

# Zkoumání konstrukce identity učitele

Roman Švaříček

Práce popisuje výzkumný projekt, jehož cílem je popsat utváření identity učitele s ohledem na profesní a osobnostní vývoj učitele. Záměrem kvalitativního zkoumání je odpovědět na otázky, které souvisejí s rozvojem učitele od začátků kariéry po dnešní pozici zkušeného učitele, která je v práci nazvána jako pozice učitele experta. Problém rozvoje učitele je studován pomocí rekonstrukce profesní kariéry učitele experta prostřednictvím metody životní historie.

Zájem o učitele experty je motivován snahou o porozumění celému vyučovacímu procesu, jehož ústřední roli zaujímá učitel. V dnešní diskusi o změně školy ke škole jako učící se společnosti je nepochybně důležité zjistit, jakým způsobem se učitelé učí a rozvíjí. Cílem práce není zaujmout kritickou pozici vůči učitelské praxi, ale vysvětlit myšlení a jednání učitele, které ho dovedlo do dnešní pozice učitele experta.

První pohled na experta vyjadřuje, že to, co obdivujeme na vynikajících šachových a golfových hráčích, nebo pianistech, bylo získáno dlouholetým tréninkem, ačkoli u mnoha z nich můžeme hovořit o vrozeném talentu. Učitelé experti se podobně museli naučit něco, co po ovládnutí může vypadat triviálně. Mnohé výzkumy (Berliner, 1987, Kaganová, 1992) se shodují v tom, že začínající učitel musí nejprve ovládnout kompetence spojené s vedením a řízením třídy, než je schopen se věnovat ostatním aspektům vyučování. Jaké další dovednosti učitele jsou důležité proto, aby se z učitele stal kvalitní profesionál? Tvoří pouze znalosti a kompetence podstatu zkušeného učitele experta?

Druhý pohled na rozvoj učitelů stojí na tvrzení, že experta utváří nejen vědomosti a dovednosti, ale zejména jeho morální hodnoty a osobní přesvědčení. Jakým způsobem mohou učitele ve výuce ovlivnit jeho hodnoty? Tento druhý model rozvoje učitele vymezuje vyučování více jako umění, než řemeslo, což znamená, že pro kvalitního učitele jsou nezbytné nejen kompetence z oblasti didaktiky a managementu třídy, ale i morální hodnoty jedince.

Prezentovaný výzkum považuje za přínosnější druhý model, avšak v několika bodech jej modifikuje. Zásadním prvkem rozvoje učitele nejsou jeho (vrozené) hodnoty či přesvědčení (získané na vysoké škole), ale učitelova práce na vlastní

profesní identitě. Identita není něco hotového, ale získaného a lze-li to říci takto, pak usilovně získaného. Identita se neutváří jednou a pak „je tady“, ale je neustále vytvářena. Tato identita musí absorbovat nové zážitky a nové informace, a proto je znovu a znovu učitelem utvářena.

Představme si, že se profesní život učitele odvíjí souběžně na dvou osách, vertikální a horizontální. Na vertikální ose lze sledovat učitelovu kariéru, od počátků studia přes veškeré kritické okamžiky až do dnešního dne. V práci je rozvoj učitele popsán na vývoji jeho profesní identity učitele od identity začínajícího učitele, přes identitu progresivního učitele, až po identitu učitele experta. Metoda životní historie umožňuje identifikovat významná a kritická období pro rozvoj učitele. Budou tak hledány odpovědi na otázky *Kdy přestává být učitel začátečníkem? Jaké faktory nejvíce ovlivňují přechod z fáze progresivního učitele do fáze učitele experta?*

Na horizontální ose lze u každého učitele zkoumat jeho myšlení, jednání a každodenní pedagogické přesvědčení. Kromě těchto dvou os je prezentovaný výzkum zaměřen na kontext školy (kolegy, žáky, vztah učitele a žáka a sebereflexi učitele), neboť žádný učitel se nerozvíjí izolovaně.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak učitel dospěl do současné pozice učitele experta?

Specifické výzkumné otázky: Jaká je identita učitele a jak ji učitelé vytvářejí? Proč učitelé pracují na své identitě? Jak se vyvíjejí názory, metody a poznatky učitele experta?

### Kdo je učitelem expertem?

Ačkoliv nejsou termíny expert, poradce, zkušený učitel, či kvalitní učitel v literatuře precizně definovány, jejich význam je dobře srozumitelný. Kromě termínu expert,<sup>1</sup> můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones, 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good a kol., 1975, Stephens, Crawley, 1994, Průcha, 2002), učitel veterán, či efektivní učitel. Některé publikace dokonce používají vzájemně zaměnitelné pojmy kompetentní, efektivní a výjimečný, aby popsaly odlišné úrovně

---

<sup>1</sup> Sockett (1993), Turner-Bissetová (2001), Berliner (1987, 1995, 2000), Janík (2005).

kvality výuky učitele (McBer, 2000).<sup>2</sup> Podle Berlinera (1987) expert podává vysoce kvalifikované výkony, které přesně řeší problémy edukační reality, a proto by se výkony experta mohly stát součástí kurzů učitelské přípravy. Nejdůležitějšími složkami experta jsou dvě složky znalostí o vyučování. Zaprvé didaktické znalosti a zadruhé dovednosti řízení a vedení třídy. V tomto výzkumu je expert pojímán jako kvalifikovaný, zkušený a kvalitní učitel, který je pro okolí zároveň profesní autoritou.

3

## Metoda životní historie

Jako základní interpretační metodologický diskurz je zvolen kvalitativní přístup s použitím biografického a narativního designu a specifické metody životní historie. Použití narativního a biografického přístupu má své opodstatnění, neboť respondenty jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru.<sup>4</sup> Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odštípnout od jeho osoby (jak to dělají některé výzkumy s použitím kvantitativních technik), neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. Biografický přístup používá především Kelchtermans (Kelchtermans, Vandenberghe, 1993, 1996, Kelchtermans, 1994). Záměrem procedury střídání biografických rozhovorů, pozorování školy a třídy a analýzy dokumentů je dovolit učitelům podívat se zpátky, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování svých zážitků.

---

<sup>2</sup> Jestliže panuje jistá terminologická rozrůzněnost, pak je nezbytné ještě podotknout, že neexistuje konsensus o obsahu těchto pojmů. Jediné, na čem se shodují všichni pedagogové, je kladné hodnocení konceptu zkušeného a kvalitního učitele.

<sup>3</sup> Ačkoli se zaměřuji na experty, neznamená to, že je vidím jako jediný činitel kvalitní výuky a nepovažuji je za majitele jediné pravdy. Nejen dobří učitelé dělají dobrou školu. Roli zde sehrává celý edukační proces, jenž zahrnuje třídu, žáky, učitelský sbor, ředitele školy, rodiče a další prvky. Vyučování také není záležitostí ryze pedagogickou, ale musíme brát v úvahu i další disciplíny, jako je filozofie, psychologie a sociologie. Neboť vyučování je proces, který je jednou z nejkompexnějších lidských aktivit.

<sup>4</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.

Životní historie (*life history*) je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo, neboť popisuje děje, zkušenosti a pocity. Na základě této metody je možné rozpoznat jednotlivé fáze a období v životě jedince. V prezentovaném příspěvku jsou jednotlivá období (začínající učitel, progresivní učitel, učitel expert) spojena s rozvojem příslušné identity učitele.

Pro sběr dat byly použity tyto metody: zúčastněné pozorování výuky učitele experta, hloubkové interview s expertem, jeho kolegy a ředitelem školy.

### Účastníci výzkumu

V této práci jsou popsáni dva učitelé experti působící na druhém stupni ZŠ, ISCED 2A, kteří byli vybráni záměrně s ohledem na výzkumnou otázku. Podmínky pro výběr se shodovaly s definicemi experta a byly následující: minimálně 10 let praxe,<sup>5</sup> potřebná kvalifikace pro učitelské povolání, identifikace učitele jako experta vedením školy,<sup>6</sup> uznání učitele kolegy (pro výkony a zastávané hodnoty)<sup>7</sup> a velké znalosti předmětu.

Oba experti mají za sebou shodně deset let praxe a oba absolvovali nepedagogickou fakultu.<sup>8</sup> Učitel František (33 let) je v současné době druhým rokem zástupce ředitele základní školy, absolvoval program učitelství pro střední školu a vyučuje dva předměty na druhém stupni. Učitelka Kateřina (34 let) je výchovnou poradkyní, třetím rokem působí jako zástupce ředitele základní školy pro druhý stupeň. Kateřina absolvovala program učitelství pro základní školu, vyučuje dva předměty na druhém stupni a vede jeden kroužek. Shodně také oba učitelé po absolutoriu začali učit, takže učitelství je doposud jejich jediným povoláním. Kromě hlasů expertů zde vystupují jejich kolegové a ředitelé škol, kde kantoři působí.

### Začínající učitel

---

<sup>5</sup> Někteří používají pouze délku praxe jako jediné kritérium pro výběr zkušeného učitele (Chrásková, 1996). Podle Berlinera (1987) musí mít expert nejméně 5 let praxe.

<sup>6</sup> Používají například O'Connorová, Fishová (1997), Berliner (2000).

<sup>7</sup> Viz Dreyfusův model získávání dovedností (Dreyfus, Dreyfus, 1986). Model je rozdělen na pět stupňů: začátečník, zkušený začátečník, kompetentní osoba, odborník a expert. Mnozí pedagogové a psychologové toto schéma přejímají Bennerová (2001), Eraut (1994), Henryová (1994), Berliner (1995).

<sup>8</sup> Z důvodu dodržení principu důvěrnosti jsou experti popsáni pouze takto.

První fází v profesním životě učitele, kterému se budu v práci věnovat, je fáze začínajícího učitele. Přechod ze studia učitelství do učitelského povolání bývá často označován jako vůbec nejtěžší období učitelské kariéry. Často se používá pojmenování **šok z reality**, protože existuje propast mezi zajištěnou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a mezi pozicí nezávislého učitele, který na sebe přebírá veškerou odpovědnost za své činy (Eldar, 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy s odlišnou a nevládnou situací uvnitř třídy. U učitele se tak mohou objevit pocity, že si vybral špatně své povolání, že je naprosto osamocen uvnitř velkého systému zvaného školství.

Každá škola má svoji kulturu, politiku a sociální prostředí, které je vlastní pouze jí. Nelze proto v pregraduální přípravě vyzbrojit všechny učitele na všechny problémy, které je čekají po vstupu do zaměstnání. Na druhé straně se také sami učitelé velmi liší ve zvládnutí přechodu do praxe. Používají také jiné metody a strategie pro adaptaci na nové prostředí. Stručně lze říci, že učitele rozděluje tento přechod na dvě skupiny. První, která zvládá nové prostředí hladce (František), a druhou, která má velké problémy při svých prvních pracovních zkušenostech (Kateřina). Kateřina zažila to, co se nazývá šok z reality:

„Takže začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslech z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchaly... 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.“

Největším zdrojem šoku bylo pro Kateřinu **zvládnutí disciplíny a kázně**. Učitel František však takový šok nezažil, zejména díky svému autoritativnímu stylu vystupování.

„A když jsem se dostal do nějakých trablů, tak jsem zařval, na to oni nebyli zvyklí, měli baby kolem sebe, srovnal je do latě, a už to valilo. A teď ten sešit jak to že to nemáš a pět a nazdar a jedem... no jak na běžícím pásu.“ (František)

Obecně můžeme říci, že učitelé nejsou ze školy dostatečně vybaveni na všechny úkoly spojené s výukou. Lze vinu svalovat pouze na nízkou kvalitu vysokoškolské přípravy? Domnívám se, že nikoliv, protože problém je postaven trochu jinak. Zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v **roli studentů**, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, navíc si nedokáží tuto profesi plně představit.

Učitelé popisují vysokoškolskou přípravu těmito slovy:

„...když se na ten výukový plán dívám zpětně, a na to všechno, co na té fakultě je, to nemohla prostě ani nikdy poskytnout. Největší mezery na fakultě v oblasti školství spatřuju v těch věcech, které by se mohly napravit hned. A to je zejména práce s dětma s výukovými poruchama učení. Protože myslet si, že jsou jenom na základní škole, to je samozřejmě utopie. My jsme si to tehdy jako studenti mysleli. Ale není to pravda, jsou na středních školách, jsou na vysokých školách. To, že je někdo dyslektik, tak to neznamena, že z něho nemůže být doktor, a to jsme za celý studium neslyšeli.“  
(František)

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

Učitelka Kateřina: „Ne.“

T: „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.“

Hlavním důvodem tedy není nedostatečná příprava, ale neidentifikace s **identitou učitele** již na vysoké škole: „*na základní školu mě nikdo nedostane*“ (František), „*po škole jsem si nepřipouštěla, že bych měla učit*“ (Kateřina). Vysoká škola byla pro ně místem, kde museli plnit určité požadavky školy, chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský

život. Oba učitelé zastávali **roli studenta** a tomu odpovídala jejich osobní identita<sup>9</sup>, postoje a hodnoty. Příprava na vysoké škole byla do značné míry nekvalitní a nedostatečná, ale její podoba nebyla hlavním důvodem, proč se učitelé při příchodu do praxe cítili nepřipraveni na učitelskou profesi. Pregraduální příprava také neovlivnila učitele v pohledu na metody výuky a je možné vidět, že nejvíce je v pojetí výuky ovlivnila vlastní zkušenost v roli studenta na základní a střední škole.

„No určitě to na začátku nebylo, protože ta moje zkušenost, jednak já jsem ji nezažila, když jsem byla aktivní jako student, protože to byla vždycky frontální výuka, kdy učitel vždycky stál vpředu, maximálně prošel lavicema, takže jsem maximálně toto nějak napodobovala, protože na vysoké škole jsem nedostala instruktáž jak jinak, v podstatě jsem nedostala vůbec jak, takže co jsem neměla v sobě tak to nešlo jinak ven.“ (*Kateřina*)

„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...“ (*František*)

Osobní identita byla natolik ovlivněna rolí studenta, že nedošlo ke změně identity pouze tím, že učitelé nastoupili do povolání. Konkrétně u učitele Františka lze sledovat, jak jeho postoje k učitelské profesi (identita učitele ještě vytvořena nebyla) ovlivňovala identita studenta i během prvního roku výuky:

„Přiznám se, že když jsem nastoupil, jsem vařil naprosto z vody, já jsem nikdy nedělal přípravy. Měl jsem bohémský přístup k výuce. Samozřejmě člověk z vešky je odborně zdatnej, já jsem si všechno pamatoval... to co bych upotřebil za znalosti. Já jsem šel po chodbě, přemejšlel... nejtěžší bylo pro mě si vzpomenout, co jsem to vlastně v té třídě posledně dělal, když jich má člověk víc, tak se to začne plést. „Aha, dělal jsem toto, tak udělám toto“. Otevřu třídnici a tam zjistím, že už jsem to dělal,

---

<sup>9</sup> Osobní identity odkazují k významům připsaných sobě jedincem. Viz například Snow, Anderson (1987), Burke, Tullyová (1977). Mohou být v souladu nebo v nesouladu se sociálními identitami. Osobní identita je konzistentní nebo nekonzistentní spojení sociální identity a sebepojetí. Identita je „osobní mýtus, který člověk konstruuje, aby definoval, kdo je“ (McAdams, 1993, s. 266). Osobní identita neodkazuje k tomu, jestli je jedinec šťastný, ale k tomu, jestli vede smysluplný život, připomíná McAdams.

podívám se do sešitu: „Ukaž co jsme dělali posledně, jo toto, aha“... a jedu... Jsem si říkal, to jsem borec, já se nepotřebuju připravovat.“

Kateřina si takřka okamžitě uvědomila **rozpor** mezi svými představami a realitou, což bylo nejvíce viditelné ve vztahu učitelky k žákům, na problémech s kázní a na pocitu bezradnosti.

„Největší chyby mně přišly ty, kdy jsem reagovala podle autoritářského modelu, když někde někdo vyrušoval a pořád si nedal říct, tak jsem nevěděla, jak to řešit... Jo jsem začala třeba křičet a ty děcka ze mě začaly mít srandu a teď jsem nevěděla, co teď, jestli mám odejít ze třídy... No, to jsem jednou udělala a pak jsem měla strach, co se tam děje v té třídě.“ (*Kateřina*)

František žádný rozpor nezažíval, jeho představa o roli učitele byla sycena zkušenostmi z vlastní školní docházky, již zmíněnou osobní identitou bohéma či frajera a přisouzenou identitou „nepostradatelného muže ve feminizovaném kolektivu“. Rozpor nepocítil během celého prvního roku praxe. Učitel František „bohémsky proplouval“, nedělal si přípravy na hodiny a na povolání pohlížel jako na jednoduchý výdělek. Svůj postoj si vnitřně odůvodnil tím, že nikdy nechtěl učit, a proto také nepřijímá odpovědnost za výuku a jeho identita je stále identitou studenta. Už ve druhém roce praxe však jeho představy byly konfrontovány se značnými kázeňskými problémy ve třídě. Metody frontální výuky poznané na základní škole přestaly fungovat.

„Druhý rok jsem dostal třídu, tam jsem se poprvé setkal, to bylo povedenejch dárků, a tam jsem se setkal s takovým tím postojem: „Dostaneš pětku, jednu, druhou, propadáš, sedíš v první lavici a budu na tebe šlapat. No a kde máš sešit? Nemáš? Tak nepřipraven na hodinu, další pětku.“ Dotyčnej seděl a pět pětů za září a říjen, a seděl dál, drzej pohled. A on nebyl sám, ono jich bylo deset ve třídě, a teď najednou to byla první rána, kterou jsem dostal.

Já jsem to nechtěl dělat jako nějakej ras, to už nešlo jako přitvrdit víc, to byly děcka... to jsem viděl jako kontraproduktivní cestu, zcela zjevně... Tam se nemáte o co opřít, tam není co přitvrzovat, to už jen dát mu přes hubu.“ (*František*)



Asymetričnost mezi aktuálním stavem výuky a chtěným stavem byla natolik velká, že lze období prvních tří let praxe označit jako kritické období (Waller, 1932). Prvním řešením neutěšené situace bylo hledání rady u kolegů (zejména v kabinetu). Řešení situace podle Františka a Kateřiny spočívalo v použití **jiných metod** výuky. Oba učitelé začali kopírovat „úspěšná“ řešení svých kolegů, což se nejen ukázalo jako nefunkční, ale zejména naráželo na osobní přesvědčení (například rady kolegů k přijetí autoritářského stylu výuky). Nelze se však dívat na situaci zjednodušeně: dobrá škola poskytne dobré rady, učitel zůstane; zatímco špatná škola dá špatné rady a učitel odchází. Rady a pohledy kolegů a vedení se různily:

„Musíš s nima něco udělat, prostě dáš jim poznámky, dáš jim důtky a prostě s nima něco udělej. Když tě nebudou poslouchat, tak je musíš podusit, jak se říká - pokořit, a potom si je přetavíš k obrazu svému, říkali mi někteří. Taky mi bylo doporučované, když nevíš, kdo to udělal, dej to za trest všem. Ty děcka to cítí jako křivdu a jasně že to vrátí, měla jsem teda snahu, která měla krátkodobý úspěch, ale dýl to nešlo.“ (*Kateřina*)

„Takže tenkrát ta hlavní rada zněla od tenkrát zástupce Davida, momentálně ředitele, že si to mám zkoušet, že nemám dávat na radu všech, pomale postupně si budovat to, co budu chít.“ (*Kateřina*)

„A tam jsem začal narážet na nepochopení pana ředitele, který vždycky mávl rukou: „To né. Tak to není a když jsem byl tak mladý jako ty, taky jsem si to myslel.“ To pak vyústilo k tomu, že jsem odešel.“ (*František*)

„Já už jsem to zmiňoval, nejvíc mě v tom období, kdy se to lámalo, když jsem si říkal: „Takhle se to dělat nedá, ta výuka“ ovlivnila kolegyně Radka, která se mnou paralelně měla třídu jako třídní, tak ta mi vnukla pár zajímavých myšlenek, ale jinak já jsem se neměl o co opřít...“ (*František*)

Koncept **mentorství**, často zmiňovaný jako instituce nutná pro začínající učitele, v tomto případě nesehrál žádnou roli, ani pozitivní, ani negativní. Reálně takřka neexistoval uvádějící učitel, který by předával svoje zkušenosti oběma učitelům.

„Ona existuje ta pozice uvádějících učitelů, ale v mém případě, možná že jsem nedávala najevo, že jsem tak v nouzi před tou paní učitelkou, takže to bylo jenom takový formální, na jaké papíry si mám dávat pozor. Ale o tom, jak si to zařídit, aby děcka poslouchaly, o tom jak si vytvořit pravidla a jak být důsledná, jak se s nima bavit, kde můžu ukázat lidskou tvář a že jí vůbec můžu ukázat, tak to ne.“ (*Kateřina*)

„No, dozvěděl jsem se asi po dvou letech, že ano, uváděcí učitel na papíře, no. To fakt nevím... estli ten dotyčnej měl donášet na člověka, já nevím, protože já jsem faktickýho uvádějícího učitele neměl. Někoho mi stanovili, a já jsem si pak zpětně uvědomil, že ten člověk si mě jednou zavolal, a zeptal se mě, jestli nepotřebuju nějakou sbírku, že má pro mně nějaký staříčkový sbírky, a já mám dodneška s sebou takový starý sbírky příkladů, nějaký lomený výrazy a tak, prostě algebra, sbírka někdy z padesátýho šestýho roku, a že to je dobrý, že z toho se často čerpá... a to byl jedinej rozhovor, a já jsem se až po dvou letech dozvěděl, že tento člověk byl můj uvádějící učitel.“ (*František*)

Podle vlastních slov se učitelé ocitli „na křižovatce“ a dostávali často protichůdné rady od svých kolegů či vedení školy. Co ale zabránilo, aby nedošlo k efektu lítacích dveří?<sup>10</sup> Který prvek sehrál v tomto kritickém období největší roli a dovedl učitele až do dnešního stavu učitele experta? Byla to jenom sympatie ke konkrétním lidem, která způsobila, že se jimi nechali ovlivnit? Konkrétně u učitelky Kateřiny sympatie ke kolegovi Davidovi a u učitele Františka ke kolegyni Radce?

Je nutné se podrobněji podívat na to, jakou podobu měl vliv obou kolegů. Když si přečteme jejich výroky podrobněji, ukazuje se, že to byla spíše **podpora k hledání vlastní cesty**, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování. Vliv však nebyl takový, že by měl průběh „kopírování vzoru.“ Učitel David považuje volání některých učitelů po návodech a přesných receptech za historický mýtus:

„Celé české školství je postavené na poslušnosti, na té potřebě: ‚Tak nám řekněte jak to máme dělat, my to tak budeme dělat.‘ To je o nekreativitě, to je o netvořivosti. Já jsem přesvědčený, že je potřeba vytvářet mantinely a to nejživější je,

---

<sup>10</sup> Efekt lítacích dveří označuje jev, kdy člověk vejde dovnitř a ihned je veden ven (Ingersoll, Smith, 2004). Podle studie provedené v USA odejde během prvních 2 let až 30% učitelů (Eldar, 2003, s. 32). Tento počet ještě narůstá a během prvních 5 let praxe odchází až 50% začínajících učitelů.

zkušenost udělat sám. Tam kde to prostředí je, tam kde se vytváří pro tvůrčí prostředí podmínky, tak nikdo nevolá: „Řekněte mi, jak to mám dělat?““

Kopírování úspěšných řešení kolegů se neukázalo jako efektivní, a proto učitelé hledají vlastní řešení. Rozhodují se, jakou podobu bude mít jejich působení ve školství, nebo jestli opustí školství. První dva až tři roky jsou tedy obdobím **hledání vlastní identity učitele** (profesní identity).

„Já sám ten její začátek vnímám tak, že byla hozená do vody a řeklo se jí: plav. Od kolegyně, která byla paralelně s ní v ročníku, tak ji dávala doporučení typu: ‚Když tě nebudou poslouchat, tak je musíš podusit, jak se říká - pokořit, a potom si je přetavíš k obrazu svému‘... Kateřina v sobě neměla tu potřebu někoho ponížít nebo podusit, ale měla potřebu být rychle dokonalý učitel a uvědomila si, že to jde proti sobě a že to nefunguje.“ (*David*)

Nedílnou součástí povolání učitele je hraní rolí, **autorita** a moc, říkají dnes shodně oba experti. Důraz na autoritu však neznamena popření humanistických hodnot učitele a neusilují o autoritářský styl výuky. Zároveň si však přiznávají, že pozice učitele není stejná jako pozice žáka. Dále usilují o vztah založený na důvěře a respektování. Oba učitelé objevují doposud neznámou část učitelé profese: **vedení třídy**. Právě díky tomu, že si učitelé uvědomují, jak je management třídy důležitý, uvědomují si, jak je důležité mít svoji vlastní pozici.<sup>11</sup> Dospěli k názoru, že se musí nejen naučit ovládnout mnohé nové techniky a metody, ale co je důležitější, že musí pracovat na své identitě učitele. Musí si ji vytvořit.

„Vy jste vlastně manažer tý hodiny, takže ladíte atmosféru v té třídě. Je krásný pocit, když zjistíte, že to máte ve svých rukou. Ono to není v každé hodině, ani dneska to není v každé hodině. To já se můžu stokrát nachystat a přijdu do třídy, a nějaká událost, něco, co se odehraje v té třídě, co mi to celý, ten můj plán... A to je na tom hezký, že vás to zase nutí improvizovat a v momentě, kdy ovládnete tu třídu a podaří se vám tu atmosféru určovat, to není boj vy za katedrou, oni před katedrou, a teď bojujete. Oni to přirozeně převezmou, že já jsem tam ten manažer, který je řídí, ačkoli

---

<sup>11</sup> S postupem času si učitelé projdou podobným uvědoměním na rovině školy. I zde budou používat dvě strategie, sebeprezentace a hraní rolí, s cílem podpoření a dosažení svých cílů.

to není z pozice moci a síly, a že je to takový přirozený, tak to jsou nejhezčí hodiny.“

(František)

### Čas se rozhodnout: hledání profesní a sociální identity

Zcela zásadní se pro období nazvané začínající učitel jeví hledání profesní identity, identity učitele. Osobní identita působila jako jakýsi katalyzátor informací společně s osobními přesvědčeními a hodnotami: od nástupu do povolání až doposud ani jeden z obou učitelů nebyl nucen okolím, aby nějakou identitu učitele převzal. Připsána jim byla **sociální identita začínajícího učitele**, který má nárok na chyby, není dokonale připraven na své povolání a tato identita jim byla dána okolím (vedením, kolegy, rodiči a žáky).<sup>12</sup> Tento typ sociální identity není přičten natrvalo. Učitel i okolí si uvědomují temporalitu této připsané sociální identity.

Během tohoto období nabývá na síle tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele od rodičů (My chceme jenom zkušené učitele pro své děti), od vedení (A budeš se nějak realizovat v tom svém oboru?) a od žáků (My chceme paní učitelku Kateřinu, co jsme měli loni). Právě pozitivní zpětná vazba od žáků nejvíce směřuje ke konkrétnímu výběru stylu výuky. Sociální tlak způsobuje, že učitel si uvědomuje nutnost budování vlastní identity učitele a začíná vznikat cíleně budovaná sociální identita učitele (jak by chtěl být vnímán okolím).

Učitelé jsou stále uzavřeni do svých problémů, do problémů svých žáků a narážejí na nesoulad osobní a profesní identity. Nesoulad pramení z každodenních problémů s výukou (kázeň, výsledky žáků, nespokojenost s prací, únava) a učitelé si kladou otázku Jak se tohoto nesouladu zbavit?

Nejdůležitější krok je na učiteli samotném. On se musí **rozhodnout**, jakou roli si vybere a jak bude jeho profesní identita konkrétně vypadat (osobní identitu v tomto věku již učitelé nemění). Rozhodnutí tedy stojí na vnitřní motivaci učitele, která v dalších obdobích sehraje důležitou roli při rozvoji obou učitelů. Důležitý poznatek, který si učitelé odnesli z dosavadní zkušenosti zní asi takto: „*Když se ti něco nelíbí, tak to změň. Nebo odejdi. Učitel a to jsi ty sám, je přece ten, kdo to mění. Ne ředitel,*

---

<sup>12</sup> Koncept sociální identity navazuje na pojetí Snowa a Andersona (1987), podle nichž je sociální identita „připsána ostatními ve snaze zařadit a umístit je jako sociální objekty. Nejsou to nějaká prohlášení, ale přisouzení díky informacím získaným na základě vnějšího pohledu, jednání jedince a místa a času tohoto jednání.“ (s. 1347)

*žáci nebo rodiče.* “ Ono rozhodnutí ale není motivováno jen racionálními argumenty: vliv pozitivní zpětné vazby, která má formu emocionální, je pro učitele jedním z důležitých důvodů, proč investovat tolik energie do své práce. Pocit **uspokojení z práce** s dětmi je zásadní motiv pro identitu učitele.

„Samozřejmě, že to člověka nakopne, když zjistí, že mu někdo zaklepe na dveře a jde rozebrat nějaký problém, který třeba vůbec nesouvisí s tím jeho předmětem. Tak si řeknu: ‚Tak je to fajn, podařilo se mi nějak zlomit všechno, ty bariéry, a podařilo se mi získat důvěru toho člověka.‘ A ta spolupráce s těma dětma, které se dostanou až tak blízko ke mně, tak samozřejmě super.“ (*František*)

### Identita progresivního učitele

Druhá fáze vývoje učitele je nazvána fází progresivního učitele a opět se odvíjí od identity učitele. Fáze začíná druhým až třetím rokem praxe učitele. Oba učitelé si zvolili **identitu progresivního učitele** a začínají na ní pracovat, což je důvodem pozitivních změn ve výuce učitele. V konceptu této identity je spojeno několik témat: mladý věk učitelů, angažovanost, humanistické pojetí cílů výuky a vzdělávání, vnímaná a udržovaná dichotomie „staré“ a „moderní“ základní školy. Nejpodstatnějším tématem je však podoba vztahu k žákům:

„Já myslím, že ten třetí rok určitě, to už jsem tu svoji třídu víc znala a už jsem věděla, že není jednoduché opravdu trestat, když to tak řeknu. Tady začaly rozhovory s těma děčkama, takzvaně problémovými.... A začala jsem modelovat a pokoušela se děčkám říkat: ‚Myslíš, že tvůj cíl je, abys byl v pohodě, abys měl dobrou známku, abys neměl dvojku z chování a víš, že ten učitel je alergický na to co uděláš, tak je rozumné, když bys to nedělal. Když to budeš dělat, tak musíš počítat s tím, že se ti to vrátí.‘ Začala jsem jim to modelovat jako normálně, jak běží život a potom jsem neměla problém s tím, když jsem i já měla rozhodovat na tlak některých učitelů, že mají mít napomenutí. Řekla jsem si, tak co, nezvládl jsi to. Už to bylo jednodušší pro nás oba dva.“ (*Kateřina*)

„Měl jsem svou třídu na tom druhém stupni, tak já jsem s ní nějak pracoval, děcka to uvítaly. O to víc mě zobaly z ruky a o to větší konflikty měly s těma kantorkama, které jim valily tu starou školu... Já jsem jim [kantorkám] chtěl natvrdo dokázat, že tak jak oni přistupují k těm děčkám, že to je nesmysl, že takhle se to nedá.

Neuvědomil jsem si, že hlavou proti zdi, borec s třema rokama praxe proti 25 letům praxe nějaký kantorky...“ (*František*)

Osobní vztah k žákům sytí identitu učitele a jako takový je utvořen souborem **vnitřních hodnot** jedince. Hodnoty učitele, utvářené od jeho narození a ovlivněné mnoha kontexty jsou základní tematickou profilací identity progresivního učitele. Mezi hodnoty patří starost o žáka jako jedince a výuka orientovaná na žáka. Podle Woodse a Jeffreyho (2002) lze tyto hodnoty nazvat humanismem. Pro oba naše učitele je humanismus hlavní kategorie, hovoří o ní neustále. Podoba vztahu je definovaná těmito termíny: respekt založený na důvěře, opora žákům (Mareš, 2003), nezklamat žáky, péče o žáky (Gilliganová, 2001) a důslednost (idea spravedlnosti, Sockett, 1993). Stěžejní tedy není přísnost, jak se mnohdy dočteme v literatuře (Bendl, 2002).

Oba učitelé si začínají pokládat otázky *Co zajímá žáky ve škole?* Učitelé se zajímají o potřeby svých žáků, poslouchají jejich přání a snaží se vytvořit mezi nimi atmosféru spolupráce. Žáka chtějí rozvíjet v holistickém a harmonickém pohledu. Přístup učitele je založen na aktivitě žáků, na propojení mezipředmětových vazeb, spojení několika složek osobnosti žáka. Soubor těchto vnitřních hodnot tvoří jádro hodnotového systému identity učitele. Na těchto hodnotách vzniká entusiasmus pro učitelskou profesi.

Kromě vnitřních hodnot sytí identitu učitele **vnější okolí**. Učitele jsou tlačeni k vlastní profilaci sociální identitou, kterou jim připisuje okolí. Sociální identita však má nejenom podobu připsanou, ale zároveň podobu chtěnou. Konkrétně se to projevuje v neustálém porovnávání „staré“ a „moderní“ základní školy. František a Kateřina se řadí a jsou také okolím (sociálně) řazeni do moderní základní školy.<sup>13</sup> Některé své kolegy naopak řadí do skupiny *zkostnatělých učitelů, zralých učitelů*, nebo *kantorů ze staré školy*. Porovnávání se je podobné i mezi školami: *klasika* (škola s klasickými prvky bez zavedeného ŠVP ve školním roce 2006/2007), *tam kde se snaží*

---

<sup>13</sup> Zcela běžné je, že lidé sebe a ostatní zařazují do různých kategorií, či skupin. Podle teorie sociální identity (Galloisová a kol., 2005) toto řazení není objektivní, ani svévolné, ale na základě koncepce já, kdy jedinec zdůrazňuje podobnosti sebe a členů svojí skupiny. Na druhou stranu vyzdvihuje rozdíly mezi sebou a členy jiných skupin, aby ukázal rozdíly mezi skupinami. Díky tomu, že je pozitivně hodnocena vlastní skupina, jedincovo já je hodnoceno také pozitivně (prostřednictvím zvýšení sebeúcty).

*něco zkoušet* (škola se zavedenými alternativními metodami výuky, či se ŠVP ve školním roce 2006/2007). Upevňování si sociální pozice negativním vymezováním „vůči někomu jinému“ má vliv na identitu progresivního učitele.

„Probíhalo to celé tak, že jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80% těch zkosnatělých učitelů nesouhlasilo a těch zkosnatělých tam bylo dost, jak jsem pochopil. Na poradě, která kvůli tomu byla extra svolaná, takže to je zase čas, že jsem někomu ukradl čas. My jsme v podstatě rozdávali práci těm svým kolegům a to nedělalo dobrotu na všechny možný strany.“ (*František*)

Otevřený vztah k žákům, který je založen na vzájemné důvěře mezi učitelem a žákem, tvoří tématické jádro identity progresivního učitele. S tím souvisí používání nových metod výuky, práce s žáky, práce se skupinou, chybou žáka a podobně, což je druhé téma identity progresivního učitele. Hlavním zdrojem pokroku učitele v práci na sobě (a samozřejmě také na své identitě, jak uvidíme dále) je proto zpětná vazba od žáků, kdy identita učitele funguje jako jakýsi filtrační rámec. Učitel dostává silnou zpětnou vazbu (zejména od žáků a od učitelů své vlastní třídy) a tyto informace poměruje s chtěnou identitou, **identitou ideálního učitele**. Oba učitelé se neustále porovnávají s ideálním učitelem. Zpočátku jsem se domníval, že nějaký učitel, kterého znají, je ideálním učitelem. To odmítli. Pak jsem tedy hledal, jestli je ideální učitel totožný s jejich vzorem ze základní, nebo střední školy, ale ukázalo se, že **vzor** není totéž, co ideál. Vzorem jim byl učitel, který je v něčem ovlivnil na základní nebo střední škole (výběr oboru a pojetí výuky), ale není pro ně ideálním učitelem: „*Tak já se na něho [učitele, který byl pro ni vzorem] jako dívám a říkám si, no tak zatím učím líp, než on*“, říká učitelka Kateřina. Ideální učitel tedy ani pro učitele fyzicky neexistuje, ale je pro ně důležitý z důvodu konstrukce vlastní identity. Pro učitele je nezbytné mít nějakou představu, se kterou by se mohli porovnávat: ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli. Identita progresivního učitele v sobě obsahuje třetí tématickou složku a tou je právě identita ideálního učitele. Je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy nedosáhnout.

S postupem času získává učitel jisté sebevědomí ve své práci, v práci na své třídě a vystupuje **za hranici třídy**, do prostoru školy. Podle Sikesové (1989) je jeden z možných způsobů pohledu na vývoj pokroku učitele: učitel se nejdříve zajímá o sebe, pak o žáky, o školu a o širší okolí školy. Vývoj je postupný, dobrovolný a

znamená překročení odpovědnosti role učitele. Učitelé se tak pokoušejí změnit mnoho věcí na dané škole, a to bez oficiálního pověření nebo bez odpovídající pozice. Sockett (1993) rozlišuje kariéru učitele na intelektuální (znalost předmětu a didaktiky) a morální kariéru (osobní charakteristiky a oddanost učení). Podle něj by zde docházelo k rozvoji morální kariéry. Je možné od sebe obě kariéry oddělit?

Rozvoj učitelů Kateřiny a Františka by se dal také popsat pomocí **modelu osobnostního rozvoje**.<sup>14</sup> Model se zaměřuje na osobnostní orientaci profesního rozvoje, ve kterém jsou zahrnuty všechny složky (kognitivní, sociální a emocionální). Rozvoj je založen na předpokladu, že učitelé neoddělují jednání, vědomosti a dovednosti. Proto změnit učitele neznámá změnit a rozvíjet toliko jeho jednání (didaktickou stránku edukace), ale podstatná je změna osobnosti učitele.<sup>15</sup> Osobní postoj učitele je tudíž nezbytnou součástí změny. Mnozí výzkumníci na základě výzkumů uvádějí, že zaměřit se pouze na dovednosti (model rozvoje kompetencí) bez ohledu na osobní postoj učitele je neefektivní (Goodson, 1992, Carnellová, 1999). Zastánci modelu osobnostního rozvoje tvrdí, že rozvíjet učitele neznámá jenom dávat učitelům nové pomůcky a triky. „Kvalita, škála a rozsah učitelovy činnosti ve třídě je úzce spjata s jeho profesním rozvojem... Učitelé nevyučují určitým způsobem pouze proto, že mají nebo nemají jisté dovednosti. Způsob, jakým vyučují je také zakotven v jejich rodinném pozadí, v jejich biografii, v jejich možnostech.“ (Hargreaves, Fullan, 1992, s. ix)

Na tomto místě je vhodné si položit otázku, jakým způsobem učitelé pracují na své identitě učitele. Učitelé používají mnoho strategií a metod, ale celkový přístup má charakter **intuitivní**. Intuitivní způsob práce neznámá, že by učitelé nepracovali s odbornou literaturou, ale charakterizuje nesystematičnost práce na identitě učitele.<sup>16</sup> Učitelé pracují se zpětnou vazbou, jsou schopni sebereflexe, ale zejména díky bohatým zkušenostem nepracovali analyticky, ale intuitivně. Zkušenosti učitelů, organizované právě na základě témat či problémů slouží učitelům jako první zdroj hledání řešení. V tomto nelze zaměnit učitele s vědcem, který systematicky analyzuje

---

<sup>14</sup> Model je citován mnoha autory (Ball, Goodson, 1985, Goodson 1992, Hargreaves, Fullan, 1992).

<sup>15</sup> Proto někteří nazývají tento model „rozvoj jako sebe-pochopení“ (Hargreaves, Fullan, 1992).

<sup>16</sup> Souhlasně například Wade (1998), Lowyck (2003).



problém a testuje hypotézy. Učitelé se často musí rozhodovat na základě nejasných a nedostatečných podnětů.

„Vy [tazatel] jste položil takovou otázku... to se zas tak v hlavě neodehrává, že bych to dělal s nějakým, explicitně, cílem, že tohle je pro mě důležité, tak kvůli tomu to hlavně dělám... Já si myslím, že na to není vůbec při tom povolání čas. To si nedovedu ani představit, to ne, ne.“ (*František*)

### Identita experta

Fáze učitele experta je třetím popisovaným obdobím ve vývoji učitele. Nejprve bylo popsáno období začínajícího učitele, kdy měl učitel sociálně připsanou identitu začínajícího učitele. Pro druhou fázi progresivního učitele bylo zásadní rozhodnutí učitele zvolit si identitu progresivního učitele a pracovat na ní.

V této poslední třetí fázi vývoje učitele, která začíná mezi sedmým a osmým rokem praxe, je oběma učitelům připsána **sociální identita experta**. Na základě čeho se tak děje?

Právě na základě **znaků** (vnějších projevů) předchází identity progresivního učitele: pracovat několik hodin každý den přesčas, ale ve škole, nikoliv doma (*já jsem ve škole úplně nejdýl*), oddanost učitelskému povolání, debatování s kolegy o nových metodách, zapojení se do činností přesahujících rámec povinností dané rolí učitele (kroužky, projekty, divadlo, počítačová učebna, studovna), účast na seminářích a kurzech dalšího vzdělávání, odborné knihy na vlastním stole a neustále proklamovaná snaha po lepších metodách výuky. Existence **publika** vede k jinému chování učitele: učitel před diváky přijímá identitu experta, ačkoliv se sám nedomnívá, že úroveň experta ve svém rozvoji dosáhl.

Chybou by bylo myslet si, že publikum tvoří pouze kolegové a vedení školy. Neodmyslitelnými diváky učitelových výkonů jsou žáci a jejich rodiče, kteří se podílejí na utváření podoby sociální identity učitele.

„Dala jsem si všechny lavice ve třídě do pořádku, kde to bylo popsáno, tak jsem to vyčistila. Pak jsem jim řekla, aby si prohlídli, kde sedí, že bude snaha, aby to tak vydrželo co nejdýl a hodinu budou končit tak, že ji budu končit já tím, že řeknu, že je konec hodiny, uklidí si věci, já si přeždu dozadu ke dveřím, aby náhodou někdo něco zapomněl... a teprve až vidím, že je to v pořádku, tak jim řeknu, že mají odcházet. Ono

to zní jako taková buzerace, ale oni to vzali, že je to takový závěrečný rituál a já stojím u těch dveří a někdy jsem něco tak orientačně zkoušela, že když jsem je pouštěla, tak jsem říkala: ‚Prošel, prošel.‘ Tak to měli jak takovou hru. Zjistila jsem, že si na to zvykli a potom se mě ptali, jestli už můžou jít, když jsem něco řešila vpředu s někým, tak oni očekávali, že přijdu dozadu, tak se mě ptali, jestli už můžou. Takže už se na to naučili a pak za mnou přišel kolega, který říká: ‚Tak si představ, že ty děcka mě poslali za tebou, ať se jdu tebe zeptat, jak končíš hodiny, protože prý v tom máš pořádek a já jim pořád nadávám, že je tady bordel.‘“ (Kateřina)

Učitelé získali identitu experta na základě toho, že jsou okolím rozpoznáni jako experti na základě svého chování, ve kterém se dají spolehlivě číst výše uvedené vnější projevy.<sup>17</sup>

K sociální identitě učitele experta se v případě Františka (po 8 letech praxe) a Kateřiny (po 7 letech) přidává **role zástupce ředitele**. Společenské uznání pozice učitele opravňuje k určitému jednání, které lze označit za autoritativní a pravomocné (Peters, 1959). Díky nové roli se ještě více posiluje zapojení učitelů (neklesá tedy, jak by se dalo předpokládat s narůstajícím věkem a se zajištěností vyplývající ze získání pozice zástupce). Došlo k uznání přechodu učitele ze své třídy do úrovně školy a v roli zástupce učitel působí na další úroveň, na širší okolí školy.

Dlouholetá píle a snaha progresivních učitelů byla tedy korunována náležitou **odměnou**. Získali nejen radost ze zpětné vazby od žáků, sociální identitu experta jako uznání učitelským sborem, ale také pozici zástupce, která znamená posun v kariéře. Je to velice důležitý okamžik pro identitu učitele: oficiálně je uznána jejich snaha a oddanost učitelské profesi.

Pro učitele to však neznamená konec vývoje, protože **neztotožňují** identitu experta s identitou ideálního učitele. Z jejich pohledu je tedy nehotovost, či nedokonalost neoddelitelnou součástí učitelské profese: jejich identita není vytvořena jednou provždy. Na identitě musí učitel neustále pracovat.

Tazatel: „A nyní máte jistotu, že zvládnete každou třídu?“

Učitelka Kateřina: „(smích)... No to ne. Myslím, že to nemůže mít nikdo nikdy.... tu stoprocentní jistotu teda nemám, ačkoliv se domnívám, že bych se mohla, nebo měla vypořádat s většinou situací ve škole... ale jistotu tu nemám.“

---

<sup>17</sup> Podobně například Helsby a kol. (1997) cit. podle Day, Elliot, Kingtonová (2005).

Nehotovost učitele nemá pouze charakter vnitřní reflexe a přesvědčení o nemožnosti není jen proklamovaná, ale má reálnou podobu zejména v deklarování vůči ostatním kolegům. Konkrétně má podobu otevřenosti vůči kritice (oba učitelé vybízejí své kolegy k vytvoření systému vlastních hospitací), což je samozřejmě založené na určitém nabytém sebevědomí a sociální pozici učitele.

„Učitel si nějakým způsobem učí a je uznávaný nebo zažívá pocit, že je uznávaný. V tom přijde někdo a naznačí, že něco udělal špatně, že něco si myslí jinak. Nechci říct, že ten učitel je špatný, ale mu vyzní, že o něm někdo řekl, že tohle dělá špatně, tak tam nastává ten problém. Kolikrát je to v komunikaci, že se něco řekne nějak a ten druhý to pochopí jinak. Pak jde do útoku, musí to přece obhájit, přece tohle vím... Takže říkám, ať i chodíme vzájemně na hospitace a nabízím svoje hodiny.“

*(Kateřina)*

Osobní identita a identita sociální se do značné míry dostala u učitelů do symetrie. Existuje však ještě ideální učitel, který je pro učitele zdrojem napětí vedoucího ke změně. Učitelé jsou **aktivně nespokojeni** s mnoha jevy na své škole, protože nyní je identita ideálního učitele katalyzátorem informací (podobně jako osobní identita na začátku kariéry). Ačkoliv byla učitelům připsána sociální identita experta, ze svých dosavadních zkušeností vyvozují, že tato identita jim není připsána napořád. Ovlivnění také oficiální pozicí zástupce učitele, člověka z vedení školy, snaží se být o krok napřed před ostatními učiteli. Snaží se „*jít příkladem*“.

S rozvojem didaktické a psychologické oblasti (opuštění frontální výuky, zavádění skupinové práce, mezipředmětové vztahy, projektová výuka, sebehodnocení žáků, hodnocení žáků odlišné podle jejich znalostí) je spojen zásah do **kurikula** předmětů. Vývoj v této oblasti byl následující: na počátku učitelé učili zcela podle učebnice, teprve po změně postoje a vztahu k žákům, kdy se oba učitelé začali více zajímat o potřeby žáků, začali měnit obsah výuky. Požadavek ministerstva k sestavení Školního vzdělávacího programu (ŠVP) z tohoto pohledu jde v souladu s identitou učitelů: ŠVP jim nenařizuje, jakým způsobem mají vyučovat. ŠVP jim neříká: „to a to musíte dělat a pokud to nezvládnete, nemáte na to učit, ačkoliv máte za sebou deset let praxe.“ Naopak ŠVP dává učitelům prostor změnit výuku a vzdělávání na celé škole (na rovině formalizovaného dokumentu) a tím potvrzuje jejich identitu učitele.

## Shrnutí

Zjištěné výsledky práce dávají odpovědi na dvě centrální otázky: (1) Proč učitelé pracují na identitě učitele? a (2) Jakým způsobem učitelé svoji identitu konstruují?

Nejprve k první otázce. Během procesu výzkumu byl identifikován základní prvek rozvoje učitele: učitelova práce na vlastní profesní identitě. Učitelé František a Kateřina by dozajista souhlasili s Dayem (1999), který říká, že „učitelé nemohou být rozvíjeni, učitelé se musí rozvíjet“. Nejpodstatnějším motorem změny a především dalšího rozvoje pro učitele bylo **rozhodnutí** k tvorbě vlastní identity. Snow a Anderson (1987) to nazývají jako *práce na identitě*, což zahrnuje aktivity k vytvoření, prezentování a zachování identit. Rozhodnutí hledat svoji profesní identitu bylo ovlivněno uvědomovaným **rozporem** mezi reálným a chtěným stavem výuky, díky zastávaným hodnotám a souboru osobních přesvědčení. Podle Sikesové (1989) je největším zdrojem šoku pro začínající učitele zvládnutí disciplíny a kázně. Učitel František však takový šok nezažil, zejména díky svému stylu vystupování (viz Measorová, 1989). Mnozí učitelé podle literatury často získávají autoritářské sklony (Kaganová, 1992). Časově vymezeno lze toto kritické období vymezit prvními třemi roky praxe, kde významnou roli hrál kontext školy<sup>18</sup> a podpora k experimentování od kolegů.<sup>19</sup>

První fáze v profesním životě učitele byla nazvána jako fáze začínajícího učitele. Učitelé získali sociálně připsanou identitu začátečníků, kteří přišli do praxe a zažívají svůj šok z reality. Na konci tohoto období (mezi druhým a třetím rokem praxe) se učitelé rozhodli stát se progresivními učiteli. Díky tomu přecházejí do druhé fáze, pro kterou je charakteristická neustálá práce na zvolené identitě a na úkolech s tím souvisejících. Po sedmi až osmi letech se učitelé dostávají do třetí fáze vývoje a stávají se učiteli experty na základě okolím připsané sociální identity.

---

<sup>18</sup> Učitelovo myšlení, vědění a rozvoj je ovlivněno sociálně, ale právě také kontextem (Clandininová, Connelly, 1998), ve kterém učitel žije a pracuje.

<sup>19</sup> Podpora začínajícího učitele ředitelem a emocionální a profesní podpora od kolegů má podle moha odborníků (Eldar, 2003) velký vliv na zařazení nováčka do prostředí školy a na jeho budoucí profesní vývoj.

Odpověď na druhou otázku se váže k tomu, na základě čeho je identita učitele konstruována. Identita učitele není založena pouze na **rolí**, kterou zastává (role třídního učitele, učitele předmětu, zástupce ředitele), ale na koexistenci několika klíčových faktorů.<sup>20</sup> V tomto případě se výzkum kloní spíše k procesuální identitě. Blumstein (1973) hovoří o vyjednávané identitě (*identity bargaining*), která je založena především na konkrétní sociální situaci a na specifických cílech, s nimiž jedinec do sociální interakce vstupuje.<sup>21</sup>

Nejprve k vlivu **sociální situace**. Pro situaci ve třídě je nejdůležitější vztah identity učitele s **identitou ideálního učitele** (která se tak stává zdrojem aktivní nespokojenosti), zatímco pro situaci na úrovni školy je to vztah identity učitele a sociální identity. S tím souvisí vystupování učitele za hranice třídy, které se váže k rozvoji učitele. Jak učitelé získávali zkušenosti, přesouval se jejich zájem ze sledování vlastního jednání k chování a potřebám žáků.<sup>22</sup> Posléze učitelé obě tyto otázky řeší na vyšší úrovni, v diskurzu školy a v roli zástupců v diskurzu širšího okolí školy.

Kromě role, sociální situace a identity ideálního učitele se ve výzkumu ukázaly jako zásadní **hodnoty** učitele (humanismus, spravedlnost k žákům) a jeho **osobní přesvědčení** (didaktické a pedagogické teorie). Výzkum se tak odlišuje od pozice některých autorů (např. Janssens, Kelchtermans, 1997), podle které pouze tyto dva poslední faktory ovlivňují identitu učitele.

Jak již bylo dokázáno, identitu učitele ovlivňuje soubor faktorů, které se liší podle sociální situace, ale zejména díky vertikální ose a jednotlivým fázím vývoje učitele. Identitu učitele tvoří role, pocity, postoje, přesvědčení, myšlenky, hodnoty, ideály a vzory.

Jak je to s odpovědí na otázku položenou v úvodu práce *Jak učitelé definují kvalitní vyučování?* Jak bylo vidět ve výzkumu na příkladu kariéry dvou učitelů, motorem rozvoje je dobrovolné rozhodnutí učitelů v začátcích kariéry, jejich

---

<sup>20</sup> Například podle Burkeho a Tullyové (1977) je identita jedince určena zejména na základě jím zastávaných rolí. Lze hovořit o modelu rolové identity.

<sup>21</sup> Identita je tedy ovlivněna situací, diskurzem a běžně tak dochází k prolínání odlišných typů identity. Day a kol (2005) tvrdí, že učitelé mají vždy minimálně tři identity: identitu aktuální, ideální a přechodnou.

<sup>22</sup> Podobně Allenová, Casbergueová (1995).

závazek<sup>23</sup> a hledání vlastní identity učitele. Experti usilují o kvalitní výuku, ale tu nelze charakterizovat výčtem určitých kompetencí, které lze stanovit a jednotlivé položky seznamu kontrolovat na výsledcích učitele. Současný trend formalizovaného a standardizovaného hodnocení kvality jde spíše proti pojetí vyučování experty.<sup>24</sup> Oba experti se kloní k názoru, že vyučování je plné intuice, lásky k dětem, předmětu a zásadně závisí na identitě učitele.<sup>25</sup> Vyučování je umění a jako každé umění potřebuje cvičit a reflektovat (Cariniová, 1986). Učitelé experti nejsou jen uznávanými odborníky v oboru, ale širší okolí v nich vidí morální autoritu.

Rekonstrukce identity učitele experta pomocí metody životní historie přinesla nový pohled na rozvoj učitele prostřednictvím práce s identitou učitele. Uvedené poznatky se nedají zobecnit na příběhy všech učitelů, ale domnívám se, že práce našla způsob uchopení problému rozvoje kvalitních učitelů.

---

<sup>23</sup> Podle Daye (2005) je závazek (*commitment*) nejdůležitějším faktorem pro rozvoj učitele. Závazek ovlivňuje hodnoty učitele, jeho obraz já a zastávané role a identity.

<sup>24</sup> Formalizované hodnocení, seznamy kompetencí nezbytných pro zajištění kvality výuky jdou proti široce respektované myšlence učící se společnosti. Podle Broadfootové (1998) je to způsobeno zčásti tím, že instituce nechtějí riskovat zásadní změny v reorganizaci vyučování a učení a zčásti mocným vlivem převládajícího diskurzu formálního hodnocení.

<sup>25</sup> Podobné postoje lze přiřadit ke konceptu vyučování jako umění (Dewey, 1929, Dewey, 1989, Highet, 1951).