

Longitudinální výzkum Pražské skupiny školní etnografie

Miroslav Rendl

Pražská skupina školní etnografie (PSŠE), která působí na katedře pedagogické a školní psychologie pražské Pedagogické fakulty, vznikla koncem roku 1990. Byla to doba silně protransformačního ideologického klimatu ve školství, kdy heslem byla změna školy. Lidi, kteří vytvořili PSŠE, spojovalo oproti tomu spíše přesvědčení, že se toto volání po změně neopírá o dostatečné vědecké poznání školy, protože dosavadní empirické výzkumy školy jsou nedostatečné. Oprávněnost tohoto přesvědčení lze zpětně argumentovat opakovanými výtkami, které padají na adresu výzkumu české školy od jiných autorů až dodnes.

Pokud pomineme otázku, zda vůbec četnost empirických výzkumů školy je dostatečně vysoká, spočívá ona nedostatečnost v následujícím:

Výzkum školy u nás představují především dotazníková šetření, jejichž data – jednorázově hromadně sebrané odpovědi anonymních respondentů – mají obtížně kontrolovatelnou validitu. (Tento problém se obchází tím, že se u odpovědi předpokládá taková validita, kterou do ní vložil záměr autora.)

Méně časté jsou výzkumy v terénu, které se opírají o jiné metody, především o pozorování. I ty ovšem zachycují školní realitu jaksi bodově, v jednom momentu dění, bez zevrubné znalosti toho, co předcházelo a co následovalo.

Takto koncipované výzkumy nepřinášejí dostatečné poznání školy zevnitř, z pozice jejích aktérů, poznání skuteč-

ného dění v hodinách a o přestávkách, jehož smysl lze postihnout jen se znalostí biografie konkrétní třídy. Byli jsme tedy názoru, že škola je dosud popisována velmi schematicky, jakoby v zavedených a předem daných šablonách pojmů, které málo postihují to, co se ve škole reálně děje.

Toto přesvědčení vyústilo v příklon k přístupu, který postupuje do značné míry opačně, než nabádají klasické strategie pedagogicko-psychologického výzkumu. Chtěli jsme jít do školy a pobývat tam, aniž je nám předem jasné nejen to, co tam najdeme, ale dokonce i to, co přesně tam hledáme. Pro takový postup našel výzkumný tým inspiraci v etnografii obecně, a v praxech britské školní etnografie zvláště. Dalším inspiračním zdrojem byla kvalitativní metodologie, která se v předchozím období prosazovala v sociologii či obecněji ve vědách o výchově v některých vyspělých zemích, např. ve Francii.

Ovšem ještě důležitější než metodologické inspirace literaturou i osobními kontakty – např. se zakladatelem britské školní etnografie Peterem Woodsem či s pařížskou skupinou ESCOL – byly první roky výzkumné práce ve školním terénu. Zajímali nás tehdy především závěr školní docházky a volba další dráhy. Ověřili jsme si, že jde o plodný badatelský přístup – že je totiž nejen možné jít a hledat bez předem připravených pojmových schémat, ale že také poznání, které vyrůstá kolem postupně se

vynořujících otázek a témat, má jinou povahu než v klasickém výzkumu, který je založen na kvantifikaci a interpretaci jednorázově sebraných dat.

Mezníkem v práci skupiny bylo získání grantu GA ČR na projekt longitudinálního výzkumu. V tomto výzkumu jsme se rozhodli projít znovu základní školu: pokud možno každý z nás půjde s jednou třídou dětí od jejich vstupu do školy co nejdéle, pokud možno až do deváté třídy. Tento záměr byl realizován a v současné době tak pomalu končíme s našimi dětmi pátou třídou a tedy první stupeň ZŠ.

Výzkum se realizuje v několika pražských a v jedné venkovské škole, vždy v jedné z jejich tříd. Základní soubor, v němž jsou aplikovány všechny metodologické linie výzkumu, jak se je pokusíme nastínit dále, tvoří 4 třídy pražských škol, čítající 100–110 dětí. Další dvě třídy – jedna pražská a jedna venkovská – tvoří doplňkový soubor (30–35 dětí), v němž v jedné třídě nejsou aplikovány testové metody a v druhé (venkovské) je naopak jen nízká frekvence pobytů ve třídě a sledovány jsou především testové výkony.

Výzkumný tým pak v současnosti tvoří 7 výzkumníků „na plný úvazek“ – tedy pohybujících se v terénu škol – a další 3 participující na analýzách dat. V některých třídách se tedy pohybuje dvojice výzkumníků – ukazují se přitom jako šťastné, že jde vždy o dvojici žena-muž.

Výběr škol, v nichž bude výzkum probíhat, nebyl veden žádnou snahou po reprezentativnosti vzorku – ta by při rozsahu souboru byla tak jako tak problematická. Hlavní kritéria byla vlastně pragmatická: vybrány byly školy, v nichž byl výzkum proveditelný. Vstup do škol s požadavkem na opakovaný dlouho-

dobý pobyt výzkumníků ve třídách je velmi obtížným úkolem prvních fází tohoto typu výzkumu: pobyt ve třídách představuje především na začátku pro učitele velmi citelnou zátěž. Souhlas učitele tu je nezbytným a přitom nijak samozřejmým předpokladem. Tato fáze si vyžaduje poměrně dlouhodobý proces vyjednávání jak s vedeními škol tak s učiteli, srozumění musí být i rodiče. Výzkumný tým tu využil už vytvořeného systému kontaktů. Přesto ovšem došlo k některým nepříjemným změnám, vynuceným neochotou některých učitelů pobyt výzkumníků ve třídě akceptovat.

Specifika našeho výzkumu jsou patrná při srovnání s klasickým metodologickým schématem. Klasicky pojatý pedagogicko-psychologický longitudinální výzkum spočívá v opakování relativně standardního postupu sběru dat v určitém časovém intervalu (např. jednou za rok) po dlouhou dobu (alespoň několika let) na téměř souboru osob. Tímto způsobem badatel získává jakoby snímky zkoumaných osob vždy v určitém momentu jejich života. Obsah samotného snímku, jeho členitost, komplexnost, způsob struktura, to vše je dáno předem zvoleným postupem sběru dat a souborem metod při tomto sběru aplikovaných. Důraz je přitom kladen na to, aby byla vzájemně srovnatelná data získaná od různých osob (interindividuální srovnatelnost) i od téže osoby v různých momentech výzkumu (intraindividuální srovnatelnost).

Se snahou postihnout souvislosti, mechanismy, zákonitosti se pak ze série snímků, uspořádané podle časové posloupnosti, konstruuje celkový obraz vývoje ve sledovaných aspektech. Změny samy se pak interpretují s využitím „dosavadních poznatků“, tzn. pře-

devším prostřednictvím pojmů v daném oboru již apriorně přítomných – a to často znamená vlastně prostřednictvím pojmových klíšé nijak nepřekračujících v oboru obvyklý (či navyklý) diskurs.

Čistě technicky a zjednodušeně by se odlišnost základního metodologického postupu v našem longitudinálním výzkumu dala popsat jednak jako větší frekvence snímkování, jednak jako proměnlivost, vývoj toho, co je postupně sledováno. Do třídy se chodí pokud možno jednou týdně, a pokud možno na celou dobu vyučování. Průměrný počet pobytů ve třídě dosahuje 30–35 za školní rok. (V tomto počtu nejsou zahrnuty další návštěvy, např. při administraci testových metod.) Výzkumník sedí v lavici mezi dětmi a dělá si poznámky o tom, co se ve třídě děje. Tyto poznámky, „fieldnotes“, jsou pak následně zpracovávány v rozšířeném protokolu, který má jednak zachytit dění ve třídě co nejvěrněji a nejúplněji, jednak je místem pro komentáře a zkusmé interpretace souvislostí. Podobným způsobem se zaznamenávají i kratší rozhovory s dětmi i učiteli.

Množství registrovaných údajů je pochopitelně omezeno kapacitou a selektivitou jak momentální pozornosti, tak dlouhodobějšího zaměření výzkumníka. Ani jedno z těchto omezení se však nezdá podstatné. I při omezené kapacitě přináší tento způsob záznamu takové množství údajů, že největším problémem, s nímž se výzkumný tým potýká, je jejich zpracovatelnost v čase, který je k dispozici. Omezení osobní zaměřenosti pak je také relativní. Protože původně neexistovala žádná tematická specializace členů týmu, bylo příkazem „psát všechno co vidím a slyším“. To však trvá i nadále: není možné si apriorně vybrat téma a sledovat jen to, co se ho týká – to se

totiž zjistí až při následné analýze záznamu. Namísto je výzkumník tak vytižen záznamem, že nestačí analyzovat souvislosti a vybírat jen to, co se mu hodí. Ze zkušenosti také ví, že se mu hodí skoro všechno. Chce-li např. vědět, proč sklídl někdo posměch třídy za neřešení příkladu, musí na jedné straně vědět, jakou pozici dotýčný ve společenské struktuře třídy zaujímá, na druhé straně však také, o jaký příklad šlo a co znamená v kontextu probrané látky.

Dosavadní průběh výzkumu potvrzuje, že tento metodologický postup – „být s dětmi ve třídě“ – umožňuje získat data, která jsou jiným způsobem nedosažitelná. V průběhu opakované docházky do téže třídy enormně vzrůstá citlivost výzkumníka na detaily dění ve třídě. Zná se osobně s každým, má povědomí o vztazích ve třídě, ví, co má svou historii a tradici, co je nové či mimořádné. Obecně řečeno zvyšuje se jeho schopnost rozlišovat, tedy i vůbec vidět, a přičlenit pozorovaným jevům a dějům význam, který reálně mají. To pak umožňuje detailní zkoumání způsobů prezentace učiva a učebních zadání, zacházení s nimi ze strany dětí, povahu řešení, která si děti osvojují, ale i těch, která vypracovávají samy jakoby v pórech explicitního didaktického působení a která mají často pro dospělého zcela nečekanou logiku. Umožňuje podrobně zkoumat interakce, při nichž se produkují a reprodukují formy sociálního života ve třídě, struktura a hierarchie vztahů, sociokulturní identita dětí. Pozice výzkumníka je tu – viděno z hlediska poznávacích zájmů – pozicí výlučnou a luxusní. Při opakovaných pobytech se stává na jedné straně téměř součástí třídy, akceptovanou posléze jak učitelkou, tak dětmi, ale na druhé straně

se nemusí aktivně účastnit dění, nemusí zasahovat. Toto nezasahování vede mj. k otevřenosti dětí, která vůči učitelům ani vůči náhodně přítomnému dospělému zřejmě není možná. Děti před výzkumníkem bez zábran „blbnou“, perou se, opisují, napovídají, věnují se činnosti pod lavicí, mluví o svých zážitcích a starostech.

Výzkum se ovšem na tuto základní metodologickou linii „pobytů ve třídě“ neomezuje. V současné době nabývají (také s rostoucí schopností dětí verbálně formulovat) na významu individuální rozhovory s dětmi v situaci vyčleněné z bezprostředního dění ve třídě. I ty ovšem patří k etnografické linii výzkumu: nejde v žádném případě o odpovědi na seznam předem připravených otázek, nýbrž o rozvíjení témat, která s výzkumníkem přinejmenším spoluurčuje a spoludefinuje dítě na základě společného sdílení kontextu života třídy.

Přestože výzkumný tým deklaruje etnografický přístup jako základní východisko své práce, není výzkum založen na odmítnutí tradičních metod pedagogicko-psychologického výzkumu a jimi získávaných dat, nýbrž na jejich propojení s etnografickou metodologickou linií. Využívá nejen spontánně vzniklých artefaktů života ve třídě, ale také oficiálních materiálů, jako jsou učebnice, vysvědčení a další údaje o prospěchu, o absencích, školní dotazníky, zprávy z poraden apod. Ohromný korpus dat pak představují materiály stojící na pomezí, spojující – bez možnosti ostrého rozlišení – oficiální i neoficiální stránku školní kultury: písemné a výtvarné produkty vzniklé více či méně jako odpověď na školní zadání.

Ve výzkumu jsou silně zastoupena

témata spadající do oblasti kognitivního vývoje. V prvním roce longitudinálního výzkumu se totiž postupně vynořovala tematická diferenciaci, odrážející se částečně také ve specializaci členů týmu. Při sledování kognitivní stránky vývoje jsme dospěli k závěru, že působení školního učení nelze sledovat jen jaksi globálně a nerozlišeně. Proto se někteří členové týmu specializovali na analýzu jednotlivých školních předmětů, resp. jimi reprezentovaných oblastí – čtení, psaní, počítání a prvouky – a jejich specifické role v kognitivním vývoji. Primárním východiskem je tu analýza, jak děti zacházejí s tím, co je jim ve škole prezentováno, jak postupy učení, zadávání látky a řešení jednotlivých cvičení vypadají z jejich hlediska. Deklarované záměry didaktiky – často jakési teleologické zdůvodnění obsahu i forem výuky, ať už obecně nebo v konkrétním provedení učitelky – mají až sekundární význam.

Stati o čtení a čtenářství zahrnují analýzu přechodu od budování elementární schopnosti grafofonemického převodu k práci se stále většími jednotkami psaného textu. Postupně se rozrůžňuje také povaha práce s textem – řekněme od identifikace jednoduchých „informací“ až k uchopování skrytého smyslu či k estetickému zážitku. Analyzován je také význam skripturality samé, jejího vstupu do dětského života. Ta nezůstává omezena na školní hodiny a vstupuje výrazně do sociálního života dětské skupiny. Vedle složitostí a kognitivních nároků české gramatiky se tak objevují témata zabývající se různými formami dětské písemné produkce, z nichž řada je produkována spontánně, nikoli jako odpověď na školní zadání. Podobně do neškolní každodennosti intervenuje působení školy směřující ke kultivaci mluveného

projevu dětí a k osvojení norem spisovného jazyka. V důsledku toho děti produkují různé formy řešení konfliktu mezi spisovnou a hovorovou češtinou, případně dialektovými formami. V těchto srážkách školní normy s formami produkovanými v běžném životě se objevuje mnoho fenoménů indikujících dětské chápání či uchopování jazyka a jeho vývoj. Touto oblastí se zabývají Kučera, Prouzová a Viktorová.

Vůbec se nám v současné fázi výzkumu zdá, že kognitivní vývoj lze do značné míry uchopit jako vývoj zvládnání jazyka a dalších sémiotických systémů – kresby, matematických značek, tabulek, grafů, ale také možná specifického smíšeného systému, který používá učitelka při hodině a který hodně využívá ukazování, gest a jakési provizorní grafizace. Že tu můžeme sledovat vývoj chápání jejich „lexikálních jednotek“ – jak prostého kvantitativního nárůstu, nabývání nových, tak zejména prohlubování významu už známých, a to jejich zapojováním do nových kontextů, začleňováním do paradigmatických a syntagmatických souvislostí.

Tak v počítání (které zkoumá Rendl) můžeme sledovat, jak na jedné straně jakoby se po jisté úrovni ovládnutí základních početních operací pracovalo na jejich rozšíření na nové číselné obory – zpočátku na stále větší a větší čísla (do deseti, do dvaceti, do stovky, do tisíce, do miliónu), později na čísla desetinná a zlomky. Na druhé straně jsou ovšem zaváděny slovní úlohy. Ačkoli jen kombinují základní početní operace s dosud probraným oborem čísel, vytvářejí novou rovinu matematických problémů: problém korespondence sémantiky textu (nesené lexikograficky, syntakticky i celým kontextem textu a jeho zařazení ve výuce) a jeho matematického vyjá-

dření. Právě sem se koncentruje mnoho problémů s matematikou, možná, že ty nejvážnější.

Také k jazyku a jeho korespondenci s jinými sémiotickými systémy v mnohém ohledu směřuje analýza prvouky a přírodovědných znalostí, jak ji provádí Klusák: jako těžiště obsahu výuky v první třídě bylo identifikováno ucelování encyklopedického slovníku žáků a zvládnutí různých poetických forem užívaných v obrázcích a povídání o nich. Navazující analýza lexikografických praktick dětí – k čemu a jak děti odkazují, stojí-li před úkolem vysvětlit význam nějakého slova? – je příkladem zkoumání mj. toho, jak se v definování slova a v chápání jeho významu projevuje školní působení.

Druhou tematickou větví výzkumu je oblast zkoumání sociálních vztahů ve třídě. Po několika počátečních analýzách konstrukce vztahů k učiteli v procesu stávání se žákem (Hříbková) se tu v současné době již několikátý rok zaměřuje pozornost zejména na vztahy dětí uvnitř vrstevnické skupiny. Jak se děti postupně diferencují, jakými postupy ustavují svou identitu z původní nerozlišenosti nových školáků? A existuje vůbec ona „původní nerozlišenost“, k níž ještě jakoby škola tlačila onou zásadou „každému stejně“ a tím, že nerozlišuje, zda je odpověď dobře nebo špatně, podle toho, kdo odpovídá? Nerozlišenost – pokud ovšem pomíneme např. kamarádství ze školky – se začíná brzy měnit ve strukturu danou aktivitami ve dvou různých polích či modech školního života: např. soutěžením a „žalováním“, když třída funguje v modu vyučovací hodiny jako „žáci“, a jinými formami (či modifikací předchozích), když funguje v převážně přestávkovém režimu, rozpadajícím se brzy na „kluci“

a „holky“ – např. kamaráděním, chlube-
ním a vytahováním, tvořením part, koalic,
trvalých vztahů. Výzkum identifikuje
a analyzuje řadu fenoménů a jejich
funkce v třídním životě. Co všechno
může být formou symbolické komunikace,
dávající najevo žádoucnost a nežadoucnost
druhého a vykazující mu určité
místo ve skupině: dát kousnout svačiny;
pochlubit se mu něčím, co mám; vybrat
či nevybrat ho při čemkoli – do hry, do
dvojice při řazení k odchodu, jako toho,
kdo má odpovědět na vytvořený pří-
klad; jmenovat ho při větě vytvořené
v hodině češtiny; dát mu dárek atd. atd.
A kdo se vůbec stává ve třídě žádoucím,
co o tom rozhoduje? Jaké jsou praktiky
sociálně úspěšných a neúspěšných dětí?
Kdo má vliv a je napodobován, a v čem
je napodobován? Platí to ve třídě obecně
nebo se i uvnitř tak malého společenství
vytvářejí trvalejší skupinky produkující
vlastní modifikace norem, vzorů k napo-
dobování a vzorců chování?

Ve výzkumu byly tyto otázky analyzo-
vány ve vztahu zejména k tématům
kamarádění, part, chlubení a dalších
elementárním forem dětské komunikace,
mechanismů vzniku touhy a žádoucnosti
a naopak štítění ve státech
Doubka, Bittnerová se jimi zabývá
v souvislosti s významem fenoménu
„dát kousnout“ a při zevrubné analýze
dětských dárků a přidělování hodnoty
darovaným předmětům. Na to nasedá
také její analýza funkce památníků, která
je tu ovšem součástí širšího zájmu o tento
fenomén v historii. V posledních státech
přistupuje k analýze dětských her a her-
ního folklóru ve sledované třídě.
Rybová se pak zabývá výše zmíněnými
otázkami na poli dětské mody a vkusu.

Konečně jsou důležitou součástí vý-
zkumu také tradiční testové postupy zís-

kávání dat. Opakovaně od první třídy je
s dětmi administrován inteligenční test
„Stanford-Binet“ (nejprve ve třetí revizi,
později v nové, strukturovanější čtvrté
revizi), v některých třídách každoročně,
v dalších ve dvouletém cyklu. Od první
do čtvrté třídy byl každoročně adminis-
trován test kresby postavy. Ve 4. třídě
jsme využili nabízející se možnosti
a administrovali u našeho souboru testy
z předtím provedených rozsáhlých
mezinárodních srovnávacích výzkumů
– test čtenářské gramotnosti a test mate-
matických a přírodovědných znalostí
(označovaný jako TIMSS).

Administrace testů je záležitostí přede-
vším těch členů týmu, kteří se pohybují
v terénu. Analýzou výsledků pak se
zabývají především Škaloudová a Hříb-
ková, do svého odchodu Semerádová,
dílčím způsobem ovšem i většina ostat-
ních.

K čemu výsledky testů mohou v našem
výzkumu sloužit? Jejich elementární
využití spočívá v popisu a jakémsi
zakotvení souboru v české dětské popu-
laci prostřednictvím parametrů, které
jsou běžné v oblasti pedagogicko-psycho-
logických věd. Umožňují tak mimo jiné
vzájemné porovnání sledovaných tříd
prostřednictvím stejného materiálu.

Avšak potenciál, který nabízejí v kon-
textu našeho výzkumu, je nesrovnatelně
bohatší. Otevírá se tu řada možností.
Test je totiž nejen možností, jak úroveň
schopností či kompetence v různých
oblastech globálně kvantifikovat a pro-
střednictvím statistické analýzy vztáh-
nout k jiným parametrům: ke kompe-
tenci v jiné oblasti, k prospěchu, k pohla-
ví, ke vzdělání rodičů apod. Test je pro
nás především různorodým souborem
úloh s různou obtížností, o níž se tak či
onak předpokládá, že vyjadřuje úroveň
vývoje. Takový soubor úloh nám pak

umožňuje popsat kvalitativně výkony dětí v jednotlivých třídách, ať už globálně či s rozlišením např. „nadaných“ a „podprůměrných“, chlapců a dívek nebo jiným. Výkon tu už není představován „číslem“, sumou splněných úkolů, nýbrž samotnou povahou těchto úkolů, protože je popsán prostřednictvím typicky řešených a typicky neřešených úloh, či ještě lépe také prostřednictvím typických chyb a jejich logiky. Hypotézy o logice chyb a souvislostech vnitřní povahy úloh tu pak mohou vznikat do značné míry právě díky propojení s tím, jak známe děti z každodenního kontextu vyučování a jeho běžných úkolů. Jinak jsou totiž chyby v testech často velmi nejednoznačné – hypotézy o nich jsou verifikovatelné právě jen triangulací různých typů dat o tomtéž dítěti.

Perspektivním záměrem, k němuž výzkum mj. směřuje, pak je propojit různá data o jednotlivých dětech natolik, aby byly detailně popsány vývojové

posloupnosti a pokud možno i pravidelnosti v jednotlivých oblastech kognitivního vývoje. Na horizontu našeho snažení jsou tak i některé klasické otázky vývojové psychologie: Jaká je konkrétní, takřka již každodenní povaha procesů vývoje myšlení či kognitivních schopností, jejichž je „inteligence“ či „IQ“ jen hrubým popisem či statistickou konstrukcí? Jak na ně působí školní učení a pobyt ve škole vůbec?

Dosavadní výsledky výzkumu byly publikovány především v ročních výzkumných zprávách, které tvoří přílohy zpráv o řešení grantového projektu pro GA ČR. Dosud byly zpracovány čtyři s jednoduchými názvy „1. třída“, „2. třída“ až po třídu čtvrtou. Přeprocovaná verze zprávy za první třídu byla publikována.¹ Výsledků longitudinálního výzkumu se také v posledních letech týká většina publikačních počinů autorů, kteří jsou jmenováni v textu.

¹ Pražská skupina školní etnografie: První třída. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze, Praha 1998.