

## Zlomové události při vytváření profesní identity učitele

Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykova univerzita, Brno

***Anotace:** Text pojednává o zlomových událostech, které hrají roli v utváření profesní identity učitelů expertů. Události jsou nahlédnuty skrze rekonstrukci procesu budování profesní identity ve vyprávění učitelů. Koncept profesní identity je použit pro vysvětlení profesních otázek, které musí učitel řešit při svém rozvoji. Profesní identita je definována jako skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy. Učitelé ve svých vyprávěních při rekonstrukci profesní dráhy nepopisují příběh v celistvé podobě, ale zaměřují se na jednotlivé dílčí epizody, které jsou podle jejich mínění významné. V mnoha případech dochází ke „zjednodušení“ komplexnosti prožitého do podoby vyprávění drobné události se zlomovým významem. Cílem textu je zaměřit se pouze na zlomové události popisující profesní neúspěch učitele v úspěšné dráze učitele experta a podívat se na to, jak učitelé experti zpětně popisují své dílčí neúspěchy a problémy a jak tyto neúspěchy zdůvodňují. Zajímá nás tedy, jaké možné interpretace učitelé těmto zlomovým událostem udělují a jak je interpretuje autor textu.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 247-274*

***Klíčová slova:** zlomové události, profesní identita, profesní rozvoj učitele, kvalitativní výzkum*

***Critical Incidents in Forming the Professional Identity of the Teacher.** The paper deals with critical incidents that play a role in the development of the professional identity of expert teachers. The incidents are viewed through the reconstruction of how the professional identity was built through their narrations. The concept of professional identity was used to explain professional questions that must be answered by the teacher in her development. Professional identity is defined both through viewing the teachers's own professional behaviour and through viewing her by others in narrations and behaviour of the school personnel. In their narrations, teachers do not describe their story in a compact form; rather, they concentrate on individual episodes which, according to their opinions, are important. In many cases, the lived complex experience is „simplified“ in a narration describing a small event with a critical importance. The purpose of the text is to concentrate solely on the critical incidents depicting professional failures in the career of experienced teachers and to observe how expert teachers describe and justify them. In other words, we are interested in possible interpretations of critical incidents by these teachers' incidents as well as how they are interpreted by the author of the present paper.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2 (No. 4: 247-274)*

***Key words:** critical incidents, professional identity, professional development of the teacher, qualitative research*

## Úvod

Velmi často se v posledních letech v pedagogických vědách setkáváme s konceptem identity (např. Danielwicz, 2001, Pittard, 2003, Stuchlíková, 2006). Po velmi dlouhá léta byl tento jev zkoumán v souvislosti se žáky, kdy klíčová otázka zněla *Jak se vyvíjí identita dospívajícího jedince?* Na učitele výzkumníci nahlíželi spíše jako na spoluvůrce identity mladého jedince. Vzpomeňme například na velmi dobře popsany koncept **nálepkování** (*labelling*). Učitelé mají na starosti velké množství žáků, a proto často žáky označují na základě svého rychlého úsudku. Tento žák je pomalý, ten aktivní a jiný zase problémový. Nálepkování se děje velmi běžně. Jeho negativním rysem je nezáměrné ovlivnění identity žáka. Předávání nálepek žáků mezi učiteli ve sborovně může vést k tlaku na žáka a určitý aspekt je následkem toho žákem posilován.

Jak je tomu s identitou učitele? Kdo ji záměrně či nezáměrně ovlivňuje? Co pro učitele znamená profesní identita? Jaká úskalí prožívá učitel při budování profesní identity? Podléhá profesní identita módám? Cílem tohoto textu je podívat se na jednotlivé otázky a poskytnout na ně odpovědi prostřednictvím empirického šetření a studia pedagogické a psychologické literatury. Jednotlivé odpovědi budou dokladovány a vysvětlovány na zlomových událostech ve vyprávění učitelů o profesní dráze.

Traduje se, že první termín *identita* v moderních sociálních vědách použil Freud, ale hlavní výzkum začíná až s Meadem (1967) a Eriksonem (1999, 2002). Erikson byl první, kdo nahlížel na identitu jako na psycho-sociální konstrukt (jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije).

Identitu vnímám jako naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé. Identita je **výtvořem** našeho vědomého jednání a výsledkem sebereflexe více, než souborem daných nebo vrozených vlastností (Melucci, 1996, s. 31). Proto je podle Melucciho slovo *identita* nevhodné, protože neodkazuje ke změně. Měli bychom spíše hovořit o *identizaci* (*identification*), abychom vyjádřili procesualnost, sebereflexi a konstruování sebe.

Každý jedinec je schopen nahlížet svoji osobní identitu: jedinec dokáže nahlížet sám sebe a své jednání z pohledu jiného. Pro Ricoeura (1990, cit. podle Kliková, 2007, s. 207) je vztah jedince k sobě realizován přes zprostředkující subjekt, kterým je buď mé „jiné já“ (sám sebe nahlížím jako jiného mezi druhými), nebo druhý člověk, který z jiné pozice nahlíží mé „jiné já“.

Identitu je jedinec schopen postihnout zaprvé **zprostředkovaně** a zadruhé ve svém **jednání** a v jeho nahlížení mnou samým nebo druhými lidmi. Učitelé získávají obraz sebe skrze jednání a jeho reflektování sebou samotnými a svými kolegy a žáky. Ono reflektování se odehrává především na rovině

**vyprávění**, narace. Jednání, jakožto čin, je předmětem vyprávění mezi učiteli a z tohoto vyprávění pramení rozpoznání profesní identity učitele. Zprostředkované poznání znamená, že sebe sama nemohu poznat přímo (skrže kontemplaci či jiné metody) a podívat se do svého nitra. Zkoumaní učitelé se tedy dívají do pomyslného zrcadla, ale nevidí v něm sami sebe, ale pouze obraz sebe zprostředkovaný druhými lidmi a naším „jiným já“.

Jaký **obraz** tedy učitelé o sobě předávají ve vyprávění? Velká většina odborných textů popisujících utváření profesní identity učitelů se zaměřuje na to, jak učitelé vše geniálně vyřešili a stali se experty. Podobné texty jsou plné samých pozitivních příběhů. V našem textu se pokusíme o něco trochu odlišného, a tak se zaměříme pouze na takové události, ve kterých učitelé popisují svoje neúspěchy, které označují jako zlomové. Při analýze velkého množství dat z biografického a narativního zkoumání šestice zkušených učitelů expertů se totiž ukázalo, že učitelé, byť ne již při prvním rozhovoru, popisují také svoje neúspěšné pokusy ukázat žáky, zavést nové metody, či prosadit novinky v celém učitelském sboru.

## 1. Metodologie výzkumného šetření

Tato studie vychází z tříletého empirického výzkumu, ve kterém jsme se s pomocí kvalitativního přístupu (biografického a narativního designu s využitím techniky životní historie) zabývali profesní a osobní dráhou zkušeného učitele, učitele experta. Hlavní výzkumná otázka kvalitativního šetření zněla: Jak se vyvíjí učitel expert z pohledu rekonstruování jeho profesní a životní dráhy? Specifická výzkumná otázka, která vytváří ústřední jádro tohoto článku, zní takto: **Jaké zlomové události popisovali učitelé experti při reflektování své profesní dráhy a jakým způsobem si tyto události vysvětlují?**

Použití narativního a biografického designu má své opodstatnění, neboť zkoumaní učitelé jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru<sup>1</sup>. Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odstříhnout od jeho osoby (jak to dělají některé výzkumy s použitím kvantitativních technik), neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. V česko-

---

<sup>1</sup> Základní otázkou pro zdůvodnění a ospravedlnění použití životního příběhu je: Proč je důležité/významné/podstatné ptát se učitelů na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti? Odpovědí je mnoho a samozřejmě jich přibývá s tím, jak se tento typ metodologie používá. Důležitým argumentem je, že někteří učitelé mohou mít z takového výzkumu užitek, neboť získají větší poznání (Thomas 1995). Vědění učitelů nepochází jen z teorie, ale je právě ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou. Druhým argumentem může být snaha zlepšit pregraduální přípravu pedagogických pracovníků.

slovenském prostředí metodu biografického zkoumání životního příběhu učitelů jako první velmi dobře použil Gavora (2001a, 2001b).

Cílem biografie je životní zkušenost vysvětlující jednání zkoumaného jedince, které během rozhovorů a analýzy badatel interpretuje. Jedná se o jakousi rekonstrukci minulého v novém obrazu plném improvizací, zámlk a uchování si vlastní tváře. Řečeno jinými slovy, chceme uchopit subjektivitu jedince v dialogu s jeho životními situacemi a událostmi. Jak si jedinec vytváří svůj vlastní pohled na svět? Jak komunikuje s velkými neosobními příběhy historie a světa? To dokáže zjistit právě biografický výzkum: propojit sféru politických idejí a sféru reálného života (Chamberlayne, 2004). Biografie je cestou, jak pochopit, jakým způsobem byla identita jedince utvářena, a tedy jaká vlastně je. Biografie se vztahuje na vývoj. Obsahuje místo a čas a jejich vliv na lidský život a tato struktura může být nahlédnuta ve vzpomínkách, protože je tímto způsobem ukotvena v paměti.

Ve spojení s tématem výzkumu to znamená, že nás zajímalo, jak učitelé vnímají konfrontaci svého pohledu na profesi učitele s pohledy jiných. Je pravděpodobné, že takovéto konfrontování probíhá neustále a je neoddelitelnou součástí učitelské profese.

Za výchozí charakteristiky pro identifikaci experta byly zvoleny tyto: dostatečná kvalifikace, minimálně 9-10 let praxe, doporučení ředitelem školy a kolegy a dlouhodobě dosahované nadprůměrné výsledky žáků (o učitelé expertovi viz Švaříček, 2007)<sup>2</sup>. Vzhledem k cíli výzkumu jsme zkoumali šest učitelů, z nichž 3 byli učitelé prvního a 3 učitelé druhého stupně základní školy. Vzorek zkoumaných učitelů, uváděných pod pseudonymy, tvořili dva muži (František, Petr) a čtyři ženy (Kateřina, Marta, Vendula, Zdena). Tři učitelé měli 10 let praxe (František, Kateřina, Zdena) a tři praxi více než 20 let (Marta, Petr, Vendula). Šetření probíhalo v prostředí velkého města a každý expert působil na jiné škole.

Nejprve jsme na základě zpráv České školní inspekce identifikovali nejlepší školy v daném místě. Do dalšího výběru byly vybrány pouze ty školy, které měly u dvou sledovaných faktorů (hodnocení personálních podmínek vzdělávací a výchovné činnosti vzhledem ke schváleným učebním dokumentům a hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a výchovy) hodnocení velmi dobré a vynikající. Od ředitele a vedení vybraných škol jsem zjistil, koho označují za učitele experta podle charakteristik popsaných výše.

Jako hlavní metody sběru dat byly zvoleny biografické rozhovory s učitelé experty, které byly doplněny dalšími metodami etnografického charakteru. Jednalo se o pozorování výuky učitele a školy, biografický dotazník a rozho-

---

<sup>2</sup> O učitelé expertovi viz také přehledová studie Pišové (2010).

vory s dalšími aktéry školy (ředitelem a kolegy)<sup>3</sup>. Hlubkový biografický rozhovor byl základní technikou sběru dat<sup>4</sup>. Cílem střídání technik bylo dovolit učitelům ohlédnout se zpět, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování jejich zážitků. Kelchtermans (2004) tento postup nazývá *stimulovaná autobiografická sebe-tematizace*.

Každý expert (a také jeho škola) byli zkoumáni poměrně dlouhou dobu (půl roku až rok a půl). Po každém provedeném rozhovoru byl záznam přepsán, data nahrána do programu ATLAS.ti a rozhovor byl podroben analýze.

## 2. Zlomové události

Bylo by krásné, kdybychom se podívali na osobní a profesní život ve vyprávění učitele experta a řekli si, že každá událost, každé rozhodnutí a každý vývoj učitele nesou znaky expertství. To však není pravda, neboť vyprávění učitelů je plné jak ukázkových úspěchů, tak omylů a nepochopení. Ona tenká červená linie vytvářející hlavní příběh vzniká až při zpětném pohledu. Jak poznamenal Schütz „jenom to, co je prožité, má v sobě význam, nikoliv to co teprve bude prožité“ (Schütz, 1967, s. 29). Retrospekce a reflexe vyčleňuje jednotlivé prožitky a činí z nich plnovýznamové epizody příběhu jedince.

Při analýze a interpretaci rozhovorů s učiteli byla identifikovány krátké příběhy, ve kterých učitelé popisovali, že se jim něco nezdařilo, že neuspěli se svým nápadem, či že zcela selhali. Ačkoliv jsou to jen kratší epizody v celém příběhu, který ve studovaných případech nakonec vyústil k vybudování profesní identity učitele experta, domníváme se, že tyto epizody odhalují zásadní problematické otázky, které učitelé řešili. **Zlomové události** jsou tedy samostatné vložky (digrese), krátké příběhy, které odbočují od hlavního děje, ve kterém se líčí profesní vývoj učitele experta. Podobně jako v příběhu o hrdinském návratu Odyssea z trojské války hlavní linka odbočuje k příběhu, kdy hlavní hrdina málem zahyne na pobřeží Fajáků.

---

<sup>3</sup> Pozorování výuky sloužilo jako velmi dobrý zdroj otázek pro rozhovory s učitelem, které probíhaly souběžně s pozorováním. Badatel tedy přišel do školy, několik vyučovacích hodin pozoroval učitele, trávil s ním přestávky a po vyučování s ním vedl zhruba hodinový rozhovor. U každého zkoumaného experta byly z důvodu získání dalších informací a podložení budované teorie provedeny rozhovory s ředitelem školy či zástupci a s některým učitelem ze sboru. Například u učitele experta Petra byl realizován rozhovor také s ředitelem školy a začínající učitelkou Annou (2 roky praxe).

<sup>4</sup> Nejednalo se o standardizované či strukturované rozhovory, ale o biografické a narativní interview. S každým expertem byla realizována série rozhovorů (6-8), z nichž každý trval zhruba hodinu až hodinu a půl. Výsledkem bylo 68 rozhovorů, které přepsány do textu spolu s dalšími technikami znamenaly zhruba tři milióny znaků. Rozhovory probíhaly ve škole v kabinetech učitelů o jejich volných hodinách během a po vyučování.

Zlomové události (*critical incidents*)<sup>5</sup> jsou „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Vedou jedince k volbě určitého jednání, které vede k určitým cílům.“ (Sikes, 1985, s. 57) Významným příspěvkem k debatě o důležitých okamžicích v pracovním a osobním životě učitele je často citovaná práce Measorové (1989). Podle ní jsou zlomové události klíčovými událostmi v životě člověka, neboť jsou na ně vázána významná životní rozhodnutí. Události v jedinci vyvolávají určitá rozhodnutí a směřují ho určitým způsobem, ať už je toto rozhodnutí vědomé či nikoliv. Zlomové události mohou mít jak negativní, tak pozitivní dopad na jedince. Negativní události (*counter incidents*) znamenají pro jedince krok zpět (Sikes, Measor, Woods, 1985).

Zlomové události jsou neplánované a nekontrolované (Denscombe, 1999), a přesto hrají klíčovou roli v socializaci učitele do profese (Ball, 1980). Oproti tomu **zlomové akce** (*critical events*) mají rys plánovaných aktivit, jako je školní divadelní představení, ekologický projekt či natáčení filmu o škole (viz Woods, 1993). Zlomové akce jsou připravované po určitou dobu, záměrné a plánované, ale mají také značný dopad na žáka, učitele či celou školu, jako zlomové události. Podstata zlomové akce spočívá ve „správném poměru ingrediencí ve správný čas a na správném místě“ (Woods, 1993, s. 102)<sup>6</sup>.

Zlomová událost je zlomovou proto, že má dopad na chování jedince, může obsahovat určitý traumatizující prvek (nemoc, ztráta). Událost se stává zlomovou tím, jak silně ovlivní život jedince, a proto ji za zlomovou můžeme označit až zpětně a nelze ji identifikovat dopředu. Někteří badatelé se sice pokoušejí identifikovat zlomová období, čehož výsledkem bývá často podobný příručkám o manželství, kde nalezneme, že kritickým rokem pro manžele je první až pátý rok po svatbě, šestý až devátý, desátý až třináctý a podobně. Nevěnujeme se tedy časovému vymezení zlomových událostí, ale tematickému.

V našem textu se soustředíme jen na ty zlomové události, ve kterých učitelé popisují svůj dílčí **profesní neúspěch**. Nebudeme se tedy věnovat osobním zlomovým událostem (např. rozvod, narození dítěte), ani vnějším zlomovým událostem (např. vliv roku 1989 na české školství). Zkoumané učitele experty tedy pomyslně necháme vyprávět o svých dílčích profesních neúspěších. Přitom mějme na paměti, že se jedná o učitele, kteří se přes všechny neúspěchy nakonec stali uznávaným učitelem expertem. Zlomové události popisují určitý nevydařený čin, ale příběh nakonec vždy dobře dopadne, neboť učitelé změni své myšlení a jednání. Události zobrazené v krátkých epizodách ukazují čin

---

<sup>5</sup> Někdy překládáno také jako kritické události či kritické jevy.

<sup>6</sup> Více o zlomových obdobích jako součásti profesní dráhy učitele viz např. Lukas (2007).

učitele, ne jen jeho mylné přesvědčení, ale především to, jak na základě tohoto mylného přesvědčení učitel jednal. Zlomové události mají vždy tyto **čtyři části**: neúspěšné jednání, reflexe problému, poučení a změna jednání<sup>7</sup>.

V tomto textu nás bude zajímat nejenom to, jaké profesní neúspěchy prožívali učitelé experti, ale jak o těchto událostech **vypráví** a jak je možné zlomové události **interpretovat**. U jedné zlomové události se proto často budeme zaobírat nejméně dvěma možnými interpretacemi, a to pohledem vypravěče a výzkumníka.

Nebudeme se věnovat dvěma druhům událostí, které se sice objevovaly v rozhovorech, ale na dráhu učitele nemají takřka žádný vliv a nelze je označit jako zlomové. Prvním případem jsou **Přehmaty**, které zachycují dílčí neúspěch učitele. Příkladem může být epizoda učitele Františka, který při provádění pokusu v hodině chemie nedodržel technický postup, a kyselina s hořčíkem vystříkla z aparatury učiteli přímo do obličeje.

„Taky, že jo, už jsem tam měl ty kyseliny hodně. Přidal jsem hořčík fofrem. To bylo zase štěstí, tehdy běžel seriál, teďka běžel zas, jak tam učitel Kachtík suploval, vybuchl, tak to zrovna bylo v tu dobu, kdy ten díl tam o víkendu byl, a oni ze zadu: hahaha. Já říkám: *„Mě se to nemůže stát, zapomeňte, že vybuchne vodík, to je blbost, to jsou jen takový filmový příběhy.“* Ono to začlo valit, to bylo perfektní, a už jsem se o to nestaral, co se děje ve vyvíjecí baňce. Tak jsem si řekl, že si v tom akváriu nachytám do té zkumavky, ono to štekne, oni se leknou, strašná sranda, ještě jednou se to zopakuje, a je to. No, jenže jak jsem přikrčil tu hadičku, v tom akváriu, tak ten plyn se vyvíjel hodně rychle, tak tam vznikl tlak a jak šampaňský, tak ta vyvíjecí baňka, prostě vystřelila ta vyvíjecí zátka, naštěstí se otevřela směrem na mě.“<sup>8</sup>

Nikomu se naštěstí nic nestalo a tato událost byla pro učitele dokladem toho, jak si „lajdácky“ chystal pokusy. Podobných Překlepů najdeme pouze několik u každého učitele.

Druhým příkladem jsou **Události tohoto týdne**, které tvoří jen okrajový moment v profesním příběhu učitele a jsou ovlivněny náhodným setkáním badatele a učitele, právě řešeným problémem či pouze tím, jak badatel položí otázku zkoumanému učiteli. Příkladem může být následující zážitek učitele Petra.

---

<sup>7</sup> Epizody přitom to nejsou stížnosti učitele na špatné podmínky ve škole, či na ministra školství. Stížnosti učitelů pokládáme za jiný specifický žánr, který zatím není příliš probádaný.

<sup>8</sup> Citace účastníků výzkumu mají v práci tuto podobu: menší font písma, zarovnání do menšího bloku, uvedení jména mluvčího (učitelka Kateřina). Pokud se jedná o experta, není uvedena jeho funkce, ale pokud se jedná o učitele kolegu či ředitele, je to uvedeno. Iniciály RŠ pak odkazují na autora práce a současně tazatele ve všech rozhovorech.

„Dám krátký příklad kluka, který loni vyšel, absolvoval klasickou školu, se čtyřkama. On je napůl z rakouský rodiny, babičku má v Rakousku, co je jeho obrovská devíza je, že plyně hovoří německy. On šel na kuchaře a teď jsem ho potkal na zastávce minulý týden a tak jsme spolu žertovali, šprýmovali. Asi jsem k němu nastavil ty vztahy dobře, protože přišel, takhle mě zezadu strčil lehce a povídá *Občanský průkaz, prosím*. Od 1. února ten kluk studuje na německém gymnáziu. Je to soukromý. "Ty, ty budeš studovat? Co tě to napadlo, ne?" "No, ta němčina, víte, na tom kuchařovi oni jsou tam hrozní pitomci, oni nic neumí, tam se nic nenaučím, já chci být trochu lepší. Vařit, to mě celkem bavilo, za půl roku jsem se něco naučil, ale asi to nebude to, co bych chtěl dělat. Zkusím tu školu". On tady v té škole jenom přežíval. To byly moje neúspěchy, já jsem ho nedokázal motivovat... a na něm jde vidět, že ta škola s těmto dětma neumí pracovat, že na ně nebyla připravena. Ho to tak otrávil, tak si nechal dát ty čtyřky, on to tak prolezl. Já neříkám, že ten gympl dodělá, to se může stát, že za půl roku... ale on půjde na gympl.“

Učitel Petr v daném týdnu, kdy probíhal rozhovor, náhodou potkal svého bývalého žáka a na jeho příkladu popisuje, že nebyl vždy schopen motivovat všechny žáky. Ukazuje také, že to není jen jeho „chyba“, ale že škola není uzpůsobena k práci s podobnými žáky. Domníváme se však, že podobné události nemají významnější dopad.

V následujícím textu se proto věnujeme jen takovým zlomovým událostem, které mají dopad na následné jednání zkoumaných učitelů. Všechny šest popisovaných zlomových událostí se odehrává ve fázích začínajícího učitele, zkušeného učitele a učitele experta.

## **2.1 Šok z praxe. Kdo je na vině?**

Jak píše Danielwiczová (2001, s. 9), „stát se učitelem vyžaduje vytvořit si vlastní identitu... to vyžaduje změnu identit studentů učitelství v čase.“ Přijmeme-li za fakt, že pregraduální příprava je významná socializační fáze do profese učitele, pak je nezbytné se zabývat otázkou, jaký má vliv na profesní rozvoj učitele. Ward prokázal, že učitelé s pocitem nejistoty a nedostatkem sebedůvěry, nejsou ve vyučování úspěšní bez ohledu na kvalitu jejich přípravy (1987, cit. podle Volkmann, Anderson, 1998). Mění se přesvědčení studentů učitelství, nebo si většinu osobních postojů budoucí učitelé již přináší do pregraduální přípravy a během ní je nemění (např. Zeichner, 1987, cit. podle Richardson, 2003, viz také Nezvalová, 2002)?

Přechod ze studia učitelství do učitelského povolání je pojmenován jako šok z reality (Lortie, 1975), protože existuje propast mezi známou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a mezi pozicí učitele, který by měl převzít odpovědnost za žáky (Eldar, 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství s odlišnou a nevlídnou situací uvnitř třídy. Učitelé Kateřina, Zdena a František popisovali, že během svých prvních učitelských začátků prožívali jeden neúspěch vedle



druhého. Nedokázali ukázat třídu, motivovat žáky k učení a ohodnotit jejich výkony. Učitelka Kateřina zažila to, co se nazývá šok z reality, ihned během prvních týdnů výuky, když nastoupila do 9. třídy v průběhu prvního pololetí v říjnu.

„Takže začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslehy z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchali... protože oni měli ke mně ten vztah více přátelský, protože to oni mají k těm mladším učitelům, a všichni mi říkali, musíte tam něco udělat, aby ten klid tam byl, a já jsem vlastně nevěděla jak.“

Učitelka Kateřina si během prvního půl roku prožila několik silných zlomových incidentů, kdy dokonce vyběhla se slzami ze třídy na chodbu, kde se dlouho uklidňovala a teprve poté se vrátila do třídy. Ačkoliv se průběh a míra zlomových událostí mezi jednotlivými učiteli lišily, shodně pojmenovávali viníka šoku z praxe: nekvalitní pregraduální příprava. Učitelka Kateřina v následující ukázce přenáší odpovědnost za své neúspěchy v začátcích profese na nedostatečnou pedagogicko-psychologickou přípravu.

RŠ: „Přesto vám vysoká škola dala nějaký obraz žáků?“

Učitelka Kateřina: „Ne.“

RŠ: „Vůbec?“

U: „Ne. Nechci shodit současnou fakultu, ale za mého působení to byla katastrofa. My jsme měli z toho pedagogického hlediska jeden semestr filozofie, no budiž, ale zkouška byla úplně o ničem, pak semestr o vývoji, pak didaktiku, kde jsme se zaměřili na Informatorium školy mateřské, a to byla naše literatura a dál jsme se nedostali. Pak jsme se bavili o alternativní pedagogice, a to taky nebylo nejšťastnější, protože to byly jenom přednášky. A metodiku, tu jsme neměli vůbec. Půl semestru jsme měli školských pokusů. Takže z pedagogického vzdělání je toto všechno, co jsem měla.“

Nabízejí se dvě možné interpretace výše uvedené události. První interpretace (učitelská) je již tradiční výklad o nedostatečné a nekvalitní učitelské přípravě. Druhá interpretace (badatelská) ukazuje, že důvodem šoku z praxe nemusí být pouze nedostatečná pregraduální příprava na příslušných fakultách, ale **neidentifikace jedince s profesní identitou učitele**. Například zkoumání učitelé Kateřina a František sice dokončili pregraduální studium, ale neplánovali nástup do učitelské profese. Učitelé zastávali roli studenta vysoké školy, nikoliv studenta učitelství připravujícího se na učitelské povolání, a tomu odpovídala i jejich osobní identita, postoje a hodnoty. Identita učitele nevzniká až s jeho nástupem do prvního zaměstnání, ale na vývoj a formování identity má pregraduální příprava silný vliv. Tito zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v **roli studentů**, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, a kteří si navíc ani

neumí profesi plně představit<sup>9</sup>. Oba zmínění učitelé uváděli, že si nikdy nepředstavovali, že by šli učit a učitelskou profesi nahlíželi jako jakási „zadní vrátka“ (nakonec však díky souhře okolností přijali místo učitele na základní škole). Vysoká škola tak byla pro oba učitele místem, kde museli plnit určité požadavky školy: chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský život.

Badatelská interpretace zlomové události v období šoku z reality poukazuje na širší souvislosti. S nepřijetím profesní identity učitelé nepřijímají ani didaktické teorie, které jsou jim nabízené na vysoké škole<sup>10</sup>. Díky tomu zůstávají v profesi učitele nejvíce ovlivněni vlastní zkušeností ze studentských let z role žáka základní a střední školy, nikoliv z vlastní praxe. Učitel Karel v následující citaci explicitně popisuje, že si z přípravy neodnesl žádnou ucelenou didaktickou teorii.

„Já jsem si tehdy myslel, že to tak má být, to je ta škola, kterou jsem já zažil. Nehledal jsem nějaký, že by se ta škola dala dělat jinak, vůbec nějaký moderní výukový metody, to mě netankovalo.... Já, co se týká výuky, začal jsem od píky. Začal jsem přednáškama, protože tak jsem to znal, tak jsem to viděl na své základní škole, kterou jsem absolvoval ještě za prvního režimu, tak jsem to viděl na gymnáziu. V životě jsme nějakou zajímavou... nebo něco...ne, to jsem tam právě jen seděl, já jsem měl schopnost si to zapamatovat, já jsem s tím problém neměl.“ (učitel František)

Nerozvíjení psychologických a pedagogických teorií tak u studenta učitelství může vést k setrvání ve vlastních představách zamlžených idealizovanou minulostí. Ryan (1986, cit. podle Volkmann, Anderson, 1998) označuje období před nástupem do praxe jako období fantazie, protože studenti a absolventi učitelství vidí sami sebe jako vyspělé a pečující, zatímco žáky jako respektující a vděčné.

Obě uvedené interpretace nemají jen odlišné vyznění, ale vycházejí z odlišného účelu. Učitelská interpretace je v období začínajícího učitele pro daného učitele významná tím, že mu umožňuje identifikovat problém a nalézt jeho řešení. Učitelka Kateřina uváděla, že podobné zlomové události ji nutily k tomu učit se znovu „jak mít spokojenou třídu, jak mít to a to, jak docílit to, aby děti poslouchaly, takže začalo moje vzdělávání.“ Učitelka v této interpretaci přenáší vinu za své neúspěchy na vysokou školu, což ji uvolňuje ruce pro

---

<sup>9</sup> Zejména neidentifikace s profesní identitou učitele může mít vliv na to, že posléze učitelé odmítají navazovat vztahy s jinými učiteli (MacLure, 1993), což nepochybně vede k osamocení učitele (Eldar, 2003).

<sup>10</sup> Podle Pittardové (2003) může být důvodem neidentifikace s učitelskou profesí také jisté zklamání z průběhu praxe v průběhu studia. Problémy při vyučování (např. nekázeň), pocit nepřináležení k učitelskému sboru a frustrace mohou vést k nižší ochotě studentů identifikovat se s učitelskou profesí.

další vzdělávání, které je už ovšem cílené a reaguje na vzdělávací potřeby daného učitele. Nedomníváme se, že přenášení odpovědnosti na někoho jiného je proto pouze negativní, neboť učitelé to takto sami cítí.

Badatelská interpretace ukazuje, že učitelství není jen technická disciplína spočívající v ovládnutí několika metod výuky, ale že stát se dobrým učitelem souvisí s přijetím profesní identity učitele a odpovědnosti z toho vyplývající. Interpretace vysvětluje, proč vysokoškolská příprava nemusí mít na posluchače takový vliv, jak by se dalo předpokládat a také to, že neidentifikace s profesní identitou učitele může být oním důvodem, který zásadně poznamenává období začínajícího učitele a šok z praxe.

## 2.2 Neprofesionální učitel

Učitelé experti se shodovali na tom, že ať už byli připraveni na učitelské povolání či nikoliv, domnívali se, že prvořadým úkolem učitele je předat žákům předem danou sumu znalostí. V této zlomové události nazvané jako **Neprofesionální učitel** tak učitelé v praxi opakovaně naráželi na neúspěch ve snaze dostat tomuto požadavku v maximální míře. Dodržet kurikulární plány tak pro ně zpočátku bylo takřka svaté, i když nerealizovatelné.

„Ta moje zkušenost byla taková a považovala jsem za prioritní, tak jako většina lidí, to učivo. To znamená, že já jsem prostě jela po tom, aby, aby ty děcka uměli sčítat, odčítat, násobit, dělit a právě tento a výborně. Takže co se týče právě té výukové stránky, tak jsem byla hodně náročná, nebo určitě náročnější než teď. To se určitě obrátilo ta miska vah. Takže dneska v půli matematiky klidně odsunu problém písemného dělení dvouciferným číslem, ale začnu se zabírat věcmi života toho, toho problému, který tam vyvstane z nějakých důvodů.“ (učitelka Marta)

Jak uvádí ve své výpovědi učitelka Marta, pro její první roky výuky na prvním stupni bylo charakteristické koncentrování se na předávání předepsaných znalostí a dovedností. Učitelka však opakovaně prožívala neúspěch, když se pokoušela dostat tohoto vytčeného cíle. Učitelka Zdena v následující citaci popisuje podobnou událost, kdy selhala v plnění daných kurikulárních osnov.

„... já jsem přebrala tu hudebku, tady hudebka vůbec děcka nebaví, to je fakt průšvih, protože zpívat je nebaví, otevřeme zpěvník, nic, třeba já nevím nějaký trampský nějaký písničky jo, lidovky teda vůbec, jo a já to to třeba moc nemám ráda taky, takže teďka a teďka člověk fakt musí hledat, co v té hudebce dělat, dobře nesplním osnovy, nebudeme dělat noty, ... takže posloucháme Kabáty, vytahují to z internetu, jo musí něco zjistit vo těch kapelách jo, píšem si to na tabuli ty jejich kapely jo rozepisujem členy kapel... a zpívají“

Učitelka Zdena trochu s obavou popisovala svůj neúspěch, kdy není schopná dostat požadavkům na ni kladeným, ale na druhou stranu ukazuje, že dokázala motivovat žáky. Trochu s ostychem přiznává, že s žáky poslouchají písne populárních kapel, jako například Kabát.

Učitelé tedy pocítují tlak k přijetí takové profesní identity učitele, který bude plnit někdy až technicky dokonale kurikulání požadavky příslušného ministerstva i odborného diskurzu. Taková profesní identita je dlouhodobě spojována s konceptem učitele-inženýra a vyučování jako technické disciplíny. Můžeme tedy vidět, že učitelé jsou schopni zřetelně rozlišit, jaké požadavky by měli plnit a vidíme také, že prožívají mnoho neúspěchů při snaze splnit tyto požadavky.

Teprve tehdy, když se učitelé rozhodnou, že nebudou plnit tyto požadavky, zažívají úspěšné období. Nejsou sice profesionálním učitelem, ale snaží se být učitelem, který je humanista a praktik.

Zlomovou událost jsme nazvali Neprofesionální učitel, ale v žádném případě nechceme naznačit, že učitele takto vidíme. Za neprofesionální se označují sami učitelé, když říkají, že nechtějí vyhovět požadavkům (nejenom) pedagogického diskurzu na roli učitele v předávání kurikula. Zlomová událost tak vypráví o tom, jak učitelé vnímají silný tlak k přijetí určité profesní identity, kterou ale odmítají, i s vědomím toho, že nejsou těmi „pravými profesionály“.

### **2.3 Předčasné vycházení ze třídy do prostoru školy**

Zkoumaní učitelé experti se zpravidla kolem třetího roku působení ve školství setkali s drobnými epizodickými neúspěchy při snaze ovlivňovat dění za hranicemi vlastní třídy. Učitelé totiž v této době zažívají první úspěchy s nastavením pravidel ve vlastní třídě a doslova s radostným úsměvem na tváři se pokoušejí změnit dění ve škole. O to větší je pro ně překvapení, když jejich snaha naráží na nepochopení.

Učitelka Kateřina se po třech letech kariéry pokusila předat poznatky svým kolegům z odborného školení, kterého se dobrovolně účastnila ve vzdáleném městě o víkendech.

„Jak jsem byla na nějakých těch 40 hodin pedagogicko-psychologických dovedností učitele a bylo tam spoustu zajímavých momentů, kdy pro mě samotnou byly zajímavé, tak jsem to prezentovala panu řediteli a ten usoudil, že by bylo dobré, aby i ostatní z toho něco věděli... Nevím, jako jestli to by musel někdo jiný, nakolik šťastně jsem to prezentovala, nebo ne, ale nebylo mým cílem někoho poškodit a někteří si to brali osobně, že na ně útočím... Mělo to takové vyznění, že to nezažili, aby někdo něco takového řekl, a že kdyby oni byli v mém věku [3 roky praxe], že by si nikdy nedovolili něco takového říct, a to jsme se potom skoro půl roku nezdravili. To jsem obřečela a říkala jsem si, že není potřeba něco takového dělat, že kdo bude chtít, tak se zeptá...“

I zde můžeme nalézt dva pohledy na tutéž událost. Učitelka Kateřina pláče nad nepochopením její upřímné snahy o změnu, zatímco její kolegové její rady považují za rady „nezkušeného učitele, který nemá o ničem páru“. Disponování či nedisponování mocí učitele v prostoru školy je podle našeho soudu

podmíněno vnímanou profesní identitou daného jedince. Učitelka Kateřina byla v popisované době vnímaná jako začínající učitelka, možná některými jako angažovaná začínající učitelka. To vedlo k tomu, že mnozí učitelé vnímali přednášku Kateřiny jako „okrádání jejich času“.

Učitelka Kateřina se v tomto případě střetla s jinou skupinou učitelů, které označuje jako „pasivní učitele“. Takové události stmelují skupiny učitelů a neodehrává se zde jen vzájemný střet. Pasivní učitelé si potvrzují, že jdou správnou cestou, a angažovaní učitelé také. Rozdíl je však v tom, že angažovaní učitelé se příště opět pokusí získat moc nad skupinou pasivních učitelů.

Podobné střety s vedením a kolegy zažívají i ostatní učitelé. Ale například učitelka Zdena v podobné epizodě nakonec dosáhne svého. Ve třetím roce působení na škole se učitelka Zdena rozhodla uspořádat vánoční besídku pro rodiče žáků své třídy, na které by žáci její třídy zazpívali pásmo písní a zahráli několik scének. Na škole se v té době žádné takové akce nepořádaly. Vedení školy besídku nejprve nechťelo povolit, posléze ji povolilo, aby ji dva dny před konáním akce při nehodě na chodbě zakázalo, ale posléze ji na nátlak dětí a učitelky povolilo.

„No, a já jsem tenkrát chtěla dělat tu první besídku, v jídelně, a oni mi ju zakázali napřed, paní zástupkyně tvrdila, že mi tam nikdo nepřijde a že otravuju rodiče před Vánoci, jo, a že všichni teďka pečou cukroví, a jestli si fakt myslím, že někdo přijde, že su padlá na hlavu, jo, takový to bylo. Tak mi to povolila. Pak jedna holčička z mé třídy, strašně hodná, tak tam je chodba a tam byly starý skleněný tabulky a ta holčička je trošku cvalík, ona se prostě vopřela a ta jedna tabulka vypadla, noo, a byl z toho strašnej poprask, že tam určitě dělají neplechu, holčička chudák brečela, protože vona říkala, že tam fakt se jenom vopřela, a to bylo starý, to bylo steřilý, no, a tak z toho byl jako průšvih a že máte to zakázaný, že to nebude, a řekla nám to dva dny před tím, jo, to bylo takový docela blbý, a nakonec, nakonec mně to stejně povolila, přišlo tam strašně moc lidí, bylo to úplně narvaný, narvaná jídelna, oni se tam ty lidi vůbec nevešli...“ (učitelka Zdena)

Když se akce s obrovským nadšením u rodičů a dětí odehrála, vedení bylo spokojeno a příští rok samo podněcovalo ostatní učitele, aby pro své třídy organizovali vánoční besídky<sup>11</sup>. Byť učitelka Zdena nakonec prosadila svoji vůli, celou epizodu dodnes označuje za nešťastnou. Během několika málo dní byla konfrontována s vedením školy a s některými dalšími skupinami učitelů, což pro ni byla záležitost natolik stresující, že se na dva roky stáhla do své třídy a neprosazovala žádné své nové nápady.

---

<sup>11</sup> Dnes se škola profiluje právě na základě podobných akcí, navíc učitelé musí tyto akce dokumentovat slovem i fotograficky na webovém serveru školy.

Učitelé kvůli podobným epizodám neúspěchu zjišťují, že nemohou plně prosadit svůj hlas mimo svoji třídu. S překvapením poznali, že ve škole se cítili bezmocní, či mocní podle toho, v jaké komunitě lidí se ocitali, nikoliv s ohledem na to, jaké měli charisma či nápady. Až si učitelé ujasní svůj hlas a poznají okolní terén školy, budou uzavírat vztahy s různými komunitami učitelů, kde se jejich hlasu dostane slyšení. Učitelé se z těchto střetů poučí a příště budou s rozmanitými skupinami a jejich zájmy záměrně pracovat. Sociální a profesní identita se jim stane dalším zdrojem pocitu uspokojení.

Růst skupinové identity není podle Snowa (Snow a kol., 2005) dán pouhým uvědoměním si, do které skupiny patřím, ale soupeřením skupin mezi sebou (angažovaní učitelé versus pasivní učitelé) či neočekávanými událostmi, které přímo či nepřímo ohrožují skupinu (zavádění školního vzdělávacího programu). Během takových stavů dochází k nárůstu solidarity ve skupině, což značně odlišuje tento typ identity od osobní a připsané identity.

Učitelé od počátku svého působení v roli učitele vnímali rozdělení jednotlivých učitelů do heterogenních skupin podle jejich ideologických stanovisek, i když žádná skupina neměla svůj manifest zveřejněn v psané podobě, ale při častých sporech v běžném chodu školy vyšla ideologie skupiny na povrch. Přihlášením se k určité identitě práce učitele na identitě nekončí, protože učitel musí na profesní identitě dále pracovat a obhajovat před ostatními. Děje se tak skrze strategii negativního a pozitivního vymezování se vůči vlastní a jiné skupině, čímž jedinec **posiluje svoji profesní identitu**. Strategie bývá nazývána také jako **verbální distancování** a považují ji za součást budování profesní identity<sup>12</sup>. Následující ukázka konkrétně ukazuje používání vymezování se vůči jiným učitelům, když hovoří o sobě.

RŠ: „Jak se vám dařilo v První škole?“

Učitel František: „Probíhalo to celé tak, že jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkostnatělých učitelů nesouhlasilo a těch zkostnatělých tam bylo dost, jak jsem pochopil. Na poradě, která kvůli tomu byla extra svolaná, takže to je zase čas, že jsem někomu ukradl čas.“

Verbální distancování začínajících učitelů popisuje také Doubek (1994) v textu o socializaci začínajících učitelek do profese, kdy se negativně vymezují vůči určitým charakteristickým skupinám<sup>13</sup>. Doubek ukazuje, jaké výrazy učitelky používají a jak mohou být nahlíženy jako odraz odlišných identitních strategií. Příkladem je submisivní strategie učitelky Petry:

„...ze začátku jsem si jela podle svého. A když (například) jsem viděla, že se voproti nim (holkám) opožděju vo čtyři stránky v písance, tak to na mě působilo dost silně.“ (Doubek, 1994, s. 366)

<sup>12</sup> Pollettová a Jasper (2002) označují tuto strategii za hovory o identitě (*identity talk*).

<sup>13</sup> Zajímavé je, že se učitelky v Doubkově výzkumu vymezují pouze vůči negativní skupině, neboť naši zkoumaní učitelé se vymezují také vůči ideálu či vzoru.

Učitelka Petra se vymezuje vůči jiné skupině (holky), které je pro identitu jedince podstatná, neboť vůči ní se jedinec zavazuje plnit svůj slib. Důležité je zvládnutí dané látky, což je Petrou bráno za standard dobrého učitele. Ačkoliv naznačuje, že se původně snažila vyučovat jiným způsobem, nechce zaostávat za skupinou určující na dané škole zmíněný standard.

Z této zlomové události vyplývá velmi zvláštní poučka s morálním ponaučením: učitel by měl nejprve ve své vlastní třídě prokázat, že je kvalitním odborníkem, což je možné sledovat jen zprostředkovaně a zpovzdálí. Teprve poté může slovo daného učitele mít váhu. Učitelé se tedy ve svých začátcích potýkají s neúspěchem prosadit změny v prostoru školy, a proto v následující podkapitole nahlédneme, jak se jim to daří ve fázi experta.

#### **2.4 Skrytý vliv**

Zlomové události, které budeme popisovat v následujících třech podkapitolách, se odehrávají v době, kdy jsou všichni zkoumaní učitelé vnímáni jako učitelé experti. Jak už bylo řečeno, během své profesní dráhy se mimo jiné učitelé učí jednat se svými kolegy na pracovišti. Jestliže ve fázi začátečníků nedisponují potřebnou profesní identitou zaštitěnou uznáním učitelského sboru, v období experta již sice široké uznání mají, ale jak si ukážeme níže, prožívají opakovaně profesní neúspěchy při prosazování změn.

Jak vypadá zlomová událost učitele experta? Učitelka Vendula se po několika marných pokusech získat peníze od vedení školy na své další vzdělávání rozhodla napsat grantovou žádost. Uspěla, získala na několik let značnou sumu peněz pro celou školu (na psychologa, pomocného učitele, další vzdělávání učitelů) a následně postupně výrazně posunula orientaci školy (škola se přihlásila pod jiný vzdělávací program Zdravá škola). V následující citaci popisuje učitelka Vendula zklamání z toho, že značná část učitelského sboru odmítala přijmout nabídku k dalšímu vzdělávání.

„Jo někteří to vnímali negativně, ale byli to ti lidi, kteří v době kdy jsme třeba získali nějaký grant a měli jsme peníze na vzdělání, a to mě právě hrozně rozčilovalo, protože věděla jsem, že je třeba vypsáný kurz, tak jsem ho právě těm lidem o kterých jsem věděla, že ti říkají Kam vy to zase jedete a kdo to platí? Tak těm jsem to nabízela, říkala jsem, tak běžte na kurz, zkuste se podívat nebo přijďte do mé hodiny nebo a tak jako to byli ti, kteří jako první řekli, ne já, sorry já nemám čas a prostě.“

Učitelka Vendula získala finance k tomu, aby se učitelé mohli zdarma účastnit jinak nákladných osobnostně-sociálních kurzů. Učitelka nebyla ředitelkou, a proto nemohla své kolegy do ničeho formálně nutit (např. k účasti na dalším vzdělávání), ale vše prosazovala přes neformální vliv. Avšak někteří učitelé naopak rozšiřují o učitelce nepravdivé informace po celé škole a osobní život učitelky se dokonce stává obsahem pomluv ve škole.

Podobné zlomové události prožívají i ostatní zkoumaní učitelé experti.

Vzhledem k prožitým profesním neúspěchům o předčasné snaze ovlivňovat chod školy se učitelé uchylují ke strategii skrytého vlivu, kterou lidově označují jako „netlačit na pilu“. Strategie skrytého vlivu znamená, že experti využívají některých událostí k tomu, aby zamaskovali prosazování svého vlivu. Tímto způsobem například všichni učitelé experti využili přípravu školního vzdělávacího programu, který nasměrovali podle svých představ. Dobrovolně se přihlásili k práci na přípravě vzdělávacího programu, aby prosadili svůj vliv na vizi školy.

Otevřené zasahování do autonomie jiných ideových skupin na škole může vést ke snížení pozice učitele experta. Na jedné straně musí být expert (spolu se svými úspěchy) viděn ostatními učiteli, ale na druhé straně „ne příliš“, říkali shodně učitelé. Experti by podle nich měli obhajovat své zájmy a představy, naplňovat svoje touhy, ale nikoliv tak, aby nutily jiné učitele měnit svoje zvyky a přesvědčení.

Podobné zlomové události ukazují, že většina rozhodovacích procesů ve škole má ideologický charakter (Ball, 1987, s. 13)<sup>14</sup>. Příkladem ideologického boje za vzdělávací program školy byla například snaha učitelky Marty prosadit program Obecná škola místo programu Základní škola, který se však kvůli odporu vedení a velké části učitelů nepodařilo natrvalo zavést.

Paradoxně se tak zkoumaní experti pokoušejí svoje aktivity a zásahy do prostoru školy skrýt.

## 2.5 Princip isosthenie a mentorství

Ačkoliv sami zkoumaní učitelé považovali podporu ve svých začátcích za klíčovou, pokud jsem se jich dotazoval na jejich současné pohledy na podporu začínajícím učitelů, vyslechl jsem si obyčejně příběh, jehož vyprávění se neslo v podobném duchu, jako níže uvedená epizoda.

„Tak nabereme sedm lidí, třem prodloužíme, zbytek bohužel skončí, protože se neosvědčí. To je teda na týhle škole tvrdý síto, a někdy si kladu otázku, jestli to děláme s těma absolventama dobře, ale my jim dáme nějaký možnosti, podporu, mentora, a oni se musí ukázat. Buď to v nich je a buď se smotají, budou hozeni do vody, začnou plavat a my jim v tom plavání pomůžeme a nebo jsou hozeni do vody a topí se, ale pomoc jim k ničemu není.“

Učitel František ze své pozice zástupce ředitele popisuje na první pohled značný neúspěch, neboť se škole nedaří vybrat vhodné kvalitní učitele. Na jednu stranu přiznává, že si není jist, zda-li začínající učitelé dostávají dostatečnou podporu, na druhou stranu uvádí, že škola má nastavené „tvrdé síto“. Citace je příkladem isosthenie par excellence, protože ukazuje naprosto běžně se vyskytující dichotomické líčení zlomových událostí. Během

---

<sup>14</sup> Nutno dodat, že některé spory ve škole nemají racionální zdůvodnění a podobu. Mohou být výsledkem takových jevů, jako je závist či pomsta.



rozhovorů s učiteli se velmi často v jedné a té samé krátké epizodě objevoval jev od antických filozofů popsáný jako isosthenie. Tento princip používaný u skeptických filozofů ukazuje, že argument i protiargument mají stejnou váhu, a že odporovat je možné takřka všemu.

Jak můžeme interpretovat výše uvedenou zlomovou událost? Hovoří učitel František o úspěchu či neúspěchu? Nebo o obojím?

Domnívám se, že zde ukazuje odlišnost v pojetí učitelství: Jestliže budeme zastánci osobnostního pojetí, pak musíme říci, že se jedná neúspěch školy. Zastánci tohoto pojetí věří, že lze identifikovat osobnostní charakteristiky dobrého (ideálního) učitele a na základě toho pak provádět výběr nejvhodnějších uchazečů pro učitelskou profesi (např. pomocí baterie testů). To se týkalo takových charakteristik, jako je inteligence, motivace, schopnosti či věk. Podobný postoj bývá označován jako osobnostní paradigma.

Na základě mnoha výzkumů (Lowyck, Pieters, 1992) lze tvrdit, že nebyl prokázán determinující vliv osobnostních charakteristik učitele na kvalitu jeho výuky.

Prezentovaný výzkum učitelů expertů naopak prokázal, že osobní identita je klíčová pro vztah učitele a žáka a vztah učitele a jeho kolegů, ale experti se nestali zkušenými učiteli pouze díky svým vrozeným dispozicím. Přiznávají, že jsou uznávanými experty především díky svému rozhodnutí stát se dobrými učiteli, cílevědomé **práci** (byť pro to používají rozmanité termíny) a sociálnímu ocenění. Z tohoto důvodu musíme říci, že není vždy možné vybrat ideálního učitele při krátkém přijímacím pohovoru, neboť učitel se expertem teprve může či nemusí stát v průběhu několika let.

Máme také za to, že není možné, aby učitel expert byl neustále přítomen ve výuce začínajícího učitele. Jak ukázal Jackson (1968), učitel se během jednoho vyučovacího dne několikrát rozhoduje, hodnotí činnosti žáků a vymýšlí alternativní plán průběhu výuky. Není proto reálné, aby tato rozhodnutí dělal za začínajícího učitele někdo jiný: začínající učitel má ve třídě stejnou zodpovědnost a řeší stejné úkoly, jako učitel expert.

Sami experti několikrát popisovali, jak byli překvapeni, že cvičné vyučování, mikrovyučování nebo krátké zástupy během jejich pregraduální přípravy se svojí povahou diametrálně lišily od každodenní práce učitele. Student učitelství nemá za žáky žádnou zodpovědnost, v případě problémů může zasáhnout přítomný pedagog, žáci se zpravidla chovají lépe než při běžné výuce a jsou ke studentům učitelství ohleduplnější.

Začínající učitel je proto ve výuce fyzicky osamocen. Shodně jako učitel František, a další zkoumaní experti, popisuje první měsíce začínajícího učitele Lortie (1975), a to jako izolovanou socializaci učitele, který je hozen do vody a naučí se plavat, nebo se utopí (*sink-or-swim approach*).

V průběhu výzkumu se navíc objevily dva zajímavé aspekty mentorství. Zaprvé se ukázalo, že institut mentorství je velmi konzervativní institut, neboť zde dochází k předávání starých a osvědčených vzorců chování. Začínající učitel by si měl osvojit metody a techniky jiného, zpravidla o generaci staršího učitele. Učitelka Aneta (2 roky praxe), které byl zkoumaný učitel expert Petr mentorem, to popisuje pregnantně.

„Já když řeknu: ‚Pravítko [v hodinách učitele Petra se žáci po pronesení tohoto slova učitelem narovnali]‘, tak mě pošlou do háje. Každý má svoje metody... Zase se to nedá obecně uplatnit to, co on dělá se třídou. To se nedá říct, že je to jediná správná cesta, protože kdokoli jinej, kdo by se ho snažil napodobit, tak se akorát zesměšní.“

Zadruhé jestliže byl začínajícím učitelům přidělen mentor, se kterým nenavázali osobní vztahy, pak výsledek mentorské podpory byl **nulový**. Mentorství nelze vnímat jako institut technického předávání rad či instruování nového dělníka v továrně, a proto se jako efektivní ukázala být **emocionální** podpora, která znamená především pobídku k hledání vlastní cesty, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování. Pokud ji ovšem poskytuje ten, se kterým navázal učitel osobní vztahy<sup>15</sup>.

## 2.6 Nedosažitelný ideální učitel

Učitelka Marta, která učí dvacátým rokem a je nejen na škole, ale i v širokém profesním okolí považována za učitele experta, se zhruba v sedmém rozhovoru přiznala, že před nedávnou dobou chtěla odejít ze školství.

„No, a teďka na konci září taky jsem si myslela, že neumím učit. Taky úplně jeden den. Ale to je zajímavý jako vůbec jsem ten problém neměla, ale naopak v pohodě, s radostí, s tím chlapečkem, který měl problém a pak po měsíci v pátek mi dva lidi za sebou řekli, tam je velký problém ve třídě a já jsem si ho asi teď připustila ten problém. A ještě to byl pátek odpoledne, no, tak to došlo. Ale to bylo takový dobrý, to se tak odplavilo, to jsem si to vybrečela, odbrečela, jo. Takový ty ženský slzy zase a řekla jsem svému muži, že fakt potřebuju na rok vypadnout z toho školství a že půjdu prostě ze školství pryč. A tak se mi smál, ptal se, co budu dělat, já jsem říkala, že mi to je jedno, že budu třeba uklízet a tak říkal, jo, ať jdu teda, no.“

Popisovaná zlomová událost učitelky Marty poukazuje na to, že i učitelé experti mohou prožívat neúspěchy ve své vlastní třídě. Humor v této epizodě je jakýmsi obranným prostředkem vůči požadavkům školy (Woods, 1979), ale pro naše účely je mnohem důležitější pochopit, jak experti nakládají s vnímáním svého neúspěchu.

---

<sup>15</sup> Sdílení zkušeností mezi učiteli a podpora, kterou si poskytují, by podle některých neměla být v podobě „ukážu ti, jak se to dělá“ (shodně Coldron, Smith, 1999). Zkoumaní učitelé říkají, že efektivní výuka je odvislá od spolupráce učitelů na škole a sdílení myšlenek a fungujících řešení.

Jak vzniká vnímání neúspěchu? Rozvoj profesní identity je neustálý proces získávání a utváření zkušeností učitele. Učitelé se nejen poměřují s tím, kým jsou, a kým jsou jejich kolegové, ale také s tím, kým by chtěli být. Konceptem, který je možné použít pro vysvětlení vztahu profesní identity k anticipovanému, je **identita ideálního učitele**, která se stává zdrojem aktivní nespokojenosti. Zatímco vzorem je učitel existující, reálný učitel, identita ideálního učitele se vztahuje k neexistujícímu učiteli. Ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli, je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy nedosáhnout.

Zkoumaní experti se od počátku své praxe poměřovali s ideálem. Nejmarkantnější rozdíl mezi ideálem a skutečností si učitelé uvědomovali již během svých začátečnických let. Byl to rozpor mezi chtěnou a reálnou podobou ukázněnosti žáků, ale během krátké doby začali objevovat další, méně viditelné problematické rozpory. Whitehead (1989) hovoří o žitém rozporu (*living contradiction*) jako o klíčovém okamžiku reflektované praxe. Identita ideálního učitele však není retrospektivním pohledem zpět, jak je běžné v reflektované praxi (Schön, 1983), ale je **anticipovanou reflexí**. Koncept v sobě obsahuje očekávání, sny, obavy a touhy učitele, kým by chtěl být<sup>16</sup>.

A jak s neúspěchem experti nakládají? Má učitel možnost se přiblížit ideálnímu učiteli, nebo by se neměl učitel poměřovat s identitou ideálního učitele?

Prvním možným řešením je ztotožnění profesní identity experta a ideálního učitele. Doslova za svůdné označili někteří učitelé takové volání, kdy si expert sám sobě řekne, že již dosáhl mistrovské úrovně. V rozhovorech vyprávěli o tom, že se pokouší být těmi, kdo nad sebou pochybuje, ale přitom konstruktivně jedná. Tato střední cesta se na první pohled jeví jako jednoduchá, avšak i pro experty je ji obtížné sledovat v každodenních, někdy stereotypních, činnostech.

Druhým řešením je odmítnutí jakéhokoliv rozporu mezi ideálem a skutečností. Učitelka Marta v následující citaci hovoří o tom, že si učitel může jednoduše říci: to není moje chyba.

„Člověk pochybuje, já si myslím, že to je i v těch pochybnostech, že pořád se snažím najít, proč tam ta chyba je. A někdy si to řeknu zjednodušeně a řeknu, venku je špatné počasí, mně se špatně pracuje, dětem se špatně pracuje a potom za dva za tři dny zjistím, že já jsem udělala metodickou chybu někde špatně.“  
(učitelka Marta)

Třetím řešením je již zmíněná aktivní nespokojenost učitele. Zkoumaní učitelé nejsou nejistí a nevystupují nervózně, ale naopak jsou těmi, kteří se odhodlali hledat cestu v nekonečné rozmanitosti pouček a teorií. Giddens

---

<sup>16</sup> Podle mnoha autorů (např. Kelchtermans, Vandenberghe, 1996) je složka orientace na budoucnost jednou z významných součástí profesního já učitele.

(2003) hovoří o tom, že moderní doba s sebou přináší nejistotu vyplývající z mnohovrstevnaté, pluralitní a rozmanité expertní pravdy. Moderní experti si často protiřečí, pokračuje Giddens, což může vyvolávat touhu stahovat se do soukromí. *Když je všechno tak strašně složité, jak bych se v tom mohl vyznat? Když existuje tisíce rad na řešení jednoho problému?* Když ekonomie není schopna předpovědět globální krizi a bezpečnostní služby včasné varovat před teroristickými útoky, ptá se podle Giddense moderní člověk. Jedna odpověď je nasnadě: nemohu dělat nic, protože s tím nic nesvedu.

Učitelé experti zastávají jiné přesvědčení. Experti jsou těmi, kdo se, možná neobratně, někdy snad i troufale, pokouší hledat řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Experti jsou těmi, které můžeme označit za aktivně nespokojené a neustále na sobě pracující jedince. Dokonce pracují i za pracovních podmínek, které označují za nevyhovující<sup>17</sup>. Profesní identita experta na jedné straně a identita ideálního učitele vytváří jakési magnety, které se zároveň přitahují a zároveň odpuzují a tím vytvářejí kýžené pracovní napětí.

Identitu ideálního učitele proto vnímáme jako **nedostižný**, ale myslitelný a dlouhodobě vytvářený konstrukt učitele.

## Závěr

Biografický design zpravidla prezentuje dlouhé životní příběhy jednoho či několika málo jedinců. Postup zvolený v tomto článku je proto velkým zásahem a značně redukuje získaný datový materiál, zvláště když zkoumaní učitelé vypráví někdy i o dvacetileté kariéře. Ačkoliv je pro nás výchozím bodem biografické vyprávění učitelů expertů, při analýze a interpretaci se pokoušíme vytvořit obecnější koncept. Abstrahujeme, redukuje, což není v biografickém a narativním výzkumu příliš běžné. Domníváme se však, že tento postup práce jen s několika málo zlomovými událostmi nám umožňuje dostat se k jádru věci. Tím je pro nás prožití profesního neúspěchu zkoumaným expertem a podání tohoto neúspěchu při biografickém vyprávění.

**Zaprvé** nám zvolený postup umožňuje věnovat se pouze těm zlomovým událostem, ve kterých učitelé popisují své profesní neúspěchy. Bruner (1986) hovoří o tom, že v našem myšlení existuje koncept narativní jednoty (*narrative unity*), což nám umožňuje myslet v detailech o obecných konstruktech v kontinuitě našeho života. Kontinuita se stává narativní konstrukcí, která otevírá stavidlo myšlenek a možností. Jak jsme ukázali, součástí narativní konstrukce profesní identity učitele experta jsou i zlomové události zachycující profesní neúspěchy. Nechceme tímto říci pouze to, že vyprávění expertů nejsou jen samé dobré zprávy, ale podtrhuje to naši teorii o usilovné práci jedince na

---

<sup>17</sup> Podle tvrzení všech expertů je pravděpodobné, že začínající učitel by za stejných podmínek školu opustil.

profesní identitě učitele experta. S identitou učitele experta se člověk nerodí, ačkoliv se to některé výzkumy pokoušejí znovu a znovu tvrdit.

**Zadruhé** nám zvolený přístup umožňuje zaobírat se s mravenčí pečlivostí jednotlivými interpretacemi daných zlomových událostí a přitom být vstřícní ke všem možným variantám. Možná nejlépe to můžeme vidět hned u první zlomové události, kde učitelka Kateřina zdůvodňuje, kdo je vinen její nepřipraveností na reálné podmínky druhého stupně základní školy. Prostřednictvím analýzy tohoto profesního neúspěchu v životě učitele můžeme objevit, proč je možné tvrdit, že pregraduální příprava nemá na učitele takřka žádný vliv a proč si někteří absolventi nenesou s sebou do praxe ucelenou didaktickou teorii.

Na jedné straně nechceme z pozice badatele určovat objektivnější interpretaci dané zlomové události, na druhé straně však nechceme dát čtenáři jen pohled účastníka výzkumu v narativním hávu bez zaujatého pohledu autora textu. Podobně jako pohled zkoumaných učitelů, i náš pohled výzkumníka je sociálně konstruován, což však ani jednomu z pohledů neubírá na skutečnosti. Navíc k tomu všemu zkoumáme přeci jen velmi citlivé téma, kdy se nám se svými profesními neúspěchy svěřují dnes úspěšní učitelé.

Ukazujeme tedy, že interpretace jednotlivých zlomových událostí se nese v duchu pravda či nepravda, správná či špatná interpretace, ale že odlišná přesvědčení a odlišný sociální kontext aktérů vede k jiné interpretaci. Naše interpretace zlomových událostí ukazují, že jejich význam je pro zkoumané učitele ovlivněn sociálním a kulturním systémem, ve kterém jedinci žijí. Interpretaci zlomových událostí tak ovlivňují následující čtyři oblasti: biografická odlišnost profesní dráhy jednotlivých učitelů (viz např. vnímaná nepřipravenost na školu u některých učitelů), odlišné pojetí ideálu (viz např. identita ideálního učitele), odlišné sociální a kulturní prostředí na daných školách (viz např. ovlivňování chodu školy) a napětí mezi odlišným sebepojetím učitele a pedagogickým diskurzem (viz např. neprofesionalita učitele).

Čtyři výše uvedené oblasti udržují učitele v napětí, které má pozitivní dopad na jejich budoucí profesní dráhu. Jestliže jsme uvedli shodně s Lortiem (1975), že začínající učitelé jsou fyzicky osamoceni ve výuce, sociálně a kulturně ve třídě osamoceni nejsou nikdy. Ačkoliv v české základní škole jsou učitelé fyzicky osamoceni za zavřenými dveřmi své třídy, a ačkoliv se v české základní škole netestují a neporovnávají vzdělávací výsledky žáků v celonárodním srovnávání, **práce učitelů je hodnocena** subjekty, které nemusí být reálně přítomní ve školní třídě (viz Thomas, Thomas, 1928). Vědomí toho vyvolává napětí, které má na učitele zásadní formující vliv, neboť vede učitele k opakované reflexi, jenž se v každodenním shonu může zdát zbytečná. Jak jsme již uvedli, každá zlomová událost obsahuje čtyři části: neúspěšné jednání, reflexi problému, poučení a změnu jednání. Podle našeho pozorování je charakteristickým znakem zlomových událostí **poučení**. Je to bod, kdy si učitel

vytvoří nový poznatek, který je sociálně a kulturně konstruován. Všechny výše uvedené oblasti tak mají zprostředkovaný vliv na výslednou podobu poznání. Zlomové události bychom mohli nazvat také jako Události neúspěchu a poučení, neboť to jsou jakési zvláštní momenty v čase a prostoru, kdy si učitel vytvoří nový poznatek. Paradoxně tak například soupeření ideových skupin v prostoru jedné školy vede experta k větším výkonům a potažmo také k práci na své profesní identitě.

**Zatřetí** nám zvolený postup umožňuje ukázat, že zlomové události mají jedno společné: učitelé záměrně pracují na své profesní identitě<sup>18</sup>. V textu bylo popsáno, jak je možné profesní rozvoj učitele nahlížet pomocí zlomových událostí, která v určitých fázích vývoje učitelé řeší. Učitelé však svoji profesní identitu nebudují nezávisle na okolí, ale naopak kontext a čas je silným aspektem ovlivňujícím identitu učitele. Profesní identita učitele není definována jen skrze to, jak učitel vidí sebe jako odborníka, ale zejména jak okolí vidí učitele jako odborníka. Profesní identita je tedy dle našeho definována jak skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy.

Koncept profesní identity ukazuje, že identita dává smysl konání (McAdams, 1993, Bačová, 2003), proměňuje se v čase a je složena z několika různých identit, které se v některých bodech mohou dostávat do konfliktu. Každý jedinec má mnoho identit a nikdy se neukazuje jen jedna z nich<sup>19</sup>. I když určitý kontext může určité identity umocňovat.

Součástí identity je tedy i udržování své identity v čase. Hlavním zdrojem pro vytváření identity během dospělosti a celého života je podle Macka (2003) kognitivní oblast spolu s emocionální stránkou a se sociálním kontextem. Podobně hovoří data: klíčové je pro profesní identitu učitele vlastní rozhodnutí zvolit si identitu a pracovat na ní, což je ovlivněno zejména uspokojením z práce (zpětná vazba od žáků) a uspokojením ze sociálních interakcí s ostatními aktéry školy. Profesní identita učitele se vyvíjí po celý profesní život daného jedince, a proto její budování někteří přirovnávají k procesu celoživotního učení (např. Day, 1999). Není to však cesta, která je lineárně vystavěná, ale má mnoho rozcestí, které musí každý individuální učitel řešit.

**Začtvrté** nás postup narativní analýzy zlomových událostí upozorňuje na to, že pečlivá analýza způsobu vyprávění učitelů přináší cenné výsledky. Dobrým příkladem je verbální distancování, které můžeme při kódování snadno přejít, neboť neobsahuje na první pohled nijak zajímavou (výnosnou) informaci. To, že učitel František hovoří o jiných učitelích jako o zkos-

---

<sup>18</sup> Podobně Snow a Anderson (1987), Pittard (2003), Pollett, Jasper (2001).

<sup>19</sup> Mishler (2004) k popisu mnohočlenné identity používá metaforu sboru: nejsme jen soprán či alt, ale jedná se o sbor hlasů.

natělych, není nijak zarážející. Teprve pečlivé čtení odhaluje, že strategie verbálního distancování není obyčejným stěžováním si na jinak smýšlející kolegy, ale identitní strategií. Negativní a pozitivní vymezování se mezi různými ideologickými skupinami ve škole vede k posílení profesní identity učitele. Druhým příkladem může být nově objevený aspekt mentorství, kterým je konzervativnost této instituce. Mentorství bývá obvykle hodnoceno jako vynikající systém podpory začínajících učitelů přímo v praxi, byť je časově a finančně nákladný. Jak se však ukázalo během analýzy, limitem mentorství může být jak schopnost mentora navázat osobní vztahy se začínajícím učitelem, tak již zmíněné předávání tradičních metod a didaktických teorií.

Narativní výzkum se zaměřením na profesní neúspěchy tak ukazuje, jak je význam jednotlivých vyprávění zprostředkováván skrze kulturní a sociální systémy, a také skrze to, jak je jejich význam spoluvytvářen zkoumaným učitelem a badatelem. Náš text se tak pokusil ukázat, jak vznikají významy jednotlivých událostí v profesním životě učitele na příkladu narativní interpretace zlomových událostí.

Můžeme diskutovat nad významy jednotlivých zlomových událostí, či nad podílem výzkumníka při jejich znovu vyprávění v podobě odborného textu, ale domníváme se, že se nám podařilo prokázat, jak narativní interpretace dokáže spojit přesvědčení, sociální vztahy a tlaky, emoce a sny jedinců. Učitel expert musí nejenom umět vyprávět svůj příběh, ale musí jej také žít. Cesta experta není lineárním pokrokem, je plná peripetií, ne na všechny se lze dopředu připravit a ne na všechny byli učitelé připraveni.

#### LITERATURA

- BAČOVÁ, V. 2003. Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 201-222. ISBN 80-8662-006-9.
- BALL, S. J. 1980. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Woods, P. (Ed.). *Pupil Strategies*. London : Croom Helm.
- BALL, S. J. 1987. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London : Methuen. 307 s. ISBN 0-41600-112-2.
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C., STRAUSS, A. L. 1961. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. In *Teaching and Teacher Education*. roč. 20, č. 2, s. 107-128. ISSN 0742-051X.
- BERAN, J., MAREŠ, J., JEŽEK, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis scholae*, roč. 2, č. 1, s. 111-131.

- BERGER, P. I., LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno : CDK. ISBN 80-85959-46-1.
- BRUNER, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 06-740-0365-9.
- COLDRON, J., SMITH, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. In *Journal of Curriculum Studies*. roč. 31, č. 6, s. 711-726. ISSN 0022-0272.
- DANIELWICZ, J. 2001. *Teaching Selves. Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany : State University of New York. ISBN 0-7914-5003-1.
- DAY, Ch. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London : Falmer Press. ISBN 0-7507-0747-X.
- DENSCOMBE, M. 1999. Critical Incidents and Learning about Risks: the case of young people and their health. In Hammersley, M. (ed.). *Researching School Experience*. London : Falmer Press, s. 187-203. ISBN 0-7507-0915-4.
- DILLABOUGH, J. A. 1999. Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism. In *British Journal of Sociology of Education*, roč. 20, č. 3, s. 373-394.
- DOUBEK, D. 1994. Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. In *Pedagogika*, roč. XLIV, s. 360-367. ISSN 0031-3815.
- ELDAR, E., aj. 2003. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. In *Educational Research*, roč. 45, č. 1, s. 29-48. ISSN 0013-1881.
- ERIKSON, E. H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN. ISBN 80-7106-291-X.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha : Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- GAVORA, P. 2001a. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, roč. LI, s. 352-368. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. 2001b. Životný príbeh učiteľa: metologické hľadiská výskumu. In *Pedagogická revue*, roč. 53, č. 3, s. 217-236. ISSN 1335-1982.
- GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha : Slon. ISBN 80-86429-15-6.
- GILLIGAN, C. 1998. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Voice*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 0-674-44544-9.
- CHAMBERLAYNE, P. 2004. Emotional retreat and social exclusion: biographical methods in professional practice. In *Journal of Social Work Practice*, roč. 18, č. 3, s. 337-350. ISSN 1465-3885.
- JACKSON, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- JANÍK, T. a kol. 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 161 s. ISBN 978-80-87000-36-6.



- KELCHTERMANS, G. 2004. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London : Routledge Falmer, s. 93-108.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. 1993. A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 19 s.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. 1996. Becoming Political: A Dimension in Teachers Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers Professional Biographies. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 18 s.
- KLIKOVÁ, A. 2007. *Mimo princip identity*. Praha : Filosofia. ISBN 978-80-7007-252-3.
- LORTIE, D. C. 1975. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press. ISBN 0-226-49351-2.
- LOWYCK, J., PIETERS, J. M. 1992. *The quality of teaching: a research programming study on the quality and the functioning of teachers conducted for the institute of educational research in the Netherlands*. Den Haag : SVO.
- LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- MACEK, P. 2003. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 180-200. ISBN 80-8662-006-9.
- MACLUR, M. 1993. Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. In *British Educational Research Journal*, roč. 19, č. 4, s. 311-323.
- MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. 2003. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno : MSD, s. 99-122. Dostupný z <http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>.
- MEAD, G. H. 1967. *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. George H. Mead; edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago : University of Chicago Press. ISBN 0-226-51668-7.
- MEASOR, L. 1989. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In Ball, S. J., Goodson, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, s. 61-77.
- MELUCCI, A. 1996. *The playing self: person and meaning in a planetary system*. Cambridge : University Press. ISBN 0-521-56482-4.

- McADAMS, D. P. 1993. *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York : Guilford Press. ISBN 1-57230-188-0.
- MISHLER, E. G. 2004. *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Harvard : Harvard University Press. ISBN 0-674-01586-X.
- NEZVALOVÁ, D. 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 3, s. 309-320.
- NODDINGS, N. 1994. Conversation as Moral Education. In *Journal of Moral Education*, roč. 23, č. 2, s. 107-118.
- PAJAK, F. E., BLASE, J. J. 1984. Teachers in bars: from professional to personal self. In *Sociology of Education*, roč. 57, s. 164-173. ISSN 0038-0407.
- PÍŠOVÁ, M. 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. In *Pedagogika*, roč. 60, č. 3/4, s. 242-253. ISSN 0031-3815.
- PITTARD, M. M. 2003. *Developing Identity: The Transition from Student to Teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 42 s.
- POLLETTA, F., JASPER, J. M. 2001. Collective Identity and Social Movements. In *Annual Review of Sociology*, roč. 27, s. 283-305. ISSN 0360-0572.
- RICOEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil, 424 s. ISBN 2-02-011458-5.
- RICH, C., GAYLE, B. M., PREISS, R. W. 2006. Pedagogical Issues Underlying Classroom Learning Techniques. In Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burell, N., Allen, M. *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, s. 31-42. ISBN 0-8058-4423-6.
- RICHARDSON, V. 2003. Preservice Teachers' Beliefs. In Raths, James, McAninch, Amy C. (ed.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. Greenwich : SAGE. s. 1-22. ISBN 1-59311-068-5.
- RYAN, K. 1986. *The Induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SCHÜTZ, A. 1967. *The phenomenology of the social World*. Evanston : Northwestern University Press.
- SIKES, P. J. 1989. The Life Cycle of the Teacher. In Ball, S. J., Goodson, I. F., (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes : The Falmer Press. s. 27-60.
- SIKES, P. J., MEASOR, L., WOODS, P. 1985. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London : Falmer. ISBN 1-85000-067-0.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. NY : Basic Books.

- SNOW, D. A., ANDERSON, L. 1987. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. In *The American Journal of Sociology*, roč. 92, č. 6, s. 1336-1371.
- STRAUSS, A. L. 1997. *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. New Brunswick : Transaction Publishers. ISBN 1-56000-935-7.
- STUHLÍKOVÁ, I. 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 56, č. 1, s. 31-44.
- ŠTECH, S. 1995. Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Pedagogická orientace*, č. 15, s. 23-24.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha : Portál. s. 335-355.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. Dizertační práce*. Brno : Masarykova univerzita.
- THOMAS, W. I., THOMAS, D. S. 1928. *The child in America: Behavior problems and programs*. New York : Knopf.
- VOLKMANN, M. J., ANDERSON, M. A. 1998. Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. In *Science Education*, roč. 82, č. 3, s. 293-310.
- WARD, B. A. 1987. State and district structures to support initial year of teaching programs. In Griffin, G. A., Millies, S. (Eds.). *The First Years of Teaching: Background Papers and a Proposal of Education*. Chicago : University of Illinois State Board. s. 35-64.
- WHITEHEAD, J. 1989. Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, "How Do I Improve my Practice?" In *Cambridge Journal of Education*, roč. 19, č. 1, s. 41-52. ISSN 0305-764X.
- WOODS, P. 1979. *The Divided School*. London : Routledge. ISBN 0-7100-0124-X.
- WOODS, P. 1993. *Critical Events in Teaching and Learning*. Basingstoke : Falmer Press.
- ZEICHNER, K., TABACKNICK, R., DENSMORE, K. 1987. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In Calderhead, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London : Cassell, s. 21-59. ISBN 0-304-31383-1.

#### Poděkování

Autor děkuje anonymní recenzentce za kritické komentáře k předchozí, zcela odlišné, verzi textu. Dále autor děkuje profesoru P. Gavorovi za mnohé intelektuální inspirace. Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

**Roman Švaříček** působí jako odborný asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu pedagogické komunikaci a profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd.

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.  
Ústav pedagogických věd  
Filozofická fakulta  
Masarykova univerzita  
Arna Nováka 1  
602 00 Brno  
e-mail: svaricek@phil.muni.cz