

Orientace školní etnografie

MILOŠ KUČERA

Anotace: Práce se věnuje školní etnografii: jejím zdrojům, třem vybraným směrům (britské pedagogické etnografii, Mehanově konstitutivní etnografii a antroetnografii) a její specifice jako přístupu naturalistického, holistického, kvalitativního, reflexivního, interpretativně-interakcionistického, participativního a textově zaměřeného.

Klíčová slova: školní etnografie; kvalitativní metodologie.

ÚVODNÍ VYMEZENÍ

Školní či pedagogickou etnografií („school ethnography“, „educational ethnography“, „ethnography of education“) se označuje *metodologie* pedagogického výzkumu, rozvíjená dvě až tři desetiletí hlavně v anglosaské oblasti. Je to metodologie *alternativní*, ale nikoli okrajová, protože je používána velice často. Adjektivum „etnografický“ někdy vystupuje jako synonymum pro veškerý kvalitativní výzkum. V poslední době se navíc stává zřejmějším, že z použití určitých metod plyne i volba typických témat, konstrukce specifických teoretických objektů a originální způsob produkce textů. Je tedy možné, že se školní etnografie mění z alternativní metodologie v relativně svébytnou disciplínu.

Tento přístup ovšem naprosto nemusí studovat etnickou problematiku školy, jak se někdy lidé při zaslechnutí jeho názvu domnívají: nutně ale musí pohlížet na žáky a učitele jako na „školní národ(y)“ svého druhu.

TEORETICKÉ ZDROJE

Základní referencí školní etnografie jsou metodologické zásady „velké“ etnologie a kulturní antropologie tzv. primitivních národů, kde F. Boas a B. Malinowski nahradili tzv. evoluční antropologii, studující zprostředkované zprávy, přímým terénním výzkumem („field-work“). Cílem bylo „zachytit perspektivu domorodce, jeho vztah k životu, jeho vizi světa“ (Malinowski, 1922, s. 25). To ovšem vyžadovalo pobývat dlouhou dobu v prostředí, už proto, aby se badatel naučil jazyk; jazykové projevy zamenávat doslovně, aby se neztratila původní významová struktura světa. K učení se jazyku, k získání informací

o dalších kulturních projevech a k jejich interpretaci používat nejen vlastního pozorování, ale pracovat s kulturně kompetentními členy society, se „svými“ informátory, k nimž bylo nutné vybudovat si *vztah*.

Naznačené principy studia exotických národů pak byly postupně v jakési metafoře přeneseny na „normální“ prostředí („settings“) naší moderní společnosti. Tedy nejen na prostředí školy, ale i na geograficky vymezené regiony, na instituce všeho druhu, na profesní, zájmové a jiné sociální skupiny. Na druhé straně se zdá, že školní aplikace je v této „nenápadné revoluci“ (Spradley, 1979) etnografie v sociálním výzkumu nejrozsáhlejší, nejpropracovanější a nejlépe oranizačně zakotvená ve vědeckých institucích.

Jako další zdroje bývají často uváděny chicagská městská sociologie, symbolický interakcionismus, různé kvalitativní a interpretativní směry v sociologii a etnometodologie, a konečně „grounded theory“.

Chicagská sociologická škola několika generací představovala mj. uplatnění některých principů Boasova studia Indiánů na výzkum čtvrtí města (Whyte, 1943, reedice 1981) a jeho jednotlivých scénérií, např. prostředí tanečních sálů, různých skupin osob jako migrujících „hobos“ (Anderson, 1923, reedice 1961) nebo mladých delikventů, a to až do podoby autobiografií (např. Shaw, 1930). Svým přístupem k terénu vytvářela spojnici k sociální práci a obsahovala také literární (speciálně reportážní) dimenzi, což je charakteristika v současných diskusích velice aktuální (viz část věnovanou metodologickým problémům). Další generace se proslavily obhajobou a elaborací kvalitativní metodologie v návratu k dědictví svých předchůdců a v dějinách školní etnografie první prací z edukačního prostředí, věnovanou studentům lékařství (Becker et al., 1961).

Symbolický interakcionismus (Mead, 1934; Blumer, 1969), *sociální fenomenologie* A. Schutze (např. 1964), *teorie sociální konstrukce reality* Bergera a Luckmana (1966), *etnometodologie* (např. Garfinkel, 1967) a taková *dramaturgická analýza* E. Goffmana (např. 1959) se od sebe v mnoha ohledech liší. Některé základní body pro školní etnografii jsou ovšem prezentovatelné společně.

Sociální realita je vytvářena interakcemi, které mají symbolický charakter, jde o akce, jimiž se něco sděluje. Interpretace akce, tj. myšlenkové určení jejího významu, proto tvoří podstatnou složku sociální reality, tvořené interakcemi. Dramaticky se to ukazuje zejména tam, kde interpretace, implikované v akcích, vedou anticipačně k důsledkům stejně objektivně jako kauzalita v oblasti přírodní reality (viz známá sebenaplňující proroctví typu Pygmalion- efektu). V sociální realitě je proto z určitého hlediska pravdou to, jak ji lidé vidí a co z ní udělají.

Tím se také popírá absolutní determinace jednání předem danými, reifikovanými sociologickými parametry společnosti. Ty jednak musí být při životě udržovány neustálými interakcemi, jednak jsou jedinci neustále přetvářeny - viz např. problematiku sociální role. Táž problematika na druhé straně ukazuje, že možnost volného individuálního relizování významu je limitována: pravidlem, územ, typickou interpretací opakujícího se kontextu (nová, originální vize situace musí být ostatními uznána). Konstrukční charakter tedy neznamená arbitrárnost a přivádí na scénu hierarchii projevů a jejich pozadí.

Dochází tak k nebyvalé *intelektualizaci* či *kognitivizaci* sociální reality: každá akce v sobě nutně nese racionalitu, vztah k pravidlu, které buď potvrzuje nebo narušuje. Ze strany aktérů tomu odpovídají subtilní komunikační, interpretační a interakční kompetence, osvojení technik a profánních, „laických“ výzkumných metod: nejzřetelněji v etnometodologii, která označuje nikoli metodologii zkoumání etnik, jak se někdy složený název disciplíny sémanticky chybně rozděluje, ale vědu („-logii“) o etnometodách, tj. o vědeckých postupech „domorodců“, členů prostředí.

Pro školní etnografii mají uvedené aspekty velký význam. Z obsahového hlediska je „domorodcova“ (např. žáková nebo učitelova) vize prostředí, tj. školy, závazná a má

praktické důsledky. Je intelektuálně sofistikovaná a není možné ji odhadnout „od zeleného stolu“ badatele. Je patrně kvalitativně různá, liší mezi jedinci a mezi skupinami a její podoba je interakčně vyjednávaná. Pro toto zakotvení v racionálních strukturách interakcí ji nelze považovat za pouhý „názor“ či „mínění“, a proto ani měnit pouhým dodáním názoru „správnějšího“. Přesahuje oficiální zadání (statut) instituce; práce Goffmana ukázaly, jak k realitě sociálních prostředí patří i takové interakční fenomény jako sebeprezentace, manipulace ostatními, legrace apod.

Z metodologického hlediska vyvstaly přinejmenším tři problémy přístupu badatele: 1) jestliže je význam jednotlivých projevů tak závislý na kontextu, měl by se badatel prostředí co nejvíce přiblížit, splynout s ním? Nebo je přínosnější pozice tzv. okrajového domorodce, s případným vyostřením rozdílů?; 2) každá interpretace, každý pohled může průběh interakce měnit – tedy i pohled badatelův. Snažit se to minimalizovat, nebo tento nezrušitelný „průvodní“ jev zhodnotit?; 3) je výzkumník opravdu jen výzkumníkem a aktér je aktérem? Nebo se zkoumají a působí na sebe vzájemně? (Podrobněji se k těmto otázkám vrátíme ve speciální části.)

„*Grounded theory*“ Glasera a Strausse (1967) už představuje jeden druh kvalitativní metodologie a až technologie. Nejčastěji se z ní využívá způsob kódování, postupného kruhového zobecňování a tím žádoucí redukce dat (v etnografii není problém s jejich nedostatkem, ale s přebytkem). Konečný *model* studovaného interakčního procesu přitom nemusí být formulován v termínech jazyka prostředí, je tomu často v klasičtější orientovaných zprávách. Jinak ovšem Glaser a Strauss rozvíjejí všeobecně uznávané etnografické a interakcionistařské zásady: poučka o konstrukci nějakého tématu interakcí členů prostředí, jeho emergenci se přenáší na výzkumnou úroveň, do emergence výzkumného tématu a elaborace jeho kategorií interakcí badatele s terénem a jeho daty. Badatel se přitom nevzdává své subjektivity a vlastní kulturní výbavy, ale systematicky je rozehrává. V tomto světle lze chápat titul knihy zakládající směr „*The discovery of grounded theory*“: teorie je „gruntovní“, zakotvená, protože je objevená či odhalená tak, jak existuje v datech, funguje v daném prostředí a současně objevená či zkonstruovaná v průběhu výzkumu.

Školní etnografie je příliš rozvětvená, aby bylo možné představit všechny její odnože. Zmíníme se informativně jen o třech směrech, které čerpají speciálně z výše uvedených inspirací.

BRITSKÁ PEDAGOGICKÁ ETNOGRAFIE

je patrně nejvýznamnější a nejvíce homogenní směr, čerpající převážně ze symbolického interakcionismu. Proslavili ji autoři jako P. Atkinson, S. Ball, S. Delamontová, M. Fuller, V. J. Furlong, M. Hammersley, D. Hargreaves, C. Lacey, P. Willis (poněkud atypický) a P. Woods. Z prací posledně jmenovaného vycházíme v naší prezentaci.

Motivací Britů bylo proniknout do „černé schránky“ školy a hlavně třídy, podívat se zblízka, co se děje uvnitř, tj. nezůstat jen u registrace a porovnávání vstupů a výstupů: např. mezi charakteristikami žáků a jejich rodin na straně jedné a školní úspěšností na straně druhé. Problém je spíše ukázat, jak se tato závislost produkuje a reprodukuje, a to ve škole – vždyť jde o *školní* úspěšnost.

Při studiu interakční produkce a transformace zdánlivě vše určujících parametrů (ať už psychologického nebo sociologického charakteru) se ukázalo ještě něco jiného: školní realita, jak ji konstruují její aktéři, neexistuje jen v té úzce koncipované podobě, v níž ji vidí *preskripc*e (školští politici, úředníci a jejich vědecké štáby). Škola není jen místem učení (ať už dobrého nebo špatného, to je v prvním kroku naprosto irelevantní), ale především místem společného života žáků a učitelů, nebo ještě silněji ve speciálních případech, místem jejich přežití. Po zjištění takových učitelských strategií přežití („*survival*“

strategies“), po jejich *deskripci*, přichází teprve okamžik, kdy si Woods (1988) může dovolit zhodnotit je pedagogicky, v preskriptivních termínech: jako únikové postupy nemotivující tyto strategie žáky k učení.

Pojem strategie patří k souboru základních pojmů britského směru. Podle Woodse (1983) ho tvoří *kontexty a situace* (používá se ekvivalentně), *perspektivy, kultury, strategie, negociace a kariéry*.

Školní situace jsou různé a aktéři s touto růzností rafinovaně nakládají. Situace totiž není pouhým místem akce, ale *kontextem*, v jehož funkci je jednotlivý projev vyložen. Aktéři proto postupují často tak, že ovlivní jakoby oklikou příznaky situace, aby si vytvořili půdu pro žádoucí interpretaci svých dalších akcí. Klíčovým pojmem tak vlastně není situace sama, ale z ní odvozené *definování a redefinování situace*. (Banální příklad: učitel žáky nepotrestá za to, že se při výkladu látky baví, ani jim to explicitně nezakáže, ale položí jim otázku nebo jim přidělí slovo za situace, která není ani situací zkoušení, ani situací procvičování látky. Bez ohledu na správnost žakovy odpovědi je mu dáno posunem situace najevo, že první situaci výkladu narušil on.)

Perspektivy představují rámce, v nichž aktéři definují situace. Perspektiva, hledisko, optika, případně filtr zde vyjadřují zhruba totéž. Britové perspektivy často dělí na perspektivy žáků a perspektivy učitelů. Zdůrazňuje se uspořádanost perspektivy, která se vypracovává sérií voleb svého držitele a která může přerůst v osobní styl zacházení se světem (na rozdíl od strategie, která je více akční, má perspektiva ovšem spíše kognitivní charakter). Současně je podmíněna kulturně.

Kultury tak podmiňují perspektivy, které se v nich vyvíjejí, na druhé straně ale zas nemohou existovat bez interakcí, prováděných v nějakých perspektivách. Tradičně se dělí na učitelské kultury a žákovské kultury nebo také na školskou oficiální kulturu či celkový étos školy a žákovské pro- a antikultury. Zde se ovšem brzy začalo zvažovat, zda vztahovat žákovské kultury pouze k dominujícím školním hodnotám není omezující. Např. Willisovi (1977) „lads“, „frajeři“ si vytvářejí kulturu, která se nevyčerpává svým zaměřením anti-, ale obsahuje autenticky fungující vlastní hodnoty vzrušení, násilí, nebezpečí a mužnosti.

Strategie jsou z hlediska obecnosti a stability kladeny mezi akce (jsou vymezovány jako způsoby dosahování cílů) a perspektivy (ty jsou připojeny k akcím právě prostřednictvím strategií). Současně představují průsečík mezi jedincovým záměrem a podmínkami či tlakem situace, a to zejména jako tzv. strategie zvládnutí problému („coping strategies“) se svými adaptačními a tvořivými aspekty.

Negociace nás vracejí k interakčnímu obsahu školy, který se v perspektivách a strategiích ztrácí. Představují aspekt konfliktů (dosáhnout maxima pro sebe a někdy i minima pro druhého), mocenský a konečně i aspekt tvoření a fungování neformálních pravidel interakce: „pracovní smlouva“, „příměří“, „rovnováha“ nebo „akceptovaná kolonizace“ označují vyjednaný předpoklad, aby vůbec nějaké vyučování proběhlo (nového učitele žáci např. zkoušejí a provokují, a tím se vlastně konstruují pravidla hry).

Z *kariér* se Britové soustřeďují na tzv. subjektivní kariéry, které představují osobní percepci své pozice během kariér objektivních, tj. trajektorií místy školského systému. Přidruženými pojmy jsou zde závazek či zaangažovanost („commitement“) a identita: vyjadřují se jimi procesy investování sebe („self“) do instituce a udržování sebe jejím prostřednictvím.

KONSTITUTIVNÍ ETNOGRAFIE

je jméno, které dal svému přístupu Hugh Mehan, žák Garfinkelova spolupracovníka A. Cicourela. Konstitutivní etnografie je tedy inspirována především etnometodologií a ve srovnání s britským směrem není tak rozsáhlá. Upozorníme jen na některá její specifika.

Mehana (1978) zajímá konstituce pravidel a strukturování struktur; jde tedy hlouběji, „pod“ či „za“ jednotlivé interakce a jejich sekvence do formy či gramatiky *sui generis*. Materiál tvoří často videozáznamy (etnografové přitom převážně pracují spíše s terénními poznámkami), které jsou analyzovány vyčerpávajícím způsobem, tj. do posledního obrázku. (Mehan etnografům vyčítá, že na rozdíl od něj provádějí selekci materiálu.)

Této rigoróznosti v zacházení s daty odpovídá i purismus interpretační: vše, co se děje, musí být vyloženo v daném interakčním rámci, bez jakýchkoli přesahů do psychologie účastníků nebo sociologických okolností. V programovém článku „Structuring school structure“ demonstruje Mehan svou metodologii na kariérách žáků tak, že vybírá tři místa interakce, kde se o nich rozhoduje: vyučovací hodinu, situaci psychologického testování a poradenskou situaci.

Při řadě rozdílů vykazuje tento přístup analogickou motivaci k britské etnografii: cílem je zviditelnit skrytou racionalitu školního života, která přesahuje oficiální cílové představy preskripcí a jim odpovídající paradigma výzkum, a která je přitom nezbytnou podmínkou jejich naplnění (např. pro to, aby hodina „běžela“, je třeba interakční kompetence žáků a učitelů, která je předmětem naučení o nic méně než předměty školní — viz dále též pojem skrytého kurikula).

ANTROETNOGRAFIE

je převážně severoamerické provenience. Shikamara (1988) tento název používá ekvivalentně k antropologii výchovy („anthropology of education“) či k pedagogické antropologii („educational anthropology“), i když by bylo patrně přesnější rezervovat ho pro uplatnění etnografické metodologie v této oblasti. Vedle antropologie jako mateřského oboru sem bývají zařazovány i příspěvky sociolingvistiky, symbolického interakcionismu a kvalitativní sociologie, dokonce i Mehanova konstitutivní etnografie. Nemůžeme zde probírat nejrůznější témata, oborem studovaná (vztah rodina — komunita, gramotnost, jazyk, školní rituály, komunikace, kognice...) a odkazujeme na Ogbuho shrnutí (1988), z něž vycházíme i našem pouhém nastínění specifiky směru, zejména jeho motivace.

Zdá se, že antroetnografie, na rozdíl od „normální“, ale vlastně metaforicky založené školní etnografie, opravdu často studuje etnickou problematiku a provádí interkulturní komparace: rozdíl však není tak velký, protože i běžná školní etnografie nachází ve svých terénech stále častěji etnické minority, a antroetnografie zas nemůže ingorovat kultury, založené nikoli na národnosti, ale na členění prostředí školy.

Hlavním pojmem, vlastně teoretickým objektem antroetnografie je v pracích vůdčí postavy G. Spindlera (např. 1974) a ostatních autorů *transmise kultury*. O tento pojem se opírala pomoc antropologů americkému školství, a jako obvykle u etnografie coby alternativního přístupu, kritika dosavadního výzkumu, zde překvapivě často zaměřená proti pedagogickým psychologům, kteří měli monopol na zprostředkování perspektivy dítěte veřejnosti. Kultura je samozřejmě širší pojem než učení nebo vzdělání, takže už tušíme, jak tato kritika byla asi formulována.

Ogbu (1988) uvádí seznam bodů, antropologií výchovy odmítaných:

- výčet indikátorů představuje kulturu (naráží se na nedostatečnou konceptualizaci v teorii sociokulturních handicapů);
- školy jsou hlavně zařízením na vzdělání (takový přístup brání údajně tomu, studovat školu stejně komplexně jako např. rodinu);
- edukační cíle společnosti jsou totožné s cíli školských politiků a jejich výzkumných štábů (zaměřeno mj. proti evaluačnímu výzkumu, pro nějž je na žákovi zajímavé jen to, co je ve vztahu ke školním výsledkům; v této souvislosti se také používá pojem skrytého kurikula, poukazující na témata učení nad rámcem oficiálního zadání: viz např. zmíněnou

interakční kompetenci podle Mehana, nebo téma školní práce jako přípravy na dospělou práci s jejími požadavky přesnosti, pořádku na pracovišti, poslušnosti, dochvilnosti aj. podle LeCompteové, 1978, apod.);

– žáci jsou izolovanými jedinci, kteří si s sebou cosi nesou, místo aby se zjistilo, co ve škole s jejími strukturami, rolemi a rituály pro žáka emerguje a jak zde dochází k přeměně identity z dítěte v žáka;

– ani učební problémy nespočívají jen „v hlavě“ jednotlivých dětí, které si výzkumník „přirozeně“ rozdělí do výkonnostních skupin: je nutné sledovat dění ve třídě a perspektivu aktérů.

NĚKTERÉ METODOLOGICKÉ PROBLÉMY

Kdybychom chtěli popsat metodologickou orientaci školní etnografie několika charakteristikami, řazenými vedle sebe, mohli bychom ji označit za přístup 1) naturalistický, 2) holistický, 3) kvalitativní, 4) interpretativně interakcionistický, 5) reflexivní a sebereflexivní, 6) relačně a kooperativně či participativně zaměřený a 7) textově a literárně zaměřený. Použijme však těchto parametrů, právě proto, že jsou jednotlivými etnografiemi naplňovány v nestejné míře, k ukázce některých aktuálně diskutovaných problémů.

Naturalismus traktují Hammersley s Atkinsonem (1983) hlavně jako přizpůsobení metod prostředí: metody by podle něj měly být přirozené, neměly by rušit a produkovat artefakty. Jaké jsou vlastně hlavní etnografické metody? Tzv. zúčastněné pozorování, rozhovory s informátory, analýza dokumentů z prostředí a ústní tradice, dále stále populárnější autobiografické příběhy, iniciované a konzultované badatelem. Z původní rovnováhy s metodou rozhovorů historicky hypertrofovala jako „nejpřirozenější“ metoda zúčastněného pozorování („participant observation“) a současně přešla v základní metodologické téma, jehož prostřednictvím se probírají otázky projektu výzkumu, vstupu do terénu a pobytu v něm, způsob získání a zpracování dat. Tyto otázky byly dále převedeny na problém účasti, participace badatele na životě prostředí, celkového vztahu tohoto prostředí, do něhož vstupuje jako cizinec, k prostředí, z něhož pochází a pro něj chce zkoumat a psát. Tím vstoupil na scénu konflikt badatelovy identity, posunu jeho sebe-identifikace, dramaticky podávaný v termínech obav ze ztráty či zaplavení sebe v cizím prostředí (na jednom, řekněme pozitivistickém pólu) nebo vyhlášení jakési konverze a splynutí s prostředím (na pólu naturalistickém). Někteří badatelé by proto třeba Mehanovy videozáznamy považovali za pravý opak etnografické účasti, tedy zejména výzkumu, prováděného badatelem, který by se sám stal žákem nebo učitelem.

Podle Hammersleyho a Atkinsona představují naturalismus s jeho splynutím s prostředím a pozitivismus s jeho sebeobránnou abstrakcí přirozeného prostředí do umělých kontrolovatelných podmínek (nejvýrazněji v laboratorním experimentu) dvě varianty téže nesprávné pozice, *empirismu*. Ten zneprostupňuje hranici mezi každodenním světem a světem vědy; jednou znevážením předem existující racionality každodenního světa (v pozitivismu), podruhé znevážením racionality vědy (v naturalismu), ve společné obavě z ovlivnění dat vlastním zásahem výzkumníka. Ve skutečnosti se obě sféry prolínají, resp. panuje mezi nimi reflexivní vztah, odrážení. Badatelova kulturní výbava a předporozumění každodennímu světu nemá zátěž, ale podmínkou, aby prostředí porozuměl, a to včetně jeho výbavy vědecké, neboť např. i takové postupy jako experiment se v praxi běžně vyskytují. Analogicky lze vyložit i známý reflexivní či gramaticky zvrtný paradox, že hlavním nástrojem výzkumu je výzkumník sám (mluví se tak o něm často v souvislosti s etnografickým deníkem, „reflective journal“, ale výrok platí obecněji).

Viděli jsme, jak je problém naturalismu jakožto empirismu řešen reflexivností. Vypořádává se ovšem toto řešení, tak, jak ho prezentují Hammersley a Atkinson, beze zbytku

i s problémem vztahu k aktérům, relačního a dále kooperativního či participativního charakteru výzkumu (zde už míníme nikoli participaci badatele v prostředí, ale účast členů prostředí na výzkumu)? Určitou odpověď dává textová a literární orientace etnografie, provázající ji od historických počátků a opakující se znovu v každém jednotlivém výzkumu. V etnografii se stále píše; v každé fázi, od přípravy vstupu do terénu až po publikaci, a anglický výraz neznamená jen obor, ale i konkrétní text či zprávu („an ethnography“).

Jako hlavní kritérium etnografických výsledků vystupuje tradičně přijetí *čtenářem*. Podle Wolcotta „až trapně jednoduchou zkouškou posouzení adekvátnosti etnografické zprávy je položit si otázku, zda se člověk po jejím přečtení dokáže chovat jako člen sociální skupiny, o níž četl, nebo, skromněji, zda dokáže anticipovat a interpretovat, co se ve skupině děje stejně správně, jako její členové.“ (1975, s. 112). Když se nad takovým požadavkem zamyslíme, zjistíme, že se vlastně nemůže týkat jen vztahu mezi zobrazenými osobami a čtenářem, ale i způsobu zobrazení na úrovni textu a vztahu mezi badatelem a zobrazenou osobou. Jinými slovy: o lidech, tak, aby se to jiným lidem líbilo, se nedá psát jinak, než s účastí, jinak, než že se z nich udělají literární postavy či hrdinové.

A zde se právě ukazuje, že schéma zúčastněného pozorování jakožto *pozorování* je možná limitující: Hammersleyho a Atkinsona nutí k postulování monologického pohledu badatele, transcendingícího aktivitu členů prostředí – pod jeho pohledem se domorodci chovají jinak. Kdo je ale ve skutečnosti pozorovatel a kdo pozorovaný? Nebylo by adekvátnější pracovat s představou emergence diskursu či textu na základě setkání mezi dvěma partnery? Podle Andersona (1989) se školní etnografie teprve snaží obhájit svou vědeckost, zatímco kolegové ve „velké“, etnologické či antropologické etnografii se už mezitím věnují postmoderní literárnosti (rozvoji hlediska „-grafie“ v názvu oboru). Činí tak mj. autoři sborníku Clifforda a Marcuse (1986) a z nich zejména S. Tyler, podle něhož by etnografie měla vystupovat jako *poezie* (ne nutně v této textové formě, ale ve své původní etické a terapeutické funkci) vůči prozaickému, každodennímu světu badatele a domorodce, jež by ji psali spolu, bez práva posledního slova či řeč druhého transcendingící interpretace. I podle příspěvků některých jiných autorů lze soudit, že by etnografie mohla představovat jakousi poezii, tentokrát v próze sociálního výzkumu, což by ji samozřejmě nezbavovalo rigoróznosti pravidel (jako to nezbavuje poezii „normální“). Návaznosti na hermeneutickou a narativní problematiku ve filosofii a některých dalších společenských oborech jsou pak zjevné.

Existují i jiné než literárně orientované pokusy kooperace s členy prostředí. Např. v tzv. kritické etnografii se směřuje k pomoci aktérům v jejich zplnomocnění („empowerment“), často s odkazem na Freireho (1971) „conscientizacao“, zvědomnění si statu subjektu své situace- obvyklé druhy validity výzkumu jsou zde nahrazeny tzv. katalytickou validitou, urychlením procesů v terénu. Další formou je na pomezí etnografie existující akční výzkum či výzkum akcí („research action“), vymezovaný jako výzkum prováděný praktiky na základě jejich praxe (viz. např.: Carr – Kemmis, 1983), tedy např. učitelé, ale i žáky nebo studenty. Profesionální výzkumník zde většinou vystupuje už jen jako jeden z členů týmu, nikoli hlavní konceptor.

Zbývá nám naznačit některé metodologické diskuse, spojené s dalšími charakteristikami: holistické, kvalitativní a interpretativně - interakcionistické orientace školní etnografie (i když nejsou samozřejmě úplně nezávislé na předchozích problémech, zejména ne na ose naturalismu versus pozitivismu).

Ve své holistické ambici má etnografie tendenci dávat v konkrétním případě přednost zachycení jevu v jeho celkových souvislostech prostředí před zachycením, resp. koncipováním jevu, který by dal záruku srovnání, zobecnění a případné verifikace modelu. Proto se někdy tvrdí, že etnografie překračuje obtížné hranici deskripce a že ji často provází „analytický interruptus“. Deskripce však nemusí nutně znamenat něco pejorativního, a to ani na ryze tradiční vědecké úrovni, bez zapojení výše uvedeného literárního hlediska, jímž

by bylo možné argumentovat pro specifiku etnografických textů (co když nemají nic vysvětlovat, ale cosi evokovat, jak by řekl takový Tyler?), a bez odvolávky na užitečnost těchto výzkumů pro aktéry prostředí. Etnografická deskripce totiž často ukázala na příliš úzké a tím vlastně *teoreticky* vadné koncipování předchozích pohledů na školu, právě na nedostatečnou analýzu jevu školy. Problémem je pak spíše odhadnout ten moment ve vývoji poznání, kdy je třeba přejít např. k verifikačnímu druhu výzkumu v určité oblasti. Na druhé straně se ovšem zdá, že by i způsob takových verifikací měl vyžadovat zvláštní kritéria (zmíněnou validizaci aktéry a čtenářem) a že si etnografie uchová v situaci rozhodování vždy svou holistickou preferenci. Proto ji podle našeho názoru nelze považovat za pouhou heuristickou či explorační fázi tradičního výzkumu, ale za svébytnou metodologii celého výzkumného procesu, od první fáze do poslední.

Pojem deskripce je spojen s kvalitativností: ta neznačí odmítnutí kvantifikace, ale opět spíše rozhodnutí: raději popsat rozdíly, které se nám vnutí, než spočítat to, co chceme najít, jaksi v jedné dimenzi (a jak víme všichni ze školy, nedají se sčítat různé kvality, jablka a hrušky).

Kvalitativní zaměření souvisí také s volněji koncipovaným projektem výzkumu, s jeho flexibilitou i s badatelovou sensitivitou k problémům a s ochotou naslouchat informátorům (stalo se, že badatele přesvědčili, aby studoval problém podle jejich výběru, a měli asi pravdu).

Poslední otázka se týká interakcionisticky-interpretativního zaměření. Školním etnografům vyčítají makrospolečensky orientovaní sociologové výchovy, že etnografové zachycují pouze jevy mikroprostředí (školy, třídy) – interakce jednak nemohou vysvětlit makroefekty, jednak jsou samy bez makrodeterminant nepochopitelné. Např. se žáky různých společenských vrstev a tříd vstupuje do školní třídy společenská struktura, vztahy vrstev a tříd, aniž by přitom muselo dojít k jejímu explicitnímu vyhlášení v interakci; podle P. Bourdieu (1987) tak „interakce skrývají struktury, které se v nich realizují.“ (s. 151).

K této rezervovanosti lze poznamenat alespoň trojí: zaprvé, že např. struktury interakce, zjištěné takovou konstitutivní etnografií představují v některých aspektech struktury natolik obecné, že jsou platné i daleko za rámcem studovaného mikroprostředí a možná i za rámcem společenských tříd a vrstev – že tedy výčetka směřuje spíše k časté absenci historického hlediska v etnografii. Zadruhé, že bez zachycení interakcí jako jejich zprostředkování a realizací nejsou naopak vysvětlitelné makroefekty. Zatřetí, že zmíněný nedostatek není etnografií inherentní: zdá se, že např. renesance biografii a zejména autobiografií, tedy orientace na průběh života jedince, přináší zdánlivě paradoxně historickou a makrospolečenskou dimenzi (byť v jedinečné, singulární verzi).

V úvodu této části vypočítané charakteristiky pedagogického etnografického výzkumu představují jednotlivé výhodné, byť i uvnitř přístupu diskutované alternativy oproti obvyklé metodologii. V jakém bodě se však soustřeďuje hlavní kritika etnografie jako celku ze strany této tradičnější metodologie? Zdá se, že by její zastánci ještě akceptovali roli etnografii pro heuristickou či explorační fázi výzkumu odmítají ovšem přesah etnografických textů do fází pojmového zobecnění a explanace v termínech kauzálně probíhajících procesů a do generalizací, jež by chtěly být platné i pro jiné prostředí, jejich širší okruh. Etnografickému přístupu podle nich chybí univerzálně uznávané procedury verifikace a zajištění reprezentativnosti. Školní etnografie a celý kvalitativní výzkum se brání, jak jsme již částečně uvedli, jednak vypracováváním své specifiky jako alternativního směru, jednak rozšiřováním rejstříku kritérií vědeckosti či alespoň adekvátnosti a relevance svých údajů, dále zaváděním procedur dat, jako je např. triangulace a jiné způsoby tzv. cross-checking.

V každém případě už kritika etnografie zevnitř (např. ze strany Mehana nebo Hammersleyho s Atkinsonem) ukazuje, že kvalitativní výzkum, pokud má být seriózní, je extrémně

náročný na čas a na disciplínu badatele. Alespoň částečně mu mají při analýze dat pomoci speciální počítačové programy (např. The Ethnograph, Qualpro, Textbase Alpha, Hyperqual).

V Československu se k přístupu hlásí Pražská skupina školní etnografie (O. Čálek, H. Kasíková, M. Klusák, M. Kučera, D. Moravcová, K. Pavlica, M. Rendl, V. Semerádová, S. Štěch a I. Viktorová), složená z pedagogů, psychologů a etnografa, která provádí od poloviny r. 1991 terénní výzkum na několika pražských školách.

LITERATURA

- Anderson, G. L.: *Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions*. Review of educational research, 59, 1989, č. 3, s. 249–270.
- Anderson, N.: *The hobo*. Chicago, Illinois Labor History Society 1961.
- Becker, H. S. — Geer, B. — Hughes, E. C. — Strauss, A. L.: *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago, University of Chicago Press 1961.
- Berger, P. L. — Luckmann, T.: *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, New York, Doubleday 1966.
- Blumer, H.: *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1969.
- Bourdieu, P.: *Choses dites*. Paris, Editions de Minuit 1987.
- Carr, W. — Kemmis, S.: *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria, Deaklin University Press 1983.
- Clifford, J. — Marcus, G. (Eds): *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, University of California Press 1986.
- Freire, P.: *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder and Herder 1971.
- Garfinkel, H.: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1967.
- Glaser, B. G. — Strauss, A. L.: *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine 1967.
- Goffman, E.: *The presentation of self in everyday life*. Garden City, Doubleday 1959.
- Hammersley, M. — Atkinson, P.: *Ethnography: Principles in practice*. London, Tavistock 1983.
- Lecompte, M.: *Learning to work: The hidden curriculum of the classroom*. Anthropology and Education Quarterly, 9, 1978, č. 1, s. 22–27.
- Malinowski, B.: *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London, Routledge 1922.
- Head, G. H.: *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press 1934.
- Mehan, H.: *Structuring school structure*. Harvard Educational Review, 48, 1978, č. 1, s. 32–64.
- Ogbu, J. U.: *Anthropology of education*. In: Husén, T. — Postlethwaite, N. T. (Eds.): *The international encyclopedia of education: Research and studies*. Vol. 1. Oxford, Pergamon Press 1988, s. 276–298.
- Ricœur, P.: *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil 1990.
- Shaw, C. L.: *The jack-roller: A delinquent boy's own story*. Chicago, University of Chicago Press 1930.
- Shikamara, N.: *Anthroethnography: A methodological consideration*. In: Sherman, R. R. — Webb, R. B. (Eds.): *Qualitative research in education: Focus and methods*. London, Falmer Press 1988, s. 76–89.
- Schutz, A.: *The stranger: An essay in social psychology*. In: Schutz, A.: *Collected papers*. Vol. II. The Hague, Martinus Nijhoff 1964.
- Spindler, G. D.: *The transmission of culture*. In: Spindler, G. D. (Ed.): *Education and the cultural process: Toward an anthropology of education*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1974, s. 279–310.
- Spradley, J. P.: *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1979.
- Tyler, S.: *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 1986, s. 122–140.
- Whyte, W. F.: *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago, University of Chicago Press 1981.

- Willis, P.: *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Saxon House 1977.
- Wolcott, H. F.: *Criteria for an ethnographic approach to research in schools*. Human Organizations, 34, 1975, s. 111–128.
- Woods, P.: *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. London, Routledge and Kegan Paul 1983.
- Woods, P.: *Educational ethnography in Britain*. In: Sherman R. R. — Webb, R. B. (Eds.): *Qualitative research in education: Focus and methods*. London, Falmer Press 1988, s. 90–109.

Miloš Kučera

THE SCHOOL ETHNOGRAPHY ORIENTATION

The work is devoted to the school ethnography: to its sources, the three chosen trends (the British educational ethnography, Mehan's constitutional ethnography, and antroethnography) and to its specification as the naturalistic, holistic, qualitative, reflexive and interactional-interpretive participative and text-orientated approach.

Došlo do redakce: 30. 3. 1992

Autor: PhDr. MILOŠ KUČERA, CSc., Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1