

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ VE ŠVÝCARSKU A JEHO SROVNÁNÍ S OSTATNÍMI STÁTY

Jürgen Oelkers

Anotace: Zpráva popisuje a analyzuje podobu pregraduální přípravy učitelů ve Švýcarsku a konfrontuje ji s vývojem v dalších evropských zemích (Švédsko, Německo, Anglie). Od poloviny devadesátých let skončila příprava budoucích švýcarských učitelů v učitelských seminářích a začala být uskutečňována na vysokých školách pedagogických. Odstartovala tím reforma učitelského vzdělávání, kterou můžeme charakterizovat takto: je orientována na uplatnění absolventů v reálné praxi, klade důraz na získání učitelských kompetencí a na časný začátek pedagogických praxí. Tím vším se snaží o funkční propojení teoretické a praktické části studia. Účinnost nové podoby pregraduální přípravy učitelů se ověřuje u učitelů, kteří už působí 2–3 roky v praxi. Výsledky naznačují, že celkově jsou začínající učitelé připraveni dobře. Nedostavuje se u nich „šok z reality“, spíše je zatěžuje množství, různorodost a složitost úkolů, které musí ve škole řešit. Od nástupu do zaměstnání u nich dochází k rozvoji kompetencí, dokonce i v oblastech, které jim zpočátku činily potíže (plánování učiva, tvorba učebního plánu, zohlednění rozdílných učebních předpokladů žáků, práce s rodiči, vykonávání funkce třídního učitele).

Klíčová slova: učitelé, pregraduální vzdělávání, reforma, vysoká škola pedagogická, orientace na praxi, kompetence učitelů, Švýcarsko.

Key words: teachers, undergraduate education, reform, pedagogic university, orientation to practice, teacher competence, Switzerland.

Naše zpráva se věnuje pregraduálnímu vzdělávání učitelů ve Švýcarsku. Jeho vývoj a současnou podobu zasazuje do širšího kontextu: přibližuje systém vzdělávání učitelů ve Švédsku, Německu a Velké Británii. Na tomto pozadí charakterizuje změny přípravy učitelů ve Švýcarsku.

Orientace na uplatnění absolventů v praxi

Švédsko. Na základě zákona z 25. května 2000 spustilo švédské ministerstvo školství a vědy rozsáhlou reformu celého systému vzdělávání učitelů, která je v souladu s mezinárodními trendy. Tato reforma se svým způsobem

distancuje od dosavadních celosvětových zvyklostí oddělovat jednotlivé části vzdělávání učitelů do samostatných celků (srov. Kallos, 2003). Obvykle se odděleně studují aprobační předměty, didaktika, pedagogika a absolvují se pedagogické praxe. Mezi těmito předměty není téměř žádná spojitost. Neexistují zde oborově přesahující témata ani nejsou stanoveny multipředmětové cíle. Jediné, co tyto rozdílné předměty spojuje, je zkušenost, kterou studenti učitelství získávají.

Základem nového vzdělávání ve Švédsku je základní kurikulum, které se zaměřuje na vytváření kompetencí, jež jsou nezbytné pro učitelskou profesi.

- Toto základní kurikulum musí absolvovat *všechny* budoucí učitelky a *všichni* budoucí učitelé.

- Cílem je standardizace učitelského vzdělání, které se nevztahuje k jednotlivým stupňům a typům škol, nýbrž je orientováno na praxi budoucího učitele a prakticky využitelné na všech stupních škol.

- Současný počet osmi způsobů zakončení studia bude sjednoceno na jeden typ.

Nová struktura švédského vzdělávání stanovuje tři oblasti učitelského vzdělávání, které jsou vzájemně propojené a současně zaměřené na využití v praxi. Největší podíl zaujímá profesní všeobecné vzdělání, švédsky *Allmänt utbildningsområde*. Tato část je ohodnocena 60 kredity z maxima 180 kreditů a má dvě těžiště – všeobecně-vědní základ pro všechny budoucí učitele a dále in-

terdisciplinární odborné předměty. Nejméně 10 z 60 kreditů připadá na kurzy, které v sobě zahrnují praxi či se přímo ve školní praxi realizují. Druhá největší oblast za 40 kreditů se nazývá *Inriktning* (orientační stupeň) a je cíleně zaměřena na budoucí povolání. Tato oblast v sobě zahrnuje kurzy, které se specializují jak na vyučovací předměty, tak na to, aby bylo možné jejich výuku modifikovat podle daných věkových skupin nebo stupňů škol. Ve švédském vzdělávání učitelů tím odpadá klasické studium daného aprobačního předmětu, jak je tomu například v Německu. Třetí studijní oblast *Specialisering* slouží k prohloubení získaných vědomostí a je rovněž nabízena v dalším vzdělávání za účelem dosažení synergických efektů.

Systém dalšího vzdělávání učitelů je ve Švédsku rovněž změněn. Za další vzdělávání učitelů zodpovídají obce, které ho současně organizují i financují. Název označující další vzdělávání učitelů byl ministerstvem pro vzdělání a vědu změněn na „rozvoj kompetencí“. Za touto změnou stojí koncepce, která se zaměřuje na osobní rozvoj v rámci vykonávaného povolání. Kromě zpracování a podrobného studia zkušeností získaných v rámci praxe zahrnuje tato koncepce i rozvoj vyučovacích metod, týmovou práci a propojení praxe s vědeckým výzkumem. Pozornost není soustředěna na vyučované předměty, ale na kontinuální profesní kvalifikaci vyučujících. Nová forma vzdělávání učitelů bere v úvahu požadavky jednotlivých škol a intenzivněji přijímá a vy-

užívá vědeckého bádání (viz Oelkers, Reusser, 2008).

Německo. V Německu je situace odlišná: „důsledné zaměření“ na praxi můžeme zatím zaregistrovat pouze v náznacích. Důvody jsou známe: ve Švédsku probíhá vzdělávání učitelů s přihlédnutím k tomu, co je pro učitelskou profesi společné, a odlišuje se jen podle stupňů a odborného zaměření. V Německu určují podobu učitelského vzdělávání stupně školy a pedagogické fakulty. Většina německých univerzit nemá žádné společné ústředí, které by zodpovídalo za úspěšnost vzdělávání učitelů a vzdělávání celkově. Standardy a kompetenční modely, podle kterých by se úspěšnost mohla hodnotit, jsou pouze v počátcích a zatím jen na papíře.

Švýcarsko. Ve Švýcarsku je tomu jinak. Vysoké školy pedagogické jsou ze zákona odpovědné jak za pregraduální přípravu učitelů, tak za jejich další vzdělávání. Pregraduální studium není rozděleno na dvě etapy, není strukturováno. Během celého studia je kladen důraz na pedagogickou praxi. Pedagogické praxe jsou odborně zaštiťovány a jsou v souladu s kurikulem. Stejně podmínky platí i pro vyučující vzdělávající se pro vyšší, sekundární stupeň. Příprava budoucích učitelů netrvá dlouho; budoucí učitelé prvního stupně – jde o nejpočetnější skupinu – získají učitelskou kvalifikaci po třech letech, aniž by se studium dělilo na dvě etapy jako v Německu. Vyučující jsou pak okamžitě schopni vykonávat své

povolání, mohou se ucházet o učitelská místa a zrají v podstatě až během výkonu svého povolání.

Čím abstraktnější jsou návrhy na reformu učitelského vzdělávání, tím méně sporů vyvolávají. Řečeno obráceně: čím je návrh konkrétnější, tím víc námitek bývá proti němu vzneseno. Vysvětlení je jednoduché: podoba vzdělávání vytváří kvalifikační pozice a definuje zájmy zúčastněných osob. Vzdělávání učitelů nabízí spoustu pracovních míst a jeho reforma ohrožuje ty, kteří se na něm právě podílejí, a proto je již od začátku prosazení reformy ohroženo. Je jistě jednodušší používat formule, s nimiž mohou všichni souhlasit a které nepovedou k žádným změnám.

„Posílení oborové didaktiky“ je požadavek vyskytující se ve všech německy psaných dokumentech o reformě učitelského vzdělávání. Stejně tak převažuje shoda v tom, jak dosáhnout jeho zlepšení – a sice tím, že se větší pozornost bude věnovat empirickým výzkumům výuky. Avšak z dosavadního řešení tohoto problému je patrné, že se na okrajovém postavení oborových didaktik téměř nic nezměnilo. V Německu během posledních třiceti let nezažnamenala oborová didaktika oslabení jen na vysokých školách pedagogických v Bádensku-Virtembersku, v ostatních spolkových zemích byla oslabena. Oborová didaktika začíná být nově ceněna teprve teď. Velikou šanci pro reformu nabízí propojení oborových didaktik a empirického výzkumu výuky. Na jeho realizaci si však musíme ještě počkat.

V současné době slouží každé vzdělání nějakému účelu a musí splňovat určité zadání, kterým však není jen vzdělání pro vzdělání. Úspěch vzdělávání budoucích učitelů závisí na tom, aby studenti vnímali jako cíl svého vzdělávání nepřetržité zlepšování svých kompetencí (Oser, Oelkers, 2001). To se podaří daleko lépe koordinací modelů než jejich rozdělením, přičemž modely často fungují proti sobě, nebo přinejlepším nejsou ve shodě. Rozvoj profesních kompetencí je možný jen v případě, že vzdělávání umožňuje postupné zdokonalování. Tento poznatek je stejně tak banální, jako je bohatá jeho škála důsledků: na konci musí student znát a umět víc než na začátku. Všeobecný rozhled musí být obohacen takovou měrou, aby rozdíl, který přineslo studium, byl dostatečně průkazný.

Stejně to vidí i německá Konference ministrů školství (KMK). Ve svém usnesení z 16. 12. 2004 o zavedení standardů týkajících se pedagogických věd zní nařízení o vzdělávání učitelů takto: „Poměr mezi univerzitním vzděláváním a vzděláváním zaměřeným na praxi musí být sladěn tak, aby bylo docíleno systematického a provázaného rozvoje zkušeností i kompetencí,“ (KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, s. 4).

Slovní spojení „systematický a provázaný rozvoj“ předpokládá, že vzdělávání učitelů není složeno pouze z různorodých částí. Předpokládá naopak, že se dají vytvářet a studovat souvislosti, které s nabývajícím profesním zkušeností značně rozvíjejí prakticky zaměřené

kompetence. Odborné znalosti, oborová didaktika, pedagogické vědy a pedagogická praxe stojí dnes vedle sebe, a zda i za této situace vedou k rozvoji kompetencí, se dá stěží dokázat.

Pokud má být učitelské vzdělávání opravdu vztaženo k praxi, pak musí být problémy a požadavky daného předmětu převzaty z praxe a ne být pouze předjímáním toho, co lze v praxi patrně využít. Pro ilustraci: účinná strategie, jak pomáhat žákům, se nedá odvodit z obecné didaktiky. Vědecké úvahy dodávají argumenty, které hovoří pro posílení podpory a motivace žáků. Současně nabízí i data hovořící o tom, jak toho dosáhnout. Z takových úvah se ale nedají vytvářet praktické dovednosti ani utvářet trvalejší postoje budoucích učitelů. Ti se musí naučit, jak efektivně žáky podporovat a motivovat. Studenti učitelství se nesmí upínat k předpokladům, které si nemohli v praxi ověřit. Na konci studia musí být docíleno profesní kompetence, která se dá dále rozšiřovat. Ne znalost, jak teoreticky uvažovat:

Značná část pregraduálního studia proto musí mít podobu *problem-based learning* – učení založeného na řešení problémů, které byly v praxi identifikovány. Znalosti získané během studia musí být v souladu s poznatky z praxe a musí se – jinak než dnes – doplňovat. Rozborem případových studií se toho docílí lépe než studiem těch teorií, které jsou odtrženy od vlastních zkušeností (Shulman, 1996). Profesní know-how učitelů se jen z malé části vztahuje

na znalosti získané během studia, protože tyto znalosti tvoří svébytný systém, který si vystačí sám a nepotřebuje nějakou návaznost. Z převážné části se jedná o znalosti potřebné ke zkouškám, a ne o dále využitelné analytické poznatky. Pokud by bylo vzdělávání učitelů uspořádáno podle problémů evidovaných v praxi a spojovalo by se i s možnými řešeními, byl by výsledný efekt jiný.

Studenti se přizpůsobují požadavkům vysoké školy a připravují podle požadavků, které na ně jsou kladeny. Pokud kurikulum obsahuje nenávazné, vedle sebe stojící různorodé části, nemůžeme studentům dávat výsledek za vinu. Kompetence potřebné pro výkon učitelského povolání tak nevzniknou, nebo jen náhodou, podle toho, jaký vztah ke vzdělávání učitelů mají jejich vysokoškolští vyučující. Většina odborných stanovisek tuto podmínku nebere v úvahu, ale úspěch ve vzdělávání učitelů závisí také na tom, zda v něm jejich vyučující vidí přínosný a smysluplný úkol. Může se tak stát buď normativním přesvědčováním, ale také intelektuální výzvou. Avšak případ, že by vzdělávání učitelů bylo označováno jako „vzrušující“ úkol, se mezi kolegy slyší jen velmi zřídka.

I to má své důvody. Vzdělávání učitelů se teprve teď stává předmětem výzkumu a ve většině institucí neexistuje rozvojový projekt s jasně stanovenými cíli. Toto téma je neustále předmětem opakovaných diskusí o státní reformě, ale to samo ho nedělá zajímavým

a náročným. Výhody vysokoškolského vzdělávání učitelů se dají využít pouze tehdy, až se vzdělávání učitelů stane náročným úkolem, při němž půjdou ruku v ruce vývoj, management a empirický výzkum. Teprve potom se vyplatí přenechat zodpovědnost za vzdělávání vysokým školám. Nemá smysl vytvářet nová grémia; musí existovat opravdové rozvojové úkoly, které se nedají zpracovávat jinak než nekonvenčními způsoby. Vlastní pedagogický výzkum je proto bezpodmínečně nutný.

Klíčovou otázkou je, které kompetence by měli budoucí učitelé do konce studia nabyt, kde a jak je mají získat a jakými prostředky by měla být úspěšnost pregraduálního studia zkoumána a hodnocena. Profesní kompetence se dají celkově rozdělit na úzce oborové a na ty, které aprobační obory přesahují. Oborové kompetence se vztahují k aprobačním oborům, které budoucí učitelé studují. Kompetence přesahující aprobační obory se týkají pedagogických dovedností používat různé vyučovací metody, přispívat k rozvoji žáka nebo i reflexivně zpracovávat vlastní profesní zkušenosti.

Hlavními aktéry jsou zde studenti učitelství. Reforma vzdělávání učitelů musí vycházet vstříc jejich zájmům a požadavkům. To však znamená, že užitečnost reformy je třeba testovat na studentech učitelství. Švýcarské a americké studie jednoznačně dokládají, že studenti očekávají, že jim studium něco přinese, a podle toho jednotlivé semináře a studijní bloky hodnotí

– což má daleko k německému ideálu vzdělávání. Pokud to tak smíme vyjádřit, musí studenti získat pozici zákazníka; to odpovídá záměrům Boloňské deklarace, která nevychází z požadavků správních orgánů, ale je zaměřena na názory a postoje studentů. Znalosti potřebné pro úspěšné vykonání zkoušek proto nejsou dobrým indikátorem.

Obecně řečeno: vzdělávání musí odpovídat nárokům daného povolání – tudíž musí být tímto povoláním formulovány i požadavky na jeho podobu. Doposud je to z větší části souhra náhod. Napomoci by mohlo základní kurikulum, které by stanovovalo závazné oborové i nadoborové standardy, ve kterých by nešlo pouze o zavedení nové nomenklatury. Bez promyšleného kurikula neexistují mezi jednotlivými částmi přípravy učitelů žádné souvislosti a žádná promyšlená a řízeně uskutečňovaná návaznost. Pokud by měl existovat soulad mezi jednotlivými vyučovacími předměty nebo dokonce mezi oběma etapami vzdělávání učitelů, pak by byl možný pouze v rámci společného kurikula, které vykazuje vnitřní návaznosti a umožňuje další rozvoj. Jinak ať zůstane u izolovaných předmětů; reformní rétorika je v takovém případě jen plýtvání časem.

„Důsledná orientace na učitelské povolání“ musí být v tomto směru konkretizována a zpřesněna definováním profesních kompetencí. Nemůže být pouze soupisem témat; témat, která sama o sobě neodstraní nahodilost nabídky. Téměř každé téma a každá vy-

učovací hodina učitelské přípravy „nějak souvisí s výkonem učitelova povolání“ aniž by se při reálných přednáškách či seminářích takový vztah skutečně prodiskutoval. Zadaný úkol lze tedy splnit naprosto formálně. Dnes už se stejně všechno možné označuje soulovím „zaměřeno na praxi“ jen proto, aby si tyto vysokoškolské kurzy studenti volili častěji.

Vytváření modulů, standardů a rozvoje kompetencí

V budoucnu však výše popsaným způsobem nemůže vzdělávání fungovat. Budoucí systém vzdělávání je uspořádán do modulů, všechny moduly mají závazně stanovené cíle a jejich dosažení bude možné kontrolovat. Přesně formulované cíle umožní spolupráci mezi jednotlivými fázemi přípravy, aniž by se stupně vzdělávání musely striktně oddělovat, jak tomu je například v dnešním zkušebním řádu. Vzdělávání, které je zaměřeno na praxi, se takto nedá organizovat. Pokud se vzdělávání poctivě a důsledně zaměřuje na praktické uplatnění ve škole, pak musí být téma praktického uplatnění učitelů ve škole těžištěm, k němuž se vztahují všechna témata. Nejsou pak přezkušovány pouze znalosti, ale i dovednosti. Na konci musí být dosaženo učitelské kompetence. Jak toho ale docílit při studiu, ve kterém se od sebe striktně oddělují jednotlivé předměty?

Máme-li nalézt odpověď na tuto otázku, vzniká poptávka po nových

a kreativních formách zkoušek. Konečně jsou to právě zkoušky, podle kterých se dá zjistit, co vlastně znamená „důsledná orientace na učitelské povolání“. Pokud zůstaneme u dnešní podoby zkoušek, budou i výsledky studia značně individuální. Potom by se ale mělo přestat mluvit o „důsledné orientaci na učitelské povolání“. Z „důsledné orientace“ totiž vyplývá, že existují závazné standardy, které se nedají a nesmějí obcházet. Proto musí být pravidelně nabízeny kurzy, které konkretizují vlastní naplňování standardního studijního programu učitelství. Mnoho vysokoškolských učitelů to ovšem považuje za provokaci, která omezuje jejich akademickou svobodu při přípravě budoucích učitelů. Přitom mimo oblast vzdělávání učitelů se jedná o naprosto obvyklá a normální kurikulární rozhodnutí, která požadují zpracovat vhodné studijní materiály a zprostředkovat studentům podklady k jejich působení v oboru.

Zde nám pomůže pohled do zahraničí, tentokrát do **Anglie**. V roce 1994 zde byla založena celostátní Agentura pro výcvik učitelů (Teacher Training Agency – TTA). Tato agentura spolupracuje s britským ministerstvem školství (Department of Education and Skill – DFES) v Londýně. Není však tomuto úřadu podřízena, a proto může pracovat nezávisle. Primárním úkolem TTA je zlepšit kvalitu pregraduálního vzdělávání učitelů neboli základního učitelského vzdělání. K tomu jsou nezbytné standardy. S jejich pomocí se pravidel-

ně a důsledně zkoumá, nakolik jich studenti učitelství dosahují.

Tato agentura přebírá i akreditaci programů nabízených na univerzitách a jiných vysokoškolských institucích v rámci pregraduálního vzdělání učitelů. Prověřuje se, zda jsou nabízené programy vhodné z hlediska cílů a povinností vzdělání učitelů. To se vztahuje na:

- kurikulum,
- zdroje, které jsou k dispozici,
- použití prostředků,
- kvalifikaci personálu.

Nepřetržité přezkoumávání kvality vzdělávání učitelů provádí Kancelář pro vzdělávací standardy (Ofsted – Office for Standards in Education), vládní agentura sídlící v Londýně. Ofsted zodpovídá také za hodnocení škol a výkonnostní testy, tj. za téma, které se na německé školy dostalo až překvapivě pozdě, zato provázeno rozčilenými diskusemi.

V Anglii je fáze uvedení do praxe ze zákona řízena ministerstvem školství. I pro tuto příležitost stanovila TTA standardy, které musí začínající učitelé splňovat. Agentura navíc vytvořila takzvané vstupní profily zaměstnanců, které slouží jako výchozí bod pro cílené plánování dalšího profesního vzdělávání jednotlivých učitelů. Popisují, co už učitelé umí a co jim ještě chybí. Spolu s těmito opatřeními pro standardizaci vzdělávání učitelů probíhají i národní kampaně zacílené na nábor vysoko kvalifikovaných kandidátek a kandidátů. Pro Německo a Švýcarsko by to zna-

menalo, že se začnou aktivně zabývat marketingem, který bude cílen na nejlepší studenty, a ne že budou jen vyčkávat, kteří maturanti se ke studiu přihlásí.

Anglické učitelky a učitelé jsou každoročně hodnoceni vedením školy podle jasně definovaných standardů. S dobrými výsledky je spojen vyšší plat a stejně tak i možnost rychlejšího povýšení. Pro vzdělávání ředitelů a ředitelky škol byla založena akademie – National College for School Leadership. Nakonec byl realizován i nápad, že ředitelé škol dostanou vyšší plat, pokud po stanovenou dobu zvládnou úspěšně vést problematickou školu.

Národní standardy pro ředitele byly zveřejněny v roce 2004. Vycházejí ze základní potřeby, která byla popsána takto: „to provide professional leadership and management for a school“. Ředitel či ředitelka je vedoucím profesionálem dané školy. Úkoly ředitele vyžadují zvláštní školení, které není součástí normálního vzdělávání učitelů (viz Oelkers a Reusser, 2008).

Výzkumy týkající se pregraduální přípravy učitelů existují, ale i v mezinárodním srovnání pouze ve vybraných oblastech. Neexistuje žádný celkový přehled. Anglosaský výzkum se (až na výjimky) zaměřuje na učitelovu práci ve třídě. Otázkou je, jak mohou být učitelé nejlépe připravováni a školeni pro požadavky vyučování. Silně kognitivně-psychologicky zaměřený výzkum se snaží pochopit, jak vznikají praktické vědomosti a jak jsou studenty přijímány a reflektovány a také jak se dá zlepšit

získávání vědomostí v rámci vzdělávání (Black, Halliwell, 2000).

Občas se objeví otázka, zda může mít vzdělávání učitelů úspěchy, když postoj studentů k učitelskému povolání je již vytvořen na základě jejich dřívějších zkušeností (Korthagen, Brouwer, 2005). Podle mnohých odborníků může být způsob vzdělávání úspěšný pouze v případě, když vzdělávání učitelů bere vážně studenty, jejich vzdělávací cíle a motivaci. Nikoli maturitní vysvědčení, ale míra motivace je jednou z rozhodujících veličin pro úspěch studia (Watt, Richardson, 2007). To platí také o vývoji vzdělávání učitelek a učitelů ve Švýcarsku, pro které je sice rámcem evropský kontext, přesto ale musí být na přípravu učitelů nahlíženo jinak; už jen proto, že na tak malém území je 26 kantonů s vlastními rozhodovacími pravomocemi.

Vývoj vzdělávání učitelek a učitelů ve Švýcarsku

Vzdělávání učitelek a učitelů ve Švýcarsku je podrobováno rostoucí kritice, která je z části odůvodnitelná nostalgií po starém vzdělávání v seminářích, které bylo zrušeno teprve před necelými deseti lety. Čistě jako nostalgie nemusí být tato kritika brána vážně. Pedagogické semináře nestály před žádnými jinými problémy a na základě jejich historie se nenabízela ani žádná jiná řešení. Vzdělávání učitelů musí vlastně pořád zvládat nemožné, totiž připravovat je i na situace, které se nedají předvídat. Nostalgie pouze brání jasnému pohledu na věc.

Od poloviny devadesátých let jsou ve Švýcarsku zakládány vysoké školy pedagogické, které nahradily semináře. V Německu semináře vymizely už před desetiletími. Neexistoval vlastně žádný pádný důvod proč semináře rušit. Podnětem se stal až znalecký posudek OECD, ve kterém bylo poukázáno na to, že vzdělávání v seminářích není kompatibilní s evropskými standardy pro terciární vzdělávání. Švýcarské učitelské diplomy by tak v Evropě nebyly uznávané.

Zatím patnáct vysokých pedagogických škol bylo vybudováno v místech, kde se původně učitelky a učitelé vzdělávali v seminářích. Výjimkou je kanton Bern, kde bylo poprvé ve městě zřízeno centrální vzdělávání učitelek a učitelů. Dříve existovaly malé regionální semináře v Thunu, Spiezu nebo Langenthalu, které se dlouho dokázaly bránit, protože byly součástí regionální politiky. V Curychu byla zřízena Vysoká škola pedagogická z osmi různých seminářů kantonu. Je největší v zemi. První absolventky a absolventi opustili tuto vysokou školu v roce 2004. Již nyní je možné porovnávat výsledky.

Hlavním bodem kritiky stále ubývajících škol v Curychu je omezená možnost zaměstnávání nově dostudovaných učitelů, kteří nestudují všechny vyučované předměty prvního stupně základních škol. Tento problém je stále palčivý, ale zmenšuje se díky nedostatku učitelů a ochotě ke kompromisům zaměstnávajících škol.

• Veřejností velmi diskutovaným tématem je problém vztahu teorie-praxe neboli využití vzdělání v praxi.

• Zkušenosti učitelé napadají – a politicky velmi účinně – neúměrně velké množství teorie, i když studenti absolvují více praxe, než jak tomu bylo u starého vzdělávání učitelek a učitelů v seminářích.

Z této diskuse vzešla dvě opatření. Za prvé, absolventky a absolventi Vysoké školy pedagogické v Curychu budou po dvou letech svého působení na školách dotazováni, jak hodnotí připravenost pro praxi, kterou je vysoká škola vybavila. Cílem je doložit podíl teorie-praxe empirickými daty, aby se o podobě pregraduální přípravy učitelek a učitelů dalo konstruktivně diskutovat a ne jen o ní pouze polemizovat.

Příkladem jsou gymnázia kantonu Curych. Jejich absolventky a absolventi jsou již delší dobu tázáni, zda jsou dostatečně připraveni na studium. Pět prozatím provedených průzkumů prokázalo vysokou míru spokojenosti se vzděláváním na gymnáziích. Očekává se, že tomu tak bude i u průzkumů pregraduální přípravy učitelů. Pravidelné provádění průzkumů by bylo pro zajišťování výsledků stěžejní. Mělo by však význam pouze v případě, že by se z něj vyvozovaly důsledky pro pregraduální studium.

Druhé opatření Vysoké školy pedagogické v Curychu slouží ke zlepšení propojenosti studia s pedagogickou praxí na školách, která byla až doposud opravdu slabým článkem přípravy

budoucích učitelů. Doposud existovala tradiční vyučovací praxe společně s jejich přípravou a následným rozbořem. Se zbytkem vzdělání ale neměla mnoho společného. Vysoká škola již vytvořila koncepci pedagogické praxe, která zahrnuje celou dobu pregraduální přípravy učitelů. Studenti jsou šest semestrů provázeni učiteli v činné službě. Ti na stejné vysoké škole sami dříve studovali, spolupracují s vysokoškolskými pedagogy a čerpají ze stejné literatury.

Již během prvního semestru se studenti dostávají do kontaktu s praxí. Nově absolvují tříměsíční praxi, víceméně představující reálný pracovní proces. Během praxe mají studenti možnost využít učitele, které znají ze seminářů jako své mentory, a mohou si ověřit využití teorie v praxi. Mají k dispozici relevantní vědeckou literaturu, jejíž obsah si mohou vyzkoušet v reálu. Na této koncepci je důležité, že studenti mají neustále po boku někoho, s kým mohou diskutovat o tom, co během praxe zažili a jaké závěry z toho vyplývají.

Během každé přeměny školského systému dochází i k neúspěchům, přerušení nebo modifikaci reformní strategie. Původně vytyčené hranice se musí změnit. Reformy musí počítat s možnými komplikacemi, ale nesmí plánovat vlastní ztroskotání. Každá reforma se nemusí podařit a každý proces se může dostat do situace, kdy hrozí přerušení, například proto, že odpor „základny“ narostl do neúnosné míry. Sáhnutí po „osvědčených konceptech“ ať už jakékoli pedagogiky však nepomůže.

„Osvědčená“ jsou vždy jen praktická řešení.

Mezi požadavky reformy a jejími cíli se musí rozlišovat. Musí být dosaženy cíle, požadavky nikoli. S touto myšlenou přišel už John Dewey, který ve svém díle *Democracy and Education* navrhuje, že o „cílech výchovy“ by se mělo mluvit pouze v případě, že jsou dosažitelné. To omezuje úroveň cílů a časový rámec, ve kterém jich má být dosaženo. Běžně se o výchovných cílech mluví bez specifikování potřebného času. Tím se stávají velmi abstraktními a vzdálenými od praxe a jejich význam je pak pouze rétorický.

O zodpovědnosti, kterou má pregraduální příprava učitelů, se dá hovořit pouze tehdy, pokud je vyjasněn její nositel a zároveň je možné ověřit efektivitu vzdělání. Pak lze provádět pravidelné evaluace, na jejichž základě jsou vyvozovány důsledky. Nevhodné moduly by měly být nahrazeny lepšími. To, co je a co není vhodné, musí být měřitelné úspěšností pregraduální přípravy. Z toho by vyplývalo, že studenti by hodnotili všechny kurzy a zároveň by se sbírala data, ve kterých by studenti uváděli, co všechno využívají a co je opravdu potřebné.

První zkušenosti se sběrem dat již jsou k dispozici. Dokládají, že je třeba povést zásadní změny. Studie, které ukazují, jak se studenti učí, vypovídají také o tom, že rétorika vzdělávání stavějící na efektu není příliš spolehlivá (Ruffo, 2009). Pojmy jako „reflektující praktik“ stejně jako „konstruktivní pro-

středí pro výuku“ nebo „efektivní využívání zdrojů“ zůstanou pouze hesly, pokud s nimi nebude spojena žádná konkrétní zkušenost. Přece jen se ale setkáváme s tím, že ze studijního programu jsou vyřazovány předměty, které byly opakovaně špatně ohodnoceny.

John Goodland (1990) uveřejnil jednu z mála studií zabývajících se účinností vzdělávání učitelů, *Teacher's of our Nation's School*. Hlavním bodem této studie je Goodlandem dobře podložená hypotéza *what works*, která říká,

- že nastávající učitelé třídí a hodnotí ty vědomosti,
- které získali během studia podle toho, co se jim pro pozdější výuku nejlépe hodí
- a co se jim osobně zdá nejlépe použitelné.

Proto jsou metodické kurzy vyhledávané více než přednášky a pedagogické praxi je přikládána větší váha než studiu vědecké literatury. Tato teze je potvrzena různými výzkumy týkajícími se např. přístupu k učení u studentů švýcarských vysokých pedagogických škol (Ruffo, 2009).

Zájem většiny studentů o vzdělávací programy pro budoucí učitele není intelektuální povahy. Zažívají přechod od sebevzdělávání do povolání jako změnu činnosti. „*That is, they shifted from being students in a college or university to teachers in a school, rather than from students of the contents of their own curriculum to inquirers into teaching, learning, and enculturation*“ (Goodlad, 1990, s. 214). A přesvědčení o tom, co to

znamená být učitelem, vzniká ze zkušenosti „*what works with a classroom of children of youths*“.

„*Being able to do it – as, for example, one's mentor in student teaching did it – became more important to these students than questions of why a certain way was successful or an exploration of alternative possibilities*“ (tamtéž).

Mentori neboli cviční učitelé (vedoucí praxe) představují skupinu, která má pravděpodobně největší vliv na budoucí učitele. Kvalitativní výzkumný projekt curyšské univerzity dokládá, že rozvoj kompetencí u začínajících vyučujících ovlivňuje jak způsob uvažování mentorů, tak jejich názorné předvádění toho, jak postupovat při výuce (Stadelmann, 2006). Právě oni ukazují začátečníkům „*what works*“ a stávají se tak rozhodujícími vzory, které dávají základy profesní kompetenci, na níž pak závisí další profesní rozvoj.

Účinné nejsou dobré *modely* vyučování, ale bezprostřední instruktáž a zpětná vazba, ke které dochází přímo v daných situacích. Pojem „*coaching*“ je zcela záměrně převzat z jazyka trenérů. Coach promítá každý pokus přímo do roviny kladených požadavků, avšak takovým způsobem, aby zpětnou vazbu daný jedinec pochopil jako pomoc pro svůj další rozvoj. Ve Spojených státech se hovoří o „*teacher training*“ (tréninku učitelů). Tento výraz má poukazovat na to, že profesní kompetenci je možno spolehlivě rozvíjet ve cvičných situacích a nejen jako důsledek namáhavé reflexe.

Mentoři (cviční učitelé) jsou tím více připraveni na spolupráci s vysokými školami, čím lépe jsou připraveni na daný úkol a čím aktivněji s nimi vysoké školy udržují kontakt. V curyšské studii jsou představeny dva modelové typy mentorů. První typ doporučí studentovi: zapomeň, co tě na vysoké škole učili, vlastní vyučování je prý nejlepším prostředkem pro rozvoj profesní kompetence. Druhý typ se díky vlastnímu studiu naučil, jak zdroje pedagogického vzdělávání používat, a využívá společné standardy vysokých pedagogických škol. Zastává názor, že jen tak si vysokoškolská příprava a školní praxe učitelů neprotiřečí.

Studenti si od praxe na školách hodně slibují. Studie také ukazuje, že tím ostatní součásti studia netrpí, pokud je teoretická část s praktickou sladěná a nehovoří se v nich rozdílnými jazyky. V opačném případě, po osobně nabytých zkušenostech, studenti rádi přimou radu: „Zapomeňte, co jste se do teď naučili.“ Navazující praktická situace nemá v tomto případě s předcházející výukou na vysoké škole moc společného, transfer naučeného je slabý i proto, že se nedá vůbec hovořit o transferu vědomostí. K transferu nedochází během studia samovolně. Je k němu zapotřebí vedení, tedy pozorování, kladení dotazů a přezkoušení.

Existuje ještě jedna podmínka. V centru práce učitelů stojí činnost, které se *vztahují k vyučování*. Nic, co zvyšuje vynaložené úsilí, aniž by to přineslo lepší výsledky, do této praxe nepatří.

Pokud má pregraduální příprava probíhat ideálně, pak se musí těmto podmínkám přizpůsobit. Budoucí učitelé, stejně jako učitelé v činné službě, jsou utilitaristé. Pravděpodobně ne kvůli svému filozofickému přesvědčení, nýbrž kvůli požadavkům, které na ně praxe klade. Od studia očekávají využitelnost v praxi a také, že studium v tomto testu obstojí. To znamená víc než jen vědomosti získané reflexí. Podle jedné německé studie si jsou studenti již v prvním semestru pedagogických škol vědomi cíle studia neboli orientace na povolání (Cramer, Horn, Schweizer, 2009).

Evaluace pregraduální přípravy ze strany studentů a jejich pozdějších zaměstnavatelů jsou centrálním aspektem změny. Už i v Německu se objevují první zkušenosti. Je z nich patrné, že musí dojít k základním změnám. Studie, které dokazují, jak se studenti učí, referují i o tom, že současná rétorika vzdělávání se moc nespolehá na efektivitu.

Cesta k učitelskému povolání a její úspěšnost

Nevíme přesně, jak se začínajícím učitelům po nástupu do zaměstnání podaří, aby se nezbláznili. Nějak to vždycky zvládnou, na což poukazují švýcarské výzkumy zabývající se cestou od pregraduálního vzdělávání učitelů do školní praxe (Lacher, 2005). Jejich cesta je navigována tím, co se vytváří a připravuje během studia a co musí být neustále podporováno. Vzdělání musí nabídnout budoucím učite-

lům odpovídající zkušenosti a znalosti, což očividně není lehký úkol. Pregraduální příprava je z určitého pohledu pořád jen idealizací reality. Poukazuje pouze na určité body *what works* a ani ty se nedají naprosto přesně anticipovat a přenést do každodenního života učitele. Neexistuje zde to, čemu se říká „přenos jedna ku jedné“ (Schmid, 2006). Kurzy, které jsou označeny slovním spojením „zaměřeno na praxi“, jen generalizují a pro převod do praxe je k nim ještě třeba osobní zaangażovanost studentů.

Kompetence učitelů není abstraktní veličina a nevzniká pouhým přejímáním teorií. Kdo chce něco vědět o „profesních kompetencích“, ten se musí vydat do školní praxe a pozorovat, jak se osobnost učitele formuje během zvládání pedagogických úkolů. Není možné po studiu jednoduše navázat praxí, to říká pouze logika studijního programu. Vzdělávání účinkuje vždy selektivně, nikdy jako celek, ale pokaždé pouze po částech, které studenti zažijí jako relevantní (Ruffo, 2009). Potvrzuje to curyšská studie, která byla nedávno dokončena. K vysvětlení této studie musíme začít zeširoka.

Pregraduální příprava učitelek a učitelů ve Švýcarsku přešla na akademickou půdu, tj. na vysoké školy, teprve před deseti lety. Místo v učitelských seminářích jsou budoucí učitelé vzděláváni na vysokých školách pedagogických. Tato takzvaná „terciarizace“ učitelské přípravy byla svého času velice politicky diskutovaná, zvláště kvůli obavám, že dojde

ke ztrátě provázanosti s praxí, jež byla pro učitelské semináře charakteristická. „Akademizace“ byla v této diskusi brána jako negativní označení nejen tradicionalisty a zastánci staré formy vzdělávání.

O deset let později opět došlo na politickou diskusi o pregraduální přípravě učitelů a o problémech, které nová forma vzdělávání učitelů přinesla. Opět vzniklo podezření, že vzdělávání budoucích učitelů je málo v kontaktu s praxí, že je vedeno převážně „teoreticky“. Dokonce i přesto, že podíl prakticky zaměřených předmětů v porovnání s dřívějším seminárním systémem značně vzrostl. Kritiky byli především starší učitelé, kteří si stěžovali, že začínající učitelé nejsou na svoji práci dostatečně připraveni.

V této situaci rozhodla curyšská školní rada 21. června 2011, že absolventi Vysoké školy pedagogické v Curychu budou po dvou letech fungování v praxi dotazováni na efekt pregraduální přípravy vzdělávání. Podobné dotazníky jsou již nějakou dobu zavedené u absolventů gymnázií a zjišťují, jak se cítí připraveni na další studium. U absolventů *učitelského* vzdělání byl tento průzkum proveden poprvé.

Školní rada, zodpovědná za chod vysoké školy, chtěla tímto způsobem zjistit, má-li vzdělávání budoucích učitelů opravdu tak velké nedostatky, jak jeho kritici neustále hlásají.

Dotazovaní byli učitelé v činné službě, kteří kromě vysokoškolské přípravy absolvovali dvouletou fázi nástupu do povolání.

Ostatní skupiny zaměstnanců, jako například vedení školy nebo osoby činné v orgánech školy, dotazovány nebyly.

Výsledky šetření nedávají kritikům za pravdu. Dotazovaní začínající učitelé uváděli, že jejich profesní kompetence byly během studia na Vysoké škole pedagogické v Curychu uspokojivě rozvíjeny. Z pohledu absolventek a absolventů tudíž vysoká škola neselhala. Podrobné zhodnocení pregraduální přípravy vyznívá takto: „Studenti získali dobrý vhled do ‚klíčových teoretických konceptů‘ a dobrou ‚odbornou kompetenci ve svých oborech‘. I v pedagogicko-psychologické složce Vysoká škola pedagogická v Curychu dobře obstála v rozvíjení kompetencí, zejména těch, které se týkají plánování výuky, její přípravy a vlastní pedagogické činnosti se žáky. I v reflektování proběhlé výuky a opětovného hodnocení kvality výuky se studenti cítí kompetentní. Byly však i některé oblasti, které v hodnocení dopadly špatně. Byly to: ‚práce s rodiči‘, ‚spolupráce v týmu‘, ‚jednání s nadřízenými‘ a ‚výkon funkce třídního učitele.‘“

Co se týče nástupu do zaměstnání hned po promoci, v tomto časovém bodě hodnotí absolventi svoji pregraduální přípravu velmi dobře. Srovnatelně vysoko jsou hodnoceny i kompetence vztahující se k výuce, které tvoří jádro učitelské přípravy. Nižší hodnocení se týká:

- jistoty při plánování učiva a při tvorbě učebního plánu,
- zohlednění rozdílných učebních předpokladů žáků,

- práce s rodiči,
- vykonávání funkce třídního učitele.

Obtíže v těchto oblastech lze během pregraduální přípravy očekávat a lze jim předcházet, aniž by si je studenti museli prožívat až v praxi. Orientace pregraduální přípravy na praxi je vnímána kontroverzně. Na jedné straně jsou profesní kompetence vysokoškolských učitelů a mentorů hodnoceny pozitivně, na druhé straně respondenti navrhuji zlepšit vztah mezi pedagogickou praxí a vysokoškolskými semináři. Na to, co se student naučí během praxe, se zatím dá během teoretického studia jen těžko navázat a tuto znalost prohloubit. Na tuto kritiku reaguje nová koncepce studia Vysoké školy pedagogické v Curychu.

Největším překvapením, které z průzkumu vzešlo, je *nárůst kompetencí* během prvních dvou let v činné službě. Během prvních dvou let po nástupu do praxe dochází ve všech oblastech pedagogických kompetencí k významnému a někdy přímo markantnímu rozvoji. K obzvláště nápadnému rozvoji dochází u kompetencí typu: jistota při plánování učiva a tvorbě učebního plánu, práce s rodiči a vykonávání funkce třídního učitele.

Naopak nárůst kompetencí týkajících se práce s teoretickými koncepty, vlastní sociální kompetence a stejně tak i reflexe výuky je ve srovnání s předchozí úrovní zanedbatelný. Vypadá to, že naléhavost rozvoje teorií a reflexe výuky je v každodenním životě učitele méně nutná nebo na ni nezbyvá mnoho času. Tento výsledek není nijak

udivující vzhledem k tomu, že ve sborníku či kabinetu se řeší naprosto jiná témata, než o jakých se diskutuje s učiteli na vysoké škole nebo mezi studenty před zkouškou. Neznamená to však, že by učitelé v praxi mezi sebou nehovořili o svých vyučovacích hodinách. Jenom nepoužívají teoretické koncepty.

Nejpřínosnějšími oblastmi jsou pro rozvoj profesní kompetence: běžné každodenní činnosti učitele, dále pak situace, se kterými se začínající učitelé setkali poprvé, a stejně tak i podpora kolegů a kolegů přímo na pracovišti. Vstup do reálné praxe je zřejmě snadnější, když se daří rozvíjet konkrétní know-how přímo na pracovišti. U všech 28 oblastí uvedených v dotazníku začínající učitelé potvrdili, že po nástupu do školy došlo k jejich rozvoji, někdy i značnému. To zdůrazňuje význam úvodní fáze nástupu do zaměstnání. Přeneseno na německé poměry by to dokazovalo úzkou a koordinovanou spolupráci mezi výukou na vysoké škole a školami, kam se chodí na pedagogickou praxi.

Hlavní výzvu zřejmě nepředstavuje samotný nástup do zaměstnání. Je jí spíš množství, komplexnost a také různorodost úkolů, které musí začínající učitelé každodenně zvládnout. Začínající učitelé vědí, že po skončení studia dojde ke změně rolí, a na změnu se připravují. Nedochozí k tzv. šoku z povolání, který byl popisován v předchozích německých studiích. Studenti tedy nejdojdou do praxe s naivními představami. Nové poznatky z výzkumu lze

shrnout takto: „Pro začínající učitele platí, že se musí v nových situacích zorientovat, rozpoznat své profesní úkoly a povinnosti. Zároveň si musí uvědomit svoji učitelskou roli a rozvíjet svoji autoritu. Toto zvláště platí pro třídní učitelky a třídní učitele. Změnu role začínajícím učitelům ztěžuje fakt, že bezprostředně po ukončení studia považují právě v této oblasti své kompetence za nízké.“

Z výsledků zmíněného výzkumu i z mnoha jiných šetření vyplývá, že nejdůležitějším faktorem pro začínajícího učitele je podpora kolegů přímo na pracovišti. Přítomnost odborného dohledu byla pozitivně hodnocena, a to jak z pohledu mezilidských vztahů, tak i z pohledu odborného. Pozitivní hodnocení se týkalo i povinných týdenních programů, které jsou zaměřeny na další vzdělávání. Pouze polovina dotazovaných však uvedla, že mohla těchto týdnů využít. Ostatní k tomu neměli dostatek času. Začínající učitelé vnímají podporu svého okolí jako dostatečnou, ale již od začátku zažívají velký časový tlak, na jehož zvládnutí vynakládají mnoho sil.

Pracovní výkonnost je u začínajících učitelů přes všechny náročné požadavky vysoká. Radost z práce je rovněž vysoká a stoupá, pokud začínající učitelé mohou vyučovat předměty, které vystudovali. Motiv pro volbu povolání mají jasný základ:

- Budoucí učitelky a učitelé si své povolání volí proto, že chtějí pracovat s dětmi a dospívajícími.
- Tato základní motivace se během prvních dvou let v praxi naprosto potvrdí.

- Jen málo dotázaných se zabývalo otázkou, zda nezměnit povolání nebo pracovní pozici.
- Celkem 90 % dotázaných by doporučil mladému člověku stát se učitelem.

Dotazník zjišťoval i míru zátěže začínajících učitelů. Jako středně a spíše více náročné byly označeny jak úkoly vztahující se k vyučování, tak i mimovučovací úkoly. Samotná výuka – těžiště učitelské práce – tedy není jedinou problémovou oblastí. Zátěž začínajících učitelů vzrůstá směrem k vyšším stupňům škol. Učitelé na druhém stupni se cítí zatíženější než učitelé na prvním stupni. A učitelé prvního stupně se cítí zatíženější než učitelé mateřských škol. Jejich míra zátěže je ve srovnání s ostatními stupni nízká. Z genderového pohledu se vyskytla jedna zvláštnost. Muže zřejmě zatěžuje spolupráce s vedením školy více než ženy.

Úkoly do budoucna

Základním prvkem pedagogické činnosti je každodenní výuka. Budoucí učitelé se musí během studia naučit, z čeho se skládá profesionální jednání a jaké vývojové cíle profesionalizace jsou s tím spojeny. Při skončení pregraduálního studia však učitelské kompetence ještě nejsou hotové, ba naopak: teprve se začínají rozvíjet. Prokází se až během výuky samotné, v nových situacích, anebo – jak někteří učitelé říkají – „až na frontě“. Jak dokládá curyšská studie, kompetence musí být během studia rozvíjeny a zažity, k čemuž do-

chází jinak než absolvováním těch modulů, které se nevztahují k pedagogické praxi.

Právě zde se vyjevuje problém, jak koncipovat pregraduální přípravu učitelů, která se zatím řídí logikou vyučovacích předmětů. Očekává se, že dojde k přenosu do pedagogické praxe, který se však už nekontroluje. Tento problém se přirostl modularizací vysokoškolské výuky. Jednotlivé předměty a zkoušky se vrství a jako celek nedávají smysl. Jejich význam pro výkon učitelského povolání je mizivý. Nedochází zde k propojení teorie s praxí; propojení je stejně důležité jako brzký kontakt s pracovním prostředím. Ten by mohl být použit ke generování potřebných témat.

Ve Švýcarsku je tomu jinak. Ten, kdo například studuje na Vysoké škole pedagogické v Kreuzlingenu u Bodamského jezera učitelství pro druhý stupeň, nastupuje už po týdnu studia do školy. Zde si může vyzkoušet, jaké to je vyučovat žáky, a po třech týdnech musí odevzdat písemnou reflexi o průběhu své pedagogické praxe a o vlastních zkušenostech. Tato praxe je ohodnocena ECTS kredity a je započítána její pracovní doba. Na příkladu z kantonu Thurgau je patrné, že problém nespočívá v Boloňském procesu, ve strukturování studia, ale v míře přizpůsobení se požadavkům učitele a učitelů. Tomuto aspektu byl ve Švýcarsku věnován velký prostor – odborný, finanční i časový.

Hlavní otázkou vzdělávání učitelů zůstává jeho *obsahová* stránka. Doposud o tom rozhodovali vysokoškolští

učitelé na základě vyučovaného předmětu. Otázky, před kterými studenti stojí během průběžné nebo souvislé praxe, se nedají zodpovědět na základě modulárního vzdělávání. To jen vyostřuje problém mezi modularizací a převodem teorie do praxe. Pokud studenti mají dané znalosti, musí sami najít cestu, jak je do praxe převést.

Problém struktury pregraduální přípravy učitelů se dá shrnout takto:

Vzdělávání se řídí potřebou odborných předmětů a nezabývá se problémem, jak dané poznatky převést do praxe.

Současná forma modularizace (pomocí množství předmětů) vyostřuje tento problém, protože jednotlivé podmínky, stanovené pro složení zkoušek, se značně liší a vyžadují spoustu rozdílných znalostí,

- které nejsou navzájem propojeny a slouží pouze danému vědnímu oboru,

- aniž by měly význam pro budoucí povolání učitele.

Nedochází zde k propojení teorie s praxí, které je stejně důležité jako brzký kontakt s reálným prostředím školy. Ten by mohl být použit ke generování potřebných témat. Zůstává problémem, jaká image učitele je se vzdělávacím učitelů spojována.

Univerzity se spíše obávají tyto úlohy převzít, protože jsou spojené s tématy, která se stále opakují a tím omezují svobodu přednášejících. Časové dotace nejsou nikdy dostačující. Kdo bude přemýšlet jen nad oborem samotným, nezamyslí se nad celkovým uspořádáním podoby studia. Již z toho důvodu platí studenti učitelství často za druhořadé studenty. Vyučování opírající se o standardy (jako například v ekonomii nebo v psychologii) není doposud při vzdělávání budoucích učitelů běžné.

LITERATURA

- BLACK, A.L., HALLIWELL, G. Assessing Practical Knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*. 2000, vol. 16, s. 103-115.
- CRAMER, C., HORN, K.-P., SCHWEIZER, F. Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen« (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*. 2009, vol. 55, no. 5, s. 761-780.
- GOODLAD, J. *Teachers for our Nation's Schools*. San Francisco, Oxford: Jossey Bass Publishers, 1990.
- KALLOS, D. *Teachers and Teacher Education in Sweden*. Recent Developments. Paper presented at the International Meeting 'La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri', organized by C.I.R.E. (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative), Università di Bologna, 24 January 2003.
- KORTHAGEN, F., BROUWER, N. Can Teacher Education Make A Difference? *American Educational Research Journal*. 2005, vol. 42, no. 1, s. 153-224.

-
- LARCHER KLEE, S. *Einstieg in den Lehrberuf*. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag 2005.
- NIDO, M., TRACHSLER, E., SWOBODA, N. *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrberuf*. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob, 2012.
- OELKERS, J., REUSSER, K. *Expertise: Qualität entwickeln Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer, S. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008.
- OSER, F., OELKERS, J. (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger 2001.
- RUFFO, E. *Das Lernen angehender Lehrpersonen*. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich, 2009.
- SCHMID, C. *Lernen und Transfer*. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. Vervielf. Ms. Bonn: KMK, 2004.
- SHULMAN, L.S. Just in Case: Reflections on Learning from Experience. In: COLBERT, J.A., DESBERG, P., TRIMBLE, K. (Eds), *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1995, s. 197-217.
- STADELMANN, M. *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung?* Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2006.
- WATT, H.M.G., RICHARDSON, P.W. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the 'FIT-Choice' Scale. *Journal of Experimental Education*. 2007, vol. 74, s. 167-202.