

STUDENT UČITELSTVÍ UPROSTŘED PROMĚN ŠKOLNÍHO KURIKULA

Vlastimil Švec

Anotace: *V diskusně pojatém příspěvku se autor pokouší odpovědět na tyto otázky: 1. Jak lze charakterizovat vztah učitel – kurikulum? 2. Které okolnosti zejména ovlivňují situaci studenta uprostřed kurikulárních změn? 3. Jaké místo zaujímá pojem kurikulum ZŠ v pedagogické přípravě budoucích učitelů? 4. Jaké kompetence vyžadují od studenta učitelství změny kurikula? 5. Postačují budoucímu učiteli pouze odborné a pedagogické znalosti? 6. Jak zapojovat budoucí učitele do proměn školního kurikula? 7. Jak propojovat teorii a praxi? 8. Do jaké míry umožňuje strukturované učitelské studium propojovat odbornou a pedagogicko-psychologickou složku? 9. Jaké otázky by měly být – v souvislosti se zaváděním RVP ZV do škol – v popředí vzdělávání budoucích učitelů?*

Abstract: *In the paper presented to a discussion the author attempts to answer the following questions: 1. How can the relationship teacher – curriculum be characterised? 2. What circumstances primarily influence the situation of a student amid curricular transformation? 3. What position is occupied by the term primary school curriculum in teacher training? 4. What competences are required of student teachers due to the curricular changes? 5. Is the knowledge of a subject and educational theory sufficient for future teachers? 6. How to involve future teachers into the process of school curriculum transformation? 7. How to combine theory and practice? 8. To what extent does the structured teacher training enable to link the subject specific and educational-psychological component? 9. What questions are important in teacher education?*

Kontext tématu příspěvku a jeho smysl

Vzdělavatelé budoucích učitelů mají v současnosti před sebou náročný úkol – připravit studenty na tvorbu a realizaci školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Tento úkol je o to složitější, že vyžaduje v relativně krátkém čase promyslet a začít uskutečňovat přípravu studentů na kurikulární proměny, které se netýkají pouze jejich obsahové, ale i procesuální dimenze. Lze sice navázat na dosavadní výsledky inovací učitelského vzdělávání, avšak pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) vyžaduje změnu pojetí pedagogické přípravy budoucích učitelů (nejen změnu obsahu pedagogických a psychologických předmětů, ale i metodického přístupu k jejich výuce).

Cílem tohoto textu je pouze upozornit na některé problémy, které souvisí se současnou situací studenta učitelství, tedy tím, že se ocitá uprostřed proměn kurikula ZŠ. Ale uvnitř těchto proměn se ocitají také vzdělavatelé budoucích učitelů na fakultách. Moje úvahy vycházejí z dlouholetých zkušeností s přípravou budoucích učitelů na brněnské pedagogické fakultě (v období 1994-2000), s nimi spojených výzkumných aktivit a ze studia současné (byť jen vybrané, zahraniční) literatury k tomuto problému. Rád bych předeslal, že následující úvahy vycházejí z mého pojetí kurikulárních proměn na ZŠ i pojetí přípravy budoucích učitelů na tyto změny, i když se opírají o zmíněné zkušenosti. Proto také nelze moje úvahy a názory zobecňovat. Mohly by však podnítit kolegy – vzdělavatele učitelů ke kritické diskusi o naznačených otázkách.

Při promýšlení mého příspěvku jsem si uvědomil, že **pojmem „kurikulum“** se stává jedním z **klíčových pojmů**, a to nejenom pedagogických pojmů, ale i pojmů moderní pedagogické psychologie. Je to tedy *pojmem interdisciplinární* a *vícedimenzionální*. Můžeme v něm totiž rozlišit dimenzi projektování, realizaci a evaluaci kurikula. Tyto dimenze v sobě zahrnují jak stránku obsahovou, tak i stránku procesuální.

V **dimenzi projektování** učitel uvažuje o tom, jaké požadavky na žáky klade integrovaně pojaté učivo a jak předpokládá navozovat učební operace žáků (a to nejenom plošně, ale i s respektováním určitých rozdílů, např. v učebních schopnostech a možnostech i stylech učení žáků). Výstižně na to upozorňuje K. Howey (1996, s. 152), který konstatuje, že učit se vyučovat (v případě studentů učitelství) často vyžaduje vyučovat *specifické kurikulum specifickým skupinám žáků ve specifických situacích*.

Dimenze realizační se odvíjí od analýzy učiva a učení žáků a spočívá v „regulaci“ učení žáků učitelem a směřuje k autoregulaci jejich učení. Současné kurikulární proměny v zahraničí, ale v posledních zhruba deseti letech i u nás, se přiklánějí ke **konstruktivistické perspektivě**, která se odvíjí ze dvou základních principů: 1. znalosti jsou aktivně vytvářeny subjektem (žákem, studentem), v protikladu ke klasickému, často pasivnímu přijímání poznatků, 2. proces poznávání a učení není zjevný a závisí na žákovských prekonceptech (Howey 1996, s. 152). Podobně **dimenze evaluační** zahrnuje hodnocení průběhu i výsledků učení, včetně sebehodnocení žáka, ale i učitele.

V příspěvku se pokusím odpovědět na následujících devět otázek.

1. Jak lze charakterizovat vztah učitel – kurikulum?

Na tuto otázku, klíčovou pro vzdělávání budoucích učitelů, se snaží odpovědět více autorů. Nejčastěji se setkáváme s pojetím role učitele jako subjektu, který plánuje a realizuje kurikulum (např. Griffin 1989). Poměrně často se objevuje také poukaz na to, že učitel by měl být **výzkumníkem** projektovaného a realizovaného kurikula a subjektem, který se podílí na psaní kurikulárních dokumentů (Ahmet 1995).

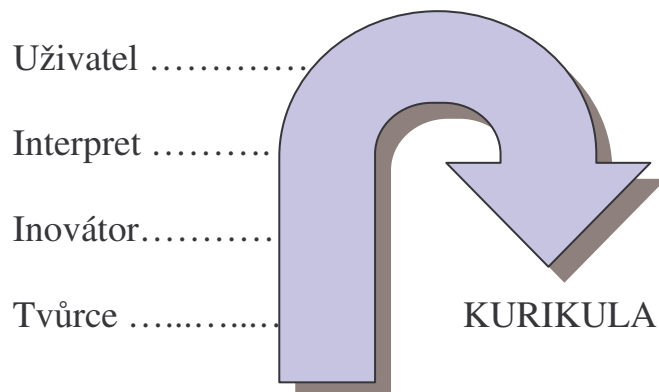
V širším, teoretickém a výzkumném kontextu, upozorňuje na možné role učitele ve vztahu ke kurikulárním materiálům J. T. Remillard (2005, s. 217), který svoje úvahy, doložené empirickými údaji, podává v tab. 1.

Koncepce užití kurikula	Příprava	Design	Interpretace	Participace
Koncepce kurikulárních materiálů	Fixovaná reprezentace stanoveného kurikula	Jeden z mnoha možných zdrojů	Reprezentace úloh a pojmů	Artefakty nebo nástroje, produkty sociokulturní evoluce
Koncepce role učitele	Zprostředkovatel stanoveného kurikula	Aktivní designer kurikula	Zprostředkovatel významů – na základě zkušeností žáků a jejich pojetí učiva	Spolupracovník při vytváření kurikula
Vztah učitel – kurikulum	Reprodukování stanoveného kurikula	Určitá modifikace stanoveného kurikula	Interpretace kurikula	Transformace kurikula – s využitím spolupráce s kolegy i žáky
Teoretický nebo epistemolog vliv	Pozitivismus	Pozitivismus nebo interpretativismus	Interpretativismus	Sociokulturní analýzy
Zaměření výzkumu: Ilustrativní výzkumné otázky	Učební text jako ovlivňující faktor: Co učitele vede k přesnému reprodukování stanoveného kurikula?	Učitel jako modifikátor kurikula: Co ovlivňuje učitelovu volbu modifikace kurikula?	Povaha interpretací kurikula ve třídě: Jak učitelé interpretují kurikulární zdroje?	Participační vztah: Jak učitel spolupracuje při vytváření a využívání kurikula?

Tab. 1. Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum

S určitým zjednodušením lze vymezit tyto úrovně role učitele ve vztahu ke kurikulu (obr. 1).

UČITEL JAKO:



Obr. 1. Role učitele ve vztahu ke kurikulu

Zdá se, že současné pojetí učitelského vzdělávání stále ještě inklinuje k roli učitele jako uživatele, částečně též interpreta a ojediněle inovátora a zejména tvůrce kurikula. Proto považuji za žádoucí budoucí učitele připravovat na toto pojetí kurikula učiva, tedy na jeho roli i interpreta a především inovátora a tvůrce kurikula.

2. Které okolnosti zejména ovlivňují situaci studenta uprostřed kurikulárních změn?

Při vykreslování současné situace studenta učitelství je třeba vzít v úvahu řadu proměnných. Upozorním ve stručném výčtu pouze na některé z nich. Především je to **stupeň, ale i typ studijního programu**, který student na fakultě (nejen pedagogické, ale např. i přírodovědecké, filozofické a dalších) studuje. V bakalářském studijním programu se k problematice kurikula dostává zejména ve složce odborné a částečně též didaktické (např. na pedagogických fakultách). Navazující magisterské studium učitelství poskytuje prostor pro teoretickou i praktickou přípravu učitelů na realizaci RVP ZV. Otázkou však je, jak je tento prostor reálně na fakultách připravujících budoucí učitele využíván. Na tuto otázku by měl poskytnout odpověď pedagogický výzkum.

Se stupněm studijního programu úzce souvisí **ročník**, kterým „ted“ a tady“ student prochází. Např. učitel oborové didaktiky by měl vzít v úvahu, které pedagogické a psychologické předměty student dosud absolvoval i to (pokud je to možné), zda se v těchto předmětech věnoval také práci s kurikulem ZŠ. Stupeň (druh) studijního programu, ale zejména didaktická úroveň vzdělavatele budoucích učitelů předurčuje, jak budou u studenta rozvinuty jeho kurikulární myšlenky a psychodidaktické dovednosti.

V neposlední řadě je situace studenta ovlivněna **úrovní základní školy**, na které absolvuje pedagogickou praxi. Důležité jsou zkušenosti učitelského týmu s tvorbou školních vzdělávacích programů i úroveň managementu školy. Tvorba ŠVP ZV totiž vyžaduje spolupráci učitelů. Mluví se o vytváření *kultury spolupráce* na kurikulární reformě u studentů učitelství i učitelů v praxi (Wenzlaff, Wieseman 2004).

A na závěr tohoto oddílu poznámka k pojetí kurikula – a to z hlediska vědního, studentského a z hlediska vzdělavatelů budoucích učitelů. Stále více se poukazuje na to, že kurikulum je **otevřeným poznatkovým systémem**, nikoliv souborem předem daných poznatků (např. Lewis 2004). Studentský pohled je však zřejmě jiný (i když to nelze tvrdit obecně), a to, že kurikulum je vymezený systém poznatků, které musejí žáci zvládnout za pomoci učitele. Domnívám se, že toto pojetí se objevuje i u řady vzdělavatelů budoucích učitelů.

3. Jaké místo zaujímá pojem kurikulum ZŠ v pedagogické přípravě budoucích učitelů?

Pojem kurikulum, jak mnohé čtenáře zřejmě napadne, je spojen s obecnou a předmětovou didaktikou i pedagogickou praxí. V případě tohoto pojetí vyvstávají dvě základní otázky: 1. jak jsou uvedené didaktiky a praxe vyučovány, 2. zda by se pojem „kurikulum“ neměl rozšířit i do dalších pedagogických a psychologických předmětů.

Odpověď na první otázku je obtížná, protože zmíněné didaktiky a praxe jsou vyučovány na různé úrovni, a proto nelze zobecňovat. Přesto se domnívám, že stále ještě převažuje *akademické pojetí obecné didaktiky* a její malá propojenost s předmětovými didaktikami. Také pojetí pedagogické praxe na ZŠ je zřejmě často vedeno tradičně, jako „kopírování“ vzorů a postupů podle určitého schématu. Méně prostoru se dostává podněcování studentovy invence. Lze se domnívat, že tyto podmínky nevytvářejí příliš příznivé podmínky pro přípravu budoucích učitelů na tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů.

Na druhou otázku je odpověď jednoznačná – *pojem kurikulum by se měl rozšířit* do dalších pedagogických a psychologických předmětů. On tam již možná je, ale spíše ve statickém pojetí a bez návaznosti na pojetí tohoto pojmu v didaktikách. Na tomto místě upozorňuji, že mi nejde pouze o vymezení pojmu kurikulum, ale také (a to zejména) o to, že pochopení pojmu kurikulum je předpokladem, že student učitelství bude schopen kurikulum na ZŠ nejenom využívat, ale také projektovat, inovovat a interpretovat podle podmínek dané školy, třídy i samotných žáků.

Doposud byl pojem kurikulum chápán jako jeden z pedagogických (didaktických) pojmů. Domnívám se však, že je to **pojem integrující** poznání studentů učitelství ve většině psychologických a pedagogických předmětů, např. poznání o žákově učení, o analýze konkrétního učiva a učení žáků, o podněcování žáků do procesu odkrývání, objevování pro ně nových poznatků apod.

4. Jaké kompetence vyžadují od studenta učitelství změny kurikula?

Domnívám se, že je zbytečné přidávat ke stávajícím kompetencím budoucího učitele kompetence další. Kurikulární změny a přípravu studentů na ně by se měly promítat do všech stávajících, i v literatuře obecně přijímaných (viz Vašutová 2001) kompetencí. Za významné považuji posílení psychodidaktické a výzkumné kompetence. Kompetence zahrnují zejména dovednosti, ale také např. postoje studentů učitelství a studentů.

Pro ilustraci si všimnu některých dovedností, které by měl v rámci obecněji přijímaných kompetencí učitele, zvládnout student učitelství tak, aby byl připraven podílet se na tvorbě a realizaci ŠVP ZV. Tyto dovednosti vyplývají z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

(2005) se změnami provedenými k 1.7.2007 (viz např. www stránky MŠMT) a z Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání (2006) i např. z práce J. Kratochvílové (2006). Jde o **dovednosti** (kompetence):

- diagnostikovat učební možnosti (orientačně i schopnosti), individuální potřeby a zájmy žáků,
- analyzovat učivo v RVP ZV s ohledem na učební možnosti, individuální potřeby žáků v konkrétní třídě, a to v návaznosti na učivo ostatních předmětů (s možností učivo různých předmětů integrovat do smysluplných témat) – ve spolupráci s dalšími učiteli,
- vytvářet průřezová témata v předmětu, kterému vyučuje (opět ve spolupráci s ostatními učiteli na škole),
- motivovat žáky k učení, podněcovat jejich samostatnost, tvořivost a individuální předpoklady a schopnosti, a to s využitím aktivizujících metod výuky,
- začleňovat žáky do heterogenních skupin, podporovat spolupráci a sociální dovednosti žáků,
- navozovat učební situace, které umožní podněcovat rozvoj konkrétních předmětových, ale i obecnějších dovedností a předpokladů žáků (např. komunikační dovednosti, toleranci, solidaritu, péči o zdraví, vztah ke kultuře atd.),
- podporovat u žáků rozvoj jejich metakognitivních dovedností a sebehodnocení,
- diagnostikovat sociální klima ve školní třídě a vyvozovat z této diagnostiky konkrétní návrhy pro udržení nebo zlepšování třídního klimatu,
- spolupracovat s učiteli ZŠ při tvorbě konkrétního ŠVP ZV.

Je zřejmé, že tyto a další dovednosti si nemohou studenti učitelství osvojit pouze v učebnách na fakultě (byť by vzdělavatel uplatňoval i aktivizující metody), nýbrž v konkrétním prostředí ZŠ, tedy tam, kde se ŠVP ZV vytváří a realizuje. Na druhé straně by také kurikulum učitelského vzdělávání mělo modelovat některé principy RVP ZV (integrace učiva, popř. témat, spolupráce, aktivizace studentů apod.). V tomto případě můžeme mluvit o skrytém kurikulu, které však podporuje rozvoj dovedností budoucích učitelů vytvářet a realizovat ŠVP ZV.

V posledních asi pěti letech se začíná diskutovat o rozvoji tzv. kurikulumárního myšlení u studentů učitelství a učitelů v praxi. Toto myšlení je založeno na tom, že učitel dovede podněcovat žáky k odkrývání poznatků, podporovat jejich sociální rozvoj i metakognici. Další otázkou diskuse o kurikulu ve škole a jeho důsledcích pro vzdělávání učitelů je problematika kurikula ve třídě versus kurikula v životě (Craig 2006).

5. Postačují budoucímu učiteli pouze odborné a pedagogické znalosti?

Znalostní báze (concept-based curriculum) je stále považována v učitelském vzdělávání za těžiště přípravy budoucích učitelů. Znalosti v tomto pojetí však nejsou pouze odbornými (předmětovými) a pedagogicko-psychologickými vědomostmi, ale i dovednostmi studentů. Za klíčovou složku této báze jsou pokládány **didaktické znalosti obsahu** (pedagogical content knowledge), které integrují, mimo jiné, znalosti oborové (předmětové), pedagogické i psychologické, teoretické i praktické (podrobněji viz např. Janík 2005).

Znalostní bázi přípravy studentů učitelství je v zahraničí věnována značná pozornost. Od makro pohledu na tyto znalosti se přechází k mikro pohledu, který si všímá i jemnějších nuancí ve znalostní bázi. Názorným příkladem je studie R. Smitha (2000), který vymezuje dvě základní polarizované dimenze znalostí budoucího učitele a uvnitř těchto dimenzí ještě rozlišuje čtyři smíšené typy pedagogických znalostí (viz tab. 2).

Z tab. 2 je zřejmé, že pedagogické znalosti budoucího učitele nejsou neměnitelnou entitou. Naopak, přeměňují se a nabývají – v závislosti na konkrétní pedagogické situaci – různých podob. Za základ našich úvah vezměme dvě základní dimenze, jejichž póly jsou zvýrazněny tučně. Horizontální dimenze zahrnuje obecnější a jedinečné znalosti. Obecnější znalosti jsou použitelné v mnoha situacích a nezávisí tolik na kontextu, zatímco jedinečné znalosti jsou závislé na specifickém kontextu. Vertikální dimenze je ohraničena pólem lokality a pólem globálnosti. Lokální znalosti jsou aplikovatelné v lokálním (místním) měřítku, kdežto globální znalosti se vyznačují širokým transferem do vzdálenějších oblastí.

Na průsečíku těchto dvou dimenzí lze rozlišit čtyři oblasti pedagogických znalostí:

- *rychle přístupné znalosti* (např. v příručkách, od kolegů), které jsou „nasažovány“ v konkrétní situaci, která „nesnese odkladu“,
- *šířeji založené znalosti*, které vyžadují hlubší znalost kontextu dané situace,
- *jednorázové* (méně stálé) *znalosti*, které jsou vytvářeny pro konkrétní, méně typickou situaci, v jiné situaci jsou potřebné znalosti nové,
- *komplexní, opakovaně použitelné* (stálejší) *znalosti*, uplatnitelné v širším spektru situací.

Naznačené rozlišení pedagogických znalostí je jistě relativní, avšak ukazuje na to, že tyto znalosti se uplatňují v „plovoucím“ situačním rámci, který se mění a který proto vyžaduje spíše připravenost studenta učitelství na vytváření a využití i nepředvídatelných situací. Zřejmě již nejde o pedagogické znalosti tak, jak je známe z literatury a běžné učitelské praxe. Jde spíše o nastavení studenta učitelství na řešení pedagogických situací, v nichž uplatňuje jednak osvojené znalosti a jednak vytváří znalosti nové.

		Obecnější Znalosti		
	<i>Rychle přístupné znalosti</i>		<i>Šířeji založené Znalosti</i>	
Lokální znalosti				Globální znalosti
	<i>Jednorázové znalosti</i>		<i>Komplexní, opakovaně použitelné znalosti</i>	
		Jedinečné znalosti		

Tab. 2: Mikropohled na pedagogické znalosti učitele (studenta učitelství)

V souvislosti s tématem tohoto příspěvku se otevírá prostor pro diskusi o tom, zda postačují budoucímu učiteli konkrétní a jasně vymezené znalosti o kurikulu, jeho projektování a realizaci k tomu, aby se uměl na ZŠ aktivně zapojit do tvorby ŠVP ZV. Z hlediska toho, co jsme výše uvedli (viz též tab. 2), se zdá, že mnohé znalosti studentů, vytvořené na základě jejich zkušeností, mají implicitní charakter a další znalosti se jako by „na zakázku“ vytvářejí v nových situacích. Jak však naznačený problém „plovoucích znalostí“ řešit (zkoumat), aby jeho výsledky byly využitelné v přípravě budoucích učitelů?

Určité řešení vidím v úsilí, které na katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU AMU v Praze vyvíjí tým odborníků pod vedením prof. Ivana Vyskočila a doc. Evy Vyskočilové. Tento tým studuje možnosti rozvíjení tzv. **psychosomatické kondice** osob, které veřejně vystupují, tj. herců, učitelů, vychovatelů atd. Psychosomatickou kondicí se rozumí „...jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně“ (Vyskočil 2000, s. 7). Naznačené pojetí psychosomatické kondice podle mého soudu platí také pro rozvíjení pedagogické kondice studentů učitelství (podrobněji Švec 2006).

6. Jak zapojovat budoucí učitele do proměn školního kurikula?

Vidím dvě stěžejní cesty, jak zapojovat budoucí učitele do proměn školního kurikula:

- V rámci průběžné a souvislé pedagogické praxe na ZŠ. Předpokladem ovšem je, že tato praxe je supervidována nejenom cvičným učitelem, ale také oborovým didaktikem.
- Hlubší spoluprací fakulty a základních škol, na kterých studenti absolují pedagogické praxe. S tím souvisí projektování a realizace společných výzkumných h projektů fakulty a ZŠ.

7. Jak propojovat teorii a praxi?

Již dříve jsem upozornil na to, že pozorování výuky zkušených učitelů na ZŠ na začátku učitelského studia nestačí k tomu, aby studenti učitelství porozuměli tomu, co ve třídě vidí a slyší (Švec, 1999 s. 97). To je praxe, která dle mého názoru na některých fakultách vzdělávajících budoucí praxe stále ještě přetrvává. Tato praxe však vede často k tomu, že studenti učitelství většinou imitují to, co viděli např. u svého cvičného učitele.

Opakovaně se prokazuje, že budoucí učitel „...ví, co (o čem a k čemu) je učivo, ví jak – a někdy i proč tak nebo onak – jednat, zacházet s učivem, ale neví, kdo je on (jak a čím je od přírody vybaven, čím a jak působí, jak se chová, jakou chuť, jaký charakter má jeho chování) a neví jak – a proč právě teď tak anebo onak se sebou zacházet, jednat, aby byl sám správně orientován v situaci a podle toho jednal. Aby (vědomě) vytvářel se žáky optimální situaci vysílání a příjmu, přenosu toho či onoho sdělení“ (Vyskočil 1991). A v tom spočívá již zmíněná pedagogická kondice.

Pro rozvoj pedagogické kondice studentů jsou významné jejich **autentické zkušenosti** z reálných školních situací, s nimiž by měli přijít do styku již v 1. ročníku svého bakalářského studia, popř. (a) 1. ročníku navazujícího magisterského učitelského programu. Tyto zkušenosti jsou podrobovány sebereflexi za vstřícné podpory supervize ze strany cvičného učitele na ZŠ, oborového didaktika, popř. pedagoga či psychologa z fakulty. Osvědčuje se dialogická forma sebereflexe a autorské čtení písemných reflexí nahlas ve skupině studentů (seminární skupině).

8. Do jaké míry umožňuje strukturované učitelské studium propojovat odbornou a pedagogicko-psychologickou složku?

Tento problém u nás nebyl dosud seriózně zkoumán. Proto existují spíše domněnky a dohady. Zdá se však, že se v dosavadních úvahách objevuje něco, co lze nazvat paradoxním efektem. Na jedné straně se tvrdí, že oddělování odborné složky bakalářského studia na řadě fakult (tím nejsou myšleny pedagogické fakulty) od pedagogicko-psychologické složky v navazujícím magisterském studiu brání propojování těchto složek a na druhé straně se konstatuje, že navazující studijní program poskytuje dostatečný prostor právě pro hlubší propojení odborného a pedagogicko-psychologického základu učitelské profese.

9. Jaké otázky by měly být – v souvislosti se zaváděním RVP ZV do škol – v popředí vzdělávání budoucích učitelů?

Zejména je zřejmé, že prioritní je změna kurikula vzdělávání budoucích učitelů, a to nejenom jeho obsahové, ale i procesuální dimenze. Za významnou podmínku přípravy budoucích učitelů pro tvorbu a realizaci ŠVP ZV považují respektování individuality studentů učitelství, čas jejich indi-

viduálního zrání. Tento čas se liší od časové posloupnosti, v níž jsou dosud zařazeny povinné i volitelné předměty učitelského studia. Náměty ke konkrétní realizaci tohoto důležitého problému ponechávám na čtenáři tohoto příspěvku.

Dalším problémem je, jak překonávat rezistenci ke změnám u některých vzdělavatelů učitelů. A neméně závažným problémem je, jak zkvalitňovat přípravu budoucích učitelů při vysokých počtech studentů.

Literatura:

AHMET, S. Outcomes of teacher participation in the curriculum development process. *Education*, 1995, roč. 115, č. 4, s. 571 and next.

CRAIG, Ch. J. Why Is Dissemination So Difficult? The Nature of Teacher Knowledge and the Spread of Curriculum Reform. *American Educational Research Journal*, 2006, roč. 43, č. 2, s. 257-293.

GRIFFIN, G. A. Coda: The knowledge-driven school. In REYNOLDS, M. E. (ed.) *Knowledge base for beginning teacher*. New York : Pergamon Press, 1989, s. 23-36.

HOWEY, K. Designing coherent and effective teacher education programs. In SIKULA, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. New York : Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 143-170.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2006.

LEWIS, N. S. The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, 2004, roč. 31, č. 3, s. 119-134.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha : VÚP, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005.

REMILLARD, J. T. Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 2005, roč. 75, č. 2, s. 211-246.

SMITH, R. The future of teacher education: Principles and prospects. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 28, č. 1, s. 7-28.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.

ŠVEC, V. Od znalostí k pedagogické kondici: Nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 91-102.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. Návrh profesního standardu. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl.* Praha : Pedagogická fakulta UK 2001, s. 19-46 a 93-141.

VYSKOČIL, I. *Osobní rukopis.* Praha, 1991.

VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČILOVÁ, E.; SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum.* Praha : DAMU, 2000, s. 4-8.

WENZLAFF, T. L.; WIESEMAN, K. C. Teachers Need Teachers To Grow. *Teacher Education Quarterly*, 2004, roč. 31, č. 2, s. 113-124.