

Teoretická studie

Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání¹

Vladimíra Spilková

Abstrakt: *Cílem teoretické studie je reflektovat proměny paradigmatu v oblasti pedeutologie jako fenoménu, který zásadním způsobem ovlivňuje celkové pojetí, smysl, cíle, obsah a způsoby výuky pedagogiky v přípravném vzdělávání učitelů. Úvodní část studie je věnována prezentaci dominantních pedeutologických paradigmat, přičemž podrobněji je analyzováno bipolární pojetí akademický versus kompetenční koncept vzdělávání učitelů. Předmětem zájmu je také zkoumání možností a mezí akademického pojetí, které je spojeno s procesem univerzitarizace učitelského vzdělávání. V tomto kontextu je uvedena diskuse ke kritice akademizace přípravy učitelů a „zvědečťování pedagogiky“ v pojetí W. Brezinky. Těžiště studie spočívá v reflexi klíčových charakteristik profesionalizačně orientovaného pojetí přípravy učitelů, které je v mezinárodním rozměru vůdčím pedeutologickým konceptem. V tomto koncepčním rámci jsou hledány odpovědi na otázky po smyslu, cílech, obsahu a způsobech výuky pedagogiky v učitelských studijních programech. V závěru jsou formulovány výzvy k sebereflexi oboru pedagogika, tj. k hledání její „nové“ identity a jiných cest k jejímu rozvoji.*

Klíčová slova: *přípravné vzdělávání učitelů, pedeutologické paradigma, profesionalizace učitelství, výuka pedagogiky, sebereflexe oboru.*

Cílem teoretické studie je reflektovat proměny paradigmatu v oblasti pedeutologie jako fenoménu, který zásadním způsobem ovlivňuje celkové pojetí, smysl, cíle, obsah a způsoby výuky pedagogiky v přípravném vzdělávání učitelů. Pojem pedagogika budeme používat jako souhrnné označení pro pedagogické disciplíny. Výuka pedagogiky v učitelských studijních programech pak bude chápána jako souhrnné označení výuky pedagogických disciplín relevantních pro vzdělávání učitelů. Toto rámcové vymezení může být samozřejmě předmětem kritiky, např. pro příliš redukované pojetí oboru nebo naopak tradiční disciplinární pojetí, přičemž na některých fakultách připravujících učitele se prosazují i jiná pojetí – např. tematické pojetí výuky pedagogiky (někdy i v souvislostech s výukou psychologie) či integrované pojetí, propojující poznatky z různých pedagogických disciplín do širěji koncipovaných celků,

¹ Studii si dovoluji věnovat památce prof. Zdeňka Heluse.

předmětů, např. školní pedagogika, pedagogika pro učitele. Zajímavá by byla analýza současného stavu výuky pedagogiky na českých fakultách připravujících učitele z hlediska konkrétních obsahů, ale to není předmětem této studie.

Úvodní část studie je věnována prezentaci dominantních pedeutologických paradigmat, přičemž podrobněji je analyzováno bipolární pojetí akademický versus kompetenční koncept vzdělávání učitelů.

1. Pedeutologická paradigmata

Pro učitelskou profesi a přípravu na ni je typická multiparadigmatická struktura. Přehled vývoje paradigmat v teorii a výzkumu učitelské profese podávají Píšová, Najvar a Janík (2011), přičemž podrobněji analyzují koncepce dominantní v současném diskurzu. Za dominantní pedeutologická paradigmata se všeobecně považuje: reflektivní model přípravy učitelů založený na pojetí učitele jako reflektivního praktika (Schön, 1983), realistické pojetí učitelského vzdělávání (Korthagen, 2004, 2011) a klinicky založená učitelská příprava, které akcentují význam zkušenostního učení (Kolb & Fry, 1975) a reflexi vlastní činnosti jako klíčový faktor profesního růstu učitele a studenta učitelství (Štech, 2003). Dále sociokonstruktivistická koncepce (např. Kincheloe, 1993; Hustler & Intyre, 1996; Grimmer & Erickson, 1988; Lindberg, 1998; u nás Štech, 1992; Lazarová, 2001; Lukášová, 2003; Spilková, 2004; Švec, 1999; Kasíková, 2016), která klade důraz na vyšší míru kognitivní aktivace podporovanou sociálním kontextem učení, jako součást tzv. nové kultury učení (Weinert, 1997; Kasíková, 2016; Janík et al., 2013), personalistické pojetí (Helus, 2010; Moskowicz, 1997; Lukášová, 2015), badatelsky orientované vzdělávání učitelů založené na pojetí učitele jako výzkumníka (*research based teacher education*, Cochran-Smith & Lyttle, 2009; Niemi 2004, 2015) ve vlastní třídě, který přemýšlí nad efekty své činnosti, zkoumá možnosti jak zkvalitnit výuku apod.; pojetí učitelství a učitelského vzdělávání založeného na znalostech spojené s kognitivním obratem v humanitních vědách (tento obrat má zásadní význam pro proces profesionalizace; Shulman, 1987; Janík, 2005; Píšová et al., 2011; Spilková & Vašutová, 2008), pojetí učitelství založené na důkazech (Niemi, 2004; Mareš, 2009).

Řada českých autorů upozorňuje na vyostřené střetávání paradigmat nejen v pedeutologii, ale v pedagogice a vzdělávání obecně (např. Urbánek, 2016; Strouhal, 2016). Podle mého názoru je tento fenomén specifický pro domácí kontext.

2. Akademický versus kompetenční koncept vzdělávání učitelů

Jedním ze zásadních pedeutologických paradigmat, které je v současné době předmětem diskusí, je akademický versus kompetenční koncept vzdělávání učitelů (Urbánek, 2016). Ve zkratce řečeno akademický koncept disponuje tradičními atributy univerzitního vzdělávání, je zaměřen na obsah vědních disciplín, na vybudování hutné poznatkové základny, zejména na obecné, abstraktní poznatky (svou podstatou odpovídá Platónovu epistémé). Charakteristickým rysem je jistá distance od reálných problémů učitelství a školské praxe, nedostatečný zřetel k praktickému využití výsledků studia a k přípravě na vykonávání profese.

Akademická koncepce klade důraz na odborné znalosti v příslušných oborech, na výzkumné uchopování problémů, na kritické myšlení. Dominuje v ní složka oborová nad profesní. Obsahem studia jsou do značné míry izolované kurzy, odvozené z logiky struktury vědních disciplín bez vztahu ke kontextům školní reality. Jádro expertnosti vyučujících spočívá v hloubce vědění v daném oboru, chybí však odpovědnost za celek, za výsledek vzdělávání studentů učitelství, jímž by měla být kvalitní připravenost absolventa na profesi. Integrace různorodých poznatků do smysluplného celku, do mozaiky příležitostí k profesnímu učení, je ponechána na studentech (Tomková, 2018).

Kompetenční koncept „je založen na získávání specifických profesních kompetencí a je vázán na profesní, obsahovou a osobnostní složku profesního standardu učitele“ (Urbánek, 2016, s. 48–49). Klíčovým cílem kompetenčně pojatého vzdělávání budoucích učitelů, kterému odpovídají dílčí cíle, obsahy, metody i způsoby hodnocení studentů, je připravit studenty na vstup do profese, její kvalitní zvládnutí a položit základ pro celoživotní profesní růst. Je třeba zdůraznit, že profesní kompetence jsou chápány jako komplexní způsobilost, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty důležité pro výkon učitelské profese (Spilková, 2004; Vašutová, 2004; Spilková & Tomková, 2010; Tomková, 2018; Urbánek, 2016; Kasíková, 2016). Ve většině vyspělých zemí jsou profesní kompetence učitele formulovány v profesních standardech. Tyto požadavky na kvalitní vykonávání profese plní řadu důležitých rolí. Jednou z klíčových rolí je vliv na cíle, obsah, metody a výstupy přípravného vzdělávání učitelů.

Kompetenční koncept klade důraz na podporu procesu stávání se učitelem, na průběžné získávání zkušeností v roli učitele a na systematickou reflexi praktických zkušeností z práce se žáky. V kompetenčním pojetí je v centru pozornosti vztah příprava na profesi – vykonávání profese a s tím spojená snaha lépe propojit v přípravě učitelů klíčové komponenty činnosti učitele: profesní znalosti, profesní vidění a profesní jednání (Janík, 2005; Kasíková, 2016). V kompetenčním pojetí profesní znalosti samy o sobě nestačí, jsou zásadním východiskem

k rozvoji profesního myšlení (*teacher thinking*), základem pro zvnitřnění znalostí do podoby profesních přesvědčení (*beliefs*) a s nimi spojených postojů a hodnot.

Někteří autoři, např. H. Kasíková (2016, s. 126), konstatují, že „z charakteristiky učitelské profese je odvozen požadavek nikoliv akademického, ale kompetenčního pojetí výuky na vysoké škole“. Ve své studii uvádí argumenty a mimo jiné upozorňuje na rozdíly mezi kompetenčním pojetím a pojetím dovednostním, které dominovalo v 70. a 80. letech minulého století (Valenta, 2008; Lukášová, 2003; Spilková, 2004). Nabízí se otázka, zda kritika kompetenčního konceptu u řady akademiků nesouvisí – kromě v mnoha ohledech iritujícího neoliberálního tlaku (který je s kompetenčním modelem podle mého názoru přehnaně spojován) – také s charakteristikami překonaného dovednostního pojetí. Tato koncepce vzdělávání učitelů v sobě skrývá rizika redukcionismu, zúženého behavioristického pojetí, prakticistního a řemeslného pojetí, které přeceňuje význam výcvikových aktivit ve vzdělávání učitelů.

V současném českém odborném diskurzu – na rozdíl od situace v zahraničí – zaznívá poměrně silně kritika kompetenčních modelů vzdělávání i v jiných kontextech, než je učitelské vzdělávání. Za rizikový je některými autory považován sám koncept kompetence (např. Štech, 2013). Předmětem kritiky kompetenčních modelů vzdělávání v obecnější rovině jsou přílišná pragmatizace, podceňování teorie, simplifikace edukační reality (Strouhal, 2016). Podle mého názoru jde o nepochopení podstaty kompetenčních modelů ve vzdělávání. Přemýšlení nad polaritou akademický versus kompetenční koncept vzdělávání učitelů uzavírám ve shodě s P. Urbánkem (2016) konstatováním, že nemusí jít nutně o bipolaritu, neboť dosavadní bipolární chápání jde na vrub spíše nejednoznačného a nejasného vymezení obou konceptů. Souhlasím s M. Strouhalem (2016, s. 156), který vyjadřuje názor, že „přepjatá konfrontace extrémních stanovisek je neplodná a že je vlastně spor akademického s kompetenčním modelem do jisté míry umělý“. Nabízí se otázka, zda není užitečným východiskem k reflexi vztah mezi obsahově zaměřeným a kompetenčně zaměřeným přístupem k učitelkému vzdělávání (*content based vs. competence based teacher education*), hledání styčných bodů i rozdílů mezi nimi.

3. Univerzitarizace učitelkého vzdělávání – zisky a „ztráty“

Zajímavé podněty k přemýšlení o výše uvedené problematice nabízí retrospektiva vývoje učitelkého vzdělávání reflektující mnohaleté úsilí a ideový zápas o plnohodnotnou vysokoškolskou přípravu učitelů s důrazem na význam všeobecné vzdělanosti a kulturnosti, na rozvoj kritického a tvořivého myšlení učitele, na hluboké teoretické znalosti, tedy na atributy univerzitního vzdělávání. Institucionálním projevem snahy o *akademizaci* vzdělávání učitelů

byl proces *univerzitarizace*, tj. proces postupného začleňování pedagogických akademií, institutů vzdělávajících učitele typu *Normalschule*, *Lehrerseminar*, *Colleges*, *Écoles normales* do tradičních univerzit. Smyslem tohoto procesu bylo zkvalitnění studia jeho postavením na vědecké, akademické základy ve vazbě na tvůrčí činnosti a výzkumnou základnu univerzity (Vonket al., 1992). V některých evropských zemích se vedou diskuse o pozitivních a negativních důsledcích akademizace, kterou s sebou logicky nese univerzitní vzdělávání učitelů (Kosová, 2003; Tomková, 2016, 2018).

Za pozitivní je považována především podpora profesionalizace učitelství – univerzitní příprava jako klíčový znak profesí v sociologickém pojetí, tedy v případě učitelství podpora na cestě od *semiprofese* ke skutečné profesi – a s tím související zvýšení společenské prestiže učitelství (Urbánek, 2016; Štech, 2003, 2007; Spilková, 2016). Jako rizikové, spíše negativní aspekty jsou chápány příliš akademický a teoretický charakter přípravy, oslabení profesně orientované přípravy, nedostatečná praktická příprava a spolupráce se školami (Kosová, 2003). Velmi kritický k procesům *univerzitarizace* a s tím spojené *akademizace*, *zvědečtění* vzdělávání učitelů je W. Brezinka (1996, 2001, 2015). Považuje tento vývoj za překotný, motivovaný účelově stavovskými, profesně-politickými důvody (podpora profesionalizace a prestiže učitelství). Provokativní nádech má pro většinu pedeutologické komunity Brezinkovo odmítání tohoto vývoje jako „slepé cesty“ univerzitní přípravy učitelů. Polemizuje s příliš akademickým a teoretickým rázem učitelského vzdělávání, které ho vzdaluje potřebám učitelské praxe.

Důrazně kritizuje *scientifikaci*, *zvědečťování* pedagogiky, kterou urychlila akademizace přípravy budoucích učitelů, a vyzývá k tzv. *odvědečťení* pedagogiky ve smyslu omezení její racionalistické a scientistní jednostrannosti. Nabádá k většímu důrazu na tzv. *praktickou pedagogiku* více zohledňující „polaritu rozumu a citu, vědění a víry/hodnot, ‚hlavy‘ a ‚srdce““ (Brezinka, 2015, s. 203). Jinými slovy to znamená posun od univerzitní pedagogiky (Z. Helus, 2015, ji ve své polemice s názory W. Brezinky nazývá *profesorskou pedagogikou*), která je vědou pro vědce, k *pedagogice praktické služby*, která má primárně sloužit učitelům jako fundament v jejich práci, jako opora k porozumění vzdělávacím situacím, ke konkretizaci cílů a prostředků k jejich dosažení.

Podrobněji Brezinka vysvětluje svůj radikálně kritický pohled na důsledky zvědečťování pedagogiky:

- Kritizuje enormní rozšíření předmětu pedagogika, který se stal „nepřehledným oborem bez systematického řádu a jasných hranic, obsahově rozdrobeným do mnoha dílčích disciplín, specializovaných oblastí a směrů... přetížený nepřilíš užitečnými znalostmi“. Vyzývá k hledání jádrových, základních znalostí oboru v podobě kánonu. S tímto na první pohled jednoznačným

a racionálně formulovaným požadavkem je obtížné bez výhrad souhlasit, neboť v důsledku proměn společenského kontextu se vynořují nová témata a nové otázky, např. v souvislosti s proměnami dětství, s měnícími se charakteristikami dětí nebo obecněji s měnící se identitou nastupujících generací (Walterová, 2015, s. 225).

Přestože sdílím mnohé kritické výhrady k vývoji oboru pedagogika, je obtížné přijmout řadu Brezinkových generalizací. Například je zásadní rozlišovat dvě rozdílné formy existence oboru: pedagogiku jako vědecký obor a jako předmět výuky ve studijních programech učitelství. Obě podoby pedagogiky mají, resp. měly by mít svá svébytná a zdůvodněná pojetí, specifické cíle, obsahy, způsoby provozování, hodnocení kvality apod.

- V intencích důrazu na vědeckost a výzkum zašel scientifikační trend ve snaze vyrovnat se přírodovědným oborům do extrému, který Brezinka (2015, s. 199) nazývá „výzkumným šílenstvím“. Výzkumné orientaci současné pedagogiky vyčítá přílišnou specializaci, fragmentarizaci, která vede k atomizaci vědění, k „zaplavení oboru zdánlivým vědění, banálními, bezobsažnými a nepatřičnými tématy a texty“ (tamtéž). Předmětem kritiky jsou také pozitivisticky zaměřené výzkumy, nedocnění až ignorování etických a hodnotových dimenzí, což s sebou nese dle Z. Heluse nebezpečí „oslabení humanizujícího étosu“ pedagogiky, který by jí měl být vlastní (Helus, 2015, s. 214). Brezinkova kritika je namířena také na odtrženost pedagogického výzkumu od potřeb učitelské praxe, na ztrátu jeho užitečnosti.

V tomto případě však Brezinka neopodstatněně zužuje empirický výzkum v pedagogice pouze na kvantitativní pozitivistické výzkumy (i když i ty jsou potřebné) a opomíjí široké spektrum výzkumů kvalitativních či se smíšenou metodologií (Walterová, 2015, s. 226). Inspirativní směrem ke snaze řešit distanci mezi výzkumem a učitelskou praxí je přístup *evidence-based research* a *evidence-based practice* (podrobněji viz Mareš, 2009). Nicméně i tento přístup představuje dle některých autorů rizika (např. Štech, 2010).

Společně s řadou autorů považuji za důležité zdůraznit, že pedagogika je v obtížné situaci, pod „dvojím nárokováním“ (Helus, 2015, s. 214). Na straně jedné se jako obor pěstovaný na univerzitě pohybuje v doméně scientistní, tedy vědecké a výzkumné práce, a musí tedy dostát odpovídajícím nárokům (jak jsou pro univerzitní prostor nastaveny), na straně druhé je zavázána svým bytostním posláním, smyslem dostát i jiným výzvám a očekáváním. Cítí, nebo lépe řečeno měla by cítit odpovědnost vůči praxi, na jejíž potřeby by měla umět reagovat a kterou by se měla snažit citlivě ovlivňovat a zkvalitňovat. Ocítá se tak v určité „schizofrenii služby“ dvěma různým pánům, ve schizofrenii mezi akademickým, scientistním pojetím pedagogiky a pedagogikou praktické služby učitelů a vzdělávacímu systému.

- Brezinka také naléhavě upozorňuje na fenomén odcizení mezi pedagogickými teoretiky a

praktiky, kteří „žijí v odlišných profesních světech, mají rozdílné zájmy a mluví rozdílným jazykem“ (Brezinka, 2015, s. 201). Kriticky hodnotí také měnící se profil vzdělavatelů učitelů, kteří se pod tlakem univerzitních standardů stávají více teoretiky a výzkumníky než kvalitními učiteli budoucích učitelů. Na problém s nejasnou profesní identitou vzdělavatelů učitelů pod vlivem měnících se požadavků a v souvislosti s nedostatečnou identifikací pedagogických fakult s učitelstvím upozorňuje řada autorů, u nás např. P. Urbánek (2012).

Mnohé Brezinkovy názory jsou diskutabilní, kontroverzní, místy až extrémně jednostranné. Přesto, anebo právě proto představují velmi inspirativní impuls k diskusi o vývoji, současném stavu a perspektivě rozvoje oboru. Velmi fundovanou polemiku s Brezinkovými názory vedli na stránkách časopisu *Pedagogika* E. Walterová a Z. Helus (2015, č. 2). Podle mého názoru je problematické především Brezinkovo vyhocování dilemat a polarit do podoby buď – anebo. V realitě vzdělávání jde totiž většinou o koexistenci, vyrovnávání různých protikladných tendencí, zmírňování napětí, hledání rovnováhy a kompromisu mezi různými póly.

4. Od bipolárního pojetí akademický versus kompetenční k profesionalizačnímu pojetí přípravy učitelů

Vraťme se v návaznosti na Brezinkovu kritiku akademizace učitelského vzdělávání myšlenkově zpět k úvodní pasáži tohoto textu věnované ostré konfrontaci konceptů akademický versus kompetenční. V předcházejícím textu jsem uvedla, že považuji tuto polarizaci v učitelském vzdělávání za překonané paradigma.² V teorii i praxi učitelského vzdělávání se postupně prosazovala *profesionalizační koncepce*, která se snaží funkčně propojit přednosti a silné stránky obou bipolárně chápaných pojetí.³

Důraz na profesionalizaci přípravy budoucích učitelů souvisí s výraznými proměnami v pojetí učitelské profese, se zvýšenými nároky na kvalitu a profesionalitu učitelů, na jejich vybavenost pro kvalitní zvládnutí profese z hlediska klíčových profesních kompetencí a etických kvalit učitelů. Tento trend se prosadil v posledních desetiletích zejména v zahraničí (podrobněji viz Spilková & Vašutová, 2008; Tomková, 2018; Lukášová, 2015), u nás se prosazuje z mnoha důvodů velmi obtížně (Spilková, 2016). Podařilo se ho výrazněji uplatnit v případě vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně základní školy, byť mnohdy s velkými obtížemi a překážkami (Spilková & Hejlová, 2010).

² To však neznamená, že je překonané kompetenční pojetí, které je v zahraničí od sedmdesátých let 20. století do současnosti vlivnou a funkční koncepcí. Většina profesních standardů je formulována v podobě profesních kompetencí, kterými má učitel (i student učitelství) disponovat.

³ Kompetenční pojetí považuji za součást profesionalizační koncepce vzdělávání učitelů.

Jádrum profesionalizačně koncipovaného vzdělávání učitelů je specializované, profesně specifické vědění, expertní znalosti, profesní kompetence, rozvoj osobnostních kvalit, zejména etické dimenze a odpovědnosti. Klíčovým cílem takto pojatého vzdělávání, jemuž jsou podřízeny obsah, metody a organizace výuky, způsoby hodnocení studentů i výstupní požadavky na kvalitu absolventa, je co nejkomplexnější příprava na kvalitní vykonávání profese v reálných podmínkách současného školství a charakteristik žakovské populace. Za neméně důležité cíle jsou považovány podpora vnitřní motivace pro vstup do profese a ochotu v ní setrvat, v neposlední řadě také položení základů pro další vzdělávání a celoživotní profesní růst.

Klíčovou charakteristikou profesionalizačně orientovaného pojetí přípravy učitelů je snaha funkčně propojit akademicky založené vzdělávání v kontextu univerzity s reflektivně, klinicky pojatou učitelskou praxí. Zhruba od 90. let minulého století byla teoreticky popsána i výzkumně ověřována řada převážně zahraničních, ale i domácích modelů profesionalizačně orientovaného studia učitelství s důrazem na reflektivní, realistické, klinické přístupy k osvojování profese (Černá, Pišová & Vlčková, 2017; Spilková & Vašutová, 2008; Spilková et al., 2015; Pišová et al., 2011; Tomková, 2018). Společným rysem bylo hledání cest k překonání jak jednostranného důrazu na teoretické vzdělávání v izolovaných disciplínách bez vztahu ke konkrétním kontextům školní reality a k praktickým zkušenostem studentů v roli učitele, tak přeceňování důrazu na nácvik profesních dovedností bez potřebného teoretického zázemí při budování profesních znalostí (Spilková & Vašutová, 2008).

Vůdčím principem v profesionalizačně orientovaném pojetí přípravy učitelů je reflektivní model učitelského vzdělávání, který klade důraz na systematickou reflexi pedagogické činnosti jako na klíčový faktor profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi. Základními východisky tohoto pojetí jsou koncepty učitel jako reflektivní praktik (*reflective practitioner, science-based practitioner*, Schön, 1983) a učitel jako výzkumník (*research-based practitioner, teacher-researcher of one's own practice*, Mc Neil-Turner 1992; Pollard, 2001).

Reflektivní praktik je chápán jako učitel, který do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Učitel, který je schopen přemýšlet a analyzovat, co je za jeho činností (jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky). Je schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti. Tyto koncepty jsou dále rozvíjeny a stávají se

podkladem ke vzniku dalších teorií, např. reflektivní vyučování (*reflective teaching*, Pollard, 2001) a tzv. realistický přístup v učitelském vzdělávání (*realistic approach*, Korthagen, 2004, 2011).

Realistický přístup založený na integraci teoretické a praktické složky v přípravě učitelů je reakcí na kritiku aplikačního pojetí teorie, deduktivního přístupu (*theory to practice*). Už Schön (1983) relativizoval význam aplikace teoretických poznatků na konkrétní situace ve výuce a předpoklad, že teorie se jaksí automaticky stane východiskem pro rozhodování a praktickou činnost učitele. Očekávání spojená s „aplikačním pojetím teorie“ byla zpochybněna i výzkumně. Mechanická aplikace teorie do praxe je dnes všeobecně považována za nerealistickou, za zbožné přání, za nemožný úkol – *mission impossible* (Korthagen, 2004, 2011).

Realistický přístup k učitelskému vzdělávání je založen také na kritice opačného přístupu, behavioristického a příliš prakticistního, přeceňujícího výcvik konkrétně vymezených dovedností a praktické zkušenosti. Korthagen se snaží oba přístupy propojit ve svém pojetí *realistického přístupu*, jehož podstatou je důsledná práce s praktickými zkušenostmi, s reálnými situacemi ve škole. Zdůrazňuje, že praktické zkušenosti studentů v roli učitele je třeba analyzovat, vysvětlovat, prohlubovat, propojovat s teorií, zobecňovat, pomoci studentům jim lépe porozumět. Jinými slovy to znamená neustále se snažit propojovat teorii s *gestaltem*, prekoncepty výuky jednotlivých studentů získanou na základě prožitků a zkušeností v roli žáka a v roli učitele.

Realistický přístup klade důraz na průběžnou teoretickou reflexi praktických zkušeností, na obousměrný pohyb – od praxe k teorii a od teorie k praxi, aby docházelo u studentů ke komunikaci mezi jejich světem teorie a praxe (Korthagen, 2011; Spilková et al., 2015). Na význam tohoto propojení v univerzitní přípravě učitelů upozorňuje S. Štech (1995, s. 82), který ho charakterizuje jako „cyklický pohyb“ složený z návratů od teoretické polohy k poloze získávání klinické zkušenosti a zpět.

V tomto pojetí je považováno za důležité, aby to, co se student učí teoreticky, vstupovalo do interakce s tím, co zažívá při praxích, zejména v roli učitele. Pokud k takovému propojení nedochází, žije student ve dvou oddělených světech – ve světě teorie (znalosti často bez hlubšího porozumění, chápání vztahů a souvislostí, bez osobního vztahu k poznatkům, bez kritického náhledu na ně) a ve světě praxe (subjektivní představy a osobní přesvědčení, prožitky, praktické zkušenosti). Teoretické poznatky, které jsou nepropojené s praktickými zkušenostmi studenta učitelství, jsou pak „mrtvým materiálem“, který nemá téměř žádný vliv na kvalitu jeho činnosti se žáky. Ve škole se nakonec chová podle toho, co má zažité a zvykově

odkoukané od svých učitelů. Takoví studenti a později učitelé jsou limitováni ve svém profesním rozvoji.

Další variantou profesionalizačně zaměřeného pojetí přípravy učitelů s důrazem na úzké propojení akademického vzdělávání s reflektovanou praxí je tzv. *school based teacher education*. Tento přístup se výrazněji prosazuje např. v Nizozemí, Belgii, Anglii (Bendl et al., 2011; Grimmitt & Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková & Tomková, 2010; Spilková et al., 2015). Tento přístup je založen na úzké spolupráci fakult připravujících učitele a škol s tím, že vzdělavatelé učitelů a kooperující učitelé/mentoři tvoří jeden tým, který sdílí odpovědnost za plánování programu učitelského vzdělávání, jeho realizaci i hodnocení studentů. Studijní program je strukturován ne podle vědních disciplín, ale tematicky, a je realizován v těsné vazbě se získáváním praktických zkušeností v různých formách průběžné klinické praxe.

Obdobný přístup k podpoře integrace různých dimenzí učitelské přípravy spojený s důrazem na klinickou praxi lze sledovat také v zámoří, zejména v USA. Koncepce tzv. klinicky založené přípravy budoucích učitelů (*clinically based teacher preparation*) je zde považována za klíč k zásadnímu zvýšení kvality učitelského vzdělávání, jak se lze dočíst např. v obsáhlé Národní strategii pro přípravu kvalitních učitelů, kterou zpracovala prestižní Národní rada pro akreditaci učitelského vzdělávání (Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning, 2010).

V klinicky založeném vzdělávání budoucích učitelů je klinická praxe integrována do jednotlivých oblastí učitelské přípravy tak, že klinické zkušenosti jsou východiskem pro veškerou (i akademicky orientovanou) výuku budoucích učitelů. Tato koncepce vychází z pojetí učitelství jako *akademicky založené klinické profese* (*academically taught clinical practice profession*), která vyžaduje jak zprostředkování poznatkové základny v akademickém pojetí, tak klinickou praxi v „klinických“ školách (v klinickém prostředí), jejímž jádrem je vlastní výuková činnost studentů učitelství (Černá, Píšová & Vlčková, 2017).

V tomto pojetí přípravy učitelů je praxe studentů považována za „kliniku“ učení se být učitelem. Pojem „klinický“ ve vztahu k přípravě učitelů odkazuje k analogii se vzděláváním lékařů. Každá fakulta má svoji kliniku, fakultní nemocnici, kde probíhá intenzivní proces výuky, jehož jádrem je student a lékař, který propojuje teorii s praxí, uvádí studenta do diagnostiky i léčebných postupů a současně s tím zprostředkovává teoretické znalosti i demonstruje specifické dovednosti. Analogicky by student učitelství měl získávat klinické zkušenosti pod vedením odborníků, kteří jsou schopni funkčně propojovat teorii a praxi.

Je třeba přiznat, že analogie učitelství s lékařstvím pokulhává, neboť se studentem pracuje vysokoškolský učitel, který má zřídka aktuální učitelskou zkušenost, a učitel základní či střední školy – mentor, který není vždy schopen kvalitní teoretické reflexe praktických zkušeností studentů. Podmínkou kvalitně fungující klinické přípravy učitelů je systematická partnerská spolupráce mezi klinickými školami a univerzitami, mezi studentem učitelství, zkušeným praktikem / mentorem a vzdělavatelem učitelů (Darling-Hammond, 2014). V uvedených profesionalizačně orientovaných modelech s důrazem na reflektivní/klinickou praxi je za klíčový nástroj pro profesní rozvoj studentů učitelství považováno vytvoření bezpečného a spolupracujícího učebního prostředí (*collaborative learning environment*, Kasíková, 1999, 2008; Spilková et al., 2015), utváření kultury kolegiálního profesního učení (*culture of collegial professional learning*).

V daném kontextu je důležité zdůraznit, že součinnost vzdělavatelů učitelů a kooperujících učitelů z praxe jako facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství na ně klade nové, zcela specifické nároky. Ty vyžadují systematickou přípravu na nové role, na poskytování kompetentní zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese. Jsou vytvářeny specifické vzdělávací kurzy a výcviky v supervizích a mentorských dovednostech. Nepřípravenost na nové role a nedostatečná úroveň specifických dovedností je považována za závažný limit pro kvalitní realizaci profesionalizačních modelů vzdělávání budoucích učitelů.

V českém kontextu bylo v posledních 20 letech přes víceméně nepříznivé podmínky realizováno a výzkumně ověřováno několik profesionalizačně zaměřených koncepcí přípravného vzdělávání učitelů s důrazem na gradovaný systém reflektivní, klinické praxe v přípravě učitelů. Opakovaně byl prokázán výrazný pozitivní vliv na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu i závěru studia (např. klinický rok – Píšová, 2005, 2007; Píšová & Černá 2002, 2006; klinické dny – Spilková, 2004; Tomková, 2018; klinický semestr – Bendl et al., 2011; dále Lukášová, 2003, 2015; Nezvalová, 1994; Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). Ukázaly se také limity realizace, z nichž mnohé nejsou zevnitř systému řešitelné, ale vyžadují naopak zásahy ze strany vzdělávací politiky a decizní sféry.

Mnohem výrazněji se prosadily tyto koncepce ve vzdělávání učitelů 1. stupně základních škol – v různé míře prakticky na všech pedagogických fakultách v ČR (Spilková & Hejlová, 2010; Tomková, 2018). Naopak spíše ojediněle se prosadily v přípravě učitelů pro vyšší školské stupně (Urbánek, 2005, 2016). Zřejmě stále platí více než deset let starý názor M. Píšové (2007, s. 39), že tento typ učitelské přípravy „na svoji podstatnou proměnu stále ještě čeká“. Jednou z klíčových příčin je nepochybně vnucená strukturace studijních programů, která je řadou

autorů považována „za krajně nevhodnou“ a která přinesla učitelскому vzdělávání mnoho problémů. Jejich popis přesvědčivě podává např. P. Urbánek (2006, 2012, 2016).

V úvodních pasážích studie jsem uvedla, že východiskem k uvažování o pojetí výuky pedagogiky v učitelských programech jsou širší kontexty, zejména proměny paradigmat v oblasti pedeutologie. Dominantní paradigma a s ním spojené teoretické koncepty a vůdčí principy zásadním způsobem ovlivňují celkovou koncepci studia, jeho cíle, obsahy i procesy výuky. Proto jsem věnovala hlubší pozornost reflexi kontextuálních faktorů, paradigmatům a klíčovým konceptům v oblasti vzdělávání učitelů.

Mezi kontextuální faktory ovlivňující pojetí výuky pedagogiky patří také skutečnost, že na rozdíl od většiny vyspělých zemí chybí v České republice profesní standard, který by alespoň rámcově vymezil kvalitu práce učitele a tím i požadavky na absolventy studia učitelství (podrobněji in Spilková & Tomková, 2010; Spilková, 2016). V současnosti máme k dispozici pouze *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*, které závazně vymezují procentuální zastoupení jednotlivých složek přípravy učitelů (podrobněji in Stuchlíková & Janík, 2017, s. 264). Nedošlo však k původně plánovanému formulování profesních kompetencí absolventa jako výstupu učitelského studia a k definování základního obsahu, tedy tzv. nepominutelných obsahových složek v podobě předmětů, modulů, či témat, jež musí studijní program obsahovat.

Absenci základního východiska ke koncipování kurikula učitelského vzdělávání řešily fakulty připravující učitele různým, někdy dost svérázným způsobem (obsah studia byl vytvářen na základě odborného zaměření vyučujících, ne na základě potřeb profese a požadavků na její úspěšné vykonávání). Některá pracoviště řešila absenci standardu prostřednictvím jiných dokumentů, neoficiálních standardů, např. *Kompetentní učitel pro 21. století* (2011) nebo *Rámeček profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012).

5. K pojetí výuky pedagogiky – co, proč a jak učit budoucí učitele

Teprve po rámcovém přiblížení širšího kontextu je možné se zaměřit na postavení, smysl, cíle, obsah a způsoby výuky pedagogiky v přípravě budoucích učitelů. V současnosti je v mezinárodním rozměru vůdčím pedeutologickým paradigmatem profesionalizace učitelství a profesionalizačně zaměřená příprava učitelů. Vzhledem k zásadně se měnícím požadavkům na kvalitu školního vzdělávání a kvalitu vykonávání učitelské profese je lze považovat za nosné a perspektivní i v budoucnosti. V tomto koncepčním rámci se budu pohybovat při uvažování o pojetí výuky pedagogiky, při hledání odpovědí na otázky co, proč a jak zprostředkovávat

studentům učitelství a jak hodnotit kvalitu přípravy a výsledky profesního rozvoje absolventů z hlediska jejich připravenosti na vstup do profese.

5.1 Cíle a obsah výuky pedagogiky

Obecným cílem výuky pedagogiky je zprostředkovat studentům klíčové profesní znalosti, vybavit je dovednostmi, rozvinout u nich postoje a hodnoty, které je dobře připraví na náročné požadavky na kvalitu práce se žáky a studenty v reálných podmínkách současného školství a vybaví je nástroji pro celoživotní profesní růst. Důležitým cílem profesionalizačně zaměřeného vzdělávání učitelů, k jehož naplnění má pedagogika zásadním způsobem přispět, je rozvoj profesní identity studentů, učitelské sebepojetí, vědomí sebe sama v učitelské profesi, porozumění sobě a strategiím osobnostně sociálního a profesního rozvoje v celoživotní perspektivě (Kratochvílová et al., 2015; Lukášová, 2015; Pravdová, 2014; Spilková, 2004; Tomková, 2018).

Takto obecně formulovaný cíl se nyní pokusím konkretizovat. Co se týče profesních znalostí – i v profesionalizačně pojatém vzdělávání učitelů dominují mezi vzdělávacími cíli. Základním východiskem je Shulmanovo vymezení sedmi klíčových oblastí profesních znalostí, z nichž čtyři oblasti patří do předmětu pedagogických disciplín (Shulman, 1987). Jsou to: obecně pedagogické znalosti (principy a strategie výuky); znalost kurikula (programy, materiály, učebnice); znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém aj.); znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí.⁴

S oporou o *International Encyclopedia of Education* (Peterson, Baker & McGaw, 2010) přidávám ještě jednu důležitou doménu – *knowledge of self*, znalost sebe sama, tj. znalost svých osobních dispozic, silných a slabých stránek a průnik těchto znalostí do pedagogické práce. Význam této oblasti rezonuje v cílovém zaměření přípravy učitelů s důrazem na osobnostní rozvoj studentů učitelství vyjádřený v tzv. personalizaci (Rogers, 1998; Moskowitz, 1978; Helus, 2010; Spilková, 2004; Kasíková & Valenta, 2008). Význam personalizační funkce vzdělávání v učitelské přípravě jako nalézání vztahu člověka k sobě samému a svému rozvoji vyjadřují slova G. Moskowitzové: „Jaké větší znalosti můžeme studentům dát než znalosti jich samých?“ (Moskowitz, 1978, s. 4). Rozvoj studentů v této doméně považuji za jádrový a bytostně důležitý úkol a cíl výuky pedagogiky.

⁴ Pro výuku pedagogiky je důležitou výzvou řešit vztah mezi obecně pedagogickými a obecně didaktickými znalostmi na straně jedné a oborově didaktickými znalostmi – didaktickou znalostí obsahu na straně druhé.

Profesní znalosti však samy o sobě nestačí, je stejně důležité rozvíjet profesní myšlení, podporovat porozumění a proces zvnitřňování znalostí do podoby profesních přesvědčení (*beliefs*), kterým učitel věří a které pak reálně ovlivňují jeho pedagogickou činnost – plánování, realizaci a reflexi výuky i sebereflexi. Význam ovlivňování profesních přesvědčení v průběhu vzdělávání budoucích učitelů lze doložit tzv. cibulovým modelem (*onion model*), který popisuje pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti: jednání, kompetence, přesvědčení, identita, poslání ve vztahu k práci i životu obecně (konkretizované dalšími termíny – duchovní a etická dimenze, odevzdanost profesi, vnitřní angažovanost, inspirace k tomu, co a proč dělám, apod.). Vnitřní úrovně – poslání (*mission*), identita (*identity*), přesvědčení (*beliefs*) – jsou považovány za zásadní, neboť podstatně ovlivňují, jak učitel funguje na vnějších úrovních, jak přistupuje k žákům, jak s nimi komunikuje, jak jedná v konkrétních situacích apod. (Kelchtermans & Ballet, 2002; Spilková & Vašutová, 2008).

Klíčovým cílem výuky pedagogiky je rozvoj profesních dovedností – s oporou o profesní znalosti a v interakci s profesními přesvědčeními. Podrobnému vymezení dovedností jako cílů a žádoucích výstupů profesionalizačně zaměřené přípravy učitelů se věnuje řada autorů, proto zde pouze odkazují na jejich práce (u nás např. Švec, 1999, 2000; Vašutová, 2004; Lukášová, 2003; Spilková, 2004; Spilková & Tomková, 2010; Helus, 2001, 2012; Walterová, 2001).

Dalším významným cílem, za nějž by měla výuka pedagogiky převzít (spolu)odpovědnost, je kultivace profesních postojů a hodnot. Důležitost etické dimenze v přípravě učitelů vyzdvihuje řada autorů (v souvislosti s pojetím učitelství jako pomáhající profese) s důrazem na pojetí profese jako služby veřejnosti vyžadující celoživotní zaujetí a oddanost práci (Helus, Bravená & Franclová, 2012; Helus, 2001; Lukášová, 2015). Zvnitřněné profesní hodnoty, jimiž se budoucí učitel cítí být ve své pedagogické činnosti vázán, jsou předpokladem pro přijetí profesní odpovědnosti. A to ve smyslu uvědomění si a přijetí odpovědnosti za zásadní podíl na socializaci žáků, za podporu optimálního rozvoje každého žáka vzhledem k vývojovým a individuálním možnostem a současně s ohledem na společenské požadavky týkající se kvality vzdělávání.

Co se týče obsahu výuky, stojí pedagogika před několika výzvami. Zaprvé, měla by podrobit kritické analýze poznatkovou bázi formulovanou v kurikulu přípravy učitelů, zda je relevantní z hlediska soudobého teoretického poznání a výsledků výzkumů. Zadruhé, měla by provést revizi obsahu pod zorným úhlem toho, co má smysl zprostředkovávat, co je skutečně podstatné z hlediska současných i perspektivních nároků na kvalitní vykonávání učitelské profese. To znamená s odkazem na Brezinku vzít vážně v úvahu rozdíl mezi tzv. *profesorskou pedagogikou*, která je vědou pro teoretiky, vědce, a tzv. *pedagogikou praktické služby*, tedy

pedagogikou pro učitele, která má primárně sloužit učitelům jako fundament v jejich práci. To by znamenalo mít odvalu k redukci (možná výrazně), k výběru smysluplného obsahu vzhledem k požadavkům na profesi, k formulování tzv. nepominutelných obsahů, slovy Brezinky mít odvalu k hledání jádrových znalostí oboru v *podobě kánonu*.

Pokud domýšlíme do důsledků výuku pedagogiky jako fundamentu pro práci učitele, jako profesního poznání, které je důsledně vztahováno ke kontextům učitelství, školy, vzdělávání a jejich aktérům, zákonitě se objevuje napětí mezi tradičním disciplinárním pojetím výuky pedagogiky a tematickým pojetím (obdobně ve výuce psychologie v učitelských programech, in Stuchlíková & Mareš, 2018). Profesionalizačně zaměřená příprava učitelů představuje pro pedagogiku apel na oslabení fragmentarizace obsahu do jednotlivých disciplín a kurzů a naopak posílení tematizace a integrativních přístupů k výuce. Jde o uplatnění těchto přístupů nejen v rámci pedagogických disciplín (např. nějaké didaktické téma z hlediska různých pedagogických disciplín: hledisko vývojové – dějiny pedagogiky, srovnávací – srovnávací pedagogika, hodnotové – filozofie výchovy, etika apod.), ale i ve vztahu k příbuzným oborům, zejména psychologii a oborové didaktice.

5.2 Procesy výuky pedagogiky

Zásadní roli v kvalitě výuky pedagogiky hrají procesy, strategie a metody učení, které jsou podle řady autorů stejně důležité jako otázky obsahové (např. Niemi, 2004). Široce respektovaným „výhodiskem pro kvalitní výuku, ke kterému se hlásí teorie učitelského vzdělávání u nás ve shodě se zahraniční literaturou, je *didaktický konstruktivismus*“ (Kasíková, 2016, s. 127). Konstruktivistické, resp. sociokonstruktivistické přístupy ke vzdělávání jsou považovány za součást tzv. *nové kultury učení* (Weinert, 1997; Janík et al., 2013). Znamenají radikální obrat v nahlížení na proces učení jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky (Kasíková, 1999, 2008, 2016). Klade se důraz na vyšší míru kognitivní aktivity, na porozumění a schopnost použití poznatků k řešení problémů v situacích reálného života, na pochopení smyslu učení, na zaujímání vlastních postojů a stanovisek, na posilování odpovědnosti za vlastní učení apod.

V posledních desetiletích vznikla řada teoretických studií objasňujících význam konstruktivistických přístupů v učitelském vzdělávání (např. Kincheloe, 1993; Pollard, 2001; Hustler & Intyre, 1996; Grimmett & Erickson, 1988; Lindberg, 1998; u nás Štech, 1992; Lazarová, 2001; Lukášová, 2003; Spilková, 2004; Švec, 1999; Kasíková, 2016). Je kladen důraz na *konstruující se subjektivitu* studenta učitelství, který je považován za hlavního aktéra svého

profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity ve smyslu utváření si základní „pedagogické filozofie“ a její klíčové součásti v podobě osobního pojetí výuky.

V centru pozornosti je podpora studentů v individualizovaném procesu postupného *stávání se učitelem*, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce se vzdělavateli učitelů, provázejícími učiteli na praxích / mentory a kolegy studenty v rámci učící se komunity (Spilková, 2004). Konstruktivistické přístupy ke zprostředkovávání pedagogického poznání se kriticky vymezují vůči tradičnímu, transmisivnímu pojetí založenému na transmissi poznatků v hotové podobě, normativně v podobě abstraktních teorií a definic a bez vztahu ke konkrétním kontextům školní reality a vlastním zkušenostem studentů učitelství. Někteří autoři dokonce pokládají za největší výzvu pro učitelské vzdělávání obecně „překonat převládající metaforu transmise a změnit ji v metaforu konstrukce“ (Lindberg, 1998). Také u nás byl již na konci devadesátých let transmisivní přístup k vysokoškolské výuce studentů učitelství předmětem kritiky, zejména pro abstraktní, dekontextualizovaný a neosobní charakter zprostředkovávaného poznání (např. Štech, 1999).

Efektivita konstruktivistických (a reflektivních) přístupů byla také předmětem výzkumů v zahraničí i u nás (např. Korthagen, 2004, 2011; Valli, 1997; Zuzovsky, 2001; u nás např. Švec, 1999, 2000; Lukášová, 2003; Nezvalová, 1995; Spilková 2004, 2006). Výsledky akčních výzkumů prokázaly jejich pozitivní vliv na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství, přispěly k formulování podmínek nutných pro jejich kvalitní realizaci, upozornily také na meze a kritická místa (Spilková, 2006).

Jedním z důležitých limitů pro uplatnění konstruktivistických přístupů k výuce pedagogiky v širším měřítku je nepřipravenost vzdělavatelů učitelů. Řada z nich je více teoretiky a badateli než učiteli s potřebnou úrovní pedagogické zdatnosti a s hlubším zájmem a přímým kontaktem se školskou realitou. Dlužno však dodat, že v kritériích hodnocení vysokoškolských učitelů, které má dopad na jejich kariérní postup a finanční ocenění, kvalita výuky zahrnuta není. Ta je v takto nastavených podmínkách pouze věcí osobní odpovědnosti vzdělavatele učitelů a hodnot, které vyznává. Na problém silného a zvyšujícího se tlaku na vědeckou produkci vysokých škol a na „mizivou pozornost ke vzdělávacím procesům a nedostatek podpory pro pedagogickou činnost“, na odsunutí vysokoškolské pedagogiky stranou zájmu upozorňuje H. Kasíková (2016, s. 122).

Za velmi inspirativní podnět k přemýšlení o významu kvality procesů učení považují princip *izomorfismu*, který do českého pedeutologického diskurzu přináší A. Tomková (2015).

Izomorfismus lze chápat jako metaforické vyjádření, významově blízké principu korespondence či analogie v přípravě učitelů. Korthagen (2011, s. 93, 250) používá termín *kongruence* mezi profesním učením studentů učitelství a učením žáků ve škole. Podstatou uvedeného principu (vyjádřeného různými, prakticky synonymními výrazy) je požadavek, aby studenti učitelství „zažili model výuky, který je bude pozitivně ovlivňovat v jejich budoucí praxi“ (Kasíková, 2016, s. 127), jinými slovy řečeno „vzdělávání učitelů by mělo odpovídat tomu pojetí vzdělávání, které chce rozvíjet v učitelích“ (Nortfield & Gunstone, 1997, s. 49, 54), anebo slovy Russella (1997) v procesu reflexe způsobu, jakým vyučuje studenty učitelství a učitele: „JAK vyučuji, je mým poselstvím“.

Způsob výuky pedagogiky (ale nejen té) budoucích učitelů by měl tedy být určitým modelem pro budoucí působení ve škole. Chci-li připravit učitele jako reflektivní praktiky, kteří kriticky myslí a mají vlastní teoreticky podložené pojetí výuky, které dovedou obhájit, musím výuku koncipovat tak, abych vytvářela příležitosti pro aktivní a autonomní profesní učení, prostor pro vlastní hledání, objevování, argumentování, pro diskuse, spolupráci. Vyučovat/učit tak, aby studenti zažívali na vlastní kůži partnerskou a vzájemně respektující komunikaci, bezpečné sociálně emoční klima, formativní způsob hodnocení, integrativní přístup k obsahu vzdělávání apod. Současná realita přípravy učitelů vykazuje z tohoto hlediska vážné nedostatky. J. Vašutová (2008, s. 177) upozorňuje na to, že často jde o *antididaktickou* přípravu, tedy o ukázky toho, jak by to při práci se žáky být nemělo.

Proměny cílů, obsahu a procesů výuky pedagogiky v profesionalizačně orientovaném vzdělávání učitelů vyžadují také zásadní změny v hodnocení procesů i výsledků profesního rozvoje studentů (Tomková, 2018). Důraz je kladen na *formativní hodnocení*, průběžné podávání zpětné vazby, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení studentů. Důležitým úkolem je naučit studenty samostatně hodnotit své pokroky a výsledky vzhledem k požadovaným cílům a očekávaným výstupům, umět si stanovovat další cíle profesního rozvoje a hledat cesty k jejich naplňování. Významným nástrojem formativního hodnocení studentů učitelství je profesní portfolio (Píšová, 2007; Spilková, 2007; Tomková, 2018). Pozitivní vliv portfolio na kvalitu profesního učení studentů učitelství byl prokázán i výzkumně (přehled zahraničních výzkumů podává Tomková, 2018). Důraz na formativní hodnocení se netýká jen výuky pedagogiky, ale je apelem na jeho uplatnění ve všech složkách a předmětech přípravy učitelů. V praxi českých vysokých škol však dosud naráží na tradiční akcent na sumativní hodnocení.

6. K sebereflexi oboru pedagogika

Uvažování o celkovém pojetí, smyslu, cílech, obsahu a způsobech výuky pedagogiky v učitelských programech nutně vede k přemýšlení o současném stavu a dalším vývoji oboru pedagogika. Zdůrazňuji, že se v následujícím textu zaměřím na pedagogiku ve studijních programech učitelství, byť v několika případech s přesahem k pedagogice jako vědeckému oboru.

Výše zmiňované texty Brezinky, Heluse a Walterové v časopise *Pedagogika* (2015, č. 2) v podstatě vyzývají k sebereflexi oboru, k redefinování či hledání jeho nové identity v dynamicky se měnícím společenském a vzdělávacím kontextu současné vědy. Kritický diskurz je nezbytným zdrojem rozvoje každého oboru. V tomto smyslu si dovoluji formulovat kritický názor, že pedagogika pěstovaná a vyučovaná v učitelských programech na univerzitách má příliš akademický a teoretický ráz. Ve shodě s Helusem (2015) a Liessmannem (2010) považuji současné přeceňování scientistního pojetí pedagogiky za problematické, neboť ve svém důsledku vede k oslabování jejího humanizujícího étosu, který je / měl by být pedagogice vlastní a neměla by se ho ani pod tlakem vzdávat.

Za důležitou výzvu pro sebereflexi oboru, pro diskusi o proměnách identity pedagogiky (zde zejména ve vzdělávání budoucích učitelů) považuji hledání rovnováhy mezi akademickou, vědecko-výzkumně orientovanou pedagogikou a tzv. pedagogikou praktické služby učitelů a škole. Považuji ale za důležité, ve shodě se Z. Helusem (2015, s. 215), zdůraznit, že i pedagogika praktické služby „má být vědně/badatelsky orientována, ale s jinými cíli a realizací jiných metodologií“.

Dvojitý nárokování pedagogiky v učitelských programech, napětí až k jisté schizofrenii při jejím fungování ve dvou v mnohém odlišných doménách by neměly odvést pozornost od bytostného poslání pedagogiky. Měla by nejen sloužit různým požadavkům, ale měla by mít dostatek odvahy a sebevědomí dívat se více do budoucnosti a formulovat vlastní výzvy. V kontextu současného stavu pedagogiky by se měla podle mého názoru výrazněji přihlásit k antropologickému, humanisticky orientovanému pojetí pedagogiky se vším, co z toho plyne pro teorii, výzkum i praxi vzdělávání, včetně vzdělávání budoucích učitelů.

Velmi inspirativní přínos do diskuse o proměnách identity pedagogiky přináší Z. Helus (2009, 2012), J. Patočka a R. Palouš (1990), kteří hovoří o potřebě *pedagogiky obratu*, o *pedagogice starosti o člověka*. Klíčovým konceptem tohoto pojetí pedagogiky je tzv. *edukace obratu*, která je slovy Z. Heluse „především službou vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo, za které postupně přebírá odpovědnost“ (Helus, 2012, s. 26).

Edukace obratu zdůrazňuje rozvoj lidství a školu jako dílnu lidskosti, starost o člověka ve

smyslu péče o rozvinutí osobnosti v její komplexnosti, ve všech jejích kvalitách. Jde primárně o překonání redukovaného pojetí vzdělávání, jehož cílem je péče pouze o poznatkový a dovednostní rozvoj. Mezi kvalitami osobnosti, které tvoří podstatnou část jejího komplexního, plnohodnotného rozvoje, zdůrazňuje toto pojetí morální postoje a hodnoty.

V edukaci obratu je mimořádná pozornost věnována významu spirituální dimenze člověka spojeného s apelem na školu, aby zahrнула mezi své vzdělávací úkoly také tyto dimenze rozvoje osobnosti (Helus, 2009, 2011; Bravená, 2016). Akcent na spirituální dimenzi a zejména na schopnost přesahu, transcendence, chápanou jako snahu o překonání ryze účelové orientace života a respektování nadosobního smyslu jednání (Helus, 2009, 2012), představuje v české pedagogice akcent spíše výjimečný, ale více než potřebný.

Literatura

Bendl, S. et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Bravená, N. (2016). Perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v kontextu přesahu (transcendování) dítěte. *Pedagogika*, 66(1), 23–31.

Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.

Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek.

Brezinka, W. (2015). Zvědečtění (scientifikace) pedagogiky – analýza a perspektivy. *Pedagogika*, 65(2), 193–206.

Cochran-Smith, S., & Lyttle, S. L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. New York: Teacher College Press.

Černá, M., Píšová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia paedagogica*, 22(3), 44-68.

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The Holy Grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.

Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.

- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44–49). 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Helus, Z. (2009) Výchova obratu – úkol naší doby. *Pedagogika*, 59(4), 336–340.
- Helus, Z. (2010). Personalizace v pedagogice – nový pohled na staronový problém? *Pedagogika*, 60(3–4), 13–26.
- Helus, Z. (2012). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Z. Helus, N. Bravená & M. Franclová, *Perspektivy učitelství* (s. 7–48). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Helus, Z. (2015). Pedagogika hledající sama sebe. Stať k diskusi nad přednáškou W. Brezinky. *Pedagogika*, 65(2), 207–218.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hustler, D., & Intyre, D. (1996). *Developing competent teachers*. London: David Fulton.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kasíková, H. (1999). Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 9(4), 24–29.
- Kasíková, H. (2008). Kooperace jako hodnota a prostředek učitelského vzdělávání. In *Sborník příspěvků z konference „Učitel 21“: Učitel v 21. století – nové výzvy, nové požadavky?* (s. 26–33). Praha: VÚP.
- Kasíková, H. (2016). Teorie učitelského vzdělávání v kontextu vysokoškolské pedagogiky. In Strouhal, M. (Ed.), *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (2008). Teachers social competences and the social dimension curriculum. In A. Kozłowska, R. Kahn, B. Kožuh, A. Kington & J. Mažgon (Eds), *The role of theory and research in educational practice* (s. 33–42). Grand Forks: University of North Dakota.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking. Mapping the postmodern*. Connecticut: Bergin & Garvey.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (s. 33–58). New York: Wiley.

Kompetentní učitel pro 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. (2011). Step by Step ČR.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kosová, B. (2003). *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní*. Prešov: Rokus.

Kratochvílová, J. et al. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele I. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Lazarová, B. (Ed.). (2001). *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido.

Liessmann, K. (2010). *Hodnota člověka. Filosoficko-politické eseje*. Praha: Malovaný kraj.

Lindberg, O. (1998). *Alternative metaphors in teacher education*. In Sborník referátů z mezinárodní konference „Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí“, Praha (s. 4).

Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.

Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass: Newbury House.

Nezvalová, D. (1994). Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44(3), 241–245.

Nezvalová, D. (1995). Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 45(1), 30–37.

Niemi, H. (2004). *Evidence-based teacher education – investment for the future*. Manuscript.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279–294.

Nortfield, J. & Gunstone, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. In J. Loughran & T. Russels (Eds.), *Purpose, passion, and pedagogy in teacher education* (s. 48–56). London: Falmer Press.

- Patočka, J., & Palouš, R. (1990). Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. *Studia paedagogica*, 5(1), 17.
- Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Eds.). (2010). *International encyclopedia of education*. Elsevier Science.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Černá, M. (2002). Klinický rok. In V. Švec (Ed.), *Profesní růst učitele* (s. 187–192). Brno: Konvoj.
- Píšová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., & Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. London: Cassel.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Russell, T. (1997). How I teach is the message. In J. Loughran & T. Russels (Eds.), *Purpose, passion, and pedagogy in teacher education* (s. 48–56). London: Falmer Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.
- Spilková, V. (2007). Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7–19). Univerzita Pardubice.
- Spilková, V. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Spilková, V., & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Strouhal, M. (Ed.). (2016). *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). *Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb O hledání a nacházení konsensu mezi aktéry*. (Online). Dostupné z www.researchgate.net
- Stuchlíková, I. & Mareš, J. (2018). Potíž s výukou psychologie v učitelských programech. *Pedagogika*, 68(4), 341–347.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova.
- Štech, S. (1995). Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Brno: Paido.
- Štech, S. (1999). Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In J. Vašutová (Ed.), *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Štech, S. (2003). Pohled na učitelskou profesi zvnějšku a zevnitř. In *Biodromálně premeny učitel'a – učitel' v premenách času* (s. 9–22). Prešovská univerzita v Prešove.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2010). Edukace založená na důkazech – magická víra v pedagogickou účinnost? In J. Bečvář, M. Bečvářová & A. Slavík (Eds.), *Jak připravit učitele matematiky* (s. 297–303). Praha: MatfyzPress.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.
- Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A. et al. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning (2010). Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelství profese. Aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.

Urbánek, P. (2006). Změny ve strukturaci učitelství studia v kontextu současné školní kurikulární reformy. In *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy* (s. 82–85). Univerzita Hradec Králové.

Urbánek, P. (2012). Učitelství vzdělávání na rozcestí: historie, současnost a rizika. In M. Somr et al. *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství* (s. 53–74). České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.

Urbánek, P. (2016). Akademický či kompetenční koncept vzdělávání učitelů. Nutná bipolarita? In M. Strouhal (Ed.), *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelství vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Valenta, J. (2008). Cesta k druhým aneb Sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In J. Kolář & M. Lazarová (Eds.), *K sobě, k druhým, k profesi. Sborník z konference* (s. 45-57). Brno: Masarykova univerzita.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher education in the United States. *Peabody Journal of education*, 72(1), 67–88.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Vašutová, J. et al. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogickopsychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.

Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J., & Wubbels, T. (1992). *New prospects for teacher education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Walterová, E. (2015). O riziku zjednodušování a pohybu ve vědě, v pedagogice zvláště. *Pedagogika*, 65(2), 219–229.

Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zuber (Eds.), *Lernkultur im Wandel* (s. 11–29). St. Gallen: UVK Fachverlag.

Zuzovsky, R. (2011). *Professional development of student teachers during preservice training: A follow-up study*. Příspěvek přednesený na Konferenci ATEE, Stockholm.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Filozofická fakulta, Univerzita Pardubice

Studentská 84, 532 10 Pardubice

vladimira.spilkova@email.cz