

KLÁRA ULIČNÁ

OD PRAXE K TEORII VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

ROZVOJ PROFESNÍHO VIDĚNÍ
A DIDAKTICKÉ ZNALOSTI OBSAHU
V RÁMCI VIDEOKLUBŮ



Od praxe k teorii ve vzdělávání učitelů

Rozvoj profesního vidění a didaktické znalosti obsahu
v rámci videoklubů

Klára Uličná

Recenzovali:

prof. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.



**Financováno
Evropskou unií**
NextGenerationEU



**Národní
plán
obnovy**



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Publikace byla vydána za podpory Ministerstva školství, mládeže
a tělovýchovy a Národního plánu obnovy v rámci projektu
Transformace pro VŠ na UK (reg. č. NPO_UK_MSMT-16602/2022).

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2023

Redakce Jana Jindrová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

Výzkum byl na Pedagogické fakultě univerzity Karlovy podpořen
projektem Cooperatio – Subject Specific Education Research.

© Univerzita Karlova, 2023

© Klára Uličná, 2023

ISBN 978-80-246-5334-1

ISBN 978-80-246-5368-6 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

Poděkování	9
Předmluva	10

ČÁST 1

PROFESNÍ ROZVOJ (BUDOUCÍCH) UČITELŮ (NEJEN) ANGLICKÉHO JAZYKA

1. Úvodem kapitoly úvodní	15
1.1 ... k učitelství	15
1.2 ... k učitelství cizích jazyků	20
1.3 ... k přípravnému vzdělávání učitelů	35
 2. <i>Mind the gap</i> – teorie, praxe a reflexe v přípravném vzdělávání učitelů	41
2.1 Vnitřní motivace jako podmínka nutná	42
2.2 Reflexe jako prostředek profesního rozvoje	46
2.3 Reflexe jako zdroj rozvoje poznání	54
2.3.1 Procesy profesního učení a povaha znalostí	62
2.3.2 Role profesního jazyka	68
2.3.3 Rozvoj znalostí pro praxi – integrace teorie a praxe	72
Role didakticko-metodických textů v konstruování praktických znalostí učitelů cizích jazyků	79
2.4 Didaktická znalost obsahu jako klíčová složka znalostní báze učitelství	80
2.4.1 Znalostní báze učitelství	81
Znalostní báze učitelů cizích jazyků	84
2.4.2 Didaktická znalost obsahu	91
Povaha didaktické znalosti obsahu	92
Konceptualizace didaktické znalosti obsahu	95
Konsenzuální model didaktické znalosti obsahu v kontextu profesních znalostí a dovedností učitele	101
Implikace pro přípravné vzdělávání učitelů	104
 3. Profesní vidění v kontextu profesionality	111
3.1 Vidění v souvislostech – profesní vědění, profesní jednání, profesní vidění	112
3.2 Profesní vidění	114
3.2.1 Komplexnost profesního vidění	115
3.2.2 Souvztažnost profesního vidění a znalostí učitelů	122
3.2.3 Oborovost profesního vidění	125
3.2.4 Zaměřenost profesního vidění	127
3.2.5 Profesní vidění v různých fázích profesního rozvoje	131
Profesní vidění studentů učitelství a učitelů vs. profesní vidění vzdělavatelů učitelů a výzkumníků	132

3.2.6 Profesní vidění učitelů v roli aktéra či pozorovatele: profesní vidění v akci vs. profesní vidění o akci	133
3.2.7 Profesní vidění učitelů v roli pozorovatele vlastní výuky vs. cizí výuky	135
3.2.8 Rozvíjení profesního vidění	139
Nepřímé pozorování výuky a její reflexe	143
Filozofie sdílení	147

ČÁST 2

VIDEOKLUBY JAKO SOUČÁST DIDAKTIKY ANGLICKÉHO JAZYKA

4. Videokluby	153
Design videoklubů	154
4.1 Obecná struktura videoklubů	155
4.1.1 Videokluby formou smíšeného vzdělávání	155
4.1.2 Struktura a průběh videoklubů	156
4.2 Výuková a organizační část videoklubů	157
4.2.1 Videointervence	158
Cizí video	159
Vlastní video	160
4.3 Videoklub 1	162
4.3.1 Videoklub 1a	162
4.3.2 Videoklub 1b	163
Shrnutí – úvahy mezi Videokluby 1 a Videokluby 2	164
4.4 Videoklub 2	165
4.4.1 Videoklub 2a a Videoklub 2b – podobnosti a rozdílnosti	167
Shrnutí – úvahy nad videokluby	169

ČÁST 3

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA O PRŮBĚHU A VÝSLEDČÍCH VIDEOKLUBŮ

Než přistoupíme ke čtení – rozcestník čtenáře	181
5. Výzkumné cíle	183
6. Výzkumná metodologie	187
6.1 Výběr a popis výzkumného vzorku	188
6.2 Sběr dat aneb kudy k cíli	192
6.2.1 Metody sběru dat	192
7. Tři výzkumné sondy	199
7.1 Povaha profesního vidění	200
7.1.1 Cíl a výzkumné otázky	200
7.1.2 Zdroje dat a použité analytické postupy	201

7.1.3 Výsledky.....	209
7.1.4 Shrnutí a interpretace výsledků – pohled z ptáčí perspektivy	211
Zaměřeno na učitele	212
Zaměřeno na žáka.....	216
Zaměřeno na tvůrce kurikula.....	218
Zaměřeno na pozorovatele videa	220
Zaměřeno na obor a oborovou didaktiku	220
Zaměřeno na pedagogiku	223
Zaměřeno na klima třídy	225
Zaměřeno na řízení třídy	226
Zaměřeno na popis.....	228
Zaměřeno na hodnocení	229
Zaměřeno na vysvětlení.....	233
Zaměřeno na teoretizace	236
Zaměřeno na alterace.....	238
Zaměřeno na predikce.....	240
Zaměřeno na míru konkrétnosti (a obecnosti) výroků.....	241
7.1.5 Co říci závěrem aneb videokluby jako most mezi teorií a praxí	243
7.2 Povaha oborově didaktických aspektů profesního vidění	247
7.2.1 Cíl a výzkumné otázky.....	248
7.2.2 Zdroje dat a použité analytické postupy.....	249
7.2.3 Výsledky	258
Všímání si expertních jevů.....	260
Všímání si charakteristik expertních jevů a jejich souladu s experty	265
Kazuistika studentky Agáty	279
7.2.4 Shrnutí a interpretace výsledků – obsahově zaměřený přístup v zrcadle analýzy obsahu.....	292
7.3 Povaha komunikace	297
7.3.1 Cíl a výzkumná otázka.....	298
7.3.2 Zdroje dat a použité analytické postupy.....	298
7.3.3 Výsledky	300
Zapojení studentek do diskuse.....	300
Výskyt a charakter hodnocení viděného, navrhování alterací a predikcí	302
Řeč ideí	307
7.3.4 Shrnutí a interpretace výsledků – <i>Kdopak to mluví?</i>	312
8. Shrnutí a diskuse výsledků – tři kamínky do mozaiky	325
8.1 Shrnutí výsledků	326
Videozáznamy cizí výuky – videokluby skupiny (a)	326
Videozáznamy vlastní výuky – videokluby skupiny (b).....	328
Metaforý – subjektivní vnímání videoklubů studentkami.....	331
8.2 Diskuse výsledků	332

Závěrem – od praxe k teorii aneb cesta tam a zase zpátky	337
Závěry	338
Typ použitých videozáznamů a nastavení úkolů k domácím přípravám hraje roli	338
Účastníci videoklubů hrají roli	339
Povaha komunikace ve skupině a faktor času hrají roli	340
Subjektivní vnímání videoklubů studentkami hraje roli	340
Rozmanitost a komplementarita výzkumných přístupů hraje roli	341
Videokluby hrají v rozvoji (nejen) profesního vidění pozitivní roli	342
Omezení výzkumu a výhledy do budoucna.....	342
 English summary	 347
Literatura	351
 Přílohy	 387
Příloha 1: Videozáznamy využití ve Videoklubu 1a	388
Příloha 2: Videozáznamy využití ve Videoklubu 1b.....	393
Příloha 3: Interkulturní komunikační kompetence ve Videoklubu 2	397
Příloha 4: Videozáznamy využití ve Videoklubu 2.....	403
Příloha 5: E-mailová zpětná vazba	408
Příloha 6: Výsledky kvantitativní analýzy dat	410
Příloha 7: Výsledky kvalitativní analýzy dat.....	447
 Jmenný rejstřík	 535
Věcný rejstřík	543

Poděkování

Srdečné poděkování patří mnohým, zejména však studentkám, které se s nasazením zúčastnily videoklubů a umožnily mi tak hlouběji porozumět jejich fungování, a recenzentům, jejichž zpětná vazba mi pomohla toto fungování lépe zprostředkovat čtenářům této knihy.

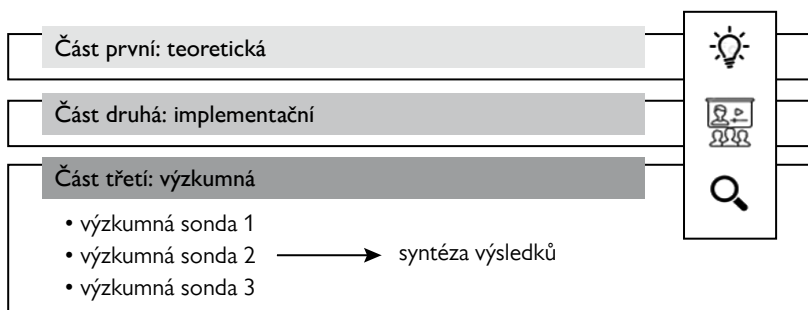
Předmluva

Já jsem si učitelování vždycky vážila a chtěla jsem ho dělat, ale neměla jsem pocit, že by to bylo nějak strašně náročné – nemyslím vyčerpávající, ale na znalosti náročné povolání, jestli je mi rozumět. Později v průběhu studia jsem se upřímně vyděsila, kolik té teorie s učitelstvím souvisí, kolik v každém různém předmětu toho musíme pojmut, jak obrovskou má učitel zodpovědnost, jak bezbřehé to povolání je. Nedovedla jsem si představit, že by to všechno mohlo fungovat nebo že bych to já zvládla všechno provázet tak, aby to v praxi fungovalo. Ale tenhle videoklub mi ukázal, že to jde, tedy že to půjde. Sice tu taky bylo plno teorie, ale tak nějak provázané, vzájemně, ale i s tou praxí, to hlavně. Díky tomu mám fakt zase chuť a odvalu jít učit. A asi se díky tomu i těším... (studentka videoklubu)

Výše uvedený citát, ač laicky, poukazuje na subjektivní vnímání učitelské profese a přípravy na ni vybranou studentkou našich videoklubů a odhaluje celkem přiléhavě komplexnost výkonu práce učitele a problematiku přípravy budoucích učitelů se specifickým akcentem na propojování teoretické a praktické přípravy. Učitelská profese stojí v současné době na pomezí svého dalšího směřování a s ní bezesporu i učitelské vzdělávání. Při bližším pohledu jsme svědky dvou až schizofrenních konání. Na straně jedné se jedná o déledobě se prosazující snahy formulovat profesní standard a kvalitu výkonu učitelské

práce. Na straně druhé dochází k oslabování učitelské profese prostřednictvím rozvolňování požadavků kladených na stávání se učitelem a k otevírání alternativních cest k učitelství. Současně stále častěji zaznívá z řad absolventů fakult vzdělávajících učitele i z pedagogického terénu kritika směřující k učitelskému vzdělávání a připravenosti absolventů na vstup do profese, ale i volání po proměnách charakteru učitelské přípravy v návaznosti na měnící se požadavky kladené na učitele a například v kontextu cizojazyčné výuky i v návaznosti na proměny cílů a obsahů vzdělávání. Vysokoškolské vzdělávání (nejen) budoucích učitelů pak prochází proměnami podle nově koncipovaných institucionálních akreditací, které mimo jiné posilují integrační charakter přípravného vzdělávání, jež je chtě nechtě nuceno částečně měnit svou roli.

Právě vzdělávání budoucích učitelů je věnována předložená kniha, která pojednává o přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka, zejména o využití videozáznamů reálné výuky v rámci tzv. videoklubů jako součásti oborově didaktické přípravy. Jedná se o přístup zaměřený především na rozvoj profesního vidění budoucích učitelů anglického jazyka, tedy na to, čeho si ve výuce všímají, a jak o viděném uvažují. Na základě teoretických východisek věnovaných profesnímu rozvoji (budoucích) učitelů na pozadí konceptu reflektivní praxe a propojování teoretické a praktické složky učitelské přípravy přináší kniha výsledky výzkumného šetření, v němž byly ověřovány různé typy videoklubů. Přestože kniha sestává ze tří vzájemně provázaných částí (viz obrázek níže), umožňuje čtenáři přistoupit dle zájmu k jednotlivým částem samostatně.



První, teoretická část knihy je věnována vybraným východiskům profesního rozvoje (nejen) budoucích učitelů, staví na známých i českému čtenáři méně známých zahraničních zdrojích, které jsou syntetizovány v rámci jednotlivých kapitol, čímž snad poslouží jako cenný a informačně bohatý zdroj informací. Druhá, implementační část knihy představuje podrobně pojetí různých koncipovaných videoklubů realizovaných v rámci přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka, což může vzdělavatelům učitelů naopak sloužit jako zdroj inspirativní praxe. Těžiště knihy pak spočívá ve třetí, výzkumné části, která si klade za cíl ověřit fungování jednotlivých videoklubů a jejich vliv na profesní rozvoj budoucích učitelů. Zahrnuje tři různě orientované výzkumné sondy,

jejichž metodologii i výsledky lze opět nahlížet samostatně, přičemž souhrnná syntéza získaných výsledků je umístěna v závěru výzkumné zprávy. Doufáme, že kniha poslouží jako cenný zdroj teoretických i empirických poznatků, ale i jako inspirace pro pojetí videoklubů v přípravném vzdělávání učitelů.

ČÁST 1

PROFESNÍ ROZVOJ (BUDOUČÍCH) UČITELŮ (NEJEN) ANGLICKÉHO JAZYKA

První část knihy pojednává o vybraných aspektech profesního rozvoje (budoucích) učitelů. Po úvodních kapitolách, které mimo jiné poukazují na motivy zpracování předkládané publikace a uvádějí čtenáře do kontextu, následuje kapitola pojmenovaná frází Mind the gap, která je užívána k upozornění pasažérů londýnského metra na prostor mezi nástupištěm a vlakovou soupravou. Obdobně předmětem této kapitoly a cílem této knihy je překlenutí „prostoru“ mezi teorií a praxí (nejen) v učitelském vzdělávání. Kapitola je členěna do čtyř částí, jejichž názvy jsou formulovány v podobě tezí a vedou čtenáře labyrintem úvah o podmínkách a možných cestách vedoucích k naplnění stanoveného cíle. Problematika propojování teorie a praxe (nejen) v přípravném vzdělávání je tak odvíjena od role motivace studentů jako významné determinanty jejich profesního učení přes roli reflexe jako prostředku profesního učení a zdroje rozvoje poznání až k roli didaktické znalosti obsahu jako klíčové složky znalostní základny (budoucích) učitelů. Navazující kapitola věnovaná profesnímu vidění jako jedné z dimenzí profesionality pak tento obrázek doplňuje o rámec, který profesní vidění nabízí pro reflexi založenou na teorii a pro rozvíjení znalostní báze učitelství včetně didaktické znalosti obsahu, pro propojování toho, co je ve výuce podstatné, s tím, jak o daném uvažovat, a potažmo tak rozvíjet profesní vědění i jednání. Byť je profesní rozvoj učitelů pojímán doménově obecně, některé kapitoly a podkapitoly této části knihy jsou věnovány učitelství cizích jazyků, konkrétně učitelství jazyka anglického.

/1/

Úvodem

kapitoly úvodní...

Knihu věnovanou přípravnému vzdělávání učitelů anglického jazyka je v úvodu žádoucí zasadit do kontextu tří základních oblastí, a to do úvah nad současným pojetím učitelské profese jako takové, do přemýšlení nad specifiky učitelů i výuky cizích jazyků a v neposlední řadě do uvažování nad přípravou budoucích učitelů (nejen) anglického jazyka.

1.1 ... K UČITELSTVÍ

Učitelství je specifickou oblastí lidského konání, jelikož se jedná o jednu z pomáhajících profesí, s jejímiž zástupci se setkává každý jedinec v průběhu svého vrůstání do života, hledání vlastní cesty a přípravy na vlastní povolání, na budoucnost. Bezesporu se tudíž jedná o profesi, která zastává ve společnosti zásadní roli. Pomineme-li však již řadu let se opakující deprofesionalizační tendence oslabující učitelskou profesi (Spilková, 2016) či dopady současného neoliberalismu na učitelství¹ (Štech, 2007; v zahraničí Gray, 2019), bývá tato

1 To trefně shrnul Bob Cowen (1995) v posunu od modelu učitele jako reflektivního praktika (*reflective practitioner*) k modelu učitele jako efektivního praktika (*effective practitioner*), tj. od

profese zejména v porovnání s tradičními tzv. prestižními profesemi označována za tzv. semi-profesi² a současně je předmětem oprávněné i neoprávněné kritiky laické i odborné veřejnosti. Profesionalizace učitelství je ústředním motivem snah o zvyšování kvality vzdělávání (k historii Koťa & Váňová, 1994), přičemž právě profesionalizace učitelství je považována za charakteristiku, ale i podmínku zkvalitňování práce učitelů (podrobněji Píšová, Kostková & Janík, 2011). Píšová et al. (ibid.) s oporou o řadu autorů rovněž poukazují na specifika učitelství, pro něž se nezdá následování profesionalizační cesty tradičních uznávaných profesí vhodné, naopak jako přílehavější k emancipaci učitelství vymezují roli profesionalismu, který jednak postihuje otázky kvalifikace a kompetence pro úspěšný výkon, ale zohledňuje i morální a etické aspekty učitelství a jeho situovanost. Teorie učitelské (semi)profese je však zvnějšku stavěna před vymezení tradičních uznávaných profesí v teoriích sociologických a současně je definována zevnitř souhrnem teorií psychologických – o výkonu práce učitele lze tudíž uvažovat mimo jiné v kontextu vybraných kritérií (upraveno dle Štech, 2008):

- hluboká poznatková základna založená na teorii;
- speciální poznatky, které nejsou běžně dostupné široké veřejnosti;
- ideál služby s vyšším posláním či funkcí ve společnosti;
- autonomie sebeřízení dle etického kodexu a/nebo kodifikovaných norem;
- genderová vyváženost;
- předvídatelnost a možnost dosažení úspěchu;
- normativismus a relativita (předávaného) poznání;
- mocenské vztahy mezi účastníky;
- schopnost reflexe.

První dvě kritéria spojená s poznatkovou základnou profese jsou společná uznávaným profesím. V kapitole ke statutu učitelské profese Ingersoll a Collins (2018, s. 202) uvádějí, že hlavní a nejdůležitější kvalitou odlišující profese od dalších povolání, je míra expertnosti, odborných znalostí a komplexnosti, které zahrnuje práce samotná. V tomto kontextu je pro učitele stěžejní disponovat pevnou znalostní základnou. Podle Erauta (1994, s. 14)³ je vymezení poznatkové báze stěžejní nejen pro profesi jako takovou, ale i pro její vnímání veřejností. Výzkum v této oblasti podle řady autorů podporuje snahy o uznání profesionálního statutu učitelství (Shulman, 1987, s. 4; Grossman, 1995, s. 20; Marland, 1995, s. 132; Píšová, 2005, s. 22). Eraut (1994) v tomto kontextu shrnuje znaky znalostní báze profese jako: nesoucí auru jistoty spojenou s etablovanými vědeckými disciplínami; dostatečně erudovanou k odůvodnění dlouhé doby profesní přípravy, nejlépe na univerzitní úrovni;

pojetí učitele jako široce vzdělaného autonomního myslitele k úzce vzdělanému a disciplinovanému technikovi schopnému implementovat státní vzdělávací politiku do praxe.

2 K prestiži učitelské profese v kontextu dalších povolání v mezinárodní perspektivě viz Kansanen (2011), v perspektivě české Tuček (2019).

3 Ve všech případech citací cizojazyčných zdrojů se jedná o vlastní překlad.

odlišnou od jiných profesí. Další tři sociologická kritéria jsou, resp. mohou být pro učitelství platná pouze částečně či vůbec, např. autonomie či genderová vyváženost zástupců profese (Štech, 2008). Naopak poslední čtyři kritéria učitelskou profesi definují. Jaké jsou tyto specifické atributy učitelství? V první řadě možnost dosáhnout v učitelství úspěchu na základě kvalitního výkonu na straně učitele sahá částečně za hranice obývané učitelem. Obdobně nepředvídatelné je dosažení úspěchu v návaznosti na rozmanitost výukových situací. Výsledky práce učitele jsou významně determinovány dalšími proměnnými, na které učitel buď vůbec nemá vliv, nebo má vliv pouze omezený. Například z výsledků studií Hattieho (2003, 2009) jasně vyplývá, že nejvyšší podíl vlivu na výsledky žáků mají sami žáci (50 %). Přestože je učitel druhou nejvýznamnější proměnnou (30 %), ukazují se další faktory, které jsou mimo dosah učitele, tj. rodina (5–10 %), vrstevníci (5–10 %) či škola (5–10 %). Vztah mezi vlivem učitele a vlivem žáků na výuku a její výsledky se ukazuje rovněž v napětí mezi obecně platným normativismem předávaného poznání a relativitou jeho osvojování žáky v důsledku individuálních zvláštností žáků, např. stylů učení či intelektuálních předpokladů. Paralely nalézáme v tradici české oborově didaktické školy a epistemologického rozlišení mezi ontodidaktikou a psychodidaktikou, resp. subjektivními předpoklady žáků (Slavík et al., 2017a), ale i v oblasti forem existence kurikula mezi kurikulem realizovaným ve výuce (příp. projektovaným kurikulem na národní i školní úrovni) a kurikulem dosaženým, resp. žáky osvojeným (Píšová et al., 2011). Stejně jako v dalších vztahových profesích, i pro učitelství jsou charakteristické vztahy mezi lidmi založené na moci, kde na jedné straně stojí žáci, na druhé straně učitel. Hledání optimálního nastavení takto primárně nerovného vztahu je obtížné, přičemž vliv sociálních vztahů na žáky je prokázáný, např. rozdílná pracovní morálka žáků, chování k učiteli, vnímání autority učitele (Mareš & Krivohlavý, 1995). Absence funkčně nastaveného mocenského uspořádání výukových procesů zastíní i vysokou (didaktickou) znalost obsahu na straně učitele, tj. první z výše uvedených kritérií – hluboká poznatková základna založená na teorii. Nicméně zejména v případech začínajících učitelů hraje nastavování autority a hledání vlastní pozice ústřední roli (podrobněji o nastavení mocenských vztahů mezi začínajícími učiteli a jejich žáky viz Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014). Vztahy mezi účastníky bývají zejména u začínajících učitelů charakteristické rovněž dilematem udržování si odstupu od žáků na jedné straně a na druhé straně výraznějším sblížením se s žáky či přílišnou otevřeností k žákům, tzv. kamarádkým přístupem. Posledním atributem učitelství, tak jako dalších vztahových profesí, je nemožnost prosté aplikace bezrozporných poznatků, naopak výkon učitelské práce je situačně kontextualizován, zahrnuje řadu nepojmenovaných či intuitivních aktů, zkušeností, pocitů, postojů atd., což staví do popředí potřebu kontinuálně analyzovat vlastní práci, její příčiny i důsledky, potřebu reflexe (podrobněji Schön, 1983; Píšová, 2005; Korthagen et al., 2011, a mnozí další).

Učitel'ská profese, zejména profesní rozvoj učitelů, již dlouho zastává pevné místo v pedeutologickém výzkumu u nás i v zahraničí. Dosahování učitel'ské profesionality je považováno za dlouhodobý proces a autoři se shodují na tom, že učitelé v průběhu své profesní dráhy procházejí různými fázemi či etapami profesního rozvoje. V úvahách nad tímto procesem lze identifikovat orientace dvěma zásadními směry (podrobněji viz Píšová et al., 2011), a to pedagogicko-didaktický směr, který staví zejména na poznatcích z oblasti didaktiky, pedagogiky a kognitivní psychologie a zaměřuje se tak na rozvoj profesních kompetencí učitelů a jejich výkon ve třídě (Fuller & Brown, 1975; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Kagan, 1992; Richardson & Placier, 2001), a směr sociopedagogický, který se naopak zaměřuje na profesní život učitelů, jejich profesní dráhu a tzv. vrůstání do profese (Huberman, 1989; Nias, 1989; Hargreaves & Dawe, 1990; Day et al., 2007; Day & Gu, 2010). První ze směrů hledá odpovědi na otázku „Jak se učitelé učí učit?“, druhý pak na otázku „Jak se učitelé stávají učiteli?“. Je evidentní, že v různých obdobích se učitelé vyznačují různými charakteristikami, pociťují různé potřeby a měli by současně dosahovat i určitých kvalit. Za pozornost nicméně stojí fakt, že řada autorů pojímá profesní rozvoj učitelů nelineárně, jako proces, který má své slepé uličky a rozcestí, a lineární automatizované pojetí profesního rozvoje, ač zdá se být očekávatelným, bývá podrobováno kritice (Grossman, 1995). K profesnímu rozvoji učitelů navíc nedochází rovnoměrně, naopak v různých oblastech rozdílně (Shulman & Shulman, 2004).

Profesní rozvoj učitelů, jako celoživotní proces, začíná v různých výše uvedených pojetích vstupem učitelů do profese, do praxe, příp. již vymezením profilu učitele na konci jeho profesní přípravy. Především pedagogicko-didaktické tradice vymezování fází profesního rozvoje bývají označovány za pionýry standardů kvality učitel'ské profese a profesního rozvoje učitelů, které si v posledních letech, resp. desetiletích, našly své místo jak ve světě, tak do jisté míry (bez implementace do praxe) i u nás – podrobněji viz například monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* (*Standardy v učitel'ské profesi*, 2014). Jak uvádějí editoři tohoto čísla, tvorba a zavádění standardů v učitel'ství může být vyjádřením i prostředkem rozvoje profesionalismu v učitel'ství. Profesní standard lze tudíž označit za významný nástroj k profesionalizaci učitelů a potažmo pak k vymezení a zvyšování kvality, ale i podmínek jejich práce. Standardy navíc bývají součástí většího celku, v němž jsou – například v kariérním řádu učitelů – provázány s komplexním systémem podpory učitelů, uváděním učitelů do praxe v rámci tzv. adaptačního období, ale i s přípravným vzděláváním učitelů. Vymezení fází profesního rozvoje v rámci standardů učitel'ské profese tak funguje jako horizont (přípravného) vzdělávání učitelů a současně i horizont dosahování expertnosti v učitel'ství. Především v kontextu naší provenience se však ukazuje, že vymezení kvality výkonu učitel'ské profese je nelehký úkol, a to včetně hledání konsenzu mezi všemi aktéry vzdělávání (Janík, Spilková & Píšová, 2014a). V souvislosti s případným hodnocením definova-

ných kvalit učitele se pak objevují další otázky, například rozdíl mezi kvalitou učitele a kvalitou vyučování. Zatímco první z uvedené dvojice vymezuje podle Darling-Hammondové (1993) prostou, i když komplexní a komplikovanou kvalitu učitele, kvalita vyučování se vztahuje k tomu, jakého výkonu je učitel schopen v určitém kontextu, přičemž myšlenkou v pozadí těchto úvah je povědomí o tom, že dobrý učitel nemusí v neznámých či nepříznivých podmínkách odvádět dobrý výkon (obdobně je tomu u učitelů expertů, srov. Pišová et al., 2011, 2013). V tomto ohledu lze hledat paralelu i v distinkci mezi kompetencí učitele a vlastním výkonem učitele (*competence* a *performance*), tj. například znalostmi a dovednostmi učitele (Dunkin, 1997) a tím, jaký výkon učitel podává ve třídě (Steinberg & Garrett, 2015). Stejně tak se lze v tomto kontextu v úvahách vrátit k již výše diskutovaným atributům učitelství, zejména k omezeným možnostem dosahování úspěchu samotnými učiteli. Inspirativní je v tomto ohledu publikace Darling-Hammondové (2013) k hodnocení práce učitelů s oporou o důkazy založené na činnosti učitelů a výsledcích jejich žáků. Autorka zdůrazňuje nebezpečí hodnocení učitelů na základě testování žáků, naopak doporučuje akcentovat procesy učení a podporovat tak kontextualizovaný rozvoj žáků, jednotlivých učitelů, ale i profese jako celku.

Z výše uvedených odstavců je zřejmé, že snahy o profesionalizaci, resp. profesionalismus v učitelství stejně jako snahy o vymezení profesního rozvoje učitelů a jeho podpory i definování a případně hodnocení kvality výkonu učitelské práce jsou předmětem řady teoretických i empirických počinů. Otázky, které si v této knize klademe, jsou spojeny zejména s přípravou učitelů na vstup do profese, jelikož právě kvalita pregraduální přípravy má souvislost mimo jiné s mírou odchodovosti začínajících učitelů (Darling-Hammond, 2003; TALIS, 2020), případně s demotivací do praxe nastoupit (Farrell, 2015), ale i s nastavením celoživotního procesu profesního rozvoje. Na straně jedné proto považujeme za nutné uvažovat nad připraveností, včetně subjektivně vnímané připravenosti, a motivací začínajících učitelů na vstup do profese a setrvání v ní. Cílem těchto úvah je snižování vysokého podílu absolventů, kteří do profese nenastoupí, a předcházení tzv. šoku z reality a vysoké míře odchodů začínajících učitelů z učitelství, což je jedním z problémů nejen českého školství (Hanušová et al., 2017; Vítěčková, 2018; obecněji k tomuto problému u učitelů anglického jazyka jako cizího viz Baguley, 2019⁴). Z výzkumných studií věnovaných začínajícím učitelům vyplývá jedno společné téma spojené s šokem z reality, resp. ze vstupu do praxe, a to poznání, že realita školní třídy a komplexita práce učitele je v silném rozporu s tím, jakou představu o učitelské profesi při vstupu do ní začínající učitelé mají, a současně že praktické zkušenosti s výukou v průběhu pregraduální přípravy neodpovídají běžným výukovým podmínkám, se kterými se po nástupu do praxe učitelé

4 Pro učitelství cizích jazyků jsou v tomto ohledu zajímavé výsledky studie OECD (2005), podle níž ve 25 zemích účastnících se průzkumu patří k nejohroženějším aprobacím ICT, matematika, přírodní vědy a právě cizí jazyky.

setkají (Inman & Marlow, 2004; Murshidi et al., 2006; Melnick & Meister, 2008; Nahal, 2010; Mann & Tang, 2012; Karatas & Karaman, 2013; Romero, 2013; Yuksel, 2014). Baguley (2019, s. 130–131) přehledně shrnul 12 hlavních rozdílů mezi výukou v rámci pregraduální přípravy a reálnou výukou po vstupu do profese – rozdíly v rozsahu vyučovaných hodin, zodpovědnosti za výsledky žáků atp. Žádný z těchto rozdílů není překvapivý, nicméně jejich kombinace je ve výsledku zatěžující a nutnost se s nimi vypořádat neodkladná. Na straně druhé je tudíž stěžejní vymezovat oblasti, které lze v průběhu přípravného vzdělávání učitelů systematicky ovlivňovat a rozvíjet, a nastavit tak funkční proces celoživotního profesního rozvoje učitelů (Dutke, Holodynski & Souvignier, 2018; Kratochvílová & Lojdová, 2019; Spilková, 2019).

1.2 ... K UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Další neopomenutelnou oblastí, která zaostří naši perspektivu směrem k tématu této knihy, k přípravnému vzdělávání učitelů anglického jazyka, je oblast učitelství cizích jazyků. V ohnisku našeho zájmu budou především typické charakteristiky výuky i učitelů cizích jazyků, resp. anglického jazyka, které odlišují tuto profesní podskupinu od učitelů jiných předmětů. Grossmanová a Stodolskyová (1995) v tomto ohledu hovoří o specifických oborových subkulturách, které od sebe odlišují učitele různých předmětů. Přestože řada programových dokumentů a teoretických i empirických studií věnovaných učitelům cizích jazyků, příp. konkrétně učitelům anglického jazyka, definuje tyto učitele současně či zejména v rovině obecné (např. již zmiňované standardy vymezující kvalitu výkonu práce učitele včetně učitelů vybraných oborů; Walls et al., 2002), v tomto textu se budeme věnovat především zdrojům doménově specifickým.

Z oblasti vymezení práce učitele cizích jazyků v programových dokumentech považujeme za inspirativní dva počiny, které čtenáři nastíní rozsah práce učitelů této subkultury a její kvality, jeden zahraniční a jeden domácí.⁵

Ze zahraničí vybíráme severoamerický program certifikace učitelů, tzv. NBC (*National Board Certification*) či rovněž NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*), který považujeme za jedinečný ze dvou důvodů: procesem jeho vzniku, ale i jeho strukturou a zohledňováním jednotlivých aprobačních předmětů a věkových skupin žáků. O příčinách, průběhu vzniku a obecných charakteristikách NBC nebudeme na tomto místě podrobněji pojednávat (více viz www.nbpts.org; *National Board Certification for Teachers*, 2010; v českém jazyce stručněji Píšová et al., 2011, s. 74–77). Za zmínku stojí, že program NBC vznikl tzv. zdola, na popud samotné učitelské profese, je dobrovolný a otevřený všem členům profese. Program NBC je založen na hodno-

5 Pro přehled vybraných inspirativních zahraničních rámců a standardů z oblasti výuky cizích jazyků viz *Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka* (2019, s. 35).

cení profesních znalostí, ale i profesního výkonu. Takto koncipovaný program certifikace učitelů je přijímán odbornou učitelskou komunitou, a zároveň přispívá k profesionalizaci učitelské profese a její prestiži. Dalším přínosem NBC je kromě zohlednění specifík různých věkových skupin žáků i uznání specifík učitelství v různých oborech vzdělávání. Vymezení standardů je tudíž převážně doménově obecné (reflexe), částečně pak doménově specifické (znalost jazyka, kultury či osvojování jazyků). Pro problematiku této knihy je relevantní oblast Standardy světových jazyků (*World Languages Standards*, 2010), která zahrnuje devět standardů řazených tak, aby usnadňovaly porozumění, nikoli podle priority, jelikož se většinou vyskytují současně z důvodu jednoduše kvality vynikající praxe (ibid., s. 16):

- znalost žáků (*knowledge of students*);
- znalost jazyka (*knowledge of language*);
- znalost kultury (*knowledge of culture*);
- znalost osvojování jazyka (*knowledge of language acquisition*);
- spravedlivé a nestranné učební prostředí (*fair and equitable learning environment*);
- projektování kurikula a plánování výuky (*designing curriculum and planning instruction*);
- hodnocení (*assessment*);
- reflexe (*reflection*);
- profesionalita (*professionalism*).

Z domácího prostředí jsme se rozhodli přitáhnout pozornost čtenářů k ojedinelému aktu vymezení kvality (práce) učitelů cizích jazyků v dokumentu Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka (2019), který dle autorského kolektivu (ibid., s. 4) popisuje nejen charakteristiky kvality cizojazyčné výuky z pohledu práce učitele, ale zároveň má učitelům sloužit jako podpůrný nástroj k její proměně a zlepšování. Základem tohoto dokumentu jsou profesní činnosti, v nichž se projevují profesní oborové kompetence učitele chápáné jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V Rámci profesních kvalit učitele cizího jazyka jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících osmi oblastech (ibid., s. 9):

- plánování výuky;
- prostředí pro učení;
- procesy vyučování a učení: interakce ve třídě;
- hodnocení práce a výsledků učení žáků;
- reflexe výuky;
- rozvoj školy a spolupráce s kolegy;
- spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností;
- profesní rozvoj učitele.

Na rozdíl od programu NBC, který znalosti učitele přímo zahrnuje ve výčtu standardů jejich kvality, je v tomto dokumentu profesní znalostní základna učitele cizího jazyka chápána a vyčleněna jako nezbytný předpoklad kvality

profesních činností, přičemž autorky zdůrazňují potřebu kvalifikace, tj. ukončeného magisterského studia učitelství cizích jazyků.⁶ V ostatních oblastech je zaměření obou dokumentů obdobné, přičemž oborová specifika učitelství cizích jazyků jsou detailně rozpracována v rámci každé z oblastí. V doporučeních pro práci s tímto nástrojem se uvádí, že podstatné pro porozumění je, že reflexe výuky a sebereflexe učitele, jeho pedagogické činnosti, jsou zásadním stavebním kamenem proměny pedagogické práce, jsou tedy klíčové ke zkvalitňování výuky a učení žáků (ibid., s. 32). Věříme, že v tomto pojetí je i pro tento nástroj platný jedinečný přínos, na který poukazuje Darling-Hammondová (2008, cit. podle Píšová et al., 2011) v souvislosti s hodnocením v rámci NBC, a to propojování teorie a praxe prostřednictvím zprostředkování ojedinělé styčné plochy mezi teorií a tzv. moudrostí praxe (*wisdom of practice*).

Standardy či vymezení kvality učitelů cizích jazyků mnohdy vycházejí ze specifických charakteristik učitelů této profesní subkultury rozpracovaných v akademických, resp. empirických zdrojích.⁷ Na tomto místě neaspírujeme na vyčerpávající výčet takto orientovaných prací, přestože v porovnání s dalšími oblastmi výzkumu kontextualizovanými jazykovým vzděláváním se nejedná o širokou oblast, vyzdvihneme však vybrané autory, studie či myšlenky, které považujeme v souvislosti se specifiky učitelství cizích jazyků za stěžejní.

Hammadouová a Bernhardtová (1987) již před více než třiceti lety hovořily o jedinečném umění bytí učitelem cizího jazyka (*the unique art of being a foreign language teacher*) a definovaly pět faktorů, které podle nich odlišují učitele cizích jazyků od učitelů jiných předmětů:

- povaha obsahu samotného (*the nature of the subject matter itself*);
- interakční vzorce nezbytné pro zajištění výuky (*the interaction patterns necessary to provide instruction*);
- výzva pro učitele zvyšovat si znalost obsahu (*the challenge for teachers of increasing their knowledge of the subject*);
- izolace (*isolation*);
- potřeba vnější podpory při učení se obsahu (*the need for outside support for learning the subject*).

Nejsignifikantnějším specifikem učitelů cizích jazyků je právě povaha samotného obsahu, a to ve dvou rovinách. Ve výuce cizích jazyků je konstrukt komunikační kompetence, resp. interkulturní komunikační kompetence, cílem, obsahem i prostředkem k jejímu dosahování. Jinými slovy, ve výuce cizích jazyků se komunikační prostředek rovná sdělení (*medium is the message*; ibid., s. 302). S tím úzce souvisí druhá rovina specifičnosti povahy obsahu, tj. že výuka cizích jazyků je jediným předmětem, v němž efektivní výuka vyžaduje,

6 Tento požadavek je částečně rozvolňován zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, viz poznámka pod čarou číslo 15.

7 Řada uznávaných akademických pracovníků se rovněž podílela na tvorbě standardů nebo ji podporovala. V případě NBC Berliner, Hattie či Shulman. V případě *Rámce profesních kvalit učitele cizího jazyka* Hanušová, Janíková či Píšová.

aby učitel užíval komunikačních prostředků, kterým žáci (ještě) dostatečně nerozumí. Jedinečnost výuky cizích jazyků ve srovnání s dalšími obory vzdělávání tak spočívá právě v aktu komunikace, díky níž je žákům zprostředkováván obsah. Vzhledem k tomu, že funkční užívání cizího jazyka je mimo jiné cílem výuky cizích jazyků, je vysoce žádoucí, aby interakční vzorce užívané ve výuce zahrnovaly skupinovou práci žáků založenou na komunikaci mezi nimi prostřednictvím cílového jazyka. Obdobně žádoucí je i užívání cílového jazyka učitelem, přičemž v případě učitele se jedná o tzv. jazykový model, který by měl být kvalitní. V tomto ohledu je pro učitele cizích jazyků obtížnější než pro učitele jiných předmětů rozvíjet, ale i udržovat vlastní znalost obsahu, kterou není možno nabývat čistě prostřednictvím studia relevantní literatury. Jedná se o fenomén komunikace, v němž se projevuje komunikační kompetence učitelů – jejich potřebou je tudíž možnost účastnit se komunikace v cílovém jazyce. Čtvrtý faktor odlišující učitele cizích jazyků od učitelů jiných předmětů poukazuje na izolaci učitelů cizích jazyků (ve školách). Tento jev je však platný v kontextu severoamerické provenience, nikoli v kontextu provenience evropské, resp. české. Poslední oblastí, která vyplývá z charakteru cizích jazyků, je nutnost hledat a zprostředkovávat žákům mimoškolní aktivity, resp. aktivity mimo rámec školních osnov, prostřednictvím kterých učitelé tvoří přirozené prostředí pro učení, resp. možnosti pro osvojování si (interkulturní) komunikační kompetence žáky.

Odlišná pojetí přinášejí studie nahlízející učitele cizího či anglického jazyka nebo obecněji učitelství cizího či anglického jazyka z jiných úhlů pohledu, například z perspektivy aktérů. Poměrně časté jsou studie zaměřené na vymezení charakteristik dobrého učitele cizího jazyka, které hojně vycházejí z vnímání dobrého učitele žáky (Girard, 1977; Prodromou, 1991; Lee, 2012) a poskytují seznamy charakteristik učitele cizího jazyka, které žáci oceňují či vnímají jako důležité, přičemž se jedná o charakteristiky doménově specifické, ale i obecné, například vyučuje dobrou výslovnost, má dobrou angličtinu, je přátelský, je trpělivý (podrobněji viz Borg, 2006a). Obdobně koncipovaná šetření realizovali například dříve Brosh (1996) či naopak později Brown (2009), kteří se zaměřili na specifika učitelů cizích jazyků z pohledu nejen žáků, ale i učitelů (Barnes & Lock, 2013). Brown (2009) vymezil i rozdíly mezi pohledem žáků a učitelů, z nichž některé lze považovat za překvapivé. Například v rámci užívání cílového jazyka, přístupu k chybě či organizaci skupinové oproti individuální práci došel ke zjištění, že žáci preferují spíše na gramatice založenou výuku (*grammar-based approach*), zatímco učitelé tendují spíše k výuce komunikativní (*communicative approach*). Brosh (1996) se ve své studii zaměřil zejména na identifikaci společně vnímaných charakteristik efektivního učitele cizích jazyků s výsledky akcentujícími ovládnutí cizího jazyka učitelem, schopnost organizovat výuku a vysvětlovat, schopnost vzbudit a udržovat zájem žáků a motivovat je, spravedlnost apod. Z výše uvedeného vyplývá, že ve většině studií se vedle sebe ukazují charakteristiky doménově specifické

i doménově obecné, jelikož zejména v perspektivě žáků je učitel cizích jazyků prostě učitelem, a logicky se tak například v úvahách nad kvalitním učitelem cizího jazyka vynořuje i řada obecných atributů. V neposlední řadě existují studie zabývající se pojetím specifik učitelů cizích jazyků u studentů učitelství (Richter & Herrera, 2016). Uvedenou studii realizovanou s budoucími učiteli z osmi zemí jihovýchodní Asie a Mexika považujeme za cennou zejména tím, že poukazuje na specifčnost učitelů cizích jazyků v jejich otevřenosti vůči současným trendům, přístupům a metodám výuky cizích jazyků, a to i v kontextu zemí s konzervativnějším přístupem k inovacím ve vzdělávání. Borg (2006a) do své explorativní studie zaměřené na vymezení specifik učitelů cizích jazyků zapojil nejvíce aktérů spojených s cizojazyčnou výukou (učitele v postgraduálním studiu TESOL,⁸ účastníky konference k jazykovému vzdělávání, zejména zkušené učitele; akademické pracovníky, vzdělavatele učitelů různých předmětů s cílem zajistit interdisciplinární perspektivu; studenty učitelství anglického jazyka; studenty učitelství oboru anglický jazyk, kteří mají v budoucnu možnost profilovat se jako učitelé anglického jazyka). Výsledky Borgova šetření jsou dostupné pro každou z výše uvedených skupin, což přináší velmi zajímavý pohled jednak na poměrně silné vnímání vlastní odlišnosti danou profesní subkulturou, ale i na existující rozdíly v rámci této profesní komunity. Získané výsledky byly následně konfrontovány s pohledem zástupců dalších oborů (přírodní vědy, matematika, chemie a historie) prostřednictvím relevance jednotlivých charakteristik učitelů cizích jazyků pro učitele dalších vybraných studijních předmětů (ibid., s. 12–23). Tabulka 1 nabízí shrnující pohled na klíčové charakteristiky učitelů cizích jazyků uvedených jak zkušenými učiteli a experty z oblasti vzdělávání, tak méně zkušenými respondenty, příp. respondenty bez zkušenosti s výukou cizích jazyků. V souvislosti s výsledky výzkumu Borg (ibid.) zdůrazňuje, že při vymezování charakteristik učitelů cizích jazyků respondenty splývají odlišnosti učitelů cizích jazyků a výuky cizích jazyků, přičemž z charakteristik učitelů cizích jazyků jasně vyplývá, že učitelé jsou do vysoké míry definováni předmětem, který vyučují, a praktickými či postupy, které ve výuce daných předmětů převažují.

Vymezení atributů učitelů cizích jazyků podle Borga (tab. 1) poslouží v této kapitole jako rámce pro podrobnější diskusi. Každá z charakteristik bude vztažena k dalším relevantním zdrojům, z nichž mnohé adresují pouze vybrané charakteristiky uvedené v tabulce 1 a současně Borgova zjištění buď podporují, příp. doplňují, nebo je relativizují, či přímo rozporují.

V první řadě Borg (2006a) akcentuje *specifičnost povahy předmětu cizí jazyk* oproti jiným předmětům zejména v souvislosti s jeho vyšší dynamikou a praktičtějším významem pro život, přičemž tato primární charakteristika je úzce provázána, resp. ovlivněna charakteristikou druhou, a to samotným *obsahem výuky cizích jazyků*, který je unikátní v rozsahu i komplexitě a za-

8 Teaching English to Speakers of Other Languages.

Tab. 1 Shrnutí charakteristik učitelů cizích jazyků (Borg, 2006a, s. 24)

	Téma	Charakteristika
1.	Povaha předmětu (<i>The nature of the subject</i>)	Jazyk je dynamičtější než jiné předměty a má praktičtější význam pro reálný život.
2.	Obsah výuky (<i>The content of teaching</i>)	Je unikátní v rozsahu i komplexitě. Výuka jazyka sahá za výuku gramatiky, slovní zásoby a čtyř řečových dovedností a zahrnuje širokou škálu dalších oblastí, např. kultura, komunikační dovednosti, dovednosti k učení.
3.	Didaktika (<i>Methodology</i>)	Didaktika cizích jazyků je rozmanitější a více zaměřená na tvorbu kontextů (příležitostí) pro komunikaci a maximální zapojení žáků.
4.	Vztah mezi učitelem a žáky (<i>Teacher-learner relationship</i>)	Ve výuce jazyků je více komunikace mezi učitelem a žáky a více prostoru pro žáky, aby pracovali na tématech, která pro ně mají osobní význam.
5.	Otázky nerodilých uživatelů jazyka (<i>Non-native issues</i>)	Ve výuce cizích jazyků užívají učitelé a žáci jazyk, který je odlišný od jejich mateřského jazyka. Učitelé jsou rovněž porovnáváni s rodilými mluvčími cílového jazyka.
6.	Charakteristiky učitelů (<i>Teachers' characteristics</i>)	Pro učitele cizích jazyků jsou nepostradatelné charakteristiky jako kreativita, flexibilita a entuziasmus.
7.	Příprava učitelů (<i>Training</i>)	Existuje široká škála uznávaných kvalifikací pro učitele cizích jazyků, některé v délce pouhých čtyř týdnů.
8.	Staus (<i>Status</i>)	Jazykům a učitelům jazyků bývá přisuzován nižší status oproti jiným předmětům a jejich učitelům.
9.	Chyby (<i>Errors</i>)	V kontextu cizích jazyků je nesprávný/chybný výkon žáků více akceptovatelný než v jiných předmětech.
10.	Studenti (<i>Student body</i>)	Mnohem více dospělých studuje cizí jazyky než jiné předměty.
11.	Komeracionalizace (<i>Commercialization</i>)	Výuka cizích jazyků je více než jiné předměty řízena komerčními silami.

hruje oblast širší než výuku jazykových prostředků⁹ a řečových dovedností,¹⁰ například kulturu či komunikační dovednosti (viz tab. 1: první a druhá charakteristika). Podle Grossmanové a Shulmana (1994) je v porovnání s dalšími školními předměty obsah předmětu anglický jazyk vysoce komplexní a současně méně hierarchický. Příčinu lze hledat v samotné povaze cizího jazyka, jehož teoretická reflexe může a má být podrobována didaktické transformaci za účelem vymezení obsahu a cílů výuky cizích jazyků. V tomto ohledu je výuka cizích jazyků oproti jiným vyučovacím předmětům specifická (Tarone & Allwright, 2005), jelikož cizí jazyk, který se učitelé snaží ve výuce zprostředkovávat svým žákům, je sám o sobě živým organismem. Již Malíř (1971) uvažoval nad označením didaktiky cizích jazyků termínem *didaktika cizích řečí*. Larsen-Freemanová a Freeman (2008) označují předmět cizí jazyk za

9 Gramatika, slovní zásoba, výslovnost a pravopis.

10 Receptivní řečové dovednosti: mluvený projev a písemný projev; produktivní řečové dovednosti: poslech a čtení.

hybridní fenomén, který je na straně jedné stejně jako jiné předměty tzv. výsledkem školy, na straně druhé není oproti jiným předmětům jeho referenční rámec mimo školu disciplinární. Malíř (1971, s. 86–110) již před 50 lety rozlišil předmět a objekt vědy, resp. didaktiky cizích jazyků, přičemž paralelou k výše zmíněnému referenčnímu rámci studijního předmětu cizí jazyk je v jeho pojetí právě objekt didaktiky cizích jazyků. Objektem didaktiky cizích jazyků je podle Malíře fenomén reálného světa, jehož teoretická reflexe prostřednictvím relevantní vědní disciplíny či vědních disciplín je východiskem pro vymezení obsahů a cílů výuky cizích jazyků. Předmětem didaktiky cizích jazyků je pak tzv. didaktická realita a její vztah s horizontálním a vertikálním okolím. Přestože považujeme Malířovy myšlenky za revoluční ve své době a současně stále platné, pro potřeby našeho textu akcentujeme pouze implikace, které vymezení objektu a předmětu didaktiky cizích jazyků má pro učitele i výuku cizích jazyků. Sám Malíř (ibid, s. 110) upozorňuje na fakt, že v případě cizích jazyků se názory na předmět a objekt didaktiky cizích jazyků budou nadále vyvíjet v souvislosti s rozvojem didaktik cizích jazyků samotných, ale i v souvislosti se všemi styčnými disciplínami¹¹ i vědy jako celku.¹² Specifický pro výuku cizích jazyků je rovněž kontinuální vývoj samotného jazyka, tj. objektu výuky. V tomto ohledu hraje stěžejní roli právě anglický jazyk. Podle Larsen-Freemanové a Freemana (2008, s. 148) globalizace anglického jazyka ovlivňuje koncepci výuky cizích jazyků, přičemž vyhýbat se diskusi, jak anglický jazyk jako školní předmět přetváří výuku cizích jazyků obecně, by bylo zavírání očí před zlomovými pohyby, resp. proměnami jazyka a potažmo pak i jeho výuky. Postupně dochází k proměně cílů i obsahů výuky cizích jazyků, ale současně i k relativizaci normy a k zavádění požadavků na vícejazyčnost a interkulturní komunikaci, což rovněž významně ovlivňuje pojetí výuky cizích jazyků. Například otázky spojené s cíli výuky cizích jazyků, resp. s tím, čeho by měli učící se jedinci dosahovat, se proměňují od požadavků na úroveň rodilých mluvčích ke schopnosti užívat cílový jazyk efektivně a funkčně. V současnosti již, zejména v případě anglického jazyka, mizí dichotomie mezi rodilými a nerodilými mluvčími, resp. anglickým jako mateřským jazykem a cizím jazykem (např. již Kasper, 1997), dochází k pluralizaci jazyka (od *English language* k *World Englishes*, např. Selvi, 2019). Anglický jazyk jako *lingua franca* je méně a méně „vlastnictvím“ ucelené sociální a geografické komunity, což přispívá k relativi-

11 V souvislosti s výukou cizího jazyka vstupují do hry zejména jádrové disciplíny: obecná lingvistika, obecná pedagogika a obecná psychologie. V širším pohledu se pak jedná o řadu dalších a nově se utvářejících vědních disciplín či subdisciplín (filozofie, sociologie či sociolingvistika, pragmatika, korpusová lingvistika atp.; podrobněji Choděra, 2006, s. 28–36; dále Beneš et al., 1970; Stern, 1983; Hendrich, 1988). Didaktiky cizích jazyků jsou tak svým charakterem transdisciplinární či postdisciplinární (Larsen-Freeman & Freeman, 2008, s. 176), přičemž však mají svůj specifický předmět zkoumání, který není současně předmětem žádného jiného vědního oboru (Malíř, 1971, s. 110). Zajímavé jsou v tomto ohledu otázky, které klade Šebesta v souvislosti s vymezením a vztahy mezi didaktikou jazyka, aplikovanou lingvistikou, pedagogickou lingvistikou či metodikou (podrobněji 2014, s. 172–175).

12 Podrobněji například Skalková (2004).

zaci normy a souvisí dále s otázkami o propojení a vztahu jazyka a kultury při výuce cizích jazyků (Byram, 1997, 2000; Kramsch, 2003; Deardorff, 2009 atd.; v přípravném vzdělávání učitelů Fantini et al., 2000; Kelly, 2011), příp. o jednotném konceptu tzv. *languaculture* (Agar, 1994; Risager, 2005). Objekt výuky cizích jazyků, od něhož se primárně odvíjí vymezení obsahů a cílů výuky cizích jazyků, se tak stává méně uchopitelný, terminologií Larsen-Freemanové a Freemana (2008) *fuzzy* (rozmazaný, nejasný).

Obdobné pojetí samotné *povahy obsahu* je rovněž ústředním motivem prací zaměřených na otázky specifik učitelů anglického jazyka od Grossmanové (1993) a Grossmanové a Shulmana (1994) či Murphyho (2017), v nichž je diskutována zejména problematika didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*). Autoři poukazují na specifickou povahu obsahu anglického jazyka, který je v porovnání s ostatními předměty komplexní a ve své podstatě nejednoznačný. Vyznačuje se méně hierarchickou organizací obsahu, který zahrnuje různé podoblasti (Grossman & Shulman, 1994). V případě didaktické znalosti obsahu u učitelů tak jde jednak o komplexitu samotného obsahu oblasti anglický jazyk, ale i obsahů spojených s výukou, případně s didaktikou anglického jazyka. V prvním případě se kromě méně hierarchické strukturace obsahu jedná o s tím související obsahovou bezbřehost, kterou není možno postihnout v její úplnosti. Přestože Grossmanová a Shulman (1993, 1994) uvažují o výuce anglického jazyka jako jazyka mateřského, co do povahy obsahu jsou jejich úvahy platné i pro anglický jazyk jako jazyk cizí, a to včetně zdůraznění partikularistického výzkumu v této oblasti.¹³ Z uvedené diskuse nad povahou obsahu vyplývá, že pro učitele cizích jazyků je typická nejen náročnost znalosti obsahu, ale i didaktické znalosti obsahu. Tento fenomén souvisí s vyšší mírou svobody uvnitř hranic třídy ve výběru oblastí, které učitelé ve výuce zdůrazní, i vyšší autonomií při plánování kurikula (Grossman & Shulman, 1994), což však klade na učitele cizích jazyků jako tvůrce kurikula zvýšené nároky.

V neposlední řadě s *povahou obsahu výuky cizích jazyků* úzce souvisí již výše diskutovaná trojjedinost, na kterou poukázaly už v roce 1987 Hammadouová a Bernhardtová, které připsaly cizímu jazyku ve výuce unikátní funkci. Obdobně například Faezová (2011, s. 32) poukazuje na komplexitu výuky cizích jazyků oproti jiným školním předmětům, která spočívá v roli cílového jazyka jako nástroje i cíle výuky (*medium of instruction and object of learning*). Současně vyjadřuje přesvědčení, že je to právě tato specifičnost povahy obsahu, díky níž existují rozdíly jak v konceptualizaci znalostní báze učitelství cizích jazyků, tak v pojetí jejího utváření (podrobněji viz kap. 2.4). Cizí jazyk vstupuje do výuky ve třech rolích – nejen jako obsah výuky, ale i jako její cíl a současně jako prostředek k dosahování stanovených cílů, resp. jako nástroj komunikace. Slovy Dakowské (2003) se jedná o produkt i proces výuky

13 Například Shulman a Grossmanová (1987) či Murphy (2017).

cizích jazyků. Oproti učitelům jiných předmětů je tak pro učitele cizích jazyků charakteristická nutnost uvažovat o jazyce, který ve výuce užívají a který se stává nástrojem nejen pro učení se jazyku, ale i pro jeho osvojování (*learning* vs. *acquisition*; *comprehensible input*; např. Krashen, 1982, 2013). Do hry zde proto významně vstupují rovněž teorie osvojování cizích jazyků. Žáci cizího jazyka jsou tudíž svědky toho, jak je cíl jejich výuky kontinuálně užíván jejich učitelem. Vymezení cílů cizojazyčné výuky však není zcela jednoznačné, resp. i zde v návaznosti na proměny zejména anglického jazyka a jeho role v globalizovaném světě dochází k proměnám právě ve vymezení cílů výuky, ale i didaktiky cizích jazyků obecně (podrobněji Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2014; česky Píšová & Kostková, 2015).

Přestože historické ohlédnutí za vývojem cílů výuky cizích jazyků není předmětem této podkapitoly, zmiňme alespoň zásadní posun od cíle výuky jako jazykového systému k chápání jazyka jako nástroje komunikace. McCarthy a Clancy (2019) shrnují, že pokud je jazyk vnímán jako systém, vidíme jeho jednotlivé komponenty a jejich vzájemné vztahy, nicméně existence daného systému má svůj účel – a tím je komunikace. Rozhýbat jazykový systém za účelem komunikace označují za zapojení se do diskurzu – do tvorby významu v kontextu. Oproti jazyku jako systému tak staví jazyk jako diskurz, v pojetí Cooka (1989) *language in use, for communication*. Tento vývoj vedl i k vymezení komunikačních cílů (*knowledge of language* vs. *knowledge about language*) prostřednictvím rozvíjení strategií přiřazování jazykových struktur k jejich komunikačním funkcím v reálných situacích, které by měly reflektovat autentickou komunikaci rodilých, ale i nerodilých mluvčích (Littlewood, 1981, 2004; Richards, 2006). Snaha postihnout cíle výuky cizích jazyků byla a je reflektována v konstruktu komunikační kompetence, který postupně zohledňoval kromě lingvistické kompetence i sociální a kulturní aspekty jazyka a schopnost jazyk funkčně používat adekvátně k situaci. Konceptualizace komunikační kompetence a posléze interkulturní komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vzdělávání byla dlouhodobým procesem (podrobněji Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Littlewood, 1981; Savignon, 1983; van Ek 1987; Bachman, 1990; Byram, 1997; CEFR,¹⁴ 2001; Juan & Flor, 2006; Deardorff, 2009 atd.; česky přehled Kostková, 2012, s. 40–55, 63–120). Významné posuny ve vymezení priorit a cílů cizojazyčného vzdělávání lze vysledovat rovněž v programových dokumentech Rady Evropy, například od první verze dokumentu CEFR (2001) přes doplnění tohoto dokumentu (*with new descriptors*: CEFR, 2018), zahrnující mimo jiné revize obecných kompetencí i komunikačních jazykových kompetencí, k poslednímu shrnutí tohoto dokumentu (*Companion volume*: CEFR, 2020). V souvislosti s vymezením cílů cizojazyčného vzdělávání však nelze opomenout hlasy relativizující roli konstruktu komunikační, resp. interkulturní komunikační kompetence, a to opět zejména v souvislosti

14 *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*; česky překlad SERR], viz kap. 5.4.1.

s pozicí, kterou cizí jazyky mají ve světě, resp. v každodenním životě, což činí objekt cizojazyčné výuky, tj. již diskutovaný fenomén reálného světa, obtížně postižitelným (Larsen-Freeman & Freeman, 2008). V tomto ohledu Dakowská (2003, s. 71–107) vnáší do diskuse pojem verbální komunikace jako sociální fenomén, vymezuje jej oproti konstrukt komunikativní kompetence a poukazuje na jejich význam a implikace pro výuku cizích jazyků. Byť Dakowská oceňuje významný vliv rozvoje a vymezování konstrukt (interkulturní) komunikativní kompetence na výuku cizích jazyků, například zohlednění role sociokulturních faktorů, významu, typů diskurzu, upozorňuje, že konstrukt komunikativní kompetence je příliš statický a abstraktní na to, aby zachycoval přirozené rozvíjení verbální komunikace v kognitivním systému žáků v průběhu života, přičemž nereflektuje komunikaci jako přirozený (lidský, kognitivní a sociální) fenomén. Přínosem verbální komunikace je naopak její autentičnost. Typickým rysem verbální komunikace je na situaci vázaná potřeba jednoho z účastníků komunikace konstruovat a verbálně vyjádřit komunikativní záměr adresovaný partnerovi v komunikaci. Podle Dakowské (ibid., s. 97) se žáci ze své podstaty zajímají o obsah komunikace, ale i o jazyk jako prostředek přenosu významu, příp. o možné kulturní scénáře či typické idiomy, fráze atp. Ve svých úvahách zajímavě a překvapivě podrobuje kritice i v rámci komunikativního přístupu k výuce cizích jazyků užívané aktivity s tzv. informační propastí (*information-gap activities*), kterou je nutno v rámci komunikace překonat, přičemž právě uvedená propast, resp. chybějící informace na straně partnerů v komunikaci, by měla být motivačním faktorem pro komunikaci samotnou. Dakowská (ibid., s. 98) považuje obdobně navržené aktivity (uvedené např. v publikaci od Harmera, 1990, hojně užívané k výuce anglického jazyka) za nepřirozené, postrádající právě onu autentičnost, kterou do výuky vnáší koncept verbální komunikace.

První dvě charakteristiky učitelů i výuky cizích jazyků diskutované výše odhalují rozmanitost pojetí obsahu cizojazyčného vzdělávání zejména ve vztahu k cílům a procesům výuky. Na straně jedné činí tento fenomén vlastní předmět výuky cizího jazyka obtížněji uchopitelným. Na straně druhé je však motivem pro řadu diskusí nad danou problematikou, jak dokazují právě studie zabývající se rozdíly mezi učiteli cizích jazyků a učiteli jiných předmětů. Zejména angličtině jako cizímu jazyku je s ohledem na jeho roli ve světě věnována vysoká pozornost, a to rovněž v souvislosti s přístupy, metodami či technikami výuky. Pro učitelství anglického jazyka je proto charakteristická propracovaná *didaktika* (*English language teaching methodology*), která bývá oproti didaktice jiných vzdělávacích předmětů (i jiných cizích jazyků) označována za progresivní (Borg, 2006a), dynamickou a kontinuálně se rozvíjející oblast (viz tab. 1: třetí charakteristika). V případě didaktiky anglického jazyka lze tento trend sledovat v historické perspektivě, mnohdy právě v návaznosti na již diskutované proměny role anglického jazyka (individuální a sociální bilingvismus) a anglistiky ve světě či rozvoj v pomocných vědních disciplínách

(k rozvoji v didaktice anglického jazyka Stern, 1983; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2014; v českém jazyce Choděra, 2006; ke konkrétněji zaměřeným oblastem ve vztahu k didaktice cizích jazyků, například k využití korpusové lingvistiky ve výuce, O’Keeffe, McCarthy & Carter, 2007; k využití korpusové lingvistiky v přípravě učitelů cizích jazyků Farr & O’Keeffe, 2019; k teoriím osvojování si cizích jazyků VanPatten & Williams, 2015; k využití různých teorií učení ve výuce cizích jazyků Williams & Burden, 1997). Dynamika oboru, resp. didaktiky anglického jazyka se však současně odráží i v probíhajících diskusích nad pojetím výuky cizích jazyků, včetně angličtiny jako cizího jazyka. Jedná se zejména o vliv již zmiňovaných požadavků na posuny od mnohojazyčnosti k vícejazyčnosti, k důrazu na rozvoj vícejazyčné a vícekulturní kompetence (*plurilingual and pluricultural competence*), redefinici cílů výuky cizích jazyků včetně interkulturní perspektivy, ELF (*English as a lingua franca*), EIL (*English as an international language*) atp., a to včetně implikací, které má pojetí anglického jazyka jako ELF, EIL či WE (*World English*) pro přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků (Selvi, 2019; Snodin & Resnik, 2019). Veškeré tyto proměny, ale i řada dalších mají významný vliv na pojetí výuky cizích jazyků, resp. angličtiny jako cizího jazyka (podrobněji Brown, 2000; Richards & Rodgers, 2014; Dakowska, 2003; Liu, 2004; Kumaravadivelu, 2003, 2006; Larsen-Freeman & Freeman, 2008; česky přehled Pišová & Kostková, 2015). Pro učitele cizích jazyků je tak specifický požadavek na průběžné vzdělávání se v aktuálních trendech didaktiky cizích jazyků, jejich vyhodnocování a implementace do výuky dle stanovených cílů, přičemž převážná většina relevantních zdrojů je dostupná pouze v cílovém, v našem případě anglickém jazyce.

Je zřejmé, že první tři Borgem definované charakteristiky (2006a, s. 24), které odlišují učitele cizích jazyků od učitelů jiných předmětů, tj. povaha studijního předmětu, povaha jeho obsahu a povaha didaktiky cizích jazyků, jsou úzce provázány. S uvedenými atributy cizojazyčné výuky souvisí rovněž *status chyby* (viz tab. 1: devátá charakteristika), který je v didaktice cizích jazyků specifický (podrobněji Dakowska, 2003, s. 137–150; Gower, Phillips & Walters, 1995, s. 164–165). V procesu učení se a osvojování si jazyka žáky je nesprávný výkon žáků více akceptovatelný než v jiných vyučovacích předmětech. Přístup k chybě je ve výuce cizích jazyků variován dle aktuálně stanoveného cíle na kontinuu od zaměření se na jazykovou správnost po zaměření se na plynulost projevu (*focus on accuracy – focus on fluency*), resp. zaměření se na formu sdělení oproti jeho významu (*focus on form – focus on meaning*), příp. rovněž v návaznosti na potřebu okamžité či odložené opravy chyb (*immediate – delayed correction*) (Brown, 2000; CEFR, 2001; Littlewood, 2004; Scrivener, 2005; Richards, 2006).

Didaktika cizích jazyků se všemi výše uvedenými atributy, například v oblasti rozvoje přístupů a metod výuky, je úzce spojena s charakteristikou *komercializace*, kterou výuce cizích jazyků přisuzuje na základě svého výzkumu Borg (2006a), když poukazuje na fakt, že jazykové vzdělávání je oproti jiným

předmětům více ovlivňováno komerčními silami (viz tab. 1: jedenáctá charakteristika). Didaktice cizích jazyků vládne rovněž jistá míra módnosti (Richards & Rodgers, 2014). Nejen v případě anglického jazyka je pak s výše uvedenými charakteristikami spojena i jistá politická zatíženost, která se objevuje a proměňuje s pozicí cizích jazyků ve světě a jejich sociopolitickým kontextem. V rámci naší domácí provenience došlo v tomto ohledu k nejvýznamnějším změnám v důsledku dění v roce 1989, a to jak odklonem od povinné výuky ruského jazyka k výuce jiných cizích jazyků, zejména angličtiny, tak dostupností zdrojů a autorů bez ohledu na jejich politickou příslušnost (např. v období normalizace byly potlačovány práce F. Malíře, podrobněji viz Kotásek, 2011). V celosvětovém měřítku se politická dimenze výuky cizích jazyků odráží nejvíce v geopolitickém vlivu (Larsen-Freeman & Freeman, 2008) či v přisuzování imperialistické funkce právě anglickému jazyku (Phillipson, 1992; Modiano, 2001; Jenkins, 2007). Selvi (2019, s. 185) shrnuje klíčové projevy současné celosvětové nadvlády (*the present day "triumph"*) anglického jazyka mimo jiné v tvrzení, že kromě idealizovaného lingvistického klíče k lepší budoucnosti je mnohdy kritizován jako jazyk, který staví bariéry, stejně jako poskytuje příležitosti a jehož globální rozmach přispívá k významným sociálním, politickým i ekonomickým nerovnostem (dále Tollefson, 2000; Pennycook, 2016). Takzvaný lingvistický imperialismus (*linguistic imperialism*) a pojetí anglického jazyka jako jazyka vzdělávání však přinesli a přinášejí pro jeho výuku řadu pozitiv, například již zmiňovanou dynamičnost a progresivnost didaktiky tohoto jazyka či širokou paletu dostupných výukových prostředků a materiálů (učebnic). Uvedený rozmach didaktiky (nejen) anglického jazyka spolu s existencí nepřehledného množství jazykových škol, institucí a prostředků k učení se jazyku je tudíž příčinou a současně důsledkem komercializace výuky cizích jazyků.

Poslední významnou skupinou charakteristik odlišujících výuku cizích jazyků od jiných školních předmětů jsou specifika spojená s aktéry vzdělávacího procesu. Jedná se o Borgem (2006a, s. 24) vymezené atributy spojené se skupinou, která se cizím jazykům učí – s žáky či studenty, ale i je vyučuje – s učiteli.

Výuka cizím jazykům se oproti jiným studijním předmětům rozprostírá za hranice formálního i neformálního vzdělávání v období povinné i nepovinné školní docházky, i proto je rozmanitější *povaha studentů*, kteří se cizí jazyk učí. Zjištění Borga (2006a) poukazují na fakt, že cizím jazykům se učí výrazněji více dospělých než jiným předmětům (viz tab. 1: desátá charakteristika). Kromě standardní jazykové výuky je v tomto kontextu neopomenutelné zmínit i výuku odborného jazyka, resp. cizích jazyků pro specifické účely (*English for specific purposes*, příp. *English for academic purposes*), jenž je obvykle vyučován u dospělých studentů, ať vysokoškolských, či v zaměstnání, kteří již disponují jistou mírou cizojazyčné komunikační kompetence (Hutchinson & Waters, 1987; Jordan, 2012). Dalším významným specifikem výuky cizích jazyků je období, kdy se jedinci s výukou cizího jazyka setkávají. Na mysli zde máme

zejména děti předškolního věku (např. *English for very young learners*). Jedná se především o stále populárnější výuku cizím jazykům v předškolních zařízeních, ale i o soukromou výuku či výuku samotnými rodiči. Výuka cizích jazyků v raném věku je nelehkou problematikou, na níž nepanuje jednoznačná shoda napříč odbornou veřejností. Více než v jiných případech je zde však potřeba zohledňovat věková specifika učících se jedinců. Nicméně stává se, stejně jako výše zmiňovaná výuka cizích jazyků pro specifické účely, předmětem řady výzkumů a obohacuje tak didaktiku cizích jazyků samotnou (Cameron, 2001; Moon, 2005; Bland, 2015).

Posledním souborem specifík učitelů cizích jazyků jsou právě ty atributy, které jsou úzce spojeny s nimi samotnými. Jedná se zejména o jejich typické charakteristiky (viz tab. 1: šestá charakteristika) a jejich vztah s žáky (viz tab. 1: čtvrtá charakteristika), o aspekty spojené s rodilými a nerodilými učiteli cizích jazyků (viz tab. 1: pátá charakteristika), o přípravu a vzdělávání učitelů cizích jazyků (viz tab. 1: sedmá charakteristika) a v neposlední řadě o status učitelů cizích jazyků (viz tab. 1: osmá charakteristika).

Podle zjištění Borga (2006a) se učitelé cizích jazyků vyznačují vyšší mírou kreativity, flexibility a entuziasmu, což podporuje i řada dalších výzkumů, z nichž některé dokonce poukazují na vliv těchto atributů na výsledky žáků, kteří se v takto nastaveném kontextu neobávají sami s jazykem kreativně experimentovat (Richards, 2013; Spiro, 2019). Ochota žáků experimentovat s jazykem, chybovat a snažit se vyjádřit vlastní myšlenky i s omezeným jazykovým kódem úzce souvisí rovněž s neohrožujícím výukovým prostředím, příp. s afektivními faktory, které ovlivňují osvojování si jazyka žáky (*affective filter hypothesis*; Krashen, 1982). Bezpečné prostředí je podmínkou úspěšné výuky cizích jazyků a současně výsledkem *specifických vztahů mezi učiteli cizích jazyků a jejich žáky* (Borg, 2006a) a navazování harmonických vztahů (*building rapport*) mezi nimi (Harmer, 2007; Scrivener, 2005). Bližší vztah mezi učiteli a žáky je rovněž výsledkem povahy samotného předmětu, jelikož jazyk jako nástroj přirozené komunikace s sebou do výuky vnáší potřebu komunikovat o běžných tématech týkajících se každodenního života.

Další charakteristika, jež odlišuje učitele cizích jazyků od učitelů jiných předmětů, spočívá v *dichotomii učitelů jako rodilých či nerodilých mluvčích vyučovaného jazyka*. Přestože bývá uvedené dichotomii přisuzováno, že je zjednodušující a stav spíše problematizuje (podrobněji Faez, 2007, 2011), rozdíly mezi rodilými a nerodilými učiteli cizích jazyků existují. Zásadní rozdíl je v konkurenci, kterou jsou učitelům cizích jazyků rodilí mluvčí daných jazyků v roli učitelů (Borg, 2006a). Záměrně zde hovoříme o konkurenci, jelikož učitelé, pro něž je samotný vyučovaný jazyk jazykem cizím, bývají s učiteli rodilými mluvčími často porovnáváni (Kramsch, 1997; Medgyes, 2017; Selvi, 2019), a to nikoli v oblasti didaktické znalosti obsahu, tj. ve schopnosti zprostředkovat daný předmět výuky žákům, ale zejména v oblasti znalosti obsahu, resp. v jeho realizaci, tj. performanci. I v prvním zmíněném případě se však rodilí a nero-

dílí učitelé cizích jazyků odlišují, a to zejména v oblasti pedagogických, resp. didaktických předpokladů, hodnot a přesvědčení (*pedagogical assumptions, values and beliefs*; Reves & Medgyes, 1994; Braine, 1999; Arva & Medgyes, 2000; Faez, 2011). Učitelé – nerodilí mluvčí daného cizího jazyka mají osobní zkušenost s učením se stejnému jazyku, který v roli učitelů vyučují, čímž si vyvinuli unikátní soubor přesvědčení o teoriích výuky cizích jazyků či o tom, co ve výuce funguje a co nikoli, tzv. prekonceptů (viz kap. 2.3). Oproti tomu učitelé – rodilí mluvčí nedisponují obdobným souborem tacitních znalostí (Faez, 2011), disponují však přirozenou vyšší úrovní komunikační kompetence, která naopak učitelé – nerodilými mluvčími bývá vnímána jako nejvýznamnější slabina. Selvi (2019, s. 186) shrnuje možná patologická vnímání sebe sama jako nerodilého učitele cizích jazyků, například komplex méněcennosti (*inferiority complex*; Medgyes, 1994), syndrom nerodilého mluvčího (*I-am-not-a-native-speaker syndrome*; Suarez, 2000) či syndrom hochštaplera (*impostor syndrome*; Bernat, 2009), která mají negativní vliv na osobu učitele, profesní sebevědomí a sebeúctu, ale i na vlastní výkon ve výuce. Nízké jazykové sebevědomí učitelů mnohdy omezuje jejich schopnost či ochotu vést výuku v cílovém jazyce (Medgyes, 1994; Mawhinney & Xu, 1997; Tang, 1997; Faez, 2011) či vybrané jazykové oblasti vyučovat. Typickou je v tomto ohledu oblast výslovnosti s dlouhodobě proklamovanou metou tzv. *native-like pronunciation*, tj. výslovnosti srovnatelné s výslovností rodilých mluvčích (Modiano, 2001), od které se však postupně odstupuje (podrobněji Červinková Poesová & Uličná, 2019). Lze tudíž usuzovat, že učitelé – rodilí mluvčí poskytují žákům lepší jazykový model, oproti tomu učitelé – nerodilí mluvčí poskytují žákům lepší tzv. žakovský model (*language model vs. learner model*; Medgyes, 2001, s. 436). Výzkumná zjištění nepotvrzují, že by žáci rodilých mluvčích dosahovali vyšších výsledků, mateřský jazyk učitele se v tomto ohledu zdá být druhotný po individuálním vyučovacím stylu, organizaci výuky a implementaci aktivit podporujících rozvoj komunikační kompetence v sociální interakci (Consolo, 2000). Přesto jsou učitelé cizích jazyků v nelehké situaci, jelikož kromě znalosti obsahu a didaktické znalosti obsahu stojí před požadavkem perfektně ovládat cizí jazyk v praxi, což na ně klade v průběhu jejich kariéry kontinuální nároky (obdobně již Hammadou & Bernhardt, 1987, viz výše). Učitelé cizích jazyků navíc působí jako zprostředkovatelé mezi kulturami, tj. například kulturami anglicky mluvících zemí, se kterými by měli být dobře obeznámeni a jichž jsou ve výuce pro žáky reprezentanty (podrobněji k identitě učitelů cizích jazyků Faez, 2007; Kumaravadivelu, 2012; Pennington & Richards, 2016; detailně rovněž Barkhuizen, 2019, který se zabývá teoretickým i výzkumným uchopováním identity učitelů cizích jazyků, ale i jejím konstruováním v rámci přípravného vzdělávání, a to včetně vzhledu do identity vzdělavatelů učitelů cizích jazyků).

Poslední dvě charakteristiky učitelů cizích jazyků jsou kontextově podmíněné (podrobněji Borg, 2006a, s. 25) a týkají se *statusu učitelů cizích jazyků a jejich přípravy*, resp. vzdělávání. Je zajímavé, že se ve výsledcích Borga

ukazuje subjektivní vnímání nižší prestiže učitelství cizích jazyků především u zkušenějších učitelů (oproti učitelům začínajícím či studentům učitelství), což odkazuje na možný vliv tzv. žité zkušenosti této profesní subkultury. Prestiž českých učitelů obecně se v mezinárodním srovnání *Global Teacher Status Index* (2018) ukazuje jako nízká, zaujímá dokonce nejnižší příčku ze všech sledovaných evropských zemí (a šesté místo od konce z 35 sledovaných zemí). Nicméně Borgem uvedené nižší postavení učitelů cizích jazyků oproti učitelům jiných předmětů nepovažujeme v kontextu České republiky za prokázané. Jedná se naopak o profesní skupinu, která je žádaná; kvalifikovaných, resp. aprobovaných učitelů cizích jazyků je ve školách výrazný nedostatek. Podle Výroční zprávy České školní inspekce za rok školní 2018/2019 je podíl škol, v nichž jsou cizí jazyky vyučovány neaprobovanými učiteli, nejen nejvyšší ze všech školních předmětů, ale zejména se jedná o šokující hodnotu 59,3 %. Příčinu však nelze hledat v nedostatečném množství absolventů fakult připravujících učitele. Navíc i druhé zmíněné specifikum, a to široká paleta možností dosažení učitelské kvalifikace ve světě, je v rámci českého kontextu částečně platná, přestože v České republice učitel (nejen) cizích jazyků získává podle zákona o pedagogických pracovních (zákon č. 563/2004 Sb.) odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů příslušných cizích jazyků.¹⁵

Právě přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků je předmětem této knihy. Otázky, které si tudíž v závěru této podkapitoly klademe, se týkají implikací, které má pro přípravu učitelů cizích jazyků porozumění specifikům této profesní subkultury. Čím více o atributech učitelů cizích jazyků víme, tím efektivněji dokážeme nastavit modely jejich přípravného vzdělávání, ale i vymezit standardy výuky cizích jazyků, které by učitele prováděly dalším profesním rozvojem. Z této podkapitoly jasně vyplývá jedinečnost učitelů i výuky cizích jazyků, přičemž Hammadouová a Bernhardtová (1987, s. 302) zdůrazňují, že již i proces stávání se učitelem cizích jazyků je svým způsobem jedinečný, a to zejména díky specifické povaze obsahu (viz výše). Současně je však potřeba zohledňovat jistou tenzi mezi globálním a lokálním, která zapříčiňuje zejména v případě anglického jazyka rozklad sjednoceného pohledu na výuku, ale i na přípravu učitelů (Larsen-Freeman & Freeman, 2008). Pro přípravné vzdělávání učitelů cizích jazyků je dle Borga (2006a, s. 27) určující právě lokální vymezení jejich charakteristik, jelikož vysoké školy obvykle připravují učitele pro specifické kontexty (např. učitel anglického jazyka na české střední škole). V kontextu českého vzdělávacího systému, v němž role učitelů zahrnuje současně i roli tvůrců kurikula, považujeme za stěžejní zejména hluboké porozumění povaze předmětu, obsahu a cílům výuky cizích jazyků, ale i její didaktice.

¹⁵ Tentýž zákon však v § 12 vymezuje požadavky kladené na učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, přičemž tyto bohužel v § 7, 8 a 9 označuje jako dostačující rovněž pro učitele cizích jazyků prvního a druhého stupně základní školy a střední školy.

1.3 ... K PŘÍPRAVNÉMU VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Z výše diskutovaných specifik učitelské profese i učitelství cizích jazyků je patrné, že se jedná o oblast, kterou nelze ze své podstaty univerzitním studiem plně postihnout.

Všeobecně známý rébus vzdělávání učitelů je, že představa o tom, kdo je dobrý učitel a co je dobrá výuka, se během let mění. Programy vzdělávání učitelů by proto měly být obecné, aby byly aplikovatelné v budoucnu, kdy se koncepce dobrého učitele a dobré výuky odvine od koncepce platné v době, kdy bylo vzdělávání učitelů realizováno. Technologie ve vzdělávání a školství se rozvíjejí rapidním tempem a mohou přinášet významné změny do života škol, výuky a vzdělávání učitelů. Stejně tak nemožné je předpovídat rozvoj medicínských technologií a jejich vliv na vyučování a učení. Jisté je, že nevíme, co se stane v budoucnu. Jaké typy výzev budoucnost položí před vzdělávání učitelů. (Kansanen, 2011, s. 57)

Vzdělavatelé učitelů tak pracují se studenty učitelství, kteří budou následně ve své praxi připravovat žáky na dobu, o které v době jejich přípravy nemáme informace, resp. nevíme, jaké nároky na ně bude klást. Současní žáci i vysokoškolští studenti se navíc od předchozích generací odlišují ve vícero oblastech, než postihuje běžný koloběh lidského života. Jedná se o důsledky proměn v přístupu k informacím (srov. s inflací informací, Maňák, 2009, s kritikou společnosti vědění, Liessmann, 2008) či v rozvoji digitálních technologií v posledních dekádách 20. století. Zatímco většina vzdělavatelů učitelů, ale i učitelů samotných absolvovala vlastní studia v období před tímto zlomem, současní studenti a žáci vyrůstají v době, která je charakteristická mimo jiné právě možnostmi podle potřeb a přání vyhledávat, okamžitě sdílet a využívat informace různého druhu. Vyrůstají v době digitálních technologií, ICT (*information and communication technologies*), které patří k jejich běžné životní zkušenosti. Bývají proto označováni přiléhavým termínem *digital natives* (oproti *digital immigrants*). Reprezentují skupinu, která od svých životních počátků myslí a zpracovává informace odlišně, která má v tomto ohledu zcela jiné zkušenosti (podrobněji k odlišnostem ve stavbě mozku Prensky, 2001; Gaston, 2006), což s sebou nese řadu implikací pro jejich výuku a potažmo pak i pro vzdělávání učitelů. Prensky již před více než 20 lety (2001, s. 1) zdůrazňoval, že dnešní, resp. tehdejší studenti a žáci již nejsou ti, pro které byl navržen v té době platný vzdělávací systém.

Současně dochází k proměnám v pojetí samotných obsahů vzdělávání (podrobněji Slavík, Štech & Uličná, 2017), což přináší řadu dalších implikací pro vzdělávání učitelů a revize kurikula vysokoškolské přípravy. V případě cizích jazyků dochází ke kontinuálním proměnám v pojetí cílů a obsahů jejich výuky, potažmo pak v didaktice cizích jazyků, jejíž obsah spadá mimo hranice školní třídy (podrobněji viz kap. 1.2). Jedná se o oblast, kterou nelze v přípravném

vzdělávání postihnout jako celek s obecnou uplatnitelností. Pro studenty učitelství cizích jazyků je tudíž stěžejní znát svůj obor i jeho didaktiku v historické perspektivě až po současnost tak, aby v praxi dokázali sledovat a vyhodnocovat proměny i současné trendy v lingvistice i v didaktice cizích jazyků.

Více než dříve tak v centru pozornosti vzdělavatelů učitelů leží kromě standardních oblastí spojených s výukou (nejen) cizích jazyků i potřeba vybavit budoucí učitele schopností dále se profesně rozvíjet. Cílem přípravného vzdělávání učitelů je absolvent, jenž je kreativní, flexibilní, otevřený vůči změně a novým trendům, které je schopen reflektovat, vyhodnocovat a implementovat do vlastní praxe i praxe školy, v níž působí jako sebevědomý a platný člen učící se komunity. Výše uvedené myšlenky shrneme slovy Kellyho z jeho zásadního textu k přípravě učitelů cizích jazyků:

Za posledních 20 let se zrychlilo tempo sociální změny, což vyostřuje rozpory, které musejí učitelé zvládat. Učitelé jsou stále více konfrontováni s novými požadavky, na které je jejich vlastní vzdělání nepřipravilo. Mají proto zvyšující se potřebu být lépe vybavováni, a to jak v rámci přípravného vzdělávání učitelů, tak v dalším profesním rozvoji. (Kelly, 2011, s. 409)

Problematikou revizí přípravného vzdělávání se zabývala a zabývá řada odborníků jak u nás, tak v odlišných kontextech v zahraničí. Jedná se zejména o tematiku připravenosti učitelů na výzvy a požadavky měnícího se světa. Autoři se věnují problematice propojování teorie s praxí, propojování principů prezentovaných v přípravném vzdělávání učitelů s realitou školních tříd, reflexe, zohledňování aktuálních trendů ve vzdělávání, ale i roli kontextu, konkrétně například roli učitelů jako tvůrců kurikula, převažující formu strukturovaného modelu vzdělávání učitelů, absenci systematické podpory začínajících učitelů či systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků: například Spilková et al. (2004), Pišová (2005), Vašutová et al. (2008), Janík (2008a), Bendl et al. (2011), Doulík a Škoda (2014), Kasíková (2016), Urbánek (2016), dvě monotematická čísla časopisu *Pedagogika: Výuka psychologie v učitelských studijních programech* (2018), *Výuka pedagogiky v učitelských studijních programech* (2019), v zahraničí Schön (1983, 1987), Shulmanová (1992), Tom (1997), Darling-Hammondová, Chungová a Frelow (2002), Darling-Hammondová a Bransford (2005), Darling-Hammondová (2006), Kansanen (2011), Korthagen (2011), Korthagen et al. (2011). Obdobné počiny jsou četné i pro různé oblasti přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků, pro náš kontext zejména učitelů anglického jako cizího jazyka: Pišová a Černá (2000), Hanušová (2003), Uličná (2016), v zahraničí Freeman a Johnsonová (1998), Fantini et al. (2000), Freeman (2002, 2016), Burnsová a Richards (2009), Kelly (2011), Birellová (2012, rozhovor se Simonem Borgem), Farrell (2019), kritický pohled nabízí Gray (2019). Přehledová studie Kielyho (2019) poskytuje čtenářům zajímavý systematický souhrn různých přístupů k hodnocení přípravného

vzdělávání učitelů angličtiny jako cizího jazyka od 60. let minulého století a řadu iniciativ, které přispívaly ke konceptualizaci efektivní přípravy učitelů cizích jazyků. Účelem této podkapitoly není vymezení jednotlivých koncepcí přípravného vzdělávání (nejen) učitelů (cizích jazyků), nicméně výše uvedenými zdroji se jako červená nit prolíná problematika náplně přípravného vzdělávání, role obsahu, resp. znalostní základny učitelství, teorie a praxe, kognice a reflexe, a to vždy s ohledem na připravenost absolventů na vstup do profese, resp. do reality vlastních tříd. Ústředním motivem je příprava učitelů na to, aby se stali profesionály – adaptivními experty v kontextu, v němž učí (Darling-Hammond & Bransford, 2005, s. 359).

V souvislosti se specifiky vzdělávání studentů různých profesí hovoří Shulman (2005) o charakteristických rysech pedagogik (*signature pedagogies*), které pomáhají studentům budovat tzv. návyky mysli (*habits of mind*), jež jim umožňují myslet a jednat obdobným způsobem jako experti v dané oblasti. *Signature pedagogies* zohledňují specifika profesí mimo jiné prostřednictvím hledání cest ke zkvalitňování výuky a vzdělávání, v případě učitelství prostřednictvím hledání cest ke zkvalitňování vzdělávání učitelů. Jedná se o způsob výuky, který uspořádává zásadní oblasti, v nichž jsou budoucí praktici vzdělávání pro jejich novou profesi (ibid., s. 52). Shulman (ibid., s. 54–55) definuje tři dimenze *signature pedagogy*, a to povrchovou strukturu, hloubkovou strukturu a implicitní strukturu. Povrchové struktury se skládají z konkrétních, funkčních aktů souvisejících s vyučováním a učením, kdežto hloubkové struktury reflektují soubor předpokladů, jak nejlépe sdělovat určitou oblast vědění (konkrétně *knowledge and know-how*), ale i jak volit z různých výukových metod či technik. Implicitní struktury pak zahrnují tzv. skryté kurikulum, tj. morální dimenzi, která sestává ze souboru přesvědčení (*beliefs*) o profesních postojích, hodnot a dispozic. *Signature pedagogies* implicitně definují, co je považováno za vědění v dané oblasti či oboru a jak se toto vědění rozvíjí. Předmětem úvah je vymezení *signature pedagogy* pro učitelství (Černá, 2019) a hledání cest ke koncepci přípravného vzdělávání, která by zohledňovala specifika a výzvy učitelství v dlouhodobé perspektivě.

V České republice se koncepci přípravného vzdělávání učitelů různou měrou zabývají snad všichni aktéři vzdělávacího procesu, decizní sféra, praxe i vzdělavatelé učitelů, akademická sféra. Prostřednictvím řady i společných iniciativ bývá akcentována potřeba profese stanovit požadavky na přípravné vzdělávání a vymežit profil absolventa. Vývoji rámcové koncepce přípravného vzdělávání učitelů včetně hledání konsenzu mezi jednotlivými aktéry se ve svém textu věnovali Stuchlíková a Janík (2017), kteří rámcovou koncepci uvedli do souvislosti s profilem absolventa a standardem učitele i kariérním systémem pro učitele, tj. do kontextu celoživotního profesního rozvoje učitelů. V doporučeních pro tvorbu profilu absolventa Konsorcia zástupců fakult připravujících učitele je mimo jiné uvedeno, že učitelská příprava by měla obsahovat teoretickou i praktickou složku, jejichž spojnicí je reflexe (ibid.,

s. 253). V současné době platný dokument Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (2017) shrnuje obecná východiska pro vydávání stanovisek MŠMT jako uznávacího orgánu za účelem určité předvídatelnosti výsledného stanoviska Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství. V uvedeném dokumentu jsou oproti dříve definovaným standardům přípravného vzdělávání učitelů vymezeny zvláště požadavky na přípravu učitelů druhého stupně základní školy a pro učitele střední školy. Zatímco v prvním případě došlo k navýšení požadavků na podíl oborových didaktik (10–15 %) i reflektované praxe (8–10 %), v případě učitelství pro střední školy byly oborové didaktiky zařazeny do širší oblasti učitelské propedeutika s minimální hranicí 8 %.¹⁶ Návaznost na kariérní systém a standard učitelské profese, tj. koncepci dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků, nebyla dále rozpracována, resp. nebyla a není v praxi implementována. V tomto kontextu je nešťastné, že utichla pozornost, která byla věnována vztahu mezi rámcovou koncepcí přípravného vzdělávání učitelů a tzv. adaptačním obdobím pro začínající učitele (jako součástí kariérního systému pro učitele). Absence adaptačního období klade zvýšené nároky na začínající učitele, kteří nejsou v počátcích výkonu profese systematicky podporováni,¹⁷ nicméně schopnost se dále profesně rozvíjet je u nich nejen žádoucí, ale i očekávaná, což potažmo klade zvýšené nároky právě na přípravu a vzdělavatele učitelů.

Nelze tudíž v závěru této podkapitoly opomenout nesnadnou úlohu vzdělavatelů učitelů v oblasti jejich profesních kompetencí. V první řadě se jedná o didaktiku vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Byť mohou v tomto kontextu vzdělavatelé učitelů stavět na více či méně propracovaných oborových didaktikách, existuje jen omezená podpora vybraných pedagogických modelů přípravy učitelů, které by zohledňovaly různé alternativní způsoby vzdělávání (Korthagen et al., 2011, s. 24) vedoucí např. k vymezování a vyhodnocování *signature pedagogy* pro učitelskou profesi. S tím je mimo jiné spojena problematika propojování teorie s praxí i atomizovanosti jednotlivých oblastí učitelského vzdělávání, potřeba integrovat přípravu budoucích učitelů a zohlednit to v didaktice jejich vysokoškolské přípravy (již Zeichner, 1995, s. 17). V druhé řadě se jedná o cesty stávání se vzdělavatelem učitelů, které jsou vesměs dvě, z nichž každá generuje řadu otázek k zamyšlení. Tradičně mnozí vzdělavatelé učitelů vstupují do této profese v průběhu doktorského studia

16 Závazná je vždy spodní hranice, tj. 8 % pro podíl reflektované praxe, 10 % (v případě budoucích učitelů základní školy) a 8 % (v případě budoucích učitelů střední školy) pro podíl oborových didaktik.

17 Ze šetření TALIS 2018 (2020, s. 39) však vyplývá, že ředitelé škol v zemích OECD obecně považují mentorování za důležité pro práci učitelů a výsledky žáků, 22 % začínajících učitelů (do 5 let praxe) má přiděleného mentora (naopak 51 % začínajících učitelů uvádí, že jim nebyla poskytnuta žádná formální či neformální podpora). V České republice činí podíl začínajících učitelů spolupracujících s mentory 26 % a začínajících učitelů bez podpory 43 % (ibid., s. 40). Dále Hanušová et al. (2017) či v zahraničním kontextu Johnson et al. (2014).

na fakultách připravujících učitele (Tom, 1997; Zeichner, 2005), přičemž část z nich do role vzdělavatele učitelů vstupuje bez vlastní pedagogické praxe, část z nich roli vzdělavatele učitelů vyměňuje za do té doby zastávanou roli učitele v praxi či působí v obou rolích zároveň. Problémy, které přináší vzdělávání učitelů pedagogy, kteří se sami nesetkali se školním prostředím a výukou v praxi, není třeba otevírat, jsou zřejmé. Nicméně i v případě vysokoškolských učitelů s vlastní výukovou praxí bývá stávání se vzdělavatelem učitelů označováno za mnohem komplikovanější proces než stávání se učitelem (podrobněji Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006). Stále se však jedná o relativně neprobádanou oblast (ibid., dále pak Russell & Korthagen, 1995; Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005; Zeichner, 2005), kterou na tomto místě pouze vnášíme do úvah nad přípravným vzděláváním učitelů a jeho pojetím, jelikož vzhledem k autonomii vysokých škol a do jisté míry i v nich působících pedagogů může být pojetí programů vzdělávání učitelů méně přehledné.

V kontextu kontinuálně se měnících požadavků kladených na školy, učitele i jejich vzdělávání a vzdělavatele se ukazuje, že přípravu učitelů lze méně a méně svazovat jakýmsi pevným rámcem, naopak je nutné rozvíjet kvalitní základ pro další profesní rozvoj budoucích učitelů. Jako klíčové se tudíž profilují především tři oblasti, které byly a jsou v učitelství neoddělitelně propojeny, a to rozvoj teoretické poznatkové základny učitelství, propojování teorie s praxí a reflexe. Již více než čtvrt století je v tomto ohledu platné:

Sebereflexe a utvořené sebepojetí učitele se zdá být stále závažnějším faktorem ve výkonu povolání. Sebeepochopení ovlivňuje aktivitu každé profese i její výsledky. Sebe porozumění či rozumový náhled na vlastní jednání se vždy odehrává v rovině, která představuje souhrn životní zkušenosti každého jedince. Co již člověk zná a o čem ví, to tvoří jeho životní zkušenost – prostor nejen teoretické, ale i důvěrné obeznámenosti s povahou, užitečností a „hodnotou“ věcí. (Kořa, 1994, s. 307)

Hledání cest k funkčnímu propojení výše uvedeného je mimo jiné předmětem této knihy.

Mind the gap – teorie, praxe a reflexe v přípravném vzdělávání učitelů

Vztah teorie a praxe či jejich přemostování není nově se vynořujícím tématem, je předmětem zájmu mnohých již od počátků minulého století (viz např. Deweyho doposud v mnoha ohledech platná kapitola *The relation of theory to practice in education* z roku 1904). Podle Freudenthala (1987, cit. podle Oonk, Verloop & Gravemeijer, 2019) nemusí propast mezi teorií a praxí existovat (*the Gap should not have to exist*), naopak interakci mezi teorií a praxí chápe jako proces, v němž teorie kontinuálně praxi ovlivňuje. Teorie podporuje porozumění praxi, zkvalitňuje ji a současně se tím rozvíjí. Cílem v tomto smyslu tudíž není teorii v praxi aplikovat, nýbrž ji vnímat jako nástroj k jejímu hlubšímu porozumění. Přesto bývá přípravné vzdělávání učitelů kritizováno za odtrženost od praxe (Wright, 2010; Korthagen et al., 2011; Faez & Valeo, 2012; Johnson et al., 2014; Farrell, 2017, 2019). Podle Darling-Hammondové (2006, s. 8) „jedním z trvalých dilemat vzdělávání učitelů je, jak integrovat na teorii založené znalosti (*theoretically based knowledge*), které jsou tradičně vyučovány na univerzitě, se znalostmi založenými na zkušenostech (*experience-based knowledge*), které jsou tradičně situovány v praxi učitelů a realitě tříd a škol“. Chengová, Chengová a Tangová (2010, s. 8) v tomto kontextu poukazují na fakt, že „kvalita programů připravujících učitele může být zvyšována, pouze

pokud vzdělavatelé učitelů umožní studentům učitelství identifikovat propast mezi výukou a teorií a postupně je podporují v propojování nabyté teorie s praxí“. Danou propast se však mnohdy překlenout nedaří, což v důsledku může být příčinou řady problémů začínajících učitelů, pro něž se v jejich profesních začátcích využívání nabytých teoretických znalostí zdá být téměř nesplnitelným úkolem. Příprava učitelů tradičně zahrnuje znalosti z oblasti pedagogiky, psychologie, oboru, oborové didaktiky atp., k jejichž propojování by mělo docházet především v průběhu praxe, resp. reflektované praxe. Vzhledem k pozici a rozsahu praxí v kontextu přípravného vzdělávání lze však tento cíl označit za druhý téměř nesplnitelný úkol. V počátcích své profesní dráhy tudíž začínající učitelé mnohdy pociťují nedostatek reflektovaných zkušeností s výukou získaných v průběhu studia, které bylo převážně teoreticky zaměřeno (podrobněji Vašutová, 2004). V tomto nelehkém období tak mohou rezignovat na pokusy implementovat nabytou teorii do praxe a přimykají se k jim známým postupům, nápodobě a oživování vzpomínek na vlastní školní léta – slovy Lortieho (1975, s. 61) k tzv. učení se pozorováním (*apprenticeship of observation*). Uchylují se k praktickým znalostem založeným na vlastní zkušenosti v roli žáků, k vlastním přesvědčením či prekonceptům, které již v přípravném vzdělávání působily jako filtr v přijímání nových informací, příp. pak přizpůsobují vlastní výukové postupy praxi školy, v níž vyučují, a to mnohdy bez účinné reflexe (Švec, 1995; Kalhous & Horák, 1996; Richards & Lockhart, 1996; Spilková, 2006; Korthagen, 2011; Korthagen et al., 2011; Johnson et al., 2014; Hanušová et al., 2017; Baguley, 2019). Z šetření Chengové et al. (2010) k hledání příčin rozporu mezi udávaným pojetím výuky studentů učitelství a jimi užívanými výukovými strategiemi vyplynuly tři dimenze, které mají významný vliv na volbu výukových strategií v praxi: vlastní zkušenosti s výukou před nástupem do vysokoškolského studia, výukový kontext a potřeby žáků.

Cílem této kapitoly je proto diskutovat vybrané aspekty profesního učení zejména s ohledem na funkční propojování teorie a praxe v průběhu pregraduální přípravy, a to nejen v rámci pedagogicko-psychologických či oborově didaktických praxí. S vědomím existence různých paradigmat či přístupů k přípravnému vzdělávání učitelů (na kontinuu např. od modelu technické racionality k realistickému přístupu k učitelskému vzdělávání) je tato kapitola věnována těm aspektům profesního rozvoje studentů učitelství, které považujeme za realizovatelné a účinné v rámci současných možností a které shrnujeme v tezích vyjádřených v názvu každé z následujících podkapitol.

2.1 VNITŘNÍ MOTIVACE JAKO PODMÍNKA NUTNÁ

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol (Stuchlíková & Janík, 2017, s. 252) vymezuje v počátcích tzv. profesionalizačního kontinua, tj. vzájemně se podmiňujících etap stávání se a bytí uči-

telem, období, v němž dochází k získávání kvalitních uchazečů pro programy přípravného vzdělávání učitelů a diagnostiku jejich studijních a profesních předpokladů. V obdobném duchu je v dokumentech vzdělávací politiky zdůrazňována potřeba nazírat vzdělávání učitelů a jejich další profesní dráhu jako cestu, která začíná právě získáváním a výběrem kvalitních kandidátů (např. OECD, 2019, s. 18; TALIS, 2020, s. 33; u nás např. Strategie 2030+, 2020). Jedná se o období vstupu budoucích učitelů do studia, nicméně charakteristiky uchazečů, ať již osobnostní, či profesní, resp. pre-profesní předpoklady pro výkon učitelského povolání, nebývají standardně ověřovány. Z šetření zaměřeného na charakteristiky kandidátů učitelství Brookhartové a Freemana (1992), jež syntetizovalo výsledky 44 studií, vyplynuly čtyři základní proměnné definující uchazeče o studium učitelství. Jako druhá nejvýznamnější proměnná se ukázala být právě motivace k učitelství a očekávání od profese. Rozhodnutí vstoupit do přípravného vzdělávání učitelů je ovlivněno mnoha faktory, jsou to však zejména různé typy motivace, které vedou k volbě učitelské profese, ale následně i k přístupu ke studiu učitelství a potažmo pak k míře zapojení se do výkonu práce učitele (*engagement*) a ke způsobu výuky. V pedagogické literatuře se v tomto kontextu setkáváme s motivací vnější, vnitřní a altruistickou (Tomšík, 2016, s. 396–397; Lamb & Wyatt, 2019, s. 523). Z celé řady výzkumů vyplývá, že motivy k volbě učitelské profese jsou nejen vesměs bezbřehé co do vlivu různých individuálních faktorů (např. pocit společenské potřeby, rodinná tradice, láska k dětem), ale současně jsou ovlivněny celou řadou vnějších faktorů (regionální příslušnost, příp. rozdíly mezi rozvojovými či vyspělými zeměmi, delší období prázdnin, prestiž, finanční ohodnocení atp.), přičemž je zřejmé, že rozdíly mezi jednotlivci, ale i skupinami budoucích učitelů jsou značné (Kyriacou, Hultgren & Stephens, 1999; Bastick, 2000; Watt & Richardson, 2007). Přestože uvedené výzkumy mimo jiné potvrzují, že vnější, vnitřní a altruistické motivy jsou pro volbu učitelské profese typické, poukazují rovněž na význam a úzký vztah mezi vnitřní a altruistickou motivací (podrobněji Bastick, 2000). Podle Dörnyei a Ushiodaové (2011, s. 161) „vyučování“ jako profesní cíl vždy bylo a je asociováno s vnitřní touhou vzdělávat lidi, předávat znalosti a hodnoty a podporovat tak komunitu či národ.

Doporučení OECD pro vzdělávací politiku týkající se výběru kvalitních uchazečů o učitelské vzdělání na základě výsledků šetření TALIS 2018 (2000, s. 33) cílí právě na výběr vnitřně motivovaných kandidátů, jelikož se dlouhodobě ukazuje, že uchazeči, kteří vykazují vysokou míru vnitřní motivace spojenou s pocitem společenské potřeby a užitečnosti, se do procesů profesního učení zapojují aktivněji. Zájem o studium učitelských oborů je v rozvojových zemích dlouhodobě vysoký.¹⁸ Například v roce 2016 se v České republice ke studiu učitelství hlásilo 19 665 uchazečů, z nich 8 885 (tj. 45,2 %)

18 Šetření TALIS 2018 (2020, s. 34) navíc v souvislosti s motivací pro výkon učitelské profese ukazuje, že ve 27 zemích, v nichž bylo šetření realizováno, bylo učitelství první volbou u kandidátů, kteří vnímají učitelskou profesi jako profesi společensky ceněnou.

bylo přijato a 7 252 (tj. 37 %) následně do studia nastoupilo. Avšak 60 % absolventů fakult připravujících učitele po ukončení studia odchází do jiného oboru (podrobněji Mach, 2017). Jiné zdroje, např. šetření SCIO realizované v roce 2016 (s. 2–3) mezi více než čtyřmi tisíci respondenty uvádí, že třetina (33 %) studentů přihlášených na pedagogické fakulty nechce učit z důvodu nízkého platového ohodnocení (44 %), náročnosti práce učitele (29 %), podmínek ve školách, které neumožňují seberealizaci (23 %), a nízké společenské prestiže učitelů (13 %).¹⁹ Uvedená data odhalují realitu, v níž se do přípravného vzdělávání učitelů hlásí a jsou přijímáni lidé, pro něž není učitelská profese metou, což není v žádném případě platné pouze pro český kontext. V roce 2006 vyvinuli Richardson a Wattová rámec zaměřený na faktory ovlivňující volbu učitelské profese (*factors influencing teaching choice / FIT choice*), který je založen na psychometrické škále a slouží k odhalování motivů pro vstup do profese, např. altruistických, vnitřních, utilitářských motivů či motivů spojených se schopnostmi (budoucích) učitelů. S oporou o tento rámec dospěli v šetření se studenty učitelství různých předmětů k typologii rozlišující mezi:²⁰ a) vysoce zapojenými a vnitřně motivovanými studenty s nadšením pro profesi, kteří chtějí zůstat (*highly engaged persisters*); b) vysoce zapojenými studenty, kteří plánují nastoupit do učitelské profese a výhledově ji vyměnit za jinou (*highly engaged switchers*); c) málo zapojenými studenty, kteří plánují ihned po ukončení studia učitelství opustit (*lower engaged desisters*) (Watt & Richardson, 2008). Z jejich výzkumů rovněž vyplývá, že vysoce motivovaní studenti, kteří plánují po ukončení studia vstoupit do profese, z přípravného vzdělávání benefitují více než studenti nemotivovaní, jejichž zkušenost s přípravným vzděláváním bývá spíše negativní. Z těchto zjištění autoři vyvozují ekonomické i vzdělávací implikace pro to, aby přípravné vzdělávání učitelů primárně reflektovalo potřeby a specifika vnitřně motivovaných studentů, byť zdůrazňují, že motivace k výkonu povolání se může proměňovat a že existují způsoby socializace nedostatečně motivovaných studentů v rámci přípravy učitelů (ibid., s. 426).

Úlohou univerzitního vzdělávání učitelů je tedy primárně získávat a podporovat především studenty, které reprezentuje postoj „chci učit“, jelikož právě oni jsou motivováni profesně se rozvíjet a stát se platnými členy profesní komunity. Pro jejich přístup k vlastnímu profesnímu rozvoji je charakteristický hloubkový přístup k učení, nikoli povrchný či pragmatický (podrobněji Mareš, 1998; Watt & Richardson, 2008), dále pak odhodlání a oddanost k celoživotnímu vzdělávání (Kuchah, Djigo & Taye, 2019), otevřenost vůči změně a ochota investovat (obdobně jako u učitelů v praxi, srov. Lazarová, 2005).

19 Z výsledných hodnot lze usuzovat, že respondenti mohli uvést více než jeden důvod.

20 Srovnatelná typologie začínajících učitelů vyplynula z výzkumu Hanušové et al. (2017) zaměřeného na začínající učitele a jejich plány zůstat v profesi či ji opustit, a to tzv. *stayers*, *movers* a *leavers*.

Dostupná zjištění však ukazují, že do studia učitelství vstupují i méně motivovaní studenti, což ovlivňuje jejich přístup k přípravě na profesi (viz výše, např. Watt & Richardson, 2008). Podpora motivace studentů učitelství by v rámci přípravy na profesi tudíž měla zohledňovat dva cíle, a to nejen udržovat a rozvíjet motivaci studentů již motivovaných, ale i rozvíjet a internalizovat motivaci studentů méně motivovaných či nemotivovaných tak, aby postupně začali vnímat učitelskou profesi jako vlastní (podrobněji ke způsobům motivace budoucích učitelů i učitelů v praxi viz Lamb & Wyatt, 2019, s. 527–531). Přístup ke studiu a vnitřní motivovanost ke vstupu do profese je pro profesní rozvoj studentů učitelství podmínkou nutnou, nikoli však dostačující.

Na vzdělavatelích učitelů na druhé straně leží zodpovědnost koncipovat přípravné vzdělávání tak, aby motivovanost a profesní rozvoj budoucích učitelů podporovalo. V oblasti vzdělávání učitelů cizích jazyků provedli Lamb a Wyatt (2019) analýzu nejvyužívanějších publikací v rámci přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka publikovaných v posledních dvou dekadách (přehled viz ibid., s. 522). Ukázalo se, že rozvoj motivace studentů učitelství v nich buď není zahrnut vůbec, tj. není explicitně deklarovaný jako jeden z cílů studia, nebo je považován za nadstandardní, byť cenný výstup efektivního přípravného vzdělávání (obdobně Richards & Farrell, 2005; Freeman, 2009). Podle Lamba a Wyatta (2019), Korthagena (2017) a dalších dochází však v tomto ohledu ke změnám. Předmětem výzkumného i teoretického a praktického zájmu se kromě myšlení učitelů stávají emocionální aspekty učitelství. Korthagen (ibid, s. 399) uvádí, že klíčovou otázkou vzdělavatelů učitelů by nemělo být „Co potřebují moji studenti znát?“, ale „Co si myslí, co cítí, jaké jsou jejich potřeby a ideály, co je inspiruje, jakým učitelem se chtějí jednou stát?“. Spilková (2019, s. 275) v tomto ohledu hovoří o jádru profesionalizačně koncipovaného vzdělávání učitelů, jehož cílem je

co nejkomplexnější příprava na kvalitní vykonávání profese v reálných podmínkách současného školství [...], podpora vnitřní motivace pro vstup do profese a ochotu v ní setrvat, v neposlední řadě také položení základů pro další vzdělávání a celoživotní profesní růst.

Studenti učitelství by si podle Korthagena et al. (2011, s. 61) měli vypěstovat ochotu učit se ze svých zkušeností v měnících se podmínkách. Haan (1975, cit. podle Korthagen et al., 2011) v tomto smyslu zdůrazňoval otevřenost k řešení problémů s tím, že pokud si studenti osvojí tento postoj spolu s dovedností učit se z vlastních zkušeností pomocí reflexe, budují tím svou růstovou kompetenci (*growth competence*), tj. schopnost dále se rozvíjet i po ukončení pregraduální přípravy. Tento postoj však nelze implementovat zvenku či shora, klíčem k němu je vnitřní motivace.

2.2 REFLEXE JAKO PROSTŘEDEK PROFESNÍHO ROZVOJE

Připravit studenty učitelství na rozmanitost situací, se kterými se setkají ve své budoucí praxi, není v silách pregraduálního vzdělávání. I proto byla již výše diskutována role dalšího profesního rozvoje, přičemž úlohou učitelského vzdělávání je budoucí učitele na tento rozvoj systematicky připravovat. Z řady současných studií (Copland & Donaghue, 2019; Delaney, 2019) se ukazuje, že (budoucí) učitelé vnímají hodnocení vlastního výkonu jako obtížné a současně mnohdy obtížně přijímají hodnocení ze strany kolegů či vzdělavatelů učitelů. Návyk profesionálního a lidského sebepoznávání je však již řadu desetiletí považován za jednu z nejvýznamnějších vlastností, kterou by si budoucí učitelé měli odnášet z vysokoškolské přípravy do praxe a která přispívá k rozvoji vlastní individuální zodpovědnosti učitelů, jenž staví na dvou opěrných bodech, a to zpětně hodnotit vlastní jednání a svěřit své jednání hodnocení druhých (Slavík & Siňor, 1993, s. 157). Tyto procesy sebehodnocení a sebepoznávání, ale i otevřenosti k hodnocení druhými se skrývají pod pojmem reflexe (z latinského pojmu *reflecto, reflexio* – obracet nazpět), tedy v myšlenkovém zpětném obratu k minulosti, k vlastnímu jednání či zkušenostem. John Dewey před téměř 100 lety zdůrazňoval, že k učení nedochází ze zkušenosti samotné, nýbrž ze zkušenosti reflektované. Významná pozornost je však reflexi věnována až zhruba od osmdesátých let 20. století, a to v dílech Schöna (1983, 1987), Goodmana (1984), Kolba (1984), Zeichnera a Listona (1987), Calderheada (1989) a dalších, kteří akcentovali roli reflexe zkušenosti v procesu učení, v procesu profesního rozvoje či přímo v přípravném vzdělávání učitelů. Ruddock (1984, s. 6) v období rozkvětu reflektivního přístupu zdůrazňoval, že nehodnotit vlastní praxi je nezodpovědné, naopak nahlížet výuku jako experiment a monitorovat vlastní výkon je zodpovědný profesní čin. Athertonova (2012) analýza anglicky psaných textů mezi lety 1960 a 2008 jasně dokladuje nárůst četnosti publikací věnovaných obecně reflexi kolem roku 1980 a následně enormní nárůst v období mezi koncem osmdesátých let 20. století a rokem 2003. Korthagen (2011, s. 27) zúžil úhel pohledu na kontext přípravného vzdělávání učitelů, v němž se podle něj od osmdesátých let 20. století stala reflexe základním pilířem. Reflektivní přístup tak v různém pojetí dominuje přípravnému vzdělávání učitelů již téměř 50 let, od prvních vlašovek – např. v Holandsku (Korthagen, 1985), Spojených státech amerických (Zeichner & Liston, 1987), Finsku (Ojanen, 1992) i u nás (Slavík & Siňor, 1993; Švec, 1996; Vašutová, 1997; později viz přehled in Bendl et al., 2011) – až po současnost. I z tohoto letmého ohlédnutí je patrné, že pojem reflexe existoval a existuje v rámci různých paradigmat, a to včetně pozitivistického, empiricko-analytického zaměření pedagogické teorie i praxe, což může být jedním z důvodů, proč je i v současné době – charakterizované naopak příklonem ke konstruktivistickému, hermeneutickému myšlení – tak obtížné tento pojem

jednoznačně definovat (podrobněji Píšová, 2005, s. 63). *Reflexe* má řadu rozmanitých významů a podob, proto je následující kapitola věnována jejímu pojetí v této knize – jako prostředku profesního rozvoje studentů učitelství, přičemž se v mnoha ohledech opíráme o stále platné a aktuální tradiční zdroje a autory, a to včetně hlasů, které její roli relativizují, příp. zastávají rezervované postoje a zdůrazňují roli alternativních přístupů k podpoře profesního rozvoje.

V obecné rovině chápeme reflexi jako mentální proces spočívající ve snaze strukturovat či restrukturovat (*reframe*) určité zkušenosti, problémy nebo stávající znalosti či vhledy (Korthagen et al., 2011, s. 71, podle Schöna, 1987). Student učitelství či učitel v roli reflektivního praktika (Schön, 1983) kriticky nahlíží svou každodenní praxi s cílem porozumět, příp. změnit či nově porozumět jak procesům výuky, tak sobě, a to včetně procesů a výsledků vlastní reflexe. Reflexe plní v učitelství především funkci zpětnovazební, poznávací a rozvíjející a s ohledem na specifika této profese i funkci preventivní či relaxační (Obst, 2002, s. 108–109). Je tudíž nezbytné ji nahlížet jako integrální součást většího celku, a to jak z pohledu procesů učení, tak z pohledu celkové profesní kompetence učitele. Z pohledu procesů učení navazuje reflexe na zkušenost, z níž se jedinec učí, čímž poskytuje nové porozumění a vstupování do zkušeností, které následují. Již v Kolbově (1984) cyklu zkušenostního učení navazuje fáze pozorování, přemýšlení a reflexe na fázi konkrétní zkušenosti (zážitku), přičemž na fázi reflexe dané zkušenosti následně navazují fáze vytváření abstraktních pojmů či představ a fáze experimentování a testování naučeného, což se odráží v nové fázi konkrétní zkušenosti. V kontextu vzdělávání učitelů definovali Korthagen et al. (2011, s. 58) fáze ideálního procesu reflexe v modelu ALACT (podle prvních písmen jednotlivých fází, viz následující závorky), v němž mezi fází jednání (*action*) a poslední fází tzv. vyzkoušení (*trial*) stojí fáze reflexe, která sestává ze zpětného pohledu na jednání (*looking back on the action*), fáze uvědomění si podstatných aspektů (*awareness of essential aspects*) a fáze vytvoření alternativních postupů (*creating alternative methods of action*). K obdobným závěrům dospěli i Švec a jeho kolegové (podrobněji viz Švec, 2012, s. 389) v modelu zkušenostního učení, který vymezuje fáze: pokus studenta jednat v pedagogické situaci, sdílení zkušeností z řešení situace s kolegy-studenty s využitím zpětné vazby od vzdělavatele učitelů, sebereflexe studentů, hledání dynamiky jednání studenta (tj. kontrastů mezi tím, co již student zná, a co ještě nezná, aby danou situaci vyřešil), opakovaný pokus studenta o alternativní jednání. Je zřejmé, že pro procesy profesního učení s oporou o reflexi je stěžejní propojovat reflexi s relevantní teorií na straně jedné a s implementací do praxe na straně druhé (podrobněji Atherton, 2012). Z pohledu celkové profesní kompetence pak reflektivní kompetence, např. vedle kompetence projektovací a kompetence realizační, v souladu s procesy profesního učení reprezentuje zpětnou vazbu v systému rozhodování a činností, tj. myšlenkový pohyb proti směru času (Slavík et al., 2017a, s. 262).

Strukturovat reflexi samotnou lze hned z několika perspektiv. Temporální aspekty reflexe odhalují možná pojetí fází reflexe či jejího průběhu. Původní Schönovo rozlišení reflexe v akci (*reflection-in-action*) a reflexe o akci (*reflection-on-action*)²¹ se stalo předmětem diskusí, uznání i kritiky (podrobněji Munby, 1989), avšak současně podnětem pro další temporální kategorizace. Rámcem je vždy odstup od reflektované zkušenosti, např. Erautovy (1994) tři stupně interpretace: okamžitá (*instant*), rychlá (*rapid*) a promyšlená (*deliberate*) či Dayem (1996, cit. podle Píšová, 2005) definovaných pět R: rychlá okamžitá reakce (*rapid reaction*), nápravná reakce s okamžikem přemýšlení (*repair reaction*), vyhodnocování zkušenosti v řádu hodin či dnů (*review*), zkoumání ve smyslu systematického bádání nad zkušeností v řádu týdnů či měsíců (*research*) a nové porozumění (*reformulation*). Zatímco Erautem a Dayem definované bezprostřední, rychlé či nápravné reakce odpovídají Schönově vymezení reflexe v akci a jsou tudíž účinné v každodenní výukové praxi učitelů, promyšlená interpretace zkušenosti, její vyhodnocování, zkoumání a nové porozumění jsou součástí reflexe o akci, tj. reflexe s odstupem od zkušenosti. I v tomto kontextu se rozlišuje mezi reflexí bezprostředně po výuce, tzv. *hot*, a reflexí s větším časovým odstupem, tzv. *cold* či *cool* (Copland & Donaghue, 2019). Přestože jsou jednotlivé kategorie provázané a pro další profesní rozvoj učitelů cenné, leží kategorie spojené s reflexí v akci vesměs za hranicemi možností přípravného vzdělávání učitelů. Pro tuto etapu profesního rozvoje budoucích učitelů je naopak charakteristické zejména nahlížení zkušeností s odstupem, a to jak v případě reflexe vlastní žité zkušenosti (např. vlastní výuky realizované v rámci praxe), tak reflexe zkušenosti cizí (např. výuky učitelů z praxe v rámci praxe náslechové či v rámci seminární výuky na fakultě prostřednictvím videozáznamu).²² Podle Thompsona a Pascalové (2012, s. 316) umožňuje právě reflexe o akci stavět explicitně na profesní znalostní základně a rozvíjet tak vlastní porozumění praxi i testovat a dále rozvíjet vlastní znalostní základnu.

V pro nás relevantním rámci tzv. reflexe o akci lze průběh reflexe nahlížet i z jiných než časových hledisek. V kontextu profesního učení studentů učitelství s cílem rozvoje jejich reflektivní kompetence je relevantní zejména pojetí kognitivní, jež strukturuje průběh reflexe podle probíhajících myšlenkových procesů. Řada autorů nabízí strukturovat reflexi otázkami, např. Co jsem dělal? Jak? Proč? Jaké byly mé záměry a má očekávání? S jakým výsledkem? Co se povedlo a proč? Co se naopak nepovedlo a proč? Co by bylo možno udělat

21 Například Thompson a Pascalová (2012, s. 317) doplňují Schönův model o tzv. reflexi pro akci (*reflection-for-action*), která se vztahuje k procesu plánování a přemýšlení o tom, co se stane tak, aby učitelé mohli stavět na vlastních zkušenostech (a implicitně na profesní znalostní základně).

22 V literatuře se setkáváme s pojmy reflexe, ale i sebereflexe, jak shrnuje Píšová (2005, s. 64): „Švec (1999, s. 73) konstatoval, že v některých pojetích pojmy reflexe a sebereflexe do značné míry splývají; někteří autoři (např. Smyth, 1989) považují reflexi za první stupeň sebereflexe, jiní (např. Valli, 1993, s. 15; La Boskey, 1993, s. 35) naopak chápou sebereflexi jako specifickou orientaci obecnějšího pojmu reflexe.“

jinak? Jak a proč? Jak vypovídají mé postupy o mých předpokladech, hodnotách a přesvědčeních o výuce? Odkud pocházejí má pojetí výuky a přesvědčení o výuce? Jaké jsou příčiny, které ovlivňují či omezují můj pohled na to, co je ve výuce možné? (podrobněji Smyth, 1991, cit. podle Williams & Burden, 1997). Existuje i nabídka úžeji zaměřených otázek, např. Plánuji řádně své hodiny, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu hodiny? Jsou moje instrukce a pracovní pokyny jasné a mají úroveň, která žákům umožňuje porozumět jim? Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky, kteří jsou ve třídě? Využívám široké spektrum učebních činností? (podrobněji Kyriacou, 1996). Obecnější kategorizaci reflektivních otázek nabízí Švec (1996, s. 267), který rozlišuje tři úrovně otázek dle hloubky reflexe, a to popisné otázky (umožňující zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky, např. Co jsem vlastně dělal? Co jsem při tom prožíval? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci? atp.), kauzální otázky (směřující k podrobnější analýze vlastního jednání a jeho příčin a k uvědomování si souvislostí tohoto jednání se svými znalostmi, rysy osobnosti apod., například Proč jsem jednal právě takto? Co mne k tomu asi vedlo? Co ovlivnilo moje jednání?) a otázky rozhodovací (podněcující k hledání možností jiného, např. účinnějšího jednání v dané pedagogické situaci i k hledání možností svého dalšího profesionálního rozvoje, např. Jak bych mohl v této situaci jednat jinak? Co to předpokládá? V čem bych chtěl změnit svůj styl učení? Co potřebuji k tomu, abych lépe porozuměl žákům a pedagogické komunikaci?). Smyslem obdobně definovaných otázek, příp. souborů otázek, které bývají studentům zejména v počátcích profesního učení předkládány tzv. zvnějšku (např. vysokoškolským pedagogem), je postupný rozvoj schopnosti studentů přemýšlet o vlastní výuce. V případě, že je student schopen samostatně definovat otázky pro reflexi, které vycházejí z jeho vnitřních potřeb, hovoříme o vnitřním dialogu studenta, jehož motivem je porozumět reflektované situaci. Vnitřní dialog, který student vede sám se sebou v situaci, kdy zaujímá kritický odstup od svých zážitků a snaží se je srovnávat a hodnotit, popř. i korigovat, se stává jakýmsi profesionálním svědomím budoucího učitele. Obsah i úroveň otázek jsou tudíž ovlivněny nejen konkrétní pedagogickou situací, ale zejména osobností studentů, jejich kognitivním stylem, schopnostmi, potřebami atp. (ibid.).

Je zřejmé, že schopnost klást si relevantní otázky a hledat na ně odpovědi s oporou v teorii, o kolegy či vysokoškolské pedagogy je nezbytným předpokladem a prostředkem dalšího profesního rozvoje a základní součástí reflektivní kompetence budoucích učitelů. V tomto ohledu však existují rozdíly mezi tím, kdy jsou dané otázky formulovány. Jedná se zejména o rozdíly mezi stanovením si reflektivních otázek před, nebo v průběhu reflexe. Přílehlavé je v tomto případě označení dvou základních podob reflexe jako tzv. předem strukturovaná reflexe (jež předurčuje výběr pozorovaných jevů a organizuje, tj. dává strukturu pozorování výuky) a tzv. následně strukturovaná reflexe (v níž je výběr a strukturace pozorovaných jevů ovlivněn tím, co vzbudilo po-

zorovatelovu pozornost) (Slavík et al., 2015). Kromě uvedených rozdílů mezi předem a následně strukturovanou reflexí se v rámci těchto dvou podob reflexe liší i pozice teorie, což ovlivňuje i možnosti a přínosy těchto dvou přístupů v rámci profesní přípravy učitelů. Předem strukturovaná reflexe primárně slouží k pohybu od teorie k reflexi, následně strukturovaná reflexe pak naopak vede od pozorování výuky, resp. od reflektivního vhledu k teorii (Slavík et al., 2017a, s. 250).

V souvislosti s průběhem reflexe je rovněž stěžejní, aby studenti učitelství prošli určitými fázemi, které svým způsobem fungují jako rámec vnitřnímu dialogu a reflektivním otázkám či adresovaným jevům²³. V tomto případě strukturace myšlenkových procesů se nejedná o obsahovost, nýbrž o způsob uvažování. Jednotlivé fáze, kterými by měli budoucí učitelé při reflexi projít, podporují různou hloubku a míru reflexe. Švec (1996, s. 267) v návaznosti na již zmiňované vymezení tří souborů reflektivních otázek různé úrovně definoval fáze popisu, analýzy, příp. hodnocení a zobecňování pedagogických poznatků, zkušeností, způsobů jednání i prožitků, které si studenti zpětně vybavují, přičemž vnitřní dialog může vyústit ve stanovení dalšího pedagogického postupu. Obdobný rámec nabízí v posledním desetiletí se rozvíjející metodika 3A (Janík et al., 2013, s. 242–244), jež staví na tezi, že výzkum výuky je nejpromyšlenějším způsobem profesní reflexe, již se zabývají jak výzkumníci, tak učitelé, přičemž rozdíl mezi nimi spočívá pouze v míře soustavnosti a formalizace reflexe a především v hloubce její teoretizace (Slavík et al., 2014, s. 722). Autoři metodiky rozlišují tři základní fáze reflexe, a to anotaci, analýzu a alterace. Podrobněji nahlíží fáze reflexe Slavík a Čapková (1994, s. 380–382), kteří v souladu s Giddensem (1986) rozlišili tři poznávací úrovně reflexe, jež odrážejí pedagogickou skutečnost a míru vědomé kontroly nad ní, a to profesní nevědomí, praktické profesní vědomí a diskurzivní profesní vědomí. V rámci těchto tří poznávacích úrovní reflexe definují šest formálně-obsahových charakteristik reflektivních bilancí, a to popis (objektivně zaznamenanatelné fenomény, které nejlépe odpovídají poznávací úrovni praktického vědomí), hodnocení (posouzení průběhu profesní činnosti i jejích výsledků a kontextů, které odpovídá všem poznávacím úrovním, podle charakteru hodnotícího soudu), prožívání (pocity vyvolané průběhem a výsledkem profesní činnosti, které nejlépe odpovídají úrovni nevědomí), vysvětlení (interpretace, snaha o porozumění, které odpovídají úrovni diskurzivního vědomí), předjímání (prognóza a plánování, které podle míry explikace odpovídají úrovni diskurzivního nebo praktického vědomí) a styl (celkový dojem, „profesní témbra“, což odpovídá úrovni nevědomí).

Paralely mezi Švecem vymezenými fázemi reflexe, Korthagenovými fázemi reflexe definovanými v rámci modelu ALACT, fázemi metodiky 3A, ale i podrobně definovanými charakteristikami reflexe souvisejícími s poznávacími

23 Etapizace procesu reflexe pochází již od Deweyových (1910) tří kroků reflexe: definice problému, analýza prostředků a cílů a generalizace.

úrovněmi reflexe jsou zřejmé. Nejen pro pregraduální přípravu učitelů tak ukazují na panující shodu nad ideálním průběhem reflexe, která by však měla být v jejím průběhu systematicky rozvíjena, a to od ranné reflexe, která bývá reaktivní (popisná, narativní), přes kritickou reflexi (analytickou, hodnotící) k reflexi hloubkové kritické (interpretativní), jež je proaktivní (volně podle Gill, 2017, s. 30).

Přestože doporučovaný průběh reflexe poskytuje tzv. *scaffolding* pro reflektivní praxi, nemělo by se v uvedených rámcích jednat pouze o technickou aplikaci teoreticky či empiricky podložených řešení na praktické problémy. Naopak, např. Thompson a Pascalová (2012, s. 314) s trochou nadsázky označují reflexi za zápasení s komplexností teorie i praxe s využitím profesního mistrovství (*professional artistry*). Klíčovou roli v procesu profesního učení tak paradoxně nehraje kvalita reflektované zkušenosti, ale úroveň reflektivní kompetence studentů učitelství, resp. kvalita reflexe samotné, přičemž kritéria kvalitní reflexe není snadné definovat, jelikož jsou vysoce kontextově vázaná.

V souvislosti s reflektivní kompetencí a možnostmi jejího rozvíjení je nutno brát v potaz mimo jiné individuální rozdíly v reflektivním potenciálu studentů učitelství. Kingová a Kitchenerová (1994; česky viz Píšová, 2005, s. 68–69) rozlišily sedmistupňový model reflektivního myšlení rámcovaný třemi základními typy jedinců v dospělé populaci, a to absolutisty (až 50 % dospělé populace), relativisty (28–41 %) a reflektivními jedinci (9–22 %; v případě vysokoškolských studentů cca 15 %). Z šetření Kingové a Kitchenerové se rovněž ukázalo, že roli v úrovni reflektivního myšlení hraje i zralost, věk a zkušenosti, např. v průběhu vysokoškolského studia dochází typicky k posunu ze skupiny absolutistů do skupiny relativistů. Perspektivou možností rozvoje reflektivního myšlení od pozdního dospívání do dospělosti a v jejím průběhu shrnuly autorky (2004) sedm fází tzv. modelu reflektivního usuzování (*reflective judgement model* definovaný již Deweyem v roce 1933) do tří úrovní: pre-reflektivní myšlení (*prereflective thinking*, fáze 1 až 3), kvazi-reflektivní myšlení (*quasi-reflective thinking*, fáze 4 a 5) a reflektivní myšlení (*reflective thinking*, fáze 6 a 7). Tato zjištění jsou významná pro přípravné vzdělávání učitelů, jelikož jednoznačně dokladují, že se individuální reflektivní potenciál studentů učitelství liší, ale zejména to, že lze reflektivní kompetenci studentů rozvíjet, byť i v tomto ohledu je nutné brát v potaz individuální rozdíly jako motivaci, potřebu podpory, tempo (dále viz např. fáze reflektivního učení Moonové, 1999). I z těchto důvodů se může u studentů v různých fázích profesního učení odlišovat přínos rozmanitých reflektivních metod a technik (podrobněji Obst, 2002, s. 109–110; Korthagen et al., 2011, s. 201–220). K zajímavým výsledkům v tomto ohledu dospěli Korthagen et al. (ibid., s. 105) při vyhodnocování reflektivního způsobu učení u studentů učitelství v Nizozemí. Ukázaly se rozdíly mezi dvěma základními skupinami studentů, a to především v míře pocítované potřeby podpory, resp. vedení, průběhu a zaměření reflexe. Reflektivní studenti byli označeni jako interně orientovaní. Jedná se o studenty, kteří sami chtějí pro

strukturování problémů a zkušeností využít svých znalostí a hodnot. Naopak externě orientovaní studenti učitelství vyžadují vedení a strukturování zvenčí, např. od vzdělavatelů učitelů. Současně se jako stěžejní ukázala role subjektivních determinant ovlivňujících míru reflektivnosti studentů, resp. jejich reflektivního potenciálu. Mezi ně patří kromě kognitivních dispozic i afektivní faktory, postoje, otevřenost atp. (viz předešlá podkapitola). Prokázaný rozdíl v reflektivním potenciálu (budoucích) učitelů je tudíž nutné zohledňovat jednak v implementovaných reflektivních postupech, ale i v přístupech k rozvíjení jejich reflektivní kompetence. Coplandová (2010) doporučuje využívat rozmanité zpětnovazební reflektivní modely (individuální, párové, skupinové, vedené vzdělavateli učitelů, samostatné, formální, neformální). Farrell (2019) pak v kontextu přípravy učitelů cizích jazyků podrobněji poukazuje na význam využívání moderních technologií, kritických přátel (*critical friends*), týmové výuky (*team teaching*), skupinového koučování (*peer coaching*), reflektivních dialogů, reflektivního psaní, akčních výzkumů, kritických výukových momentů (*critical incidents*), ale i prohloubení podílu účasti studentů na reálné výukové praxi, např. prostřednictvím společného vedení kurzů cizích jazyků pro veřejnost. Zejména v případech podporujících kolaborativní reflexe (*collaborative reflection*), jako je kritické přátelství či týmová výuka, se podle Farrella reflexe studentů dostávají na vyšší úroveň. Současně je nutné zohledňovat a propojovat profesní a osobní aspekty profesního rozvoje například prostřednictvím tzv. jádrové reflexe (*core reflection*), která staví do popředí jádrové kvality učitelů i studentů učitelství v souladu s tzv. cibulovým modelem (viz níže; podrobněji Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen & Nuijten, 2017), čímž do jisté míry reflektivní proces individualizuje. Z uvedeného je zřejmé, že reflexe není blízká či automaticky vlastní všem, její míra i pojetí je individuální a z řady výzkumů navíc vyplývá, že proces „efektivní“ reflexe je nutné se naučit (Russell, 2005) a podporovat jej systematickým způsobem tak, aby vedl ke skutečnému profesnímu růstu učitelů (Korthagen & Vasalos, 2005; shrnující přístup King & Kitchener, 2004).

Přestože příprava budoucích učitelů staví převážně na reflektivním přístupu, nelze v této souvislosti opomenout hlasy, které tento trend relativizují či podrobují kritice. Již na počátku 90. let označil Zeichner (1992, cit. podle Píšová, 2005, s. 63) reflexi za slogan, „kolem kterého se shlukli vzdělavatelé celého světa ve jménu reformy vzdělávání učitelů“. Obdobně Calgren (1996, ibid., s. 28) považoval za „zajímavé, jak se pojmy stanou módními a tím je jejich význam rozšiřován tak, aby pojal oblíbené myšlenky všech. Reflexe tak začala znamenat všechno, co je dobré – to znamená všechno, a proto nic“. Moonová (1999, s. 57), významná podporovatelka reflektivního přístupu ke vzdělávání, připisuje navíc zájem o reflektivní praxi spíše vzdělavatelům učitelů, nikoli těm, kteří vyučují či se učí, tj. učitelům či studentům učitelství. Řada dalších autorů poukazuje jednak na přílišné nadužívání a zveličování role reflexe v procesu profesního učení oproti např. kumulovanému vědění profesní ko-

munity a/nebo na mnohdy nekritickou akceptaci rozmanitých individuálních zkušeností a jejich povrchní reflexi, při níž nedochází k hloubkové kritické reflexi tak, jak jsme popsali výše (Farrell, 2008; Gün, 2011; Atherton, 2010, 2012). S tím částečně souvisí i (ne)schopnost studentů reflektivní myšlenky formulovat, což je podmíněno jednak úrovní reflektivní kompetence studentů, ale i jistou mírou vzhledu do problematiky, včetně odborného jazyka profese, tak aby reflexe nezůstávala na úrovni laických zamýšlení se nad situací či zkušeností. Reflexe tudíž vyžaduje nejen vědomé uvědomování si praxe (*conscious awareness of the craft of practice*), ale i schopnost artikulovat dané znalosti (Osterman, 1990, s. 138). Podle Dragasové (2019) by si budoucí (učitelé) měli postupně uvědomovat takové aspekty výuky, kterých si předtím nevšímalí, a měli by být vedeni k tomu, aby je byli schopni pojmenovat a vysvětlit. V jiném ze svých textů Dragasová (2017, s. 233) popisuje proces reflexe²⁴ jako vědomé uvědomování si aspektů z praxe = všímání si (*conscious awareness of aspects of practice = noticing*); artikulaci znalostí = pojmenovávání (*articulation of knowledge = naming*); a konceptuální porozumění = pochopení, učení se (*conceptual understanding = comprehending, learning*). Teprve tento proces kvalitní reflexe podle autorky vede k přetváření praxe či k teoretizování z praxe (*theorizing from practice*). Naopak pokud reflexe zůstává v rovině až laického popisu událostí, k profesnímu rozvoji nepřispívá. Kvalita reflexe a rozvíjení reflektivní kompetence studentů však mimo jiné úzce souvisí s problematikou hodnocení. Podle Hargreavesové (2010, s. 91) se jedná především o významnou pozici reflexe v rámci přípravného vzdělávání učitelů na straně jedné a tím, co je předmětem hodnocení, na straně druhé, přičemž poukazuje na složitost a problematičnost situace, v níž rozvoj reflektivních dovedností studentů tvoří stěžejní část kurikula bez zjevného hodnocení. Přes vyslovené výhrady k etice hodnocení reflexe je podle autorky obtížně představitelné kurikulum přípravného vzdělávání učitelů, v němž by reflexe hrála centrální roli a současně by nebyla hodnocena.²⁵ Kritické hlasy tudíž mnohdy považují reflektivní přístup za součást přípravného vzdělávání, která však – oproti proklamacím – nebývá ve výsledku součástí klíčovou, příp. nebývá za klíčovou považována studenty. Příčinou jsou zejména otázky spojené s možnostmi objektivního hodnocení reflektivní kompetence, ale i s individuálním reflektivním potenciálem studentů a etikou takto orientovaného hodnocení. Reflexe bývají hodnoceny prostřednictvím zpětnovazebních formativních postupů, příp. s využitím individuální vztahové normy, nikoli však kritériálního hodnocení, na němž bývají postaveny závěrečné zkoušky vysokoškolského studia. V neposlední řadě Atherton (2012) – oproti zjištěním Kingové a Kitchenerové (viz výše) – vyjadřuje pochyby o možnostech reflektivní kompetenci studentů nejen hodnotit, ale i ji ovlivňovat, resp. významně rozvíjet.

24 Srovnej s profesním viděním či všímáním si, viz kapitola 3.2.

25 Poukažme v tomto kontextu na soulad myšlenek Hargreavesové s tzv. zpětným vlivem hodnocení na výuku (*backwash effect*).

Tyto i další hlasy relativizující roli reflexe v přípravném vzdělávání učitelů nelze zcela přehlížet. Jedná se zejména o relativně nízký podíl reflektivních jedinců v populaci vysokoškolských studentů a o názory, z nichž vyplývá, že možnosti rozvoje reflektivní kompetence nejsou jednoznačné. Již v polovině 90. let 20. století Korthagen (1985), ač zastáncem profesního učení založeného na reflexi praxe, zdůrazňoval, že koncepce reflektivní praxe sama o sobě není spasitelná a nemusí být jednoznačným přínosem pro všechny typy učitelů. Smyth (1991) poukazoval na to, že reflektivní praktici a praktici tzv. nereflektivní nejsou ve své podstatě dvě neslučitelné skupiny, ba naopak, jsou to profesionálové, kteří – ač různým způsobem – směřují ke společnému cíli (cit. podle Williams & Burden, 1997, s. 55). Podle Ripleyové (2010) navíc z výsledků šetření neziskové organizace *Teach for America* vyplývá, že reflektivní i nereflektivní jedinci dosahují srovnatelných cílů, resp. neprokázalo se, že by reflektivita učitele byla spolehlivým prediktorem dobrých výsledků žáků (podrobněji Atherton, 2012). Individuální rozdíly mezi studenty učitelství v míře reflektivního potenciálu kladou nároky na vzdělavatele učitelů právě zejména v přístupu k profesnímu učení integrujícímu teoretickou a praktickou složku pregraduální přípravy. McLaughlin (1999) v tomto ohledu s trochou nadsázky hovoří o něčem za hranicemi reflektivního učitele. V první řadě apeluje na potřebu vystoupit za hranice sloganů spojených s pojetím učitele jako reflektivního praktika k detailnímu vymezení reflexe a míry její dostatečnosti či adekvátnosti jak pro výuku, tak pro nároky vzdělávání učitelů. V druhé řadě apeluje na potřebu překročit hranice reflexe samotné a na její doplnění o bohatší soubor požadavků kladených na procesy vyučování a učení i vzdělávání učitelů (obdobně Bradbury et al., 2010). V souladu s tímto podnětem Atherton (2012) v obecné rovině uvažuje o reflektivním přístupu ve vztahu k přístupům alternativním, např. společenství praxe (*communities of practice*, Wenger), záměrné či promyšlené praxi (*deliberate practice*, Erickson) či mentoringu. Současně zdůrazňuje, že reflexi lze efektivně aplikovat pouze v kontextu některých profesí, a to více v profesích feminizovaných, stavějících na tzv. *soft skills*. Učitelství však právě takovou profesí je – je profesí, v níž má reflexe v kombinaci s dalšími alternativními přístupy k profesnímu rozvoji své pevné místo.

2.3 REFLEXE JAKO ZDROJ ROZVOJE POZNÁNÍ

V návaznosti na podkapitolu věnovanou obecným atributům reflexe, jejím možnostem a mezím ve vztahu k profesnímu rozvoji budoucích učitelů, se zaměříme na reflexi praxe, tj. žité i zprostředkované zkušenosti, jako zdroj rozvoje poznání. Pojem *poznání* (kognice) byl zvolen z řady důvodů, z nichž nastíníme dva. Prvním motivem byl charakter poznání jako procesu i výsledku, díky čemuž zahrnuje kognitivní procesy, tj. poznávání a nabývání znalos-

tí, ale i výstupy tohoto poznávání, tj. poznatky, znalosti, vědění. Poznávání je kontinuální proces, a tudíž i samotné poznání má dynamický charakter. Druhým motivem byl charakter poznání jako široké palety vzájemně provázaných oblastí. Ještě v obecnější rovině hovořil Pinar (1988, cit. podle Píšová, 2005) o architektuře učitelova profesního „já“ (*architecture of professional "self"*), Klechtermans (1993, cit. podle Mareš, 1996) o učitelově profesním „já“ (*teacher professional "self"*) atp., což poukazuje na rozsáhlost vnitřního světa učitelů, který ve výsledku ovlivňuje jejich jednání ve třídě, ve výuce, ale i mimo ni. Bez nároku na úplnost jsou základními kameny vnitřního světa učitelů nejen profesní znalosti/vědění, ale i profesní přesvědčení, hodnoty, postoje a v neposlední řadě emoce. Hierarchii jednotlivých oblastí naznačuje například tzv. cibulový model (*onion model*) pěti propojených vrstev učitelovy osobnosti (Kelchtermans & Ballet, 2002). Vnějšími vrstvami jsou jednání (*behaviour*) a kompetence (*competencies*) učitelů, vnitřní vrstvy sestávají z přesvědčení (*beliefs*), identity (*identity*) a poslání (*mission*). Vnitřní vrstvy učitelovy osobnosti jsou v tomto modelu považovány za základní a zásadní, jelikož na straně jedné podstatně ovlivňují jednání učitele, jeho chování, přístup k žákům atp., na straně druhé jsou však obtížně přístupné a ovlivnitelné, např. právě v přípravném vzdělávání učitelů. V souvislosti s předmětem našeho zájmu nelze opominout, že cibulový model explicitně nezahrnuje podstatnou oblast učitelova vědění, tj. znalosti teorie vyučování a učení. Lze usuzovat, že znalosti (budoucích) učitelů jsou součástí jejich kompetencí a současně ovlivňují jejich přesvědčení o výuce a naopak. Oddělit od sebe to, co jedinec ví, od toho, čemu věří, je obtížné.²⁶ I proto považujeme za nosné nahlížet poznání (budoucích) učitelů jako celek sestávající z více vzájemně se ovlivňujících částí a současně jako integrální část širšího celku. Woods (1996) v tomto ohledu přistoupil k integrativnímu pohledu na učitelova přesvědčení, předpoklady a znalosti (v kontextu učitelství jazyků) prostřednictvím tzv. hypotetického konstruktu BAK (*beliefs, assumptions, and knowledge*; *ibid.*, s. 196–248), který na základě dostupného stavu poznání považuje za všezahrnující. Poukazuje tak svým

26 Woods (1996, s. 72–73) odkazuje na Abelsonem v roce 1979 definovaných šest rysů, jež od sebe odlišují systém znalostí a systém přesvědčení. Z Abelsonovy diskuse nad rozdíly mezi těmito systémy je zřejmé, že neexistuje kvalitativní rozdíl mezi systémy znalostí (*knowledge systems*) a systémy přesvědčení (*belief systems*). Uvádí, že čím více níže uvedených rysů je přítomno, tím více můžeme uvažovat o dané struktuře jako o systému přesvědčení spíše než o systému znalostí. Přestože tedy žádný z níže uvedených rysů není definující, nahlédneme-li je jako celek, nabízejí obecné pojetí systému přesvědčení.

1. Systémy přesvědčení nejsou konsenzuální: ne všichni s daným přesvědčením souhlasí a alternativní přesvědčení o stejné záležitosti jsou akceptována.
2. Systémy přesvědčení často zahrnují představu „existence“, tedy že něco existuje.
3. Systémy přesvědčení jsou vysoce hodnotící: stavy jsou považovány za dobré, nebo špatné.
4. Systémy přesvědčení obsahují vysoké množství epizodického (anekdotického) materiálu.
5. Systémy přesvědčení mají různou míru síly/intenzity (tj. silná přesvědčení).
6. Systémy přesvědčení mají nejasné hranice a vysokou míru přesahů s přesvědčeními v jiných oblastech.