

ČAS, VZPOMÍNKY A ŘEČNICKÉ FIGURY V ROZHOVORU

TIME, MEMORIES AND FIGURES OF SPEECH IN INTERVIEWS

ROMAN ŠVARŘÍČEK

Abstrakt

Příspěvek představuje teoretickou studii řečnických figur používaných mluvčími v kvalitativním, hloubkovém rozhovoru. Cílem textu je zprvu prozkoumat, jaké postupy a figury ve vyprávění používají mluvčí, a zadruhé ukázat, jak je možné s těmito figurami dále pracovat v odborném textu či článku. Jak jsou prezentovány vzpomínky vypravěčem a jak mohou být následně využity badatelem v textu, jsou dvě hlavní otázky, kterým se článek věnuje. Ve studii je na vlastním empirickém materiálu podrobně popsáno celkem čtrnáct řečnických figur. V závěru autor ukazuje, které řečnické figury mohou zvýšit důvěryhodnost kvalitativní výzkumné zprávy.

Klíčová slova

rozhovor, figury ve výpovědi mluvčího, kvalitativní výzkum, metodologie kvalitativního výzkumu

Abstract

This contribution is a theoretical study of the figures of speech used by speakers during qualitative in-depth interviews. The aim of the text is, first, to explore the procedures and figures speakers use when narrating and, second, how such figures can be developed later in a specialist text or article. How memories are presented by the narrator and how it can be used by the researcher in a text, is the two main questions this article is about. Using the author's own empirical material, fourteen figures of speech are described in detail, showing which figures may enhance the credibility of a high quality research report.

Keywords

interview, figures in narrator's talk, qualitative research, methodology of qualitative research

Úvodem o čase a příběhu

Jak zkoumají pedagogické vědy čas? Vlivem posledních trendů v sociálních vědách je čas zkoumán především skrze příběhy vyprávěné v rozhovorech autentickými mluvčími. Současné opuštění naivně realistických přístupů ke zkoumání světa narativitě doslova nahrává (dokonce se hovoří o obratu k narativitě). Narativní přístup není redukcionistický a abstraktní, ale je zásadním způsobem spojen s místem a časem.

Příběhy vyjadřují naši zkušenost, kterou skrze ně můžeme sdělovat ostatním lidem a vytvářet s nimi mezilidské vztahy. Díky tomu, že rozumíme vyprávěným příběhům, můžeme se podílet na diskurzu dané kultury a aktivně se jej účastnit. Příběhy tedy nepopisují jen jednotlivé krátké úseky našeho života, ale podle mnohých autorů (Bruner, 1986; Carr, 1986) je narativní způsob myšlení základní strukturou lidské zkušenosti. Tradice, sdílené hodnoty a racionální argumenty, jsou v čase neustále vytvářeny. MacIntyre (2007) hovoří o otevřeném charakteru tradice, která si udržuje jednotu skrze neustálé soupeření odlišných konceptů v průběhu času. Zkoumání příběhu pak dovoluje odhalit historickou a sociální zakotvenost tradice.

Přístup Clandininové a Connellyho (2000) ukazuje odlišnost narativního přístupu od tradičních způsobů zkoumání otázek výchovy a vzdělávání. Zatímco v tradičním náhledu učitel realizuje kurikulum a musí přitom dosáhnout předem vytčených cílů, v narativním přístupu je učitel součástí kurikula, vytváření cílů i jejich naplnění. Jelikož se v narativním přístupu nejedná o „velké příběhy“, je časovost nedílnou součástí příběhu. Každý příběh má začátek, prostředek a konec, což nám umožňuje vztahovat se k minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Narativita nám umožňuje být v čase a zároveň se k času vztahovat. Bez kategorie času není možné vysvětlit jednotlivé události a rozkrýt celý příběh.

Je tomu již hodně let, co známý literární vědec Kenneth Burke (1969) v úvodu své knihy poznamenal, že dobrý popis motivů lidského jednání musí obsahovat odpovědi na těchto několik otázek: *Co se stalo (čim)? Kdy nebo kde se to stalo (scéna)? Kdo to způsobil (jedinec)? A proč se to stalo (důvod)?*

Pokud tedy vyprávěný odpoví na těchto pět otázek, můžeme hovořit o dobrém příběhu. Orální historie a studium vzpomínek se masivně rozvinulo zhruba od šedesátých let minulého století a snaží se rozpracovávat odpovědi na výše uvedených pět otázek, ale nemůžeme říci, že by existovalo mnoho textů o samotném způsobu předávání informací od vypravěče k vědci. Existuje jen omezené, a domnívám se, že nedostatečné, množství prací o vyprávěcích postupech a technikách vyprávění příběhů. Málo se zkoumá styl vyprávění, forma odpovědí, neboť vědu v prvé řadě zajímají fakta, co přináší daný text nového.

Cílem textu je zaprvé prozkoumat, jaké řečnické figury ve vyprávění po-

užívají zkoumaní jedinci, a zadruhé ukázat, jak je možné s těmito figurami dále pracovat v textu. **Jak jsou prezentovány vzpomínky vypravěčem a jak mohou být následně využity badatelem v textu, jsou dvě hlavní otázky, které jsou v článku dále zpracovány.**

Jak jsem pojal nápad napsat tento text?

Když jsem zkoumal zkušené učitele (experty) na základních školách, při jednom rozhovoru s ředitelem školy jsem si uvědomil, že mu nevěřím. Velmi zvláštním způsobem vyprávěl o učiteli expertovi, na kterého jsem se dotazoval. Připadal jsem si, jako kdybych měl na ramenou kameru s logem České televize a natáčel rozhovor pro hlavní zpravodajskou relaci dne. Na první otázku, jak vnímá vývoj učitele experta, odpověděl přesně těmito slovy:

„On [zkoumaný učitel expert] od samého začátku, kdy sem nastoupil, tak vykazoval ty známky specifické pro jeho osobnost, a v tom si myslím, že je ojedinělý, a to je dokonalé sepětí teorie a praxe. To, co mnoha, v dobrém slova smyslu, rutinním učitelům chybí, to je to propojení s aktuální pedagogickou teorií, a v tomhle si myslím, že je unikátní. Když pomineme ty praktické zkušenosti a osobnostní rozměr toho člověka, tak v tomhleto si myslím, že je odlišný od jeho vrstevníků, kteří se většinou spoléhají na zkušenosti a většinou pracují v těch zaběhaných schématech didaktických.“ (Pavel, ředitel ZŠ, 12 let praxe ve funkci ředitele, 20 ve funkci učitele)¹

Rozhovor se nesl v podobném duchu, kdy výpověď ředitele byla plná obecných frází bez konkrétního naplnění detaily. Ředitel s vážnou tváří učitele chválil, aniž by „vyzradil“ jeden jediný úspěšný příběh ze školního života. Chladný kovový nábytek ředitelny ladil s atmosférou v místnosti. Jelikož to byl jeden z mých prvních větších kvalitativních výzkumů, dlouho jsem řešil otázku, co s takovým rozhovorem. Už během něj jsem byl na pochybách, zda jej budu moci využít.² A to přestože ředitel působil velmi důvěryhodně, mluvil plyně spisovným jazykem a používal mnoho odborných termínů. Jaké postupy tedy vypravěči používají, aby získali důvěryhodnost při odpovídání otázek zvidavých vědců? To byla otázka, která stála na začátku dlouhodobějšího zájmu o vypravěčské figury v kvalitativním rozhovoru.

V tomto textu se budu věnovat tomu, jaké figury používají mluvčí v rozhovoru a jak se s nimi dá nakládat.

¹ Švaříček, 2006 (nepublikováno).

² Jak se ukázalo později v rámci triangulace zdrojů dat, některé výpovědi ředitele byly nepravdivé. V tomto souhlasím s Rubinem a Rubinovou (2005), že lež je v dobrém kvalitativním výzkumu snadno odhalitelná.

Řečnické figury

Každý vědecký text je podroben pečlivému zkoumání, zda splňuje standard dobrého článku. Standard je výsledkem složitého vyjednávání mezi vědci a různými školami (Kuhn, 1997). Jak zdůraznili Guba a Lincolnová (1989), v pozitivismu a postpozitivismu je sama výzkumná metoda hlavním kritériem důvěryhodnosti. V naturalistickém, či konstruktivistickém, diskurzu je však posuzování metody pouze jedním z mnoha kritérií kvality kvalitativního výzkumu.

Existují kritéria kvantitativního, stejně jako kvalitativního výzkumu, ale můžeme hovořit též o obecných kritériích.³ Například panuje obecná shoda v tom, že by autor textu neměl zneužít citace jiných. Odkazy na odbornou literaturu jsou znakem akademické důvěryhodnosti textu. Mezi obecná kritéria řadím navržení, provedení a prezentování výzkumu, etická kritéria a přínos studie pro teorii a praxi. V následujícím textu se budu věnovat především tomu, jak probíhal sběr dat prostřednictvím metody rozhovoru a jak jsou či mohou být data prezentována. Vzhledem k tomu, že se pohybuji na poli kvalitativního výzkumu, jedná se o kritérium **důvěryhodnosti** (*credibility*).⁴

Důvěryhodná je taková kvalitativní výzkumná zpráva, která ukazuje výpověď mluvčího (přímé citace) na jedné straně a na druhé straně způsob, jak jej badatel interpretoval a zařadil do nového konceptu. Jedná se tedy o vztah mezi vyjádřeními účastníků výzkumu a jejich interpretacemi badatelem.

Za **řečnickou figuru** považují specifickou techniku, kterou v hloubkovém rozhovoru používají zkoumaní účastníci. Nejedná se jen o jasnost a zřetelnost výpovědi při zkoumání pedagogických témat, ani se nejedná pouze o rétorické obraty. Řečnická figura je technika, kterou mluvčí užívá pro dosažení určitého **záměru**. Záměrem mluvčího může být zlehčení dramatické události, přepsání minulosti či přenesení odpovědnosti na jinou osobu než na osobu vyprávěče.

Typickou řečnickou figurou je například **metafora**, kterou v klasických kvalitativních výzkumech nalezneme velmi často.⁵ Pokud jej učitelé či jiní zkoumaní jedinci využijí, metafora dokáže osvětlit popisovanou událost ilu-

³ Nebudu se zde zabývat odlišnými školami (designy) v rámci kvalitativního přístupu, ale pokusím se o postižení obecných figur, které užívají účastníci výzkumu v hovoru. Ani nebudu zkoumat odlišné cíle, které mohou kvalitativní výzkumníci sledovat: hledání pravdy, hustého popisu, osobního rozvoje či rozvoje praxe. Nebudu tedy zkoumat další kritéria pro zvýšení kvality kvalitativního výzkumu a debatovat o jejich výhodách či nevýhodách.

⁴ Nebudu se také věnovat přenositelnosti (termín Guby a Lincolnové, 1989) či otázce verisimilitude (viz např. Donmoyer, 2001).

⁵ O figuře metafory existuje mnoho publikací (viz např. Woods, 2006), a proto se jí zde nebudu věnovat.

strativním způsobem. Jako například jedna z nejznámějších sociologických metafor: sociální prostor jako scéna divadla (Goffman, 1999).

Jaký je záměr mluvčího a jak lze naložit s danou figurou, řeším v dalších oddílech. Řečnické figury vznikly induktivně při analýze a interpretaci datového zdroje z několika kvalitativních výzkumů, které jsem vedl či se jich účastnil jako výzkumník. V některých případech ukazují použití řečnických figur jinými autory.

Přepisování minulosti

Veškeré vzpomínání je retrospektivní a s časem roste riziko poničení vzpomínek hodnotovou proměnou či konverzí jedince, kdy dojde ke zcela jiné interpretaci minulých událostí. V první řadě však nemusí jít o záměrnou změnu interpretace minulých událostí, ale o zapomenutí. Učitelka prvního stupně ZŠ Marta v následující ukázce vypovídá, že už si nepamatuje, co jí přinesla pedagogická fakulta.

R.Š: Jo, to mě právě zajímá, jak, jak se dráha učitele vyvíjí. Samozřejmě i jak byl vybaven teoriemi z pedagogické fakulty nebo jiné...

Učitelka Marta: Na pedagogické fakultě jsem měla pocit, když jsem na ni odešla, že jsem se naučila, že mi dali jenom čtyři věty. Že jsem se tam za čtyři roky naučila čtyři věty. Ale ono to tak úplně není pravda, ale měla jsem ten pocit, takže... Dobrý bylo, že jsem mohla jít hned do praxe.

R.Š: A co byly ty čtyři věty?

U: No, to si nemůžu právě vybavit. (smích) ⁶

Pro doplnění kontextu je nutné říci, že učitelka Marta má 46 let a 20 let učitelské praxe. Zkoumal jsem ji ve výzkumu zkušených učitelů expertů, kde byla dvěma řediteli škol označena jako vynikající učitelka a to bylo následně ověřováno dalšími metodami (více viz Švaříček, 2009).

Domnívat se, že učitelka po více než dvaceti letech od studia na vysoké škole dokáže vyjmenovat, které teorie objevené na fakultě jí byly v praxi užitečné či nikoliv, je nereálné. Marta například nebyla schopná popsat, jak přesně probíhaly její první tři roky v profesi učitelky, protože nebyla s to určit, kdy se daná událost odehrála. Oproti tomu další učitelé ve stejném výzkumu, kteří měli „jen“ deset let praxe, popisovali vliv pregraduální přípravy na svoje pojetí výuky podrobněji.

⁶ Citace účastníků výzkumu mají v práci tuto podobu: písmo v kurzívě, zarovnání do bloku, uvedení jména mluvčího (učitelka Marta). Iniciály RŠ pak odkazují na autora práce a současně tazatele ve všech rozhovorech. Švaříček, 2007 (nepublikováno).

Pro zachycení dávno minulého se ukázala být přínosná metoda kritických incidentů (viz Sikesová, 1989). Jedná se o dotazování na klíčové události, které jedince ovlivnily zásadním způsobem, například ke změně cíle či hodnotové orientace. Za kritický incident je tak mluvčím označen určitý životní okamžik zpětně. Učitelka Marta tak například za kritický incident označila vstup vysokoškolského učitele hudební výchovy do první hodiny. Učitel začal nejprve tvrdým autoritativním způsobem zkoušet studenty z dějin hudby, aby po deseti minutách svlékl sako, usmál se a řekl studentům, že učit se dá také jiným způsobem. Učitelka Marta tento okamžik označila za zásadní moment, který ji „nabil“ k tomu, aby rozvíjela přístup orientovaný na žáky.

Odlišně se k minulému stavěl ve stejném výzkumu učitel Petr (věk 56 let, praxe 30 let, učitelství pro základní školu, obor dějepis a český jazyk). Jednalo se o způsob, který by se dal označit jako **přepisování minulosti**. Učitel Petr v rozhovorech opakovaně vyprávěl o nepříjemných zážitcích jako o „svým způsobem zajímavé zkušenosti“. Abych to přiblížil, ukážu jeden z případů.

V jednom z prvních rozhovorů mi na otázku, jestli má a případně jaké vzory, odpověděl, že mezi jinými jeho vzorem a oblíbeným učitelem byl učitel španělského jazyka na gymnáziu. Učitel španělského jazyka se mimo jiné vyznačoval tím, že každou hodinu zkoušel velkou část třídy na slovíčka na známky a Petr tak dostal několik pětěk za sebou. Při vyprávění této události však řekl, že to pro něj byla zajímavá zkušenost, neboť ihned pochopil, že memorování je také důležité pro učení. V následujícím rozhovoru jsem se k tomu vrátil.

*RŠ: Já jsem si přečetl minulý rozhovor a připadá mi, že vy ty historiky přibarvujete. Nemyslím to jako výtku, to nikoliv. Mě spíš zajímá ten stav, kdy daný jev probíhal... Třeba příklad se španělštinářem, kdy jste neměl rád memorovací techniku a on vám dal najevo, že i teorie je důležitá. Tehdy, když vám to řekl, to jste nebyl naštvaný?
Učitel Petr: (pomlka) A vidíte, to já si právě nemyslím. Já... (pomlka) dobře, člověk se orientoval na nějaký prospěch, to byla ta jedna linie. Na tom mně záleželo. První věc, co bych k tomu řekl, že jsem vždycky měl rád hodiny, když to učitel vedl, nebylo to stresující, on dokázal zaujmout i tím svým výkladem a nebyl stresující. A to člověk sál. A myslím si, že jsem si to i uvědomoval, protože jsem si říkal aba. [pět vět vynecháno] Ne, ty pětky ve španělštině padly a taky si to pamatuju a tam jsem opravdu byl naštvan a bylo to po příchodu na gymnázium po první hodině španělštiny. Podívejte, jak si to pamatuju, a to jsem skoro důchodce. [deset vět vynecháno] On se nám snažil dát najevo, že ty hodiny budou náročné a že to takhle bude vypadat...⁷*

⁷ Švaříček, 2007 (nepublikováno).

Učitel Petr v druhém rozhovoru na jedné straně přiznává, že byl naštvaný na učitele španělštiny za tři hodnocení nedostatečná během jedné hodiny. Na druhé straně podává obhajobu strategie učitele. Učitel Petr podobně i v jiných případech popisoval jen **pozitivní** aspekty na rozporuplných událostech. Domnívám se, že se jednalo o přepisování minulosti s ohledem zachovat si tvář před cizím badatelem.

Rousseauova kniha *Význání* je považována za jednu z prvních autobiografií, která na dlouho určila způsob prezentování sebe a svých skutků. Sám Rousseau na prvních stránkách píše, že nic špatného nezamlčuje a že žádnou událost nepřibarvuje. Při dalším čtení je však čtenáři zřejmé, jak záměr vyprávění zcela zásadně ovlivnil jeho formu. Světlo, ve kterém se chtěl Rousseau prezentovat, zároveň uvrhlo do stínu některé příběhy jeho života.

Jak tedy dosahuje mluvčí toho, že mu badatel věří?

Věříme si?

Figura Věříme si? patří do technik, které odkazují k lidské tendenci zachovat si v rozhovoru s cizím vědcem svoji tvář. Pojetí rozhovoru je založeno na nevyřčené myšlence, že mi jakožto **vypravěči** badatel věří. Nemusím mu to nijak dokazovat. Plně postačuje říci, že dokážu uběhnout půlmaratón. Nemusím v následující chvíli obléci dres a dokázat, že to zvládnu. Děti si ještě nejsou vědomy této struktury rozhovoru, a proto často v rozhovorech dokladují, že danou schopností disponují.

Příkladem je následující citace z rozhovoru s žáky první třídy.

„Pověz mi, co jste se ve škole naučili?“ Ž: „Nejradši mám matematiku a tělocvik. Matematiku jsem se učil od čtyř let. Nejdřív mi to nešlo a teď už umím řadu. Dva plus dva je čtyři, čtyři plus čtyři je osm.“ (Klusák, 1995, s. 364)

Specifikem dětského vyprávění je také poučování, kdy se mění tradiční hierarchická struktura rozhovoru: badatel klade otázky, mluvčí na ně odpovídá. V další ukázce z výzkumu o rozdílech mezi mateřskou a základní školou žák první třídy poučuje tazatele:

Ž: „Ty to nevíš? (Kroutím hlavou.) To je jednoduchý. Ve škole se braje a tady se učí.“ (Klusák, 1995, s. 363)

V rozhovoru s dospělými bychom marně hledali podobné dokazování pravdivosti výpovědi a poučování jako v uvedených příkladech. Přesto můžeme nalézt pokus mluvčího vyzkoušet schopnosti vědce, či je dokonce zpochybnit. V již zmíněném výzkumu zkušených učitelů mi byla vedením jedné

základní školy doporučena učitelka Zdena, která s radou vedení, aby mi učitelka vyšla vstříc, nesouhlasila. Ředitel školy však Zdenu přesvědčil, že na škole není lepšího učitele. Jelikož učitelka hodlala prohlášení ředitele v budoucnu využít ve svůj prospěch, s výzkumem svolila. V následující ukázce z prvního rozhovoru se pokouší prokázat nekompetentnost badatele.

Učitelka Zdena: A vy učíte?

R.Š.: Já učím na výšce.

U: A na základce ne? A nikdy jste neučil?

R.Š.: Ne, a nikdy jsem neučil. Já jsem chtěl loni, no, to už je vlastně dva roky, to jsem chtěl, začal jsem studovat doktorandský, takže jsem chtěl, abych viděl to, jak to vypadá v té škole.

U: Hmm, to by bylo dobrý.

R.Š.: Jenže jsem dostal za úkol starat se o jiné věci.

[vynecháno 8 vět]

U: Když já nevím, já myslím, možná, že budu až moc upřímná, že by to chtělo ještě tu praxi jako jo, že.

R.Š.: No, já si samozřejmě myslím totéž.

U: Jo, že potom...

R.Š.: To je jasný, že když nemám praxi, tak nemám praxi, to je jasný...

U: Ne, já jsem se vás nechtěla dotknout, ale nevím, jestli to pochopíte.

Citace ukazuje, že zajištěný příslib poskytnutí rozhovoru nemusí znamenat zajištění důvěry mezi badatelem a mluvčím. Ve výše uvedeném případě výzkumu pomocí série biografických rozhovorů bylo získání důvěry učitelky. Pokoušel jsem se získávat důvěru postupně skrze snahu ukázat, že některým jevům z minulého rozhovoru jsem porozuměl.⁸

Figura Věříme si? je zpravidla součástí prvního rozhovoru a na další získávání dat má zásadní vliv. Důvěryhodnost je tedy oboustranná záležitost.

To je přece jasné!

Ačkoliv by se mohlo zdát z logiky kvalitativního výzkumu jako zcela samozřejmé, že autoři textů pečlivě vysvětlují užití a význam slov v promluvě mluvčích, není to pravidlem. Často je možné v textech nalézt takový postup ve vyprávění, kdy mluvčí odkazuje na „běžné“ chápání určitého jevu, na selkový rozum či na všeobecné povědomí o daném tématu. Figura, kterou jsem

⁸ K získání plné důvěry učitelky, kdy mi nabídla tykání a již se neobávala mi sdělit jakékoli informace, došlo při setkání na ulici ve městě. Učitelku Zdenu jsem zahlédl v davu a hlasitě ji pozdravil.

nazval To je přece jasné!, je velmi přínosná pro kvalitní kvalitativní výzkum, ovšem pouze při dodržení jedné podmínky. Musí ji badatel identifikovat již při rozhovoru a položit mluvčímu doplňující otázku. Díky odpovědi na ni získává badatel hluboké vysvětlení daného konceptu samotným aktérem.

Příkladem může být úryvek z rozhovoru s učitelkou Terezou (5 let praxe, 31 let, učí druhý rok po nástupu na mateřskou dovolenou, aprobace český jazyk a anglický jazyk, škola na malém městě).⁹

RŠ: U vás se dělí třídy na češtiny a matematiky, vy máte ty slabší žáky. Vy jste již na začátku rozhovoru říkala, že vše stojí na vztahu s žáky, co to znamená? Co vám funguje? Učitelka Tereza: No, víte co, kupodivu třeba i na ty kluky jako bezký slovo, bezký jim to jako vysvětlit a snažit se jako na ně neřvat. Mít s nimi dobrý vztah, být na ně milý. Nedám jim hned pětku, hned poznámku, ale snažím se prostě to s nima opakovat, až úplně do... aby to prostě věděli. Ale fakt si myslím, že bezký slovo na ně platí.¹⁰

Kdybych výše uvedenou citaci uveřejnil v dané podobě, dopustil bych se chyby, protože učitelka Tereza nepodala postačující definici konceptu dobrého vztahu se žáky. Učitelka v úvodu uvedla, že vztah se žáky je podstatný pro dosažení dobrých vzdělávacích výsledků. Totéž se můžeme dočíst prakticky v každé učebnici didaktiky, ale co to znamená? Co tím má na mysli konkrétně učitelka Tereza? Co znamená mít dobrý vztah? Co znamená, že použije na žáky hezké slovo? Co znamená nedat hned pětku či poznámku?

Při realizaci rozhovoru je však nutné v tuto chvíli zbystřit pozornost a položit další otázku, pokud vztah učitele a žáka je předmětem našeho výzkumu, a podívat se detailněji na vysvětlení uvedeného konceptu. To může mít například následující podobu:

RŠ: Já bych se vrátil k tomu, jak vypadá váš vztah se žáky... A liší se to, třeba ten váš vztah k těm sedmákům a k těm osmákům?

Učitelka Tereza: No, kupodivu liší, protože já sedmáky mám často, já je mám vlastně čtyřikrát do týdne, a ty moje děcka mám sice za třídní, ale nemám je od šestky... A ani nechci jako, nemám kupodivu ten pocit, aby jako mě měli rádi. Chci, aby mě respektovali, aby se aspoň něco naučili, a nemám jako ten vztah s nima nějaký... nemám jako k nim tak bezký vztah, jako vztah k nim mám, ale je mi jedno, jestli mě mají rádi. Jakoby se jim nějak zavděčit, vycházet s nima, je mi to jedno. Prostě je chci něco naučit a nemusím k nim... mít nějaký vztah.¹¹

⁹ Jedná se o data z výzkumu Komunikace ve školní třídě (GA406/09/0752). Citace pochází z rozhovoru, který byl zaměřen na percepci žáků, sebereflexi, komunikační strategie a kázeň a vztahy se žáky.

¹⁰ Švaříček, 2010 (nepublikováno).

¹¹ Švaříček, 2010 (nepublikováno).

V této části tak bylo získáno daleko podrobnější vysvětlení toho, jak učitelka vztah se žáky udržuje. Nyní se dozvídáme, že daleko důležitější pro Terezu je naučit žáky základním znalostem než budovat vztah se žáky. V další části úryvku učitelka popisuje, proč vztah se žáky nebuduje, proč se domnívá, že „učit lze i bez vztahu“, a jak jí na budování vztahu nezbyvá v hodinách čas. Velmi dobrým příkladem je detailní práce Rendla (1994b), kdy doslova s laboratorní pečlivostí pitvá koncept „spravedlnosti učitele“ a „hodného a přísného učitele“, ačkoliv by také mohl říci, že přece všichni víme, co znamená spravedlivý učitel.

Příkladem dobrého postupu práce s jazykem a významem slov je vysvětlování termínu spolupráce v textu Šedřové (2009). V článku o vztahu a interakci rodiny a školy se věnuje popisu významu, který termínu spolupráce dávají respondenti (učitelé ZŠ), neboť užití tohoto termínu se odlišuje od jeho užití v odborné literatuře. Slovy učitelky Jírovcové je dobrý rodič ten, „který spolupracuje, to znamená, který se zajímá, který podepisuje, který dbá jako já na to, aby to děcko nehrabalo, aby to bylo úředné, vlastně pomáhá ve stejném duchu jako já...“ (s. 34). Dobrá spolupráce se nevztahuje na to, jestli rodič dochází do školy, jestli je aktivní, ale spíše se jedná o plnění představ učitelek ze strany rodičů a neodporování jejich pravidlům.

Existují však také texty, kde nejsou všechny termíny pečlivě vysvětleny a autoři zřejmě odkazují na běžné užití slova. Příkladem je používání termínu jako intuitivní, spravedlivý či dobrý. Co ale znamená „intuitivní řízení a vedení školy“ (Pol a kol., 2009, s. 118)? Znamená termín **intuitivní** bezprostřední a neplánovitou reakci v běžné interakci tváří v tvář, která nemusí být vždy logicky vysvětlitelná samotným aktérem (viz např. Lortie, 1975; Pajares, 1992)? Je pojetí termínu intuitivní v rozporu s těmi teoriemi, které říkají, že teprve zkušenosti profesionálové mají větší schopnost vhledu do situace a rozhodují se intuitivně (viz např. Dreyfus, Dreyfus, 1986; Berliner, 1995)? Nebo je termín intuitivní použit jako eufemistické vyjádření nahodilého a nesystematického plánování v dlouhodobějším horizontu?

Někteří badatelé na principu To je přece jasné! nevidí nic špatného. Klasická podoba tohoto principu je uvádění velmi krátkých výroků zkoumaných jedinců jako doklad uvedeného. Jedná se zpravidla o krátké věty či jednoduchá souvětí v závorce či v uvozovkách jako ilustrace.

Příkladem může být následující část textu, který se zabývá tím, proč někteří učitelé ze školství odcházejí, druzí nikoliv (Havlík, 1997). Podle četnosti text řadí jednotlivé odpovědi mladých absolventů na otázku, proč zůstávají v pozici učitele ve školství:

„1. Práce s lidmi, dětmi a mládeží (156 učitelů; 29 ostatních); láska k dětem; obhacování o to, co přináší práce s dětmi; chtějí zůstat mladými apod... 4. Poslání; užitečnost práce, společenský prospěch; láska („jinak se to dělat nedá“); jedno z nejkrásnějších a nejpotřebnějších povolání...“ (Havlík, 1997, s. 132)

V této podobě se jedná o uvádění citací mluvčích jako **ilustrace**, což vede k umělému zvyšování důvěryhodnosti textu. Autoři výroky často uvádějí jako doplnění, ale jedná se o doplnění neúplné. Čím jedince obohacuje práce s dětmi? Co znamená, že jinak se to dělat nedá? Domnívám se, že podobné citace, které odkazují na všeobecné pochopení, nijak nepřispívají k vysvětlení zkoumaného jevu.

Velká skupina autorů používá rozhovory a potažmo citace výroků zkoumaných jedinců jako ilustrativní doklady. Příkladem takového postupu je vyprávění o žákovi X, který je nejhorším žákem třídy, jak popisuje jeho učitelka v rozhovoru, a následuje krátká citace výroku (zpravidla se jedná o jednu až dvě věty). Druhým příkladem je stejný postup použitý na žáka Y, který je nejlepším žákem ve třídě.

V takovém případě se autor daného textu odvolává na čtenářovo vlastní porozumění zkoumaného kontextu a prostředí, ačkoliv jej čtenář nemůže detailně znát. Rozhodně ne tak dobře jako badatel. Zamlčené je právě chápání toho, kdo je nejhorším či nejlepším žákem. Autoři takových textů odkazují k něčemu, co bychom měli všichni znát.

Je to však oprávněné takto důvěřovat intuitivnímu vhledu čtenáře? Může takto koncipovaný výzkum splňovat kritéria kvality kvalitativního výzkumu?

Negativní definice a verbální distancování

Zkoumaní jedinci v rozhovorech velmi často používají **negativní definice** (postupu, role, metody). Jedná se o formu, kdy mluvčí popisuje svoje zážitky s pomocí odkazu na někoho či něco jiného. Tím se vyhne tomu, že by explicitně hovořil o sobě.

„Někdo třeba z učitelů říká, že by si tady na takovou práci toho úředníka nezvykl, že to třeba svazuje nebo... tak mně to až zas tak nevadí.“ (Sedláček, 2008, s. 89)

Například učitel se tímto způsobem dobře popisuje styl výuky, když jej srovnává se stylem jiného učitele, nebo ředitel se dobře popisuje styl řízení školy, když jej vymezuje oproti stylu řízení soukromé firmy. V takových případech mluvčí užívají slovní spojení „my jsme...“, „to jsou ti zkostnatělí učitelé...“, „já nejsem ten typ jako...“.

Zastánci realistického (a neopozitivistického) přístupu ke zkoumání empirické skutečnosti (Fay, 2002) se nezabývají tím, co toto negativní vymezení se vůči jinému jedinci může znamenat. Hodnotí pouze faktickou výpověď. Oproti tomu se zastánci narativního přístupu věnují zkoumání toho, kde vzniká toto vymezování se. Mnozí autoři tak docházejí k tomu, že negativní vymezování se je součástí utváření osobní či profesní identity jedince (Snow,

Anderson, 1987). Výše uvedené negativní vymezování je pojmenováno jako **verbální distancování**, protože v daném výroku jedinec vymezuje svoji identitu vůči identitě někoho jiného.

Při sérii biografických a narativních rozhovorů se zkušenými učiteli experty (více viz Švaříček, 2009) mě již po několika rozhovorech upoutalo to, jak často se učitelé porovnávají mezi sebou. Učitelé neustále hovořili o jiných skupinách či učitelích i tehdy, byli-li dotázáni na svoje názory či přesvědčení. Konkrétně se porovnávání učitelů projevovalo v odlišování skupin učitelů na základě ideového dělení angažovaných a pasivních učitelů, což také učitelé označovali jako „stará“ a „moderní“ základní škola.¹²

Učitelé díky této strategii negativního či pozitivního vymezování se vůči vlastní či jiné skupině posilují svoji profesní identitu. Podobně posilují identitu své skupiny. Tuto strategii jsem nazval jako **verbální distancování** a považuji ji za součást budování profesní, a zejména skupinové identity.¹³ Následující citace konkrétně dokládá používání vymezování se vůči jiným učitelům, když hovoří o sobě.

R.Š: Vy jste zmiňovala, že být učitelkou je něco jiného než mít jiné povolání. Jak vás to ovlivňuje?

Učitelka Vendula: [dvě věty vynechány] ... jako jsou kantorky takový systematičky, který prostě v tom, v té třídě, oni jsou jak stroje. Prostě maj tam dvacet pět kusů a teď pracují třeba velmi precizně a velmi přesně, ale berou ty lidi jako kusy jenom a jsou pro ně jenom prostředkem k nějakému vyhodnocování, k nějakým tabulkám, k žebříčkům a tak dále, jo, což... Ale přitom jako výborný kantorky, který se připravují pečlivě až přepečlivě. Ale prostě zase je to o tom, že ona je připravená, tak nemá čas uhnout nikam a nechce ani připustit nákou výhybku, takže... No, a to já právě nejsem v žádném případě tenbleten typ.

Zkušená učitelka Vendula v ukázce používá obraty jako „kantorky systematičky“, „učitelky jsou jako stroje“, „výborné kantorky“ či „pečlivé kantorky“, aby verbálně popsala, kým sama není. Jedná se o vymezování se vůči určité profesní skupině, což ukazuje i druhá ukázka, kdy se učitelka Zdena z prvního stupně vyhraňuje vůči učitelům druhého stupně. Zdena popisuje, jak jsou učitelé těchto dvou stupňů zásadně odlišní a jak „lepší“ učitele najdeme na stupni prvním.

¹² Podobné vzájemné distancování prováděli zkoumaní učitelé i mezi školami: „klasika“ (běžná škola bez zavedeného školního vzdělávacího programu ve školním roce 2006/2007), „tam, kde se snaží něco zkoušet“ (škola se zavedenými alternativními metodami výuky či se školním vzdělávacím programem ve školním roce 2006/2007). Učitelé si jsou vědomi vlivu trhu na školství, a proto se pokoušejí verbálně distancovat od jiných („lepší“ či „horší“) škol.

¹³ Pollettová a Jasper (2001) označují tuto strategii za hovory o identitě (*identity talk*).

Učitelka Zdena: Jo, kantorky prvního stupně jsou absolutně jináči založení než druhostupňový. Je to zajímavý.

RŠ: Čím to je?

U: Prvostupňový, to je fakt divný, ale od nich neuslyšíte sprostý slovo. Jsou to často velice slušní lidé, často, kteří byli vychováni nebo mají takové ty pevné zásady a... Kluci, to často bývají gentlemani, jo, taková lidé. Třeba ty starší kantorky jsou vyložené dámy, které nosí klobouk. Jo, že jsou to úplně... je tady hodně abstinentů třeba na prvním stupni. Třeba některé kolegyně vůbec nepijí. Na druhém stupni to jsou kuřačky často, chodí furt do hospody. Tady [mezi prvostupňovými učiteli] do hospody někoho dostat nejde. Tady se chodí do kavárny, když už. Je to úplně jiná sorta lidí.

Skrze práci na profesní identitě prostřednictvím strategie verbálního distancování učitel svoji identitu ukazuje ostatním, což je nebetyčně důležité pro sociálně připsanou profesní identitu (podobně Snow, Anderson, 1987). Pokud se učitel rozhodl být angažovaným učitelem, musí to navenek neustále ukazovat, k čemuž používá i toto verbální distancování.

Hlavním prostředkem strategie verbálního distancování je jazyk dané skupiny učitelů: vytvářejí si zkratky, přezdívky, znovu a znovu si opakují staré vtipy a historky, ve kterých by se nově příchozí vůbec neorientoval. Dochází tak k dalšímu vymezování skupiny vůči někomu jinému.

Dalším příkladem je text Doubka (1994) o socializaci začínajících učitelek do profese, kdy se negativně vymezují vůči určitým charakteristickým skupinám.¹⁴ Doubek ukazuje, jaké výrazy učitelky používají a jak mohou být nahlíženy jako odraz odlišných identitních strategií. Příkladem je submisivní strategie učitelky Petry:

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

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

Figura Verbální distancování je dokladem toho, jak odlišně lze přistupovat k velmi často používanému vymezování se ve výpovědi mluvčího.

¹⁴ Zajímavé je, že se vymezují pouze vůči negativní skupině, neboť jiné výzkumy ukazují, že učitelé se vymezují také vůči ideálu, vůči vzorům a podobně.

Pomyslný dialog

Běžně používaná je figura, při které mluvčí v odpovědi na otázku začne vést dialog sám se sebou, kolegou či svým vzorem. Figuru jsem nazval Pomyslný dialog a objevuje se v mnoha variacích. Známým příkladem jsou hovory svatého Augustina s bohem (Augustin, 1997).

V pedagogických výzkumech můžeme tuto figuru nalézt v odpovědích na otázky typu Kdo vás ovlivnil?, Jak jste vymyslel/a tento způsob skupinové práce? či Proč učíte tímto způsobem? Figuru osvětlí dvě citace, které posléze vysvětlím.

Učitelka Kateřina (10 let praxe, II. stupeň, matematika, chemie, zástupkyně ředitele, velkoměsto) hovoří o svých učitelských vzorech.

„Tak já se na něho [učitele ze základní školy, který byl pro ni vzorem] jako dívám a říkám si, no, tak zatím učím líp než on.“ (Švaříček, 2009, s. 149)

Kasíková (1995, s. 151) ve svém krátkém textu o stávání se učitelem uvádí následující citaci učitelky J. R. (5 let praxe, II. stupeň, výuka matematiky, dějepisu, občanské nauky, Praha). Citace je začleněna do pasáže o hledání vlastní učitelské cesty a nápodoby učitelských vzorů.

„Často si na něj vzpomenu, když stojím před tabulí, a říkám si: Jéje, ten by mi dall... Já určitě vím o dvou lidech, který obšlebávám, ale snad ne přesně ve vzorcích chování, ale v principech...“ (J. R.)

Citace učitelky Kateřiny pochází z biografického výzkumu zkušených učitelů expertů, kdy mne udivilo, že se všichni zkoumaní učitelé neustále porovnávali s ideálním učitelem. Zpočátku jsem se domníval, že nějaký učitel, kterého znají, je ideálním učitelem a vzorem. Jak jsem si ale uvědomil při pročitání přepsaných rozhovorů, učitelé zásadně rozlišovali mezi ideálním učitelem a vzorem.

Vzorem jim byl učitel, který je v něčem ovlivnil, například ve výběru oboru nebo pojetí výuky, jak ukazuje citace Kasíkové. Takový učitel však není vzorem, jak uvádí učitelka Kateřina: učím lépe než on.

Oproti tomu ideální učitel pro učitele fyzicky neexistuje, ale je pro ně důležitý z důvodu konstrukce vlastní identity.¹⁵ Pro učitele je nezbytné mít nějakou představu, se kterou by se mohli porovnávat: ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli. Je to směr a cíl cesty učitele, kterého

¹⁵ Shodně Sikesová, Measorová a Woods (1985, s. 99).

podle jejich slov nelze nikdy nedosáhnout. Zkoumaní učitelé experti se tak ani ve stadiu učitele experta nedomnívali, že jejich identita je totožná s ideálním učitelem.

Identitu ideálního učitele proto vnímám jako **nedostižný**, ale myslitelný a dlouhodobě vytvářený konstrukt učitele. Porovnávání se s identitou ideálního učitele však není zdrojem nejistoty učitele, ale aktivního usilování.

Figura Pomyslného dialogu odhaluje podobně jako Verbální distancování myšlení učitele. Myšlenky učitele jsou tak zasazeny do kontextu a někdy i do krátkého příběhu, se kterým je možné se dále analyticky rozvíjet (například v konceptu ideálního učitele).

Pupala a Branická (2002) ukazují, že **koncept idealizace** je vhodné použít i pro vysvětlení vyprávění dětí na hranici předškolního věku. Děti vyprávějí o tom, že by učitelka v první třídě měla být přísná, protože jinak by ji děti neposlouchaly. Autoři podávají vysvětlení, že děti se odkazují na idealizovaný koncept role žáka.

Zlehčování

Ve figuře dochází ke zjednodušování či banalizování problematické události. Ilustrativní pro vysvětlení se jeví ukázka učitele Františka, který popisuje s odstupem sedmi let návštěvu školní inspekce na škole, kde působil.

R.Š.: Jak jsem se k vám dostal? Četl jsem si inspekční zprávy všech škol v regionu a narazil jsem na ZŠ Na Kopci. Volal jsem řediteli školy a on mi říkal, že to bylo kdysi, ale že už všichni odešli. Ať se ozvu vám, a dal mi na vás kontakt.

Učitel František: Ta inspekce zjišťovala to, co by jako inspekce zjišťovat měla. To byla inspekce ještě klasická, byť nebyla hloubková, byla tři dny a byla původně na matematiku, fyziku, hudebku na prvním stupni a dějepis, tak to byly nějak vybrané předměty. A fyzikářka záhadně onemocněla, tak to zůstalo na mně, na výpočetní techniku, a místo dvou návštěv inspektora jsem měl čtyři, zcela neplánovaně během těch tří dnů... To bylo zvláštní, to byla první a jediná inspekce, kterou jsem zažil. Celá škola vystresovaná, ředitel bledý jak stěna, všichni z toho špatný, co bude, a všechno musí být v rychtyku... Já jsem byl v klidu. Přistoupil jsem k tomu, že jsem si na internetu našel inspekční zprávy. Podívám se na matematiku, a co tam vytýkali v těch inspekčních zprávách. Tak to jsem odstranil, a bylo to. Pak mi něco z toho zůstalo, že jsem v tom pokračoval...

Učitel František popisuje návštěvu inspekce, při které byl i ředitel školy „bledý jako stěna“, ale samotný učitel nikoliv. Osamocený datový výsek by byl značně odlišný od ostatních kontextových informací: učitel František si nikdy nedělal přípravy na výuku a začal teprve s příchodem inspekce. V přípravě na hodiny s inspekcí ve třídě vytvořil pro žáky různé úkoly podle

obtížnosti a žáci si měli sami vybírat obtížnost. Tento obrat jsem identifikoval jako jeden z kritických incidentů¹⁶, které zásadně ovlivnily učitelovo další směřování. Školní inspekce nebyla sice jediným faktorem, který vedl ke změně, ale to, že si učitel prožil vlastní úspěch jak na úrovni školy (dostal veřejnou pochvalu od inspektorů), tak na úrovni třídy (žáci začali lépe pracovat), vedlo ke zvýšené angažovanosti učitele.

Ve figurě Zlehčování vypravěč interpretuje dřívější událost z odlišné perspektivy. V uvedeném příkladu učitel ukazuje svoji identitu „hrdiny“, který všechno hravě zvládne, překoná překážky a vždy zvítězí. Zároveň však zatajuje, jaké obavy ze školní inspekce měl a jak zásadní obrat pro něj vnější hodnocení mělo (ředitele se neobával).

Figuru Zlehčování používají další autoři pro popis důvodů, proč se respondenti stali řediteli základních škol (Pol a kol., 2009).¹⁷ Autoři uvádějí, že ředitelé se stali řediteli díky souhře okolností, někdy dílem náhody, ale nikdy cíleným kariérním směřováním, což vede k dojmu, „jako by byla funkce ředitele mezi pedagogy ve škole vnímána snad až nepatřičně“ (s. 114). Autoři dále v textu ukazují, že náhoda pravděpodobně nebyla důvodem kariérního postupu a postupně popisují hlavní a vedlejší impulzy této zásadní změny (snaha změnit školu, nezklamát očekávání kolegů a další). Badatelé se tak pokoušejí rozkrýt figuru Zlehčování, užitou samotnými řediteli, a ukázat, co komplexního se může skrývat za jednoduchým vyjádřením.

Figura Zlehčování či zjednodušování je velmi jednoduchá a spočívá v pojmenování závažných fenoménů běžným slovníkem, který obsahuje neurčitá slova a fráze.

Naivní začátečník

V citacích autory používaná, ale nekomentovaná je figura nazvaná Naivní začátečník. Mluví o sobě v rozhovoru říká, že když přišel do nové funkce (nového zaměstnání či nového města), byl naivní. Jeho představy byly naivní. Nikoliv však nesprávné, neadekvátní nebo zcela mylné. Jedná se o figuru, která umožňuje mluvčímu vyjádřit se o sobě v dobrém světle.

R.Š: Co jste čekala, když jste přišla do školy? Něco podobného jako na své základní a střední škole?

¹⁶ Kritické incidenty jsou „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Podněcují jedince k výběru určitého druhu jednání, které vede k určitým cílům“ (Sikesová, 1989, s. 57).

¹⁷ Jedná se o kvalitativní výzkum profesní dráhy několika ředitelů českých škol s použitím metody životní historie.

Učitelka Zdena: No já nevím, jestli jsem něco čekala. Asi jsem nad tím ani tolik nepřemýšlela, měla jsem takovou naivní představu, že přece nejsem ten, co je bude týrat a nastaví jim tu lidskou tvář, tak oni to uvidí a nebudou žádné problémy. Ale ono to tak není... Vůbec nic se mi nedařilo, děčka neposlouchaly, byl tam binec, já jsem vůbec nevěděla jak.

Figuru využívají jak učitelé, kteří hovoří o příchodu do učitelského povolání a popisují svoji bezradnost či šok z reality (Švaříček, 2009), tak ředitelé vyslovující se k začátkům ve své nové funkci, kdy popisují svoje neúspěchy (Pol a kol., 2009).

Figura naivního začátečníka je velmi lichotivá k samotnému vypravěči, umožňuje mu odkázat se na obecně sdílený a uznávaný koncept (začátečník může být naivní) a nenutí jej detailněji dolovat ve své paměti zasunuté vzpomínky. Zakrývání ve figure Naivní začátečník je podobné jako ve figure Zlehčování.

Přenášení odpovědnosti

Velmi často lze v učitelských fórech zaslechnout stížnosti na instituci, která „za všechno může“. Ministerstvo školství je tím faktorem, který podle mnoha hlasů může za mnohé nedostatky ve škole. Přenášení odpovědnosti je „samorozbalovací“ figura, neboť stačí, aby ji jedinec jednou použil, a v následující debatě je možné se dočkat opakovaného použití této figury.

Figura Přenášení odpovědnosti není pro badatele příliš datově výživná, neboť nepřináší žádné nové ani detailní informace. Hlavním znakem figury je nekonkrétní, takřka až bezobsažné vrstvení nedostatků na bedra jednoho viníka. Čtenáři, obeznámenému akademikovi či praktikujícímu učiteli neříká nic nového. V následující ukázce z výzkumu s učiteli experty doložím snahu přimět vypravěče k detailnímu popisu a zdůvodňování.

Učitelka Vendula: Mmm, asi jo, já jo, i když jako vím přesně jako co, vím, jak to funguje ve školství, že jo, že žádnéj med to není, no, jako mě právě strašně na celé té věci mrzí a to fakt jako hodně, jako jak, jak ten stát to, jako teď pomíneme platy, jo, to je jiná kapitola, ale jako jak, jak se tak často mluví o té... jak ty děti jsou ta naše budoucnost, tak jako na to, že je to naše budoucnost, tak teda to je dost hustý. Myslím si, že by to mělo vypadat jinak docela.

R.Š: Jo, taky si myslím, že by tam měl sedět úplně někdo jinej, než tam sedí na tom ministerstvu, jako. Ale co konkrétně vám vadí? Můžete to blíž popsat? Které kroky by měly vypadat jinak?

U: Jako celý mně to připadá nešťastný, celý je to špatný a ty kroky jako, i třeba ten školní vzdělávací program jako, jako třeba dobrá myšlenka, všechno jako OK, ale, ale ta

realizace a jako jaký školy, jaký podmínky nastavili těm školám pro tvorbu toho školního vzdělávacího programu a tak, no tak, to jako, to je dost dobrý.

Výpověď učitelky Venduly je emočně nabitá, ukazuje jistou nespokojenost, ale po informační stránce má takřka nulovou výpovědní hodnotu. Vyprávěč poskytuje velmi mnoho kusých a neúplných informací o mnoha tématech. Na otázku, jestli jsem se dozvěděl něco nového, mohu odpovědět negativně. Dotazníkem bychom stejnou informaci získali rychleji, tedy efektivněji.

V publikovaných rozhovorech se figura nevyskytuje v takové míře jako v běžné praxi, protože rozhovor je do značné míry řízen badatelem. Podívejme se na další příklad této figury:

„Rádi bychom rodičům leccos nabídli, ale současná finanční situace nás nutí, abychom zvyšovali počty žáků ve třídách, omezovali počet volitelných předmětů a kroužků, snižovali dotace pro jednotlivé předměty atd. Ministerstvo školství říká: Peníze vám dát nemůžeme, chtějí-li rodiče nějakou rozšířenou výuku, tak to převedte na kroužky a ať je rodiče financují. Řekne-li vám toto oficiální školský úřad, je to na draka“ (ředitel).

(Rabušicová, Pol, 1996a, s. 54–55)

Autoři článku poukazují na to, že se z podobných výroků může zdát, že zástupci škol vnímají nedostatek financí jako hlavní překážku spolupráce rodiny a školy. V dalších odstavcích však ukazují, že celý problém je mnohem komplexnější a tak jej i vnímá vedení zkoumaných škol.

Figura Přenášení zodpovědnosti nepřináší nové informace, ale je dokladem určitých emocí (nespokojenosti, bezradnosti či bezmoci).¹⁸

Nesrovnalosti

Komentování a zdůvodňování rozporů ve výpovědi mluvčího je figura, která je velmi málo užívaná, ačkoliv podrobněji a hlouběji vysvětluje sdělení autora. Zpravidla se však autoři textů zaměřují na „pozitivní“ zjištění a výsledky, zřejmě z toho důvodu, aby prokázali nerozpornost svého výzkumu. Domnívám se, že využitím figury Nesrovnalosti nedochází ke snížení důvěryhodnosti textu.

Příkladem z výzkumu, který ukazuje rozpory ve výpovědích učitelů, je debata o kvalitě vysokoškolské přípravy. Jedná se o data z výzkumu učitelů expertů.

¹⁸ Mohli bychom dále například zkoumat, zda jsou tyto pocity oprávněné, či nikoliv.

Obecně můžeme říci, že absolventi učitelské pregraduální přípravy nejsou ze školy dostatečně vybaveni na všechny úkoly spojené s výukou. Když jsem prováděl výzkum zkušených učitelů, dotazoval jsem se také na to, jak učitele připravila na profesi učitelská příprava na vysoké škole. První výpovědi zkoumaných expertů zněly jednoznačně: na vině šoku z reality je nedostatečná kvalita vysokoškolské přípravy.

RŠ: Přesto vám vysoká škola dala nějaký obraz žáků?

Učitelka Kateřina: Ne.

RŠ: Vůbec?

U: Ne. Nechci sbídat současnou fakultu, ale za mého působení to byla katastrofa. My jsme měli z toho pedagogického hlediska jeden semestr filozofie, no buďte, 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 nejtěšnější, protože to byly jenom přednášky.

Vzhledem k tomu, že se výpovědi shodovaly, byl jsem odhodlán popsat nedostatky tehdejší přípravy a vytvořit jakýsi pomyslný seznam chyb v pregraduální učitelské přípravě. Během dalších rozhovorů se ukázalo několik rozporů. Učitelka Kateřina například uvedla, že nikdy nechtěla být učitelkou, že nechtěla vyučovat na základní ani střední škole a že se v praxi ocitla jen náhodou (původně krátkodobý zástup).

Podobně někteří další učitelé přiznávali, že nechtěli být učiteli, a proto se pedagogice a didaktice příliš nevěnovali. Na vysoké škole se zaměřili jen na odborné předměty. Lze vinu svalovat pouze na nízkou kvalitu vysokoškolské přípravy? Na základě zjištěných dat se domnívám, že důvodem šoku z reality nebyla pouze nedostatečná pregraduální příprava, ale zejména nepřijetí identity a role učitele. Zkoumaní učitelé dokončili pregraduální přípravu, avšak neplánovali nástup do učitelské profese. Učitelé tehdy zastávali roli studenta vysoké školy, nikoliv studenta učitelství připravujícího se na učitelské povolání, a tomu odpovídala jejich osobní identita, postoje a hodnoty. Identita učitele nevzniká až s jeho nástupem do prvního zaměstnání, ale na vývoj a formování identity má pregraduální příprava silný vliv. Zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v roli studentů, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, navíc si nedokáží tuto profesi plně představit.

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. Učitelé tehdy zastávali **roli studenta**, a tomu odpovídala jejich osobní identita, postoje a hodnoty.

Příprava na vysoké škole byla podle zkoumaných učitelů 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 tomto směru ovlivnila vlastní zkušenost v roli studenta na základní a střední škole. Učitelé si během pregraduální přípravy nevytvořili vlastní sadu pedagogických teorií. Podobně hovoří některé teorie a výzkumy. Podle Martona (1994) se jen velmi malé procento studentů učitelství zajímá o to, jakým způsobem se děti učí a jak mohou studenti učitelství tuto schopnost rozvíjet.

Osobní identita byla natolik ovlivněna identitou a rolí **studenta**, že nedošlo ke změně identity pouze tím, že učitelé nastoupili do povolání. Identita, kterou jsem nazval identitou studenta, způsobila, že učitelé se během pregraduální přípravy připravovali na zkoušky, ale nikoliv na roli učitele. Nepřijetí závazku být učitelem a s tím související odpovědnosti vede k šoku z reality a nezvládnutí kázně žáků.

Například Rendl (1994a) užívá figuru Vysvětlování rozporů k tomu, aby ukázal zdánlivé nesrovnalosti ve výpovědích žáků základní školy.

*„Jinak já jsem jako chodil vždycky rád do školy. (???) Jako mezi lidma, popovídat si a tak...“
 „Chtěl jsem mít prostě od školy pokoj, no.“
 „Taký jsem se dost ulil ze školy. To jsem taký byl rád, asi 370 hodin... to byla taký výboda.“ (Rendl, 1994a, s. 54)*

Žák deváté třídy v ukázce deklaruje, že má školu rád, a zároveň že školu rád nemá. Rendl rozpory ve výpovědi žáka vysvětluje skrze poukázání na to, že žáci vnímají jinak výroky „škola mě nebaví“ a „do školy chodím rád“. Nejedná se tedy o rozpor na úrovni teoretického konceptu, ale na rovině významu slov.

Rozpory jsou v řeči běžné, proto je překvapivé, jak málo se figura Nesrovnalosti používá. Výše uvedené ukázky jsou však dokladem toho, že vysvětlování rozporů ve výpovědi vypravěčů nesnižuje, ale naopak **zvyšuje důvěryhodnost** textu. Nalezení a identifikování rozporů pak umožňuje lépe vysvětlovat teoretické koncepty.

In-vivo kódy

In-vivo kód je vhodné použít tehdy, když mluvčí vyřkne expresivní slovo či slova, ze kterých je možné vytvořit kódy. Termín in-vivo (někdy též substantivní kód) pochází ze zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999; Muhr, Friese, 2004) a odkazuje na barvitě vyjádření skutečnosti mluvčím. In-vivo kódy tak doslova ukotvují analýzu ve světě zkoumaných jedinců (Charmazová, 2006). Cílem vytvoření in-vivo kódu je, aby teoretický koncept byl co nejbliže jazyku zkoumaných jedinců, protože jejich slova zachycují určitý klí-

čový jev. In-vivo kódy jsou vytvářeny v prvních fázích induktivní analýzy dat, kdy badatel hledá, jaký význam data mají pro jeho obor a k jakému teoretickému konceptu by daná data mohl připojit.¹⁹ V pozdějších fázích kódování jsou in-vivo kódy transformovány, a tak může vzniknout problém s vytvářením obecných závěrů napříč rozmanitými in-vivo kódy. Dilema, které badatelé řeší, zní následovně: Jak zůstat blízko datům a zároveň směřovat k obecným teoretickým interpretacím? Podle Charmazové (2006) mají s tímto problémem zejména začínající badatelé, kteří se pokoušejí ukotvit výzkumnou zprávu především na in-vivo kódech. To vede spíše k deskriptivnímu popisu než k vytvoření obecné teorie.

Ve výzkumné zprávě není dobré nadužívat použití in-vivo kódů, ale spíše by měl být vybrán takový in-vivo kód, který se objevuje často v datovém korpusu a který je možné spojit s vyššími rovinami analýzy, jako jsou koncepty nebo teorie.

Základní podmínkou užití in-vivo kódu je podat jasnou definici daného termínu. Jedná se o slovo z „cizí řeči“, a proto musí být náležitě vysvětleno v kontextu, definicí a podrobným popisem. Podobně jako bychom vysvětlovali slovo z cizího jazyka.

Ukázkou může být in-vivo kód Neviditelní žáci. Kód je použit z terénního pozorování sedmé třídy základní školy ve výzkumu zdrojů a bariér tvořivého procesu. Při pozorování zaměřeném na tvořivé výkony žáků se ukázalo, že někteří žáci nejsou v hodinách vyvoláváni, nehlásí se, jsou velmi potichu, nijak na sebe učitele neupozorňují, nebaví se se spolužáky a neúčastní se diskusí a soutěží. Zpočátku výzkumného pozorování jsem si myslel, že se v určitém předmětu nehlásí a výuky se neúčastní ti žáci, kteří nemají předmět rádi nebo nemají v oblíbě vyučujícího, jenž daný předmět vyučuje.

V průběhu výzkumu jsem však zjistil, že někteří žáci jsou pasivní napříč všemi předměty. Nepozoroval jsem rozdíl v jejich aktivitě mezi matematikou, českým jazykem nebo zeměpisem. Učitelé v následných rozhovorech přiznávali, že vědí o existenci žáků, kteří s nimi nespolupracují.

R.Š: Během pozorování v 7.B jsem si všiml, že někteří žáci nejsou vůbec vyvoláváni učiteli, jako by tam ani snad nebyli...

*Učitelka Dufková: Který žák je ve třídě pro učitele neviditelný? Zřejmě v každém předmětu to je někdo jiný, u mě je to třeba Šimon. On se v lavici válí a nic nedělá, ještě si nezvykl na můj styl práce. To se časem změní.*²⁰

¹⁹ Většina softwaru na kvalitativní zpracování dat obsahuje jednoduše ovladatelné vytváření in-vivo kódu.

²⁰ Švaříček, 2004.

Učitelé netají, že raději vyvolávají žáky, kteří se hlásí. Jelikož se pasivní žák vyznačuje především tím, že se nehlásí, nejsou podle učitelů tolik vyvoláváni jako ostatní žáci. Učitelé neuplatňují vůči pasivním žákům jiné metody či postupy než vůči zbytku třídy. Učitelé však pasivní žáky nedokázali identifikovat, do slova pro ně byli neviditelní, jak uvedla učitelka Dufková. Z tohoto důvodu jsem vytvořil in-vivo kód neviditelní žáci, který jsem dále náležitě vysvětlil.

Neviditelní žáci jsou ti žáci, kteří sedí ve třídě, ale aktivně se neúčastní výuky, nehlásí se a jsou pomalejší ve vypracování odpovědí. Jejich aktivita neroste, sedí-li v akční zóně učitele²¹, jejich aktivita neklesá, nesedí-li v akční zóně učitele. Učitelé vědí, že ve třídě je takovýchto žáků několik, ale nejsou schopni je určit. Neviditelní žáci komunikují obtížněji než ostatní žáci, podobně pomaleji mluví i čtou. Při prezentaci referátu nebo při zkoušení u tabule projevují známky nervozity, koktají a červenají se, jsou si méně jistí než zbytek třídy.

In-vivo užívají kvalitativní badatelé velmi často, ale ne vždy správně a ne vždy lze říci, že in-vivo kódy zvyšují autenticitu textu. Navíc často dochází ke zmatení textu, neboť někteří autoři používají pro in-vivo kód termín, který je shodný s existujícím teoretickým konceptem. Jako příklad lze uvést termín *otevřená škola* (Sedláček, 2008, s. 90). Tento in-vivo kód neobsahuje odkaz na jazyk mluvčího a je totožný se zavedenou teorií. Domnívám se, že tento příklad in-vivo kódu nepřispívá k ujasnění.

Elegantním příkladem in-vivo kódu je slovo *bombónek*, které ve výzkumu využívání ICT ve výuce na základní škole užilo více zkoumaných učitelů v rozhovorech (Šedřová, Zounek, 2007).²² Jako bombónek je označen typ výukové aktivity, jehož jediným cílem je spokojenost žáka (nikoliv vysvětlení nové látky).

„A tam třeba to bylo zajímavé, že přestože věděli, že z tobo nebudou psát žádnou písemku, že je to prostě takový bombónek, tak že je to docela bavilo a fakt to jako sledovali a našli si tam... ono to bylo udělaný tak hezky ten pořad, že se tam střídaly takové záběry z umění, z techniky a tak. Takže i holky si tam našly svoje, kluci si tam našli svoje a nebyli tam právě ti radikálové, kteří by říkali, že z principu je to vůbec nezajímavá.“ (Šedřová, Zounek, 2007, s. 274)

In-vivo kód v tomto případě označuje druh výukové aktivity, kterou používá velká část učitelů v daném výzkumu jako odměnu za aktivní spolupráci s učitelem.

²¹ Akční zóna učitele v běžné třídě se podobá obrácenému tiskacímu T otočenému k tabuli (viz Mareš, Křivohlavý, 1995).

²² Jedná se o výzkum informačních a komunikačních v každodenní práci učitele. V kvalitativně orientované části výzkumu byla použita zakotvená teorie jako výzkumný design.

In-vivo kódy jsou v některých textech náhražkou za vyšší abstraktní rovinu, ať už máme na mysli koncepty či teorie. Nepropojení in-vivo kódů s celým konceptem dokládá nedostatečnou analýzu získaných dat.

Vše souvisí se vším

Figura Vše souvisí se vším dovoluje čtenáři nahlédnout do teoretického konceptu autora, ale jen na chvíli a částečně. Jedná se o takové citace zkoumaných jedinců, kdy mluvčí spojují do pomyslného kauzálního řetězce několik faktorů a ukazují jejich vzájemnou podmíněnost. Tímto způsobem jsou však spojeny různorodé fenomény, ve výpovědích se objevují rozpory, odbíhání mluvčího od otázky, odkazy na „známé věci“ a nevysvětlení klíčových termínů.

Ilustrativní ukázkou jsem našel v článku o spolupráci rodiny a školy. Rabušicová a Pol (1996a) uvádějí, že nedostatek financí vede k vysoké fluktuaci učitelů, a to ve výsledku negativně poznamenává spolupráci rodiny a školy.

„Žel, kantor dnes musí odcházet ze školy. V Brně moc lidí, kteří by měli zájem o učitelství, do škol nepřicházejí. Jsou to lidé, kteří přišli o zaměstnání, jejich vztah k dětem a k rodičům je úplně jiný než u pedagogů [...] V Brně se ještě daří zajišťovat aprobovanou výuku, v jiných okresech učí, kdo se přihlásí. Pak ale těžko můžeme požadovat, aby měli tyto lidé zájem komunikovat s dětmi a rodiči...“ (ředitel ZŠ)

(Rabušicová, Pol, 1996a, s. 55)

Ředitel se ve výroku nejprve vyjadřuje k tomu, že učitelé odcházejí ze škol, protože musí. Následně říká, že uchazečů se zájmem o profesi učitele není mnoho, přičemž se lehce dotkne toho, že rozlišuje *lidí* (uchazeči bez zájmu) a *pedagogy* (uchazeči se zájmem). Obě skupiny rozlišuje na základě jejich zájmu o práci učitele. Lidé si hledají práci v učitelství, protože jinou nemají (či o ni přišli). Posléze zkoumaný ředitel školy prohlašuje, že v Brně je situace odlišná než v jiných okresech. Jak ale vyplývá z prvních dvou vět, pedagogové se zájmem do škol nejdou, ale naopak z nich odcházejí. Čtenáře by při pečlivém čtení mohlo napadnout, že se zde jedná o rozpor. Z hlediska mluvčího se však zřejmě o rozpor nejedná, protože zmiňované jevy spolu určitým způsobem souvisejí. V poslední větě mluvčí odhaluje své přesvědčení, že „my“ bychom měli požadovat, aby učitelé komunikovali s dětmi a rodiči, což v praxi není možné (z ne příliš jasného důvodu).

Figura Vše souvisí se vším na první pohled ukazuje komplexní podobu sociální reality, při druhém čtení se nám však zpravidla nepodaří rozšifrovat kauzální řetězení a zdůvodnění jednotlivých tvrzení se rozpadají.

Symbolické předměty

Podobně jako metafora ujasňuje pochopení konceptu, použití symbolického předmětu při výkladu závěrů se v textech ukazuje jako přínosné pro komplexní vysvětlení daného jevu. Symbolický předmět se stává centrem problému a je možné na něj napojit několik témat, která autoři chtějí vysvětlit.

Následující příklad pochází z výzkumu zkušených učitelů expertů. Někteří experti používají pro demonstrování výjimečnosti své pozice materiální prostředky a pomůcky. Učitel Petr pro materializaci²³ svého pedagogického mistrovství používá strategii, kterou jsem nazval **kouzelníkův magický kufřík**. Jedná se o reálně existující dřevěnou krabici (50 x 50 x 3 cm) plnou nejrůznějších pomůcek (razítka, fixy, tužky, papírky, kartičky apod.). Neobsahuje žádný neobvyklý předmět.

„Toto je můj deník. Tady mám od špagátka, protože něco pořád někde zavěšuju, motivační razítka, smajlíky, razítko. Ono je to taková zvláštnost, ale oživí to, namotivuje je to a mám to. Smajlíky dáváme... Celkem na to děcka jdou. Pak mám razítko super, to děcka chtěou třeba na čelo... Ještě mám třeba toto, klepačku [klepací plechová hračka vydávající blasité zvuky].“ (učitel Petr)

Podobně jako kouzelnické či šamanské pomůcky (např. černý klobouk, dřevěná hůlka či skleněná koule) mají předměty učitele Petra symbolický charakter. Předměty samy o sobě nemají žádnou speciální funkci: laikovi, který by se jich zmocnil, nebudou sloužit. Symbolizují však, že učitel Petr, podobně jako kouzelník, ovládá tajné umění a dokáže s předměty dobře pracovat. Spatřuji v tom snahu neustále dokazovat, že učitel ovládá specifické mistrovské triky, a proto je nutné jej považovat za „nejlepšího učitele“ na škole.

Dalším příkladem je *školní taška* jako viditelný znak nové role školáka v textu Pupaly a Branické (2002). Jejich článek se zabývá přechodem z mateřské školy do první třídy základní školy, a proto sledují osudy čtyř žáků, se kterými provádějí rozhovory.

„Škôlkar nemá kabelu ani rucksak... Školák má prezuvky a v taške má úlohy, zošity, prvouku, slovenský jazyk... Má školský batoh, nosí v ňom ceruzky, písanky, slabikár.“ (Pupala, Branická, 2002, s. 339)

²³ Blase (1989) identifikoval podobnou strategii ve svém dotazníkovém šetření zhruba sedmi set učitelů a nazval ji strategií viditelnosti (*visibility*). Záměrem tohoto cíleného jednání je podle Blaseho ukázat atraktivitu daného učitele pro ostatní aktéry školy, zejména pak ředitele.

Žáci používají školní tašku jako základní znak toho, že jsou školáky. Autoři článku ukazují, že školní brašna je symbolem nové role, symbolem žáka-novice, který se vymanil z mateřské školy. Vlastnictví symbolického předmětu je tedy pro vypravěče motivem, kolem kterého může soustředit příběh. Podobně je symbol vhodnou figurou pro autora, neboť mu umožňuje pomocí univerzálního konceptu (symbolického jazyka) podat interpretaci zkoumaného jevu.

Figuru Symbolické předměty je možné v analýze dat využít jako zdroj konceptu, který se může stát součástí větší teorie.

Zpětná kauzalita

Princip zpětné kauzality je následující: pokud se retrospektivně ohlédneme za svým životem, můžeme jakýkoliv jev vysvětlit skrze jev, kterému předcházeli. Ovšem tento jednoduchý princip funguje jen při pohledu do zpětného zrcátka.

Příkladem takové úvahy je následující citace učitele Karla, který v rozhovoru zmínil, že si udržuje se žáky přátelský vztah. Na otázku, jak si jej udržuje a jak se mu to daří, odpověděl mimo jiné toto:

„Já jsem měl kdysi... jsem měl takovou třídu brožnou a tam byl jeden borec, měl neomluvený hodiny a takhle. Já jsem si myslel, že prostě s tím borem promluví a že to bude dobrý jako. A nebylo, jo, bylo to ještě horší. Vlastně pak skončil v diagnostickém ústavu a všechno. Takže to je, někdy se to jako stane, musí s tím člověkem počítat, že jo.“ (Karel, 31 let, 8 let praxe, aprobace český jazyk a dějepis, škola na malém městě)²⁴

Citace ukazuje, že si učitel zpětně ospravedlňuje svůj neúspěch. Nejdříve zažíval problémy se žákem a tentýž žák šel po jisté době do diagnostického ústavu (předpokládejme, že z kázeňských důvodů). Kauzalita je ve výpovědi opačná než ve skutečnosti: napřed šel žák do diagnostického ústavu a posléze měl kázeňské problémy ve škole. Ve skutečnosti tomu bylo naopak a dřívější skutečnost je vysvětlována skrze událost, která nastala až později.

Problémem figury Zpětná kauzalita je její univerzální fungování. Funguje vždy. Vždycky si můžeme říci, že jedna událost vyvolala druhou, aniž tomu tak ve skutečnosti bylo. Zkoumaní jedinci tak pokaždé mohou vysvětlovat určité svoje jednání prostřednictvím tohoto principu. Ovšem poněkud zarážející je, když stejný postup používají badatelé při vysvětlování zkoumané skutečnosti.

²⁴ Švaříček, 2010 (nepublikováno).

Závěr

Dobrá studie využívající kvalitativní výzkum nepřináší jen nové poznatky. Spíše je možné přirovnat takovou studii k nástroji, neboť teorie, které z ní vyplývají, můžeme použít pro výklad sociální reality. Dobrý výzkum nepřináší tedy jen data, ale především je nástrojem, který lze uchopit, potěžkat, otestovat a použít.

A čtenář kvalitativní výzkumné zprávy je nakonec tím arbitrem, který rozhodne, jestli nově vzniklou teorii použije jako nástroj k pohledu na sociální skutečnost. Na základě výše popsaných figur se ukazuje, že pro čtenáře je nejhodnější ten přístup, kdy jej autor bere za rovnocenného partnera, a proto mu detailně popisuje nejen výsledky výzkumu, ale i způsob jejich objevení. Jako vhodnější se jeví ten styl psaní, kdy jsou jednotlivé (i literární) postupy a koncepty pečlivě odhalovány pomyslnému čtenáři. Figura **Nesrovnalosti** ukazuje, že rozpory v řeči mluvčích jsou běžné a jejich vysvětlování autorem vědeckého článku neodhaluje nedokonalost provedeného výzkumu či nezkušenost badatele s metodou hloubkového rozhovoru, ale naopak zvyšuje důvěryhodnost textu. Nalezení a identifikování rozporů pak umožňuje lépe vysvětlovat teoretické koncepty, a proto je možné říci, že čím méně se bude v textech objevovat figura **To je jasné!**, tím více bude text srozumitelnější. Výhradně na základě postupného uvedení čtenáře do jazykového světa zkoumaných jedinců může badatel přikročit k odhalování myšlenkového světa své teorie.

Dále byly popsány figury, jejichž smyslem není v prvé řadě zvýšit pravdivost textu, ale hlouběji pochopit podstatu výpovědi mluvčího. To umožňuje figura **Pomyslný dialog**, která doslova otevírá okno do světa osobních teorií zkoumaného jedince. Opět se však ukazuje, že značně záleží na tom, jak s danou řečnickou figurou pracuje autor vědeckého článku. V prvním případě můžeme brát slova mluvčího jen jako faktickou výpověď (figura **Negativní definice**), nebo se porozhlédnout po krajině významů, ze které slova vycházejí. To ukazuje figura **Verbální distancování**, která pojmenovává distancování jako identitní strategii vyhraňování se mluvčího vůči jiné (názorové) skupině.

Neexistuje tedy jednoduchá technika či metoda, kterou bychom mohli využít k zajištění důvěryhodnosti daného výzkumu. Dokladem toho je figura **In-vivo kód**, neboť její použití automaticky nezaručí autenticitu textu a nezvýší jeho důvěryhodnost.

Ukázalo se, že zkoumaní jedinci mnoho informací zatajují. Vypravěči k tomu (zčásti nezáměrně) užívají figury **Přepisování minulosti**, **Zlehčování** či **Naivní začátečník**. Dobrý výzkumník se proto musí svědomitě věnovat v prvé řadě práci s jazykem a pečlivě vysvětlovat obecně přijímané významy slov, rozpory a koncepty. Někdy však může jít o dlouhodobě po-

užívanou řečnickou figuru, jako je tomu ve figurě **Přenášení odpovědnosti**. Na jejím příkladu je možné spatřit, že někteří zkoumaní jedinci mohou dlouze hovořit o odpovědnosti jiné osoby či instituce, ale užitek takové výpovědi pro pochopení problému badatelem je takřka nulová. Figura je spíše dokladem diskurzu v daném kontextu či emocí vypravěče, ale nepodílí se na porozumění daného fenoménu.

V některých případech se pak může zdát, že sami zkoumaní jedinci jev až dokonale dobře objasňují pomocí rozsáhlých „mentálních map“. Jak ale ukazuje figura **Vše souvisí se vším**, pravý opak je pravdou. Příliš mnoho determinujících činitelů a příliš mnoho důsledků jednoho jevu čtenáři neumožňuje lépe pochopit zkoumaný problém, ačkoliv by se opět mohlo na první pohled zdát, že figura zvyšuje konceptuální hutnost textu. Podobně figura **Zpětná kauzalita** je příkladem záměru mluvčího, kterému může badatel velmi snadno uvěřit. Domnívám se však, že čtenářovo bedlivé zkoumání logické stavby kauzálního zdůvodnění nesrovnalost ve výpovědi mluvčího bezpečně odhalí.

Dnes se žádný badatel nedomnívá, že je možné poznat „skutečný svět“ objektivně. Nevěříme v ideologii neutrálního pohledu, kdy jedinec (vědec) je schopen dosáhnout nezaujatého vnímání. Ideologie empirické nevinnosti, řečeno se Sloterdijkem (1998), není obhajována, a proto se článek pokusil rozkrýt jednotlivé záměry skryté za řečnickými figurami ve vyprávění.

Čas, vzpomínky a příběh jsou a budou opakovaně zkoumány v pedagogických vědách. Prostřednictvím pečlivé analytické práce však může badatel i čtenář lépe pochopit, co je záměr vypravěče, identitní strategie či faktuální výrok.

Poděkování

Děkuji Kláře Šedřové, Miloši Kučerovi a dvěma anonymním recenzentům za jejich komentáře k předchozí verzi textu.

Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

AUGUSTIN. *Výžnání*. Praha: Kalich, 1997, 558 s. ISBN 80-70170-37-9.

BERLINER, D. C. Teacher Expertise. In ANDERSON, L. W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition*. Oxford: Pergamon, 1995, s. 46–52. ISBN 0-08-042304-3.

BLASE, J. J. The Micropolitics of the School: The Everyday Political Orientation of Teachers Toward Open School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 1989, roč. 25, č. 4, s. 377–407. ISSN 0013-161X.

- BRUNER, J. S. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986, 202 s. ISBN 06-740-0365-9.
- BURKE, A. *Grammar of Motives*. New York: University of California Press, 1969, 520 s. ISBN 0-520-01544-4.
- CARR, D. *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press, 1986, 189 s. ISBN 0-253-20603-0.
- CLANDININ, J. D., CONNELLY, M. F. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, 212 s. ISBN 0-7879-7262-2.
- DONMOYER, R. Paradigm Talk Reconsidered. In RICHARDSON, V. *Handbook of Research on Teaching*. Fourth edition. Washington: AERA, 2001, s. 174–197. ISBN 0-935302-26-3.
- DOUBEK, D. Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, s. 360–367. ISSN 0031-3815.
- DREYFUS, H. L., DREYFUS, S. E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell, 1986, 336 s. ISBN 0-631-15126-5.
- FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon, 2002. ISBN 80-86429-10-5.
- GOFFMAN, E. *Všichni hraje divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
- GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989, 294 s. ISBN 0-803-93235-9.
- HAVLÍK, R. Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi. *Pedagogika*, 1997, roč. XLVII, č. 2, s. 122–137. ISSN 0031-3815.
- CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage, 2006, 208 s. ISBN 0-7619-7353-2.
- KASÍKOVÁ, H. Naučit se být učitelem. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, s. 147–153. ISSN 0031-3815.
- KLUSÁK, M. Číst – psát – počítat a kreslit. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, s. 363–372. ISSN 0031-3815.
- KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 1997, 208 s. ISBN 80-86005-54-2.
- LORTIE, D. C. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975, 284 s. ISBN 0-226-49351-2.
- MacINTYRE, A. *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007, 286 s. ISBN 0-268-03504-0.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MARTON, F. On the Structure of Teachers' Awareness. In CARLGREN, I., HANDAL, G., VAAGE, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, Chapter 2, s. 28–42. ISBN 0-7507-0430-6.
- MUHR, T., FRIESE, S. *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*. Berlin: Scientific Software Development, 2004, 417 s.
- PAJARES, F. M. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, roč. 62, č. 3, s. 307–332. ISSN 0034-6543.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 109–126. ISSN 1803-7437.
- POLLETTA, F., JASPER, J. M. Collective Identity and Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 2001, 27, s. 283–305. ISSN 0360-0572.

- PUPALA, B., BRANICKÁ, M. Medzi materskou a základnou školou: čo deti očekávajú od školy. *Pedagogika*, 2002, č. 3, s. 337–345.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vzťahy školy a rodiny dnes: hľadání cest k partnerství. 1. část. *Pedagogika*, 1996a, roč. 46, č. 1, s. 49–61.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vzťahy školy a rodiny dnes: hľadání cest k partnerství. 2. část. *Pedagogika*, 1996b, roč. 46, č. 2, s. 105–116.
- RENDL, M. Jak se děti učí. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, s. 51–60.
- RENDL, M. Učitel v žákovském diskurzu. *Pedagogika*, 1994b, roč. XLIV, č. 4, s. 347–354.
- ROUSSEAU, J.-J. *Vyžnání*. Praha: Odeon, 1978.
- RUBIN, H. J., RUBIN, I. S. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE, 2005, 290 s. ISBN 0-7619-2075-7.
- SEDLÁČEK, M. Řízení školy na vesnici. *Studia paedagogica*, 13, 2008, s. 85–99.
- SIKES, P. J. The Life Cycle of the Teacher. In BALL, S. J., GOODSON, I. F. (Eds.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989. První vydání r. 1985, s. 27–60.
- SIKES, P. J., MEASOR, L., WOODS, P. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London: Falmer, 1985, 280 s. ISBN 1-85000-067-0.
- SLOTTERDIJK, P. Tonalita jako Nová syntéza. In MARQUARD, O., SLOTTERDIJK, P. *Pluralita, skepse, tonalita*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 59–82. ISBN 80-2101-932-8.
- SNOW, D. A., ANDERSON, L. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *The American Journal of Sociology*, 1987, roč. 92, č. 6, s. 1336–1371.
- STRAUSS, A. L., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody žakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠEĐOVÁ, K. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 27–52. ISSN 1803-7437.
- ŠEĐOVÁ, K., ZOUNEK, J. ICT a moc před tabulí. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 260–286. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVAŘÍČEK, R. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. Dizertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 396 s.
- ŠVAŘÍČEK, R. *Zdroje a bariéry tvořivého procesu ve školní třídě. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2004, 132 s.
- WOODS, P. *Successful Writing for Qualitative Research*. Abingdon: Routledge, 2006, 182 s. ISBN 0-415-35539-7.

O autorovi

Mgr. ROMAN ŠVAŘÍČEK, Ph.D., působí jako odborný asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd.

Kontakt: svaricek@phil.muni.cz

About the author

ROMAN ŠVAŘÍČEK is Assistant Professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His specialisation is the research of the professional development of teachers, the methodology of qualitative research and the philosophy of educational sciences.

Contact: svaricek@phil.muni.cz