

VÝSKUM ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU: UČITEĽKA ADAMOVÁ

Peter Gavora

Anotácia: Ide o prípadovú štúdiu učiteľky rámcovanú jej životným príbehom. Rozprávanie prinieslo situácie, udalosti a ľudí, ktorých učiteľka vo svojom živote stretla alebo po ich boku žila a pracovala a ktorí mali vplyv na utváranie jej hodnôt, postojov a rozhodnutí. Rozprávanie učiteľky sa analyzovalo a vyhodnotilo, aby sa z neho vyvodila teória o učiteľovom profesijnom a osobnostnom vývine a o vplyvoch, ktoré tento vývin formovali a dotvárali.

KLúčové slová: životný príbeh učiteľa, prípadová štúdia, kvalitatívna metodológia výskumu, narácia, interaktívna socializácia.

Pedagogický výskum sa už dávnejšie zaoberá analýzou činností učiteľa na vyučovacej hodine. Výskumníci si všímali efektívnosť vyučovania (rozdiel medzi vstupom a výstupom) a potom najmä javovú stránku činnosti učiteľa v triede. Skúmal sa spôsob komunikácie so žiakmi, vyučovací štýl, použité vyučovacie metódy a ďalšie vonkajšie prejavy.

Neskôr však silnel pocit, že pozorovaním vonkajšej stránky činnosti učiteľa sa síce dá presne zmapovať, ako učiteľ pracuje, ale nie to, čím je táto činnosť podložená, motivovaná, prečo učiteľ učí práve daným spôsobom a nie inakšie. Nastúpila nová výskumná paradigma, ktorá bola zameraná na učiteľovo uvažovanie. Pod týmto termínom sa rozumie učiteľove myšlienkové pochody, jeho predstavy a presvedčenia. Odborníkov začali zaujímať učiteľove subjektívne teórie, jeho individuálna koncepcia vyučovania, poňatie vyučovania a podobné koncepty. Zmenili sa aj metódy výskumu. Od pozorovania činnosti učiteľa a žiaka v triede sa prešlo k metódam, ktoré zisťovali učiteľove myslenie. Trošku zjednodušene môžeme povedať, že od skúmania činnosti v triede sa prešlo k skúmaniu činnosti v hlave učiteľa.

Typickými metódami sú rozhovor, analýza profesijného denníka učiteľa, dotazníky s otvorenými položkami, metóda verbálnych výpovedí, stimulovaného vybavovania pod. Kľúčovým dielom tohto prúdu v ČR bola práca J. Mareša – J. Slavíka – T. Svatoša – V. Šveca (1996).

Ale ani tento smer výskumu nepriniesol všetky odpovede na vynárajúce sa problémy. Prichádzali otázky: ako vznikli učiteľove názory a presvedčenia? Kto a čo ich ovplyvňovalo? Ako sa vyvíjalo jeho myslenie? Bolo zrejmé, že učiteľove uvažovanie vzniklo a funguje v istom sociálnom a kultúrnom prostredí. Jeho pedagogické názory formovali vplyvné osoby z okolia. Jeho myslenie v priebehu profesijnej dráhy prechádzalo obdobiami stabilizácie i kríz. Niektoré dôležité vlastnosti učiteľa sa vytvárali mimo školského prostredia, dokonca vznikli ešte pred jeho vstupom na učiteľskú fakultu. Začalo sa teda skúmať učiteľovo profesijné pôsobenie a uvažovanie v celom priebehu jeho života. Nielen to. Jeho profesijný „život“ sa začal skúmať neodtrhnutý od jeho súkromného života. Rozvinul sa smer výskumu, ktorý je založený na životopisnom rozprávaní.

Životný príbeh učiteľa (*life story, life history*) je záznamom rozprávania učiteľa o jeho živote. Toto rozprávanie sa analyzuje a vyhodnocuje, aby sa z neho vyvodila teória o učiteľovom profesijnom a osobnostnom vývine a o vplyvoch, ktoré tento vývin formovali a dotvárali.

Výskum zachytáva život učiteľa v autentickom rozprávaní, a preto je jeho opis živý, je zakotvený v horúcej realite školy, rodiny a širšieho prostredia. Rozprávanie prináša situácie, udalosti a ľudí, ktorých učiteľ vo svojom živote stretol alebo po ich boku žil a pracoval a ktorí mali vplyv na jeho utváranie. Berie sa do úvahy to, ako týchto ľudí a situácie učiteľ hodnotil v čase, kedy ich prežíval, i to, ako ich hodnotí dnes. Z učiteľovho rozprávania sa induktívnym spôsobom vyvodzuje teória o príslušnom jave. Výskumníci sa špecializujú na širokú škálu otázok:

- Spoznávanie profesijnej dráhy učiteľa. Identifikujú sa jednotlivé fázy a cykly, ktorými prebieha profesijná dráha učiteľa. Opisujú sa vzťahy medzi cyklami, vzostupy a stagnácie v profesijnej dráhe učiteľa (M. Huberman 1989).
- Spoznávanie životných stratégií človeka. Analyzujú sa životné ciele a alternatívy, ktoré má človek k dispozícii, na ich dosiahnutie a potom skutočné voľby z týchto alternatív (A. Heitlingerová – Z. Trnková 1998).
- Spoznávanie osobných alebo profesijných kríz, ktoré postihli učiteľa alebo študenta učiteľstva a reakcie na ne (A. C. Sparkes 1994, J. Devis-Devis – A. C. Sparkes 1999).
- Spoznávanie podmienok učiteľovej práce. Dôraz nie je na zisťovaní materiálnych podmienok, pretože tie sa dajú ľahko skúmať prieskumnými metódami, ako je dotazník, ale skôr na poznávaní tlaku inštitúcií, nadriadených, rodičov a komunity na učiteľa.
- Spoznávanie vnútorných stavov učiteľa, jeho nálad, citenia a potrieb. Tieto sú obyčajne vynikajúcim kľúčom na interpretáciu jeho správania a konania.
- Spoznávanie subkultúry triedy a školy. Ide o normy správania a spôsoby interakcie v rámci každodenného života v triede a v učiteľskom zbore. Subkultúry predstavujú bohatý repertoár neformálnych väzieb a vplyvov.
- Skúmanie učiteľovho profesijného „ja“ prostredníctvom jeho životopisného rozprávania. Ide o pojem, ktorý zahŕňa profesijný sebaobraz učiteľa, sebaoceňovanie učiteľa, profesijnú motiváciu a vnímanie svojej roly (bližšie pozri G. Kelchtermans – R. Vandenberg 1994).
- Spoznávanie učiteľových subjektívnych pedagogických teórií prostredníctvom jeho životopisného rozprávania. Subjektívne teórie sa odlišujú od formálne usporiadaných a systematicky naučených poznatkov z pedagogiky a iných disciplín. Sú to praktické teórie, teórie v akcii. Učiteľ ich generuje postupne pri svojej každodennej práci a tieto teórie mu slúžia ako vodilo pri činnosti v triede (J. Mareš – J. Slavík – T. Svatoš – V. Švec 1996).

Učiteľovo rozprávanie (vlastne ide o špecifické interview charakterizované malým počtom otázok výskumníka a dlhými replikami učiteľa) sa nahráva a následne sa transponuje do písomnej podoby. Písomný protokol sa potom analyzuje. Základom je generovanie kategórií z protokolu. Bližšie o krokoch pri analýze hovorí práca G. Kelchtermansa (1993), G. Kelchtermansa – R. Vandenberg (1994), P. Woods (1985), prehľad v slovenčine uvádza P. Gavora (rkp.).

Tento výskum sa opiera o kvalitatívnu metodológiu. Pre ňu je charakteristické dlhodobé alebo intenzívne skúmanie, malé súbory skúmaných ľudí a partnerský vzťah

medzi výskumníkom a učiteľom, ktorý je podmienkou pre spontánne autentické rozprávanie učiteľa. Výskum sa vyznačuje deskriptívnosťou – dôkladným, podrobným opisom a holistickosťou – snahou o komplexné zachytenie reality v širokých súvislostiach.

Tým, že výskumník pracuje dlhodobou alebo intenzívne tvárou v tvár učiteľovi, musí často riešiť neobvyklé otázky. Jedna z nich sa týka etickej stránky výskumu. Musí hľadať spôsoby na ochranu súkromia a dôvernosti informácii. Musí pritom čeliť mnohým dilemám, ale na druhej strane riešenie týchto dilem prispieva k zvýšeniu jeho etickej uvedomelosti.

Pedagogický výskum založený na rozprávaní osôb, ktorý vychádza z kvalitatívnej metodológie, nie je u nás početný. Patrí sem štúdia D. Doubka (1994) o vstupe do učiteľskej profesie a práca I. Viktorovej (1995) zameraná na tzv. rodinný príbeh.

Ako som uviedli, produktom tohto výskumu je **narácia**, rozprávanie. Tým, že pedagogika prijala túto formu výpovede, napojila sa na veľmi plodný prúd skúmania, ktorý je už dlho v centre pozornosti iných disciplín – literatúry, histórie, sociológie, sociolingvistiky, antropológie, individuálnej psychológie (dobrý prehľad poskytuje M. Cortazzi 1993). Okrem výskumných oblastí sa narácia používa v terapeutických oblastiach – v poradenstve, v psychoanalýze. V pedagogike sa narácia uplatňuje okrem výskumných oblastí aj ako forma sebareflexie a nástroj odborného rozvoja učiteľa.

Narativisti hlásajú, že ľudia sú prirodzenými rozprávačmi. Rozprávanie je spontánny spôsob výpovede človeka a je vyjadrením ľudskej podstaty. Toto však je len jedna stránka mince. Človek nielen rozpráva svoje príbehy, ale ich aj žije (W. R. Fisher 1989). Človek má vlastne okrem prívlastkov *homo faber*, *homo economicus*, *homo politicus*,

homo sociologicus aj prívlastok *homo narrans*. „Veríme, že naše príbehy všetci žijeme. Myslíme to vážne. Veríme, že je možné lepšie spoznať človeka, ktorý žije vo vnútri svojho príbehu než človeka, ktorého zaraďujeme do rámca nejakej teórie alebo ideológie. Žiť v rámci nejakej teórie alebo v rámci nejakej ideológie je vlastne žiť vo vlastnom príbehu“ (F. M. Connelly – D. J. Clandinin – M. F. He 1997, s. 672).

V názve tohto výskumu je slovo „príbeh“. Myslí sa tým sled udalosti, ktoré nasledujú za sebou. Prirodzene, nejde tu o príbeh v zmysle typickej rozprávačskej formy, ktorá má expozíciu, zápletku, vyvrcholenie a záver. Skôr ide o voľný sled udalostí s gradáciou v rôznych momentoch života.

Výskum životného príbehu však prináša nielen novú paradigmu, ale aj inú formu komunikácie medzi výskumníkom a skúmanou osobou. Keď chce výskumník získať od učiteľa autentickú výpoveď, nemôže s ním pracovať s chladným odstupom (ktorý kvantitatívna metodológia zdôvodňuje potrebou nastoliť objektivitu a nestrannosť). Naopak, musí sa usilovať o otvorený vzťah, o zblíženie. Musí ho vlastne pojať za svojho spolupracovníka. V literatúre možno nájsť prípady vedeckých štúdií, v ktorých učiteľ vystupuje ako spoluautor publikácie, ktorá analyzuje jeho vlastný životný príbeh (napr. R. V. Bullough – K. Baughman 1997).

VÝSKUM

Cieľom tohto výskumu bolo zrekonštruovať profesijný vývin jedného učiteľa. Zameral som sa na preskúmanie jeho osobných a profesijných skúseností a na analýzu faktorov, ktoré ovplyvňovali jeho názory a konanie. Verný duchu kvalitatívnej metodológie výskumu som dával dôraz na to, aby učiteľ mal možnosť dôkladne a hlboko opísať a vysvetliť svoje konanie, skúsenosti a názory. Dal som učiteľovi možnosť,

aby prezentoval, akým spôsobom vidí situácie a udalosti, ktoré prežil a ktoré ho ovplyvňovali. Primárne však nešlo o záznam chronológie života. Z chronologického rozprávania som extrahoval dôležité momenty, tendencie a vlastnosti, ktoré prechádzali naprieč učiteľovým životom, a to osobným i profesijným. Toto považujem za hlavný výstup tejto štúdie.

Tento výskum má formu prípadovej štúdie, v strede ktorej bol jediný učiteľ. Výhodou prípadových štúdií je schopnosť citlivo reagovať na individuálne špecifiká i sociálne a kultúrne kontexty, v ktorých sa vyvíja a pracuje učiteľ. Prípadová štúdia má potenciú plasticky zobrazíť konkrétnu komunitu, rodinu, školu a triedu. Je preto zdrojom jedinečných údajov o učiteľovi a jeho kontexte.

V tejto štúdii používam teoretický prístup interaktívnej socializácie. Socializácia učiteľa predstavuje procesy, ktorými sa jedinec stáva členom society učiteľov. Osvojuje si normy, hodnoty a spôsoby konania charakteristické pre danú profesiu. Socializácia učiteľa sa chápe dvojako. Bud' sa ňou rozumie len obdobie vstupu do profesie, kedy dochádza k najvýznamnejším zmenám v jedincovi, alebo sa učiteľská socializácia chápe ako celoživotný proces, ktorý pokrýva nielen vstup do profesie, ale všetky procesy, ku ktorým dochádza v priebehu učiteľovej profesijnej kariéry. Tento druhý prístup zaujímam aj ja. Interaktívna socializácia (C. Lacey 1977) zdôrazňuje to, že tento proces prebieha ako súčasný vplyv vonkajších a vnútorných faktorov. Učiteľove názory a konanie sa formujú pod vplyvom vonkajšieho prostredia – v interakcii s inými ľuďmi, za daných kultúrnych a materiálnych podmienok. Na druhej strane však ľudia nie sú výlučne produktmi tohto prostredia, ale aktívne naň reagujú. Hľadajú riešenia svojej situácie, „konštruujú“ vlastné konanie vy-

užívajúc pritom predchádzajúce skúsenosti a svoje potenciality.

Zber dát. Učiteľku, ktorá bola v centre prípadovej štúdie, som poznal už dávnejšie. Kvôli tomuto výskumu sme sa stretli niekoľkokrát. Prvé stretnutie bolo informatívne a uskutočnilo sa v jej škole. Od učiteľky som dostal prísľub, že „bude rozprávať o sebe“. Pri druhom stretnutí som vysvetlil učiteľke celý postup, pričom som nezatajil kritické miesta (dlhé sedenie, nahrávanie, rozprávanie nielen o profesii, ale aj o svojom súkromí). O týždeň sa uskutočnilo prvé rozprávanie učiteľky. Bolo to v mojej pracovni (kam učiteľka na moje prekvapenie zo zvedavosti chcela prísť). Učiteľkine rozprávanie trvalo asi jeden a pol hodiny a nahrával som ho na diktafón. Rozprávanie som začal výzvou „Porozprávaj mi o svojom detstve.“ Ďalšie rozprávanie sa odvíjalo v linii chronológie jej života. Moje vstupy bolo zriedkavé a slúžili hlavne na to, aby som pochopil menej zrozumiteľné miesta. Nahrávka bola prepísaná do písomnej podoby, potom učiteľka dostala text na kontrolu, opravy a spresnenie. Opravila a doplnila niektoré miesta, ktoré som napísal nepresne alebo neúplne. Ďalší rozhovor sa uskutočnil o päť mesiacov v jej pracovni (pani učiteľka je riaditeľkou školy) a jeho cieľom bolo získať doplnujúce údaje, ktoré som potreboval pri mojej rodiacej sa interpretácii rozprávania učiteľky.

Analýza dát mala induktívny charakter. Pri viacnásobnom čítaní textu, ktorého cieľom bolo „ponorenie sa“ do narácie, som hľadal prirodzene sa vyskytujúce segmenty textu, ktoré reprezentovali významné javy v rozprávaní učiteľky (osoby, vzťahy, situácie, udalosti atď.). Ak mali spoločného menovateľa, integroval som ich do vyšších celkov, interpretačných kategórií, a hľadal som spojenia medzi nimi. Kategórie boli sprvoti predbežné, pracovné. Keď sa osvedčili, prijal

som ich ako definitívne. V priebehu zberu dát i čítania textu som zhotovoval analytické poznámky, ktoré pomáhali pri interpretácii údajov. Môj postup mal viaceré prvky odporúčané v kvalitatívnej metodológii výskumu. Postupoval som jednak vertikálne – sledoval líniu životného rozprávania a snažil sa pochopiť, ako udalosti nadväzovali na seba, jednak horizontálne – hľadal som súvislosti naprieč životom. Fyzicky sa materiál niekoľkokrát reorganizoval. Segmenty textu sa preskupovali podľa interpretačných kategórií. V textovom editore Word sa to robí ľahko príkazmi Hľadať a Vyber a Vložiť, prípadne príkazom Kopíruj.

Synopsis života – učiteľka Adamová (pseudonym kvôli krytiu súkromia)

- Narodila sa v roku 1942. Vyrastala v skromných pomeroch v rodine s rozvedenou matkou a dvomi súrodencami.
- Na základnej a strednej škole bola výbornou žiačkou.
- Kvôli nedostatku financií si nemohla dovoliť hneď po maturite študovať na vysokej škole. Pracovala postupne v rôznych zamestnaniach: ako umývačka riadu v reštaurácii, čašníčka a kreslička. Popritom robila manekýnku (dnes by sme mohli povedať „modeling“).
- Bola prijatá na Pedagogický inštitút v prvom roku jeho existencie. Študovala odbory telesná výchova – prírodopis – pestovateľské práce.
- V treťom ročníku štúdia sa vydala. V štvrtom ročníku sa jej narodilo dieťa. Napriek materstvu štúdium neprerušila a dokončila ho v normálnom termíne.
- Po absolvovaní Pedagogického inštitútu nastúpila učiť do základnej školy v meste X. Po šiestich rokoch vyučovania sa jej narodilo druhé dieťa a zostala pol roka na materskej dovolenke.
- Nastúpila na druhú školu, ktorá bola veľká (veľký učiteľský zbor, veľa tried). Prežívala manželskú krízu.
- Po niekoľkých rokoch prestúpila na tretiu školu, kde robila zástupkyňu riaditeľa. Bola vytipovaná ako kádrová rezerva na riaditeľa. Neskôr sa stala riaditeľkou školy.
- V roku 1989 jej učiteľský zbor vyjadril nedôveru a bola odvolaná z funkcie riaditeľky školy. Vytýkali jej hlavne veľkú prínosť a nekompromisnosť v riadení školy.
- Už pred rokom 1989 pôsobila v miestnom zastupiteľstve – bola poslankyňou, neskôr podpredsedníčkou Národného výboru, kde mala na starosti sociálne veci. Po roku sa Národný výbor transformoval na Miestny úrad a ona sa stala zástupkyňou prednostu, neskôr bola prednostkou. Mala na starosti sociálne a bytové veci. Vo voľbách kandidovala na starostku mestského obvodu, ale nevyhrala.
- Medzičasom pomáhala manželovi budovať fitnesscentrum a saunu. Keď manžel ochorel, zobrala si neplatené voľno a robila v jeho podniku prevádzkarku, masérku i kozmetičku (absolvovala kozmetický kurz). Výpracovala metódu posilňovania svalov elektrickými impulzmi. Keď po vážnej chorobe manžel zomrel, vedenie firmy prebral syn. Vrátila sa síce na svoje pôvodné učiteľské miesto, ale synovi pomáhala. Prichádzala do firmy ráno o štvrtéj a upratovala, potom išla do školy učiť. Do firmy sa vracala o sedemnástej hodine a pracovala do dvadsiatej druhej hodiny.
- V roku 1987 získala titul PhDr. Jej rigorózna práca sa týkala riadenia vyučovania telesnej výchovy.
- Od roku 1995 je riaditeľkou na veľkej sídliskovej základnej škole. Miesto dostala na základe konkurzu. Popri riadení vedie súkromnú firmu (neuviedla podrobnosti).

INTERPRETÁCIA

I keď rozprávanie učiteľky bolo viac-menej chronologické a sledovalo jej život od detstva po súčasnosť, pri interpretácii som hľadal prierezové kategórie, teda také, ktoré idú naprieč jej životom. Sústreďil som sa prevažne na sociálne a osobnostné vlastnosti učiteľky. V článku sú podané len také didaktické alebo širšie pedagogické interpretačné kategórie, ktoré súvisia s riadením školy alebo s jej osobnostnými vlastnosťami. Celý rad kľúčových pedagogických pojmov v jej rozprávaní nebol prítomný (napr. jej názory na kurikulum), a preto sa nemohol interpretovať.

Rolové vzory

Rolové vzory sú významné osoby, ktoré slúžia ako model pre učiteľovo rozhodovanie, konanie a správanie. Tieto vzory môžu slúžiť ako pozitívny impulz, ako inšpirácia, alebo ako negatívny model, ako odstrašujúci príklad (napr. prehnané prísny otec, nešikovný učiteľ). Rolový vzor musí pôsobiť bezprostredne a pokiaľ možno nie jednorázovo alebo krátkodobo. Rolové vzory inšpirujú k preberaniu postojov a konania a nútia k sebareflexii.

Všetky rolové vzory učiteľky Adamovej, o ktorých rozprávala, vstúpili do jej života „zvonku“, ona sama ich nevyhľadala. Prvý rolový vzor zohral významnú úlohu pri voľbe profesie.

Keď som ešte bola prváčka-druháčka, mali sme takú strašne milú, zlatú, dobrú pani učiteľku, ktorú som nesmierne obdivovala. Stále som bola pri nej a za ruku som ju držala, proste mala som ju rada, bol to pre mňa taký vzor... Na to sa pamätám, že sme išli po tej škole. Na prvom poschodí sme mali prvú triedu. Išli sme dole a ona sa ma pýtala, že – nie, ja som sa jej pýtala – že či by som mohla byť aj ja učiteľkou. A ona mi

odpovedala: „Keď sa budeš dobre učiť, tak možno budeš aj učiteľka.“ Vtedy to bolo také detské. Ale ja neviem ako, ale spomenula som si na ten zážitok (keď sa rozhodovala o štúdiu na Pedagogickom inštitúte).

Ako vidno, tento rolový vzor vstúpil do života budúcej učiteľky veľmi skoro – žiačka mala vtedy 6–7 rokov a od vstupu na Pedagogický inštitút ju delilo desať-jedenásť rokov. Jav skorého rolového vzoru nie je zriedkavý a je dokumentovaný aj v iných profesiách. Tento „profesijný imprinting“ sa správa presne v súlade s obsahom tejto metafory. Rané silné zážitky zostávajú silne zakorenené v človeku a pretrvávajú v správaní. Často sú viazané i lokálne – je to asociácia s miestom, činnosťou alebo osobou. V prípade učiteľky Adamovej táto téza sedí dokonale. Po absolvovaní Pedagogického inštitútu začala učiť na tej istej základnej škole, do ktorej sama chodila.

Dôležitým prvkom sú vlastnosti rolového vzoru. Pani Adamová oceňovala skôr osobnostné vlastnosti svojho vzoru, ktoré definovala hromadením adjektív (*milá, zlatá, dobrá učiteľka*), než vyučovaciu koncepciu (napr. prácu s učivom, organizáciu vyučovania a pod.), čo je pochopiteľné, keďže išlo o žiacku prvého stupňa základnej školy. Citová väzba na vzor bola veľmi silná a v rozprávaní je vyjadrená priestorovo a taktilne (*stávala som často pri nej a za ruku som ju držala*). Azda vtedy žiačka potrebovala citovú podporu aj ako kompenzáciu tvrdých podmienok domova.

Ďalším rolovým vzorom bol riaditeľ na jej tretej škole. Na túto školu nastúpila ako jeho zástupkyňa. Chápala to ako učňovské roky, počas ktorých sa sama pripravovala na to, že sa v budúcnosti stane riaditeľkou školy. Riaditeľ ju na to systematicky zaučal. Na krk jej však hodil veľké množstvo svojich povinností.

Ja som mu (však) za to vďačná, pretože som sa naučila hrozne veľa za tie dva roky, ale myslím si, že... že to bolo na príčine, že som mala krízu v manželstve. Brala som to príliš vážne.

Keď nastúpila do svojej štvrtej školy, jej vzorom bol tiež predchádzajúci riaditeľ. Školu vybudoval od základov, a *bol to pedant*, bol veľmi prísny na dochvilnosť a výkon učiteľov. Ako vidno, rolové modely fungovali u pani Adamovej ako vychýľovateľa rovnováhy. Akonáhle ich prijala, stratila neutralitu a usilovala sa vyrovnáť týmto modelom, stotožniť sa s nimi. Ďalší profesijný vývin bol teda otázkou riešenia vzťahu medzi modelom a jej vnútornými a vonkajšími možnosťami. Bola to otázka likvidácie rozporov a nastolenia nového súladu.

Všestrannosť

Podmienkou suverénnosti učiteľa je nadobudnutie pedagogickej kompetencie. Je to odbornosť získaná vzdelaním a podoprená skúsenosťou. Najviac sa pritom očakáva od vysokej školy, ktorá má poskytnúť dobrý teoretický základ i niektoré praktické zručnosti. Odborná literatúra je však skeptická v tom, že by učiteľské fakulty mali zásadný vplyv na formovanie učiteľa (K. Zeichner – J. Gore 1990; J. G. Knowles 1992, s.133; pozri aj J. Mareš 1996, s. 15). Fakulty zriedka dokážu zlepšiť prístup adepta učiteľstva k svojej budúcej profesii, jeho vzťah k žiakom a jeho koncepciu výchovy. (Ba čo viac, ukazuje sa, že v priebehu vysokoškolského štúdia sa postoj k učiteľskému povolaniu niekedy zhoršuje; E. Schnitzero- vá 1994.) Koncepciu výchovy si často adept učiteľstva prináša na vysokú školu z obdobia „učiteľského imprintingu“, z čias, keď navštevoval základnú a strednú školu. Prím učiteľských fakúlt je azda skôr v ponúkaní

nových vyučovacích metód a postupov. Niektoré empirické zistenia sú však aj v tomto skeptické (Z. Kalhous 1986/1987). Pani Adamová svoju alma mater však hodnotí dosť pozitívne.

Boli to učňovské roky Pedagogického inštitútu, vtedy začínal, hľadalo sa a skúšalo. Napriek tomu ja nie som nespokojná, ja som vyšla ako suverénny človek. ... Asi si myslím, že nás celkom dobre pripravili. A myslím si, že sme mali vynikajúcich cvičných učiteľov, že najmä to nám dalo hrozne veľa na tej cvičnej škole. A potom mali sme výborné didaktiky predmetov.

Prvé dva roky štúdia na Pedagogickom inštitúte boli zamerané všeobecne. Ďalšie dva roky prebiehala príprava v odbore. Medzi zameraním prvých a druhých dvoch rokov bol veľký rozdiel.

My sme prvé dva roky nemali špecializáciu. Prvé dva roky boli všeobecné, také „zo všetkého trochu“. Dokonca sme aj hrali divadlo bábkové, aj sme mali jazdu na traktore, na husle sme sa učili. Jazda na traktore bol predmet, kde sme preberali súčasti traktora, starostlivosť, praktickú jazdu atď. Bábkové divadlo bolo pol roka, teda jeden semester, normálne: pôsobenie, pohyby, nacvičovali sme jednoduché hry. Jednoducho, vtedy musel učiteľ vedieť na dedine robiť všetko možné a my sme sa pripravovali na dráhu takého učiteľa.

Špecializáciu si študenti zvolili až po ukončení druhého roka štúdia. Ona si zvolila telesnú výchovu, prírodopis a pestovateľské práce. Všetky tri odbory boli rovnocenné. V treťom ročníku mali poslucháči náčuvy a v štvrtom výstupy, a to pod dozorom tých učiteľov, ktorí učili na inštitúte.

Rolové požiadavky

Identifikácia s rolou učiteľa vnučuje potrebu plniť požiadavky imanentné tejto roly. Rola je manifestovaná kompetenciami, normami správania a rituálmi. Po vstupe do roly jedinec začína uvažovať o sebe ako o učiteľovi a príslušníkovi učiteľskej komunity. Mnohé z týchto prvkov sa budúci učiteľ naučí na vysokej škole, ale najväčší a najintenzívnejší podiel učenia je až v profesijnej praxi.

Zo všetkých štádií učiteľskej kariéry má najväčší a dlhodobý dopad na učiteľa vstup do profesie a prvé týždne pôsobenia v škole. Prechod z vysokej školy do praxe často predstavuje prístup v tvrdej realite. Toto sa stalo aj v prípade učiteľky Adamovej.

Hned' som bola triednou učiteľkou, (nemala som) žiadne úľavy. Ja som riaditeľke každé ráno musela ukázať prípravy na celé vyučovanie... Nemala som uvádzajúcu učiteľku, ale každé ráno to bolo prvé. Keď som prišla, musela som na stole mať prípravy.

Prechod z vysokej školy do reality praxe vedie mnohých začínajúcich učiteľov k vytriezveniu z eufórie. Začínajú sa sklamania a prichádza frustrácia, ktorá neraz vyúsťuje do rezignácie, alebo dokonca k rezistencii. O. Šimoník (1995, s. 10) tu hovorí o nástupnom šoku. Veľakrát nastáva kríza identity. Toto však nebol prípad učiteľky Adamovej. Skôr naopak, vyjadruje sa dokonca pochvalne: *Som vďačná tej mojej riaditeľke*. Rýchlo sa stabilizovala v profesii a dobré zvládla prvé záraže.

Prijatie komunitou

Po nástupe do školy nejde len o nadobudnutie profesijných zručností, zvládnutie riadenia triedy a prácu s učivom. Človek vstupuje do novej komunity, ktorá má svoje pravidlá. Prvým z nich je miesto

v teritóriu. Kľúčovým miestom, kde sa stratifikoval personál, bola zborovňa, jediné miesto, kde boli učitelia pokope:

Povedali mi: na tomto boku sedávajú mladí, tak tu si vyber šuplík, a hneď mi povedali, kde si mám čo zobrať.

V tejto škole bolo novicom prisúdené konkrétne miesto v teritóriu. Veteráni mali rezervované iné miesta a obidve skupiny si z rozsadenia mohli jasne „odčítať“ rozdelenie moci. Toto rozdelenie implikovalo, čo si kto môže dovoliť a čo nie, čo je správne a čo je nesprávne. Paradoxné pritom je, že i keď miesto v teritóriu bolo významným znakom moci, učitelia trávili v zborovni len zlomok svojho pracovného času, väčšinu času boli totiž v triede. Treba dodať, že i keď pani Adamová ako študentka mala skúsenosti z cvičných škôl, nikdy ako poslucháčka nemala pridelené miesto v zborovni. V základnej a strednej škole bola zborovňa neprístupným teritóriom pre žiakov. Žiakov prístup sa obvyčajne skončil pri dverách.

Prečo prideliť novicom osobitné miesto, prečo ich oddelili od veteránov? Jedno z vysvetlení je, že ich chápali ako potenciálnych ohrozovateľov svojho postavenia. Mladí ľudia prinášajú dynamiku, sú aktívni a tvoria. Veteráni sa naopak usilujú zachovať zotrvačnosť. Sú nositeľmi tradície. Tým, že novicov oddelili, získali isté výhody. Dali im najavo svoju silu. Na druhej strane to však znamená, že novicov uznávali, boli si vedomí ich potenciality. Neboli teda pre nich len „vzduchom“.

Ale i novici dávajú najavo svoju odlišnosť. Naznačujú, že sú iní – oblečením, správaním, obsahom svojich debát, postojmi (dobře to dokumentuje M. Pišová 1999, s. 7, s. 38 alebo D. Doubek 1994). Tým vlastne podporujú segregačné tendencie.

Rituál predstavenia novej učiteľky starším kolegom bol prozaický. Iniciácia nemala nečakané zvláštnosti. Prvý deň ju riaditeľka zavolała do svojej pracovne, privítala ju a potom s ňou vošla do zborovne, bolo tam 5–6 kolegýň, predstavila ju. Tým sa vstup učiteľky do školy formálne skončil.

Konštruovanie suverenity

Človek sa vyvíja od ne-suverenity k suverenite. V profesijnej oblasti je získanie suverenity nevyhnutné. Zvládnutie rolavej požiadavky si vyžaduje úsilie, cieľavedomosť a efektívnu komunikáciu s prostredím.

U učiteľky Adamovej bolo pozoruhodné to, ako silne reflektovala seba. Neustále sa hodnotila a usilovala sa zlepšovať. V predprofesijnej etape svojho života jej hlavne išlo o zvládnutie vystupovania medzi ľuďmi. Podľa jej výrokov si však pripadala vnútorne neistá. A to napriek tomu, že vlastne nevedela, ako pôsobila navonok, nikto jej to údajne nepovedal. (Fotografie zo základnej a strednej školy ukazujú, že išlo o pôvabné dievča. Jej pôsobenie ako modelka to tiež potvrdzuje.) Vo svojom vnútri mala hlboké obavy z vystupovania v komunite školy. Dobrým príkladom je situácia zo školskej jedálne v strednej škole, kde študovala. Každý deň musela prejsť uličkou medzi stolmi cez celú šírku jedálne k okienku, kde sa vydávala strava.

Kým som prešla ten kus po tej chodbičke k okienku, mala som úplne strnulý krk... Masa ľudí – ako sa na mňa všetci dívajú. To mi spôsobovalo hroznú traumu.

Tento psychický stav ju sprevádzal aj neskôr, keď mala predniesť diskusný príspevok alebo referát. Opisy fyzických prejavov vnútorných pocitov sú často prítomné v jej rozprávani: *strnulý krk, nevládať otočiť hla-*

vu, trauma, strach, tréma. Zatiaľ však ide len o získanie suverenity pri vystupovaní pred ľuďmi. Všimnime si, že ich označuje ako *masa*, teda nerozlíšená, neštruktúrovaná skupina ľudí. Obidva motívy sa objavujú aj pri opise jej prvej vyučovacej hodiny. Prvá hodina je obyčajne zaťažkovou skúškou učiteľa.

Ja som mala 21 rokov, keď som tam učila, a títo mládenci mali 15–16 rokov – boli mladší o 5 rokov. Keď sa postaví taká mladá pred nich a chce, aby boli v úbore v telocvični... mala som trému, mala som stuhnutý krk, ... ten pocit, ktorý som mala z tej masy, tak ten sa objavil aj teraz pri vyučovaní. Ja som myslela, že nevládzem otočiť hlavu doprava alebo doľava. Dala som ich nastúpiť. Povedala som im, že ich budem učiť telesnú výchovu. Veľký smiech v triede, teda v telocvični. Pozerali sa na mňa s takou nedôverou.

Učiteľka Adamová vedome prekonávala tieto ťažkosti. Jej osobnou doktrínou boli výkonové kritériá, nie snaha po vyhýbaní sa, stiahnutie sa a pod. Urobila zmluvu so sebou o svojej dokonalosti. Trénovala, aby sa prekonávala. Cítiť, že nové alebo záťažové situácie chápala nie ako ohrozenie, ale ako test svojich kvalít a zároveň ako šancu na sebarozvíjanie.

P. G.: Keď si učila, mala si v hlave akýsi ideál – tak ja chcem asi takto učiť?

Adamová: Nie, nemala som. Ja som chcela byť najlepšia.

P. G.: Čo to je byť najlepšia?

Adamová: Chcela som, aby ma deti rešpektovali, aby mali radi telesnú výchovu, aby boli dobrí na súťažiach, aby mala dobré meno naša škola.

Líder

Líder je vedúca osobnosť, predák, vodca. Celým životom pani Adamovej sa ťahne snaha po vodcovstve, ale aj úspechy v získavaní vedúcich postov. Vládla u nej tendencia získavať vysoký status. Je to vlastnosť, ktorú mala priam geneticky zafixovanú a ktorá sa prejavila už v detstve. Na základnej škole a strednej škole bola predsedkyňou triedy. Bola aj predsedkyňou ČSM a pionierskou vedúcou. Okrem osobnostných predpokladov ju k týmto postom predurčovala aj študijná úspešnosťou. Neustále bola výbornou žiačkou. Na vysokej škole bola ročníkovou predsedníčkou. V škole sa stala zástupkyňou riaditeľa a potom postupne riaditeľkou na dvoch školách. Zastávala aj funkcie v miestnej správe.

Zaujímavú stránku jej vodcovstva vidno pekne v tom, ako reflektuje svojich nadriadených. Nikdy ich nespochybňovala, boli to väčšinou jej pozitívne vzory. So svojou prvou riaditeľkou dodnes zotrváva v hlbokom priateľstve. Ostatných obdivovala pre ich osobné vlastnosti (pedantnosť, prísnosť). Jej vzťah k nim nebol submisívny, usilovala sa o získavanie statusu partnera.

Pracovná etika

Už som naznačil, že doménou pani Adamovej bola tvrdá práca, často vyúsťujúca do sebaobetovania. Nevyhýbala sa nijakej činnosti a nevedela sa šetriť.

Ja tomu hovorím škodlivý perfekcionizmus, pretože ja som bola ochotná polievať aj kvety, aby bola tá škola úplne tip-top.

Voči podriadeným bola otvorená. Neponúkala partnerstvo, ale spoluprácu. Svoju autoritu budovala na prísnosti. Kultúru školy vidí ako kultúru výkonu, zaujíma ju úspech a reputácia. Stanovila si veľké méty:

Jednoducho, ja som dostala školu, ktorá bola v obvode desiata, posledná. Vo všetkom, (aj) v hodnotení. Tam bolo 10 základných škôl, boli určité kritériá, ktoré mal ten okres stanovený na základe inšpekcií a ešte neviem čoho... No a ja som si povedala, že nebudeme poslední. Zaviedla som vstupné a výstupné polročné testy. Ja už ani neviem presne povedať všetko, čo som urobila, ale keď som odchádzala, tá škola bola na 4. mieste, ale prvé tri boli jazykové školy. To boli však také školy, kam sa deti vyberali.

Aj v súčasnej škole zaviedla rozsiahly testovací program – vstupné a výstupné testy ako kritérium úspešnosti žiaka a učiteľa. Zostavujú poradie všetkých žiakov podľa výsledkov bez ohľadu na ročníky (avšak osobitne pre prvý a druhý stupeň školy). Výsledky sa zverejňujú na nástenke v škole a sú prístupné aj rodičom. Priznáva sa však:

Je to bič na učiteľov... Je to bič, ale zároveň ide o to, aby sa tomu učiteľovi ukázalo, že pozor, niečo treba urobiť.

Tento prístup neskôr vyústil do istej rezistencie učiteľov. Preto si uvedomila: *Naučila som sa, že ľudí vlastne netreba naháňať, ľudí treba presvedčiť.*

Ak máme zhrnúť pracovnú etiku pani Adamovej, vládne v nej orientácia na zdatnosť. Vyžaduje úspešnosť a dôraznosť. Pri interpretácii tohto zamerania sa núka niekoľko možností. Pani Adamová bola telocvikárka, a preto bola naučená na výkon. Toto zameranie si premietla aj do riadenia školy. Škola je jedna veľká súťaž. Všetci účastníci sa usilujú zlepšovať a snažia sa vyhrávať.

Ale táto interpretácia je príliš jednoduchá na to, aby vyjadrovala skutočné bohatstvo

motívov jej konania. Uviedol som už, že pani Adamová má podnikateľské skúsenosti. Pomáhala svojmu manželovi a synovi viesť podnik a aj v súčasnosti popri zamestnaní podniká. Svoje zameranie podtrhuje oblečením. Rada sa oblieka do čiernych kostýmov, nosí čierny kufrik a mobil – typické druhotvé sfarbenie podnikových manažérov. Pre ňu je azda škola firmou a tá musí byť na trhu (rozumej: v školskom obvode, v meste) úspešná.

Tretí interpretačný motív sa ponúka na osi feminita-maskulinita. Vedúce funkcie sa v našej podnikovej kultúre (ešte stále) považujú za mužské. Pani Adamová sa „sfarbujie“ mužsky, aby zdôraznila túto rolu. Jej hra je o to významnejšia, že jej protihráči – učitelia sú takmer výlučne ženy a ona využíva aj túto možnosť, aby demonštrovala nad nimi prevahu. A napokon: žena v role riaditeľka musí byť minimálne taká dobrá ako muž, ale radšej ešte lepšia. To dopĺňa jej výkonnú orientáciu.

O výpovediach žien-riaditeľiek existuje početná výskumná literatúra najmä v angličtine, kde táto téma patrí pod feministickú paradigmu (V. Hall 1994, L. R. Bloom – P. Munro 1995, N. A. Colflesh 2000). Je zaujímavé, že aplikácia tejto paradigmy v českom prostredí vo výskume A. Heitlingrovej a Z. Trnkovej bola relatívne neúspešná. Možným dôvodom je, že výskumníčky boli emigrantkami, a hoci vedeli po česky, nepoznali dokonale domáci terén. Skúmanie životného príbehu absolventiek stredných zdravotných škôl, ktoré žili v českom prostredí, nefungovalo podľa „dovezených“ metodologických zámerov (A. Heitlingerová – Z. Trnková 1998, str. 180).

Status vyučovacieho predmetu

Nijaký školský dokument nevádza, že niektoré predmety sú dôležitejšie,

iné menej dôležité. Dotácia vyučovacích hodín, poradie v akom je vyučovací predmet uvedený v učebnom pláne a podobné údaje nie sú priamym kritériom dôležitosti vyučovacieho predmetu a už vonkoncom nie jeho prestíže. Status vyučovacieho predmetu vytvára predovšetkým učiteľ sám. Telesná výchova ako nenáukový predmet, ako predmet, ktorý sa neučí v triede, ale v telocvični a na ihrisku, má všetky potencie, aby bol marginalizovaný. Ako ukazuje literatúra, nie je to len u nás, ale aj vo svete (P. Schempp – A. Sparkes – T. J. Templin 1993; T. J. Templin – A. Sparkes – B. Grant – P. Schempp 1994). Učiteľka Adamová to vidí takto:

Mám taký názor a vždy som ho aj mala, že záleží na tom telocvikárovi, že ako ho berú. Ja som sa snažila vybudovať si takú autoritu. ... Medzi kolegami môžeš mať autoritu len vtedy, keď vieš, že si dobrý. Odborne aj ľudsky dobrý – samozrejme, to ide jedno z druhým.

A ďalej:

Telesná výchova bola vtedy zaznávaná, bol to predmet druhej kategórie. Teraz to už nie je to tak a je to zásluha učiteľov telesnej výchovy.

Ako vidno, nešlo jej len o identifikáciu s vyučovacím predmetom, čo je dôležitým výsledkom profesijnej socializácie. Išlo jej o to, aby mal tento vyučovací predmet vysoký status a aby sa ona mohla s takýmto predmetom s vysokým statusom identifikovať. Prirodzene, sama prispela všetkými silami na budovanie vysokého statusu tohto predmetu.

Žiaci

Bežne sa traduje, že učiteľ je významným formovateľom žiakov. Silne vplýva na rozvoj všetkých stránok ich osobnosti. Tento záver je samozrejmy. Pozrime

sa však na opačnú stranu vzťahu a opýtajme sa, aký vplyv majú žiaci na učiteľa. Množstvo spoločných kontaktných hodín vylučuje, aby pôsobenie učiteľa a žiakov bolo jednosmerné. Veľká rôznorodosť situácií v škole poskytuje široké možnosti na to, aby žiaci vplývali na učiteľa. Učiteľ si tvorí svoju individuálnu koncepciu vyučovania pod vplyvom každodennej interakcie so žiakmi. Žiaci poskytujú spätnú väzbu o tom, čo učí, ako učí a aký má k nim vzťah. Navyše, žiaci často slúžia učiteľovi ako zdroj uspokojenia (v horšom prípade neuspokojenia) s profesiou. Preto sa uznáva, že žiaci sú významnými formovateľmi učiteľa (J. Niasová 1985, s. 190). Iní autori (P. Schempp – A. Sparkes – T. J. Templin 1998, s. 155) žiakov dokonca považujú za najsilnejší faktor socializácie učiteľa.

Keď sa pani Adamová stala riaditeľkou, žiaci poskytovali obraz nielen o jej vlastnom vyučovaní, ale sa stali aj zdrojom informácií o práci učiteľov v jej zbore. Žiakov považovala za informátorov:

Keď ideš s deťmi na plavecký, na lyžiarsky výcvik, tak ti povedia aj názory na tých svojich vyučujúcich bez toho, aby si sa pýtal. Dala som dosť na to, ako deti vnímajú učiteľov. Aj teraz dám dosť na to.

Hospitácie podľa nej neposkytujú dobrý obraz o práci učiteľa.

Keď chce ukázať, že je dobrá učiteľka, tak ti zahrá takú hodinu, že padneš na hlavu. Ja som to totiž tiež robila, tak preto to tak posudzujem. Myslím, že tie prejavy žiakov, písomné a ústne, sú oveľa spoľahlivejšími ukazovateľmi.

Učitelia

Pre pani Adamovú boli učitelia „oni“. Ale nerozprávala o nich v generickom

zmysle, naopak, hovorila o nich ako o konkrétnych učiteľoch svojej školy. Tón, štýl a kompozícia rozprávania sa v tejto časti významne zmenili.

Vysvetľovala, že jej škola je dobre zásobená pomôckami, učiteľom zabezpečuje ďalšie vzdelávanie – prednášky, kurzy. Napriek tomu učitelia *menej inovujú* a je tam mnoho *klasických hodín*. To je v ostrom kontraste s jej predchádzajúcou školou, v ktorej sa každý usiloval zavádzať tvorivé metódy vyučovania.

P. G.: Čo si predstavuješ pod tvorivými metódami učiteľov?

Adamová: To, že vlastne nechajú tých žiakov pracovať. Že nerozprávajú toľko, ale že (žiaci) riešia problémy. Majú iné metódy, nielen tá klasická hodina – pridem, zopakujem otázkami, prípadne vyskúšam jedného-dvoch žiakov, vysvetlím nové učivo, napíšem poznámky na tabuľu, oni si to zapíšu do zošitov. To je podľa mňa hodina, ktorá by sa už mala veľmi málo používať.

P. G.: Prečo teda neučia tvorivo?

Adamová: Nie je ochota zo strany učiteľov. A to, čo voľakedy existovalo, že sa chodilo na otvorené hodiny (už v takej miere neexistuje). Viem, že to bolo v určitom smere zahrané, a že vlastne nie všetko sa dalo s vlastnými žiakmi aplikovať, a že sa to musel najprv naučiť. Ale človek videl, ako učí niekto iný, akým spôsobom rozmýšľa, ako pristupuje k tej látke. To teraz vôbec neexistuje. Mám problém v škole, aby som v rámci toho metodického orgánu ich presvedčila, aby urobili aspoň jednu alebo dve také

otvorené hodiny. Pre seba, pre svojich kolegov.

P.G.: Prečo?

Adamová: Pretože to je práca a tá práca nie je zaplatená. Sú to hodiny a hodiny prípravy. Hodiny a hodiny práce.

P.G.: Môžeš ich motivovať?

Adamová: Ja ich viem motivovať. Ja ich môžem aj finančne motivovať, aj to robím, že ich ohodnocujem. Ale je to veľký problém, nestojí im to za tú námahu. Jednoducho nestojí. Nestojí im to za tú námahu a nechcú to...

P.G.: Prečo nechcú?

Adamová: Lebo považujú svoju prácu za neohodnotenú. Prečo by sa oni mali namáhať?!

Vysvetľuje, ako to bolo predtým.

Tá situácia sa zmenila. Mne sa zdá, že viacej sme sa snažili, aby sme tú prácu robili dobre a aby to nebola rutina. Ale bola som mladšia, mladší bol aj kolektív... Tam (v predchádzajúcej škole, kde učila do roku 1989) to bolo na tretiny – tretina (učiteľov) boli takí starší, tretina bola v najlepšom veku, možno aj viacej ako tretina, a potom sme mali tých mladých absolventov. A vlastne tí v najlepšom veku plus tí mladí – to bola väčšina, a tak tá jedna tretina tých starších sa musela prispôsobiť. A teraz to máš opačne. Teraz máš 60 % až 70 % v dôchodkovom veku a v dôchodku, a tí sú väčšina a nedajú sa nútiť. Tí mladí akože majú ešte snahu a ideály, ale postupne si myslím, že keď to bude takto, tak sa prispôbia.

Vysvetľuje, že v škole má asi 20 % ne kvalifikovaných učiteľov. Na predchádzajúcej škole nekvalifikovanosť nepoznali, vždy tam boli učitelia s plnou kvalifikovanosťou.

To som si nikdy nepredstavovala, že budú nekvalifikovaní učitelia! (V čase písania poslednej verzie tohto článku som sa dozvedela, že zo školy odišla ďalšia mladá učiteľka, ponúkli jej miesto v banke).

Keď sa odtrhneme na chvíľu od páľčivého obsahu rozhovoru a všimneme si jeho štruktúru, vidíme, že pani Adamová sa pohybovala v binárnych pojmoch: ja – oni, vtedy – dnes, produkt – hodnota. Je cítiť, že sa objavujú sily, ktoré ona ako líder nedokáže ovplyvniť, a to sa jej predtým vyskytlo len zriedka. Zisťuje, že učitelia sa jej pred očami menia na ľudí, ktorí sú ekonomicky pragmatickí. Prvýkrát sa v rozprávaní objavuje ekonomický motív, a učiteľ tu vystupuje ako ekonomický subjekt uvažujúci o cene svojho produktu – vyučovania. Pritom ale ona sama nehovorí o svojej hodnote alebo o svojom nedeceňovaní. Hovorí len o produkte a cene svojich učiteľov.

(Po)otvorené triedy

Učiteľovanie je osamelá profesia, učiteľ je osamelý pracovník (S. B. Saranson a kol. 1966 citovaný Raymonovou a kol. 1992). Väčšinu dňa pracuje sám. Takto to beží celý rok a rok za rokom. Výsledkom je vznik kultúry izolácie a privatizmu. Väčšina učiteľov si úzkostlivo chráni svoje teritórium pred verejnosťou, ba i pred kolegami. Každá návšteva triedy má pre nich zafarbenie kontroly.

Opýtal som sa učiteľky, ako by sa jej učilo, keby boli dvere jej učebne stále otvorené, alebo dokonca keby bola jedna stena jej učebne presklenná, takže ktokoľvek by mohol dianie v triede pozorovať zvonku.

Musela by som si na to zvyknúť. Je to taký pocit neistoty, či ňa niekto nesleduje. To prostredie už, tých žiakov, ktorých poznáš, ten systém, ktorý si zavedieš, to je ako doma. Aj tebe by bolo neprijemné, keby si bol doma

a mal by si sklenené steny, no a teraz by sa ťa niekto pozoroval, kedy sa dívaš na televíziu, kedy robíš všetko možné – tak to je presne to isté.

Na svojej škole organizuje informačné dni, a na tie si učitelia zvykli. V tie dni môže prísť do triedy hocikto. Ale nie je to celkom ako hospitácia.

Adamová: Hospitáciu berú (učitelia) ako nutné zlo. Aj ja to beriem ako nutné zlo.

P. G.: Vždy? Aj predtým, aj teraz?

Adamová: Nie, nie, viem, aký je teraz prístup tých učiteľov... Inak k nám môže prísť hociktorý rodič hocikedy na hodinu, s tým, že ale musí oznámiť riaditeľke alebo zástupkyni, že ide sa pozrieť – je to z hľadiska bezpečnosti a aj z toho hľadiska, aby sa nekradlo. Vieš čo to bol za problém presvedčiť tých učiteľov, že vlastne ukazujú tým rodičom, čo vlastne robia s tými deťmi na hodine? Aké majú požiadavky? Kým to vôbec dopustili, aby prišli ti rodičia do školy, aby sa mohli pohybovať a ísť sa pozrieť na tú hodinu, sedieť na tej hodine, pozeráť na to svoje dieťa. Inak nám to hrozne pomohlo najmä s tými deťmi, ktoré boli také problémové. To ich najviac presvedčilo. To presvedčilo rodičov, že nepatria do normálnej školy, že potrebujú chodiť do osobitnej školy alebo do tých špeciálnych tried... (Učitelia) si zvykli, a zvykli si aj na to, že môže hociktorý rodič prísť a že môže hociktorý rodič vidieť všetky písomné práce, a že má dokonca na to právo.

Všimnime si zvláštne chápanie otvorenosti. Do triedy má kedykoľvek voľný prístup rodič, ale hospitácie a otvorené hodiny pre učiteľov sú plánované a oznamované dopredu. Prístup rodičov do triedy nie je obmedzovaný (i keď to chvíľu trvalo, kým si na to učitelia zvykli), pretože rodič nie je odborník a nemôže posúdiť didaktické aspekty hodiny. Ak sa aj ozve, môže byť odbitý z titulu nekvalifikovanosti. Okrem toho rodič je v svojej kritike dosť zraniteľný, pretože svoje dieťa má v držaní u učiteľa. Učiteľ môže zdôvodniť, že zodpovedný za žiakovo napredovanie v škole je on, nie rodič. Otvorené hodiny pre učiteľov sú vlastne predpripravenými hodinami, takže skôr možno hovoriť skôr o potvorených než otvorených hodinách, o pootvorenosti než o otvorenosti školy.

P. G.: Otvorená hodina musí byť iná, než je štandardná hodina?

Adamová: Áno, samozrejme. Na tej otvorenej hodine by si mal ukázať niečo nového tým ľuďom, aby sa naučili. Alebo by si mal ukázať aspoň nejaký postup, ako si ty prišiel na to, ako majú to tie deti naučiť.

Záver

Život učiteľa je pedagogické laboratórium. Sú to hľadania, pokusy a skúsenosti, ktoré sa tiahnú celým životom. V tejto štúdii som sa pokúsil nielen opísať profesionálny profil jednej učiteľky, ale aj demonštrovať, ako je zviazaný s jej súkromným životom, sociálnymi a kultúrnymi podmienkami. Ukázal som, ako jej osobné vlastnosti spolupôsobia s vonkajšími podmienkami. Naznačil som, že učiteľ nie je len produktom vysokej školy, uvádzajúceho učiteľa, svojho riaditeľa, kolegov atď., ale do značnej miery aj produktom samého seba. Azda je

to aj môj príspevok ku kritike koncepcie profesionalizácie človeka, založenej na štruktúrálno funkcionálnom, ktorá nadsadzovala vplyv vonkajších podmienok na vývin učiteľa (M. Cole 1985, s. 85).

V centre tohto výskumu bol jediný učiteľ. I keď kvalitatívne orientovaný výskumu nikdy nesiahá po zovšeobecňovaní zo širokých vzoriek a zaujímajú ho skôr jednotlivé prípady alebo malé skupiny ľudí, existuje možnosť vzájomne porovnávať životy viacerých učiteľov. Okrem toho bola vyvinutá aj metóda „kolaboratívnej autobiografie“, ktorá používa trochu odlišné postupy a produkuje odlišné výstupy (D. Raymond – R. Butt – D. Townsend 1992).

Na konci výskumu treba odpovedať na otázku, ako spĺňal normy kvality. Je známe, že pri kvalitatívnom výskume sa nedajú používať koncepcie reliability a validity, ako ich poznáme z kvantitatívneho výskumu. Napríklad replikácia výskumu nemôže byť overením reliability, pretože každé životopisné rozprávanie sa odvíja inakšie. Opakované rozprávanie by prinieslo odlišnú atmosféru, snáď aj odlišné témy a celkom iste odlišné znenie výrokov. Keby učiteľove vety zneli rovnako, bolo by to skôr ukazovateľom nereliability než reliability. Spôsob, akým som interpretoval rozprávanie učiteľky, by pravdepodobne nebol zhodný s interpretáciou iného výskumníka. Ani v tomto zmysle by replikácia nebola užitočná.

Je prirodzené, že učiteľka rozprávala selektívne, vybavovali sa jej udalosti, ktoré boli významné z jej hľadiska. išlo o subjektívnu výpoveď človeka, bola to jej interpretácia ľudí a situácií. Dôležité však bolo, že jej rozprávanie bolo interne konzistentné, že zhodné segmenty jej rozprávania boli interpretované rovnakým spôsobom. Učiteľka tiež pôsobila dôveryhodne. Rozprávanie bolo dlhé, získali sme veľké množstvo výrokov (z ktorých len časť tu mohla byť prezentova-

ná), zápis bol urobený presne a precízne. Rozprávanie pani učiteľky som mohol overovať mojím poznaním z predchádzajúceho obdobia i rozhovormi po skončení nahrávania (externá konzistencia). Moja interpretácia života učiteľky bola opäť subjektívna, ale objektívny bol postup, ktorým som k nej dospel.

Životopisné rozprávanie som tu predstavil ako výskumnú metódu. Tým sa však jeho potenciality nekončia. Je aj vhodným nástrojom na vzdelávanie budúcich učiteľov. Sú tu dve možnosti. Je možné poskytnúť študentom nahraté alebo prepísané životopisné rozprávania učiteľov, analyzovať ich a viesť s nimi diskusiu. Rozprávanie učiteľa je záznamom v „netechnickom“ jazyku, odhaľuje jeho subjektívne teórie o vyučovaní, a preto predstavuje inú alternatívu, než je jazyk učebníc pedagogiky. Rozprávanie zobrazuje učiteľa nie staticky, ako výsledný produkt, ako je to v učebnici, ale v jeho vývine a činnosti. Rozprávanie učiteľa prináša situačne zakotvené informácie, a nie informácie vyňaté z kontextu, ako je to v učebnici.

Druhý prístup pri vzdelávaní budúcich učiteľov spočíva v napísaní alebo nahraní vlastného životopisného rozprávania. To núti študenta k sebareflexii, k analýze svojich skúseností a dispozícií. (Tým sa životopisné rozprávanie bližšie sebarefektívnym postupom, ktoré v ČR rozvíja hlavne V. Švec.) Rozprávanie potom slúži na diskusiu na seminároch. Prirodzene, táto metóda nemôže nahradiť systematický kurz propedeutiky a didaktiky, ale funguje voči nim ako komplementárna metóda.

Pod'akovanie

Ďakujem pani učiteľke „Adamovej“ za čas, ktorý mi venovala, za záujem, ktorý prejavila o výskum, i za neobyčajnú trpezlivosť pri práci so mnou. Bez jej otvorených názorov by táto štúdia nemohla nadobudnúť túto podobu.

Literatúra:

- BLOOM, L. R. – MUNRO, P.: Conflict of Selves: Nonunitary Subjectivity in Women Administrators' Life History Narratives. In: Hatch, J. A. – Wisniewski, R. (Eds.): *Life History and Narrative*. London, The Falmer Press 1995.
- BULLOUGH, R. V. – BAUGHMAN, K.: „First Year Teacher“. Eight Years After. New York, Teachers College, Columbia University 1997.
- COLE, M.: „The Tender Trap?“ Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching. In: Ball, S. J. – Goodson, I. F. (Eds.): *Teachers' Lives and Careers*. London, Falmer Press 1985.
- COLFLESH, N. A.: Advancing Women in Leadership. *Advancing Women in Leadership Journal*, 3. 2000, č. 1. www.advancingwomen.com/awl/winter2000/colflesh.html
- CONNELLY, F. M. – CLANDININ, D. J. – HE, M. F.: Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teacher and Teacher Education*, 13, 1997, č. 7, s. 665–674.
- CORTAZZI, M.: *Narrative Analysis*. London, The Falmer Press 1993.
- DEVIŠ-Deviš, J. – SPARKES, A. C.: Burning the Book: A Biographical Study of a Pedagogically Inspired Identity Crisis in Physical Education. *European Physical Education Review*, 5, 1999, č. 2, s. 136–152.
- DOUBEK, D.: Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 360–367.
- GAVORA, P.: Výskum životného príbehu učiteľa: metodologické hľadiská. Rukopis pre *Pedagogickú revue*.
- FISHER, W. R.: *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, University of South Carolina Press 1989.
- HALL, V.: *Making It Happen: A Study of Women Headteachers of Primary and Secondary Schools in England and Wales*. Paper at the Annual Meeting of AERA, New Orleans 1994.
- HEITLINGEROVÁ, A. – TRNKOVÁ, Z.: *Životy mladých pražských žen*. Praha, Sociologické nakladatelství 1998.
- HUBERMAN, M.: On Teachers' Careers: Once Over Lightly, with Broad Brush. *International Journal of Educational Research*, roč. 13, 1989, č. 4, s. 347–362.
- KALHOUS, Z.: Zkušenosti s uváděním začínajících učitelů do praxe v Severomoravském kraji. *Socialistická škola*, 27, 1986/87, č. 7, s. 322–327.
- KELCHTERMANS, G.: Stimulated Autobiographical Selfthematisation in the Study of Professional Development. 6th International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Göteborg 1993.
- KELCHTERMANS, G. – VANDENBERGHE, R.: Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1994, č. 1, s. 45–62.
- KNOWLES, J. G.: Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In: Goodson, I. (Ed.): *Studying Teacher Lives*. London, Routledge 1992, s. 99–152.
- LACEY, C.: *The Socialization of Teachers*. London, Methuen 1977.
- MAREŠ, J.: Pedagogické myšlení učitele. Teoretické úvahy. In: Mareš, J. – Slavík, J. – Svatoš, T. – Švec, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, CDVU MU 1996, s. 9–27.
- MAREŠ, J. – SLAVÍK, J. – SVATOŠ, T. – ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, CDVU MU 1996.
- NIAS, J.: Reference Groups in Primary Teaching: Talking, Listening and Identity. In: Ball, S. J. – Goodson, I. (Eds.):

- Teachers' Lives and Careers. London, Falmer Press 1985.
- PÍŠOVÁ, M.: Novice Teacher. Scientific Papers of the University of Pardubice, Series C. Pardubice, Univerzita Pardubice, Ústav jazyko a humanitních studií 1999.
- RAYMOND, D. – BUTT, R. – TOWSNED, D.: Context for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. In: Hargraves, A. – Fullan, M. (Eds.): Understanding Teacher Development. New York, Teacher College Press 1992.
- SARASON, S. B. a kol.: Teaching is a Lonely Profession. In: Psychology in Community Settings: Clinical, Educational, Vocational, Social Aspects. New York, John Wiley 1966.
- SCHEMPP, P. – SPARKES, A. – TEMPLIN, T. J.: Identity and Induction: Establishing the Self in the First Years of Teaching. In: Lipka, G. – Brinthaup, T. (Eds.): The Role of Self in Teacher Development. New York, SUNY Press 1998, s. 142–161.
- SCHEMPP, P. – SPARKES, A. – TEMPLIN, T. J.: The Micropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal*, 30, 1993, č. 3, s. 447–472.
- SCHNITZEROVÁ, E.: Postoje studentov učitel'ských fakúlt k budoucímu povolání. *Pedagogická revue*, 46, 1994, č. 7–8, s. 337–349.
- SPARKES, A. C.: Self, Silence and Invisibility as Beginning Teacher: A Life History of Lesbian Experience. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1994, č. 1, s. 93–118.
- ŠIMONÍK, O.: Začínající učitel. Brno, Masarykova univerzita 1995.
- TEMPLIN, T. J. – SPARKES, A. – GRANT, B. – SCHEMPP, P.: Matching the Self: The Paradoxical Case and Life History of a Career Teacher/Coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1994, s. 274–294.
- VIKTOROVÁ, I.: Škola v rodinném příběhu. In: Mareš, J. – Svatoš, T. (Eds.): Novinky v pedagogické psychologii '95. Zlín, Asociace školní psychologie 1995, s. 38–47.
- WOODS, P.: Conversations with Teachers: Some Aspects of Life-History Method. *British Educational Research Journal*, 11, 1985, č. 1, s. 13–26.
- ZEICHNER, K. – GORE, J.: Teacher Socialization. In: Houston, R. W. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York, Macmillan 1990, s. 329–348.