

Hana Horká, Veronika Rodová

# Pokračování rozhovoru s Vladimírou Spilkovou,

## tentokrát o proměnách učitelské profese a přípravy na ni

**V první části rozhovoru jsme se věnovaly tématu školské reformy. Vy se také dlouhodobě zabýváte přípravou studentů na učitelskou dráhu. Co je v této oblasti pro vás podstatné?**

Na úvod lze říct, že v celosvětovém měřítku – byť v různých zemích v odlišné míře – se vlivem měnících se společenských požadavků na kvalitu školního vzdělávání zásadním způsobem mění pohled na učitelskou profesi, na roli učitele a na jeho klíčové profesní kompetence. V českém kontextu jsou proměny v pojetí profese úzce provázány s transformací vzdělávacího systému po roce 1989, zejména pak s kurikulární reformou. Osobnostně rozvíjející pojetí školního vzdělávání znamená výraznou proměnu v hierarchii cílů, v přístupu k obsahu i k metodám výuky a strategiím učení, jak jsme o tom podrobněji mluvily v první části rozhovoru.

Zásadní změny v chápání smyslu školy a klíčových cílů vzdělávání logicky implikují nové pojetí učitelské profese. V jisté zkratce řečeno jde, mělo by jít, o posun od modelu tzv. minimální kompetence, v němž těžiště učitelovy práce spočívá v co nejefektivnějším předávání poznatků, k modelu tzv. široké, otevřené profesionality. To s sebou přináší výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za děti, za identifikaci a rozvíjení jejich vývojových a individuálních možností, za výsledky učení v nejširším slova smyslu. Výrazně se také zvyšují nároky na schopnost učitele reflektovat vlastní činnost, prezentovat a fundovaně argumentovat

své pojetí práce, spolupracovat s kolegy, sdílet profesní zkušenosti v tzv. učící se komunitě, kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím apod.

**Co všechno by tedy měl kvalitní učitel zvládat?**

Model široké, otevřené profesionality představuje výzvu k hledání nových hodnot učitelské profese. Znamená výraznou proměnu učitelských rolí. Učitel je chápán především jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení všech žáků, jako citlivý diagnostik v odhalování individuálních možností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který pomáhá orientovat se ve světě a vnímat jej vlastníma očima. Podněcuje, inspiruje, vede žáky k sebeúctě a k sebevědomí. Jako osobnost, která úspěšně zvládá zvyšující se nároky profese spojené se současným pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky. Zde bych čtenáře odkázala např. na monografii Spilková, Tomková a kol. *Kvalita učitele, profesní standard* z roku 2010, kde lze získat hlubší vhled do dané problematiky zejména v mezinárodní perspektivě.

**Kromě obecně lidských kvalit existují nějaké specifické předpoklady, které by měl učitel, případně uchazeč o učitelskou profesi mít?**

Pokusím se vybrat pouze ty charakteristiky učitele, které považuji za zásadní. A začnu úmyslně z jiného konce, než bývá běžné v odborné literatuře. V učitelství jako pomáhající a svého

druhu umělecké profesi zdůrazňují význam kvality osobnosti člověka. Je přece s žáky v každodenním kontaktu a svým jednáním, rozhodováním a vystupováním na ně působí. Má-li učitel vychovávat osobnosti, sám musí hodnotnou osobností být. Kvalita osobnosti však může být nahlížena z mnoha rozličných úhlů. Za zásadní považují učitelovy hodnoty a postoje. Učitelství chápou jako „starost o člověka“ ve smyslu péče o rozvinutí osobnosti v její komplexnosti. To s sebou nese vědomí vysoké odpovědnosti učitele za svou činnost, za vytváření příležitostí a podmínek pro celostní, holistický rozvoj každého žáka. Za další důležité charakteristiky kvalitního učitele považují: oddanost profesi – Angličané říkají *passion for profession*, vašeň pro povolání – vysoké nasazení a energie věnovaná práci, vnitřní zaujetí pro práci se žáky spojené s potřebou profesního růstu, pozitivní přístup k žákům, osobní přesvědčení, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní v učení, že jim dokážu k naplnění jejich individuálních možností účinně pomoci.

Zde mám potřebu připomenout Zdeňka Heluse, který opakovaně zdůrazňoval význam osobnostních, zejména morálních kvalit učitele. Chápal je jako důležitou složku profesní výbavy a nazýval je „pedagogickými ctnostmi“. Pojmenoval čtyři ctnosti – *pedagogickou lásku* (ve smyslu citu, porozumění a etiky vůči dítěti), *moudrost* (založenou na vědeckém poznání a reflexi praktických zkušeností), *odvahu* (rozhodnutí učitele obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné podmínky) a *důvěryhodnost* (přesvědčivost učitelova jednání ve smyslu spolehlivé opory na cestě osobnostního rozvoje).

**To zní krásně, idealisticky. Známe řadu učitelů, kteří takoví jsou a kteří takovým způsobem pracují. Jak se ale dá takového ideálu dosáhnout?**

Osobnostní kvality samy o sobě nestačí, tak jako málokdy stačí talent (bez vzdělání), např. v umělecké činnosti. Nesouhlasím s těmi, kteří říkají, že talent pro učitelství buď člověk má, nebo nemá, a že tyto věci stejně nelze naučit a vzděláváním ovlivnit. A právě tyto argumenty

čas od času otvírají dveře snahám zpochybňovat potřebu kvalitního vysokoškolského učitelského vzdělávání. Jen za posledních dvacet let to byly tři vážné útoky degradující učitelskou profesi, které vzešly od lidí zabývajících se vzdělávací politikou. Myslím, že věc je mnohem složitější, a nelze ji degradovat na jednoduché akce a reakce. Důležitou roli zde hraje čas a neviditelné procesy profesního zrání u studentů učitelství. Technokratická řešení zde nefungují. Je třeba dát studentům co největší prostor a možnosti, důsledný přístup i důvěru a samostatnost a mít trpělivost čekat, až se toto všechno začne projevovat.

Vysoké nároky na kvalitní vykonávání profese vyžadují vedle osobnostních kvalit také mnoho specifických profesních znalostí a dovedností. Věřím ve význam posilování profesionality učitelů jako klíče ke zkvalitňování školního vzdělávání. Jádrem profesionality je pro mne profesní, expertní vědění, které je základem k hlubšímu porozumění a kompetentnímu řešení praktických problémů a reálných výukových situací. K všeobecně uznávanému pojetí L. S. Shulmana, který vymezuje sedm klíčových oblastí profesních znalostí<sup>1</sup>, přidávám ještě další oblast – *knowledge of self*, znalost sebe sama, tj. znalost svých osobních dispozic, silných a slabých stránek a průnik těchto znalostí do pedagogické práce, k čemuž mě inspirovala *International Encyclopedia of Education*, která vyšla v roce 2010.

Dále bych uvedla všeobecnou vzdělanost, kulturní rozhled, zájem o společenské a politické dění, o to, co se ve světě aktuálně děje apod. Učitel by měl umět vést se žáky diskuzi, odpovídat i na otázky, které přesahují jeho obor. Význam

1 V tomto pojetí se jedná o: znalosti předmětové/oborové; obecně pedagogické (principy a strategie výuky); znalost kurikula (programy, materiály, učebnice); oborové didaktické znalosti – (porozumění obsahu vzdělání a umění ho zprostředkovávat žákům s ohledem na jejich individuální a věkové zvláštnosti); znalost žáků a jejich vývojových i individuálních charakteristik; znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém aj.); znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí.

všeobecné vzdělanosti a kulturnosti, rozvoj kritického a tvořivého myšlení učitele je opakovaně připomínán, neboť v různých dobách se objevovala snaha utilitárně, pragmaticky redukovat přípravu učitele pouze na dovednosti, techniky, rutiny, potřebné ke zvládnutí praxe. Jako nadčasový v tomto smyslu chápu výrok T. G. Masaryka, kterým před sto lety, v době zápasu o prosazení vysokoškolského studia pro učitele jako nositele vzdělanosti národa, apeloval na to, „aby i učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemně předivo utváření lidské osobnosti.“

**Filozofie v dnešní době dostává ve vzdělávání učitelů stále menší prostor, přestože všechny významné pedagogické osobnosti v historii byly současně filozofy. Uvažování o filozofických problémech je přivedlo k otázkám výchovy a vzdělávání. To se nám zdá pozoruhodné. Mohla byste nyní shrnout, jaké dovednosti by měl ovládat dobrý učitel?**

Abych mohla dobře vykonávat učitelskou profesi, musí u mě proběhnout určitý vnitřní proces: je potřeba, aby se profesní znalosti zvnitřnily do podoby přesvědčení (*beliefs*), která, tím, že jim věřím, ovlivňují moji činnost. V interakci s těmito přesvědčeními se rozvíjejí mé profesní dovednosti jako alfa a omega každodenní práce učitele. O tom bylo již mnoho napsáno, proto teď ve zkratce jen určitý výběr, ve kterém se zrcadlí moje názory na pojetí profese. Začnu psychodidaktickými dovednostmi – zejména schopností formulovat cíle výuky, jak s ohledem na kurikulární dokumenty, tak s ohledem na věkové a individuální charakteristiky a potřeby žáků. Dále sem řadím dovednost učitele zprostředkovávat přiměřeně výukové cíle žákům a získávat je pro jejich dosahování, tedy podporovat jejich vnitřní motivaci k poznávání a vytvářet podmínky pro autonomní učení. Učitel by měl být schopen vybírat smysluplný obsah, vést k porozumění celku a k chápání souvislostí, nezahlcovat žáky jednotlivostmi a izolovanými poznatky.

Z hlediska metod výuky a strategií učení věřím v potenciál dovedností učitele potřebných pro vytváření podmínek pro badatelsky orientovanou výuku, konstruktivisticky orientované přístupy, zážitkové učení a kooperativní výuku. Za zásadní pro kvalitní vykonávání profese považuji také dovednost formativně hodnotit, to znamená poskytovat žákům dostatečnou zpětnou vazbu o tom, kde jsou na cestě k dosažení cílů, co se jim daří, co již dobře zvládají, kde je naopak problém, jak zapracovat na jeho odstranění; vést je k sebehodnocení a sebereflexi.

Zvýšené nároky na učitele v měnícím se pojetí profese vidím v úrovni diagnostické dovednosti. Kvalitní učitel by měl být dobrý diagnostik, který dokáže identifikovat, jaké jsou potřeby dítěte, jaký má potenciál, jaké jsou jeho reálné možnosti, na co v současné chvíli má a nemá, kde potřebuje podporu a pomoc apod. S oporou o dobrou znalost dětí může pak účinně individualizovat výuku vzhledem k jejich potřebám a možnostem, snažit se každé dítě „vytáhnout“ k jeho individuálnímu maximu.

Za další skupinu předpokladů ke kvalitní práci učitele považuji dovednosti v oblasti sociálně vztahové. To znamená především komunikativní dovednosti ve vztahu k žákům, rodičům i kolegům. Ve vztahu k žákům a jejich rodičům především schopnost empatie, snaha o porozumění, komunikace založené na respektu a vzájemné důvěře, péče o kultivaci sociálních vztahů mezi žáky navzájem, schopnost vytvářet bezpečné sociálně emoční klima ve třídě. U učitelů zdůrazňuji schopnost vzájemné spolupráce, sdílení profesních zkušeností, poskytování kolegiální podpory a ochotu podílet se na rozvoji učící se komunity v rámci školy i s přesahem mimo ni.

Za jednu z nejdůležitějších věcí pro kvalitu učitele a jeho profesní růst považuji reflektivní, přemýšlivý přístup k učitelské profesi, založený na dovednosti reflexe a sebereflexe. To znamená být schopen se myšlenkově vracet ke své činnosti, z odstupe analyzovat a zhodnotit: co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry, očekáváními, s jakými výsledky, co se mi podařilo a proč, s čím jsem nebyl spokojen a proč, kde byly problémy, jaké to mohlo mít příčiny, co bych dělal

příště jinak, jaké alternativní postupy a modifikace bych zvolil.

Reflexe zahrnuje tedy jak přemýšlení nad naším minulým jednáním s cílem mu lépe porozumět v širších kontextech svých profesních hodnot a přesvědčení, záměrů a cílů, tak také přemýšlení „do budoucnosti“, co a jak dělat příště pro úspěšné učení žáků jinak, lépe. Důraz na dovednost reflexe a sebereflexe, v českém kontextu relativně nový, považuji za jeden z klíčových znaků proměny v pojetí profese. Ve většině vyspělých zemí je důležitost této dovednosti vyjádřena také tím, že je součástí profesních standardů učitele.

### **Jak se toto komplexní a obsáhlé celostní pojetí učitelství promítá do profesní přípravy učitelů?**

Je potřeba odlišit „ideál“ a realitu na různých fakultách a pracovištích. Obecně lze říci, že proměny v pojetí profese jsou natolik zásadní, že vyžadují poměrně radikální změny v celkovém pojetí přípravy učitelů, v hierarchii cílů, obsahu i strategiích výuky. Mělo by jít především o profesionalizaci pregraduálního vzdělávání, to znamená výrazné posílení profesní složky studia, tedy pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravy včetně reflektované praxe. Větší pozornost by měla být také věnována osobnostnímu rozvoji studenta.

Zatímco v učitelství pro primární školu se profesionalizace studia, tedy změna v proporcích mezi jednotlivými složkami kurikula, postupně prosadila v celostátním měřítku, v učitelství pro sekundární školu k podobnému vývoji nedošlo. Nepodařilo se zde oslabit dominantní postavení oborové, tj. předmětové přípravy ve prospěch přípravy profesní. Dokonce i nedávno přijatý standard pro regulovanou profesi učitelství tento stav v podstatě zakonzervoval.

### **Co je v profesně zaměřeném vzdělávání studentů učitelství klíčové?**

Studium na vysoké škole by mělo absolventy připravit na náročné požadavky reality a na zvládnutí situací, které je ve škole čekají. Mělo by také založit kvalitní základ pro celoživotní vzdělávání. Proto by akademicky založené

vzdělávání budoucích učitelů mělo být propojováno s reflektivně pojatou praxí na školách. Tento tzv. reflektivní model učitelského vzdělávání, tzv. Korthagenův *realistický přístup* či klinicky pojaté vzdělávání učitelů je klíčovým trendem ve vyspělých zemích.

Očekávání, že se teoretické znalosti v pravou chvíli automaticky sepnou a začnou fungovat jako východisko pro rozhodování a praktickou činnost učitele, je dnes považováno za nerealistické, za zbožné přání, za nemožný úkol, tzv. *mission impossible*, jak s nadsázkou píše Korthagen. Tyto představy byly zpochybněny i výzkumně. Překonání těchto názorů v praxi učitelského vzdělávání představuje výzvu ke změně v širším měřítku. Kvalitní akademické vzdělání je nezpochybnitelné, je ale důležité, aby vše, co se student učí teoreticky, vstupovalo do interakce s tím, co zažívá při praxích, zejména v roli učitele. Pokud k takovému propojení nedochází, žije student ve dvou oddělených světech – světě teorie a praxe. Teoretické poznatky, které jsou nepropojené s jeho praktickými zkušenostmi, jsou pak „mrtvým materiálem“, který nemá téměř žádný vliv na kvalitu jeho činnosti se žáky. Ve škole se nakonec chová podle toho, co má zvykově odkoukané od svých učitelů. Takoví studenti a později učitelé jsou limitováni ve svém profesním rozvoji. To považuji za zásadní problém přípravy učitelů.

Reflektivně pojaté profesní vzdělávání vyžaduje poměrně radikální změny také v obsahu, ve strategiích výuky, způsobu hodnocení studentů i v celkové organizaci výuky. Co se týče obsahu, jde o kritický výběr toho, co je skutečně podstatné. Témata výuky je třeba vyučovat integrovaně, tzn. propojovat pedagogický pohled s psychologickým, nikoliv je vyučovat paralelně vedle sebe. Dále považuji za významné konstruktivistické pojetí zprostředkovávání profesních znalostí v těsném vztahu ke školní praxi a vlastním zkušenostem studentů. Student se tak stává významným aktérem svého profesního učení skrze vlastní činnost, osobní zkušenost, tvořivé hledání a sebeobjevování v roli učitele, na základě spolupráce a s podporou vzdělavatelů učitelů a provázejících učitelů z praxe. Je však třeba říci, že v učitelství pro primární školu se

reflektivní přístup a klinicky založená příprava většinou prosadily a také v učitelství pro sekundární školy existují pracoviště, která tento přístup systematicky rozvíjejí.

### **Jak toho lze dosáhnout?**

Důležitou podmínkou pro kvalitní fungování reflektivního modelu je úzká spolupráce fakult připravujících učitele a fakultních škol, tzn. součinnost vzdělavatelů učitelů a spolupracujících učitelů jako mentorů či facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství. Pro takový typ spolupráce je třeba vytvořit odpovídající podmínky legislativní, materiální, personální a organizační. Já používám přirovnání k fakultním nemocnicím, kde se vzdělávají budoucí lékaři. Mohly by tak vzniknout sítě univerzitních, fakultních a klinických škol.

Uvedené pojetí přípravy učitelů přináší také specifické nároky na vzdělavatele učitelů. V této souvislosti se upozorňuje na potřebu systematické přípravy vzdělavatelů učitelů a mentorů ze škol na nové role, na poskytování kompetenční zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese.

### **Jaký je váš názor na současný stav učitelského vzdělávání?**

Patřím ke kritikům současného stavu, ale chci zdůraznit, že ke konstruktivním kritikům. Ve svých pracích zdůvodňuji nutnost změn na základě argumentů v domácích i zahraničních studiích a také s oporou příkladů dobré praxe. Podle mě nejsou absolventi dostatečně připraveni na náročné pojetí profese. Týká se to zejména budoucích učitelů pro sekundární školy, v jejichž studiu stále dominuje oborová příprava, zatímco oblast didaktická a pedagogicko-psychologická je poddimenzovaná a nezřídka problematicky pojímaná. Péče o osobnostní rozvoj studentů je podceňována, a někdy dokonce zcela chybí. Stále žije vlivný mýtus, že kdo umí obor, umí učit.

Volám-li po větší profesionalizaci studia, je třeba si současně klást otázku, v jaké odborné „kondici“ se nacházejí oborové didaktiky a pedagogicko-psychologické disciplíny, zda

a v jaké míře jsou reálně schopny dostát svému významu. Když se zaměříme na pedagogiku, má podle mého názoru pedagogika pěstovaná a vyučovaná v učitelských programech na univerzitách příliš akademický a teoretický ráz. Je spíše oborem pro teoretiky a vědce než pro učitele. Brzezinka či Zdeněk Helus mluví dokonce o „odcizení“ mezi pedagogickými teoretiky a praxí, o dvou odlišných světech, které mají rozdílné zájmy a mluví rozdílným jazykem. Přeceňování sciencistního pojetí pedagogiky, podle mě ve svém důsledku vede k oslabování jejího humanizujícího étosu, jak čteme u Liessmana či u Heluse. Proto je tak důležité diskutovat o pojetí pedagogiky v programech učitelství, hledat rovnováhu mezi vědecko-výzkumně orientovanou pedagogikou a tzv. pedagogikou praktické služby učitelů a škole. Zkrátka mezi akademickým a profesně orientovaným pojetím přípravy učitelů.

Způsob výuky budoucích učitelů by podle mě měl být určitým modelem pro budoucí působení ve škole. Chci-li připravit učitele jako reflektivní praktiky, kteří kriticky myslí a mají vlastní pojetí výuky, které dovedou obhájit, musím výuku koncipovat tak, abych vytvářela příležitosti, kdy budou sami hledat, objevovat, pochybovat, učit se argumentovat. Vést je k tomu, aby se aktivně podíleli na svém profesním rozvoji.

Pro zvyšování kvality práce učitele jsou dále důležitá kolegiální podpora a kultura spolupráce, sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe. Musím pro to utvářet podmínky, například tím, že umožním, aby dva, tři studenti napsali společnou seminární práci nebo spolupracovali v rámci kolokviální zkoušky. Je důležité hledat příležitosti, kdy mohou úkoly a problémy řešit společně, což obnáší klást si vzájemně otázky, reagovat na sebe, vést otevřeně diskusi. Jako vzdělavatelka učitelů musím učit tak, aby studenti situace zažívali na vlastní kůži. To se týká jak zkušeností s integrováním obsahu, tak například s formativním hodnocením. Jestliže mají studenti jednou vést své žáky k sebehodnocení, musím jim dát příležitost si to vyzkoušet. Při přípravě na svoji budoucí profesi by studenti měli zažívat model kvalitní výuky.



### **To klade veliké nároky na ty, kteří se vzdělávání studentů na pedagogických fakultách věnují. Jak nahlížíte na tuto oblast?**

Podle mých zkušeností, je řada z nich více teoretiky a badateli než učiteli s potřebnou úrovní pedagogické zdatnosti a s hlubším zájmem a přímým kontaktem se školskou realitou. Situaci zde ovlivňuje skutečnost, že kvalita výuky není zahrnuta v kritériích hodnocení. Vzdělavatelé učitelů jsou jako ostatní vysokoškolské učitelé hodnoceni podle toho, jak publikují, jestli mají výzkumné granty, jakou mají akademickou hodnotu apod. Můžeme se pak divit, že část vzdělavatelů učitelů jde tímto směrem a kvalita výuky není v centru jejich pozornosti? Kvalita pedagogické činnosti je v takto nastavených podmínkách pouze věcí osobní odpovědnosti učitele a hodnot, které vyznává. Na odměňování a profesní postup nemá téměř žádný vliv. I přes tyto nepříznivé okolnosti je mezi vzdělavatelí učitelů mnoho skvělých pedagogů, kteří dokáží díky své erudici, učitelským kvalitám i lidským hodnotám studenty kultivovat, inspirovat a podporovat v procesu stávání se učitelem.

Dlužno dodat, že zdaleka ne vše problematické v přípravě učitelů je možné řešit zevnitř systému, na půdě fakult připravujících učitele. Na vině jsou často vnější faktory, podmínky, ve kterých jsou studijní programy učitelství realizovány. Kromě uvedeného příkladu kritérií v systému hodnocení VŠ učitelů, je to zejména chronické podfinancování učitelských programů, které jsou v přímém rozporu s pojetím kvalitní přípravy učitelů. To nutí fakulty k masové výuce, tedy přednáškovým formám a seminárním výuce s velkými počty studentů. Chybí také prostředky na „důstojné“ financování praxí v širším rozsahu, legislativní zakotvení jako podmínky pro vznik klinických škol v analogii s jinými vysokými školami, které mají svá klinická pracoviště garantovaná zákonem.

### **Co Vás přivedlo k pedagogice?**

Původně jsem chtěla studovat psychologii, lákala mne i pedagogika, jako obory, které se do hloubky zabývají člověkem, jeho vývojem, možnostmi jeho kultivace i limity rozvoje. V mládí

jsem pracovala s dětmi a odtud se odvinul můj zájem o učitelství. V podstatě vždycky mne přitahovaly pomáhající profese založené na pomoci, podpoře druhých lidí a tvořivé profesi, při nichž se musí hodně přemýšlet, vytvářet, v nichž není nic dané a hotové, kde je spousta otevřených otázek a možností řešení, které je třeba hledat, zkoušet, ověřovat. A takovou profesi je i učitelství. A připravovat budoucí učitele a jejich prostřednictvím ovlivňovat budoucí generaci mne jako idealistu vždy přitahovalo a dávalo smysl.

### **Angažujete se v projektu „Učitel naživo“. Jak došlo k tomu, že jste se do něj zapojila?**

Za mým rozhodnutím podpořit Učitele naživo je výrazný osobní příběh. Více než dvacet pět let jsem působila na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, vybudovala katedru primární pedagogiky, spoluzakládala nový obor primární pedagogika, kde jsme usilovali o humanisticky orientovaný přístup s důrazem na osobnostně sociální rozvoj dítěte. Ruce v ruce s tím šla zásadní proměna oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Po dobu dvaceti let jsem jako vedoucí katedry a garant oboru měla výjimečnou příležitost ovlivňovat koncepci studia i její rozvíjení. S týmem katedry jsme obor postupně proměnili do podoby, která se stala inspirací pro rozvoj oboru nejen na dalších fakultách, ale přinášela podněty i pro inovace v oblasti učitelství pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy.

Po období „tučných“ let z hlediska odborné úrovně, kvality akademické kultury a etosu, kdy fakultu vedly výrazné osobnosti, profesori Jiří Kotásek či Zdeněk Helus, přišla léta „hubená“. Prosazoval se manažerský způsob řízení, postupně se vytrácely smysl a podstata poslání fakulty, na významu ztratila kvalita koncepce a výuky budoucích učitelů. Kladl se důraz na PR aktivitu, na prezentaci navenek, směrem dovnitř na výkaznictví. A to, co mělo být jádrovými aktivitami, ustupovalo do pozadí. Postupně jsem se stávala velmi nespokojenou se směřováním fakulty, prioritami v jejím vedení, diskontinuitou vzhledem k vývoji v prvních dvaceti letech po roce 1989. Dávala jsem to otevřeně najevo. Snažila jsem se o změnu spolu s řadou dalších kolegů, kterým záleželo na fakultě, na její úrovni

odborné i lidské. Dokonce jsem v roce 2016 byla oslovena několika pracovišti a uvažovala jsem o kandidatuře na funkci děkana.

Nakonec se situace radikálně otočila a vyvinula se tak, že jsem se rozhodla po dvaceti pěti letech na pedagogické fakultě podat výpověď. Výrazně reformovaný a progresivní model studia, oceňovaný jak v akademické sféře, tak našimi absolventy, ale i řediteli a učiteli, byl totiž v posledních letech ze strany některých členů vedení fakulty zpochybňován. Oboru i katedře byly „házeny klacky pod nohy“ a systematicky „okopávány kotníky“. Několik posledních let jsem v těchto nepříznivých podmínkách musela hodně energie věnovat snahám o udržení kvality oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Situace se však postupně stala neudržitelnou. Pohár trpělivosti přetekl ve chvíli, když tehdejší vedení fakulty bezdůvodně a pro širokou profesní komunitu nepochopitelně zmařilo novou akreditaci oboru Učitelství 1. stupně ZŠ. Návrh koncepce studia, opřený o výsledky akčních výzkumů v průběhu sedmiletého řešení výzkumného záměru pod mým vedením, představovala výrazně inovovaný studijní program. Záleželo mi na tom, abychom udrželi dosavadní úroveň a kvalitu.

Byl zmařen výsledek více než roční intenzivní práce mého týmu, výsledek, který jsem považovala za vrchol své odborné práce a zásadní příspěvek ke zkvalitnění přípravy učitelů v celostátním měřítku. Byl to pro řadu lidí, včetně mne, šok. Rozhodnutí mohlo být ovlivněno vypjatou atmosférou kolem předvolebního boje o nového děkana. Vyvolalo to značnou odezvu v odborné komunitě, jejíž rozsah i síla překvapily mnohé klíčové aktéry. Respektované osobnosti oboru psaly otevřené dopisy vědecké radě, diskutovalo se o tom v pracovní skupině Akreditační komise a na řadě fakult připravujících učitele, neboť kvalita oboru na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze měla široké uznání. Ředitelé několika fakultních základních škol formulovali velmi kritické stanovisko k tomuto činu, které pak ČTK publikovala jako tiskovou zprávu. Přes všechno úsilí se již destrukce akreditace nedala zvrátit, neboť činnost akreditační komise byla ukončena a nové akreditační orgány byly teprve v procesu vzniku.

Mé osobní zklamání z neetického jednání bylo obrovské. V takovém prostředí a s takovými lidmi už jsem nechtěla dál pracovat. A to jsem ještě nevěděla, že po dvou letech bude schválen prakticky identický studijní program s jednou výjimkou, a tou bylo jméno garanta programu. Šlo o osobu, která se na tvorbě akreditačního spisu nejen vůbec nepodílela, ale měla hlavní odpovědnost za jeho odmítnutí. Ve své mysli jsem už předala tuto kauzu instanci „božích mlýnů“.

Z řady zajímavých nabídek, které jsem dostala z univerzit i státních institucí, jsem si nakonec vybrala Fakultu filozofickou Univerzity Pardubice a Učitele naživo. Co jsem věděla jistě, že se chci věnovat učitelství pro 2. stupeň ZŠ a školy střední. Pokračovat v oboru učitelství pro primární školu na jiné fakultě mi nedávalo smysl, byť jsem dostala i nabídku k vedení katedry a „přenesení“ koncepce studia v nové akreditaci. Chtěla jsem se podílet na rozvoji učitelství pro vyšší vzdělávací stupně, přinášet podněty a inspirace dlouhodobě ověřované a výzkumně potvrzené v učitelství pro primární školu, konkrétně: reflektivní model studia s důrazem na klinicky pojatou praxi, která je východiskem pro konstruktivisticky pojatou tvorbu profesních znalostí a rozvoj profesních dovedností, pro sebereflexi v roli učitele s důrazem na tvorbu vlastní učitelské filozofie a vlastního pojetí výuky argumentovaného s oporou o relevantní zvnitřněné profesní poznání.

Dále mi jde o systematické využívání portfolia v průběhu i závěru studia jako důležitého nástroje profesního růstu, evaluačního nástroje „Rámec profesních kvalit“ k podpoře formativního hodnocení a zejména sebehodnocení studentů učitelství. Z dalších inovativních prvků usiluji o integrativní přístup k výuce pedagogicko-psychologických disciplín, využití potenciálu učící se komunity, budování sítě klinických škol a učitelů mentorů, specificky vzdělávaných pro roli učitelů provázejících budoucí učitele v jejich profesním rozvoji.

Bylo to šťastné rozhodnutí, začalo to zase dávat smysl. Již druhý rok působím na Fakultě filozofické Univerzity Pardubice a také v neziskové organizaci Učitel naživo. Léty nasbírané zkušenosti u nás i v zahraničí nacházejí úrodnou

půdu a s radostí pozoruji, že i v jiných oborech a kontextech inspirují a podporují pozitivní změny. Na filozofické fakultě jsem našla zajímavé a kultivované akademické prostředí, kvalitní učitelský obor – učitelství anglického jazyka – pokračující v tradici klinicky pojaté praxe, silné oborové didaktiky a výrazné učitelské osobnosti. Pro mne jako obecného didaktika je úzká spolupráce se zapálenými a tvořivými oborovými didaktiky zdrojem radosti a inspirace, nové chuti do práce.

### **Mohla byste projekt *Učitel naživo* představit našim čtenářům?**

V jisté nadsázce říkám, že UNŽ je pro mne srdeční záležitost. V institucionálním systému přípravy učitelů je tolik vnějších nepříznivých okolností a překážek i řada vážných limitů pro inovativní přístupy uvnitř institucí, že je pro mne doslova jako živá voda diametrálně odlišné prostředí – společenství schopných a entuziastických lidí v prostředí, které vytváří podmínky pro realizaci smysluplných inovací, pro společnou a tvořivou práci. Prostředí, které systematicky pečuje o kulturu sociálních vztahů či podporuje kritickou diskuzi v bezpečném prostoru. Vidím zde kontinuitu a návaznost na řadu inovativních přístupů, které vznikaly a byly rozvíjeny na fakultách, ale někdy bohužel musely být i opouštěny kvůli nepříznivým vnějším podmínkám. Zde vidím větší šanci vyvíjet a ověřovat nové věci bez limitů a svazujících podmínek.

Klíčové principy projektu *Učitel naživo* jsou v souladu s mým přesvědčením o tom, co je hlavním cílem vzdělávání učitelů, jakými

profesními znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami by měl být vybaven absolvent, aby byl v současných nárocích na školní vzdělávání schopen kvalitně zvládat učitelskou profesi. Za důležitý považuji důraz na funkční propojování teoretické přípravy s reflektivně pojatou praxí na školách, na podporu aktivní role studentů v procesech utváření učitelské identity. Všichni, kdo se studenty učitelství pracují, jsou chápáni jako průvodci na cestě jejich profesního sebe-rozvoje, což má zásadní vliv na kvalitu interpersonálních vztahů, sociálně emoční klima ve studijní skupině, konstruktivistické metody výuky i formativní způsob hodnocení. Jako zásadní vidím také prostor, který je v projektu věnován osobnostnímu rozvoji studenta učitelství.

### **Jak souvisí s přípravou na fakultách**

Na základě dosavadních mnohaletých zkušeností jsem dospěla k přesvědčení, že v rámci stávajících podmínek, které jsou vytvářeny pro fakulty připravující učitele, je velmi obtížné, a často až nemožné realizovat skutečně kvalitní vzdělávání učitelů. Proto považuji za smysluplné věnovat své zkušenosti budování nových podob a cest k učitelské profesi, v týmu s lidmi, kteří sdílejí podobné hodnoty a představy, mají nadšení, motivaci a dostatek energie k jejich prosazování. Snažím se přispět k tomu, aby se projekt *Učitel naživo* stal laboratoří výzkumného ověřování inovativních přístupů, které by mohly být inspirací k proměnám učitelského vzdělávání v širším měřítku.

**Děkujeme za rozhovor.**





## Literatura

- Brezinka, W. (2015). Zvědečtění (scientifi kace) pedagogiky – analýza a perspektivy. *Pedagogika*, 65(2), 193–206.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 46(1), 2–14.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lukášová, H. (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Maňák, J. (1995). Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (s. 24–27). Brno: Paido.
- Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Eds.) (2010). *International Encyclopedia of Education*. Elsevier Science.
- Píšová, M. (2005). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In *Proměny pedagogiky*. Brno: Konvoj.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V. & Vašutová, J. (eds.). (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. & Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

## Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

působila dvacet šest let na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde vedla katedru primární pedagogiky. V roce 2008 získala profesuru na Univerzitě Palackého v Olomouci. Nyní působí na Fakultě filozofické Univerzity Pardubice a v organizaci *Učitel naživo*. Je představitelkou humanistické, na dítě orientované pedagogiky, s důrazem na osobnostně rozvojové pojetí vzdělávání. Vedla řadu výzkumných projektů zaměřených na analýzu stavu českého školství v mezinárodním kontextu. K nejvýznamnějším patří *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (1999–2004) a *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2007–2013). Spolupracuje s univerzitami v Portugalsku, Francii, Finsku, Nizozemí či Belgii, zapojila se do mezinárodních projektů *Erasmus a Comenius* dále např. *Identifying teacher quality – Toolbox for teacher reflection* (2006–2009) a *Primary school teacher education in thirteen TIMSS systems* (1999–2000). Je autorkou řady českých i zahraničních monografií, například v Anglii, Francii, Kanadě, USA nebo v Německu. Působí v řadě vědeckých a odborných grémií, významná je její činnost expertní. Spolupracuje s MŠMT, se školským výborem Parlamentu ČR apod. V roce 1998 rektor Univerzity Karlovy ocenil její zásluhy pamětní medailí.

Kontakt: [vladimira.spilkova@email.cz](mailto:vladimira.spilkova@email.cz)