

TACITNÍ ZNALOSTI V METAFORÁCH STUDENTKY UČITELSTVÍ

TACIT KNOWLEDGE IN THE METAPHORS OF A PRE-SERVICE TEACHER

JAN NEHYBA, PETR SVOJANOVSKÝ

Abstrakt

V předloženém textu se nejdříve zabýváme terminologickým vyjasněním tacitních znalostí tak, aby je bylo možné následně výzkumně uchopit. Tacitní znalosti vymezujeme v kontrastu ke znalostem explicitním na základě dvou kritérií – míry artikulovatelnosti a míry uvědomovanosti znalosti. Jako stěžejní prvek pro výzkum tacitních znalostí byly použity metafory. Metodologie výzkumu je založená na designu případové studie jednoho případu – studentky učitelství Aleny. Při získávání empirických dat byl použit netradiční způsob vedení kvalitativního hloubkového rozhovoru zvaný „čistý jazyk“. V analýze dat hledáme odpověď na otázku, jakým způsobem se tacitní znalosti projevují v kontextu metaforických vyjádření studentky, přičemž ve výsledku identifikujeme čtyři různé projevy: 1) kumulace metafor a významů, se kterými jsou provázané; 2) transformace metafory a způsobený dopad na podobu metaforické krajiny; 3) specifická verbální vyjádření, která doprovázejí snahu formulovat znalost skrze metafory; 4) méně uvědomované vzorce metafor, které ovlivňují pojetí výuky a jednání ve třídě. Ve světle výzkumných nálezů v závěru textu vznášíme návrh na kladení většího důrazu na záměrné ovlivňování tacitních znalostí skrze facilitaci metafor spíše než na snahu o odhalování tacitních znalostí. Taktéž poukazujeme na užitečnost využití osobních metafor studentů ve vysokoškolské výuce při snaze zprostředkovat jim teoretické konstrukty pedagogické vědy.

Klíčová slova

tacitní znalosti, typy tacitních znalostí, projevy tacitních znalostí, metafory, čistý jazyk

Abstract

This paper first defines tacit knowledge so that it can be properly researched in the first place. Our definition of tacit knowledge—which differentiates it from explicit knowledge—is based on two criteria: the degree to which it is articulated and the degree to which it is acknowledged. The paper uses metaphors as a key tool for research of tacit knowledge. Its methodology is based on the design of a case study of a pre-service teacher called Alena. The empirical data were collected through an uncommon type of qualitative deep interview, which is known as clean language. Our analysis shows that Alena's tacit knowledge is manifested in four ways: through (i) accumulation of metaphors and their meanings; (ii) transformation of metaphors and the influence of this on the metaphorical landscape; (iii) specific utterances which accompany attempts at expressing knowledge

through metaphors; (iv) less acknowledged patterns of metaphors which influence education and action in the classroom. In the light of these findings, the paper emphasises conscious influencing of tacit knowledge through facilitation of metaphors rather than attempting to uncover tacit knowledge. The paper concludes by noting that student metaphors are beneficial in university education for mediation of educational theoretical constructs.

Keywords

tacit knowledge, types of tacit knowledge, manifestations of tacit knowledge, metaphors, clean language

Úvod

Zkoumání tacitních znalostí¹ (dále také TZ) s sebou přináší řadu obtíží, které mnohdy znesnadňují jednoduše uchopit toto proměnlivé téma. Diskutovanou otázkou je, nakolik dochází k neadekvátní redukci při zexplicitnění tacitních znalostí (Nonaka & Krogh, 2009). Téma redukce se vynořuje i v kontextu filozofického pojednání o tacitních znalostech, v rámci ní jsme totiž předurčeni k tomu, že musíme použít určitý „mezí slovník“ (Rorty, 1996), který z tohoto proměnlivého fenoménu činí stacionární obraz, jenž stěží dokáže postihnout celistvost fenoménu tacitních znalostí. Ve shodě s tradicí reflexivity ve výzkumu (Moss, 2005) je také zapotřebí říci, že v našem výzkumu tacitních znalostí jsme si sami začali čím dál tím více uvědomovat, jak je důležité reflektovat a rozumět našim vlastním tacitním znalostem o procesu a výsledcích výzkumu. Tacitní znalosti se ukázaly být velmi unikavým fenoménem, což se projevovalo jak při snaze uchopit je teoreticky, tak především empiricky.

V textu se zabýváme tacitními znalostmi v kontextu učitelského vzdělávání. Nejdříve teoreticky vymezíme koncept tacitních znalostí. Identifikujeme dva stěžejní atributy, kterými se tacitní znalosti liší od znalostí explicitních. Dále definujeme typ tacitních znalostí, jejichž projevy budeme zkoumat. Poté popíšeme všechny metodologické informace týkající se výzkumu – výzkumný problém, výzkumný design, výběr zkoumaného vzorku, způsob sběru, analýzy a interpretace dat. Představíme také netradiční metodu vedení hloubkového rozhovoru – čistý jazyk. V empirické části pak ve čtyřech kapitolách popisujeme čtyři hlavní výzkumná zjištění, jejichž možný přínos zhodnocujeme v závěrečné diskusi.

¹ Studie byla zpracována v rámci řešení grantového projektu GA ČR 13-200496 *Osvojování tacitních znalostí studenty učitelství v průběhu jejich pedagogické praxe.*

Typy tacitních znalostí

Koncept tacitních znalostí mnohdy vyvolává rozpačité reakce vyplývající především ze skepse ke zkoumání něčeho, co je pro nás ze své podstaty skryté. Tacitní znalosti (resp. jejich kognitivní element) jsou častěji spojovány s procedurálními znalostmi („*knowing how*“, např. Sternberg, Wagner, Williams, & Horvath, 1995), i když mohou mít také deklarativní povahu („*knowing that/what*“). Např. při pocitu úzkosti člověk nezná příčinu takového nepříjemného stavu, a zdroj úzkosti je tedy skrytý, přesto může být při reflexi či během rozhovoru odhalen (srov. Reber in Legree, Heffner, Psołka, Martin, & Medsker, 2003). Pro přesnější specifikaci zkoumaného typu tacitní znalosti vyjádříme své stanovisko také k často diskutované otázce, zda a případně jak rozlišovat tacitní znalost a tacitní dovednost. Přikláníme se k Nonakovi (1994), podle kterého tacitní zahrnují jednak kognitivní (oblast myšlení) a jednak technický (oblast jednání) element. **Kognitivní element** je reprezentován prostřednictvím mentálních modelů, které člověk formuje tak, že v mysli utváří analogie zakoušeného světa. „Tyto modely zahrnují schémata, paradigmaty, přesvědčení a různá hlediska (úhly pohledu), které poskytují perspektivu, jež pomáhá jedinci vnímat a definovat svět“ (Nonaka, 1994, s. 16). To odkazuje k individuálním obrazům reality, jak je jedincem vnímána. **Technický element** je spojen s jednáním, tedy s praktickými dovednostmi, které jsou uplatňovány (vykonávány) v konkrétních kontextech (srov. Taylor, 2007).²

Od doby, kdy Polanyi (2009) publikoval práci o TZ, můžeme najít jejich nejrůznější definice, které jsou mnohdy vzájemně nekompatibilní. Haron a Alias (2005) v přehledové studii předkládají charakteristiky TZ, které identifikovali u řady autorů: tacitní znalosti jsou např. považovány za osobní, kontextově vázané, zkušenostně osvojované, individuální či kolektivní, orientované na akci a další. Abychom však byli schopni definovat TZ pro potřeby výzkumu, nelze se spokojit pouze s výčtem takových obecných charakteristik.

Tacitní a explicitní znalost chápeme jako dva póly jednoho kontinua (Nonaka & Krogh, 2009, s. 636), a proto do definice TZ promítneme právě ty atributy, na základě kterých lze rozlišit tacitní znalosti od znalostí explicitních. V kontextu tohoto textu jsou pro nás relevantní dva atributy: **artikulovatelnost** a **uvědomovanost** znalosti.³ S pomocí těchto atributů vymezíme konkrétní typ tacitní znalosti, kterému budeme v empirické části textu věnovat pozornost.

² Vzhledem k tomu, že zdrojem našich empirických dat jsou především hloubkové rozhovory, orientujeme se ve výzkumu na kognitivní element tacitní znalosti.

³ Oproti Ambrosinimu a Bowmanovi (2001) se však přikláníme k rozlišení tacitních dovedností a tacitních znalostí, podobně jako Nonaka (viz výše).

Artikulovatelnost a uvědomovanost znalosti

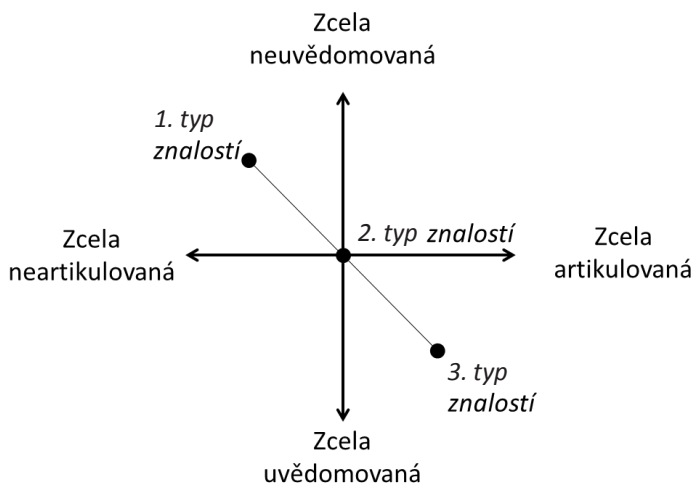
S různým pojetím uvedených dvou atributů se můžeme setkat např. u Rebera (1989), Erauta (2000), Nonaky a Krogha (2009) či Polanyiho (2009). Protože tacitní a explicitní chápeme jakožto póly jednoho kontinua, můžeme mluvit o míře artikulovatelnosti znalosti a míře uvědomění si znalosti, tedy rozlišovat, ve které části kontinua „tacitní – explicitní“ znalosti se ta která znalost nachází. Jinými slovy čím méně uvědomovaná a čím obtížněji artikulovatelná znalost je, tím více se blíží tacitnímu pólu kontinua a naopak. V tabulce 1 ukazujeme, jak vymezení typů tacitních znalostí podle vybraných autorů (první sloupec) koresponduje s naším vymezením atributů tacitních znalostí (druhý, třetí a čtvrtý sloupec), tedy jejich rozložení na kontinuu tacitnosti (srov. Taylor, 2007).

Tabulka 1

Kontinuum tacitnosti – kategoriální rámeček

| Typ tacitní znalosti podle vybraných autorů +(příklady) | Míra artikulo- vatelnosti | Míra uvědo- movanosti | Popis znalosti |
|---|------------------------------|---|---|
| 1. <i>Deeply ingrained tacit skills</i> (Ambrosini & Bowman, 2001), <i>Nonepistole tacit knowledge</i> (Castillo, 2002), <i>Tacit knowledge</i> (Reber, 1989) | zcela neartikulo- vatelná | zcela neuvědo- movaná (kognitivní nevědomí ⁴) | znalost, kterou člověk disponuje, ale není si toho vědom, a tuto znalost nedokáže artikulovat |
| 2. <i>Tacit knowledge – cognitive element</i> (Nonaka, 1994), <i>Imperfectly articulated tacit skills</i> (Ambrosini & Bowman, 2001), <i>Sagacious tacit knowledge</i> (Castillo, 2002) | obtížně arti- kulovatelná | méně uvědomovaná | znalost, kterou člověk disponuje, ale není si toho plně vědom a/ nebo dokáže artikulovat tuto znalost jen velmi obtížně |
| 3. <i>Explicit skills</i> (Ambrosini & Bowman, 2001), <i>Embrained knowledge</i> (Lam, 2000) | zcela artikulo- vatelná | zcela uvědomovaná | znalost, kterou člověk disponuje, je si toho plně vědom a dokáže tuto znalost artikulovat |

⁴ Nevědomím zde máme na mysli kognitivní nevědomí, které „je odlišné od psychoanalytického nevědomí a je definováno experimentální psychologií jako mentální procesy, které jsou mimo oblast uvědomění (jevů) a přitom ovlivňují chování“ (Tomberg, 1999, s. 181).



Obrázek 1

Kontinuum tacitnosti – zobrazení pomocí os

Vycházíme zde z předpokladu, že pokud je nějaká znalost v určité míře neartikulovatelná, znamená to, že tato obtíž pramení v určité míře z neuvědomění si všech aspektů znalosti, které bychom rádi pojmenovali.⁵ Např. můžeme umět říci, jak jsme se naučili jezdit na kole, ale nikdy to nedokážeme říci důsledně ve všech podrobnostech, protože část této znalosti je méně (či vůbec) uvědomovaná (srovnej Eraut, 2000, s. 118). Nebo jsme např. schopni rozeznat tvář známého člověka mezi miliony jiných tváří, přesto nejsme schopni uspokojivě slovy popsat, „jak“ tato tvář vypadá (Polanyi, 2009, s. 4). Kontinuum tacitní–explicitní, či jinak kontinuum tacitnosti⁶ je z našeho pohledu určováno kontinuitou artikulovatelnosti a uvědomovanosti. Proto jako tacitní znalost považujeme takovou znalost u konkrétního jedince, která jím není v určité míře artikulovatelná (slovy popsatelná, verbálně vyjádřitelná), což indikuje skutečnost, že je v určité míře neuvědomovaná, ale projevuje se v jednání jedince.

⁵ Uvědomovat si můžeme například pocit, aniž bychom mnohdy byli schopni jej popsat, nemáme pro to například jazykové vybavení, ale pocit není znalost. Narážíme zde tak na úzké propojení jazyka a myšlení (Vygotskij, 2004), kdy rozvinutější myšlení není možné bez řeči. Diskutovat tu však otázku, zda je či není možné myšlení bez řeči, zde není prostor.

⁶ Protože v ohnisku naší pozornosti jsou znalosti tacitní, budeme se na kontinuum tacitní–explicitní dívat právě z perspektivy tacitních znalostí, a budeme proto používat termín kontinuum tacitnosti.

Oba výše uvedené atributy se vztahují ke klíčovému kritériu **přístupnosti** tacitní znalosti (přístupnost pro jazykové vyjádření a přístupnost vědomí). V našem výzkumu se budeme zabývat druhým typem znalosti uvedeným v kategoriálním rámci a prostřednictvím atributů artikulovatelnosti a uvědomovanosti budeme identifikovat projevy tacitních znalostí.

Definice tacitní znalosti

Tacitní znalost pro účely našeho výzkumu definujeme jako *obtížně artikulovatelný a/nebo méně uvědomovaný aspekt zkušenosti, který se může projevat v explicitní rovině, jednak v myšlení (např. ve způsobu usuzování, soudech, rozhodování), ale také v jednání, prožívání a souvisejících tělesných projevech (např. gesta, mimika, spontánní reakce)*. Při samotném výzkumu se zaměřujeme především na projevy tacitních znalostí v oblasti myšlení, přesto v definici uvádíme také další typy projevů tak, aby byla co nejkompaktnější. Oblasti jednání a prožívání považujeme za neoddělitelně provázané s kognicí (Mascolo & Fischer, 2010), protože mentální procesy jsou utvářeny nejen „procesy v mozku, ale i jejich kombinací s širší tělesnou strukturou (se senzomotorickým systémem)“ (Rowlands, 2010, s. 53).

Výzkum tacitních znalostí prostřednictvím metafor

Vedle terminologických nejasností se objevuje druhá obtíž spočívající ve snaze empiricky zkoumat tacitní znalosti. Metafory mohou být nositelem tacitních znalostí, jež mohou přímo ovlivňovat například učitelovo myšlení a rozhodování, aniž si to uvědomuje. Jedním ze slibných způsobů, jak zpřístupnit skryté obsahy, je zkoumat metaforické obrazy ve vyjádření zkoumaného respondenta (viz Nonaka, 1991, 1994; Tobin & Tippins, 1996; Moser, 2000). Výše uvedení autoři však přesněji nedefinují, jakým způsobem jsou tacitní znalosti přítomny v metaforách. Například Nonaka (1994, s. 20) uvádí jen obecně, že proces externalizace⁷ tacitních znalostí lze spouštět pomocí dialogu, ve kterém jsou využívány metafory, jež mohou odhalovat obtížně artikulovatelnou (tacitní) znalost. „Prostřednictvím metafor lidé dávají dohromady (formulují) to, co vědí, novým způsobem a začínají vyjadřovat to, co nemohli doposud říci“ (Nonaka, 1991, s. 100). Pro pochopení tacitních znalostí proto považujeme za podstatné zjistit, jakým způsobem se v metaforách spojuje explicitní znalost s tacitní.

⁷ Externalizace je pojmenování pro jeden ze čtyř způsobů transformace (či přeměny – *conversion*) mezi tacitní a explicitní znalostí – viz SECI model (Nonaka, 1994).

Je však opravdu možné tacitní znalosti zexplicitnit, jak uvádí Nonaka (1991, 1994)? Nonaka je sice v oblasti tacitních znalostí respektovanou autoritou, jsme si ale vědomi také jeho kritiky (např. Gourlay & Nurse, 2005). Cílem našeho výzkumu proto není zjišťovat, jak metafory pomáhají zexplicitňovat tacitní znalosti, protože plné zexplicitnění vždy vyžaduje převedení většiny metafor do profesního jazyka. Diskurz profesního jazyka má tendenci minimalizovat metafory, byť se ukazuje, že jsou přirozené i pro profesní jazyk, v němž se do určité míry vyskytují (srov. Wall & Jones, 2009). Proto se soustředíme na to, jak se tacitní znalosti v metaforických vyjádřeních projevují. Můžeme tedy říci, že se ve výzkumu nezaměřujeme na výsledky procesu externalizace (výsledky transferu znalosti z oblasti tacitní do oblasti explicitní, tedy na eventuální zexplicitněnou TZ), ale spíše na projevy TZ. Vycházíme tak z toho, že tacitní znalosti se mohou skrze metafory vyjevovat, stejně tak jako dochází k vyjevování fenoménů ze zkušenostní reality z pohledu fenomenologické tradice (srov. Barbaras in Vrabec, 2014).⁸

Metodologie

Naším výzkumným tématem jsou v obecné rovině tacitní znalosti u studentů učitelství. Na základě studia odborné literatury jsme začali více pracovat s tezí, že při výzkumu TZ může pomoci zaměření se na metafory. Pro získávání dat jsme proto začali pracovat s metodou označovanou jako „čistý jazyk“ (Lawley & Tompkins, 2000), která umožňuje výzkumníkovi při vedení rozhovoru klást otázky, jež přirozeně podněcují participanty vyjadřovat se metaforickým jazykem.

Metodologie výzkumu je založená na kvalitativním přístupu. Vycházíme ze zavedeného výzkumného designu případové studie. Konkrétně se jedná o intenzivní studium jednoho případu (Swanborn, 2010; Woodside, 2010). Provedli jsme pět hloubkových rozhovorů s jednou informantkou Alenou⁹, přičemž dvěma rozhovorům předcházelo (jako doplňující metoda sběru dat) nestrukturované pozorování jedné vyučovací hodiny vykonávané studentkou při její pedagogické praxi. Alena je studentka učitelství německého jazyka

⁸ Jiným důvodem, proč se zabývat metaforami a tacitními znalostmi, jsou důležité výzkumy metafor z oblasti kognitivní vědy. Metafory například mohou tacitně (nevědomě), avšak výrazně ovlivňovat naše myšlení (Thibodeau & Boroditsky, 2013) nebo proces rozhodování v nejrůznějších oblastech (Ackerman, Nocera, & Bargh, 2010; Slepian & Ambady, 2014), či naši sociální kognici a jednání (Landau, Robinson, & Meier, 2014).

⁹ Jedná se o pseudonym – právě jméno studentky jsme anonymizovali.

a výchovy ke zdraví magisterského studijního programu. Obsah výzkumných rozhovorů byl vázán na pedagogickou praxi, kterou Alena v rámci svého studia vykonávala. Sběr dat probíhal od září 2013 do června 2014. Alena současně v této době prvním rokem působila na několik hodin týdně jako učitelka ZŠ.

Oba výzkumníci se s Alenou osobně dobře znali, byli jejími učiteli několika předmětů na vysoké škole. Hlavním kritériem výběru pro případovou studii byla rozvinutá schopnost analytické i obrazové (sebe)reflexe dané participantky (srovnej Korthagen, 1993), která byla zjištěna především na základě její účasti v předmětu Seminář k učitelské praxi (povinný předmět v rámci studia PedF MU), jehož cílem byla reflexe pedagogické praxe. V tomto směru vynikala nad ostatními studenty a byla tak v této rovině extrémním případem (Flyvbjerg, 2006). Tento případ byl zvolen se záměrem ověřovat potenciál čistého jazyka s respondentem, u kterého lze předpokládat zdařilé využití této metody. Díky „předrámování“ rozhovoru (viz dále), vyvinuté schopnosti (sebe)reflexe a na základě osobního vztahu s informantkou se nám mohlo dařit generovat autentické výpovědi a předcházeli jsme tomu, aby se studentka ve výpovědích snažila pouze vycházet vstříc výzkumníkům.

Rozhovory vedli dva výzkumníci proškolení v metodě vedení rozhovoru pomocí čistého jazyka, a proto bylo možné sledovat během rozhovoru také neverbální projevy respondentky. Každý rozhovor trval 60–90 minut. Rozhovory se zakládaly na principu indukce, kdy byly vedeny tak, aby Alena podala své zkušenosti co nejvíce z pozice první osoby (Varela, Thompson, & Rosch, 1993; Searle, 1994). Předmětem rozhovoru bylo Alenino subjektivní pojetí výuky, v rámci kterého jsme se záměrně doptávali na neočekávané situace¹⁰ z její výuky na praxi a rozvíjeli metaforická vyjádření. Termín subjektivní (učitelovo) pojetí výuky¹¹ chápeme shodně s Marešem (2013, s. 455–456), podle kterého jím „rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují.

¹⁰ Neočekávanou situaci chápeme jako takovou situaci, která studentku během její praxe překvapila (sama ji za takovou považuje). Zpravidla jde o situace, se kterými se doposud nesešla. Právě v kontextu neočekávaných situací je předpokládán vyšší potenciál pro výskyt projevů tacitních znalostí (Wilton, 2010). V těchto situacích selhávají předem vědomě připravené scénáře či rutinní postupy a jedinec musí reagovat spontánně. Právě takové jednání je založeno na dřívě osvojených znalostech a dovednostech, jež jsou často méně uvědomované či zcela neuvědomované.

¹¹ Vzhledem k tomu, že Alena je nejen studentkou učitelství, ale současně také (začínající) učitelkou, opíráme se o Marešův koncept učitelova pojetí výuky, přestože jsme si vědomi, že kategorie pojetí výuky se mohou u studentů učitelství a učitelů v praxi lišit (srov. Pravdová, 2014).

Tento komplex vytváří kognitivní a emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu¹². Je tvořeno dílčími kategoriemi, jako je pojetí žáků, pojetí učitelské role, pojetí učiva a další. Subjektivní pojetí výuky je poměrně „stabilní, odolává vnějším zásahům a jen pomalu se mění v čas“.

Každý rozhovor začínal uvozuující otázkou, která z vybrané perspektivy reflektovala Alenino subjektivní pojetí výuky. V první rozhovoru se jednalo o otázku: „Když řekneme ty a výuka, Alena a výuka, co tě k tomu napadá?“, v druhém a třetím rozhovoru: „Když si vzpomeneš na proběhlou hodinu, odehrálo se tam něco, co bylo pro tebe nečekané, co tě překvapilo?“, ve čtvrtém a pátém rozhovoru: „Vybavíš si nějaké metafory, které pro tebe byly v předchozích rozhovorech důležité?“ Poté už byl rozhovor veden na základě principů, na kterých je založena využívaná metoda dotazování čistý jazyk (viz dále). Před zahájením rozhovorů proběhlo tzv. „předrámování“, při kterém jsme poskytli Aleně základní informace o výzkumu a upozornili ji na to, že využívání „čistého jazyka“ při kladení otázek může působit zvláště či nepřírozně. Aleně jsme nabídli možnost využívat při odpovídání nejen slov, ale také kresbu. Vždy po rozvinutí určité části metafory jsme Alenu vybídli, aby ji jakkoliv zaznamenala na flipchartový papír (kresba v obrázku 2 vznikala postupně a je celkovým výsledkem).

Cílem výzkumu je odpovědět na výzkumnou otázku: *Jakým způsobem se tacitní znalosti projevují v metaforách?* Smyslem výzkumu není zjišťovat, jaké je subjektivní pojetí výuky studentky. Jedná se „pouze“ o relevantní oblast vymezující obsah rozhovoru, v rámci které jsou zkoumány projevy tacitních znalostí.

Při analýze dat se inspirováme postupem, jež doporučují Šedřová a Švaříček (2013). Celou analýzu uvozujeme kapitolou o subjektivním pojetí výuky informantky.¹² Zjištění uvedená v této kapitole nekorespondují přímo s položenou výzkumnou otázkou, ale jsou nezbytná pro pochopení výzkumných nálezů. Následují čtyři kapitoly, které vždy začínají zformulovaným jádrovým tvrzením, za nímž následuje jeho interpretace doložená patřičnými datovými úryvky. V ní se snažíme v některých případech dát prostor pro více interpretací, abychom tak zohlednili možná „soupeřící vysvětlení“ (Yin, 2012) daného fenoménu. Každou kapitolu uzavíráme určitým „abstraktním zdvihem“, kterým dílčí zjištění doplňujeme.

¹² V textu dodržujeme úzus, že všechny datové segmenty, které se zde objevují, jsou zapísány kurzívou.

Čistý jazyk jako metoda vedení rozhovoru

Ve výběru metody pro vedení výzkumného rozhovoru navazujeme na prohlášení Depraze, Varely a Vermersche (2002) o potřebnosti hledat nástroje, které umožňují zachycovat vnitřní zkušenost, co se nejvíce blíží pozici první osoby respondenta. To klade nároky na způsob dotazování, který má být co nejméně sugestivní a nenavádět odpovědi informanta: „Nejdůležitější technika, kterou žádáme, aby měli naši tazatelé na paměti (...) je ptát se ne-*navádějícími* [non-leading] otázkami (nemůžete našeptávat odpovědi podle sebe, když tyto otázky pokládáte), tak mohou informanti získat přímý přístup k jejich vlastním zkušenostem“ (Depraz, Varela, & Vermersch, 2002, s. 36). Tento přístup jako výzkumníci zaujímáme proto, abychom obsahově co nejméně kontaminovali vyprávění o zkušenostech naší informantky. Proto podobné otázky Petitmengin a Bitbol (2009) nazývají „*obsahově prázdné*“.

Z toho pohledu je důležité hledat otázky, které nejsou příliš navádějící, proto jsme se inspirovali „*čistým jazykem*“. Stejně jako Owen (1996) vnímáme „*čistý jazyk*“ jako metodu lingvisticky a zkušenostně orientované fenomenologie. Jedná se o specifickou formu asistované introspekce z pozice druhé osoby, která se přibližuje co možná nejvíce (jak jen to je možné) pozici první osoby respondenta. „*Čistý jazyk je způsob dotazování, který usnadňuje prozkoumat vnitřní svět osoby skrze jeho vlastní, přirozeně se vyskytující slova a metafory*“ (Tosey, Lawley, & Meese, 2014). Filozofickými východisky metody jsou konstruktivismus a vtělená kognice (tamtéž). Tato metoda dotazování je založena na třech principech: 1) opakování přesného znění studentčina vlastního (verbálního i neverbálního) jazyka; 2) používání tzv. čistých otázek, což jsou otázky, které se snaží minimalizovat osobní obsahové předpoklady výzkumníka; 3) rozvíjení těch výpovědí (pomocí čistých otázek), které jsou relevantní vzhledem k výzkumné otázce.

Syntax čistého dotazování (viz první princip) pomáhá informantce zůstat pozorností u toho, co právě sdělila (v jejím zkušenostním poli). Každá odpověď je tak nejčastějším podnětem pro novou otázku. Díky tomu je obsah rozhovoru z co největší části na informantce, zatímco výzkumník se soustřeďuje na proces, to znamená na to, kam bude zaměřovat pozornost informantky. Je důležité upozornit na skutečnost, že ovlivňováním procesuální stránky vedení rozhovoru má ve výsledku efekt i na samotný obsah rozhovoru, tedy na to, na co bude informantka zaměřovat svoji pozornost, ale pořád se tak děje v rámci její vnitřní zkušenosti o daném tématu. To musí výzkumník při využívání metody „*čistého jazyka*“ reflektovat. Ovlivňování procesu myšlení vede k ovlivňování obsahu, informantka se nicméně stále pohybuje ve svém vlastním vnitřním zkušenostním světě, v daném tématu, kterým je orámován výzkumný rozhovor, a výzkumník do tohoto vnitřního světa po obsahové stránce nepřináší nic nového. Takto nastavený rozhovor pak maximalizuje

možnost kontaktování tacitních znalostí, protože směřuje pozornost informanta na jeho vnitřní zkušenostní svět a „mezery“ v uchopení této zkušenosti.

Otázky, které výzkumníci v rozhovorech používali, se pohybovaly na kontinuu od zcela čistých otázek až k silně ovlivňujícím (Lawley, v tisku). Používaly byly především úplně čisté otázky nebo kontextuálně čisté otázky, tedy takové, které vycházejí z obsahu a logiky výpovědi informanta. Odmítáme nicméně hodnotící soudy jako čistý je dobrý a nečistý je špatný. Jde jen o způsob vedení rozhovoru, díky kterému dostáváme od informantů specifickou povahu odpovědí o jejich vnitřním zkušenostním světě: „...vždyť on sám [Gadamer] přece napsal, že nerozumíme lépe, nýbrž vždy jen jinak“ (Grondin, 1997, s. 174). Zde můžeme uvést několik příkladů čistých otázek: A co za X je to/toto X? A jaké X je to/toto X? A ještě něco dalšího k X? A jak víš, že...? A co se stane těsně předtím X? A co se pak stane? Místo písmene X se v otázce dosazují slova informanta. Celý seznam, který pro nás byl inspirací, uvádí například Tosey, Lawley a Meese (2014).

Metaforická krajina

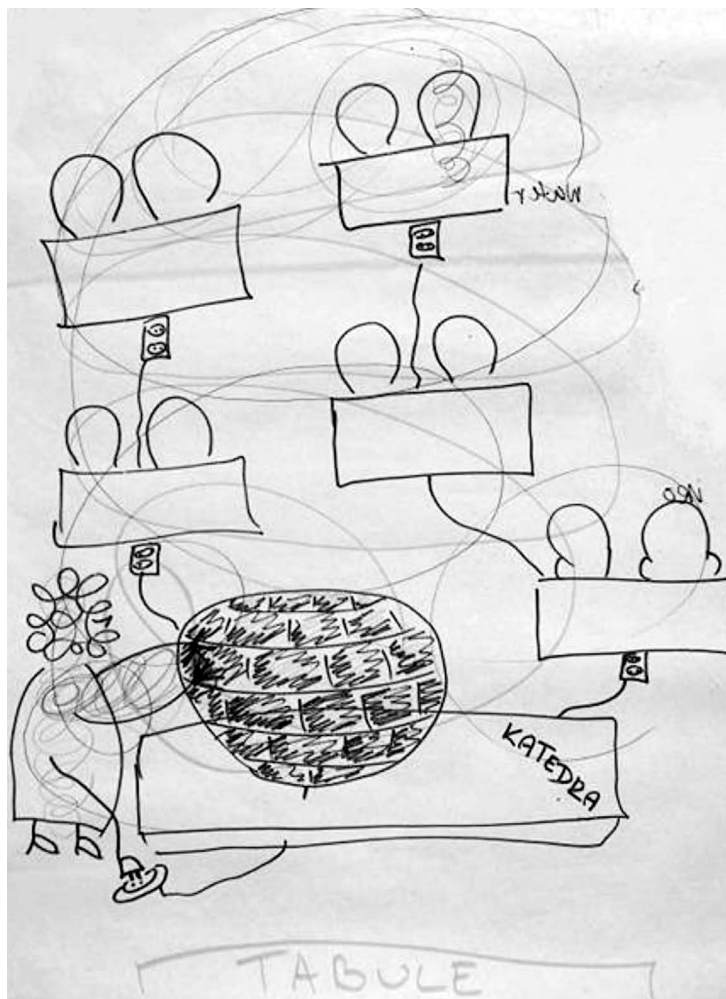
Během rozhovorů Alena začala svou výuku popisovat pomocí metafor. Metaforická vyjádření, která Alena používala, mohou ale být obtížně srozumitelná, pokud jsou vytržená z kontextu, proto ve stručnosti vysvětlíme základní významové souvislosti, ve kterých se metafory vyskytují. Metaforami Alena popisovala procesy, které se odehrávají mezi ní a žáky ve třídě. Nejednalo se však o metafory, které by se objevily nahodile během rozhovoru, ale byly navzájem propojené a tvořily jeden kompaktní celek, který nazýváme metaforickou krajinou.¹³ Jedná se přitom o metaforickou krajinu subjektivního pojetí výuky (dále také SPV) nahlíženého úvahami o vlastním jednání v neočekávaných situacích.

Ústřední metafora v metaforické krajině je *energie*, *životní síla*, která se dle Aleny vyskytuje v ní jako v učitelce, v žácích a v interakci učitelky a žáků – společně se tyto *energie* navenek *sladňují*, *jedna bez druhé nemůže být*.

Vnější projevy *energie* učitelky a žáků se v prostoru setkávají, vzájemně na sebe působí, ovlivňují se a díky tomu vzniká jedna *společná energie*. Toto vzájemné ovlivňování probíhá v prostoru třídy a Alena jej uchopuje (popisuje)

¹³ V termínu jsme se inspirovali označením *metaphorical landscape*, které Lawley a Tompkins (2000, s. 17) využívají obecně pro označení „metafor, které vzájemně koexistují a propojují se, přičemž někdy mohou být v rozporu, ale ve vztahu k širšímu kontextu tvoří smysluplný celek. Širším kontextem je suma vtělených symbolických vjemů do-tazovaného (*embodied symbolic perceptions*)“.

prostřednictvím mentálního objektu – koule či jinak *centra zapojení energie*.¹⁴ Kvalitní výukový proces je pro Alenu symbolizován výměnou energie mezi žáky a ní, a to skrze kouli, která tuto energii usměrňuje. Ilustrujeme to v následujícím úryvku a nákresu (obrázek 2), který Alena vytvořila během čtvrtého rozhovoru.



Obrázek 2

Metaforická krajina Alenina SPV

¹⁴ Během rozhovoru dochází k menším či větším proměnám používaných metafor, čemuž se budeme věnovat podrobněji dále v textu.

No to právě každéj má ty dvě spirálky v sobě a společně vytváří nějakou tu nehcí říct kouli, ale nějakou takovou, nevím, bada nebo něco, na co se všichni napojíme energeticky a nějak to tam jako funguje ... člověk pracuje s určitou energií at' už z pohledu těch žáků [či z pohledu učitele] a v podstatě společně vytváříme tu jednu energii, která je v ten daný okamžik na tom daném místě ... ideální stav energie je spojení srdce a rozumu, souhra ohně a vody ... symbióza.

Na obrázku Aleny *energií* reprezentují *spirály*, které jsou jednak v ní jako učitelce (postava dole vlevo), v žácích (spirály zobrazeny vpravo nahoře) a jednak v prostoru mezi učitelkou a žáky, které představují proces sladování (spirály, které jdou přes celý obraz). Ve všech těchto případech jsou přítomny dvě spirály a můžeme říci, že jedna reprezentuje emoční procesy (ty jsou pro Alenu spojené se *srdcem a ohněm* a s *energičností*) a druhá kognitivní procesy (spojeno s metaforou *hlavy a vody*), které emoční procesy korigují.

Metafora *koule* či *centrum zapojení a energie* leží v pomyslném „středu“ této metaforické krajiny a propojuje (organizuje) všechny ostatní metafory. Tyto metafory označujeme jako komplex **jádrových metafor**, protože mají funkci „výkladového rámce“, který pomáhá Aleně strukturovat a organizovat metaforickou krajinu, její porozumění vlastnímu subjektivnímu pojetí výuky nahlíženého skrze úvahy o neočekávaných situacích. Metaforicky řečeno, jde tak o určitou „mapu“ metaforické krajiny nebo „filtr“, skrze který se dívá na své pojetí výuky a který jí pomáhá vidět toto pojetí jako smysluplný celek. Jádrové metafory organizují a strukturují metaforickou krajinu podle určité zákonitosti,¹⁵ která spočívá ve znovunavrácení se ve výpovědi k jádrovým metaforám v momentu, kdy Alena potřebuje uchopit (vysvětlit) nějaký důležitý aspekt své znalosti.

Východisko pro analýzu a interpretaci dat rámuje dvěma tezemi. Zaprvé významy metafor existují ve vzájemně provázaných vztazích utvářejících kompaktní celek, jež nazýváme metaforickou krajinou. A zadruhé se ve „středu“ metaforické krajiny vyskytuje jádrová metafora, jež organizuje Alenino subjektivní pojetí výuky.

¹⁵ Na základě rozpracované analýzy dat z dalších případů pracujeme s hypotézou, že zákonitosti, podle kterých je metaforická krajina strukturována a organizována, se mohou u studentů lišit. Obecně platné pravidlo (či zákonitost) fungování „vnitřního světa“ reprezentovaného metaforickou krajinou můžeme nazvat jako pravidlo fantazijního světa, který může být oproštěn od zákonů světa reálného, jako např. zákony fyziky (srov. *law of cartoon physics* in Harland, 2012, s. 56).

Kumulace významů v metaforické krajině

Při interpretaci metafor jsme objevili obtíž spočívající v kumulaci metafor při snaze respondentky vysvětlit v rozhovoru význam jednotlivých metafor. Při snaze vysvětlit význam metafory respondentka používala další metafory, čímž v pomyslné metaforické krajině narůstalo množství metafor a s tím spojené možné významy. Jádrové metafory *koule/centrum zapojení a energie*¹⁶ jsou úzce provázány s významy mnoha dalších metafor a jsou jakousi „centrálou“ metaforické krajiny (koordinátorem), která Aleně pomáhá vysvětlovat důležité dílčí kategorie SPV tak, aby toto vysvětlování zároveň korespondovalo s jejím pojetím výuky.¹⁷ Právě na příkladu úryvku, ve kterém se Alena snaží artikulovat význam jádrových metafor, ukážeme, jak tuto snahu doprovází kumulace nových metafor a významů s nimi spojených:

A: Ještě je tam energie těch žáků, kteří se jakoby nenapojí na to společný, nevím, já fakt nevím, jako jak bych to popsala, protože to už je fakt velký sci-fi...

V: A v kontextu toho sci-fi to centrum zapojení vypadá jako co?

A: Jako koule, no, takový nevím no, tak to už asi jsou různý takový sci-fi seriály, jo, jako nějaká koule taková velká, taková tmavá s takovýma nějakýma prozařuje tak jako do zlaté barvy, ale spíš taková černá, taková z malejch kostiček, taková různě prostě poskládaná koule jo, vždycky když já teda, když mám něco v plánu, tak ona tak nějak jako svítí skrz to tmavý a no prostě to tak jako ovládám třeba pomocí... dotykem a tak.

V: ...a co to je to „tmavé“ tam v té kouli?

A: ...je to vlastně to, aby ten žák byl takovej jakoby očištěn a vyhaven jako ten takovej diamant, prostě ten je potřeba vybrousit a potom je to ten diamant, kterej má tu cenu, tu hodnotu, tak tady je to v podobě té koule jedné velké prosvítající a brozně záleží, kolik toho vlastně ten učitel jakoby očistí, co potom dál jako může jít, jako z té základky, vlastně to docela určuje ten směr potom v životě.

V: A když ten učitel očistí nějakou tu část tmavou, tak co se děje s těmi žáky?

A: No, právě nabývají různých těch dovedností a jsou plní vědomostí, no, v ideálním případě, anebo jsou prostě jenom motivovaní nebo už jenom přemýšlí trošku jiným způsobem.¹⁸

¹⁶ Metafory *koule* a *centrum zapojení* jsou v rozhovoru používány jako synonyma. V průběhu rozhovorů používá Alena zpočátku zejména metaforu *centrum zapojení* a metaforu *koule* začne používat až v okamžiku, kdy radikálněji proměňuje dosavadní strukturu metaforické krajiny (viz dále).

¹⁷ Identifikovali jsme v rozhovoru několik kategorií SPV, se kterými jsou jádrové metafory významově provázané – pojetí učitelské role, pojetí žáků (a způsob jejich interakce), pojetí organizačních forem výuky, pojetí cílů a metod výuky, pojetí učiva (resp. jeho didaktické transformace).

¹⁸ Písmenem A označujeme výpověď zkoumané respondentky.

Ve výpovědi začínající slovy „*Jako koule, no, takový nevím...*“ se objevila řada nových metafor (*tmavá, prozařuje, zlatá barva, černá, malý kostičky, poskládaná* a další), jejichž významy doplňují dosavadní významy jádrových metafor, a tím také metaforické krajiny jako celku. V rozhovoru jsme se následně zaměřili na jednu z těchto nových metafor (*tmavost koule*) a na její význam jsme se doptávali. V odpovědi se nicméně objevily další metafory (např. *očištění, vybroušení*), které opět rozšířily množství významů přítomných v této metaforické krajině a proměnily tak i její (významovou) kvalitu.¹⁹ Ukazuje se, že při snaze prozkoumat jednotlivé významy dřívějších metafor je Alena nevy světluje přesnými pojmy profesního jazyka a naopak dochází ke **kumulaci nových metafor**, což znesnadňuje porozumění všem dílčím významům metaforické krajiny, a tím i krajině jako celku. Vynořující se nové a nové metafory nesou neprozkoumané významy.

Alena tak z našeho úhlu pohledu naráží na tacitní dimenzi znalosti, tedy tu část znalosti, již nedokáže jasně a důsledně artikulovat a jejíž podstata je patrně zčásti také méně uvědomovaná. Jinými slovy pomocí metafor dokáže vystihnout význam znalosti ve své komplexnosti, ale při snaze komplexní znalosti rozložit do dílčích jednotek dochází k tomu, že výsledek takového počínání není zcela uspokojivý. Aleně se v tomto bodě nedaří dosáhnout jakéhosi konečného artikulovatelného výčtu významů komplexní znalosti tím, že ji rozkládala na dílčí části. Některé tyto dílčí části (dílčí významy znalosti) tak zůstávají skryty (neartikulovány). V metaforické krajině (ve vztazích mezi metaforami) jsou obsaženy tacitní znalosti, které se projevují právě popsaným způsobem.

Jiným vysvětlením však může být to, že jde o přirozený fenomén doprovázející snahu vysvětlovat komplexní jevy. Tedy nejen při vyjádření v metaforách, ale i v profesním jazyce může docházet k tomu, že se budou při vysvětlování kumulovat stále nové významy. Například termín *žák*, který lze definovat jako „osobu, která se v rámci organizovaného procesu vzdělává“, se můžeme dále ptát, o jaký organizovaný proces se jedná. Rozdíl je nicméně v tom, že metafora může nabývat jiných než doslovných²⁰ významů a není natolik zřejmé, co se za nimi skrývá, jako u „ostrých pojmů“ profesního jazyka (srov. Wittgenstein, 1999, a jeho pojetí neostroty pojmů; nebo Slavík, Chrz, & Štech, 2013, který odkazuje na aktivní a pasivní významy u Hofstadtera,

¹⁹ Od jádrových metafor, tedy pomyslného středu metaforické krajiny, jsme se při dotazování dostali nejdříve dál od tohoto středu (např. od metafory *koule* k metafoře *tmavá*) a poté zase dál směrem k periférii (např. od metafory *tmavá* k metafoře *očištění*).

²⁰ Searle (1979) uvádí, že doslovný význam je úplně určen významem svých částí bez ohledu na kontext, ve kterém se vyskytuje.

2012). Metafory mohou obsahovat větší potenciál pro výskyt tacitních znalostí a jejich projevů tím, že jejich významy nejsou tak ostře vymezeny, tedy zajišťují určitou míru skrytosti této znalosti. Při kumulaci významů se v rámci jádrových metafor a metaforické krajiny jako celku kumuluje současně také tento potenciál. Jedná se o neprozkoumané významy, které se množí spolu s kumulací metafor. Můžeme rozlišovat dvě základní podoby potenciálu tacitních znalostí v metaforách:

- 1) **Pojmenovaný potenciál:** tím míníme jednak vyřčené, ale dosud neprozkoumané metaforu (v uvedeném úryvku např. *svítí, prozračuje, malé kostičky*) či neprozkoumaná (prozatím neurčitá) slova (např. *taková, nějak, různě*).
- 2) **Nepojmenovaný potenciál:** zde máme na mysli nepojmenované významové „mezery“, tedy významy potenciálně existující mezi metaforami (lze se např. ptát: Co se stane těsně předtím, než *svítí skrz to tmavý?*).

Ke kumulaci metafor dochází obvykle spontánně během rozhovoru, kdy se metaforu vyjevují²¹ rychle bez delší pauzy na přemýšlení. Za tímto vynořováním metafor pravděpodobně stojí kognitivní procesy, jejichž průběh je označován jako zdola nahoru (*bottom up process*) (podrobněji Ramskov, 2008). Nejde tak o odkrývání tacitních znalostí, ale spíše o jejich „fenomenologickou deskripci“ (Gascoigne & Thornton, 2013, s. 161). Pokud bychom dokázali tacitní znalost racionálně uchopit pomocí ostrých pojmů, a tím ji explikovali, zároveň by se tím redukovala její celistvost. Na druhé straně metaforu, které jsou zakotveny v tělesné zkušenosti (Lakoff & Johnson, 1980), zachovávají určitou otevřenost, která dokáže být „spojnicí“ mezi tacitní a explicitní znalostí. V takovém případě mluvíme o tom, že takováto metafora je „otevřený pojem“, který dokáže zachytit význam, aniž by došlo k jeho redukci (viz dále v textu například metafora *koule*), dokáže jej zachovávat v její celistvosti.

Dvě podoby transformace metafor

Obtížná artikulovatelnost se projevuje v transformaci metaforu, která již nedostačuje při vysvětlování znalosti. Pokud bychom hypoteticky měli dostatek času k tomu, abychom všechny nakumulované metaforu důsledně

²¹ Vyjevování můžeme vnímat v kontextu fenomenologické tradice, která odkazuje k tomu, že fenomény se v rámci světa vyjevují (Barbaras in Vrabec, 2014). Případně používáme slova, která zachovávají tento způsob existence jevu, jako vynořují, ukazují se a podobně.

prozkoumali, narazíme na druhý problém, který tuto snahu velmi komplikuje. Jak bude následně v textu patrné, ukazuje se, že struktura metaforické krajiny je dynamická a mění se během samotného rozhovoru. Zdá se, že metaforická krajina není předem danou strukturou, kterou Alena objevuje, ale spíše je v průběhu času konstruována a rekonstruována. Ve výpovědích Aleny jsme identifikovali dvě základní podoby transformace metafory s ohledem na dopad ve struktuře metaforické krajiny jako celku.

1) Transformace metafory vedoucí k radikální proměně metaforické krajiny

Stabilní metaforou, která se prolíná napříč všemi rozhovory, je metafora *energie*. Označili jsme ji jako jádrovou metaforu, jež pomáhá organizovat Alenino subjektivní pojetí výuky. V určité fázi výzkumných rozhovorů (čtvrtý rozhovor) však tato metafora začíná ztrácet schopnost popsat všechny aspekty jejího subjektivního pojetí výuky:

A ještě je tam energie, ta těch žáků, kteří se jakoby nenapojí na to společný, nevím, já fakt nevím, jako jak bych to popsala, protože to už je fakt velký sci-fi ... Nebo nevím, no, jak tam všichni zapojovali tak něco takovýho, no já si tak úplně jako nepředstavuju, ale v podstatě to tak vyplívá z toho jo. Já to furt vnímám v rámci té energie teda, jo, ale v podstatě to tak je, no když se nepřipojí, no tak jsou prostě off no. To tak prostě je no.

Zdá se, že jádrová metafora energie pro vystihnutí komplexní znalosti nedostačuje a metaforická krajina SPV vyžaduje určitou revizi. Alena při rozhovoru zjišťuje, že energii ovlivňuje to, zda jsou žáci připojeni do určitého centra zapojení: *takže tam prostě s něčím přijdou, zapojí se do nějaké té sítě, a tam teda záleží, co potom je centrum toho zapojení*. Postupně se tak ve slovníku Aleny začala etablovat nová metafora – centrum zapojení – která se stala doplňujícím elementem jádrové metafory energie a umožnila Aleně lépe popisovat svoji znalost ve své celistvosti. Jádrová metafora se tak stala komplexním systémem složeným ze dvou metafor – *centrum zapojení* a *energie*. Později v rozhovoru nicméně došlo k další korekci. Metaforu *centrum zapojení* nahradila²² metafora *koule*, kterou Alena již jednou použila na počátku čtvrtého rozhovoru, nicméně ji do svého slovníku zatím nezařadila. Revize komplexu jádrových metafor z *centra zapojení* a *energie* na *kouli* a *energii* přitom způsobila

²² Z dlouhodobé perspektivy se ukazuje, že některé metafory spojené se subjektivním pojetím výuky se neopakují, např. když Alena v prvních výzkumných rozhovorech přemýšlí o povaze výukových metod (např. *vyplnění, zaplácnutí, dát záplatn*), a jiné jsou více stabilní a opakují se v průběhu všech rozhovorů (např. *energie*).

razantnější revizi metaforické krajiny jako takové. Jak bylo uvedeno v úryvku výše (*V: A v kontextu toho sci-fi to centrum zapojení vypadá jako co? A: Jako koule, no, takový nevím...*), nahrazení metafory *centrum zapojení* metaforou *koule* provázelo vynoření mnoha nových metafor, které význam koule rozvíjely. Metaforická krajina se tak radikálně proměnila a umožnila Aleně popisovat vlastní SPV adekvátněji. Tuto výraznou proměnu metaforické krajiny můžeme podobně jako kumulaci metafor chápat jako určitou strategii Aleny, jak se vypořádat s nesnází důsledně artikulovat svoji znalost.

Nahrazení metafory *centrum zapojení* metaforou *koule* pomáhá Aleně původní výkladový rámec SPV zpřehlednit a komplexněji uchopit. Metafora koule se tak oproti centru zapojení např. významově navázala na další kategorii SPV – pojetí didaktické transformace učiva, a to skrze provázanost s metaforami *diamant*, *vybroušení* či *očistění*. Právě v této fázi rozhovoru Alena dokresluje ke svému původnímu obrázku kouli (obrázek 2). Alena tak díky začlenění *koule* do metaforické krajiny uchopuje další oblast SPV, tedy její představu o tom, jak pracuje s žáky, jejich pozorností a tím, když se je snaží něco naučit.

2) Transformace metafory neovlivňující strukturu metaforické krajiny

Podstatou tohoto fenoménu je „hledání“ vhodnější metafory tak, aby odpovídajícím způsobem vyjadřovala zamýšlený význam, aniž by však nová metafora významněji ovlivnila metaforickou krajinu jako celek. Takových dílčích drobných proměn lze v rozhovoru zaznamenat více. V jednom z uvedených úryvků lze vidět např. proměnu metafory *očistění* na metaforu *vybroušení* a zase zpět k *očistění*. Tyto malé korekce mohou odkazovat k méně uvědomovanému „hledání“ nevhodnějšího způsobu uchopení určité kvality, v tomto případě vlastního pojetí transformace učiva. Alena totiž „hledá“ nevhodnější pojmenování pro daný proces během plynulé konverzace (spontánně), aniž by přemýšlela nad významovou rozdílností těchto jednotlivých metafor. Struktura metaforické krajiny tedy není předem danou strukturou, kterou Alena objevuje („hledá“), ale spíše je v průběhu času konstruována a následně rekonstruována.

Oproti změně metafory *centra zapojení* na metaforu *koule* tak nedošlo k zásadnější proměně metaforické krajiny jako celku. Je nicméně otázkou, zda by se metaforická krajina proměňovala více v případě, že bychom se Aleny dále doptávali na samotný proces *očišťování* a *vybrušování* (např. na vztah mezi nimi či na jejich atributy) tak, jak jsme to učinili u metafory *centrum zapojení*. Podle Camerona (2007, s. 123) „změna metafory může signalizovat odlišný názor nebo nové téma“. Je-li tomu tak skutečně, to bychom se patrně dozvěděli až poté, co bychom se důsledně na takovou změnu doptávali.

Transformaci metafor můžeme chápat jako projev obtížné artikulovatelnosti znalosti. Proměna metafory totiž indikuje skutečnost, že stávající významy nebyly metaforou vystiženy dostatečně, a bylo ji proto zapotřebí

revidovat. Protože patrně nejsme schopni určit stav, ve kterém by bylo možné aktuální význam metafory považovat za definitivní, lze usuzovat, že část významů uchopených metaforou je tacitní.

Projevy tacitních znalostí ve specifických verbálních vyjádřeních

Dalším projevem obtížné artikulovatelnosti znalosti jsou specifická verbální vyjádření nebo komentáře, které doprovázejí snahu formulovat znalost skrze metafory. V jednom z předchozích úryvků se tato obtížná artikulace projevuje jednak explicitním „přiznáním“ Aleny, že: *fakt nevím, jako jak bych to popsala*, přičemž slovo *nevím* se několikrát opakuje. Dále používá oproti předchozím promluvám mnohem více „výplňových slov“ (zejména neurčitých zájmen). Ve výše uvedeném úryvku, během jedné krátké výpovědi použila osmkrát v různých tvarech slovo *takový*. Dále tato obtížná artikulace souvisí s dlouhými pomlkami v odpovědích a citoslovci jako *hmm, ehm*, po kterých teprve následují vyjádření.

Odlišným vysvětlením může být to, že obtížnou artikulovatelnost lze spojovat také s nedostatečnou kognitivní kapacitou pro vyjádření. To znamená, že bychom výše zmíněné projevy obtížného vyjadřování mohli přisuzovat Alenině nedostatečně vyvinuté dovednosti pojmenovávat vlastní myšlenky. Tvrzení, že se jedná o projevy tacitní znalosti, však taková námitka nicméně nevylučuje, protože se stále jedná o těžko artikulovatelnou znalost, což koresponduje s naší operacionalizovanou definicí tacitní znalosti. Navíc jak bylo popsáno v metodologii, Alena je naopak ve verbálním projevu velmi zdatná. Z teoretického pohledu obtížná artikulovatelnost může souviset s Gibbsovou (1994) experimentálně ověřovanou „hypotézou nevyjádřitelnosti“, podle které je naše percepční zkušenost natolik bohatá (komplexní), že nemáme prostředky k jejímu plnému (celistvému) uchopení. Právě metafory nám ji mohou umožnit uchopit v co největší komplexnosti.

V rámci identifikace projevů tacitních znalostí je pozoruhodná také role komentářů vlastního procesu reflexe, které mohou signalizovat jednak obtíž při artikulaci, ale také doposud zřejmě uvědomované aspekty zkušenosti. Například slovo „ježišmarja“ v úryvku: *nijak to nemá veľkej dopad na... na... na tu hodinu, ďalší ale možnosť je, že ježišmarja, ďalší možnosť je...* Nebo v prvotní reakci Aleny na otázku: *...a co to je to „tmavá“ tam v té kouli? No, hmm, keď mě napadlo, strašně pěkná myšlenka...* „Ježišmarja“ a „keď mě napadlo“ můžeme označit jako verbální klíče (Hymes, 1964) či metakomentáře (Lawley & Tompkins, 2011) vlastního procesu reflexe. V tomto případě mohou být ukazateli „aha“ momentů, které doprovázejí konstrukci něčeho nového, co bylo dříve nepojmenované, patrně neuvědomované. Tato verbální vyjádření tak označují moment, kdy si Alena uvědomila, že reflektuje určitou znalost,

kteřou si do té doby patrně neuvědomovala. Můžeme se domnívat, že ve výrocích, které takové komentáře obsahují, se projevují tacitní znalosti. Obzvláště pak tehdy, kdy jsou ve vyjádřeních přítomny také metafory. Skutečností ale zůstává, že nemůžeme prokázat, do jaké míry byla taková znalost neuvědomovaná. Určitým ukazatelem v této souvislosti může být Alenino shrnutí svých dosavadních metaforických vyjádření v reflexi vlastního jednání: *ale já to tak vlastně zas až tolik nevnímám, jako že bych šla do té třídy a teď jako já mám tu kouli před sebou a teď teda všichni se napojí a ten teda ještě váhá, jestli se dneska zapojí nebo ne...*

Méně uvědomované vzorce metafor

Méně uvědomované vzorce metafor vynořující se během rozhovoru v kontextu různých témat ovlivňují myšlení, jednání a prožívání Aleny, aniž by si toho byla vědoma. Tento projev TZ jsme nazvali méně uvědomovaný vzorec metafor. Vzorcem zde míníme opakující se výskyt téže metafor v různých podobách napříč různými tématy Alenina vyprávění. Přitom existenci tohoto vzorce si sama zřejmě není vědoma, stejně jako si patrně neuvědomuje jeho vliv na subjektivní pojetí výuky a zdá se, že také na jednání ve třídě. Toto tvrzení se pokusíme vysvětlit na metafoře „směřování“, která se ve výpovědích Aleny objevuje v různých podobách (*směr, usměrňování, směřování* a podobně). Jiný zřejmě neuvědomovaný vzorec, který jsme v rozhovorech identifikovali, je spojen s výskytem metafor „vody“ či „tekutiny“, jejíž varianty se taktéž prolínají nejrůznějšími kontexty Aleniných výpovědí, např. *opáření, potopí, tonoucí se stěbla chytá, zamrznutí* (led jako pevné skupenství vody).

Prostorová metafora „směřování“ se projevuje ve vyprávění Aleny především v kontextu výukového procesu, ale také v dalších souvisejících kontextech (např. směřování žáků v jejich životě). V kontextu výuky jde o směřování energie na žáka, mimo žáka či do Aleny samotné:

1) Energie Aleny směřuje k žákovi

To nastává v případě, že se daří vzájemná interakce mezi Alenou a žáky: *běhá to [energie] tam, běhá to tam určitě, oběma směry [žák–učitel]*. Pokud tato energie jde skrze „kouli“ (tedy učitel – koule – žák), dochází ke kvalitnímu procesu výuky, protože koule řídí energii a obsahuje cíle, kterých chce Alena dosáhnout: *V: A co za centrum zapojení to je? A: Já si myslím, že to je v podstatě, nějaký ty cíle, co se vlastně v té hodině má nebo jakoby mělo splnit.*

2) Energie Aleny směřuje dovnitř

Pokud nastane neočekávaná (nepříjemná) situace, tak energie přestane proudit mezi ní a žáky a obrací se do ní (centra vzniku energie, což je hlava nebo srdce): *„já bych řekla, že ty spirály, že se jakoby možná trochu zpomalí a ta energie se zmenší, že jde jakoby směrem dovnitř a zase zpět do toho centra*

té energie“. Poté se opět snaží proudění energie re-iniciovat: „*snažila jsem se víc jakoby na ně napojit“* (viz dále).

3) Alenina energie směřuje do okolí

Energie cíleně nesměřuje k žákům ani k Aleně samotné a není řízena přes kouli, což se děje například, když Alena není schopná vyřešit neočekávanou situaci a musí ji přetrpět, což má za následek, že energie pak vyprchá: „*To tak jako vyprchá, proto to tak jako sice doutná, ale vlastně to je takový, jakože se to zas může vytratit, proto jsem dala to centrum té energie sem.*“

Nejvýraznější ovlivnění metaforou „směřování“ v Alenině subjektivním pojetí výuky je možné dokladovat v první kategorii (1), a to jednak v myšlení spojeném s tělesnými projevy a prožíváním (a) a jednak v jednání (b).

V rovině myšlení se toto ovlivnění projevuje Aleniným popisem výukové situace – když dochází k výměně energie mezi ní a žáky, znamená to, že dochází ke kvalitní interakci: *při dobré interakci s žákama jde směrem k těm žákům.* Pokud však dochází k výměně energie mezi Alenou a žáky skrze kouli jakožto centrem zapojení, pak je podle Aleny možné mluvit o kvalitním procesu výuky, protože skrze kouli dosahuje Alena svých cílů. V rovině prožívání a tělesných projevů lze vliv metaforu „směřování“ doložit tím, že se tato metafora v určitou chvíli zpřítomnila v samotném procesu výzkumného rozhovoru. To znamená, že Alena přestává být v představě, v rámci které popisuje výukovou situaci, ale převádí metaforu do reality výzkumného rozhovoru:

V: A kam teda ta energie jde?

A: Do prostoru.

V: Do prostoru?

A: No jasně.

V: Má nějaký směr?

A: No když tady jste vy dva, tak teď má směr tak na vás (ukazuje na výzkumníky).

V tomto případě tedy nešlo o vzpomínku (když jsem ve třídě, tak jde energie k žákům), jednalo se o zpřítomnění popisovaného stavu energetické výměny do „tady a teď“, ve kterém byla Alena asociována. Jednalo se tak zřejmě o reálně prožívaný stav, což indikují také tělesné projevy, jež tato Alenina vyjádření doprovázela – gesta rukou od sebe, směrem k výzkumníkům. Zpřítomnění metaforu projevující se gesty jsme zaznamenali také v jiných částech rozhovoru, nešlo tedy o jakýsi nahodilý jev.²³

²³ Tato tvrzení jsou založena na pozorování během rozhovoru. Na základě uvědomění si důležitosti somatických projevů během rozhovoru jsme v následujících rozhovorech prováděných s dalšími informanty již nahradili audiozáznam videozáznamem.

Ukázalo se, že metafora „směřovosti“ patrně také ovlivňuje samotné jednání (a rozhodování) Aleny ve třídě. Během výuky při praxi na základní škole se Alena dostala do neočekávané situace. Plán její výuky byl významně provázaný s používáním internetu, hned na začátku hodiny se však ukázalo, že internet nefunguje. Alenino řešení této situace spočívalo ve „směřování“ pozornosti právě k žákům, což se odrazilo do procesu aktuálního rozhodování (re-iniciování energetického napojení) doprovázeného reálným fyzickým přiblížením se k žákům (jde od tabule mezi lavice). Můžeme říci, že Alena tak demonstrovala akceschopnost této metafory. Bezprostředně po ukončení této výzkumníky pozorované výuky následoval (v celkovém pořadí druhý) výzkumný rozhovor, ve kterém jsme se Aleny na její jednání v neočekávané situaci doptávali. To, co bylo pozorováno během výuky, se projevilo i v samotném rozhovoru:

...neděláš tu hodinu sám pro sebe, ale děláš ji pro ty žáky, takže já jsem se potom snažila víc teda zajímat a spíš se dívat jako, jak jsou [žáci] na tom, jak teda jako vypadají, co dělají ... snažila jsem se víc jakoby na ně napojit ... mně to přijde asi úplně přirozený, že když jsou tady, tak jako jsem tady pro ně vlastně ... pokud chci, aby ta výuka byla dobrá, a chci, aby někam směřovala, a já sama to mám v sobě nastavený, že chci komunikovat s těmi žáky, že oni nejsou někde vzadu a já někde vpředu, ani neví, co já dělám vpředu, a já nevím, co oni dělají vzadu.

Vycházíme z předpokladu, že si Alena není příliš vědoma toho, že se metafora „směřovosti“ vynořuje napříč různými kontexty jejich výpovědí a že ovlivňuje její subjektivní pojetí výuky a patrně i samotné jednání ve třídě. Mohli bychom formulovat Alenin zřejmě méně uvědomovaný axiom o výuce, že totiž čím více se její energie nasměřuje na žáky skrze kouli, tím více se daří realizovat kvalitní výukový proces. Zde by šlo nicméně namítnout, že výpověď v rozhovoru naopak poukazuje na skutečnost, že Alena si je dobře vědoma toho, že (redukcionisticky míněno) její přístup k edukaci je orientovaný na žáka. Otázkou však zůstává, do jaké míry si uvědomuje roli, jakou zde hraje metafora „směřování“.

Na základě toho, že se metafora „směřovosti“ projevuje jak v myšlení, tak i v jednání a prožívání, můžeme z pohledu Lakoffa (2014) předpokládat, že se jedná o vtělenou metaforu. Tedy takovou metaforu, jež je natolik zakotvena v Alenině tělesné zkušenosti, že ovlivňuje její myšlení, rozhodování, prožívání a jednání. Tuto hypotézu by bylo nadále jistě zapotřebí (např. experimentálně) ověřovat. K tomu nás vedlo přesvědčení i dalších autorů, jako je Feldman (2006), který tvrdí, že prostorové vtělené metafory jsou hluboce neuvědomované, automatické a navázané na percepční zkušenost jedince. Jako nejčastější příklad prostorových vtělených metafor se uvádí –

NAHOŘE JE DOBŘE²⁴ a DOLE JE ŠPATNĚ (Lakoff & Johnson, 2002). V Alenině metaforické krajině jde o podobné zákonitosti: pokud jde její energie SMĚREM K ŽÁKOVI, JE TO DOBŘE s ohledem na kvalitní proces výuky, MIMO ŽÁKA ŠPATNĚ. V souladu s myšlenkami Lawleyho (2001, 2006) můžeme říci, že fenomén zpřítomnění metafory v prožívání a zároveň i ve vnějších tělesných projevech (např. gestech) je ukázkou vtělenosti metafory, respektive ukázkou vtělené znalosti. Pakliže se v případě Aleny jedná o vtělenou znalost (znalost toho, co je kvalitní výuka a jak probíhá) a znalost spíše neuvědomovanou, můžeme říci, že jde o tacitní znalost.

Diskuse

Ukazuje se, že je možné zachycovat projevy tacitních znalostí, které se vynořují do explicitní roviny, skrze metaforická vyjádření, jež doprovázejí určité verbální a neverbální výrazy. Tento proces vynořování jsme nazvali **metaforizací**. Proces metaforizace je možné vyvolávat specifickým kladením otázek (například metodou čistého jazyka), jež člověka podněcují k uchopování tacitních znalostí, vyjevujících se z jeho osobní zkušenostní reality. Jak moc obtížné je si znalost uvědomit a pojmenovat, se odvíjí patrně od toho, jak hluboko je v člověku zakotvena (metaforicky řečeno). V okamžiku, kdy je snaha zformulovat podstatu zakoušeného velmi obtížná, může člověk použít při vyjádření metafory, prostřednictvím kterých lze uchopovat abstraktní a komplexní jevy (Lakoff & Johnson, 1980). Jinými slovy metaforizace označuje proces transformace takto zakoušených jevů do jazykového systému.

Za stěžejní považujeme zjištění, že metaforická krajina, na níž jsou tacitní znalosti navázány, má dynamický charakter a záměrnou reflexí ji lze ovlivňovat a re-konstruovat. To znamená, že **rozvíjením metafor**²⁵ (metaforické

²⁴ Zde přebíráme notaci, která se užívá v rámci teorie konceptuálních a vtělených metafor (viz například Kövecses, 2010).

²⁵ Obecně lze říci, že jde o takové metafory, se kterými se člověk osobně *zřetozňuje*, to znamená, že korespondují s jeho žitou zkušeností. Ukazuje se, že důležitým (ne však jediným) indikátorem takové metafory může být způsob jejího vzniku. Metafory v datových úryvcích, ze kterých jsme konstruovali výzkumná zjištění, se shodovaly v tom, že vznikaly *spontánně* během rozhovoru. Jednalo se tak o proces uskutečňující se „zdola nahoru“ (*bottom-up*), kdy metafory nebyly výsledkem složitého procesu přemýšlení (*top-down*), přísné deduktivní analýzy ve smyslu: jakou metaforu by bylo možné vymyslet (přiřadit) k tomuto jevu? (Ramaskov, 2008). Tímto způsobem se vyjevující metafory lze označovat jako metafory automatické, slovy Lawleye a Tompkinse (2000) jako autogenní.

krajiny) dochází zřejmě ke kultivaci samotných tacitních znalostí – jednak tím, že význam zkušenosti je při reflexi pojmenováván metaforami (1), a jednak tím, že při reflexi dochází ke zpřesňování takto pojmenovaných významů (2). Pojmenovávání a zpřesňování významů zkušenosti pomocí metafor během reflexe lze chápat jako dvě fáze procesu metaforizace. V první fázi dochází k uchopení tacitní znalosti metaforou (transformace zakoušeného do jazykového systému) a v druhé pak k zpřesňování tohoto uchopení dalšími metaforami či proměnou metafory dosavadní (transformace zakoušeného v rámci jazykového systému). Toto rozlišení koresponduje s prvními dvěma projevy tacitních znalostí (kumulace a transformace metafor), které jsme ve výzkumu identifikovali, nicméně rozlišení fází je třeba chápat spíše ilustrativně. Ve skutečnosti se totiž jedná o týž proces, probíhající pouze v jiném čase a v odlišném kontextu.²⁶

Z našeho úhlu pohledu je nejvýznamnějším důsledkem takového tvrzení to, že **abychom mohli s tacitními znalostmi pracovat, není třeba je explikovat**. Nabízí se tak otázka, zda v kontrastu k pozitivistickému paradigmatu zaměřovat pozornost nikoliv k odhalování tacitních znalostí jako spíše z perspektivy konstruktivismu usilovat o jejich záměrné ovlivňování prostřednictvím adekvátních nástrojů. Toto stanovisko považujeme za hlavní vyústění předložené studie, přestože tak možná zklameme čtenáře, kteří právě odhalení onoho skrytého a záhadného očekávali. Výzkum tacitních znalostí by pak bylo možné orientovat spíše než na odhalování tacitních znalostí např. na snahu zjišťovat, jaké metafora nejvíce ovlivňují myšlení, rozhodování a jednání studentů učitelství nebo zkušených učitelů při výuce.

Pokud přijmeme tezi, že rozvíjením metafor dochází ke kultivaci tacitních znalostí, může to být důležitým impulzem pro vzdělavatele učitelů, zahrnout do profesní přípravy nástroje, jež metaforická vyjádření podněcují. Ze strany vzdělavatelů učitelů mohou být tímto nástrojem metody vedení rozhovoru inspirované čistým jazykem, ze strany studentů učitelství pak specifický způsob reflexe. Korthagen (1993) v této souvislosti rozlišuje mezi dvěma způsoby reflexe, kdy jeden z nich označuje jako mentální zrcadlení (*mental mirroring*) – reflexe méně uvědomovaných aspektů zkušenosti („obrazová reflexe“) a druhý jako více racionální, analytický modus reflexe (*rational-analytic*). Při záměrném podněcování obou těchto způsobů reflexe u studentů učitelství

²⁶ Proces metaforizace lze popsat následovně: tacitní znalost je uchopována do jazykového systému pomocí metafory (fáze 1), poté je podoba této znalosti zpřesňována nově se vynořující metaforou, která stávající doplňuje (fáze 2). Jedná se o týž proces vynořování (či jinak uchopování či transformace), nicméně druhá metafora vznikla později a do jiného kontextu, totiž do kontextu jiného, již existující metafory.

Lze předpokládat, že vzdělavatelé mohou ovlivňovat jak jejich explicitní, tak i tacitní dimenzi znalosti a podporovat tím celostní učení (Svojanovský, Nehyba, Pravdová, & Švec, 2014). Nabízí se úvaha, zda vzdělávání budoucích učitelů neobohatit o „přístup orientovaný na metafory“, v rámci kterého by vzdělavatelé pomáhali studentům pracovat s jejich metaforami, jimiž uchopují znalosti spojené s výukovými procesy. Metafory by mohly také sloužit jako vhodný nástroj pro transfer tacitních znalostí mezi studenty učitelství a učiteli experty.

Závěr

V textu jsme se zabývali tacitními znalostmi v kontextu učitelského vzdělávání. V první části jsme vymezovali koncept tacitních znalostí. Identifikovali jsme v literatuře dva základní atributy znalosti – artikulovatelnost a uvědomovanost, prostřednictvím kterých lze rozlišovat tacitní a explicitní znalost. Tacitní a explicitní znalost jsme přitom vymezili jako dva póly jednoho kontinua, a proto jsme pojednávali o míře tacitnosti. Podle míry artikulovatelnosti a míry uvědomovanosti znalosti jsme v této souvislosti rozlišili tři typy znalostí. Tacitní znalost jsme pro účely našeho výzkumu definovali jako *obtížně artikulovatelný a/nebo méně uvědomovaný aspekt zkušenosti, který se může projevat v explicitní rovině, jednak v myšlení, ale také v jednání, prožívání a souvisejících tělesných projevech*. Jako podstatný fenomén hrající důležitou úlohu při výzkumu tacitních znalostí jsme identifikovali a teoreticky ukotvili metafory, pojímané v tradici Lakoffa a Johnsona (1980, 1999). Právě metafory mohou totiž díky své povaze uchopovat zkušenost ve své celistvosti, tedy jak explicitní, tak tacitní dimenzi znalosti.

Cílem druhé (empirické) části studie bylo odpovědět na výzkumnou otázku *Jakým způsobem se tacitní znalosti projevují v metaforách*. Naším výzkumným záměrem tedy nebylo zjišťovat, jak dochází k zexplicitňování tacitních znalostí či jaké tacitní znalosti byly zexplicitněny. Smyslem analýzy dat bylo identifikovat a interpretovat explicitní projevy tacitních znalostí. Výzkum byl rámován designem případové studie, konkrétně šlo o intenzivní studium jednoho případu – studentky učitelství Aleny. Empirický materiál jsme získávali především prostřednictvím hloubkových rozhovorů, jejichž vedení bylo inspirováno metodou zvanou „čistý jazyk“. Čistý jazyk byl představen jako specifický nástroj pro vedení hloubkového rozhovoru, metodu lingvisticky a zkušenostně orientované fenomenologie (Owen, 1996). Jedná se o způsob dotazování, který usnadňuje prozkoumat vnitřní svět osoby skrze její vlastní, přirozeně se vyskytující slova a metafory (Tosey, Lawley, & Meese, 2014). Obsah rozhovorů byl tematicky vymezen konceptem učitelova subjektivního pojetí výuky (Mareš, 2013).

V kontextu metaforických vyjádření studentky jsme identifikovali několik explicitních projevů tacitních znalostí. První tři zjištění se týkala především atributu obtížné artikulovatelnosti znalosti, čtvrté zjištění pak korespondovalo spíše s druhým kritériem tacitní znalosti, tedy mírou uvědomovanosti. Zjistili jsme, že obtíž při artikulaci znalosti se projevuje: 1) kumulací metafor a významů, se kterými jsou provázané; 2) v transformaci metafor a způsobeném dopadu na podobu metaforické krajiny; 3) ve specifických verbálních vyjádřeních, která doprovázejí snahu formulovat znalost skrze metaforu. Posledním identifikovaným projevem tacitní znalosti byly 4) méně uvědomované vzorce metafor, které ovlivňují pojetí výuky a jednání ve třídě. Nakonec jsme v závěrečné diskusi nastínili možnosti, jak se mohou tato zjištění promítnout do učitelského vzdělávání jak v oblasti praxe, tak v rámci výzkumu.

Literatura

- Ackerman, J. M., Nocera, C. C., & Bargh, J. A. (2010). Incidental haptic sensations influence social judgments and decisions. *Science*, 328(5986), 1712–1715.
- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811–829.
- Cameron, L. (2007). Patterns of metaphor use in reconciliation talk. *Discourse and Society*, 18(2), 197–222.
- Castillo, J. (2002). A note on the concept of tacit knowledge. *Journal of Management Inquiry*, 11(1), 46–59.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2002). *On Becoming Aware: A pragmatics of Experiencing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Feldman, J. (2006). *From Molecule to Metaphor: A Neural Theory of Language*. Cambridge: MIT Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Gascoigne, N., & Thornton, T. (2013). *Tacit Knowledge*. Durham: Acumen.
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gourlay, S. N., & Nurse, A. (2005). Flaws in the “engine” of knowledge creation: A critique of nonaka’s SECI model. In A. F. Buono & F. Poulfelt (Eds.), *Challenges and Issues in Knowledge Management* (pp. 293–315). Connecticut: Information Age Publishing.
- Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikoymenh.
- Harland, P. (2012). *Trust Me, I’m the Patient*. London: Wayfinder Press.
- Haron, H., & Alias, R. A. (2005). Conceptualization of Tacit Knowledge Dimension. In *Proceedings of the Postgraduate Annual Research Seminar 2005* (pp. 12–17).
- Hofstadter, D. (2012). *Gödel, Escher, Bach: Existenciální gordické balada: Metaforická fuga o myslích a strojích v duchu Lewise Carrolla*. Praha: Argo.

- Hymes, D. (Ed.). (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (2014). Mapping the brain's metaphor circuitry: Metaphorical thought in everyday reason. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(958), 1–14.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21(3), 487–513.
- Landau, M. J., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (eds.). (2014). *The Power of Metaphor: Examining its Influence on Social Life*. Washington: American Psychological Association.
- Lawley, J. (2006). When where matters: How psychoactive space is created and utilised. *The Model Magazine*. Retrieved from <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/29/1/When-Where-Matters-How-psychoactive-space-is-created-and-utilised/Page1.html>.
- Lawley, J. (2011). Joining up the work of David Grove. *Acuity*, 2(1), 27–41. Retrieved from https://www.academia.edu/1836450/Joining_Up_the_Work_of_David_Grove.
- Lawley, J. (v tisku). *Protocol for Validating 'Cleanness' of an Interview*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/0B3O55d_vCx53Z0w0R3dmdUdyaWo0RVJ0WmF5OGRCV2JNNG-pZ/view?usp=sharing.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2011). "If only God would give us a sign": The role of metacomments. *Acuity*, 1(1), 17–27. Retrieved from <http://www.anlp.org/acuity>.
- Legree, P. J., Heffner, T. S., Psotka, J., Martin, D. E., & Medsker, G. J. (2003). Traffic crash involvement: Experiential driving knowledge and stressful contextual antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 15–26.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2010). The dynamic development of thinking, feeling and acting over the lifespan. In R. Lerner & W. Overton (Eds.), *Handbook of Lifespan Development*. New York: John Wiley.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology-method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1090/2387>.
- Moss, P. A. (2005). Toward "epistemic reflexivity" in educational research: A response to scientific research in education. *Teachers College Record*, 107(1), 19–29.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96–104.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I., & Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652.

- Owen, I. R. (1996). Clean language: A linguistic-experiential phenomenology. *Analecta Husserliana*, XLVIII, 271–297.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 5(3–4), 229–269.
- Petitmengin, C., & Bitbol, M. (2009). The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10–12), 363–404.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebezpojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Ramskov, C. B. (2008). *Psychology Notes*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, 118(3), 219–235.
- Rorty, R. (1996). *Nabodilost, ironie, solidarita*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Rowlands, M. (2010). *The New Science of the Mind: From Extended Mind to Embodied Phenomenology*. Cambridge: MIT Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University.
- Searle, J. R. (1994). *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slepian, M. L., & Ambady, N. (2014). Simulating sensorimotor metaphors: Novel metaphors influence sensory judgments. *Cognition*, 130(3), 309–314.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912–927.
- Svojanovský, P., Nehyba, J., Pravdová, B., & Švec, V. (2014). Podpora profesního učení studentů učitelství se zřetelem k jejich explicitní i tacitní dimenzi znalosti. In V. Švec, J. Krátká, K. Cásková, J. Jakešová, P. Koubek, E. Minaříková, J. Nehyba, B. Pravdová, P. Svojanovský, B. Šimůnková, & P. Vystrčil-Marková, *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Swanborn, P. (2010). *Case Study Research: What, Why and How?* London: Sage.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510.
- Taylor, H. (2007). Tacit knowledge: Conceptualizations and operationalizations. *International Journal of Knowledge Management*, 3(3), 60–73.
- Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2013). Natural language metaphors covertly influence reasoning. *PLoS ONE*, 8(1).
- Tobin, K., & Tippins, D. J. (1996). Metaphors as seeds for conceptual change and the improvement of science teaching. *Science Education*, 80(6), 711–730.
- Tomberg, C. (1999). Unconscious attention manifested in non-averaged human brain potentials by optional short-latency cognitive electrogenesis without subsequent P300. *Neuroscience Letters*, 263(2), 181–184.
- Tosey, P. C., Lawley, J., & Meese, R. (2014). Eliciting metaphor through clean language: An innovation in qualitative research. *British Journal of Management*, 25(3), 629–646.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.

- Vrabec, M. (ed.). (2014). *Touha a žádostivost v dějinách evropské filosofie*. Praha: Togga.
- Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Wall, A., & Jones, T. G. (2009). *Myth, Metaphor and Science*. Chester: Academic Press.
- Wilton, N. (2010). *An Introduction to Human Resource Management*. London: Sage Publications.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Woodside, A. G. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods, Practice*. Bingley: Emerald Group.
- Yin, R. K. (2012). *Application of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

Kontakt na autory

Jan Nehyba

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: jan.nehyba@gmail.com

Petr Svojanovský

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: svojanovsky.p@gmail.com

Corresponding authors

Jan Nehyba

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: jan.nehyba@gmail.com

Petr Svojanovský

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: svojanovsky.p@gmail.com

