

Hana Kasíková
Josef Valenta (ed.)

**Učitelé učitelů:
profesní dráhy
a pojetí výuky**

KAROLINUM



Učitelé učitelů:

profesní dráhy a pojetí výuky

Hana Kasíková, Josef Valenta (ed.)

Recenzovali prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Autoři

Monika Fialová

Hana Kasíková

Barbara Pospíšilová

Josef Valenta

Michaela Váňová

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2024

Redakce Vendula Kadlečková

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2024

© Monika Fialová, Hana Kasíková, Barbara Pospíšilová,
Josef Valenta, Michaela Váňová, 2024

ISBN 978-80-246-5848-3

ISBN 978-80-246-5868-1 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Začínáme (H. Kasíková, J. Valenta)	7
Učitelé studentů učitelství aneb Víme, ale spíše dost málo (H. Kasíková)	11
Pojetí výuky pedagogiky a psychologie aneb Učit učitele je, když... (H. Kasíková, J. Valenta)	25
Učitelé učitelů, jejich studenti a vztah teorie – praxe ve výuce pedagogiky a psychologie aneb Jak dělat děláni... (J. Valenta)	46
Oborová didaktika aneb Výuka oboru, „u kterého mají srdce“ (H. Kasíková)	89
Skupinová výuka v oborových didaktikách aneb Nezbytné, ne však samozřejmé... (M. Fialová)	122
Kvality učitelů učitelů z pohledu jejich studentů aneb Od koho bych se chtěl učit? (M. Váňová)	142
Být učitel učitelů – proč to děláme a co nám to přináší aneb V kravatě i v nedbalkách... (J. Valenta)	158
Příběh o změně profesní dráhy učitelky aneb Ze základky na fakultu... (J. Valenta)	170
O dvojím vzdělání učitele učitelů – pedagogickém a divadelně-dramatickém aneb Mezi Ámošem a Thálií... (J. Valenta)	190
Učitelé učitelů v paměti absolventů fakult aneb „Jak on se jen jmenoval...“ (J. Valenta)	198
Učitelé učitelů na fakultách a v dalším vzdělávání aneb Živé mosty mezi teorií a praxí (B. Pospíšilová)	204
Končíme aneb Jak to tak bývá...	237

Začínáme

... a to (s vaším dovolením) krátkými vzpomínkami editorů této publikace.

Vzpomínka Hany Kasíkové:

Kdysi jsme také začínali – jako vysokoškolští učitelé, kteří měli vyučovat budoucí učitele základních a středních škol. Ještě to živě slyším: „V učitelském studiu musí být schopen vyučovat každý, kdo absolvoval obor pedagogika!“ Byla jsem čerstvou absolventkou, tudíž jsem se ocitla před studenty učitelství na Filozofické fakultě UK. Abych si ověřila, že v učebně s nimi můžu pobývat, dokonce v příjemné atmosféře, přednášet jim, diskutovat a zadávat úkoly. Ale také být zaplavena pochybnostmi, zda jsem opravdu schopna jim vytvořit podmínky pro jejich preprofesionální učení. A trvalo to nějaký čas, než jsem se utvrdila v tom, že být učitelem učitelů je v každém případě velmi specifická vysokoškolská profese. Krásná (a taky někdy obtížná) neustálým hledáním, jak to mezi těmito aktéry na poli učitelství pojednat, „aby to klaplo“.

Vzpomínka Josefa Valentý:

Nastoupil jsem na Katedru pedagogiky FF UK v Praze s primárním určením pro práci „uvnitř“ oborového studia pedagogiky. Teprve po r. 2000 jsem začal působit „v učitelství“ pravidelně, kurzem zvaným Kazuistický seminář. Zaměření záviselo na akademikovi, volba předmětu na studentech. Můj seminář byl praktikem integrace osobnostní a sociální výchovy¹ do výuky předmětů studovaných v učitelství na FF a PŘF UK.

1 Tzv. průřezové téma, které může být vyučováno jako předmět, ale primárně se počítá s jeho integrací do výuky jakéhokoliv jiného předmětu. Zaměřuje se na sebepoznávání, psychohygienu, komunikační a interakční dovednosti, sociální percepci atd. – vše prakticky. Jde tedy o propojení psychosociálních témat s jiným učivem. V rámci revizí kurikula (2017–2024) se změnil status této výchovy z průřezového tématu na obor (obsahový rámec samostatného předmětu).

A odtud skvělá profesní i osobní zkušenost: V oborovém studiu, při vši rozmanitosti zájmů a specializací, jsme byli všichni, studenti i já, „oboroví pedagogové“. V „učitelství“ to bylo jiné. Ať už se studenti jeví více či méně pedagogicko-psychologicky připraveni na praxi, dostávalo se mi tu obohacení „mé psycho-pedagogiky“, a to způsobem myšlení a znalostmi příslušnými k jejich různým oborům. V semináři pracoval budoucí kantor geologie s filozofem a oba společně s latinářem, češtinářem a chemikem. O vzdělání a vyučování uvažovali v mnohém stejně, ale uvažovali o nich současně i různě a jinak. Užíval jsem si to. Byl jsem rád, že tahle možnost přišla až v průběhu kariéry. Na jejím začátku bych na ně asi „chrлил“, co je to osobnostní výchova a jaké formy integrace existují. Se zralější zkušeností jsem ale s potěšením hlavně koukal a naslouchal (tedy mlčel...). „Se svou troškou do mlýna“ jsem se přidával až postupně. Ukazovalo se mi, že tohle může být důležitý princip práce učitele učitelů (pedagoga, psychologa, didaktika). A mj. i ve výzkumech k této publikaci jsem s potěšením zjistil, že nejsem sám, kdo si to myslí.

Proč tato knížka?

Příležitost

Nejprve spíše formální hledisko. V r. 2016 se Katedra pedagogiky FF UK zapojila do účasti v projektu Progres, který se zaměřoval na institucionální podporu vědy na Univerzitě Karlově. Širší úkol, jehož jsme se stali součástí, nesl název „Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí“. „Podprojekt“ Katedry pedagogiky FF UK pak nesl název Profesní dráhy a přístupy v pedagogických povoláních a jeden ze dvou dílčích úkolů již přímo katedry pedagogiky, jehož výsledky nyní předkládáme, nesl název shodný s názvem této publikace Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky. Tyto řádky nechť jsou tedy i dedikací označující náležitost knížky k tomuto projektu.

Zájem

Vymezení projektu otevřelo možnost zastavit se u tématu, které nám bylo blízké (ostatně viz i úvodní vzpomínky). Za léta v prostředí vysokých škol připravujících učitele i v dalším vzdělávání pedagogických

pracovníků mimo fakulty jsme poznali velkou řadu kolegů akademiků. A strávili jsme hodiny a hodiny povídáním o tematice přípravy učitelů, našich institucích a profesních přesvědčeních. Stejně tak jsme se potkávali se stovkami absolventů fakult, kteří se s „učiteli učitelů“ setkali. I s nimi jsme si měli o čem povídat. A v neposlední řadě jsme mluvili o učitelském vzdělávání i s aktuálními studenty. Jak by ne – učili jsme je pedagogiku...

„Progres“ tedy nabídl rámec k tomu, abychom tuto mnohočetnou zkušenost, získané vědění a podněty převedli do studia literatury a do vlastních výzkumných sond.

Jak jsme knížku pojali?

Zaměření

Učitelé učitelů ... kategorie více než široká. Nutné zúžení byla jedna z prvních podmínek dalšího postupu prací v tématu. Pod souslovím „učitelé učitelů“ (dále též UU) budeme v tomto případě rozumět především akademické pracovníky nám profesně blízké, totiž vyučující v učitelských programech pedagogiku, psychologii a též oborové didaktiky.

Autorský tým

Na základě tohoto zaměření jsme pak získali možnost využít v publikaci kromě vlastních textů a šetření též práce kolegyní sledujících stejné zaměření.² Rádi jsme se domluvili na spolupráci s Mgr. Monikou Fialovou, Ph.D., Mgr. Barbarou Pospíšilovou a MgA. Michaelou Vánovou, Ph.D.

Podoba kapitol a jejich poskládání

Teoretická východiska a/nebo reflexe cizích výzkumů jsou popsány v každé kapitole. Jdeme od širšího pohledu na profesi UU k pohledům užším. K empirickým vstupům a k výzkumu a dílčím sondám jen podotýkáme, že podněty pro ně přicházely vesměs právě z bohatých zkušeností

2 ... bytí mimo rámec výše zmíněného Progresu.

popsaných v části „Zájem“. Kapitoly reprezentují obecnější témata, ale ne vždy je řeší v klenuté teoretické podobě. Místy vlastně jen „poodhrnujeme (pomyslné) záclonky“, které nám umožní nahlédnout některou z oněch zkušeností soustavněji a blíže.

Text tedy není komplexním postižením tematiky profese učitele učitelů, je spíše určitou mozaikou pohledů na ni. Postupně se podíváme na to, jaké mají pojetí výuky ti, kteří v učitelském studiu vyučují pedagogiku a psychologii (autoři H. Kasíková, J. Valenta), a hned následně na jeden (klíčový) aspekt pojetí výuky – jak UU uvažují o realizaci propojení teoretického a praktického. Další perspektiva poskytuje náhled oborových didaktiků na jejich učitelské programy a jejich výuku obecněji (H. Kasíková), poté na specifiku skupinových výukových strategií v oborových didaktikách, a to u učitelů i studentů (M. Fialová). Studentský pohled posiluje v kapitole následující – týká se toho, jak vidí své učitele, jaké kvality u nich především oceňují (M. Váňová). V knížce pokračujeme kapitolou, která by měla zaznamenat také to, jak se vidí (se snahou o upřímnost) samotní učitelé učitelů (J. Valenta). Závěrečné kapitoly jsou určitými „specialitami“: jaké to je vstoupit do této profese z praxe základních škol, jak jsou učitelé ovlivněni divadelně-dramatickým vzděláváním a jak se uchovávají v paměti absolventů (J. Valenta). Končíme pak pohledem na ty, které autorka nazvala „živými mosty“: na akademické pracovníky učitelských fakult s nákladem lektorské práce v dalším vzdělávání učitelů (B. Pospíšilová). Kapitoly si čtenář může vybírat podle svého zájmu, měly by fungovat jednotlivě. Zároveň – ve snaze dát mozaice pevnější podklad – jsme v první kapitole popsali stav poznání tematiky – jak se o učitelích učitelů psalo a píše v odborné literatuře (H. Kasíková).

Autorský cíl ještě jednou jinak

Není nijak třesknutě badatelský. Chtěli jsme vědět víc o vlastní profesi (i profesi našich kolegů, přátel, známých atd.). Šlo nám především o to, jak učitelé učitelů o své profesní práci uvažují a jak na základě toho konají. A pokud jde o knížku, naším cílem je – věřte či nevěřte – učitelům učitelů **PODĚKOVAT** a de facto tuto profesi svým způsobem **OSLAVIT**. I přes různé kritiky na adresu učitelských studií, nebo možná právě kvůli nim, budete dále číst o lidech, kteří to myslí s učením učitelů opravdu velmi vážně. A ti si podobný text – podle našeho nejlepšího mínění – zaslouží.

Učitelé studentů učitelství aneb Víme, ale spíše dost málo

Hana Kasíková

Jaký je důvod zaostřit na učitele učitelů?

Nejprve o tom nejdůležitějším – zda a proč stojí za to se věnovat pozorněji tématu, v jehož centru jsou učitelé učitelů. Zájem o profesní činnost učitelů a jejich osobnost rozhodně není nahodilý, protože je jim přisuzován velký vliv na kvalitu školního vzdělávání. Tento vliv, o kterém se soudí, že přesahuje např. i vliv podoby určitého kurikula, je i výzkumně zdokumentován (Hattie 2003) a v České republice připomínán jako neodmyslitelná součást výzev ke vzdělanostní budoucnosti. „Zdaleka nejdůležitějším determinantem kvality výuky a vzdělanosti byla, je a zřejmě ještě dlouho zůstane kvalita práce učitelů.“ (Krajčová, Münich a Protivínský 2019, 7). Odtud se odvíjí pozornost k počátečnímu i dalšímu vzdělávání učitelů, tedy k podpoře růstu této kvality během předprofesní i profesní dráhy učitelů.

Jestliže jsou kvalitní učitelé tak důležití, platí to i u učitelů „na druhou“, tj. u učitelů těchto učitelů? Jsou i v počátečním učitelském vzdělávání vysokoškolských učitelů připravujících studenty učitelství „zdaleka nejdůležitějším determinantem pro kvalitu výuky a vzdělanosti“? Platí tato spojnice, a tedy klíčový důvod zabývat se těmito aktéry?

Můžeme hledat sebevíc, ale „Hattieho“ pro terén vysoké školy nemáme, metaanalýzu vlivu vysokoškolských učitelů na kvalitu vzdělávání studentů učitelství jsem nenalezla. Můžeme jen usuzovat, a to ze dvou stran. Na straně jedné kvalitu absolventa učitelského programu utváří mnoho činitelů – roli tu vedle faktorů formálního vzdělávání hrají i ty ze vzdělávání informálního a neformálního, které s jeho věkem posilují. Kvalitní vysokoškolský učitel může být tedy jen jedním (a třeba ne

rozhodujícím) činitelem, který se podílí na tom, zda do praxe vstupuje dobrý učitel. Na straně druhé však pozici vysokoškolského učitele v tomto vlivu určuje podstatná záležitost: nejsou jen těmi, kteří vstupují do učeben a vyučují, ale garantují kvalitu celých programů, programy vytvářejí, realizují a hodnotí.³ Ať se přikloníme na jednu, či druhou stranu, zvažujeme jejich menší či větší vliv, jde v realitě vysoké školy o nepřehlédnutelnou skupinu profesionálů, a stojí za to vědět, co o ní víme.

Jak je to se zájmem o kvalitu učitelů budoucích učitelů?

Zajímáme se o tuto profesní skupinu? Co vlastně víme o těchto učitelích, tedy o činnosti a osobnostech vysokoškolských pedagogů, kteří mají na starosti přípravu studentů učitelství v jejich počátečním vzdělávání?

Zdaleka nejprospěšnější by pro tuto tematiku bylo, kdybychom znali odpověď vztahující se k podstatě i míře vlivu vysokoškolských učitelů na učitelování svých svěřenců. Bylo by radostné a bezesporu užitečné, kdybychom měli rozsáhlá data o tom, zda učitelé na vysokých školách připravujících učitele mají vliv na to, jak jejich bývalí studenti dále vyučují, jak velký je tento vliv, v čem nejvíce je ovlivnili a jak to způsobili.

Následně by pak bylo potřeba se věnovat způsobům proměny pedagogické činnosti na vysoké škole, aby vše prohlubovalo kvalitu vzdělávání – primárně na fakultách a potažmo pak ve školách, na které by měl mít tento vliv dosah (ve školách základních, středních atp.). Nelze než tu upozornit na nepřehlédnutelný rozpor: ačkoliv se běžně (v textech, v řeči odborníků) objevují výroky o důležitosti vlivu vysokoškolských pedagogů na studenty učitelství, tato teze nebyla podrobena empirickému šetření.⁴

Ještě jedno upozornění. Zatímco v jiných pedagogických tématech poměrně často poukazujeme na značný rozdíl ve zkoumání problematiky v zahraničí a u nás (ve smyslu „oni již... a my v České republice oproti tomu...“), v otázkách vztahujících se k výzkumu vzdělavatelů učitelů jsme na tom obdobně: výrazy, které se v těchto souvislostech vynořují, jsou výrazy jako „fragmentární“, „zřídka“ atp. (Swennen a Klink 2009). V následujícím textu tedy posbírejme střípky toho, jak se v našem

³ Legislativa, finanční toky a management tyto programy pouze rámuje (Vašutová 2005).

⁴ Na rozdíl – jak výše psáno – od výzkumů, týkajících se nižších stupňů škol: zde byl vliv učitelů na žáky zkoumán a prokázán jako významný.

kontextu o vysokoškolských učitelích připravujících budoucí učitele smýšlí, píše a co se prezentuje ve výsledcích zjišťování ze vzdělávacího terénu.

Jsou to akademičtí pracovníci

Vysokoškolský učitel budoucích učitelů je příslušníkem akademické profese a podle zákona č. 111/ 198Sb., o vysokých školách, je i terminologicky ukotven jako akademický pracovník. Akademická profese je vymezena těmito znaky: vysoká úroveň vědecké erudice, tvorba vědeckého poznání (tj. vědecko-výzkumná a badatelská činnost), expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci (tj. pedagogická činnost), vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami, etapizace profesionální dráhy (akademické kariéry), vysoká společenská prestiž. To, že jsou učitelé, mají tedy akademičtí pracovníci ve vínku, výuka studentů je v základním popisu jejich profese. Zároveň je jejich „učitelování“ podpořené a ovlivněné i dalšími výše zmíněnými profesními znaky.

Již jsem uváděla, že teorie akademické profese není ani v celosvětovém měřítku příliš sycena empirickými výzkumy, které by se bezprostředně týkaly vysokoškolských učitelů: usuzuje se, že hlavním důvodem pro tento stav je právě jeden ze znaků profese, akademická svoboda a autonomie. Mnohá výzkumná zjištění tak vyplývají sekundárně z jiných výzkumů s tématem spokojenosti s výukou, klimatem škol nebo komparace školských systémů a evaluace institucí (Vašutová 2009, 431–432).

V České republice je výzkum zaměřený přímo na akademické pracovníky obzvláště skromný. Určitým počinem bylo zapojení českých badatelů do srovnávacího výzkumu na konci 90. let, zaměřeného na profesiogram a pracovní podmínky akademiků (Enders a Teichler 1999; Tollingerová 1999). Nové texty o těchto aktérech, byť ojedinělé, souvisejí zřejmě s mírně se zvyšujícím zájmem o vysokoškolskou pedagogiku, i když její celkový stav u nás prozatím nelze označit v žádném případě za žádoucí (Kasíková 2015).

Z oněch novějších textů upozorňuji vzhledem k naší problematice především na tyto tři: kolektiv autorů vedených K. Šedovou a R. Švaříčkem (2016) se zaměřil na výzkum začínajících vysokoškolských učitelů, I. Čejková (2017) pak na důležitost učitelského vzdělávání vysokoškolských učitelů a B. Nekardová (2020) na pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů. Ve všech těchto případech nejsou výzkumy zaměřené

specificky na fakulty vzdělávající učitele, texty však ukazují na skutečnosti podstatné i pro tento terén. Podívejme se na některé z nich.

a) Těžiště v přípravě na profesi

Zatímco na vědeckou dráhu je v České republice mladý akademik připravován již v průběhu studia, na dráhu učitelskou zpravidla není připravován vůbec (Čejková 2017, 160; Nekardová 2020, 211). Určitou výjimkou jsou vysokoškolští učitelé, kteří absolvovali programy učitelského studia, ti však byli profesně připravováni na jiný školský stupeň (tedy na základní či střední školu).

b) Průběh profesní dráhy

V profesní (akademické) dráze převažuje důraz na vědeckou a výzkumnou činnost, které jsou hlavním kritériem posuzování kvality vysokoškolského učitele. Postup v kariéře je bezpodmínečně vázaný na výkony v oblasti vědecké. Požadavky vysokoškolských pracovišť směřují především k výzkumným aktivitám, „započitatelnému“ publikování, zapojování do odborných sítí včetně internacionálních, navíc jde o nárůst těchto požadavků a zvyšující se náročnost (Vašutová 2005, Šedová, Švaříček et al. 2016). Profesní dráha akademika je tedy svázána významně s vědeckou činností, příp. s organizací vědeckého života: jde o to nejen udržovat krok se stavem poznání v oboru, ale obor i rozvíjet. Další znak akademické profese – pedagogická činnost akademika, tj. zprostředkování vědeckého poznání studentům ve výuce a dalších formách vzdělávání – má v celkové struktuře činností nižší akademickou prestiž (Vašutová 2009, 432). Jestliže má být vzdělávací činnost excelentní, jak ukazuje současný celosvětový trend (Čejková 2017, 160), znamená to pro vysokoškolského učitele další nárok, podmíněný rozvojem jeho pedagogických kompetencí.

Sladění profesních akcentů vědecko-výzkumné a pedagogické činnosti je velké téma zahraničních vysokých škol, u nás se ideálu jednoty výzkumu a výuky zřejmě vzdalujeme (Šima a Pabian 2013): procesy provázání obou rolí – vědec/učitel – zůstávají víceméně v oblasti normativní (akademici „by měli“). Vzdělávání studentů jako podstatný znak akademické činnosti se dostává do rozporu s tím, co je hlavně v této

profesi posuzováno. Významným tématem pro teorii akademické profese i u nás je tedy téma koexistence těchto dvou oblastí. Na jednu stranu je tato koexistence popisována jako obohacující, na stranu druhou jako přinášející napětí a případné snížení kvality obou (Šedová, Švaříček et al. 2016 in Čejková 2020).

c) Různorodost sebedefinice akademiků a vztah k pojetí výuky

Podle studie z Masarykovy univerzity (Šedová, Švaříček et al. 2016), která je zaměřena na zpřesnění akademické role, akademici sami sebe definují různě: jako vědce – učitele – univerzály (univerzálové jako ti, kteří spojují obě předchozí určení). Tato definice ovlivňuje jejich pojetí výuky: vědci se soustřeďují na předávání poznatků, učitelé chápou dobrou výuku jako energii a čas věnovaný studentům, univerzálové zdůrazňují praktičnost vědění a cíl motivovat studenty, aby na sobě pracovali sami (tamtéž, 9). Závěry této studie navazují na zahraniční zjištění o výuce těch akademiků, kteří propojují výzkum a výuku: efektivita jejich vyučovací činnosti je odvozena od odlišného pojetí výuky, specificky definují kvalitu vysokoškolského vzdělávání (tamtéž, 30).

d) Potřeba být dobrým učitelem u akademiků

Připomínám, že akcent na kvalitní vzdělávání na vysoké škole, příp. na excelentní výuku u nás nechybí. Nemáme však k dispozici šířeji rozkročený výzkum, který by ukázal, jak je to s chtěním akademiků být lepšími učiteli, zda a jak toto chtění vstupuje do proměn jejich výuky, nakolik si cení svých pedagogických kompetencí, kde je získali, zda stojí o jejich rozvíjení, jaký druh podpory pro jejich rozvoj je pro ně přínosný atp.

Podívejme se na některá šetření v této oblasti: Čejková (2017) vztahuje jisté problémy akademiků ve výuce k tomu, že nejsou na oblast řízení a vedení výuky patřičně, a především systematicky připravováni. Podle zjištění Nekardové (2020) bývá problémem již uvědomění si potřeby pedagogického rozvoje a jeho nezbytnost, dále pak nacházení dobrých možností jeho podpory. Z jejího šetření u menšího vzorku začínajících vysokoškolských učitelů vyplývá, že to jsou oni, kteří se nejvíce potýkají s obtížemi v pedagogické činnosti a poukazují na nutnost pedagogického

vzdělání.⁵ Často jsou však odkázáni sami na sebe, s nahodilými podněty pro proměnu výuky.⁶

Viditelná snaha vysokoškolských pracovišť napomoci i v pedagogické činnosti se projevuje pozvolna se navyšující nabídkou programů pro posilování pedagogických kompetencí učitelů (Univerzita Karlova Praha, Západočeská univerzita Plzeň, Masarykova univerzita Brno, ČVUT aj.). Zatím jsme však poměrně daleko od systematické podpory, která se propaguje a mnohde i realizuje pro učitele na nižších stupních škol, byť někteří vysokoškolští učitelé právě na užitečnost obdobných příležitostí (jako je např. mentoring) poukazují (Nekardová 2020).

Shrnujeme: Učitelé budoucích učitelů jsou akademičtí pracovníci v globálním prostředí vysokých škol, které učitelské kompetence určitým způsobem předpokládá, nijak zvlášť je však neakcentuje a jejich podpora je spíše sporadická a nahodilá.

Jsou to akademičtí pracovníci, ale na fakultách připravujících učitele

Učitelé budoucích učitelů jsou zaměstnanci fakult připravujících učitele: v obecném diskurzu jsou zmiňovány především pedagogické fakulty, ale je třeba připomenout, že mnoho fakult univerzit (a jiných vysokých škol) má své učitelské programy. Nemáme k dispozici srovnávací výzkum, který by specifikoval „učitelování“ na té které fakultě.⁷ Lze ale usuzovat, že toto prostředí ovlivňuje jejich specifickou činnost např. výše zmiňovaným přisuzováním váhy vědecké či učitelské práci. Zkusme se podívat na to, čím může být utvářena ona specifika prostředí, v kterém se pohybují vzdělavatelé učitelů.

5 Bednaříková (1996) pak naopak konstatuje spíše nezáměr o pedagogicko-psychologické vzdělávání, ale u skupiny zkušenějších vysokoškolských učitelů.

6 Izolovanost, fragmentárnost podnětů pro pedagogickou činnost a stresující charakter učitelské profese na vysokých školách připomíná i výzkum zahraniční – tentokrát orientovaný bezprostředně k vzdělavatelům učitelů (Swennen a Klink 2009; Williams, Ritter a Bullock 2012).

7 Opět to souvisí s rozvojem pedagogiky vysokých škol: v zahraničí už je tato specifika zkoumána.

a) Učitelé na pedagogických fakultách

Zaměříme se nejprve na pedagogické fakulty, neboť jsou to ony, které – jak jsem zmínila výše – jsou „povystřeny“ nad jiné fakulty, kdykoliv se popisuje nebo řeší problém učitelské přípravy. Pedagogické fakulty vznikly v České republice až po druhé světové válce (pražská v r. 1946) jako výraz již předválečných snah po vysokoškolském vzdělání učitelů pro nižší stupně škol. Zařadily se k ostatním fakultám univerzit, z nichž na některých již byla pracoviště (nebo zaměření) orientující se na přípravu učitelů středoškolských. Vzápětí však byly z náruče univerzit vyhoštěny: na základě školské reformy z roku 1953 vznikla pro přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů Vysoká škola pedagogická – Vyšší pedagogická škola, reformou z roku 1959 pak Pedagogické instituty. V rámci univerzit je znovu zaznamenáváme až v r. 1964: léta následná pak pro strukturu a koncepci pregraduální učitelské přípravy jsou dobou změn, posunů v tom, komu byly určeny, i v těžišti přípravy. Současný rámec výkonu vysokoškolských učitelů tedy tvoří instituce, která je historicky v rámci univerzit mladá a v základních parametrech i do určité míry nestabilní.

Pro naši problematiku je důležité, že v koncepci pedagogických fakult postupně zvítězil přístup,⁸ který kombinuje studium oboru s pedagogicko-psychologickým vzděláváním, tj. kopíruje přístup ostatních fakult vzdělávajících učitele.⁹ Můžeme pouze odhadovat, zda toto rozhodnutí přivodilo a navozuje do současné doby určitou tenzi v pojetí „univerzita“ vs. „učiliště“ s otázkami typu: Kde se dá dělat „pravá věda“ – v oboru či v pedeutologickém zaměření včetně didaktik oborů? Jak „dohnat“ akademické pracovníky na jiných fakultách ve vědních ukazatelích, které jsou nastavovány pro všechny na univerzitě shodně? Jak dostat tomu, že je třeba cítit závazek jak k rozvíjení oboru, tak k budoucí profesi studentů fakulty? Jakým způsobem hledat autonomii akademického života na pedagogické fakultě, když je třeba respektovat přísně zavedené akreditační požadavky? Jak uvést do života v současných nárocích na univerzitní úroveň tzv. profesionalizační model učitelské přípravy?¹⁰

8 Historie pedagogických fakult je komplikovanější včetně proměny institucí zejména v 50. letech. V pojetí, v kterém byly založeny, byly pedagogické fakulty obnoveny až v 60. letech 20. století.

9 Na rozdíl od tzv. Vysoké školy pedagogických studií za 1. republiky, která byla orientována na pedagogicko-psychologické studium, šlo ovšem o nestátní instituci.

10 Potvrzením, že tato tenze existuje i v současném období, jsou diskuse nad inovacemi v pregraduální přípravě učitelů na fakultách, iniciované na jaře roku 2021 MŠMT ČR.

b) Učitelé na jiných vysokých školách připravujících učitele

Jedná se o fakulty v rámci univerzity – především „tradiční“ fakulty připravující učitele – filozofické, přírodovědecké, matematicko-fyzikální fakulty, fakulty tělesné výchovy a sportu, dále pak o pracoviště na technických, uměleckých aj. školách. Tyto fakulty (školy) se profilují především jako oborové, učitelské studijní programy jsou jen částí jejich směřování, s větším či menším akcentem na jejich důležitost. I když nové akreditace zohledňují uplatnění studentů učitelských programů na základní i střední škole, jakési vnitřní nastavení fakult preferuje většinou nasměrování na učitelství na středních školách, z čehož se rodí představa o silném oborovém zakotvení pregraduální přípravy („Přece něco musí vědět!“).

Vzdělavatelé učitelů, kteří připravují učitelské programy, se setkávají s realitou „složkologie“ učitelského programu: oborová složka, pedagogicko-psychologická složka, praxe. I když se nutnost jakési pedagogicko-psychologické a oborově didaktické „složky“ nerozporuje, zároveň je pod tlakem požadavku zvládnout především obor (při současných trendech dokonce třeba dva). V těchto kulisách se jen obtížně hledá shoda v koncepci pregraduální přípravy, která by respektovala očekávání ze strany základních a středních škol: širší profil absolventa, který by obsáhl dva až tři předměty, absolventa, který je připraven řešit nejen učební, ale i výchovné situace, má schopnost rychle se zapojit do spolupráce na škole, jednat citlivě s rodiči atp. Zvláště na těchto fakultách se mezi vzdělavateli učitelů vedou diskuse o tom, jak naplnit ambice vědecké instituce (s vědeckou excelencí) a zda, příp. jak to jde skloubit s profesní zaměřeností učitelských programů.

Stále nedostačiví aneb Pod palbou kritiky

Nepřehlédnutelná je v této problematice poměrně vyostřená kritika směřující k přípravě učitelů, tj. k programům studia a potažmo pak k jejich tvůrcům a realizátorům. V některých médiích jsou vysoké školy vzdělávající učitele (predevším pedagogické fakulty) označovány jako rigidní instituce, které neumějí připravit budoucí učitele na realitu školy, na to, jak vyučovat současné děti a studenty. Nesmlouvavé jsou občas i výroky ve studentských evaluacích („Nikdo mě nikdy na škole neučil, jak to mám s dětmi ve škole zvládnout.“), ale také z řad vlastních kolegů, pedagogů na vysokých školách připravujících učitele (Vašutová 2002).

Kritika je namířena především proti přílišnému akademismu, slabé snaze transformovat vědní obsahy ve vztahu k potřebám učitelské profese. Jde přitom o problém dlouhodobý (Chlup 1952, in Vorlíček 2002, 43), zároveň však traktovaný stále výrazněji, byť zatím s malou oporou o empirický výzkum. J. Vašutová, která se jako jediná v ČR věnovala systematictější profesi vzdělavatelů učitelů (Vašutová 1999, 2000, 2002), uvádí např. tyto aspekty problému: většina vzdělavatelů učitelství nestudovala ani učitelé nebyla; většina z nich nemá pedagogické vzdělání, ani o něj neusiluje.¹¹ Výsledkem bývá mnohdy vysokoškolská výuka, kdy převažuje monolog učitele, diskuse je minimální, minimální je zpětná vazba, aktivita studentů je malá, u zkoušek jsou vyžadované pouhé formální vědomosti; vysokoškolský učitel nenabízí studentům učitelství vzor profesionála, který dokonale ovládá výukové a interpersonální strategie, nemůže tudíž prospět profesionalizaci svých studentů (Vašutová 2002, 104–105). Realita výuky budoucích učitelů je zmiňovanou autorkou dokonce označena za „antididaktickou“ (Vašutová 2008, 177). Zdá se, že bonmot „Kdo umí, ten umí, kdo neumí, ten učí, kdo neumí učit, ten učí učitele“ se nestrefuje zcela mimo – zasmějí se mu samotní učitelé učitelů (samozřejmě zejména tehdy, jestliže právě nejsou pod tlakem negativní kritiky a mají smysl pro humor).

Kritika vzdělavatelů učitelů se ocitá v jednom kotlíku pospolu s kritikou školy jako instituce a celého školního vzdělávání: kritika přípravy na učitelskou profesi je pak jakýmsi bodem varu v tomto kotlíku. A budeme-li pokračovat v metafoře, potom pod kotlíkem zatápí celková krize školy i učitelské profese. Zatímco od 90. let jsou v západních zemích zřetelně postihnutebné znaky neoprofesionalismu, tj. realizace kroků ke zvýšení statusu učitelské profese, v transformujících se zemích se naopak poukazuje na jejich nezřetelnost. Na prvním řádku se ocitá i stav vědecké teorie učitelství a učitelského vzdělávání, resp. její nerespektování při koncipování učitelské přípravy (Kosová 2012).

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

Jaký se chce od nich ideál

Vzdělavatelé učitelů jsou kritizováni: co se tedy po nich chce? S jakým nastavením jsou poměřováni? Zde jsme v říši onoho vládce „měli by“, obdobně jako při stanovování ideálu učitele nižších stupňů škol. A obdobně jsme tu v docela podstatných nejistotách: Jak můžeme dostat ideálu kvality činnosti – nebo se k němu při vzdělávání budoucích učitelů alespoň pokusit přiblížit – když není souhlasně vytvořen a přijat profesní standard a vytvořeny podmínky profesního rozvoje učitele?¹² Když nevíme, jaký má být učitel a jak ho v cestě za kvalitou optimálně podpořit, jak se s tím vyrovnat u učitelů učitelů?

V každém případě se otázky vztahující se k ideálu vážou na široký kontext: M. Strouhal (2016, 11) jej připomíná takto: jestliže chceme řešit jakým způsobem, vzhledem k čemu a pro co vzdělávat budoucí učitele, musíme se pokusit zahrnout všechny relevantní perspektivy, v nichž se učitelství dnes ukazuje a dává k porozumění.

V této široké zakotvenosti a přes zmíněnou neurčitost lze v teorii učitelství a učitelského vzdělávání vysledovat trend způsobivosti, kompetencí, kompetenčního modelu přípravy. Posun od normativního modelu kompetencí, který je založený na jejich členění podle složek přípravy (odborně předmětová, předmětově-didaktická, pedagogicko-psychologická) k modelu dynamickému, který se zaměřuje na činnosti učitele (Spilková, Vašutová et al. 2008; Lukášová 2003 aj.) a interakční modely kompetencí (Oser 2001; Kosová 2012) se prezentuje také jako posun od orientace na zvládání předmětů k řízení procesu učení a k rozvíjení osobnosti.

Učitelé učitelů by tedy ideálně měli na vysoké škole vytvářet příležitosti pro to, aby se jejich studenti učili řídit učení jiných a napomáhat rozvoji osobnosti jejich budoucích žáků. V této souvislosti se diskutuje role vysokoškolských učitelů jako modelu pro tuto orientaci: tj. nutnost sami na sobě ukazovat, jak tyto edukační procesy fungují. Podle této perspektivy by univerzitní učitelé ve své praxi měli modelovat, co očekávají, že jejich studenti budou později dělat v jejich vyučovací činnosti. Nejde v žádném případě o výzvu k jednoduché imitaci. Znamená to, že by měli modelovat využití vtahujících a inovativních přístupů na straně jedné, na straně druhé pak umožnit svým studentům vhled do pedagogického

12 V některých zemích Evropské unie (např. Nizozemsko) nejenže profesní standard vzdělavatele učitele mají, ale je podroben dalším analýzám, aby mohl sloužit optimálně jak pro sebehodnocení a profesní rozvoj, tak pro registrační procesy.

myšlení, zdůvodňování, emocionalita, akcí, které učitelskou praxi doprovázejí. Děje se to např. přemýšlením nahlas, zaznamenáváním zkušenosti a její reflexe (journaling), diskusemi, prozkoumáváním situací z různých perspektiv atp. (Loughran a Berry 2003). I v naší literatuře je modelování v přípravě na učitelskou profesi připomínáno např. v konceptu izomorfismu (Tomková 2015), je diskutováno a kriticky komentováno (Lukášová 2015, Mareš 2015), i podrobeno empirickému šetření (Garabiková Pártlová 2016).

V představě učitele, který učí druhé být dobrými učiteli, se zrcadlí možný obraz toho nejlepšího z nejlepších („super učitele“). A jako ostatně velmi často – obraz neodpovídá realitě.

Když je učitel učitelů učitel

V poznání, co to znamená být vzdělavatel učitelů na vysoké škole, jsme stále ještě trochu v mlhách. Identita vzdělavatelů učitelů se zkoumá vcelku skromně: s údivem to konstatují ti, kteří tuto problematiku považují za centrální v procesu stávání se učitelem učitelů, přitom se jedná o klíčový faktor, který ovlivňuje formu i kvalitu jejich vzdělávacího působení (Izadinia 2014).¹³ Zkoumání jejich identity – s rámcem v identitě institucionální, diskurzivní i afinitní – pak s sebou velmi často vynáší na povrch tematiku tenzí, výzev a nejistot (Dinkelman 2011; Swennen a Klink 2009). V českém prostředí jsem na ně poukázala v tomto textu v souvislosti s trendem univerzit jako výzkumných institucí, s akcentem na vědní produkci a určením vzdělavatelů učitelů jako akademických pracovníků, s „vícečetnou identitou“. Vypadá to tedy, že jsme v tomto problému výzev, tenzí a nejistot se zahraničními kolegy společně – byť některé země se těchto výzev chápou razantněji.¹⁴

V publikaci *Teachers Who Teach Teachers* (Russel a Korthagen 1995) ukazují autoři – sami vzdělavatelé učitelů – směr, kterým se vydali při

13 V ČR se pozornost zaměřila prozatím na učitele základních a středních škol: průzkum zahraniční literatury k tomuto tématu Lojdová, K., Vlčková, K., Nehyba, J. 2021. Stories of Teachers' Identity: Between Personal and Professional Experience, *Studia Paedagogica*, 26, 2, 113–137.

14 Např. v USA, prostřednictvím klinicky založených specifických škol „Professional Development Schools“ (PDSs), které jsou mj. i místem tvorby komplexních programů učitelského vzdělávání a rozvíjení nové generace vzdělavatelů učitelů. Obdobně ve vyspělých evropských zemích vede tendence „school based teacher education“ a potřeba utváření kultury kolegiálního profesního učení ke spolupráci všech zainteresovaných, a tím i k nově promyšleným kompetencím vzdělavatelů učitelů (Spilková a kol. 2015).

překonávání těchto problémů. Podstatné je podle jejich názoru myslet a mluvit o sobě jako o učitelích, tedy ne jako o akademikcích a o „super-učitelích“. To má své velmi dalekosáhlé a prospěšné účinky: učitelé (byť v učitelských programech na univerzitě) se pak mohou opřít o tezi, že ve vyučování, kde jsou jedinými jistotami změna a nejistota, lze zúčastněné aktéry – tj. učitele i studenty učitelství – chápat jako začátečníky svého druhu. Nikoliv ve smyslu, že nevědí a neumějí – ale v tom, že do centra vyučovací činnosti v učitelském studiu je třeba postavit procesy učení.

„Co platí pro učitele, to platí také pro učitele, kteří je vyučují“ (Russel a Korthagen 1995, 2): především to, že se profesně učí tehdy a tím, když vyučují. Učí se zkoumáním své praxe – dávají jí smysl především v místech nejistot (Co se stalo, že nereagovali? Čím to je, že odpovídali tak povrchně? Atp.). Učitel, který vyučuje budoucí učitele na vysoké škole, vstupuje také na značně velké „teritorium neznámého“ a měl by být připraven na kladení otázek a hledání odpovědí na ně (otázky – hypotézy – sběr dat a jejich analýza, závěry), včetně těch základních (např. Pořád ještě učím svůj obor dobře? Co se v mé vyučovací činnosti mění, když tento obor vyučuji studenty učitelství?).

Podle zmiňovaných autorů je důležité a poctivé přiznat, že tento kýžený proces je zároveň velmi obtížný: výuka je prozatím více charakterizována odpověďmi než otázkami. Může to být dáno převažující koncepcí transmisivní výuky, může to být dáno znejišťující povahou otázek ve vyučovacím procesu. „Touha po jistotě profese etablovala kulturu, která jen málo podporuje zkoumání... Zdá se, že jsme přijali určení učitelů jako těch, kdo vědí (knowers), ne těch, kdo se učí (learners). A tak jsme koncepčně oddělili učení a vědění.“ (tamtéž, 5)

Mohli bychom předpokládat, že u vzdělavatelů učitelů by tato dualita nemusela být tak vyhraněná. V připravenosti na terén vysokoškolské výuky s akcentem na „klademe otázky – hledáme odpovědi“ by mělo napomáhat badatelské zaměření, tedy určitá výztaž akademického pracovníka, kdy se počítá s jeho zkušeností ve výzkumu. Je však další otázkou k prověření, za jakých podmínek to tak funguje či mohlo by fungovat (Cochran Smith a Lytle 2009).

Touha po jistotě je v nejistém prostředí učitelského vzdělávání přirozená – jak pro vysokoškolského učitele, tak pro studenty učitelství. Předpokládáme, že student učitelství je ve svém vzdělávacím programu proto, aby se přibližoval profesní jistotě, a nechce být příliš znejišťován. Jeho vzdělavatel by mu v cestě za profesní jistotou měl být průvodcem: a paradoxně by u svých studentů měl posilovat přijetí vyučování jako nejistého procesu. Sloužit by k tomu měla kultivace dovedností reflektivního

zkoumání, někdy nemilosrdných myšlenkových procesů, které však – pokud nezboří emocionální stabilitu – povedou ke zlepšení praktických činností. V tomto zaměření se nejen studenti učitelství optimálně učí, že otázky jsou stejně důležité jako odpovědi, ale zažívají prospěšný model pro budoucí výuku. A v neposlední řadě se tu objevuje příležitost pro to, aby se mnohostranně učil i sám vzdělavatel učitelů.

Shrňme-li tedy, co to znamená být učitelem učitelů, platí tu v zásadě vše podstatné, co se vztahuje ke konceptu reflektivního praktika (Schön 1983; Korthagen 2011), příp. adaptivního profesionála (Timperley 2007), konceptu připomínaného především ve vztahu k nižším stupňům škol. Učitel učitelů však realizuje a reflektuje svoji praxi, učební situace, přístupy a pojetí v podmínkách vysokých škol, univerzit. Měl by ideálně tuto reflexi sdílet s kolegy jak v akademickém prostředí, tak i se všemi zainteresovanými v kultuře kolegiálního profesního učení. V této knížce chceme porozumět tomu, jak je to s jeho „učitelováním“: tedy jak tomu v realitě je a jak by tomu případně mohlo být.

Literatura

- Bednaříková, I. 1996. Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace* 6 (18–19): 143–147.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. 2009. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teacher College Press.
- Čejková, I. 2017. Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace* 27(1): 160–180.
- Dinkelman, T. 2011. Forming a Teacher Education Identity: Uncertain Standards, Practice and Relationship. *Journal of Education for Teaching* 37 (3): 309–323.
- Enders, J., Teichler, U. 1999. *Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání*. Praha: CSVŠ.
- Garabíková Pártlová, M. 2016. Vzdělavatelé budoucích učitelů v „roli modelu“ pro studenty učitelství. In *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*, M. Strouhal (ed.), 135–154. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Hattie, A. 2003. *Teachers make a Difference: What is the Research Evidence?* [online]. Dostupné z: <https://research.acer.edu.au> [cit. 27. 2. 2008].
- Izadinia, M. 2014. Teacher Educators' Identity: a Review of Literature. *European Journal of Teacher Education* 37 (4): 426–441.
- Kasíková, H. 2015. Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula* 23 (1): 36–56.
- Koster, B., Dengerink, J. 2008. Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands. *European Journal for Teacher Education* 31 (2): 135–149.
- Korthagen, F. a kol. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Mateja Bela.

- Krajčová, J., Münich, D., Protivínský, T. 2019. *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky* [online]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_05_2019_Dopady_kvality_prace_ucitelu/files/extfile/IDEA_Studie_05_2019_Dopady_kvality_prace_ucitelu.pdf [cit. 3. 10. 2020].
- Lojdrová, K., Vlčková, K., Nehyba, J. 2021. Stories of Teachers' Identity: Between Personal and Professional Experience, *Studia Paedagogica* 26 (2): 113–137.
- Loughran, J., Berry, A. 2003. Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2): 193–206.
- Lukášová, H. 2015. Jaké otázky otevírá příspěvek A. Tomkové k principu izomorfismu v pojetí učitelské přípravy? *Pedagogika* 65 (1): 82–86.
- Mareš, J. 2015. Hledíme limity analogií a hledme ještě dál. *Pedagogika* 65 (1): 87–93.
- Nekardová, B. 2020. Vysokoškolské učitelé a jejich reflexe vlastního pedagogického rozvoje. *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání* 10 (2): 209–230.
- Oser, F. 2001. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, F., Oelkers, J. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, 215–342. Chur/Zürich: Rüegger.
- Russel, T., Korthagen, F. (ed.) 1995. *Teachers who teach Teachers*. London: Routledge Falmer.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. London: Temple Smith.
- Spilková, V., Vašutová, J. a kol. 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. et al. 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Strouhal, M. (ed.) 2016. *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Swennen, A., Klink, M. 2009. Epilogue: Enhancing the Profession of Teacher Educators. In *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*, A. Swennen a M. Klink (ed.), 215–342. Dordrecht: Springer.
- Šedová, K., Švaříček, R. et al. 2016. Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica* 21 (1), 9–34.
- Šima, K., Pabian, P. 2013. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon.
- Timperley, H. et al. 2007. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Tollingerová, D. 1999. *Povolání vysokoškolského učitele v mezinárodním srovnání*. Praha: CSVŠ.
- Tomková, A. 2015. Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika* 65 (1): 75–81.
- Vašutová, J. 2005. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula* 13 (03): 73–78.
- Vašutová, J. 1999. Vzdělavatelé učitelů. *Aula* 9 (1): 68–77.
- Vašutová, J. 2000. Jak se stát dobrým vysokoškolským učitelem budoucích učitelů. *Aula* 1 (8): 112–117.
- Vašutová, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Vašutová, J. 2009. Vysokoškolské učitelé. In *Pedagogická encyklopedie*, J. Průcha (ed.). Praha: Portál.
- Vorlíček, Ch. 2002. Vzdělávání učitelů a vzdělavatelé učitelů – historický exkurz. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. II. Metody a výsledky empirických výzkumů*, V. Spilková a J. Vašutová (ed.), 42–47. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Williams, J., Ritter, J., Bullock, S. M. 2012. Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, Belonging, and Practice Within a Professional Learning Community. *Studying Teacher Education* 8 (3): 245–260.