

Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje

Hana Kasíková

AULA, 2015, Vol.23, No. 1: 36-57

Higher education science and theory of teacher education as a source for its development

Abstract: The study explores the possibilities of higher education didactics development within the changing conditions of the university education in the Czech Republic. The historical-developmental and comparative research show that theory of teachers training or university teachers training didactics are an important source of the development of university education as educational discipline. The profession of teacher, along with training of future teachers, are at the intersection of multiple viewpoints. Teachers training didactics researchers focus on two interconnected levels of research. The question of what concept of education and training should be formed in future primary and secondary education teachers leads to observation of the existing education and training conditions that education students work in at the universities. The aim of this study is to present the fundamental trends in teachers training theory as a possible source of development of higher education didactics. A brief historical introduction and determination of university education changes from the educational point of view are followed by a presentation of teachers training research areas that might provide stimulus for the development of university didactics.

Úvod

Podle produkce knižní literatury z poslední doby bychom mohli soudit, že pedagogika vysokých škol je u nás etablovaná disciplína. I když se zpožděním oproti didaktikám nižších druhů škol (základních a středních) totiž krátce po sobě vyšly publikace Vysokoškolská pedagogika (Slavík a kol., 2012), Didaktika pro vysokoškolské učitele. (Podlahová a kol., 2012) a Vyučovací metody na vysoké škole (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Tato knižní produkce svědčí o zvyšujícím se zájmu o vzdělávání na vysoké škole a může být důležitou

podporou pro utváření vysokoškolského vzdělávacího prostředí. Pokud však analyzujeme dané texty a bibliografické zdroje, z kterých vycházejí, nelze si nepovšimnout, že kromě partií školsko-politických a témat distančního vzdělávání jsou pedagogické a psychologické části spíše jen aplikací obecně pedagogických, psychologických a didaktických textů. Jen výjimečně jsou založeny na empirickém bádání přímo ve vysokoškolském terénu¹: potvrzují tak obecnější závěr, že výzkum vzdělávání na vysoké škole v českém prostředí je „překvapivě marginalizován“ (Pabian, 2012, s. 48). V kontrastu s tím jsou pak studia vysokoškolské problematiky mimo naše teritorium, kde výzkumy učení a výuky jsou nejrozvinutější oblastí. (Tight, 2009).

Vysokoškolskou didaktiku považujeme za podstatnou pedagogickou disciplínu, která by měla ovlivňovat kvalitu vzdělávání a výuky na vysokých školách. V této studii tedy nabízíme pohled na možnosti jejího rozvoje čerpaný z teorie jednoho z vysokoškolských sektorů – učitelského vzdělávání. Ukážeme, že teorie učitelského vzdělávání byla u nás v minulosti zřetelným zdrojem rozvoje vysokoškolské pedagogiky, a zkusíme ji představit jako zdroj cenný i pro obecnější myšlení o vzdělávání a výuce na vysokých školách různých typů v současnosti. Jde nám o rozvoj vysokoškolské didaktiky v našich podmínkách, analýza tendencí je tedy opřena povětšinou o českou pedeutologickou literaturu, neopomenut je však i zahraniční kontext. Spomocí historicko-vývojových a srovnávacích přístupů představíme tendence důležité pro didaktiku učitelského vzdělávání. Blíže jsou charakterizovány ty, které (s respektem ke specifice vzdělávání v různých skupinách oborů) by mohly nasměrovat zkoumání vysokoškolské výuky – nejen pro rozvoj vědní disciplíny, ale především pro zkvalitnění výuky na vysokých školách.

Potřeba rozvoje vysokoškolské didaktiky

Po několika přednáškách jsem toho nechal. Našel jsem na internetu e-learningové kurzy, které zadarmo poskytují některé zahraniční školy. Na rozdíl od přednášek se tu po mně chtělo, abych přemýšlel, a taky rovnou to, co vím, použil na řešení některé z úloh.

Student vysoké školy

¹ Přehledová publikace Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody (Janíková, Vlčková a kol., 2009) neuvádí jediný výzkum vysokoškolské výuky. Zdrojem pro informace o těchto výzkumech na českých vysokých školách pak může být např. časopis Aula. Za posledních deset let zde byly uveřejněny zprávy o výzkumech např. výuky pro studenty se speciálními potřebami, o hodnotách vysokoškolských studentů, trénování komunikačních dovedností aj. Dalším zdrojem – i když obtížněji přístupným – jsou sborníky z konferencí a jejich sekcí terciárního vzdělávání (např. ICOLLE).

Vstupní citát k této části textu napovídá, že jedním z impulzů pro rozvoj této pedagogické disciplíny jsou vzdělávací potřeby studentů – klíčových aktérů výuky. Jejich naplňování je svázáno s celou řadou podstatných faktorů, z nichž nejvýrazněji do popředí vystupuje masový charakter vysokého školství. Podobně jako v jiných státech Evropy se i v ČR zvyšují počty studentů (více než dvousetprocentní nárůst počtu studentů na vysokých školách po roce 1989). Další faktory se pak vztahují k institucionální diverzifikaci a uspořádání studijních programů do různých stupňů, k vzdělávacím potřebám trhu práce a výraznému posílení vlivu médií na učební procesy aktérů vysokoškolské výuky aj. (Prudký, Šima, Pabian, 2010). V souvislosti s proměnou vysokoškolského sektoru vyvstává řada pedagogických otázek: týkají se kvality vzdělávání (co je kvalita vysokoškolského vzdělání, jak ji zajistit a jak hodnotit (Roskovec, 2009)), nového promyšlení kurikula, fungujících forem a metod výuky, hodnotících procesů aj.

V proměněných společenských podmínkách v USA v šedesátých letech 20. století, kdy také obrovsky narostl počet studujících v terciárním vzdělávání, šla didaktika tohoto školského stupně především cestou individualizace výuky. Výrazem individualizačního úsilí byl tzv. Kellerův plán, systém, který samostudium v jednotlivých učebních jednotkách propojil s asistencí vrstevníků (kteří již kursem prošli), formativním hodnocením prostřednictvím autodidaktických testů a specifikací funkce přednášek, jež měly především podněcovat k dalšímu učení. Kellerův systém ovlivnil didaktické myšlení o vysoké škole i její praxi v mnoha zemích, včetně bývalého Československa. V našem textu na něj však poukazujeme nikoliv proto, že individualizační strategie jsou pro naši vysokoškolskou výuku stále ještě určitou výzvou. Zmiňujeme jej zejména jako příklad propojující proměnu podmínek pro vzdělávání s posunem v didaktickém myšlení, které má pak odraz nikoliv pouze v dílčím opatření, ale v aplikaci celých promyšlených výukových systémů – naplánovaných, realizovaných a vyhodnocovaných.

Důležitost diskutovat a zkoumat vysokoškolská témata v jejich provázanosti připomíná teorie vysokého školství, relativně nový interdisciplinární vědní obor² související úzce s vysokoškolskou pedagogikou. Zřetelné je to např. v koncepci postupných transformací moderních vysokoškolských systémů (od elitních přes masové k univerzálním) amerického autora Martina Throwa (2006). P.Pabian, který tuto koncepci u nás představil v kritické analýze (2008),³ upozorňuje také na to, že uvažovat o vysokoškolských tématech v jejich

² Je konstituován v 50.- 60. letech 20. století.

³ Pabianův článek v Aule (2008, 2) představuje vývoj Throwova konceptu od raných formulací na počátku 70. let 20. století až k současným autorovým shrnutím a reformulacím.

provázanosti není v našich podmínkách zcela samozřejmé (2008, s.31). Rozvoj didaktiky vysokých škol, vědní disciplíny zaměřené specificky na specifickou problematiku výuky, je tak spojen i s širším kontextem, v kterém se vyvíjí a zkoumá vysoké školství.

Krátký pohled na vývoj vysokoškolské didaktiky do současnosti

V akademích máme vychovávat lidi způsobilé, aby jim bezpečně mohlo být svěřeno řízení věcí lidských, a budoucí učitele a vůdce jiných, aby církve, školy a státy měly dosti způsobilých správců.
J. A. Komenský

Jedním z podstatných zdrojů rozvoje jakékoliv vědní disciplíny je vlastní sebereflexe. V této části studie ukážeme, že v historickém pohledu byla v našich podmínkách zřetelným zdrojem pro rozvoj vysokoškolské pedagogiky a didaktiky zobecnění vztahující se k učitelskému vzdělávání.

I když statut oboru byl vysokoškolské pedagogice a didaktice přiznán až v druhé polovině 20. století, kořeny této disciplíny byly u nás usazeny již ve staletích předchozích. Citát v úvodu této části by mohl napovídat, že bychom mohli začít nepřehlédnutelným klasikem,⁴ zájem o pedagogiku vysoké školy jako instituce nejen vzdělávací, ale i vědní – tak, jak je chápána i dnes – nás však v historickém pohledu posunuje až do století devatenáctého. Pojetí vysoké školy jako instituce nejen tradující, ale rozvíjející vědu bylo předznamenáno již v 1. polovině 19. století především v dílech dvou významných mužů české vědy – Bernarda Bolzana, profesora filozofické fakulty a Františka Josefa Gerstnera, profesora a budovatele českého technického učení. V dalších desetiletích je téma poslání vysoké školy nadále rozvíjeno, především v kontextu úvah o národně osvětových funkcích institucí (Jan Evangelista Purkyně, František Čupr). Přesun k tématům vzdělávání a výuky na vysokých školách lze zaznamenat až v souvislosti s institucionalizací oboru pedagogika, tj. s pěstováním pedagogiky jako vědy na samostatné české univerzitě, vzniklé rozdělením dosavadní Univerzity Karlo-Ferdinandovy v r. 1882. V díle Gustava Adolfa Lindnera, prvního profesora filozofie a pedagogiky na této univerzitě, pak byla založena tendence, která trvá doposud – promýšlet problematiku vzdělávání na vysokých školách především v souvislosti s přípravou učitelů, rozvoj pedagogické vědy v souvislosti s rozvojem učitelského vzdělávání.

⁴ Akademie měly být podle Komenského baštami vskutku vševědného úsilí, a to zvláště v tradiční poloze předávání vědních poznatků. Zároveň však Komenský prostřednictvím požadavků vyplývajících z jeho pojetí na smyslech a empirii založeného poznávání (pozorování, pokusy, gelliánské debaty kroužky aj.) do určité míry anticipuje vysoké školy jako vědní pracoviště (Komenský, 1905).

K dalším reprezentantům univerzity, kteří podněcovali počátky vysokoškolské pedagogiky, patřil František Drtina. Jeho koncepce kulturní syntézy mj. i prostřednictvím školské organizace zahrnuje i vysokou školu jako skutečnou „*universitas magistrorum et scholarum*“. Samozřejmý důraz na akademickou svobodu je zde propojen s pedagogickými požadavky aktivních a samostatných forem studia, vědecké kázně, osobnostního profilu studenta i vysokoškolského učitele (Drtina 1913, s. 103).

„Také naše vysoké školství dovedlo si uhájit pověst nejkonzervativnější složky v celé soustavě školství“, říká Otokar Kádner o české vysoké škole v období první republiky (Kádner, 1931, s. 144). Jeho kritický pohled se netýká organizačních změn (vznikají nové univerzity a diferencují se stávající), ale chybějících proměn koncepčních a pedagogických. V duchu předchozí tendence i Kádner vedle této kritiky pedagogických poměrů buduje i pozitivní model vzdělávání na vysoké škole, a to prostřednictvím úvah o instituci připravující učitele. Je také první z řady českých pedagogů, kteří uvažují o vysokoškolské pedagogice jako o samostatné disciplíně vědecké, načrtává také její obsah. K tématům, která by měla vysokoškolská pedagogika a didaktika řešit, patří podle něj např. život a sociální činnost studentů, přechod na vysokou školu, poměr přednášek a cvičení, charakter výuky, kde by se umenšil historismus ve prospěch praxe a současnosti, zvětšení prostoru pro vlastní činnost posluchačů, systematická pedagogická příprava mladých vědců (Kádner 1931, s. 56).

Kádnerovi pokračovatelé v době první republiky ve snaze položit počátky vysokoškolské pedagogiky jako vědního oboru spojují své analýzy i návrhy ještě těsněji se vzděláváním učitelů: vysoká škola připravující učitele by podle nich měla být vzorem pro organizaci vysokoškolského života i výuky. Jde především o zástupce reformní pedagogiky Otokara Chlupa a Václava Příhodu. V hesle Vysokoškolská didaktika v Pedagogické encyklopedii lze zaznamenat výzvu k pěstování vědní disciplíny, která by napomohla úspěšnosti výuky a organické didaktické náplni ve prospěch vědy i praktického života. (Chlup, Kubálek, Uher, 1938, s. 53). Příhoda potom rovnou navrhuje vysokoškolskou pedagogiku institucionalizovat, ve směru tehdejších úvah na vysoké škole pedagogické, která by napomáhala rozvoji všech pedagogických disciplín. Jistou laboratoří pro to, jak by mohla být vysokoškolská didaktika propojena s realitou výuky, představuje Škola vysokých studií pedagogických, instituce, kde se v duchu reformní pedagogiky prosazovalo i činnostní pojetí výuky.

V první polovině 20. století se tak v rámci kritiky vysoké školy jako rigidní instituce reagující jen vlažně na společenské potřeby a v rámci návrhů na její proměnu v podobě široce pojatých koncepcí vysoké školy (v souvislosti s reformou celé výchovně vzdělávací soustavy) začíná rodit i nový pohled na vysokoškolskou výuku. Je sycený rozvojem pedagogického myšlení obecně,

prvními empirickými výzkumy⁵ a zejména zkušenostmi s praktickou realizací výuky na škole, která si zákonitě musí položit otázky didaktické – na škole vzdělávající učitele.

Rozvoj pedagogiky vysokých škol opřený i o její institucionalizaci v 50. letech 20. století byl spojen se společensko-politickými změnami ve vysokoškolském sektoru, s důrazem na výchovu „nové, socialistické inteligence“ a s praktickou potřebou kvalifikace množství mladých asistentů, aspirantů a lektorů přicházejících (po mnohdy nucených odchodech zkušených učitelů) na vysokoškolská pracoviště. V roce 1953 byla založena Katedra pedagogiky na FF UK,⁶ jejíž základní úkol směřoval především do této oblasti. Kromě povinných kurzů pro vysokoškolské učitele napomohla vytvořit základní strukturu pedagogické disciplíny především badatelská činnost katedry. Publikace O. Chlupa a K. Gally⁷ se zabývají nejen pojetím vzdělávání na vysoké škole, ale zaměřují se i na jeho aktéry – vysokoškolského učitele (zejména osobnostní profil) a studenty (přechod ze středních škol, přetíženost), organizační formy výuky (mj. samostatné studium), učebnice aj. Nepřehlédnutelným zdrojem pro konkretizaci témat vysokoškolské didaktiky pak je druhé zaměření katedry – pedagogické vzdělávání budoucích učitelů (Kasíková, Valenta, 1986).

I když se od 80. let 20. století stala institucionální základnou pro vysokoškolskou pedagogiku jiná pracoviště (ústavy rozvoje vysokého školství, inženýrského studia), stimuly pro rozvoj vysokoškolské didaktiky i v tomto období pocházejí zejména od expertů, jejichž profesní kariéra byla svázána i se vzděláním učitelů – např. D. Tollingerová, J. Vašutová, J. Kotásek. Prostředkem rozvoje didaktického myšlení byl i kodifikovaný model pedagogického vzdělání učitelů vysokých škol (na základě vyhlášky č.8/1983 Sb., o zvyšování pedagogické kvalifikace), v jehož dvou stupních se výrazně objevovala právě didaktická témata (plánování výuky řízené cílem podle Bloomovy taxonomie, tvorba učebních textů, skupinové a individuální formy výuky, hodnocení studentů atp.)⁸ Tento model, praktikovaný během celého desetiletí, byl pojat také jako výzkumný projekt, jehož funkčnost byla ověřována výzkumnými

⁵ Např. výzkum schopností a zájmů studentů Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, který uskutečnili V. Příhoda a O. Matoušek v letech 1930-1933.

⁶ Pod vedením O. Chlupa, který na Filozofickou fakultu přivedl své spolupracovníky a žáky z Pedagogické fakulty UK (K. Galla, R. Sedlář, J. Doležal, B. S. Urban aj.).

⁷ Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika (1956), Úvod do didaktiky vysoké školy (1957), Vysokoškolská přednáška (1958), Cvičení a semináře na vysokých školách (1961).

⁸ Tvůrcem a také jedním z učitelů v kurzech vysokoškolské pedagogiky byl J. Kotásek. Konkretizaci pro jednotlivé vysoké školy najdeme např. in Kasíková, Valenta, 1985.

metodami.⁹ Byl tak určitým příslibem pro další rozvoj teprve se konstituující pedagogické disciplíny orientující se ke vzdělání na vysoké škole.

90. léta a začátek nového tisíciletí jsou dobou zřetelných organizačních proměn vysokého školství, změny pracoviště pro vysokoškolskou pedagogiku (Centrum pro studium vysokého školství)¹⁰ a také zániku povinného pedagogického vzdělání pro vysokoškolské učitele. Pokud je věnována vědní pozornost vysokému školství, jsou v centru pozornosti spíše témata, která jsou řešena v rámci oboru teorie vysokého školství (faktory vývoje vysokého školství s vazbou na sociální, politický a ekonomický kontext aj.), vysokoškolská pedagogika je odsunuta stranou zájmu. Jak ukazují analýzy tohoto období, podstatným faktorem tohoto stavu je obrovský tlak zejména na vědeckou produkci škol, mizivá pozornost k vzdělávacím procesům a nedostatek účinné podpory pro činnost pedagogickou (Šima, Pabian, 2013).¹¹

Stav vysokoškolské pedagogiky u nás je od 90. let do současnosti zcela odlišný od zahraničí: tam se problematice vysokoškolské výuky, jejímu pojetí a výukovým přístupům věnuje řada předních expertů (J. B. Biggs, P. Ramsden, McKeachie, N. Entwistle a mnozí další), především v rámci zkoumání procesů učení.¹² Od 80. let 20. století lze také v zahraničí vystopovat tendenci rozvoje této disciplíny. Směřuje od společného jádra ke specializaci, tj. zkoumají se specifické didaktické přístupy v přírodovědném, lékařském, technickém aj. vzdělávání (Smart, 2004). Jak se pokusíme ukázat dále, od 90. let do současnosti reprezentuje didaktické myšlení vysokoškolského sektoru u nás především jedna oblast – oblast vzdělávání budoucích učitelů.

Shrnujeme: V historickém exkursu, byť stručném, jsme dokumentovali vývoj názorů na vysokou školu od místa pro tradování a rozvoj vědy až k pojetí, v kterém se kladl požadavek zájmu i o její výchovné a vzdělávací funkce. Konstituování vysokoškolské didaktiky u nás je na tento požadavek navázáno. Nová pedagogická disciplína, které se v jejích počátcích věnovali přední představitelé oboru pedagogika u nás, se začala rozvíjet se zřetelnou snahou o teoretické i empirické uchopení problematiky vzdělávání a výuky na vysoké škole. Na rozdíl od zahraničí však tento trend v posledních desetiletích

⁹ Viz např. nepublikované zprávy Ústavu rozvoje vysokého školství z těchto let.

¹⁰ Pokračují také výběrové kurzy vysokoškolské pedagogiky na některých univerzitách a témata vysokoškolské pedagogiky se objevují i v programech inženýrské pedagogiky.

¹¹ Konstatujeme na základě analýzy obsahu časopisu *Aula* těchto let a Sborníku mezinárodní konference Univerzity na prahu nového tisíciletí. (The University on the Threshold of the New Millennium). Brno: MU, 1996.

¹² U nás přehled těchto zahraničních výzkumů in Pabian, 2012.

minulého století i na začátku nového nijak neposiloval, spíše se v situaci hegemonie výzkumu na vysokoškolských institucích vytrácel.

Analýza historického vývoje vysokoškolské pedagogiky i didaktiky ukázala, že ideový i praktický zdroj myšlení o výuce na vysokých školách obecně byl zřetelně provázán s jednou z oblastí vzdělávání – se vzděláváním učitelským. Podívejme se tedy v další části textu, zda a jakým způsobem tento svazek může fungovat pro rozvoj vysokoškolské didaktiky i nadále.

Teorie učitelského vzdělávání a podněty pro rozvoj vysokoškolské didaktiky

V tomto kurzu jsem zažila to, o čem píšou všechny ty knihy pro budoucí učitele. Řešili jsme úlohy, které mi dávaly smysl, při skupinovém výzkumu jsem se učila výzkumným přístupům, ale taky jak prosadit svůj názor a kdy je čas ustoupit. I kdybych nakonec učitelkou nebyla, zdá se mi, že výbava, kterou jsem dostala, mi může pomoci v každém povolání, nebo vlastně i v mém životě.

Studentka učitelství

Ne vždy je výuka na pedagogických fakultách tak ideální, jak ji představuje uvedený citát. Realitou však je společenský i vědní zájem o problematiku učitelství. Proměny vzdělávacího kontextu a nároky na kvalitu vzdělávání v současnosti jsou v přímém vztahu k důrazu na profesní vzdělávání klíčových aktérů v této oblasti – učitelů. Učitelská profese je jednou z nejsledovanějších profesí u nás a příprava na ni na vysoké škole se ocitá v průsečíku mnoha pohledů, teoretických i teoreticko-empirických přístupů.¹³ Teorie učitelské profese, tato oblast pedagogické vědy, která zahrnuje i problematiku vzdělávání učitelů, je vědní doménou především pro badatele vysokých škol připravujících učitele, zvláště pedagogických fakult. Didaktická problematika by pak měla být přirozeně jednou z nejvýraznějších oblastí jejich zájmu ve dvou úrovních: otázka, jaké pojetí by mělo být zformováno u budoucích učitelů základních a středních škol, by mělo vést bezprostředně k reflexi toho, v jakých podobách výuky a vzdělávání se studenti učitelství na vysokých školách ocitají.

Popíšeme tedy stručně stav teorie učitelského vzdělání: v popisu se pokusíme především podchytit, jak se naplňuje onen předpoklad zájmu o vzdělávání studentů učitelství na vysoké škole. V této deskripci zvýrazníme tendence

¹³ Např. jen v rámci výzkumného projektu Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání, řízeného Pedagogickou fakultou UK v Praze v letech 2007 – 2013, bylo publikováno 212 vědeckých monografií a kapitol v kolektivních monografiích a více než 350 článků v recenzovaných časopisech a sbornících.

v rozvoji této pedagogické disciplíny, které by bylo možné považovat za obecnější impulzy pro rozvoj vysokoškolské didaktiky.

Teorii učitelského vzdělávání chceme ukázat ve směrech jejího rozvoje, jež mohou být inspirativní i pro jiné oblasti vysokoškolského vzdělávání. Představíme ji tedy v okruzích pro rozvoj pedagogických věd podstatných: jsou spojené s proměnou společenského kontextu vzdělávání, proměnou potřeb aktérů vzdělávání i s proměnou znalostí o procesech vyučování a učení na cestě k profesionalitě. Tyto okruhy jsou uspořádány do dvou základních oblastí, mezi kterými lze vést jen velmi neostrou hranici. Jedna z nich má těžiště v hledání propojujících momentů profese a přípravy na profesi na vysoké škole, druhá – s vědomím předchozího vztahu – má pak jádro ve specifice vzdělávání a výuky na vysoké škole.

Vědní obraz učitelské profese a vzdělávání k učitelské profesi na vysoké škole

A. Za podstatný pro rozvoj teorie učitelského vzdělávání považujeme jasně zformulovaný kritický pohled na realitu učitelského vzdělávání i stav teorie učitelského vzdělávání.

Rozvíjení teorie učitelského vzdělávání je neseno zřetelně tenzí mezi tím, co je, a co by mělo být. Kritický pohled na úroveň profesní přípravy je nepřehlédnutelný jak v mediální, tak v odborné rovině (Zaichner, 1983; Barone et al., 1996; u nás Štech et al., 1995; Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Spilková, 2004 aj). Týká se i charakteristiky výuky budoucích učitelů, která je často označována za nefunkční (viz autoři výše uvedení). Obdobně kritická stanoviska jsou vyslovována i k výzkumu učitelského vzdělávání na vysokých školách: je mu přisuzována vysoká míra roztříštěnosti a nízká propojenost se změnami pedagogické praxe v základním vzdělávání s procesy v univerzitním vzdělávání (Lukášová, 2009, s.774). Tento náhled na realitu vzdělávání a její vědní odraz však slouží zároveň jako odrazový můstek k snahám o překonání kritizovaného stavu.

B. Změny v učitelském vzdělávání i ve způsobech zkoumání dané oblasti jsou promýšleny s oporou o znalost trendů v učitelské přípravě v zahraničí, především v evropském prostoru. Za důležitou považujeme i znalost českého kontextu, vývoje učitelského vzdělávání a proměn školy, byť v této souvislosti vyzývá pedeutologická literatura ke komplexnějšímu podchycení transformativních procesů školských institucí v empirickém zkoumání (Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Spilková, Vašutová a kol., 2008).

C. V teorii učitelského vzdělání se jasně profiluje téma vztahu příprava na profesi – vykonávání profese. Je specifikováno především charakteristikami učitelské profese a profesionality v neo-liberální době, často s přiznáním krize

školy, a tím i učitelské profese (Hoyle, 1983; Holmes Group, 1986; Demailly, 1987): syceno je pak přístupy filozofickými, sociologickými, psychologickými (u nás Koťa, 1998; Štech, 2007, 2008; Švaříček, 2007, aj.). Empirická zkoumání orientující se na proměnu profese a vzdělávací cesty k ní svědčí o posunu v roli učitele (od ryze poznatkově-transmisivní role k sociálně psychologické roli komunikátora přes kompenzačně-vyrovňovací roli socializačního napravovatele společenských nespravedlností) a zejména o způsobech hledání, jak překonávat nejistoty a rozpory této profese (Štech a kol., 1995; Spilková, Vašutová a kol., 2008).

Oporou pro vytváření koncepcí učitelské přípravy na vysoké škole, které by odrážely charakteristiku profese, je přesnější znalost přesvědčení učitelů a studentů učitelství (Straková a kol., 2014) a klíčových komponent učitelovy činnosti – profesních znalostí, profesního vidění a profesního jednání (Janík, 2005; Janík a kol., 2014). K dispozici je i rozsáhlý srovnávací profesiografický výzkum, z něž se odvíjejí návrhy kurikula a vzdělávacích přístupů na vysoké škole připravující učitele (Kasáčová et al. 2011; Bačíková et al., 2012). Empirický výzkum je věnovaný i jednotlivým fázím profesní dráhy učitele, od začínajícího učitele až po fázi profesní stabilizace (učitel – expert, učitel na sklonku profesní dráhy). Zdrojem korekcí předchozí přípravy na vysoké škole, proměny pojetí a přístupů ve výuce je zejména analýza problémů začínajících učitelů (Šimoník, 1994; Kalous, Horák, 1996): koncepčněji by však vzdělávání v pregraduální přípravě mělo být řešeno s oporou o vědění o celé profesní dráze (Píšová a kol., 2014). Z tohoto hlediska však nelze opomenout ani pozornost ke kritickým momentům profesní dráhy (odchody z profese, profesní vyhoření, profesní činnost pod tlakem kritiky z okolí aj.). Předjímání problematických míst se projevuje akcentem na psychosomatickou dimenzi vysokoškolské výuky a primárně preventivní témata (Řehulka, Řehulková, 2002; Urbánek, 2005).

D. Teorie vzdělávání pro profesi a k profesionalitě je v souladu se zahraničními trendy opřeno o koncept učení a celoživotního učení. Posiluje se představa o učitelích jako učících se bytosti, které v tomto procesu přetvářejí koncepty vztahující se k jejich profesi a přetvářejí i sebe samy (Shulman, 1987; Edwards, Cooper, 1996). Stimulem pro tuto oblast jsou nejnovější andragogické pohledy (Knowles, Jarvis, Mezirow aj.),¹⁴ specifickým zdrojem je pak orientace k problematice organizačního učení (Senge, 1990; Argyris, Schön, 1996).

Závěry, které zobecňují data z empirického výzkumu o tom, jak se dospělí učí ve školských organizacích, vysílají vzkaz i k posílení prozatím slabších míst

¹⁴ U nás méně známé autory z této oblasti bádání (Jarvis, Mezirow) představilo monotematické číslo časopisu *Studia paedagogica*, roč.17, 2012, č. 1.

výuky – učit se komunikovat očekávání výsledků i způsobů práce, učit se šířit učení mezi sebou, vytvářet učební a pracovní uskupení. Konkrétněji např. sdílet zkušenost, udílet rady, nabízet pomoc, napodobovat příklad, učit se od kolegů (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, Sedláček, 2013, s. 102).

E. Z charakteristiky učitelské profese je odvozen požadavek nikoliv akademického, ale kompetenčního pojetí výuky na vysoké škole. V tomto směru se pedeutologická literatura shoduje, variabilita však panuje v tom, jakým způsobem se tento požadavek promítne do kurikula a konkrétní podoby vysokoškolské přípravy (Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Spilková, Vašutová a kol., 2008), také v souvislosti s limitujícími podmínkami (především ekonomickými), v kterých se fakulty připravující učitele v současné době ocitají.

Kompetenční pojetí učitelské přípravy se od dřívějšího dovednostního modelu (70., 80. léta minulého století) vymezuje i akcentem na rozvíjení kompetence osobnostní a sociální. Tento akcent je v současnosti zvýrazněn proměnou podmínek vzdělávání i žákovské populace. Projevil se již částečnou proměnou struktury kurikula především na školách připravujících učitele primárních škol (předměty typu Osobnostní a sociální rozvoj, Komunikační kompetence učitele, Kooperace a týmová práce atp.), méně však prozatím ve všech „součástech“ přípravy, v celkovém pojetí vzdělávání a výuky na vysoké škole. (Švec, 1999; Valenta, 2008; Kasíková, Valenta, 2008; Kantorková 2003). Důraz na rozvíjení kompetence osobnostní a sociální vede k analýzám toho, jak se daří (či nedaří) v kurikulu i procesech vzdělávání brát v potaz nejen kognitivní, ale také sociální a emocionální aspekty lidského rozvoje, jakým způsobem podporovat tvořivé schopnosti budoucích učitelů, dovednosti spolupracovat, vést druhé, zvládat konflikty, kultivovat empatii, formovat sebepojetí a sebevědomí, v neposlední řadě pak ovlivňovat i etické jednání učitelů (Maňák, 1997; Krykorková, Váňová a kol., 2010). Naplňování představy o kurikulu a výuce, které by nevytlačovaly témata osobnostního a sociálního rozvoje na okraj zájmu, rezonuje se základní otázkou směřování vzdělávání na vysoké škole v současné době: zda je zaměřit na tradiční „čím být“ nebo spíše na „kým být“.

Pojetí výuky a přístupy k výuce¹⁵

Didaktika vzdělávání učitele je budována na tezi, že studenti učitelství by měli projít kvalitní výukou na vysoké škole ze dvou podstatných důvodů: aby se

¹⁵ O zahraničním výzkumu pojetí výuky a přístupů k výuce obecněji v terciárním vzdělávání viz Pabian, 2012.

sami efektivně učili a aby zažili model výuky, který je bude pozitivně ovlivňovat v jejich budoucí praxi. Na této tezi jsou pak založeny představy o kvalitní výuce na školách připravujících učitele (Kohnová, 2012), které se velmi často střetávají s realitou, někdy označovanou dokonce za „antididaktickou“ (Vašutová, 2008, s. 177). Charakteristickým rysem problematiky výuky v následně uváděných okruzích je již zmiňované napětí mezi preskriptivním a deskriptivním momentem

A. Akceptovaným východiskem pro kvalitní výuku, ke kterému se hlásí teorie učitelského vzdělávání u nás ve shodě se zahraniční literaturou, je didaktický konstruktivismus (Zeichner, 1983; Lambert, 1995; Lukášová, 2002; Spilková, Vašutová, 2008). Od konstruktivistických přístupů, které jsou podstatným rysem rozvojového trendu tzv. nové kultury učení (Weinert, 1997; Weinberg, 1999), se očekává vyšší míra kognitivní aktivace podporovaná sociálním kontextem učení. Ve výuce studentů učitelství jsou pak tyto přístupy spojovány i s možností korigovat jejich subjektivní představy o vyučování a učení konfrontací s empiricky podloženými teoriemi (Anderson, 1984; Korthagen 2001). V našich podmínkách jsou prozatím ověřovány konstruktivistické postupy jen v určitých oblastech učitelského vzdělávání, např. v pedagogicko-psychologickém základu (Vašutová a kol., 2008) či ve studiu učitelství matematiky (Hejný, Kuřina, 2001). Shoda na konstruktivistickém východisku není tedy prozatím potvrzena komplexnějším výzkumem přístupů ve výuce. K dispozici jsou však výsledky jednotlivých šetření, např. podněcování implicitních znalostí založených v osobní zkušenosti, včetně konkrétních způsobů jejich formování ve výuce (Švec, 2005). Určitým základem pro další zobecnění jsou také texty poskytující příklady dobré praxe, kontrastující mnohdy s popisem běžných přístupů ve výuce (Nezvalová, 2002).

B. V souvislosti s konstruktivismem jako přiznaným základním teoretickým východiskem pro vysokoškolskou výuku¹⁶ je v teorii učitelského vzdělávání zvládnutelná pozornost i k tematice zkušenostního učení, vytváření podmínek pro přeměnu studentských akčních teorií pro jednání v situacích. (Lazarová, Nehyba a kol., 2013). Pro teorii učitelského vzdělávání bylo vždy klíčové téma vztahu teoretického vědění a praktického konání. Současný zájem o zkušenostní učení je opřen o dvě východiska: základní charakteristiku učitele jako reflektujícího praktika (Schön, 1983) a zvýraznění funkce zkušenosti v učebních procesech i v obecné rovině (Kolb, Fry, 1975). V teorii učitelského vzdělávání je tak poukázáno na potenciál zkušenostně reflektivního

¹⁶ Praktický průvodce konstruktivistickými přístupy i pro vysokoškolské učitele i mimo fakulty připravující učitele in Rohlíková, L. Konstruktivismus v praxi vysokých škol. Metodická příručka. 1.vydání. Plzeň: Ústav celoživotního vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni, 2010.

učení v učení a přípravě na profesi: V tuzemské pedeutologii se přiznává vliv výzkumů týmu vedeného F. Korthagenem (2001), v kterých se obrací dosud akceptovaný směr vzdělávání od teorie k praxi na směr od praxe k teorii. Větší prostor pro zkušenostní učení ve vzdělávání učitelů je zdůvodňován možnostmi přirozeného propojování konkrétních a abstraktních operací myšlení, teoretického poznávání a praxe. Důsledkem by měla být tendence k prolamování bariér v kurikulu mezi kursy teoretického vědění a praxí studentů (Štech, 2003). Akcent na zkušenostní učení však současně vyvolává znovuoobnovení zájmu o teoretické vědění, o vyrovnání se s různými úrovněmi teorií ve výuce (Slavík, Janík, Najvar, Píšová, 2012),

Téma zkušenostně reflektivního učení ve vysokoškolské výuce je pak doprovázeno i subtématem reflektivních a sebereflektivních mechanismů v učebních procesech (Bullough, 1997; Korthagen, 2001). V textech, které jsou u nás této problematice věnovány (Nehyba, Kolář, 2014; Nehyba, Lazarová a kol., 2014), jsou mechanismy reflexe a sebereflexe popsány, je argumentována důležitost této součásti zkušenostního učení a zkoumány reflektivní postupy, které napomáhají optimálnímu učení studentů během pregraduální přípravy. Objevují se také výzkumné studie, které ověřují funkčnost reflektivních postupů při vzdělávání učitelů, byť jsou prozatím omezeny především na oblast přípravy učitelů prvního stupně (Nezvalová 2000; Lukášová-Kantorková, 2004).

C. S posunem pozornosti od vyučovací činnosti k učebním procesům studentů je spojen i zájem o badatelské činnosti studentů (Cochran-Smith, 2009; Aditomo et al., 2011). V učitelském vzdělávání je tento zájem specifikován ve vztahu k realitě výuky na základních a středních školách, kde je princip problémovosti aplikován doposud v nízké míře (Knecht, 2010). Teorie učitelského vzdělávání tak akcentuje téma učení se prostřednictvím řešení problémů, zkoumání a výzkumu (Spilková, Vašutová a kol., 2008). Sledovány jsou možnosti tzv. akčního výzkumu, kdy učitelé ve výzkumných zprávách zachycují přeměnu vlastní výuky. Tento typ výzkumu je přijímán stále rozporuplně, zároveň však na zahraničních vysokých školách posiluje (Rolland, 2000; Zeichner, 2001). Teorie učitelského vzdělávání se zajímá o akční výzkum na základě ideje „učitel jako výzkumník“, která by se měla promítnout do proměny kurikula i přístupů ve výuce (Hui, Grossmann, 2008). V akčním výzkumu je však spatřována i další možnost: formovat profesní status vysokoškolského učitele smířením dvou stránek jeho činnosti – výzkumné a pedagogické (Schratz, 1992; Light, Cox, 2001). Z tohoto hlediska

v českých textech akční výzkum zatím sledován není,¹⁷ v akčním výzkumu je spatřován nástroj systematické reflexe a obecněji i posílení výukových strategií založených na zkoumání a vlastní experimentaci (Nezvalová, 2003, Janík, Janíková, 2009).

D. Všechny zmíněné tendence, které zaznamenává teorie učitelského vzdělání, připomínají i kooperativní kontext učení. V tématech didaktiky vysokých škol v posledních letech skupinové formy vzdělávání a výuky nikdy nechyběly (Vašutová, 2002). V teorii učitelského vzdělávání se však (v odezvě na problematiku implementaci forem kooperativního učení do škol) pracuje přesněji s vymezením skupinové učení vs. kooperativní učení: kooperativní učení je spíše než jen jako strategie vnímáno jako obecnější model učení v novém paradigmatu vzdělávání (Johnson, Johnson, Smith, 1998; Kasíková, 1999, 2008). Zahraniční výzkumy kooperativních přístupů ve výuce na vysoké škole dokazují jejich účinnost v podpoře poznávacích procesů, sociálního učení i psychického zdraví (přehled viz Johnson, Johnson, Smith, 1998): v českém kontextu jsou tyto výzkumy prozatím zaměřené obecněji ke kvalitě výuky studentů učitelství (Čábalová, 2006), specificky pak k tematické nabývání profesní jistoty v pregraduálním vzdělávání (Kasíková, 2008).

E. Zájem didaktiky učitelského vzdělávání je určen také aktérům vzdělávání na vysoké škole – studentům učitelství a vysokoškolským učitelům, kteří vyučují budoucí učitele. Empirická šetření orientovaná na studenty učitelství jsou poměrně častá, zároveň je provází určitá roztříštěnost (Spilková, Vašutová, 2008). V souladu s touto částí textu upozorňujeme na rozsáhlý výzkum přesvědčení (*beliefs*) studentů učitelství: je orientován především na kategorii pro vzdělávání podstatnou – na přesvědčení o změně, v tomto případě tedy na přesvědčení o změně, na které by měli studenti jako budoucí profesionálové participovat (Straková a kol, 2014). Specificky vysokoškolského učitele v přípravném vzdělávání učitelů se věnoval výzkum na přelomu tisíciletí (Vašutová, 1999, 2000), v současnosti se nová etapa výzkumu zaměřuje především na pojetí výuky u vysokoškolských učitelů a jejich přístupy k výuce studentů učitelství.¹⁸

¹⁷ Výzkum tohoto tématu by však byl v našich podmínkách užitečný. Pedagogické fakulty jsou vystaveny konfrontaci s výkonem na výzkum zaměřených pracovišť, což se promítá i do statusu učitelů. V prozatím nepublikovaném výzkumu pojetí výuky u vzdělavatelů učitelů fakulty samy označují výzkum vlastní pedagogické činnosti za „malý“, oproti „opravdovému“, velkému výzkumu (výzkum Katedry pedagogiky FF UK).

¹⁸ Jde o výzkum v rámci PRVOUK, organizovaný Katedrou pedagogiky FF UK.

Závěr

V tomto textu jsme se pokusili představit teorii učitelského vzdělání jako vědní oblast, která se zaměřuje na témata důležitá pro rozvoj didaktiky i jiných vysokých škol, než jsou školy připravující učitele. Jak jsme ukázali v historickém přehledu, pedagogika učitelského vzdělávání byla vědní disciplínou, z které tradičně vycházely impulzy i pro výuku na dalších vysokých školách. Na základě analýzy současných pedeutologických výzkumů soudíme, že tomu tak může být i nadále. K tomuto stanovisku nás povzbuzují i závěry, které vyplývají z analýz vysokoškolské problematiky u nás po roce 1989. Konkrétněji jde o shodu tendencí, které nacházíme v oblasti didaktiky učitelského vzdělávání, s tendencemi pro vyšší vzdělávání obecnějšími (Šima, Pabian, 2013). Jde zejména o posun pozornosti pedagogických věd ke konceptu učení (tj. pochopení vyučovací činnosti učitelů jako vytváření příležitostí pro učení studentů) v širším kontextu sociálním a kulturním, o důraz na konstruktivistické procesy poznávání, na učení v problémových úkolech, posílení badatelských postupů, učení v kooperativních skupinách aj.

Pokusili jsme se prezentovat didaktiku učitelského vzdělávání v jejím rozvoji, rozvojových tendencích, tj. nikoliv jako hotovou a pro didaktiky jiných vysokých škol modelovou disciplínu. Nepřehlédnutelná je však skutečnost, že výzkumná produkce týkající se vzdělávání budoucích učitelů na vysokých školách je velmi bohatá. Tlak na výzkumnou produkci se nevyhnul ani školám připravujícím učitele, na pedagogických fakultách byla založena i specializovaná výzkumná pracoviště. Jedním z centrálních témat pro pedagogický výzkum po roce 1989 je téma transformativních procesů ve školách, včetně souvislostí se vzděláváním učitelů. Vysokoškolská didaktika tak na pedagogických fakultách – na rozdíl od jiných vysokých škol – zcela zapomenuta nebyla. Nepřináší sice prozatím systematickou deskripci, explikaci i predikci vzdělávacích situací na vysoké škole, koncentrovaněji však hledá odpovědi na otázky, jak vzdělávat pro „nemožnou profesi“ v málo přehledné době, jak nastavovat „novou kulturu učení“ na vysoké škole.

Teorii učitelského vzdělávání můžeme pochopit jako zdroj vysokoškolské didaktiky zřetelněji tam, kde se jedná o vysokoškolské vzdělávání profesní. Rozvoj této pedagogické disciplíny považujeme za velmi důležitý, byť také zřejmě v podmínkách transformace terciárního sektoru u nás poměrně komplikovaný proces. Jednou z cest může být i znalost podnětů z bádání v jedné oblasti vysokoškolského vzdělávání, tyto podněty by pak ovšem měly projít sítí specifiky vzdělávání na jiných vysokých školách. Jasnou podmínkou úspěšnosti této cesty je prostor pro pěstování komunikace

výzkumníků zainteresovaných na zvyšování kvality vzdělávání výuky napříč vysokými školami – tedy i směrem zpět k vysokým školám připravujícím učitele.

Literatura:

- ADITOMO, A.; GOODYEAR, P.; BLIUC, A. M.; ELLIS, R. A. Inquiry – based learning in higher education: principal forms, educational objectives and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 2011, 36, 9, s. 1-20.
- ANDERSON, R. C. Some Reflection on the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher*. 1984, 13, 9, s. 5-10.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational learning. II. Theory, method and practice*. Reading, Mass. Addison Wesley, 1996.
- BAČÍKOVÁ, A.; POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J.; PRÁŠILOVÁ, M. Zjišťování aktuálně vykonávaných profesních činností učitelů. In: *Profesní rozvoj učitelů. Sborník příspěvků z konference*. Praha: PedF UK, 2012.
- BARONE, T.; BERLINER, D. C.; BLANCHARD, J.; CASANOVA, U., McGOWAN, T. A. Future for teacher education. In: SILUKA, J. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 1996.
- BULLOUGH, R. V. Case Records as Personal Teaching Texts for Study in Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1997, 43, 9, s. 385-396.
- COCHRAN-SMITH, S.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. New York: Teacher College Press, 2009.
- ČÁBALOVÁ, D. Zvyšování kvality výuky studentů učitelství prostřednictvím kooperativního učení. *Pedagogická evaluace'06*. Ostrava: OU, 2006.
- DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 1987, 1, s. 59-70.
- DRTINA, F. Akademické studium. *Pražská lidová revue*, 1913, 9, s. 102-104.
- ENTWISTLE, N.; McCUNE, V.; WALKER, P. Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In: STERNBERG, R. J., ZHANG, L-F (eds.). *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001, s. 103-136.
- EDWARDS, J. B.; COOPER, K., Creating roles to facilitate teacher change. *Research in Drama Education*, 1996, 1, 1, s. 51-64.
- GALLA, K. *Úvod do didaktiky vysoké školy*. Praha: SPN, 1957.
- GALLA, K. *Vysokoškolská přednáška*. Praha: SPN, 1958.
- GALLA, K. *Cvičení a semináře na vysokých školách*. Praha: SPN, 1961.

HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001.

Holmes Group: *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, Minn.: Author, 1986.

HOYLE, E.: Sociological Approaches to the Teaching Profession. In: HARTNETT, A. (ed.). *The Social Sciences in Educational Studies. A Selective Guide to the Literature*. London: Heineman Educational Books, 1982.

HUI, M.- F.; GROSSMAN, D. (eds.). *Improving Teacher Education through Action Research*, New York: Routledge, 2008.

CHLUP, O.; GALLA, K. *Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika*. Praha: SPN, 1956.

CHLUP, O.; KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I. díl. Praha: Novina, 1938.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.

JANÍK, T.; MINAŘÍKOVÁ, Z.; PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, M.; HUBLOVÁ, G. Profesní vidění u učitelů. Pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 2014, 64, 2, s. 151-176.

JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M. Akční výzkum: výzkum prováděný učitelem. In: ŠVEC, Š. et al. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009, s. 255-265.

JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. 2.díl. Praha: Česká obec učitelská, 1931.

KALHOUS, Z.; HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, 46, 3, s. 245-255.

KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003.

KASÁČOVÁ, B.; BABIAKOVÁ, S.; CABANOVÁ, M.; SEBEROVÁ, A. et al. *Učiteľ' preprimárnej a primárném edukácie. Profesiografia v slovensko-česko-polskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2011.

KASÍKOVÁ, H. Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 1999, 9, 4, s. 24-29.

KASÍKOVÁ, H. Kooperace jako hodnota a prostředek učitelského vzdělávání. In: *Sborník z příspěvků Učitel²¹. Učitel v 21.století – nové výzvy, nové požadavky?* Praha: VÚP v Praze, 2008. Dostupné z WWW: http://ucitel21.vuppraha.cz/sbornik_komplet.pdf. s.26-33

KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. Pojetí přípravy mladých učitelů na FF UK v Praze. In: *Informácie*, Prešov: SPS pri SAV, 1985, 1, s. 260-264.

- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. Počátky české vysokoškolské pedagogiky. *Pedagogika*, 36, 1986, 5, s. 577-91.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J., Teachers social competences and the social dimension curriculum. In: KOZŁOWSKA, A., KAHN, R., KOŽUH, B., KINGTON, A.; MAŽGON, J (eds). *The role of theory and research in educational practice*. Grand Forks : University of North Dakota, 2008, s. 33-42.
- KNECHT, P.; JANÍK, T.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; VLČKOVÁ, K., Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 2010, 4, 3, s. 37-63.
- KOHNNOVÁ, J. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2012.
- KOLB, D. A.; FRY, R. Towards an applied theory of experiential learning. In: COOPER C. L. (ed.). *Theories of group processes*. New York: Wiley, 1975, s. 33-58.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika veliká*. Praha: Dědictví Komenského, 1905.
- KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- KOŤA, J. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998.
- KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. (eds.). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.
- LAMBERT, L. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995.
- LAZAROVÁ, M.; NEHYBA, J. (eds.) *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNIPRESS, 2013.
- LIGHT, G.; COX, R. *Learning and teaching in higher education*. London: Paul Chapman, 2001.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002.
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. (ed). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*. Ostrava. OU, 2004.
- LUKÁŠOVÁ, H. Teorie učitelské profese. In: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- MAŇÁK, J. Proces výchovy k tvořivosti. In *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997, s. 15-18.
- NEHYBA, J.; KOLÁŘ, J. *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: MU, 2014.
- NEHYBA, J.; LAZAROVÁ, B.; KOLB, D.; KORTHAGEN, F.; JARVIS, P.; MOON, J.; KOLÁŘ, J.; DOBROVOLNÁ, S.; ŠVEC, J.; VALENTA, J. *Reflexe v procesu učení*. Brno: MUNIPRESS, 2014.

- NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 2002, 52, 3, s. 309-320.
- PABIAN, P. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Throwa. *Aula*, 2008, 16, 2, s. 31-40.
- PABIAN, P. Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr přístupů k učení. *Aula*, 2012, 20, 1, s. 48-77.
- PÍŠOVÁ, M.; HANUŠOVÁ, S.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍKOVÁ, V.; NAJVAR, P.; TŮMA, F. *Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Brno: MU, 2014.
- PODLAHOVÁ, L. et al. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 2012.
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; LAZAROVÁ, B.; NOVOTNÝ, P.; SEDLÁČEK, M. *Když se školy učí*. Brno: MU, 2013.
- PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada Publishing, 2010.
- PRŮCHA, J. *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- ROHLÍKOVÁ, L. *Konstruktivismus v praxi vysokých škol*. Metodická příručka. Plzeň: Ústav celoživotního vzdělávání Západočeské univerzity v Plzni, 2010.
- ROHLÍKOVÁ, L.; VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012.
- ROLLAND, S. *The Enquiring University Teacher*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.
- ROSKOVEC, V. Terciární školství v ČR. In: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (ed.). *Učitelé a zdraví*. 4. Brno: Křepela, 2002.
- SENGE, P. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House, 1990.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57, 1, s. 1-22.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Temple-Smith, 1983.
- SCHRATZ, M. Researching while teaching: an action research approach in higher education. *Studies in Higher Education*, 1992, 17, 1, s. 81-95.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T.; NAJVAR, P.; PÍŠOVÁ, M. Mezi teorií a praxí v učitelském vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2012, 22, 3, s. 367-386.
- SLAVÍK, M. et al. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012.
- SMART, J. C. (ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2004.

- SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. et al. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008.
- STRAKOVÁ, J.; SPILKOVÁ, V.; FRIEDLAENDEROVÁ, H.; HANZÁK, T.; SIMONOVÁ, J. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 2014, 64, 1, s. 34 – 65.
- ŠIMA, K.; PABIAN, P. *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon, 2013.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: MU, 1994.
- ŠTECH, S. a kol. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
- ŠTECH, S. Praxe jako moment teoretické přípravy učitelů. In: *Pedagogická praxe*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003, s. 17-20.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 2007, 57, 4, s. 326-337.
- ŠTECH, J. Teorie učitelské profese. In: BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008, s. 139-144.
- ŠVAŘÍČEK, R. Zkoumání konstrukce identity učitele. In: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (eds.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 335-350.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005.
- TIGHT, M. Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis. *Higher Education*, 2008, 55, 5, s. 593–605.
- TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: JAMES J. F; ALTBACH, P. G. (eds.). *International handbook of higher education*, Dordrecht: Springer, 2006, s. 243-280.
- Univerzity na prahu nového tisíciletí. (The University on the Treshold of the New Millenium)*. Sborník z mezinárodní konference. Brno: MU, 1996.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: TU, 2005.
- VALENTA, J. Cesta k druhým aneb Sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In: KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, M. (eds.). *K sobě, k druhým, k profesi*. Sborník z konference. Brno: MU, 2008, s. 45-57.
- VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů. *Aula*, 1999, 9, 1, s. 68-77.
- VAŠUTOVÁ, J. Jak se stát dobrým vysokoškolským učitelem budoucích učitelů. *Aula*, 2000, 1, 8, s. 10-12.

- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK, 2002.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů v perspektivě zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. In: SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. et al. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta, UK, 2008.
- VAŠUTOVÁ, J. et al. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008.
- WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina – jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001.
- WEINBERG, J. Lernkultur – Geschichte, Perspektiven. In: *Kompetenzentwicklung. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster: Waxmann, 1999, s. 81-143.
- WEINERT, F. E. Lernkultur im Wandel. In: BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (Eds.) *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. St. Gallen: UVK, 1997, s. 11–29.
- ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34, 3, s. 3-9.
- ZEICHNER, K. Educational action research. In: REASON, P., BRADBURY, H. (eds.). *Action research – Participative Inquiry and Practice*. London: Sage, 2001.

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
Hana.Kasikova@ff.cuni.cz

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
nám. Jana Palacha 2
116 38 Praha 1