

BUDOUcí UČITEL JAKO TVŮRCE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU: VZDĚLÁVACÍ PROGRAM JAKO TVŮRCE BUDOUcíHO UČITELE

Pavel Brebera, Klára Kostková

Anotace: *V příspěvku je představen specifický způsob přípravy studentů učitelství anglického jazyka na tvorbu vzdělávacích programů. Projektování kurikula zde bude primárně pojímáno jako nástroj profesního rozvoje v přípravném vzdělávání učitelů, jádrem příspěvku je prezentace autentické zkušenosti tvorby vzdělávacího programu, získané v průběhu roční pedagogické praxe.*

Abstract: *The paper presents a specific way of preparing future English language teachers in the area of curriculum design. The task to design the curriculum will be presented primarily as an instrument of the professional development in pre-service teacher education. Therefore, the presentation will be based on an authentic experience in the area of curriculum design during one-year teaching practice.*

1. Úvod

Na činnost institucí přípravného vzdělávání lze v kontextu aktuální fáze probíhající kurikulární reformy v České republice uplatnit celou řadu úhlů pohledu. Východiskem naší argumentace budíž uplatnění perspektiv reprezentujících hlas praxe, neboť ve vymezení klíčových rolí přípravného vzdělávání učitelů shledáváme paralely s výchozími premisami Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen Manuál) jako empiricky podloženého podpůrného prostředku kurikulární reformy. Manuál totiž tvorbu vzdělávacího programu představuje ve dvou kvalitativně odlišných rovinách: úkol a příležitost (Manuál 2005, s. 1).

Domníváme se, že z hlediska přípravného vzdělávání učitelů je třeba možné způsoby reflexe kurikulární reformy v učitelských programech vnímat analogicky právě s tímto základním vymezením. Není pochyb o tom, že nové kurikulární akcenty znamenají pro tyto instituce úkol připravit budoucí učitele na to, aby se prostřednictvím tvorby vzdělávacích programů aktivně podíleli na naplňování obecných cílů vzdělávání formulovaných klíčovými kurikulárními dokumenty ve směru žádoucích proměn školy a společnosti. Realizace tohoto úkolu však v sobě implicitně nese rovněž příležitost nabídnout budoucím učitelům formou projektování kurikula – ideálně prostřednictvím zkušenostního učení v reálném prostředí cvičných/fakultních/klinických škol – mocný nástroj, jímž může budoucí učitel rozvíjet sebe sama v procesu reflexe vlastního pojetí vyučování v celé jeho komplexnosti, tj. ve volbě dílčích cílů, obsahu a didaktických prostředků, to vše v rámci konkrétního oboru a při zvažování jedinečných kontextuálních faktorů vy-

mezených specifiky dané školy. V této souvislosti je pak třeba konstatovat, že zejména na základě vyjadřovaných potřeb školského terénu dominuje současnému domácímu pedagogickému diskurzu zejména téma reprezentující ve výše nastíněné klasifikaci koncept úkolu, tj. jak mají pedagogické fakulty připravit budoucí učitele na to, aby po nástupu na školy byli schopni participovat na tvorbě vzdělávacích programů (viz závěry z odborných akcí např. v Brně v únoru 2006, v Hradci Králové v dubnu 2006 a 2007, pravidelně pořádaných kulatých stolů SKAV apod.). Naše další argumentace však bude v souladu se sice méně početnými – avšak neméně důležitými – odbornými debatami spadajícími zejména do oblasti pedeutologie a iniciovanými v českém vzdělávacím kontextu zejména T. Janíkem (Janík 2005; Janík a kol. 2007) pojímat zkušenost tvorby vzdělávacího programu rovněž i jako příležitost pro rozvoj profesní kompetence budoucího učitele již ve fázi přípravného vzdělávání.

2. Budoucí učitel jako tvůrce vzdělávacího programu

Dříve než přistoupíme k demonstrování potenciálu zkušenosti tvorby školního vzdělávacího programu jako prostředku profesního rozvoje učitele ve fázi pregraduální přípravy, považujeme za vhodné stručně odkázat na teoretickou základnu, z níž lze při mapování této nadmíru komplexní problematiky čerpat. Nejprve je třeba upřesnit, že předmětem našeho zájmu je *projektování kurikula*, a to jako termín střední úrovně obecnosti přijímaný současnou pedagogickou komunitou jako „proces konstruování projektů, cílů, obsahu, prostředků, způsobů organizace a hodnocení institucionálního vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s.184), tj. ve smyslu anglického *curriculum design* či španělského *diseño/planificación curricular* – viz např. Medina Rivilla et al. (2003), čili rovina, kterou lze v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) považovat za operační prostor právě učitelů (srov. s obecněji pojatým konceptem *tvorba kurikula* in Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 253), a to ve smyslu anglického *curriculum development* či španělského *desarrollo del curriculum*).

Při pohledu na pedagogické jednání učitele (podrobnější rozpracování této kategorie nabízí Janík 2005, s. 27–31 a 47–48) projektujícího kurikulum považujeme v souladu se současným stavem poznání v oblasti pedeutologie za nutné uplatnit perspektivu tzv. reflektivního eklekticismu, kterou z kurikulárních teoretiků uplatňuje např. Posner ve smyslu „porozumění nesčetnému množství kurikulárních alternativ“ (Posner 1992, s. 3), rovněž pak „pochopení dilemat, na kterých stojí každé kurikulární rozhodnutí, a schopnost verbalizovat skryté (tacit) předpoklady každého z těchto rozhodnutí“ (ibid). Podobnou pozici zaujímá v obecnější rovině de la Torre (1993, s. 179), a to již v samotné definici konceptu kurikula, který pojímá jako „soubor reflektovaných znalostí aplikačního charakteru, které umožňují pochopit, řídit a zlepšovat výchovně-vzdělávací činnost; jedná se o korpus znalostí o tom, co a jak, kde a kdy vyučovat, co, jak a kdy hodnotit, především se však jedná o otevřený proces, a to na jakékoli úrovni rozhodování, aby vždy existovala možnost jeho modifikace a inovace“. Výše uvedené po-

jetí kurikula dle de la Torreho lze pak v kontextu aktuální fáze kurikulární reformy v České republice považovat za vysoce inspirativní, a to zejména proto, že je vydefinováno primárně z pozice vzdělavatele (srov. s dalšími definicemi kurikula např. v přehledové studii dle Walterová 2004, s. 224–241), a to jako konstrukt dynamického charakteru, jemuž je inherentní myšlenka vzdělávací změny.

V souvislosti s postupným přecházením na dvojestupňový systém kurikula je v českém vzdělávacím kontextu třeba příznivě komentovat průvodní jev tohoto procesu ve formě tendencí hledat či vytvářet příslušné zdroje pro potřeby facilitace projektování kurikula jako vysoce komplexní činnosti, kterou na základě požadavků nové legislativy mají učitelé reálně vykonávat. Jedná se zejména o texty otevřeně deklarující svou povahu metodického charakteru (Prášilová 2006, s. 9; Manuál 2005, s. 2; řada prezentací zkušeností pilotních škol jejich řediteli a učiteli), jejichž nesporný přínos je možno spatřovat především v oblasti podpory rozhodovacích procesů učitelů projektujících kurikulum, a to zejména prostřednictvím poskytnutí potřebného pevného bodu jako „odrazového můstku“ pro žádoucí uplatnění divergentního myšlení učitele navrhujícího specifické kurikulární alternativy při realizaci konkrétních kroků doporučeného postupu (analogicky dle Píšová 2005, s. 18 v analýze rutin jako charakteristického rysů zkušeného učitele). Tento způsob metodické podpory v čisté podobě však logicky vykazuje jisté limity, jejichž pregnantní shrnutí poskytují např. Vašutová s Marinkovou (2005, s. 46), které poukazují právě u prezentační činnosti škol na to, že sdělované vlastní dojmy, problémy, zážitky, způsoby provádění „*mohou být sdílené, avšak nepřenositelné*“, a zároveň si všímají v rámci kurikulárních debat právě dominance zaměření na „*organizačně-metodickou stránku ověřování tvorby ŠVP na základě rámcových modelů*“ (ibid, s. 44).

V této souvislosti se pak lze tázat, zda tyto aktuálně dominující – metodicky orientované – způsoby podpory, spadající svým charakterem převážně do kategorie systémového/inženýrského přístupu ke kurikulu či částečně rovněž do kategorie pojetí manažerského (dle rysů uvedených Walterovou 2004, s. 230–231) poněkud neupozadují původní kurikulární akcenty, tj. dle výstižného pojmenování Rýdla obecnou příčinu pro kurikulární reformu, jíž je proměna hodnotového systému v kurikulu (Rýdl in Doležalová, Vrabcová 2006, s. 8), a s ní spojenou nutnost „změny myšlení učitele“, na kterou ve svém vstupu na pracovním semináři věnovaném přípravě budoucích učitelů na tvorbu ŠVP (8. 2. 2006) výrazně poukázal J. Maňák (viz rovněž výstupy tohoto semináře – in Janda, Pospíšil 2006). Při uplatnění optiky sociokognitivních teorií vzdělání (dle Bertrand 1998) lze však v oblasti přípravy učitelů na realizaci kurikulární reformy spatřovat právě v metodické podpoře tohoto typu s pozadím v obecnějších debatách na téma smyslu kurikulární reformy značný potenciál, neboť při získávání reálných či simulovaných zkušeností s projektováním kurikula z různých typů zdrojů dochází k „*interiorizaci postupů řešení pedagogických situací, které jsou při řešení podobných situací exteriéruzovány, tj. rozvinuty opět do vnější podoby*“ (Švec 1999, s. 49, podobně Píšová 2005 s odkazy na Hegartyho 2000).

Výše uvedené typy reálně existující i vnímané žádoucí podpory kurikulární reformy v České republice jsou reflektovány i v aktuálních návrzích na proměnu přípravného vzdělávání učitelů. Každý z těchto návrhů má své opodstatnění, ať již se jedná o různé kategorie inovací (adaptováno dle Rýdla 2003, s. 13–14):

- úrovni změn struktury – zde např. požadavek víceoborovosti učitelů (čtyřoborovost – dle Holubová in Janda, Pospíšil 2006);
- na úrovni různých možností uchopení klíčových témat – zde např. důraz na výběr kvalitních fakultních škol pro realizaci praxí, zařadit do učitelského studia předmět projektování kurikula (dle Tomášek in Janda, Pospíšil 2006)
- na úrovni aktivit konkrétních činitelů – zde např. spolupráce a koordinovaný postup vyučujících studijních předmětů profesní přípravy za účelem poskytnutí budoucímu učiteli potřebnou výbavu pro spolupodílení se na tvorbě školního vzdělávacího programu (Kratochvílová in Doležalová, Vrabcová 2006), proměna forem práce v předmětech profesní přípravy na fakultách (Čapek in Janda, Pospíšil 2006) atd.

Zároveň pak není možné opomenout některé důležité vstupní proměnné těchto inovací, tj. zde zejména charakteristiku studenta učitelského oboru (viz výstupy různě tematicky zaměřených empirických šetření studentů učitelství, tj. v případě hlavních oblastí našeho zájmu např. Janík 2005, Vašutová 2004 atd.; specificky oborově ukotvený náhled je možné shledat např. v publikacích Píšová, Černá 2001; Píšová, Brebera 2007 atd.), naopak je třeba tuto problematiku vnímat v celé její komplexnosti a na základě toho, jak výstižně formuluje Vašutová (2007) v analýze kvalifikace učitelů pro permanentní změnu, „*minimalizovat existující osobnostní a profesní limity a bariéry vytvořením dobrých podmínek a vhodných stimulů podporujících aktéry změny ve škole*“.

Domníváme se, že konkrétní způsob přípravy budoucích učitelů na tvorbu vzdělávacích programů prostřednictvím roční souvislé klinické praxe realizované v rámci oboru učitelství anglického jazyka na Univerzitě Pardubice (více Brebera in Janda, Pospíšil 2006), jenž je prezentován níže – a to optikou osoby, která touto formou přípravy sama prošla – lze považovat za jeden z možných příspěvků k vytváření žádoucích podmínek ve smyslu výše uvedené teze J. Vašutové, neboť sleduje cíl „*optimalizovat objektivní determinanty profesního rozvoje studentů učitelství, tj. především poskytnout čas, klinickou zkušenost a vícezdrojovou podporu*“ (Píšová 2005, s. 108).

Prostřednictvím této optimalizace se záměrně pokoušíme v našem typu přípravy budoucích učitelů na tvorbu vzdělávacích programů přesáhnout rovinu technologie tvorby vzdělávacího programu a středem našeho zájmu se stávají procesy profesního rozvoje u studentů projektujících kurikulum, tj. rozvoj jejich profesního myšlení. Protože tedy při přípravě budoucích učitelů na tvorbu vzdělávacích programů akcentujeme v souladu s celkovou koncepcí našeho studijního programu rozvoj reflektivního potenciálu studentů učitelství (podrobně Píšová 2005), hovoříme v tomto případě o reflektivním pojetí projektování kurikula.

Následující narativní reflexi zkušenosti projektování kurikula, provedenou s časovým odstupem dvou let, lze pak nahlížet jak z pohledu míry splnění úkolu připravit budoucího učitele na tvorbu školních vzdělávacích programů, tak i z hlediska příležitosti pro profesní rozvoj studentů učitelství. Reflexi předkládáme v té podobě, jak ji spoluautorka tohoto textu sama – a bez předem stanovené struktury – zformulovala, a zároveň zdůrazňujeme, že naší ambicí v tomto případě není vyvozování závěrů výzkumného charakteru, neboť jsme si vědomi nedostatečné nasycenosti takového empirického šetření, které by bylo založeno na „pouhé“ jedné reflexi. Na druhou stranu bychom se však (s pomocí aparátu poznámek pod čarou) rádi pokusili v případě tohoto empirického materiálu realizovat alespoň první stupeň kvalitativní interpretace, a to prostřednictvím identifikace některých stěžejních konceptů, které jsou v reflexi obsaženy.

3. Vzdělávací program jako tvůrce budoucího učitele: reflexe zkušenosti projektování kurikula v rámci učitelského studia

*Vybavím-li si svou první reakci na setkání se s informací, že se budu podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu, pamatuji si zděšení a pocit, že to přeci já – studentka čtvrtého ročníku učitelství anglického jazyka – nemohu zvládnout, ale především, že to po nás přeci nemohou chtít²! Asi prvně jsem tenkrát začala vnímat **nástup kurikulárních změn**, které v době mé pedagogické praxe (školní rok 2004/2005) na základních školách teprve začínaly.*

*V instrukcích na dlouhodobý projekt (PRO 6) v průběhu mé roční klinické praxe zaměřený na účast studentů na tvorbě školních vzdělávacích programů škol, kde jsme působili, jsem se upřímně ztrácela. Ne pro jejich nedostatek či nepřehlednost, ale z důvodu nevědomosti.³ Do té doby jsem veškeré informace o rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV) měla z povinně volitelného předmětu Novice Teacher na Univerzitě Pardubice (2003/2004, doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.), kdy mi celý tento představený koncept a jeho cíle připadaly jako opravdu velmi vzdálená změna – meta. Tato se do roka přiblížila až nebezpečně blízko mé osobě a v druhé polovině školního roku začal proces mého **zkušenostního učení** tvorby konkrétního školního vzdělávacího programu na „mé“ škole. Záměrně užívám termínu zkušenostní učení, jelikož tím tento proces opravdu byl.*

Vezmu-li v potaz zdroje podpory a zavzpomínám na vstupní fázi – na ten opravdový rozjezd tvorby – byla jsem opět (stejně jako při instrukcích na PRO 6) ztracena. Na základní škole jsem představila ostatním kolegům cíle svého projektu a čekala jsem reakci. Čekala jsem, že mi RVP ZV půjčí k nastudování, že se plynule zapojím do týmu, který již diskutuje či na nějakých konceptech dokonce pracuje, že se něco nového naučím, okoukám a také, že snad přispěji svou troškou do mlýna.⁴ Opak byl pravdou, vždyť „čas je/bylo dost“!

² rezistence vůči zapojení se do vzdělávací změny

³ stupeň povědomí o vzdělávací změně

⁴ očekávání realizace vzdělávací změny v praxi

Do té doby jsem znala pouze zkušenosti ze škol některých svých kolegů – studentů, kteří působili na pilotních školách, kde pracovali s tvorbou ŠVP jistým „manažerským způsobem“, měli naplánovány schematické postupy tvorby, určeny koordinátory i různě orientované týmy, popřípadě již celý pedagogický sbor prošel školením či dokonce „team buildingem“. Má škola byla tvorbou ŠVP nepoznamenána a já pomalu zjišťovala, že jsem pravděpodobně jediný „řadový učitel“, který RVP ZV a posléze Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání alespoň četl.⁵ Pocit ztracenosti narostl do podoby: „Sahá-li voda nad hlavu, je jedno o kolik,“ a tak nezbývalo než se do tvorby ŠVP prostě pustit.⁶ Nezabývala jsem se koordinátory ani týmem; nezabývala jsem se ani hodinovou dotací, autoevaluací školy. K tvorbě ŠVP jsem přistupovala primárně jako „angličtinář“ – navrhované organizační formy vyučování mi proto připadaly tak nějak samozřejmé, protože frontálně se jazyková výuka prostě dělat nedá; především jsem se však pokoušela odhalit, jak mohu naložit s obsahem...⁷

Zpětně hodnotím tuto zkušenost velmi pozitivně, jako moment, kdy jsem se snad prvně zamyslela nad mnoha teoretickými koncepty (didaktickými i čistě lingvistickými) probranými v průběhu dosavadního studia na vysoké škole a ztroskotala jsem na jejich transformaci do praxe: na distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků, na praktickém propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi⁸. Nenapadlo mě ani, že bude tak těžké přetransformovat očekávané výstupy a učivo vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace za první a druhé období do konkrétnější podoby! Ale bylo! Například: „pochozí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění“ (RVP ZV, s. 18). Neuměla jsem si představit, jak jednoduché, jak pomalé a jak pečlivě vyslovované konverzace, ani co je dostatek času na porozumění.⁹ Upřímně to byl šok.

Zvážím-li opět zdroje podpory, k jistému pokroku během mého boje se ŠVP došlo. „Náš pedagogický sbor prošel odpoledním šestihodinovým školením Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a školní vzdělávací program – Jak na to: od RVP ke ŠVP. První polovina odpoledne byla zaměřena na učivo, které je ve vzdělávacím obsahu RVP ZV „chápano jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí“ (RVP ZV, s. 6). Ve skupinách jsme tedy pracovali na teoretických konceptech i praktických aplikacích klíčových kompetencí (kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní) a já zjistila, že tady nemám problém jen já, ale i řada zkušených učitelů; dá se říci, že téměř všichni. Tato bezmoc v boji s klíčovými kompetencemi, formulováním cílů, specifikací obsahů či didaktických prostředků vedla k jisté opozici ze strany mých kolegů, a tak druhá polovina školení, která měla probíhat jako hromadná diskuse a zpětná vazba, vypadala spíše již jako přímý útok na naše školitele, kterým bylo zevrubně vysvětlováno co a proč nelze, že ŠVP je prostě špatně! Výsledkem školení byl tedy absolutní bojkot – namísto čistého začátku.¹⁰ Pozitivní pro mě

⁵ stupeň povědomí o vzdělávací změně

⁶ způsob realizace vzdělávací změny v praxi

⁷ aktivace didaktických znalostí obsahu

⁸ rozvoj didaktických znalostí obsahu

⁹ rozvoj didaktických znalostí obsahu

¹⁰ vnímání podpory realizace vzdělávací změny v praxi

ale bylo to, že proces na škole tímto „fiaskem“ alespoň začal a já už jsem nebyla ztraceným osamělým jezdcem, ale jezdcem ve stádu splašených koní, kterému pouze chyběl krotitel. Všichni jsme získali osvědčení, že víme, jak na to. A tak jsem se s touto otázkou opět vydala za svými kolegy. Výsledek byl opět šokující. „Vem si ty zelený osnovy, tam je učivo krásně strukturované a jsou tam i ty výstupy, co chtějí.“ K tomu jsem „nafasovala“ tematické plány, „štos“ učebnic od třetí do deváté třídy a přání úspěšné práce. A tak jsem se do toho pustila. Musím říci, že srovnat si distribuci učiva do různých ročníků bylo velmi zajímavé. Teprve po pečlivém rozstrukturování učiva jsem měla odvalu přidat něco extra.¹¹ Začala jsem se tedy zabývat didaktickými prostředky a mezipředmětovými vztahy a opět se vydala s dotazem ke svým kolegům – získala jsem tip na nejoriginálnější mezipředmětový vztah: VŘSR, a tak jsem se do toho opět pustila raději sama.¹² Proces tvorby mé části ŠVP se chýlil ke konci a přestože nebyl nijak kvalitní, jeho dolaďování mi dělalo radost!¹³

Když jsem v červnu výstup svého projektu odevzdávala na univerzitu, zadávalo vedení „mé“ základní školy pedagogickému sboru jen velmi opatrně domácí úkol na léto, a to RVP ZV přečíst.

Má práce na univerzitním projektu byla u konce. Myslím, že jsem se naučila dost; například o fungování pedagogického sboru na straně jedné a o koordinaci didaktiky s lingvistikou na straně druhé.

Velmi jsem oceňovala i to, co nám bylo opakovaně prezentováno jako **vícezdrojová podpora** – jednoduše řečeno – podpora všemi aktéry klinického roku, tj. mentorem, tutori i ostatními asistenty. Před začátkem tvorby, v jejím průběhu i během závěrečné evaluace mých výstupů vidím ale zpětně značnou diversifikaci v typech intervencí i v jejich časovém rozložení.

Ze strany mého mentora i ostatních kolegů učitelů šlo o průběžnou psychickou podporu, především tedy suportivní. Ze strany ostatních asistentů, studentů pracujících na stejném projektu, šlo také o průběžnou podporu psychickou, ale především o podporu odbornou, tedy informativní, a to díky on-line konferenci probíhající pro tyto účely na MAT Fóru, které slouží jako on-line podpora studentů během celého klinického roku. V neposlední řadě zde byla následná kombinovaná podpora ze strany univerzitních tutorů ve formě celkové zpětné vazby a hodnocení naší práce na konkrétních školních vzdělávacích programech. Za zmínku zde stojí absence autoritativní intervence preskriptivní, která obvykle přímo řídí chování klienta. Domnívám se, že právě absence těchto intervencí mi umožnila přistoupit k svému návrhu ŠVP svým způsobem¹⁴ (o zdrojích podpory více v Pišová 2005, s. 79–85).

Má první zkušenost s tvorbou ŠVP však u konce nebyla. **Konec Projektu 6 znamenal začátek opravdové práce na ŠVP na „mé“ základní škole v roce následujícím; tentokrát již v týmu, s koordinátory a náskokem z roku předcházejícího¹⁵.** Až sem ještě dopadal efekt jednotlivých stylů podpory a typů intervencí do procesů mého profesního rozvoje, a to nejvíce podpora univerzitními tutori a poskytnuté zpětné vazby v závěru mého projektu 6 v podobě intervence dopředu působící (Fialová in Pišová 2005, s. 80).

¹¹ rozvoj didaktických znalostí obsahu

¹² vnímání podpory realizace vzdělávací změny v praxi

¹³ ztotožnění se s realizací vzdělávací změny v praxi

¹⁴ formulace principů vlastního pojetí realizace vzdělávací změny v praxi

¹⁵ uplatnění principů vlastního pojetí realizace vzdělávací změny v praxi

Stále jsem sice přistupovala ke školnímu vzdělávacímu programu jako „specialista“ angličtinář, ale stejně tak jsem již získala širší celkové povědomí o tomto dokumentu, který se pomalu začínal skládat v celek a navrhla například motto školy od Ellen Key: „Doba volá po osobnostech, ale bude volat marně až do doby, než necháme děti jako osobnosti žít a učit se.“¹⁶ Po zkušenosti s tvorbou ŠVP vím, že je to proces zodpovědný, dlouhodobý a složitý, aby opravdu vedl k výchově osobností. Stejně tak i „osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. [...] Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (RVP ZV, s. 6). Ani proces tvorby školních vzdělávacích programů nelze považovat za ukončený, ale spíše jako neopomenutelný základ škol pro jejich další rozvoj.

4. Závěry

Jednotícím momentem diskusí na téma přípravy budoucích učitelů na tvorbu školních vzdělávacích programů zpravidla bývá koncept profesní kompetence. Koho však lze označit ve věci projektování kurikula za kompetentního učitele? Lze ve výše uvedené reflexi shledat projevy rozvoje patřičných kompetencí?

Při hledání odpovědí na podobné otázky je třeba se nejprve obrátit na možná pojetí konceptu kompetence. V této oblasti lze však shledat značnou diversifikaci, jejíž zmapování vysoce přesahuje záběr této stati, proto následující návrh možných uchopení konceptu kompetence ve vztahu k oblasti projektování kurikula budiž chápán jako značné zjednodušení. Nabízí se totiž primárně dvě možnosti: Buď můžeme v případě učitele projektujícího kurikulum smýšlet v kategoriích jednotlivých položek seznamu žádoucích kompetencí, kterými je třeba studenta učitelství vybavit a u kterých můžeme na konci přípravného vzdělávání vysledovat, zda jimi učitel disponuje či nikoli (v plurálu, tak jak je velmi inspirujícím způsobem navrhuje Kratochvílová in Doležalová, Vrabcová 2006), nebo o holisticky pojatou jedinou profesní kompetenci jako mnohorozměrný rozvojeschopný konstrukt charakteru horizontu, ke kterému se učitel v různých fázích své profesní dráhy v jednotlivých dimenzích postupně přibližuje (volně dle Wallace 1991, s. 58), přičemž potřebný základ pro něj získává právě ve fázi studia učitelského oboru.

Jestliže bylo za rámec naší argumentace zvoleno nahlížení problematiky přípravy budoucích učitelů v kategoriích *úkolů* a *příležitostí*, upřednostňujeme v důsledku našeho zájmu o projektování kurikula jako prostředku profesního rozvoje budoucího učitele náhled holistický. Indikátory tohoto rozvoje pak navrhuje sledovat na základě teze, že učitel je vždy učitelem konkrétního předmětu (Píšová in Prokop, Rybičková 2005; srov. Holubová in Janda, Pospíšil 2006), jednak v dimenzi rozvoje didaktických znalostí obsahu, a na základě teze o učiteli jako nositeli změn (viz již Bílá kniha 2001), rovněž v dimenzi přijímání a realizace vzdělávací změny.

¹⁶ uplatnění principů vlastního pojetí realizace vzdělávací změny v praxi

Výše uvedenou narativní reflexi je tedy třeba chápat jako konkrétní příklad toho, jak se pedagogické myšlení učitele-angličtináře spojené s utvářením postojů ke vzdělávací změně má možnost projevit v tvorbě vzdělávacího programu, tj. v konkrétním pedagogickém jednání učitele, které navíc přesahuje hranice studia učitelského oboru směrem k participaci na projektování kurikula přímo ve školní praxi. Domníváme se, že právě zde nalézáme styčný bod obou stěžejních konceptů naší argumentace, tj. že *úkol* fakulty připravovat budoucího učitele na tvorbu vzdělávacích programů lze považovat za úspěšně realizovaný právě ve chvíli, kdy učitel nastupující do praxe pojímá projektování kurikula jako *příležitost* pro vlastní profesní uplatnění, zároveň pak i za východisko pro svůj další profesní rozvoj.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělání*. Praha : Portál, 1998.
Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- DOLEŽALOVÁ, J.; VRABCOVÁ, D. (eds.). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 2006.
- JANDA, M.; POSPÍŠIL, R. (eds.). *Jak koncipovat profesní přípravu studentů v souladu s požadavky nového kurikulárního dokumentu RVP ZV a s požadavky na tvorbu ŠVP? Sborník příspěvků z pracovního semináře ze dne 8. února 2006 [CD-ROM]*. Brno : Katedra pedagogiky PdF MU, 2006.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. [online] VÚP, 2005. [cit. 7. 6. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/manual.pdf>>.
- MEDINA RIVILLA, A.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; SEVILLANO GARCÍA, M. L. (eds.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones Educativas. Tomo II*. Madrid : Editorial Universitas, S. A., 2003.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005.
- PÍŠOVÁ, M. Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. (eds.). *Proměny pedagogiky*. Brno : Konvoj, 2005, s. 300–307.
- PÍŠOVÁ, M.; BREBERA, P. K procesům utváření didaktických znalostí obsahu v raných fázích učitelské dráhy. In JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007, s. 75–90.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. *Learning to Teach: Investigating Trainees' Preconceptions*. Scientific Papers of the University of Pardubice. Series C. Pardubice : Fakulta humanitních studií, 2001.
- POSNER, G. *Analyzing the Curriculum*. New York : McGraw Hill, 1992.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha : TRITON, 2006.

- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník – 4., aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. VÚP, 2004 [cit. 7.6.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.
- TORRE, de la, T. *Didáctica y currículo. Base y componentes del proceso formativo*, Madrid : Dykinson, 1993.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. *Učitelé listy*, 23. 1. 2007. [cit. 7. 6. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>>.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J.; MARINKOVÁ, H. Rámcové a školní vzdělávací programy: teoretická reflexe. In PAVLOV, I. (ed.). *Škola očami dnešního světa. Zborník příspěvků z mezinárodní konference [CD-ROM]*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2005, s. 41–52.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.