

Potenciál diskurzivní analýzy a vizuální metodologie v postmoderním paradigmatu vědy

Markéta Sedláková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Redakci zasláno 10. 3. 2016 / upravená verze obdržena 25. 1. 2018 /
k uveřejnění přijato 28. 1. 2018

Abstrakt: Forma vědění v současném postmoderním světě prochází rapidní transformací. Tuto proměnlivost můžeme pozorovat i ve snaze ono vědění zachycovat, analyzovat a dále teoretizovat. Symbolický zápas s věrnou korespondencí sociální reality sehraává věda s argumentací prezentující skepsi k pojmání pravdy jako stabilní autority. Data nejsou kulturně a hodnotově neutrální, což je podporováno jejich distribuováním skrze jazyk. Rozumění a výklad kontextu by tak spíše měly být mechanismem zaměřujícím se na jazykovou/vizuální komunikaci, která ve své latentní i transparentní formě produkuje, sdílí a konceptualizuje významy, udává role a pozice ve světě. Ohnisko zájmu vědeckého poznání se v naší optice přesouvá ke zkoumání konstrukcí, utváření významů a re-prezentací zkušenosti. Cílem předkládaného příspěvku je představit možnosti diskurzivní analýzy. Ta představuje teoreticko-výzkumný přístup, který je schopen uplatňovat kritickou reflexi zaostřenou na jednání a praxe určitého diskurzu a bytí v něm. Vedle jazykových konstrukcí se zaměřujeme i na vizualizaci diskurzu a možnosti vizuální metodologie. Konkrétněji pak na využití fotografie jako nástroje sociální komunikace ve výzkumném procesu. Meritum kombinace obou přístupů leží v možnosti poznávat vztahy mezi vizuální a slovní reprezentací sociální (edukační) reality. Text si tak neklade za cíl prezentovat výsledky realizovaného výzkumu, ale spíše obrací pozornost k metodologickým přístupům jako takovým.

Klíčová slova: re-prezentace, diskurz, sociální realita, významy, vizuální metodologie, diverzita

Úvodní narativ o proměně paradigmatu vědy

Ještě než přistoupíme k prezentaci dvou metodologických přístupů, uvedeme ontologická a epistemologická východiska, která zaměřila naše výzkumné aktivity natolik významně, že jejich deskripce je více než kdy jindy klíčovou součástí výzkumného procesu a myšlenkovou linií celého textu.

Stále častěji se postmoderní věda staví proti postupům z dob dřívějších, kdy byl svět interpretován osvícenskou filozofií univerzálního rozumu jako

identická kopie viděného. S odkazem na Foucaulta (2002) hovoříme o poznání, které je konstituováno prostorem vědění, řádem strukturujícím naše bytí. Sociální realita každého z nás je dynamickým a spleťným prostorem, jehož poznání přináší pro humanitní vědy, a pedagogický výzkum nevyjímaje, stále větší výzvy. Snahu čelit ztrátě v diverzitě bytí by měla věda reflektovat svými rozličnými metodami výzkumu, odlišnými přístupy i možnostmi analýzy dat. Jednotlivé směry by, spíše než sehrávat argumentační válku toužící dosadit vlastní hegemonii do předních vědeckých linií, měly investovat energii do metakognitivního náhledu na sebe sama a přizvat zdánlivé soupeře ke společnému dialogu.

Oživení hlasu subjektu výzkumu nevede k bezbřehému solipsismu jako vyhraněné formě subjektivismu, ale k uvědomění si „bytostné nestability“ humanitních věd (Foucault, 2007, s. 266). Jejich násilná demarkace (vytyčení) pozbývá na atraktivnosti a umožňuje tak delegovat potenciál humanitně profilovaných vědců více na zkoumanou problematiku než na zápas o pravdu. Jazykem pozitivistů můžeme říci, že kýžený realizmus výzkumných projektů se dostaví ztrátou zájmu o objektivizmus. Pokud badatel usiluje o poznání sociální konstrukce světa zkoumané osoby, potřebuje vstoupit do jeho diskurzu, nikoli mu vnutit podmínky diskurzu svého.

Naše studie je tvořena úvodem do diskurzivních přístupů a úvodem do vizuální metodologie tak, abychom mohli ilustrovat vznik osobitého metodologického přístupu, který využívá obou zmíněných k hlubšímu poznávání sociálněpedagogických jevů. Tím jsme samozřejmě přistoupili až k přílišné redukci těchto přístupů. Považujeme však za přínosné ustoupit od vyčerpávajícího popisu jednotlivostí ve prospěch možných nekonvenčních metodologických perspektiv. Pro hlubší studii jednotlivých přístupů lze nahlédnout do dříve publikovaných textů (Sedláková, 2014a, b, 2015; Klapko, 2016).

Klíčovou teorií předkládaného textu se stala Foucaultova teorie o vztahu diskurzu a moci a jejich redistribuce. „Vědění je diskurzivně formováno skrze praktiky moci a následně podporuje tvorbu nových podob moci. Mechanizmy moci jsou přítomny ve všech obdobích a nemusí mít nutně negativní konotace (moc si můžeme představit jako hybnou sílu, která ustálila proces do-rozumívání).“ (Sedláková, 2014, s. 24). Z hlediska (sociální)¹ pedagogiky nás

¹ Diskurzivní přístupy vycvičily autorku textu k reflexi vlastní pozice a nadhledu nad vědění (je-li to vůbec možné), které ji formuje. Její sociálněpedagogická optika inklinuje k širšímu pojmání pedagogiky jako takové. Jazykem fotografické metafory volíme spíše širší ohnisko

v souvislosti s teorií vizuálna zajímají vizuální projevy sociálního života a fenomény, které mohou být (ne)viděny, aby mohly být následně (ne)věděny.

1 Diskurzivní přístupy jako jedna z cest k poznání

Jazyk plní významnou úlohu v procesu komunikace i konstituce vědění. Má performativní charakter, který se podílí na neustálé korespondenci mezi jednáním, sémiotickým systémem a následným znovu-jednáním. Šíp v souvislosti s kontinuitou jazyka hovoří o „zpětnovazebném vztahu, který probíhá na rovině praxe, mezi slovníkem a světem kolem nás“ (2013a, s. 23). Porozumění jazyku se stává nutným klíčem i k porozumění realitě každodenního života. S ohledem na interakci jazyka lze říci, že významně tvaruje identitu člověka, která ve stejný moment formuje podobu sociální reality i jazyka, který ji strukturuje. Aby bylo možné udržovat komunikaci, musí docházet ke sdílení významů, které představují „verbalizované vědění“ (Foucault, 2008, s. 205), a právě to se stává předmětem diskurzivně smýšlejících výzkumníků.

Diskurzivní analýza (dále jen DA) se zaměřuje na jazyk a jeho vztah k sociální realitě a její reprezentaci. Snaží se o zmapování diskurzivních činitelů, které v určité promluvě či textu napomáhají dosahování diskurzivně-manipulačních cílů. Pomocí odhalování pravidelností může poukázat na struktury a vzorce náležející konkrétnímu diskurzu (př. náboženský, politický, školský, feministický aj.). V souvislosti s myšlenkovým odkazem autorů, jako jsou Wittgenstein, Derrida, Freedmanová či Bělohradský, se kloníme ke konstruktivistickému nazírání. Zajímá nás systém utváření významů, nastolená hierarchie či vnímání reality samotných aktérů, nikoliv pravda jako taková. Pravda, jakkoliv je silným a přitažlivým aspektem vědy, je v duchu konstruktivismu utvářena a stvrzována diskurzivně. Jedná se o společenský konsensus, který je historicky i kulturně determinován. Naše nazírání proto směřuje spíše ke způsobům konstruování reality, individualismu a pochopení vztahových procesů. Svoboda v interpretaci je vyvážena zodpovědností výběru tvrzení, která přijmeme za svá, a následně dle nich jednáme. To se může jevit jako fundamentální například v kontextu utváření postojů a jejich utvrzování médií.

než makroobjektiv. Snahou je zachycení pedagogického výzkumu, který nám umožní vidět souvislosti. Souvislosti, které recipujeme napříč jednotlivými humanitními vědami, protože spolu s postmodernou využíváme stírání a prolínání jejich hranic. To ovšem neznamená, že nerespektujeme práci kolegů, kteří svoji pedagogickou erudici omezují například na didaktickou či oborovou stránku pedagogiky.

V rámci DA existuje množství vzájemně inspirujících se odnoží (*konverzační analýza a etnometodologie, kritická diskurzivní analýza, sociální sémiotika, foucaultovská diskurzivní analýza, diskurzivní psychologie* aj.), které jsou seskupeny dle intelektuální tradice, z níž implicitně vychází. V duchu eklektiky, pro účely výzkumů zodpovídajících pedagogické otázky, doporučujeme využít přínosu jednotlivých směrů (konkrétních nástrojů) a škol DA. Pro definování specifických technik analýzy je precedentní předchozí studium filosoficko-teoretických východisek jednotlivých přístupů. V našem případě hlavní úlohu sehrál poststrukturalista Michel Foucault a proud sociálního konstruktivismu.

1.1 Možnosti analýz diskurzu v pedagogické reflexi

Interpretačně-analytický proces je zacílen na hledání pravidelností i abnormalit. Prvním krokem analýzy je pročitání relevantních textů, v nichž se analytik zaměřuje na rekonstrukci struktury problematiky za pomoci kódovacích procesů. DA je poměrně obsáhlý proces, proto velké množství zařazených textů může zvyšovat nereálnost dokončení analýzy.

Badatel se soustředí na formální náležitosti textu, denotace a konotace užitých slov, gramatickou strukturu, expresivní vyjádření a hodnoty, promlouvající a soupeřící diskurzy, interakci a intenci textu apod. Na úrovni této fáze analýzy se blížíme nejvíce lingvistickému způsobu nazírání na text, ve smyslu jeho detailnějšího rozboru. V další fázi přichází doplnění o analýzu intertextuality diskurzu. V ohnisku zájmu se ocitá především diskurzivní praxe a s ní spojená analýza užitých žánrů, vztahů a rolí textu, zapojených subjektů, zmíněných či zamlčených kontextů, odkazů a referencí a jiné. V konečné fázi se výše odhalené prvky diskurzu uvádějí do kontextu sociálních praktik a jejich efektů. Poslední krok odkrývá významové konzistence, které prostupují z textu do praxe a naopak.

Pro snazší orientaci čtenáře jsme přistoupili k sumáři (ne úplnému) diskurzivních teorií vzhledem k možným potřebám pedagogických analýz:

- *Kritický přístup k běžně rozšířenému vědění* (srov. Jørgensen & Phillips, 2002) – učitel jako mediátor vědění by měl přistupovat k sebereflektivnímu náhledu na utváření vlastních myšlenek a idejí, podněcovat žáky ke kritickému zkoumání předkládaných informací a sledování historických a kulturních podmínek diskurzu.

- *Vztah diskurzu a moci* – zaměření se na produkci nerovnoměrných podmínek, které jsou sjednávány a objektivovány prostřednictvím diskurzu např. v budově školy. Analýza školy jako instituce ovlivňující svým diskurzem řád společnosti a naopak. Podnětné může být nahlížení na školní instituci jako na *panoptikum*, které v ní vidí Foucault ve svém titulu *Dohlížet a trestat* (2000). Taktéž koncept *bio-moci* vnímá člověka jako objekt manipulace, který je nutné udržovat jako „poslušné tělo“. Praktiky *bio-moci* ve školním prostředí mohou být manifestovány různým způsobem (Dreyfus & Rabinow, 2002, s. 212–219). Jako příklad lze uvést jednotné pozdravy autority, rozložení poslucháren či sokolské slety se svojí unifikovanou choreografií.
- *Propojenost vědění a sociálního jednání* – zkoumání vztahů určitého vědění, které generuje sociální odezvu. Klíčové v rámci tohoto přístupu jsou konsekvence diskurzivního jednání pro konkrétní skupiny či jedince, kteří se mohou dostat do znevýhodněných pozic (př. slovní spojení *nepřizpůsobivý Rom, svobodná matka, muslimský terorista* či *zlobivý žák*). Podřízené pozice mohou vznikat na základě třídních, genderových, rasových, náboženských a jiných bojů o přístup k dominantnímu diskurzu. Analýza může pracovat s kategoriálně vázanými rysy, které jsou jednotlivým aktérům diskurzivně přisuzovány. Jejich identita je diskurzivně konstruována a vlivem sociální praxe, tradice či nerovnoměrné redistribuce stvrzována.
- *Diskurz jako forma jazyka v rámci specifické skupiny či prostředí* – zde se nabízí například sledování jazykového kódu marginálně či sociokulturně definovaných skupin. Poznání specifik a pravidel jejich diskurzu může pomoci rovnoměrné distribuci přístupu k moci, stejně jako odhalení způsobů myšlení, učení a jednání (Bedřichová & Šormová, 2013). Ve světle tohoto přístupu je inspirující Bernsteinova *teorie jazykového deficitu* a její validace v českém prostředí Ivanou Knausovou (2002).
- *Analýza mediálního diskurzu jako dominantního hlasu formujícího názorové kohorty ve společnosti* – příkladem může být silná rasistická či xenofobní nálada prostupující ze sociálních sítí do reálného života konkrétních aktérů (Sedláková, 2014), reprezentace mediálního obrazu zaváděných školských reforem či opatření (např. Rámcové vzdělávací programy; inkluzivní vzdělávání) a jejich projevy v edukační realitě.

- *Diskurzivní analýza forem sociální reprezentace, kterou sdílejí členové jiné skupiny* – ústředním pojmem se stává předsudek a jeho analýza, která může upozorňovat na dominantní diskurz jedné skupiny oproti upozaděnému hlasu skupiny jiné. Klíčovou roli hrají paralelní diskurzy, které dovolují polarizovat skupiny a diskurzivně přisuzovat jednotlivým skupinám práva a povinnosti.
- *Analýza promluvy ve smyslu porozumění jejím efektům* – (př. přednáška učitele, politická řeč, reklama či kázání katolického kněze). Zaměření na to, co jazyk dělá se svými příjemci, jak mluvčí dosahuje kýžených diskurzivních cílů (stvrzení pozice autority v promluvě; pozice odborníka; práce s emocemi recipienta apod.).
- *Dialogičnost diskurzu* – zkoumá interakce ve třídě, například mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem, mezi rodiči a učiteli nebo politiky a odbornou veřejností (institucionální dialog). Dialogické interakce pomáhají rozklíčovat sekvence, pozice jednotlivých mluvčích a sledovat komunikační pravidla, v rámci kterých repliky vznikají (srov. Markee, 2015; Tůma, 2016).

Je důležité zmínit, že je nereálné vyčerpat diskurz či výpověď o něm. Foucault trvá na performativním aspektu jazykových praktik, které mají schopnost konstituovat realitu. V *Archeologii vědění* (2002) zahrnul do diskurzu veškeré signifikantní praktiky, které mohou mít diskurzivní aplikaci (tzv. nediskurzivní praktiky). To vedlo celou řadu autorů k zařazení vizuálních a materiálních objektů do svých výzkumů (Becker, 1998; Holliday, 2000; Buckingham, 2011; Clarke, 2012; Rose, 2012; Parker, 2013). Všeobjemnost diskurzu nás spolu s nimi přivedla k myšlence zapojit do analýzy i obrazovost diskurzu, vizuální informace, které představují další proměnné cenné pro pochopení sociální reality.

2 Vizualizace diskurzu

Pod pojem *vizuální kultura* řadíme škálu obrazových představ, které jsou tvořeny na základě reálného obrazu či imaginárního rázu, jejichž reprezentace se zhmotňují v kultuře. Pro účely tohoto textu pod pojmem *obraz*² rozumíme veškeré vizuální reprezentace se zaměřením na jejich výpovědní, významovou konstrukci, ale nikoli uměleckou hodnotu. „Vizuální artefakty

² V kontextu výzkumu budeme nejčastěji hovořit o obrazu jako fotografii.

jsou bez ohledu na svůj kulturní status studovány ze zorného úhlu ‚vidění jako takového‘ a jeho sociálních či politických rozměrů.“ (Kotík, 2010, s. 687). Podstatou zájmu je zkoumání vizuálních reprezentací v kontextu konstrukcí, které jsou klíčovým poznáním ve vztahu k ideologii, pravdě či vědění. Tyto mocenské struktury, jejich odhalování a relativizování, jsou zásadní (nejen) pro pedagogickou praxi.

Pro schopnost číst vizuální obrazy potřebujeme vizuální gramotnost (*literacy*), což je schopnost „rozumět a kriticky analyzovat funkce a významy odlišných vizuálních reprezentací a vzorců“ (Seppänen, 2006, s. 4). Jednotkou pro vizuální analýzu jsou tzv. vizuální kódy, které obsahují pravidelnosti a struktury nesoucí význam. Foucault navazuje na Saussura a jeho zaměření na jazyk jako znakový systém. Odmítá zafixování významů pro znak samotný a zdůrazňuje fluidní, sociální charakter jazyka a vědění z něj tvořeného. Reprezentaci obrazu vnímá Foucault silně ve spojení s historičností.

Každá společnost má svůj vlastní režim pravdy, svoji „obecnou politiku“ pravdy: typy diskurzů, které přijímá za pravdivé a umožňuje jim, aby tak fungovaly; mechanismy a instance, které umožňují odlišit pravdivá od lživých tvrzení [...]. (1980, s. 131)

Podíváme-li se na obraz prizmatem dějin umění, můžeme se inspirovat prací s perspektivou jako věrnou reprezentantkou objektivnosti, pravdy v zobrazení. Realismus při práci s perspektivou, hranice mezi krásou a ošklivostí či užívání arbitrárních prvků se měnily v závislosti na výtvarném slohu, období či myšlenkovém paradigmatu. Dějiny umění, řečeno s Foucaulem (2002), lze číst jako jednotlivé epistémé, které jsou vnitřně spjaty s myšlením a jednáním lidí. Epistémé diktuje podmínky myšlení, sítě významů, myšlenkové proudy a formy vědění v daném historickém období. „Sloh myšlení a jednání je širším projevem toho samého principu – principu opakování a proměny.“ (Šíp & Slavík, 2016, s. 9).

Z výše zmíněného lze vyčíst, že umění a věda mají mnoho společného. Do interpretační konfuze se dostává objektivistické paradigma s paradigmatickým konstruktivistickým. V porovnání se svobodou interpretace ve vědě, která je stále ještě svázána metodologickými konvencemi, přináší v uměleckém diskurzu svoboda interpretace větší prostor (je dokonce vyžadována).

Reflektování významů obrazu je recipročním procesem. Význam do obrazu vkládá tvůrce i receptor (divák), oba mají podíl na interpretování významů

a jejich sjednocování do mentálních soudů a reprezentací. Přirozeně tak například fotografie nemůže být objektivním snímkem reality, protože její čtení je podmíněno mnoha proměnnými. Obraz není neutrální, nýbrž konstruovaný. Mělo by nás zajímat, kde stála postava, která obraz vytvořila, co bylo v pozadí, co je v popředí? Co se do rámu nevezlo a co bylo zcela vyloučeno? Jaký byl proces přemýšlení nad obrazem, samotná tvorba a následná prezentace (Thomson, 2008, s. 10)?

Interpretace je snahou o zachycení pravdy, výpovědí o realitě. Obraz je schopen vyvolat různé prožitky, evokovat vzpomínky a přiřadit individuální význam. Ty se stávají osobním vlastnictvím a podporují schopnost introspekce, vnímání sebe sama. Polysémantičnost obrazu (stejně jako intertextualita diskurzu) přispívá k rozrůžňování informací, které z něj můžeme vyčíst. Významové asociace, které do něj vložil tvůrce, se mohou lišit od kódů, které vnímá pozorovatel. Lze tedy říci, že významy obrazu jsou výslednicí sociální interakce mezi autorem a čtenářem, navíc značně formované kontextem. Vysoká variabilita představuje plochu pro manipulaci s cílem ukořistit moc nad poskytovaným věděním. Média v tomto směru získala nadvládu. Je namístě ptát se, jak různě sdílené vizuální vzorce ovládají lidské jednání a konstruují naše já. Z hlediska pedagogického diskurzu je žádoucí se zaměřit na produkci věděním skrze vizuální informace.

Diskurz není osamoceným tvrzením, ale proniká celým spektrem promluv, obrazů a současně je součástí sociálních praktik. Fotografický obraz tedy může být čten na základě znalosti odkazů v něm kódovaných. Barthes (2004) význam obrazu vidí v rámci, který strukturuje a implicitně ohraničuje obraz. Význam, který má být upřednostněn, tak aby jiný význam zůstal zamlčen (dominantní a minoritní diskurz). Prostřednictvím skrytých metatextových významů ve fotografii lze číst její obsah, ale také lze říci, že samotná fotografie umožňuje promlouvat a formovat sociální realitu. Fotografie je integrální součástí veřejného prostoru a mocenských vztahů, které jej formují.

Dle Sztompky (2007) se ocitáme ve světě, který nám zprostředkovává vstup do „hyperreality“, která způsobuje, že ztrácíme kontakt s vlastní zkušeností, s děním kolem sebe. Hyperrealita ignoruje skutečnost a umožňuje překračovat hranice. Typickým rozhraním jsou sociální sítě, které dovolují sdílet obrázky o našich zážitcích tak, že jsou mnohem barvitější a zajímavější než ve skutečnosti. To způsobuje častější únik mimo realitu, která je příjemnější i tím, že ji jednoduše můžeme měnit. „Svět se stává jediným velkým povrchním

divadlem“ (tamtéž, s. 16). Korespondence s Goffmanem je značná: „Zjistíme, že jednotlivec se může pokusit přimět obecnost, aby jeho samého i situaci posuzovalo určitým způsobem, a tento soud může být dokonce jeho konečným cílem, a přesto jednotlivec nemusí stoprocentně věřit, že zasluhuje takové ohodnocení, o které žádá, nebo že zdání reality, které podporuje, je platné...“ (1999, s. 28).

Erving Goffman je považován za průkopníka vizuální sociologie, která přivzala vizuálně do metodologického hledáčku. Ve svých fotografiích se snažil hledat rozličné formy chování v genderovém dualismu muž/žena. Jeho intencí bylo zviditelnit konvence, které se k jednotlivým pohlavím ve společnosti pojí. „Ve shodě s kulturně vnucenými a internalizovanými definicemi prezentují lidé sebe sama jiným. Být ženou nebo mužem znamená prezentovat se ve shodě s kulturními představami ženskosti či mužskosti“ (Goffman, 1987, s. 8). Fotografie tak mohou nahrazovat písemné výpovědi. Díky sociálním sítím mají možnost dotvářet a stylizovat profily uživatelů, vysílat do okolí jejich mediální obraz, který brzy přechází v obraz sociální, obraz žitý. V podstatě dochází k věčnému redefinování subjektu v určitém okamžiku a kontextu. Bohatství obrazů v naší každodenní zkušenosti vede k novému obrazu světa samotného. Příkladem může být Instagram (*Number of...*, nedatováno.), kde je aktivních 800 milionů uživatelů měsíčně, kteří sdílejí 95 milionů fotografií a videí denně.

3 Vizuální analýza a její potenciál

Vizuální analýza (dále jen VA; srov. Banks, 2001; Sztompka, 2007; Rose, 2012) se pod taktovkou obratu k jazyku stala po dlouhou dobu obětí marginalizace. V současnosti se však v zahraničí těší hojnému zájmu sociálně orientovaných výzkumníků, což dokládá například i mezinárodní odborný časopis *Visual Studies*. Jeho počátek se datuje do roku 2002, kdy se vyčlenil z časopisu *Visual Sociology* (vydávaného od roku 1986).

Vizuální výzkum je zaměřen na produkci, organizaci a interpretaci obrazů. Své využití nachází v sociologii, mediálních studiích, antropologii, psychologii či kulturních studiích. Umožňuje reflexi variabilních témat jako identita, komunita, společnost, gender, moc, náboženství, kultura, aj. V posledních dekádách dostává vizuální výzkum prostor i v pedagogice (Kaplan, Lewis, & Mumba, 2007; Prosser, 2007; Senior, 2008; Moss & Pini, 2016). Pro sběr dat využívá VA nejrozličnější materiál. Předmětem zájmu vizuálně smýšlejících

vědců mohou být video, film, reklama, billboard, lidová tvořivost, řemeslo, kulturní artefakt, fotografie či mapa. V následující části bude text podrobněji pracovat pouze s potenciálem fotografie ve výzkumu.

Zapojení vizuálních obrazů do výzkumných šetření generuje bohatší data nežli pouhé verbální výpovědi respondenta. Na úrovni sběru dat se tak dostáváme k vícedimenzionálnímu souboru, který ale plně koresponduje s každodenností. Vědění každodenního života je vnitřním referenčním rámcem, díky němuž přirozeně jednáme a nahlížíme na oblasti, jež poznáváme, prožíváme a hodnotíme. Vědění ve společnosti se jedinci jeví jako apriorní a konstituuje jeho přirozené nahlížení na svět. Koncept každodennosti (srov. Berger & Luckmann, 1999) je tak možná jediným vodítkem při snaze poznávat sociální realitu kolem nás.

Základním předpokladem je, že obraz může obsahovat jiný druh informace než mluvené slovo a poskytnout další rozměr zkoumanému fenoménu a možnosti saturace dat. Snaha analyzovat proces percepce vizuálních obrazů přináší vhled do působení obrazů jako prvků diskurzu. „Obraz konstruuje, artikuluje naše vnímání světa.“ (Sztompka, 2007, s. 13). Text, promluva nebo obraz podléhají intertextualitě a polysémantičnosti. Jejich významy nejsou konstantní. Stejně jako v případě chybějící zkušenosti či poznatku, interpretujeme vizuální obrazy na základě zpodobnění vizuálních kódů, schémat, zobrazení s námi dobře známými strukturami. K interpretaci užíváme zdroje vědění, kterými disponujeme. Konvence pro různé způsoby zobrazování se stává sdíleným materiálem jednotlivých *epistémé*. Značný podíl na interpretaci viděného má i kontext umístění fotografie (noviny, galerie, rodinné album, reklama). Celé spektrum proměnných znemožňuje jednotnou verzi interpretace předkládaných informací, z toho důvodu nemůžeme hovořit o neproblematickém zachycení reality. Proto se ve vizuálním výzkumu musíme vydat cestou zkoumající způsoby re-prezentace a produkce významů. Pro diskurzivní analýzu fotografie musíme vycházet z širšího sociokulturního rámce, stejně tak jako z aktuální pozice fotografie, tvůrce i sebe sama.

Fotografie je vizuálním zápisem moci. Vizualizace stereotypů, pravo-moc vyvolávat emoce či realističnost viděného, jí dodává mocný aparát k dosahování cílů. Fotografická vyobrazení jsou rámována každodenností, organizována symbolickým řádem, ale zároveň se podílí na konstituci symbolického řádu samotného. „Fotografie je verbalizována, jakmile je spatřena: nebo lépe řečeno, je spatřena pouze už jako verbalizovaná“ (Barthes, 1988, s. 207).

3.1 Sběr dat prostřednictvím fotografií

Photo elicitation je technika, která využívá fotografie při rozhovoru jako komunikační pomůcku (srov. Collier, 1957). Hlavním argumentem pro užití této metody je možnost respondentů mluvit o různých věcech odlišným způsobem. Může se jednat o cestu, jak s participanty hovořit o tacitních znalostech či tématech, o kterých by se jinak báli/zdráhali diskutovat. Fotografie pomáhají verbalizovat myšlenky pomocí metafor, které poskytují bezpečné prostředí částečné fikce stále spojené s vlastní žitou realitou. Metafory jsou obrazovostí jazyka a neomezují výpověď na psanou či mluvenou formu (Lakoff & Johnson, 2014).

Výzkumník může pracovat s vlastním souborem fotografií, které předkládá během interview, nebo s fotografiemi, které patří informantům. Do interview lze zařadit již hotové ucelené kolekce (např. rodinné album, historické fotografie) nebo náhodně vybrané fotografie informanta, které jsou pro něj důležité. Výzkumník pracuje se spontánními asociacemi i s hlubšími výpověďmi. Další možností je vlastní tvorba, která vzniká na zakázku výzkumníka. *Photovoice*³ je výzkumná metoda VA, která iniciuje volné fotografování osob zapojených do výzkumu. Participanti jsou obvykle podněcováni k zachycování vybraných témat v sociální realitě kolem sebe. Nejčastěji se k tomuto účelu používají jednorázové fotoaparáty – polaroidy⁴ či běžně dostupné mobilní telefony, které nikterak nenarušují chod všedních dnů participantů výzkumu. Účastníci jsou vyzváni pořizovat fotografie v určitém časovém úseku (každý den, po dobu celého dne, jeden měsíc apod.) na přesně specifikované nebo volnější téma.

Pokud si účastníci přinesou vlastní fotografie, dochází ke stírání moci výzkumníka nad participantem výzkumu. Komunikace probíhá přirozeněji a fotografie plní roli mediátora, ke kterému se lze upnout. Fotografie pro mluvčího představují důkaz právě vyřčeného, slouží k podkladu obhajoby vlastních hodnot. Již při výběru fotografií, které zapojit do rozhovoru, nebo při samotném pořizování dochází k reflexi účastníků výzkumu. To jim dovoluje být více osobní a intimní.

³ V našem textu pracujeme s anglickým termínem, protože český překlad zatím nevešel do veřejného diskurzu. Můžeme se potkat s termínem *metoda volného fotografování*, kterou ve svém textu používají Vašát, Gibas a Poláková (2017), nebo s termínem *participativní fotografie* (Sztompka, 2007).

⁴ Autoři (Riele a Baker) vizuálního výzkumu zabývajících se zkušeností žáků s flexibilitou vzdělávacích programů v Melbourne Academy uvádějí, že možnost okamžitého tisku fotografií studenty silně angažovala do výzkumu (2016, s. 244).

Na druhou stranu je využití fotografie během výzkumu časově náročnější. Ať již naši informanti vybírají či tvoří vlastní fotografie, věnují takovému procesu více přípravného času. Ochota zapojit se do tohoto typu výzkumu může být nižší než při využití klasického rozhovoru. Roli zde také hraje senzibilita informací, které jsou fotografiemi i vizuálně stvrzeny a sdíleny s výzkumníkem.

3.2 Fotografie v sociálněpedagogickém výzkumu

V následujícím výkladu se pokusíme charakterizovat fotografii z hlediska odlišných možností, které do sociálněpedagogického výzkumu přináší.

Fotografie jako sociální problém – fotografie a práce s ní nese aspekty kritiky s cílem upozornit a zviditelnit přehlížený charakter sociálně vyloučené skupiny, místa či fenoménu. V ideálním případě pak směřuje k sociální změně. Socioložka Raija Julkunen (2006, s. 2) upozorňuje, že vizuální reprezentace starších lidí jsou na veřejnosti vynechány, protože dnešní svět patří mladým lidem, jejichž úspěch je přímo spojen s jejich vzhledem. Julkunen tak upozorňuje na hranici mezi viditelnými a neviditelnými aspekty vizuální každodennosti a její dopady. Sociální fotografie se snaží zachytit a kriticky reflektovat společenské jevy, které jsou mnohdy pro jejich aktéry zranitelné. Jedná se například o tematizování chudoby, prostituce, života na periférii, alkoholismu, válečných konfliktů či bezdomovectví. Snímky mají silnou výpovědní hodnotu, protože pracují s realitou, která bývá často vytěšňována z veřejného diskurzu. Fotografie „představují zacílené psychologicky či sociálně orientované sondy analyzující životní realitu, z nichž je patrná nezastíraná interakce mezi fotografovanými osobami a fotografem“ (Matějů & Linhart, 1989, s. 189).

Fotografie reprezentující sociální realitu – zde se nejbližší dostáváme k tradiční metodě pozorování. Tento typ nese renesanční teze objekto-subjektového vnímání, přesného otisku viděného. Vědci postupem času přistoupili k záznamu (fotografie, video) pozorované reality se snahou o podložení větší objektivnosti. V mediálním diskurzu se jedná o typický vztah textu a obrazu. Funkce fotografie je především dokumentační, informační a archivní. Na jiném místě textu problematizujeme toto vnímání fotografie ve snaze poukázat na podmíněnost čtení vizuálních dat. Nikterak však neubíráme fotografii schopnost zachytit jedinečné reportáže, okamžiky a pocity, které mají svoji hodnotu.

Fotografická esej či etnografická foto studie – tato kategorie představuje dlouhodobější analýzy problematiky. Jedná se o sérii fotografií, ve které se fotograf

vyjadřuje k nějakému společenskému problému. Fotoesej má vyvolat v divákovi nějakou emoční reakci (Osvaldová & Kopáč, 2008). Etnografická studie je popisným inventářem vizuálních faktů (okem pozorovatelné aspekty sociálního světa). Dost často bývá spojována s antropologickým výzkumem různých etnik a kmenů.

Fotografie jako volná tvorba respondentů – fotografický projekt může poskytnout náhled do určité sociální skupiny, jejích zvyků, norem a vzorců. Na tomto místě nás nejvíce inspirovaly projekty zkoumající bezdomovectví perspektivou samotných aktérů. Výsledné fotografie slouží jako podklad pro výzkumný rozhovor či dále pro širokou veřejnost díky svému autonomnímu vizuálnímu narativu. V zahraničí se jednalo například o počín organizace Cafe Art, která věnovala sto fotoaparátů lidem v sociální nouzi a bez domova, se kterými dlouhodobě pracovala. Projekt byl realizován v červenci 2015 v Londýně. Lidé byli vyzváni vytvořit fotografie na téma „Můj Londýn“ a vykreslit tak metropoli perspektivou osob bez domova. Fotografie se podařilo zpeněžit a peníze použít opět pro pomoc cílové skupině (Molloy, 2015). V našich územních podmínkách mapovala skupina výzkumníků pomocí fotografií stejný fenomén ve spojitosti s každodenní geografii a afektem (Vašát, Gibas, & Poláková, 2017). Autoři spolu s Pink (2007) potvrzují užití fotografie jako média, umožňujícího výzkumníkovi vstoupit do prostoru (symbolického i materiálního), který by pouhým rozhovorem zůstal nepokryt.

3.3 Metodologie analýzy fotografií

Fotografie je hrou s pravdou, je to novodobý výrazový prostředek, který lze využít při snaze o pochopení sociální reality jako bohatého zdroje non-verbálních dat. Fotografie stojí na pomezí výše postulovaného rozkolu metodologických paradigmat. Na jednu stranu je schopna zachycovat realitu a vytvořit tak objektivní kopii viděného, na druhou stranu má silný sociální charakter, dokáže zachytit člověka s jeho emocemi a zaznamenat sociální fenomény či kritická svědectví o společnosti stejně dobře jako něco, co nemá v realitě opodstatnění.

Realismus ve fotografii je nabořen konotativním charakterem, který je způsoben výběrem objektu, kompozicí, dodržováním estetických a fotografických pravidel či vlastním světonázorem. Přesto je fotografie brána jako svědek s typicky denotativním charakterem. Po objevení fotografie zažívalo umění přední postavení pro schopnost věrné reprodukce reality. Tento přílišný

realismus byl brzy narušen subjektivností umělců, kteří použitím filtrů, speciálních triků a technik začali přetvářet obraz v souladu s osobními preferencemi. Možnosti dnešní postprodukce obrazů jsou takřka neomezené. Je zajímavé, že fotografie si i přes výše zmíněné, na rozdíl od ostatních forem reprezentace (např. malba), zachovává vesměs pověst dokonalé reprodukce světa i nadále.

Z toho vyplývá, že význam fotografie je fluidní v závislosti na symbolickém interpretačním rámci příjemce i tvůrce. Analýza vizuálních aspektů se soustřeďuje nejen na viděné a předkládané, ale i na aspekty, které jsou mimo zorné pole (McLeod et al., 2016, s. 18). Naše metodologická pozornost by se měla upínat mezi rámec pozorovaného obrazu a rámec vlastního interpretačního pole. Proto je vhodné se koncentrovat na fotografii nejen v kontextu jejího vzniku, ale i ve vztahu k obecenstvu, které se na tuto fotografii bude dívat.

Jednotkou pro vizuální analýzu jsou tzv. vizuální kódy, které obsahují pravidelnosti a struktury nesoucí význam. V (sociálně)pedagogickém výzkumu, který používá relevantní obrazy jako zdroj dat, se musíme ptát na následující otázky:

- *koho* ne/oslovuje nebo *o čem* vypovídá obraz,
- *kdo* zachytil/vytvořil obraz (*kdy, kde a za jakým účelem*),
- jaká je *intence* v prezentaci obrazu,
- jak ostatní lidé *vnímají* obraz a co s ním mohou dělat,
- jaký je *efekt* obrazu (emoce, potřeba, incentiva) (Banks, 2001, s. 7)?

Re-konstrukce reality na základě kódování vizuálních dat je proces v první řadě zahrnující pojmenovávání sociálních a kulturních objektů. Pro samotnou VA navrhneme následující dekodování:

- 1) *subjekto-objektová deskripce* (deskriptivní atributy fotografie),
- 2) *perspektiva autora snímku*,
- 3) *interpretace snímku divákem*.

Subjekto-objektový popis se zaměřuje na viditelné znaky, které lze na fotografii pojmenovat. V této fázi by měl převažovat popisný charakter, bez hledání hlubších souvislostí. Jaké znaky nesou kulturní významy? Jaké objekty jsou vyobrazeny, a které naopak chybí?

Perspektiva autora snímku se soustřeďuje na autora obrazu, na jeho sociální pozici a kontextovou situaci vzniku fotografie. Dále se zamýšlíme nad záměrem, cílem a účelem fotografie. Podnětné je přemýšlet i nad tím, komu byla fotografie adresována. Jaké bude publikum a jakou reakci na snímek můžeme od nich předpokládat? Do kontextu tvorby a jejího dekodování vstupují i znalosti/vědění, které ovlivnily výsledný charakter obrazu. Jaké jsou pocity a hodnocení autora snímku během tvorby a po ní?

Interpretace snímku divákem počítá s názorem a perspektivou příjemců obrazu. Silný prostor dostávají analogie obrazu. Můžeme se ptát, co obraz komunikuje. Zajímá nás jakákoliv podobnost založená na shodě vlastností – vnějších i vnitřních. Nalezená analogie pojící žitou realitu s obrazovou „realitou“ dává prostor pro autenticitu, respektive věrohodnost fotografií. „Pokud se pokusíme verbalizovat to, co ve fotografii vidíme, začínáme hledat podobnosti, avšak bez záruky, že v obrazu rozpoznáme věc, která byla ve chvíli fotografického záznamu reálně viditelná.“ (Fišerová, 2010, s. 66).

Wyly (2010) navrhuje za účelem poznání naší komplexní vizuální sociální reality zvážit (1) okolnosti podmínek, (2) *displacement* (vymístění či dislokace), (3) moc a reprezentaci fotografií. Okolnosti obrazů směřují k neviditelným a primárně neuvědomovaným vizuálním odkazům procesu sběru fotografií i obsahu fotografií samotných. *Displacement* odkazuje k dispozicím obrazu, které byly odstraněny z jeho socio-historického kontextu. Možnosti odhalování tkví v participativních formách rozhovoru (*photo elicitation*), analýzách souvztažných dokumentů či návštěvě místa (*etnografie*). Konečně moc a její re-representace cílí na přítomnost privilegovaných skutečností, přístupu ke zdrojům, distribuci obrazů určitému preferovanému publiku a kontinuitě obrazu v čase (Wyly, 2010, s. 505–507).

Jakou formu reprezentace volíme, snažíme-li se zachytit odlišnost? Zůstaneme-li v logice binarit, naše interpretace je nutně vedena v řádu stereotypu. Stereotypizace je znakem mocenské dominance. Dokladem tohoto tvrzení může být aktivita, kterou jsme vyzkoušeli s padesáti osmi účastníky multikulturních seminářů v České republice (jednalo se o skupinu studentů) a se čtyřiceti pěti účastníky na Ukrajině (skupina pedagogických pracovníků). Účastníci seminářů obdrželi fotografii, kde byly zachyceny zahalené ženy v nikábu. Zadáním bylo popis toho, co vidí na obrázku. V následujícím výčtu uvádíme klíčová slova, která účastníci použili bezprostředně po otočení fotografie („fuj“, „strach“, „nesvoboda“, „tma“, „útlak“, „týrané ženy“,

„strašidla“, „černo“, „teroristi“, „pozor“, „bomba“...). Silný konotační rámec klíčových slov naznačuje, kterým směrem se vyvíjely osobní příběhy, které účastníci měli ve druhém kroku sepsat dle viděného. Náš mozek v takovém případě funguje velmi kategoricky. Jestliže má nějaký druh kusé informace (vizuální kód), velmi operativně dokáže doplnit chybějící informace kompilátem dalších informací, které nevychází z viděného, dokonce ani z vlastní zkušenosti. Je zajímavé, že v případě, kdy jsme k zadání dodali, že se jedná o konkrétní periodikum, kontext výpovědi, popisu stejného obrázku, se změnil.

Na další fotografii byly vyobrazeny dvě děti, které se neusmívají. Velké procento příběhů, které tvořili učitelé z Ukrajiny, bylo vlivem válečných konfliktů o osiřelých dětech. Naopak v České republice se opakovaly příběhy zaměřené na náhradní a pěstounskou péči. Přestože účastníci měli stejné fotografie, do interpretací vstupovaly odlišné kontexty a jejich vědění. Pouhé jedno procento příběhů z obou skupin bylo laděno pozitivně.

3.4 Metodologické výzvy a limity

Užití fotografií ve výzkumu s sebou nese určitá metodologická dilemata. V první řadě je ve výzkumných projektech záhodno promyslet etický aspekt navrhovaného šetření. Na individuální úrovni zapojených informantů mohou fotografie nabořit soukromí a snížit tak jejich sebevědomí a sebeúctu. Obzvláště máme na mysli případy, kdy dojde k vytržení vizuálních dat z kontextu. Na institucionální úrovni může dojít k posílení předsudků vůči zainteresované organizaci. Proto je důležité zajistit důslednou důvěrnost a anonymitu předkládaných dat. Pozor si musíme dát na soukromí osob, které nejsou součástí našeho výzkumu. Zvláštní kategorií je zapojení dětí do výzkumu, kde je samozřejmostí souhlas zákonných zástupců. Obecně se přemýšlení ohledně etiky vizuálních dat dělí na de-identifikaci lidí na fotografiích a na kontrolu dat odkazujících na specifickou osobu či instituci (Te Riele & Baker, 2016, s. 234).

Díky etickým otázkám výzkumníci často žádají své participanty, aby se varovali pořizování fotografií s rozpoznatelnou osobou, což nutně nemusí znamenat rezignaci na umístění postavy do obrazu. Za tímto účelem lze využít hry světla a stínu, krajních expozicí nebo vlastní rukou překrývajících obličej (Wood & Kidman, 2013). Zamezit rozpoznání osoby se dá i softwarově pixelizací obličeje, což doporučujeme pouze v odůvodněných

případech. Hlavním protiargumentem tohoto postupu může být evokace zobrazování osob páchajících trestnou činností či jejich obětí. Zdá se, že nám na tomto místě vizuální intertextualita opět připomíná svoji důležitou roli v potencionálním sdělení.

Závěr

Metodologická studie předkládá reflexi využití diskurzivních a vizuálních přístupů ve výzkumu sociálně pedagogických jevů. Při popisu a následné analýze obrazového materiálu zůstáváme „zajatci“ jazyka, vědění a diskurzu. S ohledem na toto tvrzení se nám jeví jako nevyhnutelné propojit vizuální analýzu s analýzou diskurzu. Všudypřítomná obrazovost a ikonovost dnešního světa nabádá k orientaci na obrazové diskurzy. Přítomnost sensitivity výzkumníka vůči vizuálním jednotkám výzkumných dat přináší multidimenzionální charakter možných interpretací a analýz.

Interpretace je zatížena typizacemi, které jí poskytují obraz srozumitelnosti, a invencemi, které vytváří korespondence mezi důvěrně známými schémata a přítomností. Vizuální analýza a analýza diskurzu odkrývají sociálně a kulturně sdílené významy a praktiky, které vedou ke stereotypnímu názírání, sexismu, rasismu a zvýznamňování rozdílnosti, „aniž bychom se dál pohybovali po cestách vyznačených dominancí a nadřazeností“ (Sturken & Cartwright, 2009, s. 119). Příkladem vizuálního diktátu určování současných norem může být např. reklama a její ideál krásy a exkluzivnosti. Nechceme-li upadnout do praktik oslavujících binarismus, musíme se spolu s poststrukturalisty smířit s nekonečným prolínáním kategorií a nemožností jejich pevné definice. Ta by musela být stanovena na základě odmítnutí identity protikladu. Myšlení strukturované a organizované binárními soudy upřednostňuje zjednodušené soudy před komplexním věděním (Kraus, 2008, s. 96).

Apel na mediální gramotnost je čím dál silnější. Současné sociální sítě disponují symbolickou mocí, která umožňuje vytvářet významy a zprostředkovávat je publiku. „Prostřednictvím kontroly informačních toků mohou média ovlivňovat obsah společenské diskuze, tedy i myšlení, postoje a chování lidí.“ (Valenta, 2014, s. 245). Symbolické významy se habitualizací dostávají do pevných struktur společenského světa a stávají se přirozenými.

V souvislosti s edukační realitou se nám jeví přinejmenším jako inspirující kriticky přehodnocovat dominantní a strnulé vědění směrem k pluralitnímu nazírání. Poznávat mechanismy utváření našeho vědění je v pedagogice důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Domníváme se, že diskurzivní a vizuální přístupy k tomu mohou bohatě přispívat.

Literatura

- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: SAGE Publications.
- Barthes, R. (2004). *Rétorika obrazu. Co je to fotografie?* Praha: Hermann & synové.
- Barthes, R. (1988). The photographic message. In S. Sontag (Ed.), *A Barthes reader* (s. 194–211). Toronto: McGraw Hill Ryerson.
- Becker, H. (1998). Visual sociology, documentary photography, and photojournalism: It's (almost) all a matter of context. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research* (s. 84–96). London: Taylor and Francis.
- Bedřichová, Z., & Šormová, K. (2013). Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu. *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(2), 38–56.
- Berger, L., P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture*. Malden: Polity Press.
- Clarke, A. E. (2012). Mapping visual discourses. In J. Hughes (Ed.), *Sage visual methods* (s. 231–281). London: Sage.
- Collier, J. (1957). Photography in anthropology: A report on two experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843–859.
- Dreyfus, H., L., & Rabinow, P. (2002). *Michel Foucault: za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Herrmann & synové.
- Fišerová, M. (2010). Pamäť fotografie. K podmienkam možnosti interpretácie fotografie ako dôkazu. In V. Gažová, V. Slušná (Eds.), *Horizonty kulturologie* (s. 65–70). Bratislava: Acta culturologica.
- Foucault, M. (1980). *Power / knowledge*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.
- Goffman, E. (1987). *Gender advertisements*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Holliday, R. (2000). We've all been framed: Visualizing methodology. *The Sociological Review*, 48(4), 503–521.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Julkunen, R. (2006). Visual Literacy as literacy as part of literacies. In J. Seppänen, (Ed.), *The power of the gaze. An introduction to visual literacy* (s. 4–6). New York: Peter Lang Publishing.

- Kaplan, I., Lewis, I., & Mumba, P. (2007). Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students' photographs from the UK, Zambia and Indonesia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 23–35.
- Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 26(3), 379–414.
- Knausová, I. (2002). Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 12(2), 99–107.
- Kotík, M. (2010). Úvod do studií vizuální kultury. *Česká literatura*, 58(5), 686–690.
- Kraus, J. (2008). *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2014). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Markee, N. (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Matějíř, M., & Linhart, J. (1989). Fotografie a sociologie. Uplatnění fotografie v sociologickém výzkumu: na okraj 150. výročí vynálezu fotografie. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 25(2), 187–199.
- McLeod, J., Goad, P., Willis, J. & Darian-Smith, K. (2016). Reading images of school buildings and spaces: An interdisciplinary dialogue on visual research in history of progressive education. In J. Moss & B. Pini (Eds.), *Visual research methods in educational research* (s. 15–35). New York: Palgrave Macmillan.
- Molloy, P. (2015). *What happens when you give 100 homeless people disposable cameras? True works of art*. Dostupné z <http://www.upworthy.com/what-happens-when-you-give-100-homeless-people-disposable-cameras-true-works-of-art?c=ufb4>
- Moss, J., & Pini B. (2016). *Visual research methods in educational research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Number of monthly active instagram users*. Dostupné z <https://www.statista.com/statistics/253577/number-of-monthly-active-instagram-users/>
- Osvaldová, B., & Kopáč, R. (2008). *Pokusy a dobrodružství: poznámky k eseji*. Karolinum: Praha.
- Parker, D. (2013). *Creative partnership in practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London: Routledge.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: SAGE Publications.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13–30.
- Rose, G. (2012). *An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage Publication.
- Sedláková, M. (2014a). Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu. *Sociální pedagogika*, 2(2), 22–37.
- Sedláková, M. (2014b). Mediální reprezentace romské třídy. In D. Klapko, & L. Remsová, *Výzkumný exkurz do diskurzů o Romech* (s. 207–234). Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláková, M. (2015). Sociální realita skrze fotoaparát aneb zaostřeno na vizuální reprezentaci. In L. Gulová (Ed). *Aplikace mechanismů sociální pedagogiky do sociální a pedagogické práce – praxe a výzkum* (s. 107–120). Brno: Masarykova univerzita.
- Senior, K. (2008). Letters as an imaged-based methodology in educational research. In J. Moss (Ed.), *Researching education visually – digitally – spatially* (s. 183–208). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.

- Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šíp, R. (2013a). Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu. In L. Gulová, R. Šíp (Eds.), *Vybrané výzkumné metody: aplikace v pedagogické praxi* (s. 12–32). Praha: Grada.
- Šíp, R. & Slavík, J. (2016). Úvod. In V. Švčec, J. Nehyba & P. Svojanovský, *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (s. 9–20). Brno: Masarykova univerzita.
- Te Riele, K., & Baker, A. (2016). Ethical challenges in visual educational research. In J. Moss, & B. Pini (Eds.), *Visual research methods in educational research* (s. 231–250). New York: Palgrave Macmillan.
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. New York: Routledge.
- Tůma, F. (2016). Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441.
- Valenta, P. (2014). Symbolická moc médií jako pedagogický faktor. *Pedagogická orientace*, 24(2), 244–258.
- Vašát, P., Gibas, P., & Poláková, M. (2017). Mezi taktikou a afektem, ne-místem a místem: vizuální analýza každodenní geografie osob bez domova. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 53(4), 533–564.
- Wood, B., & Kidman, J. (2013). Negotiating the etnical borders of visual research with young people. In K. Te Riele & R. Brooks (Eds.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (s. 149–162). New York: Routledge.
- Wyly, E. (2010). Things pictures don't tell us: In search of Baltimore. *City*, 14(5), 497–528.

Autorka

Mgr. et Mgr. Markéta Sedláková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: sedlakovamarketa@mail.muni.cz

The potential of visual methodology and discourse analysis in a postmodern paradigm of science

Abstract: The form of knowledge in the contemporary postmodern world is undergoing a rapid transformation. This variability can be observed even in the efforts to capture, analyze, and theorize this knowledge. Science symbolically wrestles with the idea of the truthful correspondence of social reality through argumentation and scepticism towards truth as a stable authority. Data is not culturally and value-neutral, which is accentuated by its distribution through language. Understanding and interpretation of context should rather be a mechanism aimed at the linguistic communication, which in its hidden and transparent form produces, shares and conceptualizes meanings, gives the role and position in the world. The focus of interest of scientific knowledge, from our viewpoint, shifts towards examining

structures, creating meanings and re-presentation of experience. The aim of the paper is to reflect on the affordances of discourse analysis. It presents theoretical-research approach that is able to apply critical reflection focusing on the actions and practices of a particular discourse, and being in it. Moreover, we focus on visualization possibilities of visual methodologies; more specifically on the use of photography as a tool for social communication in the research process. The merits of a combination of the two approaches lie in the possibility to explore the relationship between visual and verbal representations of social reality. The text is focused on methodological approaches rather than on presentation of research results.

Keywords: representation, discourse, social reality, meanings, visual methodologies, diversity

Jašková, J. (2017). *Didaktické znalosti obsahu u vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka: Vnímání profesních počátků v retrospektivě*. Brno: Munipress.

Vysokoškolští učitelé odborné angličtiny procházejí v průběhu prvních let své profese poměrně obtížným obdobím, neboť během svých studií na vysokých školách jsou zpravidla připravováni na středoškolskou výuku obecné angličtiny. Jejich předchozí vzdělání jim tedy neposkytuje potřebné znalosti, ze kterých by mohli vytvářet své didaktické znalosti obsahu. Kniha si klade za cíl seznámit čtenáře se subjektivním vnímáním vlastních profesních počátků těchto učitelů, a to z jejich retrospektivního pohledu na první tři roky výuky odborného anglického jazyka na vysokých školách. Profesní vývoj začínajících učitelů byl zkoumán na základě smíšeného výzkumného designu, kde metoda semistrukturovaných rozhovorů uskutečněných s několika respondenty byla doplněna o elektronické dotazníky zaslané všem českým vysokoškolským učitelům odborné angličtiny.