analýzy a psaní etnografie.

Jejich "*Ethnography - Principles in Practice*" je výborným úvodem, který má tu výhodu, že je psán jako metodologie etnografie vůbec, ale přitom autory, kteří jsou specialisty ve školní etnografii, zejména britské.

V jednotlivých kapitolách pak uvádějí různé pojmy, techniky a zkušenosti, z nichž některé jsme již uvedli v průběhu textu:

- **design výzkumu** bývá v etnografii - podle Malinowskiho a klasického hlediska - založen na "*tušených problémech*" ("*foreshadowed problems*"), a nikoli na "*apriorních představách*" ("*preconceived ideas*"); design bývá flexibilní z důvodů heuristických (badatelův názor se během výzkumu vyvíjí) i etických a organizačních (je třeba dát ve značné míře na členy prostředí v tom, co a jak zkoumat); citovaní autoři jsou však i pro ověřování teorií a modelů nad základní poslání etnografické deskripce; v designu záleží také na tom, zda chceme popsat jedno prostředí v relativní úplnosti nebo nějaký jev v různých prostředích;
- **vstup do terénu** podle některých autorů dlouho nepředstavoval téma etnografických textů, ale byl jen předmětem neformálních sdělení o "*řemesle*", už tomu tak ovšem není; je to fascinující fáze překročení hranice, kde byla zjištěna existence tzv. vrátných ("*gatekeepers*") a sponzorů - členů prostředí, kteří sem badatele uvádějí, zaručují se za něj a pro svůj zvláštní zájem na výzkumu mu sjednávají další kontakty;
- **vztahy v terénu** s problematikou zúčastněného pozorování jsme už pro-

bírali v souvislosti s pozicí "okrajového domorodce" a k zúčastněnému pozorování se ještě jednou dostaneme; podle míry účasti se někdy rozlišuje na škále "úplný pozorovatel - zúčastněný pozorovatel - pozorující účastník - úplný účastník"; jinou linií představuje zjevnost vs. skrytost existence a záměru výzkumu v terénu;

- **zprávy z terénu** obsahují zejména etnografické rozhovory s informátory, které obsahují svou vlastní technologii s různými typy otázek (viz zejména: Spradley, 1979) a kde, jak lze očekávat, se často dává přednost non-direktivním otázkám; existují dále např. pravidla vedení rozhovoru, odlišující ho od běžné společenské konverzace, ale přitom společenské konvence využívající; existují prostředí, kde se vyptávat vůbec není možné;
- v dalších výše uvedených oblastech, zejména pro **analýzu dat** jsou poměrně rozšířeny postupy "grounded theory", i když nejsou jedinými. Přehled hlavních typů strategií uvádí Goetzová s LeCompteovou (1981) v čtyřdimensionální tabulce (konstruktivnost - enumerativnost, generativnost - verifikativnost, induktivnost - deduktivnost, subjektivnost - objektivnost) jako "analytickou indukci" (nejkonstruktivnější, nejgenerativnější, nejinduktivnější a nejsubjektivnější), "konstantní komparaci", "typologie", "enumeraci" a "standardní observační protokoly" (nejenumerativnější, nejvíce verifikující, nejdeduktivnější a nejobjektivnější). Často se zde také diskutuje, kam až v analýze postoupit - podle Hammersleyho a Atkinso- na je obvyklým znakem etnografií "analytický interruptus", setrvání na deskripci bez zobecnění; na druhé straně se tvrdí, že jsou tyto deskripce přínosné a že představují mimořádnou kvalitu (jsou tzv. **husté**). V souvislostech analýzy dat se také hovoří o validizaci výsledků respondenty a o dalších postupech **triangulace** (přirovnání z geodézie, kde se pro stanovení polohy používá průsečíkově několika ukazatelů) - srovnání mezi několika výzkumníky, několika metodami, několika teoretickými jazyky;
- pro **psaní etnografie** rozlišují Hammersley a Atkinson např. různé způsoby organizace textu: **přirozenou historii** (jak probíhal výzkum), **chronologii** (ne jak se vyvíjel výzkum, ale jak probíhá nějaký jev v terénu - např. prožívání událostí školního roku, vztah mezi učitelem a žáky od okamžiku zdědění třídy do jejího odevzdání dalšímu učiteli, změny identity během docházky ...), střídavé **zužování a rozšiřování záběru**, oddělení pasáží **vyprávění** a jeho **analýzy** a konečně uspořádání podle **témat**. Z hlediska stylu zas např. Van Maanen (1988) dělí etnografie na realistické, konfesijní a impresionistické.

Psaní je ovšem v etnografii přítomno už od počátku výzkumu, takže se zde setkáváme s texty nejrůznějšího druhu: jednak to jsou **terénní poznámky** ("field - notes"), zaznamenávané na místě a pak rozšířené, dále tzv. **reflexivní deník** ("reflective journal") - v souvislosti s ním (ale i při jiných se příležitostech) se objevují tvrzení, které musíme chápat obecněji než na úrovni výzkumné techniky, a sice, že hlavním nástrojem etnografie je **etnograf sám**, se svou kulturní výbavou a individuální subjektivitou; při analytické, interpretační a kódovací práci, která by měla provázet už prvé záznamy, aby se řádně rozběhl výzkumný proces, je třeba psát pracovní **memoranda**

("memos", činnost "memoing"); někteří autoři také doporučují začít ihned psát první verze etnografií, byť by se týkaly jen počátečních zkušeností s prostředím.

Jiným způsobem než Hammersley a Atkinson podává etnografickou metodologii ve své dvousvazkové didaktice J. P. Spradley (1979; 1980): prostřednictvím dvou hlavních terénních metod, etnografického interview a zúčastněného pozorování probere všechny metodologické souvislosti, včetně etických aspektů. Zúčastněné pozorování je hlavním bodem metodologických a metodických úvah G. Lapassadea (1991), orientovaného "naturalisticky", na co nejúplnější a nejpřirozenější účast badatele v terénu. Potvrzuje se tak, čeho jsme si mohli všimnout už v průběhu textu a naposledy s úvodní kapitolou v Hammersley a Atkinsonovi: **zúčastněné pozorování** není jen jednou z etnografických metod, je současně pojmem, prostřednictvím něhož se diskutují metodologické principy a základní orientace v oboru.

Pozorovat nebo psát ?

G. Lapassade (1991), ač zastánce metody, v rekapitulaci pojmu zúčastněného pozorovatele ukazuje, že u etnologů počátku století neoznačoval badatele, ale jeho informátora; zdá se také, že Malinowski či Boas udržovali svoje pozorování a rozhovory v rovnováze. Až postupem doby došlo k posunu, kdy zúčastněné pozorování začalo označovat celou problematiku vztahu etnografa k "jeho" terénu a kdy současně hypertrofovalo jako metoda.

Vztah etnografa k prostředí vyjadřuje ve skutečnosti vztah ke prostředím dvěma - nejen k tomu, do něhož vstupuje a o kterém píše, ale i k tomu, z něhož pochází a pro které většinou píše: pro toto **druhé** prostředí (např. akademické) má učinit známým, důvěrným ("familiar") ono prvé, zvláštní či neznámé ("strange"). Z určitého hlediska má současně učinit i familiární cizím, podivným či podivuhodným: o většině prostředí, tím spíše o škole, kterou si každý prožil, se už toho dost ví nebo se myslí, že se ví, a etnograf musí ukázat, že je tato znalost nějak neúplná, zatížená předsudkem - že je prostředí mnohem zajímavější, elaborovanější a že má nějakou svou vlastní, cizí, byť nám pochopitelnou pravdu.

Abý ji badatel mohl najít, musí se vzdát svých apriorních představ a být vůči inspiracím prostředí otevřený - ve Spradleyho radikální formulaci je výzkumník žákem a jeho informátor jeho učitelem, což je pikantní situace zejména pro školní prostředí, kde se badatel setkává s reálnými žáky a s reálnými učiteli. Na této úrovni relace v terénu se poměr mezi badatelovými dvěma prostředími vyjadřuje někdy v termínech současné role cizince a přítele, které musí výzkumník nějak artikulovat ("between stranger and friend"), nám známého statu okrajového člena nebo různě zúčastněného pozorovatele. Af formulována tak či onak, podvojnost v badatelově příslušnosti a určitá ztráta opory svého původního prostředí v prostředí novém může vést k jakési krizi identity, provázené úzkostí (a snahou ji rychle redukovat).

Název knihy G. Devereuxe "*From anxiety to method*" je dostatečně signifikantní, ale i jinak než psychoanalyticky orientovaní badatelé potvrzují podobné zkušenosti.

Podle Hammersleyho s Atkinsonem se artikulace pozorování a účasti a s ním spojená volba orientace sociálního výzkumu řeší dvěma nesprávnými alternativami, non- etnografickým **pozitivismem**, který v obranném distancujícím postoji zabstrahuje přirozené prostředí do podoby umělých podmínek, a opačným, etnografickým **naturalismem**, s jeho úplným přizpůsobením metod prostředí a s prožitím zkušenosti jeho členů na vlastní kůži - jak tomu bylo v zaujatém ("*passionate*") výzkumu chicagského směru, u některých Garfinkelových žáků (B. Jules-Rosettová, C. Castaneda), kteří "*konvertovali*", nebo jak to požaduje zmíněný G. Lapassade.

Obě varianty jsou podle Hammersleyho a Atkinsona projevem **empirismu** a výsledkem obou je, že vlastně zneprostupňují hranici mezi badateli a laiky či praktiky, i když každá jiným směrem (jednou je znevážen každodenní svět se svou racionalitou, podruhé racionalita vědy), ale údajně ve společně sdílené obavě z ovlivnění dat výzkumníkem (podle našeho názoru by šlo tuto obavu formulovat i jako výše uvedenou snahu o redukci úzkosti při ohrožení identity). Ve skutečnosti se ale obě sféry prolínají (např. takový "*pozitivistický*" postup jako experiment není v každodennosti nic neobvyklého) a vědecké postupy jsou obecně jen rozvinutými metodami praxe; badatel je dále s to něčemu porozumět jen díky tomu, že je sám součástí sociálního světa, že má svou kulturní výbavu, která tedy nemusí být zátěží, ale nutnou podmínkou výzkumu; to, že už svou přítomností do terénu zasahuje a vyvolává zde reakce, které by se bez něj neobjevily, je třeba spíše využít a analyzovat, než se tomu snažit marně zabránit.

Tuto proponovanou pozici nazývají citování autoři **reflexivní** - ve smyslu odrážení badatele v datech a každodenního světa v badateli, podobně jak to bylo postulováno v gramaticky zvrtném výroku, že hlavním nástrojem etnografického výzkumu je etnograf sám.

Takto formulovaná pozice se zdá být ideální - je ovšem možné vést ji logicky dál. Z toho, že badatel vyvolá nějaká data, činí řada autorů další závěr: že asi také něco vyvolá člen prostředí u badatele. Kdo že je vlastně pozorovatelem a kdo pozorovaný? A že, pokud to badatel aspoň trochu připustí, obě strany společně něco produkují - diskurs, text, téma, které tady před jejich setkáním nebylo. Emergence v tomto slova smyslu, jako dialogická produkce (lišící se podle našeho názoru od heuristické emergence v takové "*grounded theory*") se objevuje v novějších pracích autorů obecného antropologického či etnologického zaměření, kteří operují nikoli na pólu vstupního pozorování, ale na zdánlivě pouze závěrečném pólu či dokonce vnějším bodu etnografického výzkumu, na místě **psaní**.

Vést metodologické úvahy z tohoto bodu, který jako vysavač usměřňuje problematiku, se jeví adekvátnější, než zůstat jen u zúčastněného **pozorová-**

ní, které je jaksí už svým zadáním limitující: Hammersleyho a Atkinsona nutí k postulování **monologického** pohledu badatele, odrážejícího se ve svých výtvorech a transcendujícím aktivitu členů prostředí, vydávanou za pouhou reaktivitu - pod jeho pohledem se domorodci chovají jinak. Podle Andersona (1979) se proto školní etnografie snaží teprve obhájit svou "vědeckost", zatímco se její kolegové v etnologii už mezitím věnují postmoderní "literárnosti".

Mě známý nejradiálnější pokus o přepsání etnografie z hlediska "grafie" byl učiněn autory sborníku Clifford a Marcuse (1986), a to zejména S. Tylerem. Podle Tylera by měla etnografie vystupovat jako **poezie** (nikoli nutně ve své textové formě, ale ve své původní funkci), která by se - pokud dobře rozumím Cliffordově poznámce z úvodu (s. 25 - 26) - měla mít k ostatnímu výzkumu jako k próze; od poezie v obvyklém slova smyslu by ji mj. odlišoval zvláštní způsob geneze, **participativní psaní** domorodce s badatelem, kde by nikdo neměl právo posledního slova.

Tylerova definice, kterou zde nemůžeme probírat ve všech bodech (jichž má několik, jako třeba definice vody), zní: "*Postmoderní etnografie je (1) kooperativně vyvinutým textem, skládajícím se (2) z fragmentů diskursu, jejichž účelem je (3) evokovat v mysli (4) jak čtenářů, tak pisatele (5) emergentní (6) fantazii (7) možného světa (8) obyčejné reality, a tak vyvolat (9) estetickou integraci, která bude mít (10) terapeutický efekt.*" (s. 125; interpunkce čísla, která by mohla vypadat asi i jinak, je moje - M. K.)

Zavedení **literárního hlediska** by také dovolilo vysvětlit a někdy transformovat a přitom zachovat důležité charakteristiky etnografické motivace, z nichž některé hrozí být ztraceny při jejich neuvědomění si a snaze o legitimizaci etnografie v úzce chápané vědě. Udělání podivného familiárním a familiárního podivným je vhodné traktovat na úrovni diskursu a textu v rámci narativní problematiky a konkrétněji z hlediska literárních postupů tzv. **zcizovacího efektu** a **ozvláštnění** a jejich kritické a poetické funkce.

Analogické platí pro sympatie etnografie, které projevuje pro "*underdogs*" společnosti v různých aspektech: pro tuláky a migranty před usedlými, pro opilce a narkomany před střízlivými a zdravými, pro barevné před bílými, pro chudé před bohatými, někdy pro ženy před muži, pro učitele před školskými politiky a úředníky, pro žáky před učiteli, pro špatné žáky před dobrými nebo pro praktiky před teoretiky (jako v etnometodologii), pro obyčejné lidi před vědci - jak podobná, zde smíšená motivace zaznívá v jedné z pionýrských prací školní etnografie od Smithe a Geoffreyho: "*popsat tichý jazyk kultury, třídy školy ve slumu tak, aby ti, kdo tam nežili, ocenili její subtilitu a komplexnost.*" (1968, s. 2). Woods prohlašuje, že romantičnost etnografů už od chicagského směru, spojeného se sociální prací, vede k tomu, že se etnografický výzkum často vyhýbal studiu mocenských míst v hierarchii školského systému (1988, s. 103); o Willisovi se zase tvrdí, že své "*lads*" nepopisuje, ale oslavuje. Specifiku této motivace lze zachovat a jasněji chápat při

převedení opět na rovinu diskursu, např. do problematiky **literárního hrdiny**.

Často se objevují tvrzení, že autobiografie členů prostředí, učitelů, konzultované s výzkumníky, **mohou** představovat i jakýsi vedlejší efekt, působit na svého autora terapeuticky tím, že mu umožní vzhled do svého dosavadního života a někdy tak přispějí k vývoji identity a posunu subjektivní kariéry - např. u Tylera je ale terapeutický dopad etnografii přidělen už **definičně**, musí ho mít, aby jí byla (tento efekt přitom není efektem vědy, v postupech a pojmech sociologie, psychologie nebo psychoterapie, ani není efektem šamanského druhu, kde jeden léčí a druhý je léčen, ale dopadem **uměleckého** činu).

Jiné možnosti orientace

Míníme jimi další formy kooperace s členy prostředí, které nesledují linii participativního psaní literárního charakteru, ale spíše proces výzkumu s jeho poznávacími výsledky v užším (ne - uměleckém) slova smyslu.

Jde zejména o výzkumy v tzv. **kritické etnografii**, směřující často kooperativní formou k tzv. zmocnění či **zplnomocnění** ("empowerment") aktérů prostředí; východiskem zde bývá Freireho (1971) "*conscientizacao*", zvědomění si své situace a statu subjektu, jak jsme to naznačili v souvislosti s katalytickou validitou.

Podobný je **akční výzkum** či **výzkum akcí** ("action research"), který bývá vymezován jako výzkum prováděný prakticky na základě jejich praxe (viz: Carr-Kemmis, 1983), např. právě učiteli, ale případně i žáky či studenty. V raných dobách akčního výzkumu měl badatel roli vědeckého experta, v současné době tvoří často člena týmu praktiků, usilujícího spíše o svou emancipaci než o zakotvení se ve vědě; členové prostředí přitom provádějí jakousi profánní etnografii své vlastní výuky nebo svých žáků; na rozdíl od klasičtějších podob etnografie se zde profesionální výzkumník při svém neprivilegovaném nebo teoreticky nedominantním postavení zase ovšem nebojí zasahovat v týmu svými názory (navíc skutečně expertem může být, díky své nakuumulované znalosti různých školních i neškolních prostředí).

Závěrečné vymezení

Školní etnografie se týká hlavně její metodologické stránky. Uvedené body přitom nejsou všemi směry v ní respektovány stejně silně. Školní etnografie, součást pedagogického výzkumu, je tedy přístup:

- **naturalistický** (prováděný v přirozených, terénních podmínkách a svými metodami jim přizpůsobený; právě ve škole je docela přirozené výzkum-

ně pracovat s písemnou produkcí a vyvolávat ji [nejen pozorovat], protože psaní tvoří značnou část každodenního chodu této instituce - je ovšem třeba si být vědom, ve vleku jakých zaběhlých písemných projevů [např. písemky] může produkce, vyžadovaná badatelem, být);

- **holistický** (zachycující co největší šíři okolností a podmínek jevů či událostí a celostně, kontextově je interpretujících);
- **kvalitativní** (ani ne tak odmítající spočitatelná data, jako spíš zdůrazňující deskripci kvalitativně různých koncepcí prostředí jeho členy);
- **interakčně - interpretativně zaměřený** (interpretace školní reality k této realitě patří: svými vzájemnými akcemi, jimiž členové vyjadřují a prosazují své interpretace, tuto realitu společně konstruují);
- **reflexivní** (výjimku z předchozího bodu nepředstavuje ani badatel, jenž k prostředí přistupuje se svou specifickou výzkumnou perspektivou, kulturní výbavou a osobní subjektivitou, kterých si musí být vědom, a jejichž projevy na prostředí působí, podílí se na jeho konstrukci);
- **relační a kooperativní** (vztah a interakce mezi badatelem a členy prostředí tak vstupují přímo do výzkumných zjištění; akteři jsou - v různé míře - spoluautory výzkumu i výzkumné zprávy či konkrétní etnografie);
- **textové a literárně zaměřený** (výsledky musí něco říkat akterům uvnitř a veřejnosti vně školy či školství a esteticky na ně působit).

V Československu se k přístupu hlásí Pražská skupina školní etnografie (H. Kasíková, M. Klusák, M. Kučera, D. Bittnerová-Moravcová, K. Pavlica, M. Rendl, V. Semerádová, S. Štěch, I. Viktorová), která provádí od r. 1991 terénní výzkum na školách jednoho pražského obvodu.

Citovaná literatura

- ANDERSON, G. L. (1989) *Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions*. - Review of educational research, 59, 3, s. 249 - 270.
- ANDERSON, N. (1961) *The hobo*. Chicago, Illinois Labor History Society.
- BACHTIN, M. M. (1975) *Francois Rabelais a lidová kultura středověku*. Praha, Odeon.
- BECKER, H. S. - GEER, B. - HUGHES, E. C. - STRAUSS, A. L. (1961) *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago, University of Chicago Press.
- BLUMER, H. (1969) *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BOUMARD, P. (1990) *Pour introduire à l'ethnographie de l'école*. - Pratiques de formation (Université de Paris 8), 20, s. 15 - 32.
- BOURDIEU, P. (1987) *Choses dites*. Paris, Editions de Minuits.
- CARR, W. - KEMMIS, S. (1983) *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria, Deakin University Press.
- CLIFFORD, J. - MARCUS, G. (Eds.) (1986) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, University of California Press.
- DEVEREUX, G. (1967) *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague, Mouton.
- FREIRE, P. (1971) *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder and Herder.
- FURLONG, V. J. (1984) *Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowledge*. In: Hammersley, M. - Woods, P. (Eds.) *Life in school*. Milton Keynes, Open University Press, s. 145 - 160.

- TYLER, S. (1986) *Post - modern ethnography: From document of the occult to occult document*. In: Clifford, J. - Marcus, G. (Eds.) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, University of California Press, s. 122 - 140.
- VAN MAANEN, J. (1988) *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago, University of Chicago Press.
- WHYTE, W. F. (1981) *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago, University of Chicago Press.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Saxon House 1977.
- WOLCOTT, H. F. (1973) *The man in the principal's office: An ethnography*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- WOLCOTT, H. F. (1975) *Criteria for an ethnographic approach to research in schools*. -Human Organizations, **34**, s. 111 - 128.
- WOODS, P. (1977) *The ethnography of the school*. Milton Keynes, Open University Press.
- WOODS, P. (1979) *The divided school*. London, Routledge and Kegan Paul.
- WOODS, P. (1983) *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London, Routledge and Kegan Paul.
- WOODS, P. (1988) *Educational ethnography in Britain*. In: Sherman, R. R.- Webb, R. B. (Eds.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London, Falmer Press, s. 90 - 109.
- WOODS, P. (1990) *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Collin.

STUDIA PAEDAGOGICA č. 8 - ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE - PŘEHLED PROBLFMATIKY

Autor: Miloš Kučera

Vědeckoinformační bulletin pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Vydává pedagogická fakulta Univerzity Karlovy pro potřebu posluchačů UK

Řídí redakční rada: doc. dr. J. Pešková, CSc., doc. dr. P. Beneš, CSc., dr. J. Kofa,
dr. Z. Helus, DrSc., dr. P. Lipertová

Tisk: Tiskárna Dialog, Novovysočanská 24N, Praha 9

Rok vydání: 1992

Počet stran: 32

Náklad: 700

RUK 382-200