

O POTŘEBĚ INTEGRACE MYŠLENKOVÝCH SNAH ZAMĚŘENÝCH K PROFESIONALIZACI UČITELSTVÍ: DISKUSE NA OKRAJ MONOTEMATICKÉHO ČÍSLA PEDAGOGIKY Č. 3–4/2010¹

Tomáš Janík

Anotace: V příspěvku jsou rozebírány statě zařazené do monotematického čísla časopisu *Pedagogika* 3-4/2010. Autor identifikuje tři průřezová témata jdoucí napříč vybranými texty: (a) učitelství a požadavky kladené na učitele, (b) kvalita učitelova profesního výkonu, (c) cesty profesního rozvoje učitelů. Vedle kritické analýzy textů jsou naznačeny možnosti integrace myšlenkových snah jednotlivých autorů, přičemž za průřezově integrující je považován koncept profesionalizace. V závěru autor připojuje několik poznámek směrem ke komunitě badatelů pracujících v oblasti pedeutologie.

Klíčová slova: funkce školy, kvalita výuky, profesionalizace, profesní rozvoj učitele, příprava učitele, reflexe, učitel, učitelství, učení, vyučování.

Key words: school functions, instructional quality, professionalization, professional development of teachers, teacher education, reflection, teacher, teacher profession, learning, teaching.

Téma učitele, jeho profese a přípravy patří mezi témata frekventovaná. Dokladem toho budiž skutečnost, že od roku 2005 byla vydána dvě monotematická čísla *Pedagogiky* věnovaná této problematice. Číslo 1/2006 neslo název *Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích* a bylo připraveno pod garancí Vlastimila Švece. V uveřejněných statích jsou rozebírána dilemata, resp. metamorfózy v pojetí učitelské přípravy; ve výzkumných sděleních jsou objasňovány procesy utváření profesní identity, postoje studentů k učitelské profesi a studentské reflexe; formou diskusních příspěvků je rozebírána problematika otevřeného kurikula učitelského vzdělávání, pedagogických znalostí a pedagogické kondice. Číslo 4/2007 bylo opatřeno názvem

Profese učitele – současné problémy a jeho garantem byl Zdeněk Helus. Publikované texty jsou kritickými analýzami zaměřenými na roli pedagogických fakult, na vliv neoliberalismu na učitelskou profesionalitu, na proměny učitelství v závislosti na měnících se požadavcích, resp. společenských nárocích; do čísla je dále zahrnuta přehledová studie k problematice vývoje učitele a výzkumné sdělení týkající se dominance učitele v rámci pedagogické komunikace.

Připočteme-li k tomu monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (3/2007) s názvem *Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky* editované Jaroslavou Vašutovou a další desítky monografií a sborníků, v jejichž názvu se objevilo slovo *učitel*, máme důvod k radosti. Radostnost našeho

¹ Tento text vznikl za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

bilancování nicméně poleví v okamžiku, kdy se začneme publikační produkcí k tématu *učitel* probírat. Ukáže se, že autorská základna je poměrně široká, tematické zaměření je rozrůzněné. Zdá se, že v důsledku toho mají editoři tendenci opakovaně vyhlašovat „kontejnerová g témata a pořizovat sebrané spisy. Na druhou stranu, opakované tematizování určité problematiky zakládá možnost rozvíjet kolem ní diskurs a precizovat pro ni nosné a integrující teoretické koncepty. Při pohledu do výše i níže zmiňovaných studií se zdá, že integrujícím konceptem diskursu rozvíjeného kolem tematiky *učitele* je koncept *profesionalizace*.

Úvodem – profesionalizace jako integrující koncept

Pojem *profesionalizace* označuje proces, jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím kladeným na *profesi*. *Profese* je vymezována nejčastěji výčtem kritérií, která zahrnují: „závaznou povinnost sloužit druhým jakožto vnitřní epovolání e; porozumění vědeckého či teoretického charakteru; oblast dovedného výkonu a praxe; uplatnění úsudku v podmínkách nevyhnutelné nejistoty; potřebu učit se ze zkušenosti za interakce teorie a praxe; profesní komunitu zajišťující monitoring kvality a agregaci znalostí“ (Shulman 1998, s. 516; obdobné vymezení nalezneme ve stati V. Spilkové).

Jak upozorňuje Hoyle (1982), *profesionalizaci* je žádoucí odlišit od *profesního rozvoje*. Zatímco při *profesionalizaci* jde o zvyšování statusu určité oblasti lidské činnosti, při *profesním rozvoji* jde o zlepšování schopností či kompetencí praktiků. Štech (1994) navíc bere do hry pojem *profesní socializace*, který odkazuje k interiorizaci kolektivních norem a hodnot jednotlivými učiteli.

Koncept *profesionalizace* se jeví jako ústřední nejen v řadě studií publikovaných

v časopise *Pedagogika* (např. Štech 1994, 2007, Helus 2007, Spilková 2007), ale také v mnohých dalších textech (např. Kolektiv autorů 1998, Koťa 2010). Významná je rovněž skutečnost, že *profesionalizace* je jedním z východiskových pojmů výzkumného záměru MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (Spilková; Vašutová a kol. 2008). Ke konceptu *profesionalizace* se více či méně adresně vztahují také texty zařazené do tohoto čísla *Pedagogiky*, k němuž mi bylo umožněno sepsat diskusní příspěvek.

Předkládaný diskusní příspěvek má podobu komentáře, jenž se odvíjí ve dvou krocích. Nejříve se pokouším analyzovat tři průřezová témata jdoucí napříč vybranými texty: (a) učitelství a požadavky kladené na učitele, (b) kvalita učitelova profesního výkonu, (c) cesty profesního rozvoje učitelů. Následně přistupuji ke komentování čísla jako celku a připojuji několik poznámek směřem ke komunitě badatelů pracujících v oblasti *pedeutologie/teorie učitelské profese*.

Poslání tohoto komentáře je dvojí: vedle kritické analýzy textů spočívá v naznačení možnosti integrace myšlenkových snah jednotlivých autorů. Z důvodu tematické rozrůzněnosti textů je snaha o hledání souvislostí vykoupena potřebou realizace několika kroků stranou. V případě textů, kde je vazba na vyhlášené téma volnější, neprezentují komentáře těsně spjaté s texty. Spíše vybírám myšlenky, které se mi s ohledem na ideu *profesionalizace učitelství* jeví jako podstatné, a pokouším se je rozvíjet v jiných kontextech.

Průřezové téma 1: Učitelství a požadavky kladené na učitele

Prvním z průřezových témat, na něž se zaměřím, je téma týkající se *podstaty učitelství a požadavků kladených na učitele*.

Adresně se k němu vztahují statě Beaty Kosové, Vladimíry Spilkové a Zdeňka Heluse. Stať B. Kosové pojednává o poslání univerzity a o pojetí univerzitního učitelského vzdělávání. Autorka tematizuje napětí mezi „smyslem“ a „činností“. V textu je kritizováno nadhodnocování činnosti na úkor smyslu. V závěru studie nacházíme poměrně pregnantní formulaci autorské pozice: „Neexistencia jednoznačnej pravdy vo výchove dáva uvedomenie si zodpovednosti, pretože ak niet jasnej vonkajšej opory, neostáva nič iné, iba vlastná voľba edukačnej cesty svojich žiakov a za tú nik iný neprevezme záruky. Zárukou je len porozumenie zmyslu, pre ktorý učiteľ práve istú cestu volí.“ Uvedené teze znějí vznešeně a stěží by vůči nim někdo něco namítal. V zájmu hledání smyslu bychom se o to nicméně měli pokusit.

Je zřejmé, že problém vztahu mezi „smyslem“ a „činností“ není řešitelný zavedením preferencí. Učitelé, obdobně jako např. lékaři či právníci, musí být z podstaty věci *reflektujícími praktiky*. Z požadavku na jejich akceschopnost nelze slevovat, neboť je často životně důležitá. Chci tím naznačit, že vztah mezi *smyslem a činností* zde patrně musí metamorfovat do podoby „*hledání smyslu během činnosti*“. Schön (1983) pro to zavádí pojem *reflection in action* a poukazuje na nezbytnou simultánnost obou procesů. Jakkoliv je možnost vyvázat praktiky z nutnosti *responzivního jednání* ve prospěch *hledání smyslu* omezená, lze *zpětně dohledávat smysl* v tom, co se odehrálo – viz k tomu Schönův pojem *reflection on reflection in action*.

V textu B. Kosové je dále kladen důraz na učitelovu *odpovědnost*. Také s tímto požadavkem nelze než souhlasit. Současně je však namísto dožadovat se upřesnění, o jakou odpovědnost se jedná a co všechno zahrnuje, aby bylo možné posoudit, zda jí není přespříliš. Jak se upozorňuje ve studii s názvem *Über die Verachtung der Pädago-*

gik – O opovržení pedagogikou (Ricken et al. 2007), jeden ze zdrojů aktuální frustrace pedagogické komunity spočívá v tom, že se na pedagogiku přesouvá odpovědnost za obecné společenské problémy a kladou se na ni přehnané nároky stran jejich řešení.

Jak je to tedy míněno s *učitelovou odpovědností*? Jak upozorňuje Radtke (2000, s. 2), učitel je profesí zaměřenou na práci s lidmi (*people processing profession*), a tudíž disponuje „zvlášť licencovaným právem intervence do životní praxe individuů“. Proto musí být učitelé schopni předvídat a zdůvodňovat následky svého jednání a svých intervencí. „Vedle etické vázanosti a institucionální garance profesního výkonu to v první řadě vyžaduje zvláštní kapacitu k pozorování, vnímání a posuzování a systematicky reflektované znalosti, aby bylo možné zdůvodnit a legitimizovat vlastní rozhodnutí, kontrolovat je a případně korigovat g (Radtke 2000, s. 2). Z uvedeného lze usuzovat na význam reflexe dvojího typu. Vedle *individuální reflexe* hraje roli také *komunitní reflexe*, tj. zdůvodňování a legitimizace rozhodování jednotlivců na úrovni profesní komunity. Ve vztahu k *učitelově odpovědnosti* to potom nejspíše znamená, že vedle *individuální odpovědnosti* je ve hře také sdílená *profesní odpovědnost*. K těmto úvahám se vrátíme v souvislosti s textem A. Tomkové a kolektivu.

Stať Zdeňka Heluse zaměřuje naši pozornost k tématu *personalizace* v pedagogice. Autor předkládá kritiku *pedagogického redukcionismu*, který chápe jako „odhlížení od žáka jako osoby, individuality, která je spoluaktérem výuky a jejíž spoluaktérství je významné pro výukovou efektivitu“. Jak autor uvádí, tomuto redukcionismu zpravidla čelíme důrazem na *osobnostní přístup*. A tak se do hry dostává *personalizace* ve smyslu uplatňování zřetelů k žákově osobnosti v edukaci.

Za důležité považují, že autor rozebírá *personalizaci* také jako jednu z funkcí školy.

V této souvislosti připomíná myšlenky vybraných německých autorů, kteří poukazují na klíčový význam trojí funkce školy: *personalizační, socializační a enkulturační*. Rozvažování nad funkcemi školy vede k otázce, jaké nároky z nich vyplývají pro učitele, a odtud dále k otázce, jakými kompetencemi by měl učitel disponovat, aby těmto nárokům dostál. Helusova studie v tomto ohledu sice nesměřuje k žádoucí konkretizaci, nicméně upozorňuje na to, že „znalostně dovednostní vybavení je zde překračováno do oblasti osobnostních kvalit, jako je například osobnostní kongruence, jako jsou pedagogické ctnosti, jako je osobnostní přesah, či vnitřní přijetí životního poslání apod.“

Jak upozorňují četní autoři (viz např. Baumert; Kunter 2006), potřeba konkretizace stran učitelova osobnostního a profesního profilu je dána skutečností, že příprava učitele je přípravou na působení v instituci, která naplňuje určité společenské zadání. Otázce po osobnostním a profesním profilu učitele je tudíž žádoucí předeslat otázku, co společnost od učitele očekává a jaké požadavky jsou s ohledem na to kladeny na jeho profesní činnost (podrobněji viz Janík 2009, s. 9-17). Jako smysluplné se proto jeví směřovat k odpovědi na tyto otázky na základě analýzy funkcí školy. Osobně sdílím názor některých zahraničních autorů (srov. např. Terhart et al. 2000, s. 51), kteří tvrdí, že úloha školy, resp. učitelů nemůže spočívat v přejímání povinností rodičů, škola totiž není prvořadně koncipována jako sociálně pedagogické zařízení a učitelé nemohou napravovat problematický vývoj a deficity žáků způsobené sociokulturními vlivy.

Podle mého názoru je třeba prosazovat myšlenku, že jádrem učitelovy profesní činnosti je utváření procesů vyučování a učení – jejich plánování, realizace a reflexe (srov. Janík; Slavík 2009). Základními kompetencemi učitele by tudíž měly být ty, které

se vztahují k jádru jeho profesní činnosti, tj. k vyučování jako vytváření příležitostí k učení. Nechci tím říci, že by ostatní funkce nově delegované na školy a učitele (např. péče o děti mimo výuku), byly nepodstatné. Také mně, podobně jako Z. Helusovi, je blízká idea školy jako instituce komplexní edukační péče. Domnívám se však, že zajišťování funkcí škole nově delegovaných přináležejí příslušníkům jiných profesí (např. školním psychologům, speciálním či sociálním pedagogům). Z hlediska hlavního poslání školy jsou tyto nově delegované funkce funkcemi podpůrnými.

V celkovém pohledu se zdá, že je třeba rozkrývat obsah funkcí školy a uvažovat o tom, jaké disciplíny v učitelském vzdělávání by mohly mít potenciál k tomu, aby vybavovaly budoucí učitele takovými znalostmi, dovednostmi, kompetencemi apod., které jim umožní funkce školy naplňovat. V této souvislosti stojí za připomenutí přístup propracovaný v rámci resortního výzkumu *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (Vašutová 2001). Základem pro konstrukci *standardu učitelské kvalifikace* byl Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání (učit se poznávat, učit se žít společně s ostatními, učit se jednat, učit se být) a jemu přiřazené funkce školy (kvalifikační, socializační, integrační, personalizační). V návaznosti na to byl stanoven výčet učitelských kompetencí. Obsah jednotlivých kompetencí byl konkretizován formulacemi typu: „učitel má znalosti...“, učitel dovede ... apod.“. Následovala rozvaha o tom, jaké disciplíny učitelského vzdělávání rámcově pokrývají jednotlivé kompetence.

Nové podněty pro úvahy v tomto směru se u nás objevily v souvislosti s tvorbou *standardu kvality profese učitele*. Některé z nich jsou rozebírány ve studii Vladimíry Spilkové. Autorka ve své komparativně laděné studii předkládá výsledky analýzy dokumentů, které

na národní či evropské úrovni definují kvalitu učitele. Výsledky naznačují, že „jednotné, společné sdílení pojetí profesní kvality učitele na evropské úrovni v současné době neexistuje ... společné zapojení profesní komunity v širším měřítku, zejména angažmá učitelů v procesech tvorby požadavků na kvalitu, je však považováno za velké riziko pouze formálního přijetí norem a požadavků, event. dokonce jisté rezistence vůči nim“.

Uvedené postřehy považuji za důležité. Odkazují totiž k problémům, s nimiž jsme dnes konfrontováni v souvislosti s *kurikulární reformou*, či s již zmiňovaným *standardem kvality profesí učitele*. V. Spilková zde upozorňuje na to, že pokud učitelé chápou např. profesní standard pouze jako normu vkládanou zvenčí či shora a necítí se být jeho spolutvůrci či spoluvlastníky (princip „ownership“), pak je míra jeho vlivu na zvýšení profesní kvality učitelů a na celoživotní profesní rozvoj výrazně omezena. V případě kurikulární reformy mám tendenci dodat, že míra jejího vlivu je, či bude omezená zejména proto, že učitelé byli do role spolutvůrců a spoluvlastníků víceméně nadakretováni. Snad až na výjimky pilotních škol byla *kurikulární reforma* implementována na základě byrokratické strategie vedené shora dolů (podrobněji viz Janík et al. 2010).

Analýzy dokumentů vzdělávací politiky zajisté představují relevantní výzkumnou oblast. Na druhou stranu, jak autorka upozorňuje, „analýza formálních legislativních dokumentů přináší především poznání vzdělávací politiky v dané oblasti (a vlivu různých aktérů na její tvorbu), ale neumožňuje posoudit její reálný vliv. ... při interpretaci výsledků podobných komparativních analýz je třeba brát v úvahu rozdíl mezi politickou rétorikou a realitou, který může být v různých zemích různě velký“.

Domnívám se, že ve snaze objasnit, proč dochází k rozporům mezi politickou rétorikou a pedagogickou realitou by bylo třeba

realizovat výzkumy sofistikovanější. Bylo by třeba zkoumat, jak textům vzdělávací politiky rozumí ti, od kterých se očekává zavedení a naplnění myšlenek v nich obsažených. Dále by bylo třeba vyhodnotit angažmá a impakt různých zvaných i nezvaných hostů, kteří se v průběhu implementace dostávají do hry, aby ji využili prostor pro realizaci vlastních „podnikatelských“ či jiných záměrů. A tak se může stát, že původní ideje vzdělávací politiky nabudou v průběhu implementace podoby, v níž ji ti, kteří je uváděli do života, už vůbec nepoznají (Altrichter 2009).

Průřezové téma 2: Kvalita učitelova profesního výkonu

Kvalita vzdělávání, kvalita učitele, kvalita učitelova profesního výkonu – to jsou pojmy spadající do druhého průřezového tématu, jež bych zde rád rozebral. Otevírá téma kvality ve vzdělávání vyžaduje odvalu. Nemá-li pojem *kvalita* zůstat jen politickým bonmotem, je třeba do něj vložit odborné pedagogický obsah. Jak upozorňují Oser a Renoldová (2005, s. 124-125), ve výzkumu vyučování a učení, stejně jako ve vzdělávání „chybí dialog o tom, co je kvalitativně dobré a co je kvalitativně spíše špatné. ... může to být dáno politickou korektností nebo kolegiálními ohledy – o špatném mlčet a z průměrného činit lepší“. Účastníci diskusí o kvalitě se zdráhají vyslovovat, neboť by museli vedle pozitivních hodnocení tematizovat také neúspěchy v jednání učitelů. Jak dále uvádějí citovaní autoři, mnozí teoretikové mají navíc tendenci tvrdit, že vše je náhodné a že výuka není realitou, jíž by bylo možné teoretizovat. Tvzení, že ve vyučování a učení neexistují žádné pravidelnosti, že vše je otevřené a nevypočitatelné, je jedním z projevů tendence relativizovat pedagogické poznání do té míry, že těm, kteří na něm chtějí stavět, nezůstane pevná půda pod nohama. Určité rozpaky

vyplývají ze skutečnosti, že zatím nejsou dostatečně rozpracovány indikátory na kritéria a *kvality učitelova profesního výkonu*.

Právě v rozpracování kritérií a indikátorů spatřuji ono „vlození pedagogického obsahu“ do pojmu kvalita. Vedle obecných vymezení, kdy je *kvalita (výuky)* chápána jako „žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky“ (Průcha 1996, s. 27), je třeba rozpracovávat operační definice vztažené k různým oblastem vzdělávání. Příkladem budiž návrh *kritérií kvality učebních úloh*, jenž je součástí studie Jana Slavíka, Kateřiny Dytrtové a Marie Fulkové. Autoři vymezují kritéria *kvality tvořivých úloh* (obsažnost, integrita, inovativnost, přiměřenost, kurikulární normativita) a připojují jejich konkretizovaný popis.

Další podněty k úvahám o kvalitě učitelova profesního výkonu lze získat ve studii Jany Strakové. Autorka ve své přehledové studii charakterizuje vybrané aspekty pedagogické práce českých učitelů, jak se jeví v mezinárodně srovnávacích studiích TIMSS, RLS, PIRLS a PISA². Výzkumné nálezy vztahující se k organizaci výuky z hlediska participace, k týmové práci a rozvoji dovedností řešit problémy a aplikovat znalosti v mimoškolním kontextu, k individualizaci výuky, ke spolupráci mezi učiteli, k obsahu a intenzitě jejich (dalšího) vzdělávání apod. provokuje k diskusi právě proto, že jsou prezentovány na pozadí mezinárodního srovnání.

Výsledky komparativních studií zaměřených na procesy a výsledky vyučování a učení bývají zpravidla dobře zpracovány na úrovni

popisu. Naproti tomu analýza a explance jsou často méně propracované, neboť předpokládají hlubší porozumění různým kontextům – např. kulturní podmíněnosti apod. Autoři mohou mít navíc dojem, že konstatováním typu: „A se liší od B v tom či onom“, naplnili své poslání a více činit netřeba. V případě studie Jany Strakové se domnívám, že by bylo žádoucí posílit rovinu analýzy charakteristik vyučování v různých zemích, resp. kulturách. Jak upozorňují Stigler a Hiebert (1999, s. 85–101), vyučování je kulturně podmíněnou aktivitou. Problém je v tom, že jakmile jsou každodenní praktiky kulturně natolik sdíleny, že je většina lidí dělá stejným způsobem, stanou se neviditelnými. V souvislosti s tím se zdůrazňuje potřeba transkulturních studií, které napomohou uvědomit si vlastní kulturu na základě kontrastu s kulturou jinou. Toto budiž příkladem jedné z iritací, jež může mezinárodně srovnávací výzkum nabízet. V praktickém vyústění by tato iritace mohla směřovat k tomu, že se „u nás doma“ začne zpochybňovat to, co bylo dosud považováno za samozřejmé, a výzkumníci tak budou nuceni pronikat pod povrch zjevných charakteristik vyučování a objasňovat je s oporou o sofistikovanější teoretické rámce.

A to jsme u další poznámky na okraj studie Jany Strakové. Autorka reportuje výzkumné nálezy, které se vztahují převážně k vyučování (co činí učitel) a částečně též k učení (co činí žáci). Výzkumné nálezy se navíc dominantně vztahují k tomu, co je viditelné. Na to, co je neviditelné, umožňují do jisté míry usuzovat. Podstatu a význam vztah mezi tím, co je viditelné, a tím, co je neviditelné, objasňují

² Zdá se, že pro naši odbornou komunitu je charakteristická vysoká míra klidu, s níž přijímá výsledky mezinárodně srovnávacích studií. Zatímco jiné národy prožívají výsledky studií TIMSS či PISA jako národní katastrofu či euforii, u nás tyto výzkumy srovnatelné emocionální stavy nevyvolávají. Jakoby si příznivé zprávy o relativně dobrých výsledcích našich žáků v devadesátých letech minulého století vydobyly výsadu trvalé platnosti. Jakoby komparativní pedagogika nebyla schopna v naší poklidné komunitě naplňovat svoji funkci iritační.

Oser a Baeriswyl (2001, s. 1034 a 1043-1044). Autoři předpokládají relativně neměnné (antropologicky konstantní) základní modely skryté učební aktivity a oproti tomu značně variabilní možnosti vnějších procesů, v nichž se tyto aktivity realizují. Jinak řečeno, každá edukační situace podle nich zahrnuje určitou sekvenci tzv. *viditelných struktur* (*visible structures*), která se vztahuje k určité sekvenci neviditelných kroků či prvků učebního procesu – autoři zde hovoří o tzv. *základních modelech* (*basis-models*). *Viditelné struktury* jsou flexibilní, vzájemně zaměnitelné, situačně adaptovatelné s ohledem na žáky – jedná se např. o výukové metody, sociální formy, kontexty, reprezentace, výukové styly, učební styly, média apod. *Základní modely* naproti tomu nejsou viditelné, musí být hypoteticky odvozovány. Sestávají ze zřetězení operací, jež jsou jistým způsobem nezbytné pro každého žáka a nemohou být nahrazeny ničím jiným. Např. proces utváření pojmů je popsateľný relativně obecně užívaným *základním modelem*, který zahrnuje: (a) zvědomování již vytvořené znalostní struktury; (b) elaborace prototypických příkladů; (c) reprezentace jednoho nebo více kritérií, která nejsou přítomna v původní znalostní struktuře, avšak objevují se v prototypu; (d) zakomponování nových prvků na základě aktivit jako porovnávání, usouvztažňování apod.; (e) koordinace v rámci nové znalostní struktury prostřednictvím aplikace znalostí v nových kontextech.

Co podle mého názoru chybí v úvahách o vyučování a učení i ve výzkumech, je docenění faktu, že *kvalita učitelova profesního výkonu* nespočívá v pouhé přítomnosti tzv. *viditelných struktur* – např. určitých výukových metod či organizačních forem (Seidel et al. 2008). Rozhodující je návaznost, strukturovanost, choreografie či orchestrace a gradace jemnějších vyučovacích aktů, jimiž jsou učební procesy iniciovány, udržovány v pohybu a konsolidovány. V celkovém

pohledu to lze chápat jako výzvu k hlubšímu zkoumání a objasňování žákova *učení* v kontextu *vyučování*, a to nejen z perspektivy *psychodidaktické*, jak doporučují Oser a Baeriswyl (2001), ale také z perspektivy *ontodidaktické* (Janík; Slavík 2009).

Problematicke *učení* – rovněž v mezinárodně srovnávacím pohledu – se věnuje stať Isabelly Pavelkové, Kateřiny Hrabalové a Vladimíra Hrabala. Autoři předkládají výsledky pilotní studie, jejímž cílem bylo zmapování rozdílů intenzity motivačních pohnutek učební činnosti žáků (prestiž, pozitivní vztahy, zájem, výkon, budoucnost, povinnost a obava ze selhání) u českého, anglického, japonského, německého, novozélandského a skotského vzorku. Výsledky jsou důležité, neboť naznačují, že „český vzorek ve srovnání s ostatními zeměmi vykazuje statisticky významně vyšší intenzitu motivačních zdrojů kromě obavy ze selhání, která je v českém vzorku statisticky významně nižší“. S ohledem na téma tohoto čísla *Pedagogiky* by bylo zajímavé provést hlubší analýzu, zaměřenou na motivační zdroje vycházející z potřeby úspěšného školního výkonu. V kontextu *kvality výuky* bychom si mohli spolu s autory studie klást otázku, jak využít nálezy těchto analýz pro cílený rozvoj motivačních zdrojů v případech, že v této oblasti budou zjištěny deficity.

Závěrem této části můžeme konstatovat následující. Jde-li nám výhledově o *kvalitu výuky*, je třeba zabývat se teoretizací *vyučování* z hlediska podpory *učení*, a to nejen v rovině základního výzkumu, ale také v rámci učitelského vzdělávání. Určitou představu o tom, jak by se dalo postupovat, si lze odnést z textů Jana Slavíka, Kateřiny Dytrtové a Marie Fulkové, dále Anny Tomkové, Martina Chvála a Heleny Hejlové a konečně Nadi Stehlíkové. Další důležité podněty jsou obsaženy v textech Michaely Píšové a Bohumíry Lazarové.

Průřezové téma 3: Cesty profesního rozvoje učitelů

Třetí průřezové téma se týká profesního rozvoje učitelů. Ve studii Jana Slavíka, Kateřiny Dytrtové a Marie Fulkové je představen přístup konceptové analýzy tvořivých úloh. *Konceptová analýza* je propracována jako nástroj učitelské reflexe a evaluace výuky při pedagogických hospitacích. Autoři vycházejí z předpokladu, že základem pro posuzování *kvality výuky* je analýza didaktické transformace obsahu (učiva) ve výuce. Poukazují na roli teorie, která může učitelům pomáhat při rozvíjení a kultivaci jejich schopností takto pojatou analýzu realizovat.

V případě *konceptové analýzy* je podstatné, že je adresně zaměřena na práci s obsahem. Může se tak stát přístupem inspirujícím oborové didaktiky. Výhledově lze počítat s jejím rozvinutím do koncepce transdisciplinární didaktiky. Důležité je po mém soudu také to, že se v rámci konceptové analýzy operuje s kategorií *učební úloha*. Domnívám se, že na základě analýzy *učebních úloh* a jejich kvality bude možné lépe porozumět dynamice vztahu mezi *vyučováním a učením*, jak jsem se o tom zmiňoval výše.

Autoři ve svém textu nabízejí dvě ukázky. V první ukázce jde o *konceptovou analýzu tvořivé úlohy* „Nakresli hrnek g, převzatou z publikace Hejného a Kuřiny (2001, s. 81). V druhé ukázce je představena *konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy* „Nápisy pro věci“, která pochází z dílny autorského kolektivu. Z obou ukázek je dobře patrné, jak se při analýze dostávají do hry různé sémiotické domény oborů, v nichž mají rozebírané koncepty své odborné zázemí. Obě ukázky lze vnímat také jako doklad skutečnosti, že *kvalita výuky* může být do značné míry podmíněna úrovní

učitelových *didaktických znalostí obsahu*.

Anna Tomková, Martin Chvál a Helena Hejlová ve své stati rozebírají pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. Autoři vymezují studentský esej jako „reflexivní a sebereflexivní úvahu, která je navozena tématem, problémem nebo otázkou vázanou na předcházející praktickou činnost, a která je řízena zadáním požadujícím argumentaci myšlenek a současně ponechává prostor pro subjektivnost výpovědi“. Práce na esejích a s esejemi sleduje dvojí využití. Pedagogické využití spočívá v rozvoji kompetence k reflexi a sebereflexi. Výzkumné využití spočívá v možnosti vyčíst z esejí poznatky o studentech, o jejich motivaci k profesi, o jejich očekávání od pedagogické fakulty apod.

Uvedený přístup směřuje k profesnímu rozvoji budoucích učitelů na základě sebezkušenosti, sebesposuzování, sebereflexe. Primárně se tedy jedná o individuální formu reflexe, jak jsme se o ní zmiňovali výše. Vedle toho je v textu naznačeno, že se eseje stávají součástí společné práce v semináři, což by mohlo představovat výše zmiňovanou komunitní formu reflexe. V esejích se totiž podle autorů otevírá „příležitost k zvědomování prožitého a k jeho kontextualizaci do profesní identity a pro sdílení v profesní komunitě“. Bylo by zajímavé dozvědět se více o tom, jak se v rámci komunitní reflexe pracuje s individuálními reflexemi. Předpokládám, že pro realizaci *komunitní reflexe* musí být zajištěny přínejmenším dvě vstupní podmínky. Musí být k dispozici: (a) systém postupů „lege artis“, které tvoří jádro profesního konsensu; (b) systém pojmů, které umožňují prostřednictvím profesního jazyka dosahovat konsensu při popisu profesních situací, stavů a jejich změn³.

³ Za tuto poznámku děkuji Janu Slavíkovi, s nímž jsem měl možnost na dané téma diskutovat.

Je-li obsahem individuální reflexe zvědoměný prožitek konkrétního jednotlivce, pak se otevírá otázka stran možnosti jeho dekontextualizace s přesahem k eventuelnímu zobecnění v případě, že je k dispozici množství zvědoměných prožitků celé řady jednotlivců. Ve svém vyústění jde o utváření teorií pro učitelskou profesi, které musí být do jisté míry dekontextualizované a obecněji platné (podrobněji viz Janík 2005, s. 47-48). Pokud by takové teorie neexistovaly, neměli by se učitelé při řešení konkrétních případů k čemu vztahovat. Veškerá řešení by tudíž musela být povahy ad hoc, tj. musela by se opírat o teorie jedinečných případů (srov. Štech 1994). Neznamenalo by to, že ve vztahu k *profesionalizaci učitelství* jsme na samotném začátku? K tomuto problému se vrátíme při rozebírání textu N. Stehlíkové.

Naďa Stehlíková uvádí do našeho prostředí koncept *ability to notice* – *schopnost všimnout si*. Samotné odhodlání uvést nosný zahraniční konstrukt je třeba ocenit, na druhou stranu bychom měli mít zájem na jeho důsledném usazení do domácího kontextu. Pokud by byla součástí studie hlubší analýza psychologické podstaty *ability to notice*, patrně by se ukázalo, že *všimnutí si* didaktického jevu je jedním/dílčím aktem, odehrávajícím se v rámci komplexního procesu *diagnostikování*, popř. *reflektování*. Autorka s odkazem na zahraniční studie (Sherin; van Es 2005) vymezuje schopnost všimnout si jako proces, který zahrnuje „(a) zjištění, co je v dané pedagogické situaci důležité, (b) spojení konkrétní situace ve třídě s obecnými koncepty a principy vyučování a učení, (c) využití specifického kontextu k uvažování o dané situaci“. Neexistuje zde určitá paralela mezi *schopností všimnout si* a *diagnostickou kompetencí*, jak je objasňována některými našimi autory (např. Švec 1999, Gavora 2010)?

Autorka vedle pojmu *schopnost všimnout si* operuje s pojmem *interpretace*. Ten sice není

v textu explicitně vymezen, avšak určitou představu o jeho chápání si lze vytvořit na základě příkladů, jež jsou prezentovány v souvislosti s popisem analýzy dat. Jako příklady interpretačních, resp. hodnotících komentářů jsou zde uváděny: „učitel žáky příliš vedl“, „žáci se snažili zapojovat“. Tyto výroky by bylo možné považovat za interpretaci, pokud bychom *interpretaci* chápali v širším významu jako *vyčleňování informací z pramene*. Pokud bychom se nicméně přiklonili k logicko-sémantickému pojetí, kdy je *interpretace* chápána jako *udělování významu znakovým či neznakovým systémům*, analýza komentářů studentů by musela být o poznání složitější. Nestačilo by identifikovat pouze význam pozorovaného didaktického jevu, bylo by třeba porozumět také jeho vazbám na různé kontexty, tj. bylo by třeba postihnout jeho aktuální smysl (podrobněji viz Khol 1989, Slavík; Janík 2005).

V souvislosti s výše uvedeným se otevírá otázka, jakou roli při interpretování didaktických jevů hraje (či by mohla hrát) teorie. Radtke (2000, s. 2) vysvětluje, že učitelé jako profesionálové jednají ve zvláštní, dvojí logice. Situační (a intuitivní) porozumění jednotlivosti případu se u nich realizuje hermeneuticky na základě univerzálního, pravidelného vědění, tj. na základě teorií. Jde tedy o to, že učitelé aplikují své teoretické (dekontextualizované) znalosti při interpretaci konkrétních situací, při výkladu konkrétních problémů žáků, při formulování strategií překonávání těchto problémů apod. – lze říci, že přitom postupují klinicky jako způsobem (srov. k tomu pojetí *učitele jako klinika procesů učení* – Štech 1994). Uvedené je výzvou k rozpracování klinicky orientovaných přístupů k přípravě učitelů a koncepcí učitelského vzdělávání založených na případech (Shulman 1992, Korthagen 2001).

Hlubší porozumění tomu, jak fungují procesy diagnostikování v rámci učitelova

pedagogického uvažování a jednání, by mohlo být východiskem pro další snahy, které patrně budou směřovat k tvorbě sofistikovaného učebního prostředí pro (budoucí) učitele. Bylo by užitečné, pokud bychom pro tyto účely disponovali diferencovanými poznatky o tom, jak se *schopnost všímát si*, resp. *diagnostická kompetence* liší u učitelů v různých stádiích profesního vývoje směřujícího od novice k expertovi. V tomto ohledu je podnětný text Michaely Pišové.

Autorka ve své stati vymezuje terminologii související s expertností a expertním výkonem v učitelské profesi. Osobně vnímám text jako výzvu k analýze specifické povahy pedagogického vědění a jednání učitelů, s přihlédnutím k vývojovým fázím směřujícím od novice k expertovi. Modely profesního vývoje jsou ve své podstatě gradační, avšak ukazuje se, že je třeba zkoumat, jaké povahy je změna, na jejímž základě je realizován pohyb z nižšího vývojového stádia do vyššího. Zdá se, že tuto změnu nelze přiléhavě popsat pouhým nárůstem učitelových znalostí a zkušeností. Je třeba docenit výzkumně doložený fakt, že pro vyšší vývojová stádia je charakteristická jiná kvalita učitelova vědění i jednání (viz odkazy ve studii M. Pišové).

Ukazuje se, že znalosti učitele-experta vykazují kvality amalgámu. Mají podobu obecnějších konceptů s větší explikativní hodnotou, což je dáno tím, že integrují množství informací původně nahlížených z oddělených perspektiv (podrobněji viz Bromme 2008, s. 14). Pokud jde o profesní výkon učitele-experta, ukazuje se zajímavá souvislost mezi jeho znalostmi a jednáním. Právě díky specifické kvalitě svých znalostí může učitel-expert lépe využívat uvolněné kapacity k řešení problémových situací. V tomto ohledu považuji za důležitou zmínku M. Pišové o tzv. *adaptivní expertnosti*. Model rozvoje *adaptivní expertnosti* by si zasloužil hlubší diskusi např. s ohledem na

kurikulární reformu, o níž se autorka v dané souvislosti stručně zmiňuje. Bylo by zajímavé sledovat nejen to, jak *adaptivní experti* zvládají kvalitativně nové nároky (projektování kurikula, integraci obsahů, akcent na individualizaci a vnitřní diferenciaci, inkluzivní přístupy atd.), ale také to, jaký je v daném ohledu jejich inovační potenciál.

Poté, co lépe porozumíme podstatě jednotlivých vývojových stádií směřujících od novice k expertovi, je žádoucí promýšlet koncepcce (expertní) podpory (začínajících) učitelů. Také tato problematika je v tomto čísle *Pedagogiky* zastoupena. Bohumíra Lazarová představuje koncept *mentoringu*. Stať pojednává o *mentoringu* jako o jedné z forem kolegiální podpory, která bývá poskytována zejména začínajícím učitelům. Autorka vymezuje *mentoring* ve vztahu ke konkurujícím pojmům, jako jsou *supervize* a *koučování*.

V kontextu *profesního rozvoje učitelů* bych považoval za potřebné zabývat se hlouběji tím, jaké konkrétní dispozice a na jakém konkrétním obsahu by mohly být prostřednictvím *mentoringu* rozvíjeny. Nechci tím říci, že by tyto otázky nebyly ve studii tematizovány, pouze bych uvítal možnost rozvinutí výkladu směrem k přístupům zaměřeným na práci s učivem (content focused). Respektuji, že pozice autorky je ne-didaktická, avšak současně se domnívám, že *mentoring* právě v oblasti oborově didaktické by mohl být tím, co by mohlo oslovit učitele, kteří se poměrně silně identifikují jako učitelé konkrétních vyučovacích předmětů. Usuzuji tak na základě výsledků dotazníkového šetření mezi 109 učiteli 2. stupně základních škol, kde se zjistilo, že učitelé nejčastěji vyjadřují vzdělávací potřeby „spojené se stěžejní oblastí jejich profese – přímou prací ve třídě. Preferují témata, která se váží k vlastnímu vyučovacímu předmětu, didaktice, zvládání třídy a jednotlivců (posledně zmíněná

položka je nejvíce preferovaná skupinou učitelů s nejkratší praxí). ... školsko-politická témata a otázky rozvoje školy nepatří mezi preferované vzdělávací náměty. ... volba „manažerských témat“ je typická spíše pro učitele, kteří již pracují ve vedoucích funkcích ...“ (Lazarová; Prokopová 2004, s. 269).

Podstata forem podpory, zaměřených na práci s učivem, spočívá v tom, že mentor spolupracuje se (začínajícím) učitelem při didaktické transformaci/rekonstrukci učiva ve fázi přípravy na výuku, její realizace a jejího hodnocení (srov. Staub 2004). Cílem podpory je vybavit učitele kompetencemi k tomu, aby dokázali operovat „nad“ zaběhnutými kurikulárními či metodickými postupy. Má se tak díť v zájmu adaptivity výuky, kdy jde o to, aby učivo bylo zprostředkováno korektně z hlediska oboru, a přesto vstřícně s ohledem na učební potenciality žáků. V tomto pojetí bychom mohli uvažovat o koncepci *oborově didaktického mentoringu*, jehož cílem by bylo rozvíjení *didaktických znalostí obsahu* (podrobněji viz Janík 2009). Pokud by se v návaznosti na to podařilo nalézt cesty, jak tyto znalosti učinit součástí *poznatkové základny učitelství*, byl by to další významný krok na cestě *profesionalizace*.

Závěrem – výzvy adresované oboru

Na základě analýzy textů zražených do tohoto čísla *Pedagogiky* lze dovozovat, že míra specializovanosti autorů v posledních letech narůstá. Zaměřují se na relativně ostře vymezená témata, výrazně se opírají o zahraniční literaturu. Jisté rezervy vnímám v souvislosti s usazováním importované zahraniční problematiky do domácího kontextu a v souvislosti s mezi-jazykovým převodem originální terminologie. Texty přinášejí relevantní témata a problémy, jsou psány převážně srozumitelným jazykem,

místa se mi jeví jako málo naléhavé, a to zejména v pasážích, kde objasňují, v čem je problém a proč se jím zabývat.

Předložené číslo *Pedagogiky* je dokladem skutečnosti, že ideje nezbytné pro konstituování *pedeutologie/teorie učitelské profese* relativně autonomního oboru jsou k dispozici již delší dobu a na různých místech. Nyní jde o to, „jestli se lidé o tyto ideje začnou zajímat, a to nikoliv jen jako o intelektuální obsah, ale jako o potenciální prostředek pro vytvoření nové intelektuální identity, a zejména nové profesní role“ (Ben-David; Collins 1966, s. 451 n.). Také toto je otázkou *profesionalizace*; učitelé jsou zde nicméně v roli oněch „významných druhých“.

Paradox *profesionalizace* spočívá v tom, že se řešení hledá spíše u politiků či u (pedagogických) expertů než u samotných učitelů. Do hry se dostávají různé „spolky na ochranu učitelů“, které pro své chráněnce žádají vyšší status, důstojnější plat, lepší kariérní vyhlídky, krásnější certifikáty atp. Zdá se, že tímto chvályhodným úsilím externistů je idea *profesionalizace* naplněna. Jak však upozorňují Stigler a Hiebert (1999, s. 171), „profese se ve skutečnosti neutváří na základě certifikátů a cenzur, nýbrž na základě souboru profesních znalostí a mechanismů jejich zlepšování a na základě odhodlání členů profese zlepšovat svoji praxi“.

Nevím přesně, ve kterém spolku se kdo z nás aktuálně sdružuje, nicméně přimlouval bych se za to, aby se naše úsilí více zaměřovalo na opravdovou spolupráci s učiteli ve školách a směřovalo k jejich odborné podpoře v zájmu *zvyšování kvality vzdělávání* a budování *poznatkové základny učitelství*. Naše snahy by vedle toho měly směřovat k dalšímu rozpracování základních teoretických konstruktů, jako jsou *profesionalizace*, *profesní socializace*, *profesní vývoj*, *profesní učení*, *profesní komunikace*, *profesní jazyk* apod. Posílit by se měla také analýza

deprofesionalizačních tendencí. Působení neoliberalismu na učitelskou profesi či vliv pedagogického newspeaku (novoreči) na

profesní komunikaci – to jsou jen příklady výzkumných témat, které by neměly zůstat stranou naší pozornosti.

Literatura:

- ALTRICHTER, H. Governance – Schulreform als Handlungskoordination. Die Deutsche Schule. 2009, roč. 101, č. 3, s. 240-252.
- BAUMERT, J.; KUNTER, M. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2006, roč. 9, č. 4, s. 469-520.
- BEN-DAVID, J.; COLLINS, R. Social factors in the origins of a new science: The case of psychology. American Sociology Review. 1966, roč. 31, č. 4, s. 451-465.
- BROMME, R. Pedagogical content knowledge jako konceptuální východisko pro výzkum moudrosti praktiků. In JANÍK, T., a kol. Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu. Brno : Paido, 2008, s. 9-16.
- GAVORA, P. Akí sú moji žiaci? Bratislava : Enigma, 2010.
- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. Dítě, škola, matematika. Praha : Portál, 2001.
- HELUS, Z. Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. Pedagogika, 2007, roč. 57, č. 4, s. 349-363.
- HOYLE, E. The Professionalization of Teachers: A Paradox. British Journal of Educational Studies. 1982, roč. 30, č. 2, s. 161-171.
- JANÍK, T. Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání. Brno : Paido, 2009.
- JANÍK, T.; KNECHT, P.; NÁJVAR, P.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNÍČKA, D. Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. Pedagogika. 2009, roč. 59, č. 2, s. 116-135.
- KHOL, J. Interpretace: Nástin teorie a praxe interpretování. Praha : Academia, 1989.
- KOLEKTIV AUTORŮ. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha : PedF UK Praha, 1998.
- KORTHAGEN, F.A.J., a kol. Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah (NJ); London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.
- KOŤA, J. Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R., a kol. Učitel v současné škole. Praha : Karolinum, 2010, s. 57-72.
- LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům. Pedagogika. 2004, roč. 54, č. 3, s. 261-273.
- OSER, F.; BAERISWYL, F.J. Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In RICHARDSON, V. (ed.). Handbook on Research on Teaching. Washington : AERA, 2001, s. 1031-1065.
- OSER, F.; RENOLD, U. Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2005, roč. 8, č. 4, s. 119-140.
- PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. Brno : Masarykova univerzita, 1996.
- RADTKE, F.O. Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Sowi On-line Journal. 2000, s. 1-8.

-
- RICKEN, N. (Hrsg.). Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- SCHÖN, A. D. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983.
- SEIDEL, T.; PRENZEL, M.; RIMMELE, R.; DALEHEFTE, I.M.; HERWEG, C.; KOBARG, M.; SCHWINDT, K. Pohledy na výuku fyziky v Německu: Souhrnné výsledky videostudie IPN. Orbis scholae. 2008, roč. 2, č. 1, s. 115-136.
- SHERIN, M.G.; van ES, E. Using Video to Support Teachers e Ability to Notice Classroom Interactions. Journal of Technology and Teacher Education. 2005, roč. 13, č. 3, s. 475-491.
- SHULMAN, J. (ed.). Case Methods in Teacher Education. New York : Teachers College Press, 1992.
- SHULMAN, L.S. Theory, Practice, and the Education of Professional. The Elementary School Journal. 1998, roč. 98, č. 5, s. 511-526.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. Pedagogika. 2005, roč. 55, č. 4, s. 336-353.
- SPIPKOVÁ, V. Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Pedagogika. 2007, roč. 57, č. 4, s. 338-348.
- SPIPKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (eds). Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha : PedF UK, 2008.
- STAUB, F.C. Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2004, roč. 7, č. 3, s. 113-141.
- STIGLER, J.W.; HIEBERT, J. Teaching Gap. Best Ideas from the World fs Teachers for Improving Education in the Classroom. New York : The Free Press, 1999.
- ŠTECH, S. Co je to učitel'ství a lze se mu naučit? Pedagogika. 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitel'ství v neoliberální době. Pedagogika. 2007, roč. 57, č. 4, s. 326-337.
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999.
- TERHART, E. (Hrsg.). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim; Basel : Beltz, 2000.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha : PedF UK, 2001, s. 19-46.