

Vyprávěcí kurikulum v učitelské přípravě

Carola Conle

Od roku 1993 zkoumám na základě vyprávění studentů učitelství jejich postoje a zážitky (Conelly a Clandinin, 1990). V tomto referátu se podívám na vyprávěcí kurikulum, které jsem se svými studenty sestavila. Bylo by špatné sestavovat buď kurikulum, nebo teorii o kurikulu v izolaci od současné filozofie, která se zabývá podstatou a předáváním vědomostí. Proto se nejprve stručně zmíním o hlavních současných filozofických názorech a pak přejdu k vlastním vyučovacím technikám a k teorii, která je s nimi spojena.

Myslím, že je třeba říci, že se v současnosti alespoň přibližujeme tomu filozofickému názoru, který se dívá na vědomosti jako na porozumění v čase a interpretaci v daném kontextu. Tento názor se rozvíjí v pracích Heideggera (1927), Wittgensteina (1953), Gadamera (1960) a Habermase (1984, 1987). Záleží na nás, zda do tohoto výčtu zahrneme postmoderní filozofy. Já osobně je nezahrnuji, protože jako edukátor se nechci vzdát racionality nebo možnosti dívat se na věci z takových úhlů pohledu, ze kterých je možné vyvozovat morální soudy.

Proto v kontextu vědomostí, v jehož rámci pracuji se svými studenty učitelství, vymezuji jisté filozofické a výchovně vzdělávací premisy:

1. Porozumění není ani tak intelektuálním aktem, který si můžeme vybrat, jako spíše naším způsobem existence jako lidských bytostí.
2. Všichni máme nějakou historii – máme ji my i ti, které chceme zkoumat. Ve svém výchovně vzdělávacím zkoumání nemůžeme tuto historii pomíjet.
3. Můžeme se dívat na věci pouze z určitých úhlů pohledu nebo v rámci nějakých horizontů, které jsou vždy charakterizovány naší osobní a kulturní historií.
4. Jako výzkumníci, učitelé a studenti se musíme stát dobrými tlumočníky našich vlastních situací a také situací lidí kolem nás.
5. Musíme najít takový jazyk, který není neustále v rozporu s koncepcí vědomostí jako porozumění.
6. Může být také zajímavé začít přemýšlet o různých druzích porozumění a o tom, jak se jim můžeme či nemůžeme přiblížit, nebo jak ony mohou pomoci nebo brzdit dosažení jistých cílů a vizí.

Načrtla jsem parametry, v jejichž rámci pracuji jako výzkumný pracovník a učitel učitelů. Měla bych také něco říci o slově *kurikulum* v názvu svého referátu, zvláště když mluvím k evropskému publiku, které možná zná lépe

termíny *didaktika* a *pedagogika*, spíše než severoamerické *kurikulum* a *instrukce*. V prostředí Severní Ameriky se termínu *kurikulum* dříve užívalo jako ekvivalentu k *rozvoji kurikula specialisty na kurikulum*, kteří obvykle nebyli těmi, kdo takové kurikulum používali. Od 70. let přesunulo mnoho specialistů na univerzitách svůj zájem z rozvoje kurikula na „kurikulum porozumění“ (Pinar a kol., 1995) a na učitele se začalo nahlížet jako na ty, kteří tvoří kurikulum (Connelly a Clandinin, 1988; Clandinin a Connelly, 1992). Na kurikulum se již nepohlíží jako na ekvivalent obsahu vzdělávání nebo jako na rozvoj, organizaci a prezentaci daného předmětu, ale stále častěji je kurikulum chápáno jako interakce mezi učitelem, studentem, předmětem a prostředím (Schwab, 1977; Connelly a Clandinin, 1988).

Nejdůležitějším úkolem je porozumět každé z těchto čtyř složek kurikula, což je úkol nejen pro lidi na univerzitě, ale také pro lidi ve školách. Pokud jsem učitelem, mým úkolem v tomto scénáři je nejen rozumět svému předmětu, ale také kontextu, v jehož rámci učím, rozumět ve stále se rozšiřujících, dočasných a prostorových kruzích. Také bych se měla snažit porozumět svým studentům a jejich osobním a kulturním historiím, které s sebou přinášejí do třídy. A také bych měla docházet k lepšímu porozumění sama sebe.

Dále popisují své snahy splnit tento úkol v jednoletém programu učitelské přípravy, ve kterém jsem měla připravovat budoucí učitele středních škol na Katedře základních studií na fakultě pedagogiky ve velmi multietnickém kanadském městě. Až budu stručně popisovat svůj kontext (prostředí, ve kterém pracuji) a napětí, které se v tomto kontextu objevilo, moje logické důvody pro vyprávěcí kurikulum se začnou vyjevovat, protože logické důvody a napětí spolu souvisejí a souvisejí také s paradigmatem filozofických vědomostí, které jsem zmínila výše.

V roce 1992 jsem začala pracovat se studenty učitelství a své kurzy na Katedře základních studií (Foundational Studies Department) jsem založila na různých formách sebereflexe. Brzy jsem od studentů zjistila, že pro všechnu tu reflexi měli málo využití. Instituce, ve které jsem vyučovala, byla uprostřed procesu obnovy a já sama jsem byla jedním z nově přijatých pracovníků. Nejprominentnější nové orientace zdůrazňovaly techniky řízení třídy a techniky kooperativního učení. To uspokojovalo největší potřebu studentů – vědět „jak na to“. Reflexe se nezdála být naléhavou potřebou, přežití ano. Několik týdnů po začátku studia na naší fakultě posílá naše instituce studenty na praxe do škol. Studenti jsou hodnoceni svými vedoucími učiteli téměř od prvního okamžiku, kdy přijdou do dané školy.

I přes velký tlak učit „jak na to“ jsem nechtěla měnit program svého kurzu, protože jsem zastáncem názoru amerického filozofa Johna Deweye,

který se staví proti příliš časnému zaměřování se na učitelskou dokonalost. Jak jsem se mohla přizpůsobit vyučovací realitě na fakultě a zároveň stále dbát Deweyho varování? V roce 1904 Dewey velmi pečlivě objasnil, proč je pro studenty učitelství důležitější zkoumat své životy a životy svých studentů než věnovat počáteční úsilí řízení třídy a dokonalého vyučování. Varoval, že „okamžitá dovednost může být získána za cenu ztráty energie pokračovat ve vlastním růstu“ (1974, s. 320). Učitelská příprava by měla být procesem „vracení se k vlastním zážitkům, přemýšlení o nich a poznávání, jak vznikaly, jaké byly podněty a překážky jak vnitřní, tak vnější“ (s. 324). Toto je v souladu se Sokratovým názorem, že neprozkoumaný život není hoděn být životem lidské bytosti. Celý můj program byl založen na sebereflexi (Conle, 1993). Ale prioritou pro mé studenty bylo získat dobré hodnocení svých výkonů během praxe. To bylo zvláště důležité v extrémně soutěživém trhu práce, kde kolem 90 % našich absolventů nemohlo najít zaměstnání, kromě dočasné výpomoci nebo práce v zahraničí.

Nicméně jsem se rozhodla, že budu riskovat a půjdu proti proudu – i když ten vypadal spíše jako přílivová vlna. Zkusila jsem přesvědčit své studenty, že je pro ně důležité rozumět: nejen rozumět svému předmětu, na což se zaměřovala jejich kurikulární studia, ale – zvláště ve svých základních kurzech – budou potřebovat rozumět sami sobě, svým studentům a prostředí své instituce. To bude nezbytná podmínka pro výchovně vzdělávací rozhodování v jejich třídách. Tím, že jsem trvala na tomto zaměření svého kurzu, riskovala jsem, že ho studenti nebudou dobře hodnotit, a tedy že přijdu o plat. (Jsme hodnoceni podle zásluh.) V jistém slova smyslu bylo mé dilema také jejich dilematem: dobrá věc nebyla nutně věcí správnou, z výchovně vzdělávacího hlediska. Rozhodla jsem, že naším úkolem bude rozumět, nejen předávat.

Jak jsem mohla učitele na tento úkol připravit? Protože jsem pracovala na Katedře základních studií a nikoli v oblasti kurikula a metodologie (instrukce), nehodlala jsem se soustředit na porozumění předmětu, ale na ostatní tři oblasti, které jsou součástí naší současné definice kurikula: na učitele, studenta a prostředí. Naše kurzy byly založeny na zkoumání a interpretaci sebe sama, ostatních a našich výchovně vzdělávacích prostředí. V podstatě se moji studenti připravují na to stát se tlumočníky sebe sama a jiných a našich sociálních prostředí. Musí si vytvořit způsoby zkoumání, které budou pokračovat během celé jejich učitelské kariéry.

Abychom porozuměli sobě, ostatním a svému prostředí, rozhodla jsem se, že budeme studovat své zážitky a zkušenosti a budeme přitom myslet na to, že výsledky nebudou fakta, ale budou vysvětlovat porozumění. Vysvětlení budou pojata na základě určitých úhlů pohledu a v rámci určitých hori-

zontů, vytvořených určitými sociokulturními historiiemi zúčastněných lidí. Jinými slovy, naše porozumění budou porozuměními v daném čase a budou předměty změny. V samotném tomto procesu jsem viděla šanci pro rozvoj výchovy a vzdělání. Tento proces mohl vést k neustálému prohlubování našeho porozumění a k jeho užitečnosti v našem vyučování. Vlastní uskutečňování tohoto procesu se stalo předmětem mého výzkumu a předmětem profesního rozvoje pro mé studenty.

Co mělo být metodou našeho zkoumání? Jak jsme měli zůstat v úzkém spojení s našimi zážitky a citlivě vnímat časové a fyzické kontexty? Vyprávěcí zkoumání, kterým jsem se zabývala během svého postgraduálního studia (Connelly a Clandinin, 1988, 1994; Conle, v tisku), bylo metodou studia, která mohla teoreticky naplnit všechny tyto požadavky. Pro mě to byla výzkumná metoda. Mohla se stát metodou bádání pro mé studenty?

Neměli jsme k dispozici žádný dobře rozvinutý a vyzkoušený model. Jak jsem postupovala ve svém programu, musela jsem zkoumat a zkoušet stejně jako konceptualizovat a postupně plně chápat to, co jsem dělala. V prvních čtyřech nebo pěti letech jsem se zapojovala do reflektivních projektů, využívala jsem zpětných vazeb studentů, formálního a neformálního sebestudia a společné reflexe našeho bádání. Skrže praktickou vyučovací zkušenost se znalost určitých pojetí často posunula do jiné roviny a zdálo se, že je teprve začínám chápat. Jinými slovy, také jsem byla studentem vyprávěcího kurikula (Conle a kol., v tisku).

Během několika následujících let jsem s pomocí svých studentů sbírala příklady našich vyprávění. Původně jsme to dělali proto, abychom vytvořili zdroj pro budoucí studenty učitelství, ale brzy jsme si řekli, že naše příběhy by mohly zajímat širší publikum (Conle et al., chystaná publikace). Příklady vyprávění byly zadané úkoly k vyprávění. Například:

1. Studenti se ve dvojicích zaměřili na prostředí ve škole, kterou si vybrali, a vypracovali vyprávění *Portrét školy*.
2. Každý student se zaměřil na pochopení sebe sama a své první zkušenosti ve škole, kde sám studoval, a napsal a vyprávěl *Osobní vyprávění o vyučování a učení se*. Toto byl hlavní úkol, obvykle na 15–20 stran. Stejně dlouhé bylo
3. *Vyprávění o vlastní kultuře*, ve kterém se každý student zaměřil na vlastní rasový, náboženský, třídní nebo etnický původ ne tak, že by sám sebe ukázal jako dobrý příklad sociologického zkoumání, ale zaměřil se na vyprávění vlastních zkušeností a zážitků. O mnohá z těchto vyprávění se studenti podělili přinejmenším s některými spolužáky. Při tomto dělení se o vlastní zážitky se kurikulární zaměření posunulo od chápání vlastní osobnosti k chápání ostatních, zvláště těch, kteří se v hlavních

rysech lišili od vlastní osobnosti. Moje třídy studentů jsou kulturně dost heterogenní. Studenti museli poslouchat příběhy, které zobrazovaly názory a zvyky, které jim často byly nepříjemné. Dělení se o osobní vyprávění nevedlo k hádkám. Jak se můžeme hádat s něčí vlastní zkušeností? Ten proces v sobě měl spíše rezonanci (Conle, 1996) – tím myslím, že zahrnoval reakce „já také“ a „já ne“, které vedly k dalším příběhům samotných posluchačů. Často byly něčí příběhy znovu vypravovány kvůli praktickému zážitku slyšet rozdíl. Znovu vypravování samozřejmě zahrnuje změnu (Conle, 1997b; Gerrig, 1993), protože příběh je vyprávěn z nové perspektivy, jmenovitě z té, která je obohacena vlastním zážitkem kolegy vyprávění. Celý proces pomáhal studentům učitelství připravovat se na vyučování v kulturně velmi heterogenních třídách, které na ně čekaly v naší zemi imigrantů.

4. A konečně, požádala jsem své studenty, aby vytvořili *vyprávěné verze vyučovacích technik a strategií*, které použili během svých praxí. Tyto příběhy vyučovacích praktik umožnily reflektovat ten druh činností a vědomostí, které často zapadnou v hektickém a napětíplném životě studentů učitelství.¹

Dalším vlivem, který často vedl k přepracování vyprávění byla četba teorie, kterou jsem zadala: články o bádání pomocí vyprávění, o multikulturalismu, rasismu, rodu v kurikulu, o různých uspořádání škol a filozofiích výchovy a vzdělávání. Tato teorie často vedla k dalším vyprávěním o sobě a ostatních a o výchovně vzdělávacích situacích. Teorie také často měnila perspektivy, v nichž studenti původně vyprávěli určité příběhy.

Jsou to tato sdílená vyprávění a procesy změny, které zahrnují (Conle, 1997b), co činí vyprávění zvláště přínosným ze vzdělávacího hlediska. Určité situace tento proces obohacují (Conle, 1996; Conle, 1997a). Abych vám dala příklad takových situací, budu prezentovat výtahy z vyprávění některých studentů, a tak vás postavím v jistém smyslu do podobné situace, jaká je v mých hodinách.

Živý obraz: Jak vidím manželství

Pattie Haveman

Během své druhé praxe jsem vyučovala předmět „Rodiny v kanadské společnosti“ v posledním ročníku střední školy. Kurikulum v tomto předmětu bylo zaměřeno na pochopení

¹V tuto chvíli není naším záměrem vyprávět tyto příběhy proto, abychom přispěli k objevení implicitních morálních vyození ve vyučovacích praxích, jak by to po nás mohl chtít MacIntyre. Toto nepovažuji za úkol pro studenty učitelství samotné, i když jejich hlas by byl důležitý pokud by se profesně jako celek rozhodla, že toto je její prioritou. Když studenti poslouchali vyprávění svých kolegů „jak na to“, jejich vlastní repertoár metod a technik se obohacoval.

rodinných vztahů v tomto desetiletí a na to, jak tyto vztahy zapadají do dnešní společnosti. Strategie, kterou vám popíšu, byla použita jako úvod do hodiny s tématem Vztahy v mladém manželství. Myslím, že až si přečtete můj příběh, pochopíte název cvičení.

Můj řídící učitel a já jsme začali cvičení tím, že jsme studenty požádali, aby postavili židle do kruhu uprostřed učebny. Když se posadili, vysvětlili jsme jim naše cvičení: „Dnes budete tvořit živý obraz. Ve slovníku The Concise Oxford Dictionary je heslo ‚živý obraz‘ vysvětleno jako ‚tichá a nehybná skupina lidí, kteří svou pozicí tvoří scénu‘. Vy budete lidmi ve scénách. Až vyslovíme vaše jméno, vstupte prosím do kruhu a zaujměte jakoukoli pozici ve scéně. Pamatujte, že jste nehybným obrazem, a proto se snažte udržet svou pozici nezměněnou až do konce scény. Pokud v jakémkoli okamžiku budete mít pocit, že chcete ve scéně zaujmout pozici, která by mohla být zajímavá, klidně se do scény zapojte, i když vás nevyvoláme. Až budeme mít zajímavé seskupení 5–8 lidí, požádáme vás, abyste popsali, co ve scéně vidíte. Co pro vás tato scéna znamená, pokud se na ni díváte s ohledem na vztahy v mladém manželství a na společnost?“

Začali jsme náhodně vyvolávat studenty a ti postupně zaujímali pozice v našem živém obraze. Někteří zaujali dost složité pozice – myslím, že udržet je pro ně mohlo být náročným fyzickým cvičením. Když bylo ve scéně asi šest lidí, přestali jsme vyvolávat další studenty a požádali ostatní, aby ze svého úhlu pohledu popsali, co ve scéně vidí.

Ty popisy byly zprvu konzervativní. Mnozí popisovali typické pojetí mladého manželství: evidentní láska, blízkost ve vztahu, mnoho přátel a členů rodiny, kteří podporují mladý pár atd. Avšak jak jsme pokračovali, studenti se začali více zaměřovat na pozice těch, kteří tvořili scénu, na výraz v jejich tvářích a na jejich fyzickou pozici ve scéně. Jejich interpretace se začaly přibližovat opravdovému životu a dosvědčovaly chápání nejen vztahu v právě uzavřeném manželství, ale také vlivu a roli, které v něm hrají lidé stojící mimo toto manželství.

Jeden mladý muž ve třídě vysvětlil jednu ze scén způsobem, který jsem považovala za výjimečný pohled na onu scénu. Ta vypadala takto: jeden student stál obklopen čtyřmi dívkami. Ve tváři neměl žádný výraz a stál sklesle. O kousek dál stál vzpřímeně na židli jiný student. Měl ve tváři lehkost a jeho pohled směřoval k prvnímu studentovi.

Výše zmíněný mladý muž vysvětloval tuto scénu tak, že ti dva mužové byli homosexuálové, kteří mezi sebou měli intimní vztah. Trik byl podle něj v tom, že ten, který stál na židli, byl schopen veřejně přiznat svoji homosexualitu, „vystoupil z ulity“, jak to popsal onen mladík. Druhý muž reprezentoval homosexuála, který nebyl schopen přijmout svoji orientaci a snažil se zakrýt nebo potlačit svoje pocity tím, že byl s mnoha ženami. Ten mladý muž, který scénu popisoval, si myslel, že „těžký“ výraz ve tváři tohoto studenta vyjadřoval jeho vlastní zápas s tím, jaké stigma dává společnost homosexuálům, zatímco výraz studenta, který stál na židli, vyjadřoval jeho osvobození od toho, že by měl společností vysvětlovat svou volbu. Jeho pohled směrem k jeho partnerovi naznačoval jeho snahu podnitit ho, aby vystoupil k němu na židli a mohl se tak cítit volný.

Byla jsem uchválena hloubkou myšlenek a analýzou této a ostatních scén, jak je podali studenti během tohoto cvičení. Bylo evidentní, že studenti si uvědomovali, s jakými problémy se setkávají jednotlivci a páry v dnešní společnosti, a chápali nepříznivé vlivy a důsledky těchto problémů na členy společnosti. Nicméně musím přiznat, že zároveň mi tato odhalení trochu nahnala strach.

Když se dívám zpět, nevzpomínám si a ani si nedovedu představit, že bych musela takto otevřeně přemýšlet o tak složitých, avšak důležitých problémech, když jsem dospívala. To je pravděpodobně reflexe změn v systému hodnot společnosti v posledních deseti letech. Konečným výsledkem tohoto cvičení je, že jsem poznala nebo možná sama sobě zdůraznila, že musím být jako učitelka velmi otevřená. A to zvláště tehdy, když dojde na výuku předmětu, v němž jde o závažné individuální a společenské hodnoty.

Banánový komplex: dvojí identita (úryvek)

Jennifer Tan

„Ching Chong“ pronesl, když jsem kolem něj prošla, abych se podívala do sešitu jeho spolužáka. Trhla jsem sebou a pokračovala v chůzi, cítila jsem jak se mírně červenám, ale snažila se nedat na sobě znát žádné pocity, svůj pohled jsem soustředila na sešit jiného studenta. Myslím, že jsem slyšela smích, ale ten ustal, jakoby si mysleli, že jsem tu poznámku neslyšela. Dál jsem potlačovala svoje rostoucí muka, když jsem komentovala práci dalšího studenta. Jako robot jsem procházela uličkami, pozorně a rozvážně, ignorujíc přitom „Daniela“. Celou tu dobu jsem pozorně poslouchala, jestli neuslyším nějaké další rasové osočení. Vzpomněla jsem si, jak rychle jsem reagovala, když kdosi rasově osočil jiného studenta, jak jsem nesouhlasně zakroutila hlavou a zamračila se, jak jsem sdílela zostuzení, ponížení a zahanbení oběti. Byla jsem zmatená svojí naschvál potlačovanou reakcí teď, když oběti jsem byla *já*. V etnokulturním kurzu profesorky Conle jsem četla o psychologii rasového osočování ve článku „Nadávání“. Podle tohoto článku se nadávky „užívají hlavně k vyjádření dominance a zdánlivě neškodné poznámky mohou působit velmi bolestně“ (Troyna, „Rasism“, s. 53). Přesto mě překvapilo, že mě osočil příslušník jiné menšiny.

Samozřejmě, říkala jsem si, dosud jsem měla takové deprimující incidenty s bělochy. Co by proti mě měl mít tenhle černoušek? Byla jsem zmatená tím, jak jsem reagovala a nesebrala jsem odvahu přiblížit se ke své vedoucí učitelce až do konce hodiny. Ta potom okamžitě zavolala „Daniela“ do své kanceláře a, jak se můžu jen domnívat, pokárala ho za jeho rasový útok. Pamatuji si, jak jsem se cítila nejistá a ochotná hodit to za hlavu a nepřipouštět si to. Jenže ona mě nenechala. Nařídila Danielovi, aby se mi omluvil, což on napůl upřímně udělal, když se mě zeptal: „Vy jste to vzala osobně? Já jsem tím nic nemyslel.“ Na což jsem jako robot odpověděla: „Měl bys být ke druhým citlivější. Jak by se ti to líbilo, kdybych nadávala já tobě?“ Schválně jsem mluvila jak nejmonotónněji a nejnečitověji to šlo. Reagoval pohledem, ve kterém bylo ještě víc rozpaků a já, abych ho „setřásla“, jsem se na něj dívala stejně.

Když se na to teď dívám zpátky, lituju, že jsem nebyla víc, jaká?.. Pořád ještě nevím. Ptám se sama sebe: „Měla jsem Daniela pokárat tím, že bych sama sebe vydělila jako oběť? Pomohl by takový agresivní postoj Danielovi pochopit obrovské důsledky rasové viktimizace, zostuzení, ponížení, moje pocity ohrožení? Mohl Daniel vůbec někdy pochopit, jak jsem se během jednoho necitlivého incidentu přeměnila z pozice vychovatele, osoby s autoritou, na malého cizinečka, na ‚Chink‘, nepřítel, člověka druhé třídy, nikoho? Jak mě v tom okamžiku pohltily pocity nejistoty z vyučování předmětu, kde má dominantní postavení bílá kultura, navíc v dominantně bílé společnosti, jak mě tyhle pocity zbavovaly mé vlastní identity a mého práva být jako lidská bytost součástí takové společnosti?“

Dozvuky: Kolegové – příslušníci různých etnik – mi řekli, že jsem tu záležitost měla veřejně konfrontovat přímo tam a v tom okamžiku. Otázka takových „kladných reakcí jako odpovědi“ vyvstala během skupinové diskuse o nadávání v kurzu prof. Conle „Etnokulturní studia“ na Fakultě výchovy a vzdělávání na univerzitě v Torontu (FEUT – The Faculty of Education, University of Toronto). Pořád si nejsem jistá jaká reakce by byla buď „politicky správná“, nebo prostě „osobně správná“. Jak můžu vysvětlovat, jaké je cítit se jako oběť rasismu? Je to jako vyvést svítcí nápis „Jsem jiná“ nebo „Podívejte! nejsem normální, ani si nezasloužím sdílet vaši společnost – měla bych se vrátit tam, odkud jsem přišla.“ Pořád se na tu událost dívám s trochou studu a frustrace. Stále se rozvíjející téma „horkých“ a „studených“ rasových nadávek se pro mě stalo přímo se mě dotýkajícím a příliš realistickým fenoménem. Skupinové diskuse o rasismu během mého

ročního studia na FEUT pro mě byly obzvláště emocionální. O to víc, že když jsem o tom později mluvila se svou vedoucí učitelkou a ona reagovala tak, že od onoho studenta vynutila omluvu. Výsledkem bylo, že jsem cítila, že ta omluva postrádá upřímnost nutnou pro zmírnění mého ponížení, spíše ho ještě zvětšila, protože byla vynucená. Nicméně díky teoretickému studiu a podělení se o tuto zkušenost se svými kolegy v kurzu prof. Conle jsem získala velmi cenné vhledy a potřebné pochopení jak původu, tak důsledků takové události. Když jsme s kolegy zkoumali psychologické dimenze rasových nadávek, poznali jsme, že mají nejhlubší nebo nejvíce citový účinek na oběť, protože se dotýkají něčeho, na co je oběť hrdá a za co ji někdo pomlouvá. V diskusích mi ostatní studenti radili, že jsem měla dotyčného žáka hned konfrontovat a dát mu najevo důsledky jeho chování místo toho, že jsem se sebevědomě stáhla. Také jsem diskutovali moji zodpovědnost učitele chovat se jako zprostředkovatel a autoritář ve všech případech nadávání, zvláště pak těch, které jsou rasové. I po roce na tuto událost vzpomínám s jistými rozpaky.

Osobní vyprávění o vyučování a učení se (výťah)

Loreen Teoli

První den střední školy si pamatuju neobvykle přesně. Vzbudila jsem se brzy a vyšla na balkón našeho bytu ve čtrnáctém patře. Bylo horko a dusno a v dálce byly hrozivé mraky. Zadní parkoviště nákupního centra Jane/Finch, které bylo přímo pod naším balkónem, bylo prázdné až na několik zásobovacích vozů a spousty páchnoucích odpadků.

Ostatní členové mé rodiny spali dál. Doufala jsem, že se mi podaří odejít do školy dřív, než se probudí, protože jsem nechtěla být součástí dalšího nesmyslného konfliktu. Nechtěla jsem slyšet žádná hrubá slova, žádná obviňování a výčitky, než jsem vykročila vstříc tomuhle novému zážitku.

Tak strašně moc jsem chtěla jít do školy a mít nový začátek. Nedávno jsme se zase přestěhovali a já jsem prahla po tom, aby někdo pochopil moje problémy, můj život. Z různých důvodů jsem tohle pochopení nemohla čekat doma a musela jsem se odhodlat si o něj říci.

Sdílela jsem společný pokoj se svými dvěma mladšími sestrami. Opatrně jsem prošla jejich tichem do šatny, abych si vybrala to správné oblečení, ve kterém jsem se měla ukázat: džínové lacláče, staré šedé tričko, žádné ponožky a šněrovací polobotky, které tak letěly v sedmdesátých letech. Nesmím budít dojem, že se snažím vypadat dobře, musí to vypadat, že oblečení mě vůbec nezajímá, i když ve skutečnosti myšlenky na oblečení, o kterém jsem nemohla ani snít, byly denně zdrojem mého smutku. Rozhodla jsem se, že nebudu mluvit a přinutím lidi, aby mě pomalu poznávali. Podívala jsem se na sebe do zrcadla, které viselo uvnitř skříně. Měla jsem dlouhé sestříhané vlasy, které teď byly mastné a naplň zakrývaly můj obličej, na kterém se před touhle událostí vyrazilo akné. Rozhodla jsem se, že se nebudu pečlivě upravovat, ale použila jsem deodorant.

Moje sestry spaly během těchto „příprav“; než jsem odešla, dlouho jsem se na ně dívala. Chtělo se mi brečet, jak jsem to často dělala, kdykoli jsem je opouštěla a někam jsem šla. Jak jsem je mohla nechat napospas jejich dní, když jsem věděla, jak bude strastiplný? Promnula jsem si obličej dlaněmi. Nikdo mě nesmí vidět plakat, ale snad by si tentokrát mohl někdo všimnout, jak právě to potřebuji.

Finch Avenue, po které jdu do školy, je rušná ulice. Vidím desítky dalších studentů, kteří jdou sami nebo ve skupinkách. Nenápadně je pozoruji a hledám náznaky: je někdo tak nešťastný a nervózní jako já? Jsou tady pro mě nějakí kamarádi? Kdo má peníze na oblečení, doplňky, šminky, kino? Když se někdo podívá mým směrem, rychle uhnu pohledem, nikdo nesmí vidět moje strádání.

(Je pro mě velmi těžké o tomhle psát a přemýšlet. Často jsem na sebe pyšná, že jsem tuhle část svého života nechala za sebou, pěkně uloženou a označenou jako „nesnadné mládí“ nebo „problémové dětství“.)

Vstupuji do budovy střední školy a strávím několik minut v nervozitě, jak se snažím najít svoji třídu. Ve stálé snaze se schovat si sedám až úplně dozadu a rychle se shrbím, aby mi vlasy zakryly tvář. Moje třída je v učebně, kde se učí dílny. Všude je podivné nářadí a pracovní stoly a jemná vůně pilin. Můj třídní učitel má britský přízvuk a zdumáný výraz. Řekne nám velmi málo, než začne procházet uličkami a rozdává papíry s rozvrhem hodin, čísla našich skřínek, umístěním tříd, školními pravidly. U mé lavice se zastavuje, podívá se dolů a snaží se prohlédnout skrz clonu mých vlasů. Řekne: „Jsem si jist, že tam někde jsi.“ Odpovím neslušným zamumláním, ale uvnitř cítím pohnutí. Tenhle učitel nějak uhodl, že se schovávám, vidí do mě.

Moje seznamování s dalšími učiteli během týdne probíhá podobně. Nenechávají mě libovat si v ulitě neviditelnosti, do které se dobrovolně uzavírám. V každé třídě sedím úplně vzadu a potichu. Když mě někdo osloví nebo se na něco zeptá, jen zamumlám anebo se nazlobeně dívám. Mě si nikdo lehce nezíská. Ani dnes si nejsem jistá důvody svého chování, ale pohled zpět naznačuje, že jsem své učitele testovala: kolik úsilí budou ochotni vynaložit, kolik svého času a energie investují do tak beznadějného případu? V jejich očích jsem hledala naději – matný odraz mě samé.

Zdálo se mi, že učitel dějepisu mě pořád sleduje. Kdykoli jsem vzhlédla od stolu v nejzazším koutě třídy, díval se na mě. Nikdy mě nezapomněl pozdravit, když jsem vešla do jeho třídy a nikdy se neurazil, když jsem ho ignorovala. V této třídě jsem měla spojence, vedle mě seděla mladá negramotná žena, která by dnes byla označena jako „problémová“. Během vyučování jsme si vykládaly neslušné vtipy a poznámky. Učitel se rozhodl nás nepřesazovat, ale dávat nám společné úkoly. Jednou mě požádal, abych zůstala po vyučování ve třídě. S krutým pocitem zadostiučinění jsem si řkala: „Tak je to tady, trest, který si plně zaslужuju“. K mému překvapení mi poděkoval za to, jak pomáhám své spojence a zeptal se, jestli bych byla schopná pomáhat i jinému jeho studentovi, který měl problémy s jazykem. Skoupě jsem odpověděla: „Okey – když opravdu chcete.“ Usmál se a řekl: „Ano, opravdu chci.“ Rychle jsem odešla.

Můj rychlý odchod byl jen zástěrkou štěstí, které jsem cítila. Tenhle učitel vytrval ve své snaze zjistit o mně víc a dokázal ocenit to, co našel. Svým chováním jsem v průběhu dalších let testovala mnohé další učitele, a i když jejich snahy nebyly zbytečné, nesetkaly se u mě hned s kladnou odezvou. Můj učitel tělocviku navrhl, abych se zúčastnila tábora pro ty, kteří mají dobré vůdcovské schopnosti. Odpověděla jsem mu drzým pohledem a v tichosti jsem odešla. Učitel matematiky naléhal, abych se zapsala do hodin rozšířené matematiky. Opět jsem odmítla a řekla jsem mu, že musí být „blázen“. Učitel americké historie mi řekl, že dobře píšu a já jsem přestala chodit do jeho hodin. Vysmála jsem se mu, když navrhl, abych se stala členem týmu ve hře „Dosáhní na vrchol“. Mým učitelům zabralo čtyři roky snažení se mi přiblížit.

Od dvanácté třídy se začal zlepšovat můj prospěch. Začala jsem se zúčastňovat mimoškolních aktivit a zajímat se o další vzdělání po střední škole. Všechny tyto změny byly neuvěřitelné v kontextu mého života doma. Škola se stala mojí záchranou: bylo tam předvídatelné prostředí, které oceňovalo moje nesporné talenty. Rozkvetla jsem.

Referát byl přednesen na Karlově univerzitě v Praze na konferenci „Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí“ v září 1998.

Literatura

- CLANDININ, J., CONNELLY, M. The teacher as curriculum – maker. In *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* Chapter 14, ed. Jackson, P. New York: Macmillan, 1992.
- CONLE, C. *Learning culture and embracing contraries: Narrative inquiry through stories of acculturation*. Unpublished doctoral dissertation, Toronto: University of Toronto, 1993.
- CONLE, C. Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal* 1996, 33(2), s. 297–325.
- CONLE, C. Between fact and fiction: Dialogue within encounters of difference. *Educational Theory* 1997a, 47(2), s. 181–201.
- CONLE, C. Images of change in narrative inquiry. *Teachers and Teaching* 1997b, 3(2), s. 205–219.
- CONLE, C. ET AL. Forthcoming. *Narrative understanding in preservice teacher education*. Pacific Educational Press. (V tisku.)
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. *Teacher as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 1990, 14(5), s. 2–14.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. Personal experience methods. In DENZIN, N., LINCOLN, Y. (ED.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.
- DEWEY, J. Relation of Theory to Practice in Education. In ARCHAMBAULT, R. (ED.) *John Dewey on Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- GADAMER, H-G. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1960, English translation, Paul Siebeck, 1975.
- GERRIG, R. *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of teaching*. New Haven & London: Yale University Press, 1993.
- HABERMAS, J. (German 1981). *The theory of communicative action*. Volume One. Reason and the rationalization of society. Boston, MA: Beacon Press, 1984.
- HABERMAS, J. (German 1981). *The theory of communicative action*. Volume Two. Lifeworld and system: a critique of functional reason. Boston, MA: Beacon Press, 1987.
- HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. Translated by J. Macquarrie & E. Robinson, *Being and Time*. New York: Harper and Row, 1962.
- PINAR, W., REYNOLDS W., SLATTERY, P., P. TRAUBMAN *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- SCHWAB, J. J. Structure of the disciplines: Meanings and significances. In BELLACK, A. A. & KLIEBARD, H. M. (Ed.) *Curriculum and evaluation*, s. 189–207. Berkeley, California: McCutchan Publishing, 1977.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen / Philosophical investigations*. Translated by G. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1953.

CONLE, C. Vyprávěcí kurikulum v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 16–25. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Carola Conle, Associate Profesor, OISE/UT, Dept. of Curriculum, Teaching and Learning, 252 Bloor St. W., Toronto, Canada, M5S 2R7