

Míla Janišová
Martin Strouhal

**Učitelské vzdělávání
a oborové didaktiky
na Filozofické fakultě
Univerzity Karlovy**

UČITELSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A OBOROVÉ DIDAKTIKY NA FILOZOFICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY KARLOVY

Míla Janišová a Martin Strouhal

Recenzovaly: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2022

Redakce Karolína Klibániová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2022

Text © Petr Čermák, Kamil Činátl, Marek Fapšo, Javier González Lozano,
Tomáš Gráf, Věra Hejhalová, Míla Janišová, Hana Kasíková, Andrea
Králíková, Magdalena Kučerová, Silvie Převrátilová, Bořivoj Marek, Michaela
Stoilova, Martin Strouhal, Ekaterina Rycheva, Petra Šebešová, Kateřina
Šormová, Eva Valášková Vincejová, Josef Valenta, 2022

Editors © Míla Janišová, Martin Strouhal, 2022

Tento výstup vznikl v rámci programů rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově
Cooperatio – Didaktika a Cooperatio – Vzdělávání a pedagogika.

ISBN 978-80-246-5156-9

ISBN 978-80-246-5228-3 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelstvi Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

<i>Martin Strouhal: Předmluva</i>	7
Osobnostně sociální a hodnotové aspekty pedagogické přípravy budoucích učitelů	13
<i>Hana Kasíková, Josef Valenta (Katedra pedagogiky): Kurikulum pregraduálního učitelského studia: od obecnějších východisek k sociálně-vztahové dimenzi</i>	15
<i>Magdalena Kučerová (Ústav románských studií), Michaela Stoilova (Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney): Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney jako zdroj inspirace pro vysokoškolskou přípravu učitelů</i>	35
<i>Mila Janišová (Ústav románských studií): Interkulturalita jako prostředek výchovy k jinakosti</i>	57
Současné trendy v oborových didaktikách	71
<i>Kamil Činát, Marek Fapšo (Ústav českých dějin): Didaktika dějepisu na FF UK – současné výzvy vzdělávání učitelů</i>	73
<i>Tomáš Gráf (Ústav anglického jazyka a didaktiky): Možnosti a výzvy pregraduální přípravy učitelů angličtiny na FF UK</i>	92
<i>Silvie Převrátilová, Kateřina Šormová (Ústav českého jazyka a teorie komunikace): Čeština jako první, druhý, nebo cizí jazyk?</i>	109

*Andrea Králíková (Ústav české literatury a komparatistiky),
Kateřina Šormová (Ústav českého jazyka a teorie komunikace):
Aspekty přípravy budoucích učitelů českého jazyka a literatury* 126

*Petra Šebešová (Ústav filosofie a religionistiky): Hodnocení ve výuce
filosofie jako výzva* 137

*Bořivoj Marek (Ústav řeckých a latinských studií): Římská literatura
v literární výchově* 156

*Javier González Lozano, Petr Čermák (Ústav románských studií):
Gramatika, technologie a výuka jazyků* 168

*Ekaterina Rycheva (Ústav východoevropských studií): Využití
digitálních technologií ve výuce ruštiny jako cizího jazyka* 181

Stav přípravy budoucích učitelů v ČR, reflexe stávající pozice 191

*Eva Valášková Vincejová (Katedra pedagogiky): Fakultní učitel
jako nezastupitelný činitel pedagogické praxe* 193

*Věra Hejhalová (Ústav germánských studií): Současný stav,
možnosti a meze vzdělávání učitelů němčiny v České republice* 210

*Javier González Lozano, Petr Čermák (Ústav románských studií):
Výuka španělského jazyka v České republice* 227

Předmluva

Učitelské vzdělávání na FF UK

Martin Strouhal

Pedagogika a vzdělávání představují již dlouho oblasti mnohých příslibů. Od konce osmdesátých let minulého století vymezovala řada sociologů a ekonomů nadcházející 21. století jako „století edukace“ podobně jednoznačně, jako jsme století devatenáctému přiřkli charakteristické označení „století páry“. Politické i odborné analýzy potvrzují význam vzdělávání jako rozhodujícího faktoru společenského, pracovního, ale i životního úspěchu, ať už je tímto úspěchem myšleno cokoli. V humanistické stejně jako v neoliberální perspektivě je role vzdělání naprosto zásadní, i když z důvodů velice odlišných. Jestliže v humanistickém pohledu je vzdělání nenaplnitelným cílem ve smyslu hledání dokonalé duchovní formy, svobody a koncentrace tvůrčích sil, zatímco v neoliberálním prostředkem, investicí, která má přinést určitý profit či zisk, v obou koncepcích je vzdělání něčím, bez čeho společnost nemůže dost dobře existovat. Při hledání konsenzu vzhledem k cílům a obsahům vzdělávání vyvstávají jistě mnohé problémy, které dalece překračují téma učitelství a zasahují do našeho pojetí kultury a odpovědnosti za její další směřování a rozvoj. V obecné či filosofické rovině je ale konflikt (neo)humanistického a neoliberálního přístupu vysoce důležitý jako zdroj napětí v pojmu vzdělání. Toto napětí lze produktivně zhodnocovat v diskuzích o tom, co vlastně vzděláním rozumět a jaké výsledky by vzdělávání mělo přinášet, což se neobejde bez zkoumání, jak by mělo být vzdělávání koncipováno a uskutečňováno. A i když se tyto diskuse zdají být mnohdy velice vyostřené a někdy snad až příliš obecné, nelze nevidět jejich pozitivní dopad. Brání nám ustrnout v jedné myšlenkové šabloně a provokují k neutuchajícímu zpřesňování našich představ o tom, jak by mělo vzdělávání probíhat, jak by měla vypadat a fungovat škola, vztahy v ní, které výukové metody mohou být efektivní

a za jakých podmínek, jak by měl pracovat učitel a co všechno by měl reprezentovat a garantovat.

Tato kniha neaspiruje na řešení obecně pedagogických a filosofických problémů týkajících se smyslu a společenského úkolu vzdělání. Autoři, kteří se při její tvorbě sešli, se zabývají otázkami, jež souvisejí s každodenní vzdělávací prací učitelů. Práce učitele koneckonců o vyšším smyslu vzdělávání rozhoduje tím, jak buduje jeho základy v konkrétních oborech a předmětech. Terén učitelské práce je vždy tím nejdůležitějším, co nakonec rozhoduje o celkovém vyznění povahy a kvality vzdělávání v širších, obecnějších náhledech. Nelze očekávat, že bychom posunuli teorii a praxi vzdělávání dál bez analýzy odborných kompetencí a vyučovacích metod učitelů, bez reflexe otázek spojených s jejich hodnotovou orientací a osobnostními kvalitami, s povahou jejich vztahu k žákům. Víme, že dobré vzdělání je zcela závislé na těch, kdo ho zprostředkovávají. Kniha, již máte před sebou, proto reprezentuje pohledy na pedagogickou problematiku zejména ve vztahu k učitelské profesi, oborovým didaktikám a učitelské přípravě, tedy ve vztahu k tématům klíčovým pro – ať už jakkoli zaměřenou – teorii vzdělávání.

Většina průzkumů společenského mínění o učitelské profesi ukazuje v zásadě tytéž výsledky. Napříč zeměmi a společenskými skupinami je profese učitele oceňována jako společensky přínosná, nesoucí dokonce vysokou míru prestiže. Zároveň však platí, že se jen obtížně hledá shoda v představách o tom, jaký by měl být dobrý učitel a jaký výukový styl by měl ve své práci uskutečňovat. Shromážděné texty se nesnaží zodpovědět tak složitou otázku plošně, ale kladou si za cíl v rámci konkrétních oborů a jejich didaktik ukázat, co se zdá být v práci učitele konkrétního předmětu funkční, co se osvědčilo a co lze komunikovat napříč učitelskou komunitou jako příklad dobré praxe a jako nabídku k případnému osvojení.

Je zřejmé, že společným jmenovatelem všech témat zde probíraných je otázka učitelské přípravy, učitelského vzdělávání. Na vzniku této knihy se podíleli autoři, kteří rozvíjejí učitelství na katedrách a ústavech FF UK. Jsou to zároveň lidé, kteří mají velkou zásluhu na tom, že se učitelská studia ve větší míře na Filosofickou fakultu navracují. V této souvislosti je třeba připomenout několik milníků v historii učitelských oborů na FF UK v posledních pěti letech.

Po poměrně dlouho trvajícím období, kdy byly učitelské studijní obory na Filosofické fakultě poněkud opomíjeny, se jim dostalo nového

impulzu k rozvoji a vzájemné spolupráci založením Platformy didaktiků FF UK, která z iniciativy dr. Tomáše Gráfa z Ústavu anglického jazyka a didaktiky propojila všechny vyučující oborových didaktik na fakultě a otevřela se i zájemcům z kateder pedagogiky a psychologie, které zajišťují výuku společného pedagogicko-psychologického základu. Platforma svedla dohromady odborníky z Ústavu českého jazyka a teorie komunikace, Ústavu české literatury a komparatistiky, Ústavu anglického jazyka a didaktiky, Ústavu českých dějin, Ústavu germánských studií, Ústavu románských studií a Ústavu řeckých a latinských studií. Platforma se začala pravidelně scházet v roce 2017 a její členové se zpočátku věnovali především přípravám koncepce nově vznikajících učitelských studijních programů. Cílem platformy bylo (a dosud samozřejmě je), aby tyto studijní programy byly založeny na kvalitní nabídce oborově-didaktických předmětů a aby se vytvořil prostor pro úzkou spolupráci oborových didaktiků, pro jejich odborný rozvoj a výzkumnou činnost, stejně jako pro sdílení dobré praxe napříč různými studijními obory a programy. Velikým úspěchem platformy je skutečnost, že nově připravené učitelské programy byly v akademickém roce 2019/20 úspěšně akreditovány.

Pro zmíněné učitelské programy vytvořili členové Platformy didaktiků v letech 2018–2019 sady sebehodnotících deskriptorů, které popisují, jakými oborově-didaktickými znalostmi a dovednostmi by studenti učitelství a absolující učitelé měli disponovat. Členové Platformy dále vytvořili koncepci učitelských portfolií jako nástroje zajišťujícího reflektivní přípravu studentů učitelství, přičemž sebehodnotící deskriptory představují jednu z klíčových součástí těchto portfolií. Portfolia studentů učitelství jako výstupy ke státním zkouškám podpořily i katedry pedagogiky a psychologie, které oborově-didaktickou orientaci na učitele jako reflektujícího praktika velmi vítají.

Orientace na portfolia je v souladu s aktuálními trendy ve studiu učitelství přítomna především v německé a anglické jazykové oblasti, kde po jistém útlumu zažívá v posledních letech doslova renesanci. Portfolia totiž umožňují personalizovaný a reflektovaný vztah každého studenta k poznatkům, které se dozvídá a které by měl zakomponovávat do celku své dosavadní pedagogické zkušenosti. Vychází se přitom z podstatné nezavršitelnosti této zkušenosti, z její otevřenosti stále novým podnětům a vylepšením. Počítá se tedy s tím, že student bude s vedením portfolia pokračovat i v průběhu výkonu učitelské profese po ukončení studia. Již na úrovni pregraduální přípravy tak začíná budování jeho profesního profilu, který se bude (v optimálním případě) dále proměňovat a zdokonalovat. „Hotový“ učitel s určitou pracovní zkušeností má pak

možnost kdykoli porovnat, odkud kam se posunul, a kdykoli se vrátit k výsledkům své práce zaznamenané třebaš i před mnoha lety.

V souvislosti se zaváděním učitelských studijních programů i vzhledem ke stávajícímu důrazu na rozsah a kvalitu pedagogických praxí se na FF UK snažíme o budování sítě fakultních škol (zejména gymnázií), která by splňovala ty nejvyšší nároky na kvalitu vedení a rozvoje studentů. Lze snad už nyní říci, že se spolupráce se segmentem gymnaziálního vzdělávání daří. V řadě předmětů jsme dospěli k trvalému a oboustranně obohacujícímu vztahu mezi fakultními učiteli a oborovými didaktiky.

V akademickém roce 2019/20 došlo k dalšímu posunu v institucionalizaci učitelství na fakultě a byl iniciován vznik Centra učitelství FF UK. Centrum učitelství vzniklo jako nová, širší a zároveň organizovanější formální platforma sdružující všechny, kdo mají zájem na učitelských studijních programech a na jejich rozvoji na FF UK. Ustavující konference centra proběhla v listopadu 2020 a jedním z jejích výstupů je i tato kniha. Obsahuje výstupy badatelské i vyučovací činnosti těch, jimž leží na srdci věc kvalitní učitelské přípravy.

Kniha je rozdělena do tří tematických oddílů. První je věnován osobnostním, sociálním a hodnotovým otázkám učitelské přípravy. Najdeme v něm studii Hany Kasíkové a Josefa Valenty reflektující různá pojetí osobnosti, kvalit a kompetencí učitelů, v níž podávají nejen přehled dosavadního bádání v této oblasti, ale též vlastní stanovisko akcentující význam rozvoje sebereflexe a vztahové, resp. osobnostně sociální kompetence studentů učitelství. Dále je zde studie Magdaleny Kučerové a Michaely Stoilovy představující systém a principy hodnotového vzdělávání podle Cyril Mooney jako možnou inspiraci pro přípravu budoucích učitelů v oblasti rozvoje hodnotové orientace a kritického myšlení. První oddíl uzavírá text Míly Janišové, která se zaměřila na vysoce aktuální problém interkulturality ve školním vzdělávání. Její text je inspirován především francouzským prostředím, ale svým zobecňujícím vyzněním zaměřeným k podpoře smyslu pro diverzitu žitého světa ho dalece přesahuje.

Druhý oddíl se zaměřuje na soudobé trendy v oborových didaktikách. Tematicky je rozkročen od převážně metodických otázek oborově didaktické přípravy studentů učitelství (Tomáš Gráf, Andrea Králíková a Kateřina Šormová, Petr Čermák a Javier González Lozano) až po konkrétní problémy, na něž ve výuce oborových didaktik narážíme, ať už jde o otázku historických reálií, historické paměti, o velmi překérní problém hodnocení studentů ve specifických předmětech jako je filosofie

či o využívání digitálních technologií ve výuce ruského jazyka (Kateřina Šormová a Silvie Převrátilová, Marek Fapšo, Bořivoj Marek, Petra Šebešová, Ekaterina Rycheva). Tato sekce pokrývá řadu předmětů, a sice angličtinu, český jazyk a literaturu, dějepis, filosofii, španělštinu, ruštinu a latinu.

Třetí a poslední oddíl se zabývá současným stavem přípravy budoucích učitelů v ČR. Eva Valášková Vincejová ve svém příspěvku resumuje a analyzuje různé role a kompetence fakultního učitele v průběhu pedagogických praxí a význam tohoto učitele pro rozvoj rané pedagogické zkušenosti studentů učitelských oborů. Věra Hejhalová reflektuje aktuální stav v oblasti přípravy budoucích učitelů němčiny a dvojice autorů Javier González Lozano a Petr Čermák se zamýšlí nad podobnou problematikou ve vztahu k učitelům španělštiny.

Přejeme si, aby tato knížka nebyla pouze obrazem dosavadní tvorby a nasazení pedagogů připravujících na FF UK budoucí učitele, ale aby se stala též příslibem dalšího rozvoje a úspěchů v práci, bez níž nelze počítat s kultivovanou vzdělaností budoucí generace.

Sluší se na závěr tohoto úvodního slova poděkovat všem autorům za jejich podnětné texty, laskavým recenzentkám, které svými připomínkami přispěly ke zkvalitnění celého rukopisu, milé koeditorce Míle Janišové za pečlivou jazykovou kontrolu rukopisů a ještě jednou připomenout zásluhy, iniciativu a entuziasmus kolegy dr. Tomáše Gráfa na celém procesu vzniku a rozvoje didaktické platformy, bez níž by učitelství na Filozofické fakultě UK rozhodně nebylo takové, jaké je.

**Osobnostně sociální
a hodnotové aspekty
pedagogické přípravy
budoucích učitelů**

Kurikulum pregraduálního učitelského studia: od obecnějších východisek k sociálně-vztahové dimenzi

Hana Kasíková, Josef Valenta

Pozornost věnovaná učitelskému vzdělání, ať již počátečnímu, nebo dalšímu, není náhodná. Učitelům byl vždy přisuzován velký vliv na kvalitu školního vzdělávání, v současné době však přibývá výzkumné dokumentace, která to prokazuje (Hattie 2003). I u nás je tento pohled připomínán jako neodmyslitelná součást výzev k vzdělanostní budoucnosti: „Zdaleka nejdůležitějším determinantem kvality výuky a vzdělanosti byla, je a zřejmě ještě dlouho zůstane kvalita práce učitelů“ (Krajčová, Münich a Protivínský 2019, 7). Podpora růstu této kvality během předprofesní i profesní dráhy učitelů je tedy problematikou zcela zásadní.

V této kapitole se zaměříme na pregraduální přípravu učitelů. Ocitáme se tady v terénu zkoumání, které je syceno mnoha pohledy a teoreticko-empirickými přístupy, jež jsou spojené s proměnou společenského kontextu vzdělávání, potřeb aktérů vzdělávání i znalostí o procesech vyučování a učení na cestě k profesionalitě. Teorie učitelského vzdělávání, která tyto přístupy reflektuje, je opřena o znalost trendů v učitelské přípravě v zahraničí, především v evropském prostoru. Zároveň je však nutné poukázat na znalost českého kontextu, včetně kritického pohledu na nízkou funkčnost pregraduálního studia (Spilková, Vašutová a kol. 2008; Lukášová 2009 aj.).

Dvě jádra pro koncipování pregraduální přípravy učitelů

Zdrojů, které se vztahují k učitelskému vzdělání, je nepřeberně.¹ Pro problematiku naší kapitoly připomeňme dvě jádra z obecnějšího kontextu:

1 Přehledové studie: Spilková, Vašutová a kol. (2008), Kasíková (2016).

1. Jasně odkazováno je tu zejména na problematiku propojení požadavků profesionality (optimálního vykonávání profese) a příležitostí (příp. možností) ke vzdělávání studentů učitelství v rámci univerzitní instituce. Teorie učitelské profese připomíná současné pojetí expertnosti učitele: měla by být založena na vytváření učebních příležitostí a řešení edukačních situací (Berliner 2001; Spilková 2004). Odsud se odvíjí i koncepce pregraduální přípravy učitelů, která akcentuje kompetenční pojetí – i v zájmu posílení vztahu přípravy na profesi a kompetenčního pojetí vzdělávacích programů různých typů škol. Nemělo by v žádném případě jít o zjednodušování, pragmatizaci učitelského vzdělání ve smyslu souhrnu vybraných dovedností (Urbánek 2016): kompetenční pojetí odkazuje na nutnost formování hodnotových orientací, kultivování přesvědčení u studentů učitelství založených na široké bázi porozumění vzdělávacímu terénu i sobě. Tato široká báze by však měla ctít přirozené konkrétní tázání studentů učitelství po smyslu toho, „co se s nimi dělá“ ve vztahu k jejich budoucímu profesnímu zakotvení.

Pedagogická teorie nabízí různé modely kompetenční přípravy, které se orientují na identifikaci příslušných kompetencí – např. J. Vašutová (2001, 91n.) nabízí tento výčet: kompetence oborově předmětová; kompetence didaktická a psychodidaktická; kompetence obecně pedagogická; kompetence diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; kompetence manažerská a normativní; kompetence profesně a osobnostně kultivující. Zároveň se však také, v rámci úsilí vytvořit integrativní model, objevují v souvislosti s předměty v neroztříštěném kurikulu učitelské přípravy modely, které se orientují na vztahy mezi kompetencemi – např. Kasáčová a Kosová (2006) prezentují interakční model učitelských kompetencí založený na třech rámcových dimenzích: žák – edukační proces – seberozvoj učitele. Kdybychom měli v tomto integrativním postupu pokročit ještě o krok dále a v těchto rámcových dimenzích označit jejich svorník, poukázali bychom na obecnější osobnostně sociální nastavení směru učitelské přípravy.

2. Dalším jádrem (na jádro první navazujícím), ze kterého vychází koncipování pregraduální přípravy, je představa o osobnosti učitele. J. Koťa a M. Strouhal píší o vizi celkově kultivované osobnosti: mají na mysli „osobnost s rozvinutou schopností reflexe a sebereflexe, osobnost nahlízející, že je nutné stále znovu se ptát po východiscích, z nichž se odvíjí přístup k dětem a povaha práce s nimi, osobnost uvažující o povaze vzdělávacích obsahů z co možná nejkomplexnější perspektivy“

(2016, 29). Další autoři upozorňují na důležitost toho, v jakých obecnějších rolích osobnost učitele v současnosti vystupuje a jaký posun z tohoto hlediska zaznamenáváme: od poznatkově-transmisivní role k sociálně psychologické roli komunikátora či kompenzačně-vyrovňovací roli napravovatele společenských nespravedlností (Štech et al. 1995; Spilková, Vašutová a kol. 2008). Zatímco kultivované osobnostní nastavení se zakládá dlouho před učitelskou přípravou a ono nahlížení do profesního světa může na toto nastavení „nalehnout“, ať již v pregraduální přípravě či při činnosti v praxi, svoji obecnou roli (komunikátor, napravovatel) si budoucí profesionál může částečně odzkoušet až při studiu učitelství a naostro si ji dohledat ve vlastní školní praxi v závislosti na prostředí, ve kterém působí.

Připravenost na proměnlivost: klíčový koncept pro učitelské vzdělávání

Připravenost na učitelskou profesi znamená připravenost být osobností nastavenou na proměnlivost. Změna je tedy pro učitelské vzdělávání klíčový koncept nahlížený z několika perspektiv:

- Učitelé, kteří – zaměřeni na vytváření podmínek pro učení – nutně uvažují o změně v osobnosti žáka. Akcentováno je to především v personalizačním pojetí profesionality (Helus 2008).
- Školní kurikulum, které budou plánovat, realizovat a vyhodnocovat, nutně bude kurikulum dynamické, proměnlivé (Maňák 2003).
- Zaužívaný koncept v pohledu na učitele, tj. kým by měl být, je koncept „reflektující praktik“. Zahrnuje v sobě vztah mezi tím, co již bylo (realizovaná praktická činnost učitele) a co by mělo být příště, zaměřením na proměnu (aby ono „příště“ bylo kvalitnější než „minulé“). V tomto slova smyslu se užívá i spojení adaptabilní profesionalita (Timperley 2007). Jejím klíčovým elementem je vyhodnocování toho, co se v daném kurikulu naučili žáci, jak k tomu přispěl učitel a jakou proměnu je nutné udělat, aby se učili optimálně. Podstatným prostředkem je badatelské nastavení učitelovy mysli, které souvisí s odvahou klást si otázky, jejichž řešení by mělo vést ke změně (u sama sebe, u druhých, v širším kontextu „nastavení“ světa).
- Změny, ať už se týkají kurikula či nastavení profesní činnosti, jsou spojeny s nejistotou. Zdá se, že jedinou jistotou učitelské profese je a bude realita změn a nejistot: klíčovým konceptem pro vykonávání této profese i přípravu na ni je tudíž koncept učení (Richert 1995).

- Učitel je především lidská bytost, která se se změnami vyrovnává různorodě a někdy se jim přirozeně brání, což má důsledky jak pro něj, tak pro prostředí, ve kterém působí.

Být učitelem, připravovat změny, realizovat a vyhodnocovat je a vyrovnávat se s nimi usnadňuje v mnoha ohledech vespolnost, nastavení na sdílení a komplexní souhrn dovedností pro spolupráci. Profesní spolupráce a spolupracující profesionalita jsou nepřehlédnutelnými oporami pro zkvalitnění vzdělávání i profesní růst učitelů (Hargreaves a O'Connor 2018). V pregraduálním studiu je tedy nutné položit si otázku, jak vést studenty učitelských programů k přijetí této součásti jejich učitelské identity.

Analýza naší i zahraniční literatury ukázala, že základní pedeutologická východiska, tj. námi zmiňovaná dvě jádra, se víceméně shodují. Jak se však tato východiska promítnou do konkrétní podoby kurikula přípravy (míníme kurikulum v širším slova smyslu, tj. komplexní vzdělávací program odpovídající na otázky proč – co – kdo – koho – jak – s jakými výsledky?) je cestou hledání. A také cestou ne příliš jednoduchého ověřování, zda a jak se studenti učitelských programů učí být vzdělavateli druhých.

Osobnostně sociální dimenze v kurikulu učitelské přípravy

V následujícím textu nahlédneme na pregraduální studia, resp. na jejich kurikulum, prizmatem osobnostně sociální dimenze. Uvedli jsme, že je součástí, svorníkem různých kompetencí – v modelu výše uvedeném tedy nejen kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, ale i kompetence psychodidaktické; diagnostické a intervenční, manažerské a profesně a osobnostně kultivující. A rovněž tu připomínáme druhé východisko, představu o osobnosti učitele (viz Koťa a Strouhal 2016). Na tomto pozadí zkusíme popsat některé možné přístupy k osnování kurikula pregraduální přípravy tuto kompetenci či jednu z „dimenzí“ jiných kompetencí rozvíjející.

Nejprve obecněji: Sociálně vztahovou a osobnostní dimenzi profese učitele vnímáme jako podstatnou pro vzdělávání a jeho kvalitu nejen aktuálně, ale i v následujících desetiletích. Její „podstatnost“ zakládají proměny školy a žákovské populace a s touto proměnou se objevuje i tázání: Co se vlastně od současné školy a učitelů očekává? Očekávají se od učitelů stále více schopnosti poradenské a psychopedagogické

a hlubší orientace v sociálních problémech proto, že se škola mění spíše ve školní družinu a učitelé ve strážce? Zůstávají intelektuální kvality na druhém místě, protože nejsou v hladkém fungování školního systému tím nejpodstatnějším (Nemo in: Boudon 2001, 111)? Vycházíme z toho, že sociální kompetence nejsou entitou vedle intelektuálních kvalit učitele, ale že v jejich formování můžeme počítat s oporou jedné oblasti o druhou. V každém případě je akcent na připravenost k sociálnímu jednání učitelů dán také důrazu současné transformace školy na kompetenční pojetí vzdělání – včetně kompetencí osobnostně sociálních. A pokud je kurikulum postaveno i na této bázi, jak má být pro práci s ním vybaven učitel?

Osobnostně sociální kompetence se u učitelů běžně předpokládá (v normách, postulátech, profesních standardech), ale méně pozornosti je věnováno jejímu rozvíjení, vytváření podmínek pro její uplatnění. Za stále aktuální tedy považujeme následující otázku: Jak vytvářet vzdělávací podmínky pro rozvíjení osobnostně sociálních kompetencí u učitelů samých a navíc pro jejich práci s kurikulem, v kterém je zvýrazněna sociálně-vztahová dimenze?²

Rozvoj sociálních kompetencí učitelů i žáků: dvojí kurikulum

Pod zorným úhlem kompetenčního pojetí vzdělání žáků vidíme u učitelů v praxi dvě základní, navzájem propojené skupiny problémů:

1. možné podoby kurikula pro rozvíjení úrovně sociálních kompetencí učitele;
2. kurikulum pro učitelovo vzdělání v rozvíjení sociálních kompetencí žáků.

Než přikročíme ke konkretizaci, dodejme ještě, že v následujících odstavcích částečně rezignujeme na záměny pojmů (sociální) „kompetence“ a „dovednost“, byť je rozlišujeme takto (citujeme z Valenta 2015, 7): „Kompetencí se [...] v odborné literatuře rozumí (a v kurikulárních dokumentech především) specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací...“ (Tureckiová a Veteška 2008, 25).“ K tomuto Klieme dodává,

2 Tématu jsme se věnovali již v rámci výzkumného záměru MSM 0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“.

že jde o „kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“ (Klieme, Maag-Merki a Hartig 2010, 107). A pokud jde o dovednosti, těmi „se pak míní obvykle (v rámci dané schopnosti) naučené konkrétní postupy, jak vykonávat určité aktivity (a opět může jít o dovednost myšlenkovou, behaviorální, technickou atd.)“ (Valenta 2015, 6).

Možné podoby kurikula pro rozvíjení úrovně sociálních kompetencí učitele³

Vlastně je to s podivem, že například strojevedoucí se musejí podrobovat psychotestům jak při projevení zájmu o profesi, tak v průběhu jejího výkonu, avšak učitelé ne. Že jde o nesrovnatelné profese? V následcích chyb jistě. Chyby a nedostatky při výkonu profese způsobené učiteli nezabíjejí (nebo jen výjimečně vedou ke zranění či odchodu žáka). Na druhou stranu ale z jistého hlediska mohou být v případě některých fatální úplně jinak (dopad učitelova neprofesionálního chování na sebepojetí žáka, na nedůvěru k autoritám atd.). Přesto se osobnosti učitele – obecně řečeno – nevěnujeme v přípravě tak, jak bychom mohli.⁴

Osobnostní rozvoj učitele (ať v pregraduálním, či v dalším vzdělávání) neznamená úsilí vytvářet „osobnostní prefabrikáty“. Jde o pomoc člověku-učiteli nalézat v sobě zdroje kvalit vlastního života a možnosti, jak těmito svými kvalitami pomoci lidem-žákům, aby se naučili totéž pro sebe i pro ty, s nimiž budou žít. Kurikulum českých pedagogických vzdělávacích institucí se však jeví v této složce přípravy učitelů poněkud „podvyživené“. Proklikáte-li se k učebním plánům různých učitelských studií, seznáte, že někde se mihne „osobnostní a sociální výchova“ (OSV; což je ovšem primárně název průřezového tématu obsaženého v rámcových vzdělávacích programech pro všeobecné vzdělávání žactva) nebo „osobnostní a sociální rozvoj“. Rozsahy: dvě hodiny týdně ve dvou semestrech. Jinde se zase dá objevit předmět „psychohygiena“. Na to, jak často je v odborné literatuře osobnost skloňována, můžeme považovat

3 Opíráme se tu o vlastní text – Valenta 2002. Zkušenost nabytá k tématu od doby jeho vydání potvrzuje jeho platnost. V této části následující parafráze a citace z tohoto textu pocházejí ze stran 70–85.

4 Pokud jde o možnosti psychologické péče o učitele z praxe samé na straně jedné, těch naštěstí postupně přibývá. V dalším vzdělávání, na straně druhé, lze rovněž najít kurzy osobnostního rozvoje a sociálních dovedností. Krátkodobé kurzy té či oné „komunikace“ ale, na rozdíl např. od sebezkušenostního výcviku, mnoho nevyřeší...

poměr zastoupení „práce na osobnosti“ budoucího učitele a jiných oblastí jeho zdokonalování za nevyvážený.

Ostatně, otevře-li dokument *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (MŠMT 2017), najdeme zde – např. u studia učitelství pro 2. stupeň – informaci, že složka zvaná „učitelská propedeutika“ má zabírat max. 25 % rozsahu studia.⁵ Zahrnuje tato témata: pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava, např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, ICT, cizí jazyk se zaměřením na vzdělávání, popř. univerzitní základ (MŠMT 2017, 8). V případě učitelství pro 3. stupeň jest pod touto hlavičkou jen lakonická informace: pedagogika, psychologie, obecná didaktika, a to v rozsahu nejméně 8 % (MŠMT 2017, 9). Avšak rámce zjevně, mezi řadou vyjmenovaných položek propedeutiky (2. stupeň), nezmiňují psychosociální přípravu učitele.

Teoreticky (ale podle plánu některých fakult i prakticky) vzato lze pod téma „pedagogicko-psychologická příprava“ vsunout do konkrétního dokumentu konkrétní fakulty i samostatný osobnostní rozvoj (za „univerzitní základ“, pokud je nám známo, tato tematika ale běžně považována není). Pokud jde o učitelství pro střední školy, může se podobné praktikum skrýt pod slovo „psychologie“, neboť ta jistou příležitost skýtá. Dále se někdy – v léta vedených a poslouchaných debatách – v této souvislosti objevuje tvrzení, že osobnost a sociální kompetence se *de facto* rozvíjejí ve všech předmětech učitelského studia. Výzkumné doklady efektivity prolnutí učiva nejrozmanitějších předmětů jsoucích součástí učitelské přípravy a témat sociálních kompetencí budoucího učitele jsme však neviděli.⁶

Současně chceme vyslovit dík kolegům, kteří se osobnostnímu rozvoji studentů učitelství věnují, byť se třeba potýkají s obtížnými okolnostmi této práce.

5 Zbytek se dělí mezi aprobační předměty, jejich didaktiky a praxe.

6 Přeneseme-li téma integrace osobnostně sociálního rozvoje a jiných typů učiva (v jiných předmětech) do praxe nižšího vzdělání, můžeme na základně našich výzkumů (Valenta 2013, 2019), ale i na základě britské zkušenosti s kroskurikulární integrací jejich tzv. „personal and social education“ vyslovit závažnou pochybnost o funkčnosti integrace. Britové na základě této zkušenosti učinili v roce 2020 z „P. S. E.“ samostatný (povinný) předmět.

Kudy k osobnostně sociálnímu rozvoji učitele?

Jak tedy budovat cestu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji budoucích učitelů na fakultách? Cesty jsou různé. Teoretické i praktické systémy věnující se osobnostnímu a sociálnímu rozvoji existují: sociálně psychologický výcvik, zážitková pedagogika, osobnostní a sociální výchova, zkušenostně reflektivní učení vůbec, psychodidaktika zabývající se aktivním učáním, kritickým myšlením, kooperativním učáním. Zdrojů pro strukturování témat, formulování cílů i volbu metod a forem je k dispozici dost. Může to být ale současně problémem. Kterou z cest či kterou z kombinací cest vybrat? A co znamená „možné podoby kurikula“? „Děláte-li v praxi osobnostní a sociální výchovu učitelů, víte, jak snadné je, aby se od tématu (třeba) ‚neverbální komunikace – posturika‘ došlo až (třeba) k řešení konfliktů či učitelské etice atd. Je to přirozené řetězení asociací vázaných na samozřejmě spojitě životní jevy. Je na nás, abychom se rozhodli jako učitelé těchto kurzů, zda v dané lekci budeme pevně držet strukturu a zůstaneme (třeba) u posturiky, nebo zda necháme skupinu studentů definovat další témata, která je zajímavá, a budeme s těmito tématy dále pracovat, aniž bychom akcentovali téma původní (v tomto smyslu se v naší práci snoubí, jak říká S. Hermochová, ‚řemeslo i umění‘). Obě cesty jsou možné. Ovšem právě ona možnost někdy až chaotického ‚souvisení všeho se vším‘ v mnohých z nás často vyvolává potřebu (a myslím, že žádoucí, neboť seminář osobnostně sociálního rozvoje není potlach v hostinci), abychom hledali pevnou tematickou ‚kostřičku‘ kurzů, kterou třeba účelově opustíme, abychom se k ní zase vraceli jako k nezbytnému penzu toho, čím bychom se měli při osobnostním a sociálním rozvoji s učiteli zabývat.“ (Valenta 2002, 71)

Podívejme se nejprve na čtveřici principů, z jejichž aplikace i „křížení“ mohou vycházet konkrétní struktury kurikula pro sociální dovednosti.

Témata můžeme strukturovat na základě toho, jaké parametry má mít vyučování (jaký je obecný model vyučování), které budou (či mají podle představy akademického pracoviště) absolventi ve své praxi uskutečňovat. Témata tedy vycházejí z představy o charakteristikách procesu vyučování a k nim náležitých sociálních kompetencí učitele. Ale též obecněji: Můžeme sledovat učení se „porozumění vzdělávacímu prostředí“, v němž se jako učitel bude náš absolvent pohybovat, a dále učení se efektivnímu interakčnímu jednání pro dané prostředí.

Můžeme ovšem též nechat stranou model vyučování a vyjít při koncipování kurzu od „parametrů dobrého člověka“ (jaký je obecný model

dobrého člověka). Je víc než jen hypotézou, že osobnostně kvalitní člověk bude i osobnostně kvalitní učitel.

To jsou první dva póly, mezi nimiž se budeme dále pohybovat po různých mezistupních.

Témata kurikula pro (osobnostní a) sociální rozvoj můžeme ale strukturovat též podle „didaktického principu osnování“ takového učiva. Vydeme od příkladů takového koncipování v systémech psychosociální výchovy pro žáky a studenty nižších škol (Valenta 2013, 196): „Český koncept OSV je prioritně strukturován v okruzích personálních a sociálních dovedností.“ Okruhy jsou např. „seberegulace; psychohygiena; komunikace; poznávání lidí (sociální percepce); kooperace“ a každý z nich se dále skládá z konkrétních dovedností.

Jiný přístup pak „koncipuje/strukturuje učivo podle různých životních událostí (*events*), rámcových životních situací, témat některých etap našeho života, problémů či různých typů prostředí, vztahů apod. Z tohoto hlediska se pak v učivu různých zahraničních variant OSV i jiných systémů rozvoje životních dovedností objevují témata jako např. životní spokojenost (*well-being*), zvládání diverzity, inkluze a tematika rovných příležitostí, výchova ke zdraví, téma smrti, komunita, v níž žiji, a učení pro podporu a rozvoj komunity (*service learning*), šikana, sexuální výchova a problém raných těhotenství, konzumní styl života, drogy a jiné sociální patologie...“ (l. c.) či – dnes v povinné britské „personal and social education“ – témata zdraví nebo mezilidských vztahů.

Jeden způsob stavby učiva je tedy osnování po dovednostech, které jsou použitelné kdekoliv a kdykoliv podle povahy situace (učíme-li např. asertivní odmítání, učíme ho na/v jakýchkoliv, nejlépe na/v různých, situacích).

Druhý způsob je „osnování po životních tématech, událostech a rámcových situacích“, v němž se sice také pracuje s dovednostmi, avšak kontextově připnutými vždy k danému tématu (asertivní odmítání učíme v kontextu např. prevence patologií prioritně na situacích odmítání drogy apod.).

O možnosti prolnutí těchto principů již byla zmínka. Ano, je například možné, že i když zvolíme jako východisko model „dobrého člověka“, tak jako tak budeme prací s jednotlivými rysy kvalit osobnosti našeho studenta spojovat s jeho budoucí učitelskou prací a koncipovat výuku na základě dovedností aplikovaných právě do školních situací.

Možná východiska strukturování kurikula pro rozvoj sociálních kompetencí učitelů

Podívejme se tedy nyní na stručný přehled možných východisek strukturování kurikula sociálních dovedností budoucích učitelů.

Strukturování kurikula od koncepce vyučování

Každá koncepce vyučování zpravidla nabízí určité programové, klíčové, principiální atd. teze, které, i když nemusí přímo definovat žádoucí osobnostní a sociální kvality učitele, mohou posloužit jako východisko hledání konkrétních obsahů kultivujících tyto kvality. Za příklad vezměme populární „konstruktivistický model vyučování“. Základní předpoklad této koncepce zní: Dítě (vždy něco) ví, zná, umí, resp. dítě je vždy „nějak“ kompetentní“ (Štech 1992, 138). Hlavní pilíře konstruktivního vyučování lze formulovat takto: různost; otevřenost; blízká zkušenost; konstrukce. Jaké osobní vlastnosti, sociální dovednosti apod. potřebuje učitel k tomu, aby mohl takto pracovat?

Jistě tu zazní pojmy jako tolerance, respektování názorů druhých, schopnost regulovat sebe samého tak, abych automaticky nehodnotil přesnost či správnost zkušenosti, nýbrž abych o ní uvažoval jako o nabídce (žáka pro mne), čemu a jak mám (žáka) učit. A jaké postupy se budou hodit pro kultivaci těchto seberegulujících a návazně behaviorálních dovedností? Rozhodně např. nastolování cvičných situací, v nichž budou studenti nuceni reagovat na odlišné (ba i primárně chybné) názory či způsoby řešení tak, aby nereagovali apriorně negativně, a naopak zkoušeli hledat styčné body stanovisek.

Strukturování kurikula od pedagogických situací

Jinak též možno říci: od východiska „Co mám dělat, když...?“. Tady lze vytipovat například situace těsně navázané na určitý předmět a jeho pojetí. „Vezměme příklad z dramatické výchovy. Tento obor vychází z širokého koncepčního zázemí – na jedné straně se v něm odráží postuláty Deweovy teorie zkušenosti, na další straně vidíme resonanci mezi tímto oborem a právě pedagogickým konstruktivismem, z jiného úhlu pohledu můžeme (ovšem současně s předchozími) sledovat, jak se v dramatické výchově odráží různé koncepce divadla a jak je výchovně