Empirická studie

Kasíková, H., Valenta, J. 2019. Učitelé budoucích učitelů a jejich pojetí výuky. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 9, č. 3, s. 43–65. ISSN 1804-526X.
https://doi.org/10.11118/lifele20190903043

Příspěvek redakce obdržela: 9. 5. 2019.
Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 21. 11. 2019.

UČITELÉ BUDOUCÍCH UČITELŮ A JEJICH POJETÍ VÝUKY

Hana Kasíková, Josef Valenta

Abstrakt: Text prezentuje dílčí výstup ze širšího výzkumu Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky (součást projektu „Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí“, řešeného na FFUK v Praze). Výzkum se orientuje na osobní pohledy akademiků z fakult připravujících učitele na jejich profesní dráhu a na profesi samu a její klíčová témata či zásadní otázky. Sleduje i tendence, které se v těchto výpovědích objevují. Základní otázka této sondy zní: Jaké je pojetí výuky u učitelů, kteří učí studenty učitelství? Teoretická část přináší přehled již známých názorů a poznatků z výzkumů českých i zahraničních. Z přehledu vyplývá, že empirický výzkum vztahující se k vysokoškolským vzdělavatelům učitelů a jejich připravenosti pro výkon profese je u nás skromný. Zde prezentované šetření je založeno na rozhovorech s deseti akademiky (záměrný výběr) různého statusu, titulu a délky praxe. Všichni vyučují v učitelském studiu pedagogické, resp. psychologické disciplíny. Rozhovor byl částečně strukturovaný otázkami v pěti oblastech dotazování. Ke zpracování výsledků byla použita metoda tematické analýzy. Vzhledem k tomu, že cílem zkoumání není vytvořit novou teorii, a vzhledem k jeho kvalitativní povaze jsou v závěrech využity jak jednotlivé názory, tak i jisté souhrny shodných názorů. Za podstatný závěr lze považovat zjištění, že naši respondenti citlivě vnímají problém vztahu mezi teorií a praxí ve výuce budoucích učitelů na vysoké škole a ve své práci usilují o jeho řešení. Zajímavé jsou ale i názory týkající se vztahu výzkumu a výuky na fakultách připravujících učitele.

Klíčová slova: učitelé učitelů, pojetí výuky budoucích učitelů, vztah teorie a praxe, výuka a výzkum, tematická analýza

Teachers of Future Teachers and Their Conception of Teaching

Abstract: The text presents a partial output from a broader research Teachers of Teachers: Careers and Teaching Conceptions (part of the research project "Life Paths, Lifestyles and Quality of Life from the perspective of individual adaptation and relationship of actors and institutions", solved at the Faculty of Arts in Prague). The research focuses on the personal views of academics from faculties preparing teachers for their careers and on the profession itself and its key themes or issues. It also monitors the tendencies that appear in these statements. The fundamental question of this probe is: What is the conception of teaching for teachers teaching teachers? The theoretical part brings an overview of already known opinions and findings from Czech and foreign research. The survey shows that empirical research relating to university teachers who teach student teachers and their readiness for the profession is modest in our country. The presented survey is based on interviews with ten academics (deliberate selection) of different status, title and length of practice. They all teach pedagogical, respectively, psychological disciplines. The interview was partially structured by questions in five areas of inquiry. The method of thematic analysis was used to process the results. Since the aim of the research is not to create a new theory, and because of its qualitative nature, both the individual views and some summaries of accordant views are used in the conclusions. The conclusion that our respondents sensitively perceive the problem of the relationship between theory and practice in teaching future teachers at a university and strive to solve it in different ways is significant. The opinions on the relationship between research and teaching at faculties preparing teachers are interesting as well.

Key words: teacher of teachers, the conception of teaching, relationship between theory and practice, teaching and research, thematic analysis.

„Kdo umí, ten umí, kdo neumí, ten učí, kdo neumí učit, ten učí učitele." Tomuto bonmotu se smějí i učitelé učitelů, zejména pokud právě nejsou pod tlakem negativní kritiky. V médiích jsou vysoké školy vzdělávající učitele někdy označovány jako rigidní instituce, které neumějí připravit budoucí učitele na realitu školy, na to, jak vyučovat současné děti a studenty. Nesmlouvavé jsou občas i výroky ve studentských evaluacích („Nikdo mě nikdy na škole neučil, jak to mám s dětmi ve škole zvládnout"), ale i názory pedagogů na vysokých školách připravujících učitele: realita výuky budoucích učitelů je občas označována i za „antididaktickou" (Vašutová, 2008, s. 177).

1 Cíl příspěvku

Přidat se na stranu negativní kritiky na základě zobecnění dílčích zkušeností, nebo naopak hájit optimistickou verzi v profesní přípravě je sporné, pokud nemáme vhled daný také empirickým šetřením.

Problematika je nahlížena kvalitativní optikou, což je relevantní. S tímto úhlem pohledu ovšem nekoresponduje vymezení cíle příspěvku „přidat se na stranu…“ (oddíl 1). Takto formulované „buď *x*, anebo *y*“ předkládá určité předpoklady, odpovídá tomu spíše kvantitativně zaměřený, a nikoliv kvalitativní výzkum.

Považujeme za důležité podívat se na téma z pohledu těch, kteří o něm velmi podstatně rozhodují – učitelů oněch budoucích učitelů. Zajímá nás to, jak přemýšlejí o své výuce, tj. jejich každodenní „pedagogická filozofie“: názory, přesvědčení, postoje a argumenty vztahující se k výuce. Dílčími sondami se postupně snažíme zjišťovat,[1] jak učitelé učitelů nahlížejí problémy, etapy své kariéry a některé konkrétní „segmenty“ své práce (např. řešení vztahu mezi teorií a praxí). Nejde nám o vytváření teorie profese učitele učitelů, zajímají nás osobní příběhy, pojetí a tendence v přístupech k výkonu profese. Zde chceme předložit výsledky jedné z těchto sond.

2 Teoretická východiska a výzkumy pojetí výuky

V hledání konceptu, o který bychom mohli opřít výzkum, jsme se zaměřili na tři základní zdroje: první se zabývá pedagogickým myšlením učitele v obecné rovině, druhý pedagogickým myšlením učitele vysokoškolského, v třetím jsme hledali specifika pedagogického myšlení u učitelů, kteří na vysoké škole učí studenty učitelství.

K prvnímu zdroji: Pedagogické myšlení učitele je popisováno prostřednictvím mnoha pojmů různé obecnosti (např. aktérův vnitřní svět – učitelské myšlení – učitelovy záměry – učitelovy implicitní teorie učiva – subjektivní teorie učitelů aj.).[2] K výběru pojmu „pojetí výuky“ pro naše zkoumání nás vedl souhlas s autory, kteří u nás daný koncept poprvé konzistentně a s oporou o zahraniční literaturu představili v knize Učitelovo pojetí výuky: tento pojem považují za klíčovou kategorii v takové míře obecnosti, která napomáhá popisu a vysvětlování pedagogické reality (Mareš, Slavík, & Svatoš a kol., 1996, s. 11). Podávají definici tohoto pojmu: Jde o neucelený soubor

[1] V rámci dílčího úkolu Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky zahrnutého do projektu „Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí“, řešeného na FFUK v Praze.

[2] Celá typologie pojmů in Mareš, Slavík, & Svatoš a kol., 1996, s. 10–11).

učitelových názorů, přesvědčení, postojů a o zásobu argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje (tamtéž, s. 9). Předkládají možnost uvažovat o tomto konstruktu jako o určitém komplexu, který zahrnuje specifické složky, dílčí pojetí – učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem, metod, pojetí žáka a skupiny žáků (třídy), své učitelské role a role dalších účastníků vzdělávání (tamtéž, s. 13). Inspirativní pro náš výzkum je nejen tato specifikace vedoucí k zaměření výzkumu orientovaného na reflexi po akci (Schön, 1987; Koubek & Janík, 2015),[3] ale zejména jasně přiznaná neujasněnost struktury konstruktu a otevřenost dalšímu zkoumání.

Otevřenost zkoumání se týká i terénu, na který by u nás mohl být zaměřen empirický výzkum: prozatím převažují vzorky učitelů základních a středních škol, případně studentů učitelství pro tyto typy škol (přehledy in Spilková & Vašutová, 2008; Janíková & Vlčková a kol., 2009), ojedinělé je zaměření na (začínající) učitele vysokých škol (Šeďová et al., 2016). Literatura k tématu neuvádí žádný výzkum, který by byl u nás zaměřený komplexněji na pojetí výuky u učitelů, kteří učí učitele: funguje tak jako impulz vstupu do nového výzkumného pole.

Druhým zdrojem, přibližujícím nás ke zkoumání pojetí výuky u „učitelů učitelů", byla literatura povšechně se zaměřující na učitele vysokých škol. Šlo především o literaturu zahraniční. Důvod je nasnadě: i když v poslední době zaznamenáváme určitou pozornost věnovanou vysokoškolské výuce i u nás (Kasíková, 2015; Šeďová et al., 2016), stále platí tvrzení, že výzkum její reality je málo zřetelný, je „překvapivě marginalizován" (Pabian, 2012, s. 48). V zahraničí – zahrnutý v širším vědním rámci zájmu o učení (Ramsden, Biggs, aj.)[4] – je však nejrozvinutější oblastí vysokoškolské problematiky (Tight, 2008).

Inspirativní tu pro nás byl pokus odstínit pojetí výuky od přístupů ve výuce, zároveň však také popsat jejich vztah. Pojetí výuky (conceptions of teaching) označuje obecné přesvědčení učitelů o podstatě a cílech výuky. Výzkumy přitom na nejobecnější rovině odlišily dvě rozdílná pojetí: podle prvního je výuka především přenosem informací od vyučujícího (je v tomto pojetí jediným nebo hlavním zdrojem informací) ke studujícím (jejichž rolí je vysílané informace pokud možno bezchybně přijmout a zaznamenat); podle druhého pojetí je podstatou výuky konceptuální změna: cílem výuky

[3] Na rozdíl od specifikace subjektivních teorií učitelů (Koubek & Janík, 2015).

[4] Přehledně např. in Pabian, 2012.

je umožnit studujícím proměnit jejich dosavadní porozumění a konceptuální kategorie (Prosser & Trigwell, 1999, in Pabian, 2012, s. 64).[5]

Přístupy k výuce (approaches to teaching) popisují to, co v konkrétní výukové situaci vyučující dělají – jednoduše „jak učí", přičemž tento koncept zahrnuje jak záměr, tak související strategie. Literatura zde opět odlišuje dva různé přístupy k výuce. Prvním z nich je přístup zaměřený na obsah (content-focused approach), v němž se vyučující soustředí na předávání obsahu předmětu/oboru směrem k pasivně přijímajícím studujícím. Druhým je přístup zaměřený na (studentské) učení (learning-focused approach), v němž se vyučující soustředí na vytvoření takového prostředí a vzdělávacích aktivit, které studujícím umožní se aktivně učit (Ashwin, 2006); Trigwell & Prosser, 2004, in Pabian, 2012, s. 64). Učitelé s těmito přístupy obvykle zastávají pojetí výuky jako konceptuální změny, zatímco učitelé s pojetím výuky jako přenosu informací přistupují k výuce se zaměřením na obsah (tamtéž).

Pojetí výuky jako konceptuální změny a k němu se připínající přístupy zaměřené na studentské učení ještě dále rozlišil na dva podtypy P. Ramsden (1992):

a) Pojmenovává výuku jako organizování učebních činností studentů (autoritativní vzdělávací obsah ustupuje do pozadí, vyučovací činnost učitele je chápána spíše jako supervize, v centru pozornosti je angažovaná aktivita studentů, akcent je kladen na metody, propojování předchozí zkušenosti studentů s novým poznáním, spolupráci studujících, reflektující a sebereflektující postupy).
b) Výuka může být také pojata jako vytváření podmínek pro příznivé učení studentů (činnost učitele je činností facilitátora, který se snaží usnadňovat studentům učení, pomáhat jim odhalovat a překonávat slabá místa v učení také tím, že je diagnostikován jejich styl učení; jádrem výuky je studentovo porozumění novým znalostem; vzdělávací obsah je považován v tomto pojetí za důležitý).

V textech z druhého zdroje (kromě jmenovaných pokusů zpřesnit koncepty pojetí výuky – přístupy ve výuce) jsme nalezli také oporu v přesvědčení, že stojí za to, pečlivěji se zabývat tématem pojetí výuky u učitelů budoucích učitelů ve specifické instituci vysoké školy, a to především ve vztahu k odhadovaným výsledkům v učení studentů.

[5] Česká vysokoškolská pedagogika pracuje – zřejmě pod vlivem obecně didaktické terminologie – spíše s pojmy „transmisivní pojetí" a „konstruktivistické pojetí": viz *Vysokoškolská pedagogika* (Slavík et al., 2012), *Didaktika pro vysokoškolské učitele* (Podlahová a kol., 2012) a *Vyučovací metody na vysoké škole* (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Za třetí zdroj pro zkoumání naší tematiky považujeme texty, které se zaměřily bezprostředně na učitelovo pojetí výuky na vysokých školách připravujících učitele. Tady již neplatí – jako u druhého zdroje – že bychom museli sahat především po zahraniční literatuře. I u nás jsme zaznamenali poměrně hojný počet studií orientovaných na tyto školy (jejich rozložení podle témat např. in Spilková & Vašutová, 2008; Kasíková, 2015). Neobjevuje se v nich sice bezprostřední zaměření na pojetí výuky u vysokoškolských učitelů, kteří učí budoucí učitele tak, jak je tomu například v práci T. Russella a F. Korthagena (1995), ale některé aspekty problematiky se objevují v obecněji zacílených studiích. Jde především o téma celkové proměny kurikula na fakultách a profese vysokoškolského učitele – vzdělavatele učitelů. Zde se například setkáváme s formulací zřetelného rozporu mezi požadavky na vzdělavatele učitelů a realitou jejich konání: kritika je namířena především proti přílišnému akademismu a slabé snaze transformovat vědní obsahy ve vztahu k potřebám učitelské profese. Jde přitom o dlouhodobý problém (Chlup, 1952, in Vorlíček, 2002, s. 43), zároveň však traktovaný stále výrazněji, byť zatím s malou oporou o empirický výzkum. J. Vašutová, která se jako jediná v ČR věnovala systematičtěji profesi vzdělavatelů učitelů (Vašutová, 1999, 2000, 2002), uvádí například tyto aspekty problému: většina vzdělavatelů učitelství nestudovala ani učiteli nebyla; většina z nich nemá pedagogické vzdělání ani o něj neusiluje;[6] výsledkem bývá mnohdy vysokoškolská výuka, kdy převažuje monolog učitele, diskuse je minimální, minimální je i zpětná vazba, aktivita studentů je malá, u zkoušek jsou vyžadovány pouhé formální vědomosti; vysokoškolský učitel nenabízí studentům učitelství vzor profesionála, který dokonale ovládá výukové a interpersonální strategie, nemůže tudíž prospět profesionalizaci svých studentů (Vašutová, 2002, s. 104–105). Kritický osten je silnou výzvou pro změnu reality i pro pěstování didaktiky učitelského vzdělávání, kde by koncepce výuky podléhala konstruktivistickému paradigmatu s důrazem na činnostně-zkušenostní učení a reflektivní procesy pojetí výuky (Spilková, Vašutová, Štech aj.). Specifickou roli v těchto tendencí by pak měli sehrát vysokoškolští učitelé.

Vzdělavatelé učitelů jsou pojímáni jako specifická skupina vysokoškolských učitelů: specifika jejich akademické profese vyplývají z reflexe učitelské profese, z jejích problémů a perspektiv, z přijaté koncepce vzdělávání učitelů,

[6] Dokument týkající se statutu učitelů primárních a sekundárních škol *Recommendation Concerning the Status of Teachers* (UNESCO/ILO, 1966) vymezuje požadavky na vzdělavatele učitelů: akademický sbor pro pedagogické disciplíny by měl mít praktické zkušenosti ze školní výuky, a pokud možno také tyto zkušenosti obnovovat dočasným pobytem na školách). Pro vysokoškolské učitele obecně bylo pak přijato doporučení dokumentu *Adoption of Recommendation Concerning the Status Higher Education Teaching Personell.* UNESCO General Conference, Paříž 1997.

dále je ovlivňuje stav a struktura vzdělávacího systému a vzdělávací politika, souvislosti vztahující se k vysokému školství a k akademické profesi obecněji (Vašutová, 2002, s. 99). Faktorů ovlivňujících pojetí výuky u vzdělavatelů učitelů je tedy mnoho, což může komplikovat výzkum. Empirický výzkum vztahující se k vysokoškolským vzdělavatelům učitelů je u nás – jak jsme psali výše – více než skromný. Běžně se (v textech, v řeči profesionálů) objevuje teze o důležitosti jejich vlivu na studenty učitelství, tato teze však nebyla podrobena empirickému šetření.[7] Obdobně se výzkum minimálně věnuje vztahu kvality vzdělávacích programů přípravného vzdělávání a profesionality vysokoškolských učitelů: přitom jsou to právě vysokoškolští učitelé, kteří víceméně garantují kvalitu programů, programy vytvářejí, realizují a hodnotí.[8]

Zřejmě nejblíže k našemu záměru zkoumat pojetí výuky u vzdělavatelů učitelů je výzkum J. Vašutové a M. Chvála (2002), který přináší reflexi působení vzdělavatelů na vysoké škole (Pedagogická fakulta UK) ve čtyřech oblastech: reflexe akademické profese, reflexe studentů na fakultě, reflexe učitelské profese, na niž jsou studenti připravováni, sebereflexe profesionality vysokoškolského učitele. Autoři pracují s takzvanými hypotetickými zárodky specifičnosti a pravděpodobných všeobecných problémů těchto učitelů. Zde je uváděno i pojetí výuky (Vašutová & Chvál, 2002, s. 151): předpokládá se, že neodpovídá zcela potřebám budoucích učitelů, a to jak v poskytování vzorových modelů výuky, tak ve specifických výukových strategiích zaměřených na profesní přípravu. Text prezentující výzkum (obdobně také in Vašutová, 2002) však neodkazuje na referenční rámec, z kterého by se dalo vyvodit „optimální pojetí výuky“: tedy má-li modelovat budoucí vlastní činnost učitelů či jaké jsou optimální výukové strategie právě pro výuku budoucích učitelů. Také výsledky získané dotazníkovou metodou (pro respondenty s předloženými možnostmi) v oblasti „sebereflexe profesionality vysokoškolského učitele“ autoři nijak nevztahují k tomuto předpokladu. Data ukazují na tyto preference výukových a hodnoticích strategií: aktivizující metody založené na řešení problémů, samostatná tvůrčí práce (zřejmě souvisí s tím, že učitelé nejvíce upřednostňují schopnost studentů formulovat a řešit problémy, produkovat nápady), diskusní metody, interaktivní přednáška. Preference těchto strategií je zařazena mezi takzvané silné stránky akademického sboru spolu s vyjádřenou ochotou vyjít vstříc (alespoň částečně) požadavkům studentů a s potřebou pracovat i na pedagogických kompetencích. Tento výzkum tedy

[7] Na rozdíl od výzkumů, týkajících se nižších stupňů škol: zde byl vliv učitelů na žáky zkoumán a prokázán jako významný.

[8] Legislativa, finanční toky a management tyto programy pouze rámují (Vašutová, 2002)

preferuje především pohled na výukové strategie, další aspekty jsou pak naznačeny (možnosti proměn výuky, nejistota v hledání některých fungujících, především motivačních postupů, ve výběru a uspořádání vzdělávacího obsahu aj.).

Specifiku pedagogického myšlení „učitelů učitelů" (oproti myšlení učitelů nižších stupňů a učitelů na jiných vysokých školách) lze tedy spatřovat v tom, že o své výuce mohou myslet jako o nástroji, jenž tak či onak orientuje její aktéry (studenty učitelství) opět k výuce jako formě vzdělávání, kterou budou uplatňovat v budoucnosti.

3 Vymezení problému

Z předložené analýzy pedeutologické literatury vyplývá, že téma pojetí výuky u učitelů budoucích učitelů je podstatné, v empirickém šetření u nás v celkovém záběru zatím opominuté. Ve vztahu k němu chceme v této dílčí sondě blíže prozkoumat dvě teze, ať již jsou, či nejsou ve vzájemném rozporu:

- První teze říká, že forma vzdělávání budoucích učitelů by jim měla napomoci hledat jejich individuální, originální pojetí výuky, které budou uplatňovat ve své budoucí pedagogické práci na základních a středních školách (Štech, 2007).
- Druhá teze pak říká, že studenti učitelství by se měli setkat na vysoké škole s podobou výuky založené na nových a progresivních tendencích, o kterých v současné době panuje přesvědčení, že by měly být používány v praxi škol (konstruktivistické paradigma a činnostní a diferencované přístupy, kooperativní učení, formativní hodnocení, nové informační technologie aj.).

Naplnění požadavků obsažených v obou tezích leží samozřejmě z velké míry „na bedrech" akademiků budoucí učitele připravujících. Výuka na vysoké škole by měla být určitým modelem pro vlastní výuku adeptů učitelství jednak ve způsobech jednání a postojích, jednak ve způsobech, jakými vyučující pracuje. Vychází se z předpokladu, že model začínajícím učitelům usnadní implementaci a udržitelnost tohoto pojetí výuky a výukových přístupů ve školních podmínkách, ve kterých budou působit. Tuto tezi představuje ve svých textech řada autorů (Kasíková, 2015; Vašutová, 2002; Kohnová, 2012; Tomková, 2015; Šeďová & Švaříček, 2015[9]), souhlasíme však

[9] Kohnová a Vašutová v obecnější představě o podobě učitelské přípravy, Tomková na základě úvah nad analýzou především frankofonní literatury (s využitím takzvaného principu izomorfismu), Kasíková na příkladu kooperativních strategií, Šeďová a Švaříček v komentářích textu týkajícího se výuky pedagogiky v editorialu monografického čísla *Studia paedagogica* AKCE.

s J. Marešem (2015), že není prozatím cílem empirického zkoumání. Zřejmě jen obtížně se bude výzkumně pronikat do toho, jaká bude finální podoba výuky, kterou budou absolventi škol ve své praxi uplatňovat, a jaký vliv měla podoba výuky, kterou na vysoké škole prošli. V této sondě jsme se zaměřili na jeden z předpokladů tohoto vlivu – na to, jaké základní postuláty jsou zakomponované v myšlení akademiků o výuce budoucích učitelů: tj. spíše než na specifické, dílčí aspekty pojetí (metody aj.) jsme se soustředili na jejich obecné přesvědčení o podstatě a cílech výuky. Z tohoto zaměření vychází poměrně široká formulace problémové otázky pro naše šetření: Jaké je pojetí výuky u učitelů, kteří učí studenty učitelství?

4 Stanovení tematických okruhů zjišťování

Otázka byla konkretizována pěti obecně formulovanými tematickými okruhy:

1. pojetí výuky budoucích učitelů obecně – jádro a akcenty;
2. charakteristika respondentova současného pojetí výuky;
3. změny v pojetí respondentovy výuky na VŠ;
4. žádoucí kvality učitele učitelů obecně, ale i osobně – vlastní kvality;
5. úloha vědy a výzkumu ve výuce respondenta.

Okruhy byly konkretizovány patnácti otázkami, určenými již k použití v rozhovoru. Otázky byly otevřené, opět spíše obecné. Na jeden okruh připadly dvě až čtyři otázky. Dle průběhu rozhovoru byly volně doplňovány otázkami dalšími.

5 Popis výzkumu

Metodou zjišťování byl tedy rozhovor, který byl strukturován otázkami jednotlivých okruhů, počínaje prvním a konče pátým. Rozhovory trvaly 40–60 minut, byly individuální, přítomen byl a tázal se vždy jeden výzkumník. Záznam byl pořizován prostřednictvím diktafonu. Výběr byl proveden záměrně se zřetelem k volbě takzvaných typických jedinců (např. Skutil a kol., s. 73). V průběhu roku 2016 bylo (v této části šetření) dotazováno 10 akademiček a akademiků (poměr žen a mužů byl 8: 2) s délkou praxe na VŠ v rozpětí 2–30 let. Sledovali jsme též různost pedagogického statusu respondentů. Byli jimi 1 profesor/ka, 3 docenti/docentky, 5 odborných asistentek/asistentů a 1 asistent/ka. Zvolili jsme vysokoškolské učitele vyučující předměty pedagogické a psychologické. Předchozí výzkum (Havlík, 2002) ukázal, že tyto předměty sami studenti označují za důležité, potřebné, vysoce užitečné či užitečné,

zároveň se však realita jejich výuky ukazuje jako problematická a je studenty (především všeobecně vzdělávacích předmětů) kriticky hodnocena.[10] Mezi respondenty byli vybráni ti (4), kteří zasahují do celkové koncepce učitelství na fakultách – tvůrci a garanti učitelských programů a současně akademici věnující se „pouze" práci se studenty, příp. též výzkumu (viz o tom dále). U našich respondentů (majících pedagogické nebo psychologické vzdělání) jsme předpokládali i hlubší promýšlení výuky.

Po přepisech rozhovorů byla k vytěžení využita varianta takzvané tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006). Opět připomeneme (viz oddíl 1 této studie), že nám nešlo o vytváření teorie (proto jsme například nepoužili postup zakotvené teorie) ani o zásadní zobecnění našich výsledků, ale o další prvek do mozaiky našich zjišťování týkajících se učitelů učitelů, o popsání profesních přesvědčení akademiků, které jsme zvolili jako respondenty.[11]

Ale zpět k tematické analýze. Jde o využívanou metodu (viz o ní např. Guest, 2012). Vyhovovala zejména flexibilitou i faktem, že může být považována jak za ucelenou metodiku obsahové analýzy dat, tak i „jen" za „analytický princip" použitelný šířeji (Boyatzis, in Braun & Clarke, 2006, s. 78). Hodí se k analýzám vycházejícím z předem dané teorie i k analýzám založeným primárně na empirickém materiálu a k analýzám kvalitativní i kvantitativní povahy. Považujeme ji za vhodný instrument pro typ zjišťování, který se zajímá především o názory a myšlenky a popisy/formulace i interpretace osobních profesních zkušeností, z čehož je možno generovat určitá témata vztahující se k položené otázce.

Postupovali jsme v doporučených krocích:

1. Prvotní čtení dat (přepisů).
2. Prvotní kódování – hledání a formulace klíčových slov pro další vytváření tematických kategorií (k tomu viz vzápětí níže).
3. Definování témat (opět viz níže): Vytváření obecnějších kategorií, pod něž mohou spadat různá klíčová slova (ta by měla být vřazena vždy jen pod jedno téma).[12]

[10] Nejsou mezi nimi ovšem ryzí teoretici či specialisté věnující se například výhradně filozofii výchovy apod., ale na druhé straně ani pedagogové typu „učitel praxe".

[11] I z toho důvodu jsme neřešili například nasycenost dat. Koneckonců, nepoužili jsme design zakotvené teorie (viz výše).

[12] Nutno pro pořádek poznamenat, že pojmenování některých témat („klenoucích" se nad kódovými výrazy) bylo očekávatelné na základě toho, jaké otázky byly pokládány. Například se dalo předpokládat, že po otázce „Co jsou stimuly, co překážky v dosahování kvalit?" budou izolovány dílčí kategorie, k nimž bude náležité téma „bariéry dosahování kvalit".

4. Revize témat, tedy opakované čtení a sledování, zda není nutno doplnit kódy; znovusledování výstižnosti formulace tématu ve vztahu k němu náležitým kódům (případně i opakovaný poslech nahrávky).
5. Charakteristika podstaty (obsahu) témat, případně jejich dílčích témat a vzájemných vztahů témat.
6. Finální resumé (a tvorba závěrečné zprávy z analýzy).

Pro ilustraci uvedeme ukázku cesty k pojmenování témat například druhého okruhu (charakteristika současného respondentova pojetí výuky). Postup vede nutně k vytváření kategorií a témat, tedy i jistému zobecnění, které je platné pro skupinu našich respondentů. Ukázky výroků (výběr):

„Druhá věc je, o co se myslím hodně snažím, co mě dřív jako studentce, nebo když jsem pár let učila, vadilo, snažím se nějak mostit tu propast mezi teorií a praxí."

„Já se většinou snažím nějak aktivovat jejich praktickou zkušenost a v momentě, kdy oni reflektujou, se potom díváme, co nám nabízí teorie."

Funkci „kódů" nabyla například tato klíčová slova či sousloví a větné úseky (výběr):

- teoretická a praktická část v jedné lekci (dělit na přednášku a seminář nevyhovuje);
- postup od praxe k teorii;
- začít téma od nich (od jejich zkušenosti);
- začít od praktických ukázek (kazuistika, video z praxe);
- příklady, příběhy, metafory s oporou v teorii;
- zadání typu jako „co byste dělal, kdyby . . .".

Z nich bylo generováno pět témat a od nich se pak odvinulo hlavní téma („metatéma") okruhu: „Pojetí postupu výuky v průběhu lekcí se zřetelem k problému vztahu teorie a praxe".

Další příklad (opět výběr z rozhovorů):

„Možná že to bude znít povýšeně, ale snažím se strašně silně, abych to, co sama říkám, že mají dělat, taky sama dělala. To je pro mě hodně důležitý, aby nějakým způsobem pojetí výuky korespondovalo s tím, co říkám učitelům, jak by měli učit, byť třeba jinou věkovou skupinu atd."

„Asi opravdu úplně nejdůležitější nebo rozhodně velmi důležité je pro mě, aby se jim dostalo takové podoby výuky, kterou považuji za velmi důležitou i proto, aby ji pak někdy použili v praxi."

Klíčová slova:

- učitel učitelů učí vším;

- dělám, co učím;
- vlastní kvalitní výuka jako model.

K nim náležité téma „Vysokoškolský učitel jako model učitele a/nebo praktické činnosti učitele“. Celkem bylo u druhého okruhu stanoveno šest témat, z nichž bylo generováno „metatéma“ okruhu „Vztah teorie a praxe v osobním pojetí vlastní práce“ jako klíčová charakteristika osobního pojetí práce učitele učitelů. Nyní konkrétně ke zjištěním v rámci tematických okruhů.

6 Výklad výsledků zjišťování v okruzích

V tomto zpracování výsledků předložíme vždy témata okruhů, otázky a též „téma témat“ (metatéma) okruhu a pokusíme se provést základní souhrn toho, co považujeme v odpovědích skupiny našich respondentů (!) za zajímavé.

6.1 První okruh: Pojetí výuky budoucích učitelů

Jádro, akcenty apod. (obecně): Co je pro vás ve výuce budoucích učitelů nejdůležitější (velmi důležité)? Co je kvalitní výuka pro učitele?

Metatéma: Zřetel učitelů učitelů (dále UU) ke vztahu teorie a praxe.

Témata:

- teorie a praxe jako téma učitelské přípravy;
- teorie a praxe ve výuce na VŠ;
- pojetí postupu výuky v průběhu lekcí se zřetelem k problému vztahu teorie a praxe;
- vysokoškolský učitel jako model praktické činnosti;
- vysokoškolský učitel jako model praktické činnosti učitele aktivizující učební postupy;
- edukační cíle výuky na VŠ;
- „paradigmata“, klíčové přístupy k výuce na VŠ;
- vstup studentů do praxe (ve smyslu „do práce“).

Resumé k prvnímu okruhu

Odpovědi se vážou vesměs především k první otázce: „Co je pro vás ve vaší výuce nejdůležitější (velmi důležité)?“. Odpovědi na druhou otázku („Co je kvalitní výuka pro učitele?“) jsou v nich však implicitně obsaženy. Klíčovým tématem tohoto okruhu je vztah teorie a praxe v přípravě učitelů (v práci

UU), vnímaný všemi respondenty jako téma hodné pozornosti. Jak „mostit propast“ (cit.) mezi teorií a praxí, aby absolventi odcházeli do škol připraveni, jak obé propojit, jak učinit teorii použitelnou? Další témata navazují a věnují pozornost řešením problému přímo ve výuce na vysoké škole.[13] Nalézáme odkazy na výuku věnující část času lekce teorii a část praktickým činnostem. Četné zmínky (předpokládající právě takovou časovou organizaci) se týkají využití různých aktivizujících postupů v lekcích na fakultě (od obecného „nácviku“ až po konkrétní určení formy skupinového vyučování). Současně lze vyslovit předpoklad, že v rámci těchto metod se „prakticky“ pracuje dvojím způsobem:

- jednak se obrací pozornost k použití postupů práce se žáky;
- jednak je praxe zastoupena aktivizační vysokoškolskou výukou (při řešení teoretických i praktických problémů).

V neposlední řadě je tu ale i pojetí vztahu teorie a praxe vtělené do toho, že vysokoškolský učitel jednak jedná, jako by byl modelem učitele vůbec, a jednak se snaží prakticky používat to, co učí – model činnosti učitele.

K tématu vztahu praxe a teorie cílí i obecnější charakteristiky vlastní práce či její „přiřazení“ k paradigmatům (principům, přístupům). Viz například konstruktivismus, prožitkovost, zkušenostní učení, reflektivní učení.

Samostatným tématem jsou pak upozornění, že za důležité se považuje připravit studenty na jejich přechod ze studia do učitelské praxe (reflexe „šoku“ ze vstupu do praxe).

Za pozornost stálo ale i téma „cíle edukace na fakultě“. Kromě snah vybavit studenty tak či onak pro praxi se tu objevuje prakticky u všech respondentů akcent na znalosti vůbec a znalost terminologie a rozvoj způsobu myšlení.

6.2 Druhý okruh: Charakteristika respondentova současného pojetí výuky

Jak byste charakterizoval/a vaše pojetí – podobu výuky z hlediska teoretických a praktických elementů?

Nejprve nutno podotknout, že rozhovory se znovu stáčely k tématu vztahu teorie a praxe a jeho řešení. Je to dáno blízkostí otázek „co je pro vás nejdůležitější“ z prvního okruhu a otázek druhého okruhu.

Metatéma: Vztah teorie a praxe v osobním pojetí vlastní práce.

Témata:

- „paradigmata“;
- moje klíčové pedagogické přístupy ve výuce učitele učitelů;

[13] Připomeňme, že nikdo z respondentů není takzvaným „učitelem praxe“.

- mé pojetí postupu výuky v průběhu lekcí se zřetelem k problému vztahu teorie a praxe;
- moje snahy být modelem učitele a/nebo praktické činnosti učitele;
- mé konkrétní edukační postupy.

Klíčové výrazy popisující konkrétní postupy by mohly ovšem být strukturovány i takto: od praxe k teorii, od teorie k praxi.

Resumé ke druhému okruhu

Již jsme zmínili překryvy odpovědí. Nicméně zde docházíme k větší diferenciaci témat a k více jednotlivinám popisujícím práci učitelů učitelů.

Klíčovým tématem je opět vztah teorie a praxe. Snaha překlenout problém výše zmíněné „propasti“ nebo jejich funkční propojení atd. ve výuce apod. se promítá již do „obecných přístupů“ (zkušenostní učení . . .), do „zobecnění postupů“ (začít od praktických ukázek) a do „konkrétních postupů“ (studenti vedou sami své ukázkové lekce). Rovněž formy vysokoškolské výuky jsou měněny ve vztahu k tématu teorie a praxe: sice jen jedenkrát je explicitně řečeno, že dělení výuky na přednášky a od nich izolované semináře není optimální, ale z popisů vyučovacích postupů též implicitně plyne, že naši respondenti nechávají přednášky a semináře volně prolínat (bez ohledu na akreditační úzus). A děje se tak též v pojetí teorie a jejího vyvození z praxe. Tendence vyvozovat teorii z praxe je tu zřetelná a odkazuje k těmto startovacím bodům:

- začíná se od ukázky praktické aktivity (video);
- začíná se vlastní praktickou aktivitou ve výuce přítomných studentů.[14]

Tady si ale částečně vypomáháme zpracováním tématu „technik“ řešení vztahu teorie a praxe ve výuce přímo na vysokých školách, mimo jiné i na základě části odpovědí respondentů tohoto výzkumu (viz Valenta, 2016).

6.3 Třetí okruh: Změny v pojetí respondentovy výuky na VŠ

Mění se nějak vaše pojetí výuky? Co změnu působí? Přes co „nejede vlak“, i když něco tlačí na změnu? (např. studentské evaluace) Jste nyní v procesu změny? Pokud ano, jaké?

Metatéma: Od „výkladu“ k jiným „způsobům“ a více k praxi.

[14] Může jít o zadání typu „vybavte si svou vlastní zkušenost . . .“; „diskutujte nad . . .“; „co byste dělali, kdyby . . .“; o aktivitu vázanou na téma lekce, zpřítomňující se v činnosti, o aktivitu samotnými studenty simulované hodiny/segmentů hodiny, u níž/nichž není předem dáno didaktické téma objeví se až v činnosti.

Témata:

- od „výkladu“ k jiným metodám a formám výuky vesměs praktické povahy;
- další změny/proměny různých aspektů vlastní práce (akcenty, zřetele, cíle);
- zdroje a příčiny změn pojetí;
- snahy o propojení s výukou oborů;
- osobní (socioprofesní) proměny.

Resumé k třetímu okruhu

Prakticky všichni dotazovaní prošli proměnou vlastní práce.[15] Souhrnně se dá říci, že proměna vede od výkladových forem směrem k začlenění praktických způsobů výuky na škále od diskusí k vedení vlastních cvičných hodin. Návazné téma (další proměny různých aspektů vlastní práce) ukazuje škálu konkrétních příkladů změn (uváděných respondenty) v duchu předchozího tématu. Některé jsou konkrétní (aplikace „typových“ aktivit; příprava studentů na to, jak si dělat přípravy), jiné mají povahu spíše pojmenování „přístupu“ (od vyučování k facilitaci učení; akcent na teorie s malým „t“, tedy teorie blízké praxi).

Příčiny či důvody změn tkví v hlubším porozumění vlastnímu oboru a sledování jeho vývoje, ale též v jiném paralelním vzdělávání se, které pozitivně ovlivní práci ve vlastním oboru (spojeno i s větší svobodou a jistotou v profesi – patrně též v souvislosti s délkou praxe; ovšem netýká se jen starších respondentů, nýbrž i pedagožky s dvouletou praxí). Dalším zdrojem změn pak jsou zpětné vazby od studentů (hodnocení, diskuse při výuce) nebo osobní mínění akademika o tom, co studenti potřebují ke své (budoucí) práci, a co tedy musí měnit on sám. Jednotlivě se objevuje i důvod v hledání smyslu práce s budoucími učiteli (spojeno s kódem „od paměti k myšlení“) či osobní potěšení z práce. Jedna změna stylu práce je spojena s nutnou změnou předchozí zkušenosti učitele základní školy po přechodu na vysokou školu.

Tyto zdroje a důvody se u různých respondentů objevují v různých kombinacích. Souhrnně lze poznamenat, že jsme neregistrovali kupříkladu cosi jako „plán změny pojetí“. Z materiálu vyplývá, že způsob uvažování o změnách je strukturován tím, jak postupně přicházely podněty a objevovaly se důvody pro změny. Jakousi společnou linkou všech změn všech respondentů a jejich uvažování o změně je, že respondenti mění styl práce směrem

[15] . . . s výjimkou jedné respondentky, která se ještě během studia seznámila s konstruktivistickým pojetím výuky a přenesla je do své práce ihned po nástupu zpět na „svou“ katedru.

k přístupům akcentujícím více praktické učení i více praktické činnosti ve výuce na fakultách.

6.4 Čtvrtý okruh: Žádoucí kvality UU obecně, ale i osobně – vlastní kvality

Jaké kvality musí mít UU? Jak jich UU dosahuje? Co jsou stimuly, co překážky v dosahování kvalit? Co vás ovlivnilo výrazně v tom, jaké kvality máte?

Metatéma: Být zajímavým profesionálem . . .

Témata:

- kvality učitele učitelů (obecné, osobnostní, socio-profesní);
- praxe + zkušenost UU;
- vlivy umožňující dosahování kvalit;
- bariéry dosahování kvalit;
- problémy, potíže, nedostatky v kvalitách UU.

Resumé k čtvrtému okruhu

Vyhodnocení je v tomto případě poměrně komplikované. K dispozici je mísení obecných pohledů s pohledy ryze osobními (někteří respondenti při odpovědích na obecně položené otázky rychle přešli k osobní zkušenosti). To vede při vyhodnocení ke značnému množství prvotních kódů. Lze tedy konstatovat, že na první otázku (po obecných kvalitách UU) přicházely odpovědi v žádané úrovni obecnosti. Otázky přecházející ke změnám či bariérám však už vyvolávaly odpovědi opírající se výrazně i o sebezkušenost. Nicméně pokusíme se udělat dílčí souhrn, a to ve struktuře témat/kategorií. Právě řečené ovlivnilo i formulaci metatématu. Volba padla nakonec na spojení „zajímavý profesionál“. První půlka sousloví odkazuje k inspirativnosti a příklonu UU k činnostem, které i sami studenti považují pro sebe za přínosné. Druhé slovo pak cílí k široké škále všemožných charakteristik, které se v odpovědích objevily a které lze tímto slovem shrnout. Obě slova se současně objevila v odpovědích respondentů.

Nuže: Pokud jde o základní kvality učitele učitelů, pak můžeme využít jako shrnující charakteristiky kód „profesionalita“. Vizi respondentů o osobních rysech UU vidíme koncentrovanou zejména ve vyrovnanosti osobnosti (v pozitivním smyslu, tedy nikoliv například ve smyslu „je vyrovnán s tím, že nic nedělá . . .“), od níž se odvíjejí pak další rysy popsané dalšími kódy. Dodejme, že v tomto případě respondenti (kategorie problémy, potíže, nedostatky v kvalitách UU) operovali právě i s příklady nežádoucích rysů a charakteristik UU a využívali i výrazu typu „slepice“ (ovšem i „silnějších“) či obecné popisy neprofesionálních a podobných postupů UU. Hovořilo se i o jistém

zneužívání volnosti profese a skutečnosti, že komplementární rolí k UU je dospělý „klient“ vysoké školy (jemuž například není nutno věnovat takovou edukační péči jako „klientům“ nižších škol). Pokud jde o kvality v oblasti socio-profesních dovedností, pak lze shrnovat jen obtížně (viz výše).

Samozřejmě že i zde se exponuje téma praxe a vztahu teorie a praxe. Respondenti soudí, že UU by měl mít jistou praktickou zkušenost, současně se ale objevuje názor, že to není výlučnou podmínkou a že je možno příklon k teorii či praxi kompenzovat složením týmu pracoviště. Obsáhle a rozmanitě podepřená je kategorie „vlivy umožňující dosahování kvalit“. Můžeme snad jen shrnout, že některé vlivy jsou ryze věcí UU (např. experimentace s výukou), jiné jsou vázány na kontakt se studenty a poslední na další vzdělávání UU (výcviky). Jedenkrát byl vyřčen požadavek supervizního typu podpory UU (resp. vzájemného sdílení), což nás přivádí k poslední kategorii, k „bariérám dosahování kvalit“. Zde se objevuje jako problém nedostatek času v souvislosti s tím, že UU není pouze učitel, ale je akademikem, který má řadu dalších povinností.

6.5 Pátý okruh: Úloha vědy a výzkumu v práci respondenta

Jakou váhu přikládáte vlastnímu výzkumu? V čem ovlivňuje vaše pojetí výuky?

Metatéma: Tak – je to jistě důležité . . .

Témata:

- vlastní výzkum;
- cizí výzkumy;
- výzkum a (moje) výuka;
- typy výzkumu;
- výzkumník versus učitel;
- studenti a výzkum;
- problémy publikačního uplatnění výzkumů a kritika pojetí pedagogiky.

Resumé k pátému okruhu

Dotazování i zpracovávání výsledků bylo svébytně zajímavé. V souhrnu bylo k tématu řečeno méně než k otázkám v některých jiných okruzích, takže přepisy jsou „stručnější“, s výjimkou dvou odpovědí, které se pouštějí do kritiky publikačního systému a formalizace „vědy“ (výše viz možnost publikace výzkumů a kritika pojetí pedagogiky).

Závěr z analýzy pátého okruhu se pro nás jako čtenáře celých přepisů pak jeví takto: Výzkum je sice obecně uznávaným jádrem akademické činnosti, avšak pracoviště připravující učitele neméně vysoce cení i výuku. Ta je evidentně vnímána jako klíčový úkol i klíčová hodnota agendy učitelských učilišť (a z našeho jiného – rozpracovaného – výzkumu, ale i z jedné odpovědi vyplývá, že se považuje za hodnotu na fakultách nedoceňovanou). K výzkumu jako by se přistupovalo přibližně v polovině odpovědí (na základě analýzy přepisů i poslechu promluv, odmlk apod.) s jistými rozpaky, které se vztahují i na přiznání, že výzkumné aktivity jsou skrovné nebo „minulé". Konflikt rolí výzkumník × učitel je otevřeně zmíněn jen dvakrát a stejně četné jsou explicitní úvahy nad tím, že role by neměly být oddělovány.[16] Výzkumu je přiznána hodnota důležité informační základny. Zmíněna je potřeba praktičnosti pedagogických výzkumů a výzkum akční, k jehož realizaci ve vlastní výuce se hlásí tři respondenti. Odkazy na cizí výzkumy zmiňují kromě přínosu informačně-argumentačního též jejich význam pro seberozvoj učitele učitelů. Za citaci ovšem stojí jedna zmínka: „…když řeknu: Z našeho výzkumu vyplývá' […], v tom okamžiku se cítím na pevný půdě." Z odpovědí se rovněž jeví, že úkol „učit studenty zkoumat" není na učitelských fakultách (celkem pochopitelně) prioritou.

Kritika obrácená vůči recenzní praxi odborných časopisů je doplněna úvahami o formalizaci publikačních nároků a problémech s redakcemi a jejich recenzenty. Jedna respondentka například citovala názor redakce odborného časopisu nad jejím textem slovy: „To sem ale netahejte, tu praxi."

Souhrnně lze říci, jako by balík reakcí na otázky v tomto okruhu měl mnohem „kolísavější energii"[17] než „balíky" odpovědí předchozích.

7 Souhrn zjištění – odpověď na výzkumnou otázku

Vraťme se nejprve zpět k základní otázce: „Jaké je pojetí výuky u učitelů, kteří učí studenty učitelství?" Následující odstavce se snaží přinést odpovědi.

Všichni respondenti jsou významně angažováni ve výkonu své profese. Bylo by nadnesené tvrdit, že ji jednomyslně považují za ono – ve vztahu k učitelství – tolik skloňované „poslání". Nicméně jejich zájem vykonávat profesi a uvažování o tom, jak tento výkon zlepšovat (to, co jsme v rozhovorech slyšeli), činí z následujících, snad i nepřekvapivých informací informace podstatné: Respondenty zjevně trápí dvě duality:

[16] Objevuje se ale názor, že nezkoumající UU by měl být s to produkovat kvalitní „metodiky", čemuž rozumíme tak, že jde o jiný typ k výuce „přidané hodnoty".

[17] Energií si tu troufáme označit jisté nasazení, zaujatost či angažovanost patrnou v promluvách (i v jejich „paralingvistice") v rozhovorech o předchozích tématech.

První dualitou je vztah teorie a praxe v přípravě učitelů jak obecně, tak ve vlastní práci respondentů. Otázka po změně pojetí pak přináší i (pro danou skupinu) generalizovatelnou odpověď typu (naše shrnující parafráze): „Praktické komponenty přípravy budoucích učitelů mám nejen zakomponované ve svém pojetí výuky, ale přihlížím k nim v průběhu své kariéry stále více." Empirický materiál nabídl i takový výklad, že respondenti se snaží čelit i možným negativním důsledkům toho, co W. Brezinka nazývá „zvědečtěním" pedagogiky (2015).[18] Ostatně negativní důsledky oněch snah o zvědečtění byly zmiňovány poměrně kriticky například právě v odpovědích předchozího okruhu. Naši respondenti se nehlásili specificky k tomu, že doménou jejich práce by bylo reflektování praxí studentů na základních a středních školách – nedefinovali tedy sami sebe jako „učitele praxe". Jejich pozornost upřená na vztah teorie a praxe se týká zejména jejich vlastní práce se studenty na fakultě, hledání optimálních postupů vyučování.[19] Jednou z cest, které volí, je osobní příklad, a to ve dvou rovinách: jednak typu „jednám tak, jak by měl jednat učitel" (ve smyslu sociálním i pedagogickém) a jednak „ve výuce zde používám to, co vás učím, o čem s vámi hovořím". Další cesty jsou pak ve využití metod vysokoškolské výuky za prvé vyžadujících aktualizaci vlastní „žákovské" zkušenosti studentů z minula, za druhé analyzujících cizí praxi (videa), za třetí simulujících vlastní praxi v hodinách na fakultě a za čtvrté ve volbě vyučovacích postupů UU, použitelných i v práci například na základní škole, současně ale přinášejících specifickou praxi akademického učení (se) na fakultu, tedy praktického „dobývání" poznatků nebo dovedností, například cestou kooperativního učení.

Souhrnně můžeme říci, že onen rozpor (o němž hovoří např. Maňák, 2011), „propast" (respondent/ka) či problém k řešení, totiž vztah teorie a praxe, je klíčovým tématem profesních úvah námi zpovídaných kolegů.

Druhou dualitou (Brezinkou též popisovanou) je pak výzkum × výuka. Zde je u našich respondentů souhrnně zřejmý spíše zřetel k výuce a její kvalitě, kterou, jak patrno, se zaobírají. K tomu jim slouží mimo jiné též různé cizí výzkumy, jejich vlastní podepírají pedagogickou práci jen částečně. Akcent je kladen na výzkumy sloužící praxi ve školách a na vlastní praxi na vysoké škole. Rozlišení pracovníků kateder na „výzkumníky" a „vyučující" je

[18] K Brezinkovu textu nás (zpětně) přivedla skutečnost, že naši respondenti svým způsobem, byť samozřejmě jinak, reflektují podobně jako on v pedagogice na vysoké škole realitu různých troufneme si říci „polarit".

[19] Zmiňovali jsme, že toto téma je podrobně zpracováno na základě jiné části tohoto výzkumu (Valenta, 2016), v němž byly částečně využity i výpovědi respondentů právě popisovaného šetření.

sice diskutováno, ale není striktním názorem ve smyslu, že tyto dílčí role mají být odděleny.

A zmiňme nakonec – již mimo duality – ještě téma kvalit UU. Lze souhrnně říci, že důraz na osobní i profesní předpoklady je vyrovnaný (což zřejmě koresponduje s „modelovostí“ UU; i když i zde jsou poukazy na profesně neetické chování UU, využívání studentů k činnostem, které má dělat jen UU, atd.).

I zde pak rezonuje téma vztahu teorie a praxe, jednak v praktické zdatnosti pro výuku na VŠ a jednak v jistém, byť ne výhradním příklonu k názoru, že UU by měl mít praktickou zkušenost s jinou edukační prací, než je jen práce na vysoké škole. Mezi bariérami se objevuje nedostatek času potřebného pro vlastní rozvoj kvůli přemíře různých dalších činností.

Závěr

Nejprve se ještě vraťme k počátečním partiím tohoto textu. Řekli jsme, že pojem „pojetí výuky“ označuje obecné přesvědčení učitelů o podstatě a cílech výuky. V odpovědích na otázky po „pojetí“ naši respondenti samovolně směřovali právě k těmto tématům (byť často přes popis přístupů).

V teoretickém úvodu jsme hovořili též o dvou párech přístupů k výuce: o přístupu orientovaném na obsah a o přístupu zaměřeném na vytváření takového učebního prostředí a takových vzdělávacích aktivit, které umožní studentům učit se aktivně; a dále (druhý pár) o přístupu orientovaném na obsah a o přístupu orientovaném na změnu myšlení. Naši respondenti jsou evidentními zastánci aktivního učení a směrováni k formaci myšlení s tím, že od obsahu rozhodně neodhlížejí, a to u vědomí vzdělávacího úkolu právě vysoké školy, tedy instituce poskytující nejvyšší vzdělání.

V souvislosti s tím připomeňme v teoretické části zmíněnou kritiku přílišného akademismu a slabé snahy transformovat vědní obsahy ve vztahu k potřebám učitelské profese. Naši respondenti se podobným tendencím snaží čelit, a tak se kritiky na adresu učitelského vzdělání (zjištěné Vašutovou, 2002) jeví být (v jejich případech) překonávány, a to i ve směru již naznačeném Vašutovou a Chválem (2002), kteří uvádějí využití například diskusních metod nebo řešení problémů. Námi zjištěná škála postupů je již bohatší, ovšem znovu připomínáme, že se váže k omezenému vzorku respondentů.

Zajímavé může být rovněž zastavit se znovu u dvou tezí: Jedna říká, že vzdělávání budoucích učitelů by mělo napomáhat k tomu, aby si našli individuální, originální pojetí své vlastní výuky. Druhá pak praví, že studenti učitelství by se měli setkat na vysoké škole s výukou založenou na progresivních tendencích: konstruktivistický přístup, činnostní přístupy,

kooperativní učení, formativní hodnocení, bohatší formy průniků praxe do výuky přímo ve škamnách fakult, nové informační technologie atd. S tím souvisí i skutečnost, že výuka na vysoké škole by měla být určitým modelem výuky budoucích učitelů jak ve způsobech jednání, tak ve způsobech edukace (vyučování, vzdělávání, výchovy). Zajímalo nás, zda najdeme ozvuky těchto téma v rozhovorech. Našli jsme je: zejména druhá teze rezonovala tak či onak takřka za všemi promluvami respondentů (zatímco o té první to říci nemůžeme[20]).

Vrátíme-li se ještě jednou k základní otázce: „Jaké je pojetí výuky u učitelů, kteří učí studenty učitelství?", pak podle nás lze za podstatný závěr z dotazování po profesních přesvědčeních vybraných učitelů učitelů považovat zjištění, že citlivě vnímají onu „propast" (z výpovědi) mezi teorií a praxí a vykazují praktickou snahu o její překlenutí. Kritický osten namířený z různých stran k „nedostatečné praktičnosti" zdejšího pedagogického vzdělání je tedy předmětem pozornosti i našich respondentů a jejich snah o změnu.

Pokud bychom se vrátili ještě jednou k Brezinkovi (2015, s. 202), je zřejmé, že naši respondenti se pohybují v jeho triádě pedagogických teorií (ale snad nepochybíme, když řekneme, že i existujících koncepcí „pedagogiky pro učitele"), a to zejména na poli „praktické pedagogiky" (praxi kultivující…), propojené s „empiricko-pedagogickou vědou" (praxi poznávající…). Na „filozofii výchovy", poslední z triády, v odpovědích na naše otázky nenarážíme.

Literatura

Ashwin, P. (ed) (2006). *Changing higher education. development of learning and teaching*. London: Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

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

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Guest, G. (2012). *Applied thematic analysis.* Thousand Oaks, California: Sage.

Havlík, R. (2002). Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF UK. In Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.), *Rozvoj národní vzdělanosti*

[20] Respondenti zmiňují spíše ty prvky vlastní práce se studenty, které by bylo možno chápat jako podmínky vedoucí k záměrnému hledání individuálního stylu práce: rozvoj odborného myšlení, reflektivní pojetí výuky na vysoké škole, podpora profesního sebevědomí studentů, vedení k hledání alternativ v jejich vlastní praxi a vytváření povědomí o tom, že není jen „jedna cesta".

a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 2. díl: Metody a výsledky empirických výzkumů (s. 142–149). Praha: PedF UK.

Janíková, M., & Vlčková, K. a kol. (2009). Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Brno: Paido.

Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula: časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 23(1), 36–56.

Kohnová, J. (2012). Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova.

Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67. DOI: 10.5817/SP2015-3-4

Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.

Mareš, J. (1990). Učitelovo pojetí výuky. 1. díl. Výchova a vzdělání, 1(2), 31–33.

Mareš, J. (1990). Učitelovo pojetí výuky. 2. díl. Výchova a vzdělání, 1(2), 51–54.

Mareš, J. (2015). Hledejme limity analogií a hleďme ještě dál. *Pedagogika,* 65(1), 87–93.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů.

Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr přístupů k učení. *Aula,* 20(1), 48–77.

Podlahová, L. a kol. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing.

Ramsden P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routlege.

Recommendation concerning the Status higher education teaching personell. (1997). Dostupné z: `http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html`

Recommendation concerning the Status of teachers (1966). UNESCO/ILO. Dostupné z: `https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_dialogue/—sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf`

Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* Praha: Grada Publishing.

Russell, T., & Korthagen, F. (Eds.) (1995). *Teachers who teach teachers: reflection on teacher education.* London: Routledge Falmer.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective practicioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Slavík, M. et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.

Šeďová, K., & Švaříček, R. (2015). Editorial. *Studia paedagogica*, 20(2), 58.

Šeďová, K. et al. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 934. DOI: https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2

Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika,* 57(4), 326–337.

Tight, M. (2008). Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis. *Higher Education*, *55*(5), 593–605. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-007-9077-1

Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika, 65*(1), 75–81.

Valenta, J. (2016). Učitelé učitelů, jejich studenti a vztah teorie–praxe. In Strouhal, M. (ed.), *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 70–115). Praha: Karolinum.

Vašutová, J., & Chvál, M. (2002). Vzdělavatelé učitelů: reflexe učitelů pedagogické fakulty. In Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. Metody a výsledky empirických výzkumů* (s. 150–169). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Vašutová, J. (1999). Vzdělavatelé učitelů. *Aula,* 9(1), 68–77.

Vašutová, J. (2000). Jak se stát dobrým vysokoškolským učitelem budoucích učitelů. *Aula, 1*(8), 10–12.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.

Vašutová, J. (2008). 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.

Vorlíček, Ch. (2002). Vzdělávání učitelů a vzdělavatelé učitelů – historický exkurz. In Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II: Metody a výsledky empirických výzkumů* (s. 42–47). Praha: Pedagogická fakulta.

Autoři

doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Celetná 20, 116 42 Praha 1,
e-mail: `Josef.Valenta@ff.cuni.cz`

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Celetná 20, 116 42 Praha 1,
e-mail: `Hana.Kasikova@ff.cuni.cz`