

Moje cesta k pedagogickým znalostem

Vlastimil Švec

Anotace: Autor reflektuje důležité mezníky své cesty k pedagogickým znalostem. Na jejím začátku bylo zkoumání studentova a učitelova pojetí výuky a utváření profesních dovedností studentů, které vyústilo do výzkumu pedagogických dovedností a implicitních pedagogických znalostí. V současné době autor výzkumně rozpracovává (se svými spolupracovníky) problematiku rozvíjení pedagogické kondice budoucích učitelů a sociálních pedagogů. Většina autorových výzkumů i publikovaných studií byla spojena s řešením grantových projektů. V nich spolupracoval s kolegy z různých pracovišť a se svými doktorandy.

Klíčová slova: dovednosti, implicitní pedagogické znalosti, pedagogická kondice, pedagogické dovednosti, pedagogické znalosti, profesionální dovednosti, studentovo pojetí výuky, výzkum pedagogických dovedností a znalostí

Abstract: The author reflects important landmarks on his road to pedagogical knowledge. At its the beginning there was a research of student's and teacher's conception (theory) of teaching and developing professional skills of students which led to the research of pedagogical skills and implicit pedagogical knowledge. At present, in his research the author (with his fellow workers) deals with the problems of developing pedagogical condition of future teachers and social pedagogues. The majority of author's research and published studies has been connected with solving grant projects. In these projects the author cooperated with his colleagues form a number of universities and institutions and with his PhD students.

Key words: implicit pedagogical knowledge, pedagogical condition, pedagogical knowledge, pedagogical skills, professional skills, research of pedagogical skills and knowledge, student's conception (theory) of teaching, skills

K volbě tématu studie

Hned na začátku svého příspěvku se musím přiznat k motivaci pustit se do jeho psaní. Překvapil mne před nedávnem text statí Janíka (2007), v níž se zamýšlí nad pedagogickými znalostmi jako součástí profesní výbavy učitele,

a to v kontextu některých mých studií a dalších publikací. V Janíkově stručném textu jsem si připomenul a vlastně také uvědomil okolnosti, které mne vedly ke studiu pedagogických znalostí. Měl jsem tak možnost reflektovat některé svoje teoretické i praktické aktivity spojené se zkoumáním těchto znalostí. Nepovažuji se stále ještě za pamětníka a proto, kdyby nebylo Janíkovy stati, zřejmě bych se do tohoto článku nepouštěl.

Každý z nás, který pracuje v jakémkoliv oboru, získává poznatky a zkušenosti, které však většinou publikuje v odborných časopisech nebo o nich napíše rozsáhlejší monografii. To je, kromě vystoupení na konferencích a sympoziích, hlavní prostředek zpřístupnění poznání druhým, především kolegům, ale také studentům. Prochází při tom cestou, která se někdy neobejde bez peripetií a která souvisí s možnostmi a podmínkami jeho práce.

Na bilancování této cesty nebývá většinou příliš času, o ní se snad dá s přáteli debatovat u sklenky dobrého vína. Na druhé straně pokud přijde podnět zvenčí (v tomto případě text kolegy Tomáše Janíka), nutí to člověka alespoň na chvíli se zastavit a rekonstruovat některé úseky své cesty za poznáním. Proto předkládám čtenářům tuto studii, která není ani pouhou vzpomínkou v tom pravém smyslu slova, ani bilancí toho, co se podařilo a co je ještě nedořešeno. Jejím smyslem je spíše ukázat na některé otázky, které jsem si na cestě k pedagogickým znalostem a k jejich zkoumání kladl a jak jsem se s nimi vyrovnával. V tomto smyslu ji lze považovat za případovou studii.

Co bylo na začátku mé cesty k pedagogickým znalostem

Úplně na počátku byla zřejmě **volba** mého vysokoškolského **studia a profese** – rozhodoval jsem se, protože mě bavily přírodní vědy, mezi medicínou a učitelstvím. Zvolil jsem studium učitelství na brněnské pedagogické fakultě, aprobaci matematika a chemie. Oba obory, zejména pak chemie, mne zajímaly, ale nechtěl jsem se jim věnovat jako vědním oborům, spíše jsem si přál do jejich tajů zasvěcovat mladé lidi – své budoucí žáky.

A tehdy, již v prvním ročníku studia, se u mne začaly vytvářet určité obrysy pedagogických znalostí. U těchto předmětů mne však zaujaly především **osobnosti vyučujících** (tehdejší odborní asistenti PhDr. Josef Maňák, didaktik, a PhDr. Josef Hraše, psycholog), způsob jejich výuky i zajímavosti z oborů, které přednášeli. Při hospitacích na školách jsem však velmi obtížně spojoval pozorované jevy s těmito obecnějšími psychologickými a pedagogickými poznatky.

Konkrétní náměty a inspirace k výuce svých předmětů jsem získával až v oborových didaktikách, především v didaktice chemie, kterou zaníceně přednášel doc. dr. Viktor Hofmann. Tehdy se mi obecné psychologické a pe-

dagogické předměty a oborové didaktiky jevíly – z praktického učitelského hlediska – jako **dva póly** důležité pro práci učitele, ale **málo propojené**. Pedagogická praxe jako vyučovací předmět (s nímž jsem se setkal již v 1. ročníku studia) mne sice učila pozorovat různé jevy a situace ve třídě, avšak neuměl jsem často vysvětlit jejich příčiny. Až pedagogické výstupy mne poskytovaly prostor pro promýšlení svých vyučovacích postupů. Nadchla mne tehdy problematika rozvíjení samostatnosti a tvořivosti žáků, a proto jsem se snažil aktivizovat žáky v laboratorních pracích z chemie prostřednictvím úloh v pracovních listech, které jsem sestavil. Ale v tomto případě jsem postupoval spíše intuitivně.

Když jsem později začal vyučovat, postrádal jsem hlavně **praktické znalosti**, jak motivovat žáky, jak udržet jejich pozornost, jak hodnotit jejich znalosti, jak řešit kázeňské problémy atd. A tehdy jsem si výrazněji uvědomil, že příprava budoucích učitelů by mohla probíhat také jinak, např. od konkrétních oborově didaktických poznatků k poznatkům obecnějším – pedagogickým a psychologickým. Na počátku mé cesty k problematice pedagogických znalostí stály tedy **vlastní zkušenosti**.

Vážnější setkání s pojmem „dovednosti“

Když jsem začal pracovat na vojenském pracovišti, Středisku pro výzkum učebních metod a prostředků v Brně v oblasti technické přípravy vojenských řidičů, stále častěji jsem poznával, že těžištěm jejich výcviku jsou praktické dovednosti. Jejich výuka probíhala často jako triáda: demonstrace praktické činnosti (postupu, úkonu) – napodobení demonstrované činnosti – její korekce instruktorem. Tento postup se mi zdál příliš univerzální a málo účinný pro nácvik dovedností různě složitých (přesto, že se již tehdy vyvíjely a v armádě zaváděly trenážery se zpětnou vazbou pro žáky).

Začal jsem pátrat v literatuře o dovednostech, a to zejména proto, abych si takto vytvořil určité východisko pro promýšlení účinnějších postupů pro osvojování **pracovně technických** (psychomotorických) **dovedností**. Tehdy jsem se dostal většinou k literatuře české a ruské. Tak jsem zjistil, že **dovedností se chápe** (pro úsporu místa neuvádím citace starších prací v seznamu literatury na konci této studie, zájemce odkazují na monografii Švec, 1998, kde citované práce nalezne):

- částečně zautomatizovaná složka vědomé činnosti, „ne zcela dovršený návyk“ (Janáček, 1958; Single, 1961);
- učením získaná způsobilost k činnosti (např. Livečka a Skalka, 1979; Savin, 1972);
- osvojená činnost, její úspěšné provádění (Horák, 1978; Kruteckij, 1975; Skalková, 1962);

- vnitřní plán, schéma činnosti (Linhart, 1976).

Uvedené charakteristiky pojmu „dovednosti“ mne neuspokojovaly, neboť nevypovídaly o struktuře a procesu učení se dovednostem. To, že jsou spojeny s činností a že se utvářejí procvičováním a opakováním, bylo evidentní. V tehdejší, pro mne dostupné literatuře se objevovala teze, že dovednosti vznikají aplikací teoretických poznatků (např. o konstrukci, funkci a údržbě určité části vozidla, např. motoru) na řešení praktických situací (např. údržbu soustav motoru konkrétního automobilu).

Při hospitacích výcviku u vojenských jednotek jsem postupně zjišťoval, že žáci-vojenští řidiči sice umí prakticky například demontovat a ošetřit určitou součástku vozidla (ošetřit čistič vzduchu, odvzdušnit palivovou soustavu, doplnit olej do mazací soustavy apod.), ale **nedovedou svůj postup vysvětlit**. A tak vlastně vzniklo téma mé disertační práce, které konkretizoval můj tehdejší vedoucí, plukovník doc. Antonín Malach: **Zefektivnění výuky praktických dovedností vojenských řidičů automobilu**. Tedy, stála přede mnou – jak se dnes moderně říká – zakázka z praxe (společenská objednávka).

Nebudu podrobně popisovat své teoretické úsilí uchopit tematiku disertace, jak ji zúžit, zařadit do širšího didaktického kontextu, zformulovat výzkumné problémy, uskutečnit předvýzkumy tohoto druhu psychomotorických dovedností apod. Pustil jsem se do podrobnějšího studia literatury a snažil se dostat i k pramenům zahraničním.

Opakovaně jsem se setkával s pracemi, které vycházely z výzkumů P. J. Galperina a jeho žáků a následovníků (N. F. Talyzina, N. Kalošina, Z. A. Rešetova aj.). Z Galperinovy **teorie utváření rozumových operací** jsem vycházel ve své disertaci, a tedy i výzkumu. Z této teorie mne zaujaly myšlenky o **regulační funkci tzv. orientační osnovy činnosti** v učení vědomostem a dovednostem a teze o **interiorizaci** vnější předmětné činnosti v činnost vnitřní, rozumovou. Připomenu, že P. J. Galperin (1985, s. 5) spatřoval v orientační osnově činnosti prostředek, který odkrývá před žáky objektivní strukturu učiva a činnosti, vyděluje v učivu orientační body a v činnosti posloupnost jejích jednotlivých částí. Další publikované práce, vztahující se k interiorizaci, mne inspirovaly poznatkem, že proces utváření psychomotorických dovedností facilitují verbální **instrukce**, které žáci **vyslovují nahlas**, tzn. že si je takto udělují (Sačko a Galperin, 1968; Skell, 1980).

Empiricky jsem srovnával efektivnost dvou základních druhů instruktáže – demonstraci pracovně technické činnosti a jejího napodobování a demonstraci podpořenou obrázkovými a slovními instrukcemi v textovém návodu, přičemž žáci při této metodě nácviku pročítali nahlas instrukce (Galperi-

nova fáze hlasité a tiché řeči „pro sebe“) a prakticky uskutečňovali popsané úkony činnosti. Textový návod plnil funkci orientační osnovy činnosti. Zjistil jsem, že tato **kombinovaná forma instruktáže** je efektivnější než „klasická“, dosud v praxi převažující instruktáž založená na nápodobě předvedené činnosti. Některé empirické výsledky tohoto výzkumu jsem publikoval (např. Švec, 1986, 1987).

Na tomto místě trochu předběhnu a upozorním na to, že Galperinova teorie utváření rozumových operací mne ovlivňovala i v následujících letech (snad až příliš). Studoval jsem však také další práce o psychomotorických dovednostech, ale i o dalších druzích dovedností, včetně teorií dovedností. Při hlubším studiu fází procesu osvojování dovedností jsem se setkal s Andersenovým třífázovým modelem **osvojování kognitivních dovedností** (Anderson, 1982). V tomto modelu jsou popsány tři základní etapy procesu učení se dovednostem:

1. etapa deklarativní, v níž si žák osvojuje znalosti typu „vím, že“ (tzv. deklarativní znalosti);
2. etapa procedurální, v níž žák nacvičuje dovednost na základě znalosti typu „vím, jak“ (tzv. procedurální znalosti);
3. etapa autonomní, v níž si žák dovednost zdokonaluje.

Tento model nebyl, pokud vím, v tehdejší době v ČR příliš známý. Vrátil jsem se k němu až po řadě let, kdy jsem psal monografii o klíčových dovednostech ve vyučování a výcviku (Švec, 1998). V té době jsem měl za sebou další studium problematiky dovedností i empirické výzkumy. Andersenův model se mi zdál, přes veškerou svoji snahu překonat behaviorální teorie dovedností, poněkud jednostranný (vztahoval se pouze ke kognitivním dovednostem) a méně komplexní. Přesto jsem na základě tohoto modelu začínal tušit, že procedurální znalost „**vím, jak**“ (jak na to), opírající se o deklarativní znalost „vím, že“, má v procesu utváření dovedností důležitou funkci.

V roce 1997 jsem se pokusil jsem o syntézu svých dosavadních znalostí a zkušeností a předložil čtenářům **obecnější model** procesu osvojování dovedností, zahrnující těchto pět etap (Švec, 1998, s. 32–34):

1. etapu motivační;
2. etapu orientace žáka v osvojované dovednosti;
3. etapu „krystalizace“ nové dovednosti;
4. etapu dotváření dovednosti a jejího začleňování do širšího kontextuálního rámce;
5. etapu integrační.

V tomto modelu chápu **dovednost** jako komplexnější způsobilost subjektu (sycenou schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy, prožitky

aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Tato obecná charakteristika dovednosti byla převzata do *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 49). Vyplývá z ní, že dovednost si můžeme představit jako ledovec s **vnější**, pozorovatelnou vrstvou a **vnitřní**, skrytou vrstvou. Citovaná monografie (Švec, 1998) vyvolala u odborné veřejnosti zájem, ale i polemiku (viz např. recenzi – Pupala, 2000 a moji reakci – Švec, 2000).

Od pracovních technických dovedností k dovednostem pedagogickým

Když jsem po obhajobě disertační práce a konkurzu nastoupil koncem roku 1986 na místo odborného asistenta na Vojenské akademii v Brně (na Vědecko-pedagogické pracoviště), začal jsem se zabývat vysokoškolskou pedagogikou a pokračoval jsem ve studiu problematiky dovedností. V popředí mého zájmu stály pedagogické dovednosti vysokoškolských učitelů. V té době mne oslovil soubor studií vzniklý pod redakcí Evy Vyskočilové (1986) a její práce o podmínkách vývoje dovednosti (schopnosti) vychovávat (Vyskočilová, 1987). Tak vznikla moje spolupráce s doc. E. Vyskočilovou.

Tehdy již měla E. Vyskočilová za sebou řadu zkušeností z přípravy budoucích učitelů (pracovala na Pedagogické fakultě UK v Praze) i z výzkumu pedagogických dovedností. Na základě studia jejích citovaných a dalších prací i rozhovorů s ní jsem si uvědomil, že **pedagogická dovednost** je složitější kognitivní i dynamickou strukturou, než je například technická dovednost, i když oba druhy dovedností mají některé společné rysy: dovedný člověk umí předjímat základní kroky své činnosti a současně je schopen zahrnout do procesu činnosti i obrazu jejího výsledku i ty okolnosti, které mu nebyly před zahájením činnosti známy (Vyskočilová, 1987, s. 115).

Pedagogické dovednosti se týkají situací, v nichž učitel komunikuje s žáky (studenty) o učivu. Těmto dovednostem se však nelze naučit na základě daných pravidel a pouček. Proto je třeba uvést budoucího učitele do **situace**, v níž musí **jednat** s žáky. „Poskytnout mu možnost, aby v dlouhodobé, opakované konfrontaci s žáky se mu dostávalo příležitosti k vývoji jeho osobních vlastností a jejich integrace ve schopnost vychovávat.“ (Vyskočilová, 1987, s. 115) Také v procesu utváření pedagogické dovednosti je žádoucí, aby student věděl „jak na to“, tedy aby měl k dispozici procedurální znalost. Tato znalost mu však není dána předem jako například konkrétní postup jednání v určité pedagogické situaci. K této znalosti se musí student učitelství sám dopracovat, a to na základě řady praktických pokusů, v nichž se učí předjímat vlastní chování a v případě potřeby jej (při vzniku neočekávaných okolností) i měnit. Takto se postupně vypracovává studentova znalost „jak na to“.

„Detailní znalost ‚jak na to‘ vytváří postupně jakýsi kód, jímž se student při své činnosti řídí. Kód je tedy strukturou nadřazenou činnosti, který označuje vyšší formu organizace nebo rovnováhy, k níž směřují nižší činnostní struktury, např. struktury zvyku, vnímání, elementárních motorických činností. Současně však v sobě zahrnuje předchozí poznávací činnost a uchovává ji v podobě kontextu“ (Vyskočilová, 1987, s. 115).

Na Vojenské akademii jsem projektoval pedagogicko-psychologické kurzy pro vysokoškolské učitele a podílel se na jejich realizaci. Tyto kurzy byly odstupňované podle vstupní úrovně pedagogických zkušeností a znalostí učitelů. Vstupovali do nich tzv. „začínající učitelé“, kteří teprve (často s odbornou technickou praxí) vstoupili na vysokou školu a začali vyučovat, ale také „zkušenější“ učitelé, kteří již řadu let vyučovali na vysoké škole, avšak bez předchozí pedagogické přípravy. Navrhl jsem model **zkušenostního učení** pro vysokoškolské učitele Vojenské akademie v závislosti na délce jejich pedagogické praxe i zařazení do systému jejich kariérního růstu (odborný asistent, docent, profesor). Tento model jsem se pokusil popsat (Švec, 1994) a současně zobecnit empirické zkušenosti s jeho uplatňováním v praxi (Švec, 1995).

Vyšel jsem z Kolbeho modelu zkušenostního učení (viz např. Cornwell, Manfredo, 1994), který si lze představit jako cyklus čtyř základních aktivit studenta:

- získání konkrétních zkušeností subjektem řešením pedagogických situací;
- reflexe zkušeností subjektem;
- konceptualizace řešené situace v abstraktní úrovni;
- plánování řešení situace prostřednictvím aktivního experimentování.

Nastíněný model zkušenostního učení umožnil, aby se vysokoškolský učitel začal učit pedagogickým dovednostem v libovolném místě cyklu. Například začínající učitelé byli stavěni do pedagogických situací, v nichž měli jednat. Poté následovala sebereflexe jejich učení, na kterou obvykle navazovalo plánování řešení situací daného tématu (např. použití aktivizujících metod ve vysokoškolské výuce) a praktické vyzkoušení zvoleného plánu. Na takto získané a reflektované zkušenosti navazovalo jejich zobecnění (pojmové pojmenování apod.).

U zkušenějších učitelů jsme začínali reflexí jejich pedagogických zkušeností, získaných v předcházející praxi na vysoké škole. Na reflexi navazovala konceptualizace v praxi řešených problémů a situací a prohlubování dovedností řešením nových situací.

Již na Vojenské akademii jsem cítil, že problematika pedagogických dovedností by mohla být tématem mé **habilitační práce**. Jak však spojit dosavadní vlastní pedagogické zkušenosti i výzkumné poznatky ze studia

psychomotorických, dalších profesních dovedností studentů a pedagogických dovedností vysokoškolských učitelů, a to v konfrontaci s výsledky studií zahraničních autorů? To byla otázka, jejíž odpověď krystalizovala řadu měsíců, a to za kritické „asistence“ mého šéfa doc. dr. Gustava Motyky. Nakonec jsem dospěl k tématu *Profesní dovednosti studentů a příprava učitelů na jejich rozvíjení*. Habilitační práci jsem psal „v jednom zátahu“ a pak ji nechal předběžně posoudit docentem Motykou (ten, ač sociolog a teoretik i praktik vedení lidí, měl nejvíce připomínek) a kolegy prof. Josefem Maňákem a doc. (nyní prof.) Jiřím Marešem (ten také kritickými připomínkami nešetřil). Habilitační práci jsem obhájil na PdF MU v Brně v roce 1991.

Prostor pro výzkum pedagogických dovedností na katedře pedagogiky brněnské PdF

Možnost plně se věnovat výzkumu i praktickému ověřování možností utváření pedagogických dovedností budoucích učitelů jsem získal až na katedře pedagogiky PdF MU v Brně. Zde jsem nastoupil jako vedoucí katedry 1. září 1994 na základě konkurzního řízení. Znovu jsem se vrátil ke svým dřívějším zkušenostem absolventa pedagogické fakulty a rozhodl se – ve spolupráci s kolegy z katedry pedagogiky, ale i psychology a zájemci z řad oborových didaktiků – **měnit** postupně **pojetí pedagogické přípravy** budoucích učitelů. Mohl jsem se opírat o své dosavadní praktické pedagogické zkušenosti i zkušenosti výzkumné.

Příznivou okolností v té době byly rozšiřující se možnosti zapojení do projektů FRVŠ a GA ČR („prorazit“ zejména v GA ČR však nebylo již tehdy jednoduché).

Po příchodu na brněnskou pedagogickou fakultu jsem vedl **semináře z obecné didaktiky**. Při jejich koncipování jsem opět zvolil zkušenostní učení. Studenti učitelství začínali cyklus učení získáváním praktických pedagogických zkušeností prostřednictvím **mikrovyučování**: celou vyučovací hodinu vyučovali 3–4 žáky na fakultní škole ZŠ Křídlovická. Svoje zkušenosti po mikrovyučování písemně reflektovali ve svých denících, a to na základě orientačních, reflexi navozujících otázek.

V literatuře jsem se setkal s různými koncepcemi (pojetími) studentských **sebereflexí**. Vycházel jsem ze Smythova pojetí sebereflexe založeného na rekonstrukci řešených pedagogických situací, který v ní rozlišil tyto fáze (Smyth, 1989, částečně modifikováno):

1. popisnou fázi, zaměřenou na popis toho, co student dělal (navozující otázky typu *Co jsem dělal? Jakou situaci a jak jsem řešil? Jak reagovali žáci? Co jsem prožíval?*);

2. vysvětlující fázi, jejímž smyslem je objasnit studentovo jednání v dané situaci (*Proč jsem takto jednal? O co jsem se opíral?*);
3. konfrontující fázi, která umožňuje zamýšlet se nad širšími okolnostmi a kontextem daného jednání studenta (*Co zřejmě ovlivnilo moje jednání? Reagují takto i v podobných situacích? Co asi způsobilo, že jedním takto? Je toto moje jednání vhodné? Jak je přijímáno žáky? Jak kolegy?*);
4. rekonstruktivní fázi, směřující k eventuální změně nebo zdokonalení jednání v dalších situacích (*Jak bych mohl podobnou situaci řešit jinak? Co k tomu potřebuji?*).

Když jsem psal o svých zkušenostech se sebereflexí studentů učitelství do Pedagogiky (viz Švec, 1996), recenzent mého textu doc. J. Slavík označil popisované pojetí sebereflexe jako **vnitřní dialog**, který vede student sám se sebou, když zaujímá kritický odstup od svých zážitků a snaží se je srovnávat a hodnotit, popř. i korigovat.

V didaktických seminářích mi nešlo o to, aby studenti „zvládli“ sumu didaktických poznatků (jak se dosud na katedře pedagogiky tradovalo), ale aby porozuměli elementárním didaktickým situacím, aby si uvědomili, jak žák základní školy myslí, jak se učí apod. Proto jsem studentům umožnil, aby se se školní realitou blíže seznámili formou dílčích průzkumů (např. stylů učení žáků, psycho-sociálního klimatu školní třídy, žákovy pojetí učiva).

Do akčně pojatého výzkumu zkušenostní didaktické přípravy studentů jsem zapojil také svého doktoranda (absolventa mého kurzu Obecná didaktika), nyní již PhDr. Romana Musila, Ph. D. Společně jsme také publikovali některé empirické studie (např. Švec a Musil, 1999). Naznačené příznivé možnosti výzkumné práce na katedře pedagogiky PdF MU byly usnadněny (resp. i umožněny) řešením dvou projektů: *Zefektivnění didaktické přípravy budoucích učitelů prostřednictvím sebereflexe* (FRVŠ, č. 0579/1996) a *Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury* (GAČR, č. 406/98/1375). Za příznivou okolnost řešení těchto projektů považuji to, že se do něho zapojili nejenom kolegové z katedry pedagogiky, ale i z jiných kateder PdF MU (např. z katedry psychologie PhDr. J. Řezáč, z oborových kateder doc. dr. J. Trna, doc. dr. J. Budiš aj.). Při řešení projektu GA ČR jsme se kromě toho spojili i s kolegy z kateder pedagogiky a chemie PdF UHK v Hradci Králové (doc. Dr. T. Svatoš, dr. Holý) a z katedry pedagogiky (tehdejší docenti D. Nezvalová a M. Chráska) a katedry psychologie (dr. E. Urbanovská) PdF UP v Olomouci.

Výzkumná spolupráce na řešení tohoto projektu vyústila ve dvě kolektivní monografie (Švec, 2000, Švec a kol., 2002). V nich jsou prezentovány některé nové poznatky a dílčí závěry pro další výzkum pedagogických dovedností, ale i pro pedagogickou praxi. Pro ilustraci uvádím některé z našich poznatků:

- Pedagogické dovednosti představují integraci senzomotorické činnosti studenta s činností intelektuální. Do jejich vytváření, uplatňování a rozvíjení se tedy zapojuje nejenom hlava, ale i tělo.
- V řadě studijních učitelských programů se „žádá na studentovi, aby si nejprve osvojil jednoduché, na sobě nezávislé představy a pojmy. Například definice toho, co je komunikace, co metoda, co výchova, co verbální a co neverbální chování. Zastánci strukturální teorie dokázali, že celek je prvotní skutečností, v níž jsou teprve druhotně, dodatečně rozlišovány části i vztahy mezi nimi. Proto žádají, aby učivo bylo od počátku strukturováno. Studující vždy postihne při vnímání i při myšlení nejprve celek, např. výchovnou situaci, situaci spolupráce, komunikace, a teprve potom se v ní začíná orientovat.“ (Vyskočilová, 2000, s. 29)
- Pedagogické dovednosti studentů se odvíjejí z jejich pojetí výuky. To znamená, že změna pojetí výuky studentů podpořená jejich autentickými zkušenostmi (např. z mikrovyučování) je předpokladem rozvoje jejich pedagogických dovedností.
- Eva Vyskočilová poprvé předložila a zdůvodnila pojem psychosomatické kondice, který je širší než pojem pedagogické dovednosti (Vyskočilová, 2002).
- Při výzkumu pedagogických dovedností byly uplatněny také kvalitativní postupy, opírající se o dlouhodobé terénní sledování činnosti vybraných studentů učitelství a polostrukturované rozhovory se studenty (viz Švecovy studie v citované monografii z roku 2002).

Implicitní základ pedagogických dovedností

V citovaných výzkumech jsme si s kolegy všimli, že pedagogické dovednosti založené na zkušenostním učení a sebereflexi mají implicitní základ. To pro nás nebyl zcela nový poznatek, vždyť jsem již uvedl zjištění, že pedagogické dovednosti se utvářejí pod vlivem studentských pojetí výuky (ale také výchovy) a že kromě vnější, pozorovatelné vrstvy zahrnují vrstvu skrytou, vnitřní.

Tehdy jsem se v literatuře setkal s pojmem „tacit knowledge“ (tacitní, skryté, tiché znalosti) – viz zejména Sternberg a Horvath (1999). Pustil jsem se do studia dalších pramenů a začal diskutovat o pojmu implicitní (tacitní) pedagogické znalosti s některými kolegy z různých fakult. A tak ve spolupráci s E. Vyskočilovou (v té době již pracovala na katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze), I. Stuchlíkovou z katedry pedagogiky a psychologie PdF JČU v Českých Budějovicích a svým doktorandem (vlastně již absolventem doktorského studijního programu Pedagogika) T. Janíkem z Centra pedagogického výzkumu PdF MU v Brně a s novou

doktorandkou K. Hrbáčkovou jsme koncipovali grantový projekt *Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení*. Jeho návrh byl přijat GA ČR (č. projektu 406/02/1247) a od roku 2002 se rozběhla jeho realizace. V tomto období jsem již působil zároveň na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kam jsem byl vedením zlínské univerzity povolán, abych zde založil Ústav pedagogických věd, který by se stal základním „stavebním kamenem“ pro utváření nové fakulty humanitně zaměřené.

Při studiu implicitních pedagogických znalostí jsme brali v úvahu jednak jejich dimenzi „teoretickou“ (vědomostní) a jednak dimenzi „praktickou“ (dovednostní). Při ujasňování pojmu implicitní pedagogické znalosti a konkretizaci zaměření našeho výzkumu jsme se setkali s rozdílným chápáním této kategorie. Aniž bych na tomto místě (vzhledem k povaze mého příspěvku) citoval všechny prameny, které jsme studovali, dovolím si alespoň poukázat na některá chápání pojmu **implicitní pedagogické znalosti**:

- implicitní složka pedagogických znalostí (tedy vědomostí i dovedností) se ztotožňuje se studentovým (učitelovým) pojetím výuky a výchovy;
- implicitní pedagogické znalosti představují druhý pól „dipólu“ jímž jsou explicitní pedagogické znalosti, přičemž nejde o protiklad, nýbrž o jejich vzájemné propojení (viz Švec, 2005a, s. 30);
- implicitní pedagogické znalosti jsou jedním ze zdrojů intuice studenta učitelství a učitele;
- „implicitní“ bývá někdy zaměňováno za „tacitní“, resp. jsou pokládány za pojmy synonymní (diskuse o rozdílech mezi těmito významy přináší různé výsledky), v našem výzkumu oba významy považujeme do značné míry za ekvivalentní: „Bez této skryté znalosti by neměla obyčejná znalost žádný smysl. Když mluvíme, je většina významů implicitní nebo tacitní. Dokonce i při myšlení (ačkoli myšlení může být explicitní, tvoří-li obrazy) je skutečná aktivita myšlení tacitní. Nemůžeme říci, jak to děláme. Když chceme přejít místnost, nemůžeme také říci, jak k tomu dochází. Rozvíjí se to tacitně.“ (Bohm, 1992, s. 24)

Na základě studia literatury i dílčích výzkumů jsem dospěl k některým **znakům** implicitních pedagogických znalostí:

- jsou založeny na individuálních zkušenostech subjektu (studenta, učitele);
- jsou málo nebo vůbec subjektem uvědomované;
- sebereflexe může usnadnit jejich uvědomění subjektem (ovšem pouze v některých případech);
- jsou přítomny v aktuálním pedagogickém jednání (chování) subjektu, ovlivňují tedy to, jak student učitelství nebo učitel v pedagogických situacích jedná.

Zkoumání implicitních (tacitních) pedagogických znalostí rozvířilo zájem o studium **subjektivních teorií výuky**, resp. studentova (učitelova) pojetí výuky. Začaly se hledat nové diagnostické postupy k identifikaci subjektivních teorií výuky, např. metafory, rozhovory, v nichž si subjekt uvědomí určité pedagogické dilema, strukturování konceptů aj. (viz u nás např. Janík, 2005a; Stuchlíková, 2006).

V diskusích se postupně stále více vyjevovalo, že implicitní pedagogické znalosti se vytvářejí spíše **autentickým jednáním** subjektu v pedagogických situacích než specifickými výcvikovými situacemi, např. v simulovaných podmínkách (srov. Chudý, 2005). V našich výzkumech jsme také potvrdili zkušenost některých jiných autorů, že implicitní pedagogické znalosti se v konkrétních pedagogických situacích **zexplicitňují**, tj. stávají se zjevnými a pozorovatelnými. To považuji za důležitý impuls pro další výzkum implicitních (tacitních) pedagogických znalostí.

Opět u pedagogické kondice studentů

Výzkum implicitních pedagogických znalostí (založený převážně na kvalitativní metodologii) mne znovu přivedl k termínu Ivana a Evy Vyskočilových – psychosomatická kondice (viz předcházející část tohoto textu). Podle I. Vyskočila je **kondice** „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) Pokud přijmeme toto vymezení, potom **pedagogickou kondicí** můžeme rozumět zralost, připravenost i potřebu jednat autenticky a tvořivě, svobodně a přitom odpovědně v různých pedagogických situacích.

Pedagogická kondice má psychosomatickou povahu, tzn. že se týká nejenom kognitivní vybavenosti jedince, jeho myšlení, ale také mimokognitivní, zejména emocionální vybavenosti i celkové tělesné připravenosti jednat autenticky a tvořivě v komunikaci s druhými (žáky, klienty atd.). E. Vyskočilová (2003) k problematice kondice uvádí: „Není dosažitelná obecně formulovatelným metodickým postupem ani pouhým nadáním či talentem. V jazykovém povědomí se tento pojem spojuje s tělesnou kondicí sportovce. Znamená jeho zcela osobní pohotovost, připravenost k výkonu teď a tady.“ V oblasti tělesné výchovy a sportu kondice není jejím primárním cílem, je však nezbytným předpoklad výkonu (Dobry, 1992).

„V rámci vysokoškolského studia učitelů může mít [kondice – pozn. V. Š.] také význam určité vnitřní uspořádanosti psychických a tělesných sil vzhledem k úkolu ‚teď a tady‘. Ona osobní uspořádanost vzhledem k situaci, rozhodování i jednání v ní je dílem vychovatele. Podobně jako u sportovců

nevypovídá přímo o kvalitě přípravy, o kompetencích, dovednostech či charakterových vlastnostech, ale o schopnosti soustředit všechny své síly tak, aby vytěžil své zkušenosti, vzdělání i své perspektivní vidění, jak by věci měly být uspořádány. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle.“ (Vyskočilová, 2003)

Když jsem se začal touto problematikou zabývat, předpokládal jsem, že do pedagogické kondice se promítají studentovy znalosti, zkušenosti, schopnosti, ale také jeho potřeby (např. intenzivněji komunikovat s druhými), postoje a další nekognitivní složky osobnosti. Zároveň jsem si však uvědomoval, že utváření pedagogické kondice studentů učitelství, ale i dalších budoucích pedagogů (např. sociálních) vyžaduje **specifické, psychosomaticky pojaté předměty** a vůbec změnu pedagogické přípravy těchto odborníků (Švec, 2007a).

Začal jsem proto, jako obvykle, diskutovat s docentkou Evou Vyskočilovou o problematice pedagogické kondice i možnostech jejího výzkumu. Od diskusí nebylo daleko k přípravě nového grantového projektu, k jehož řešení jsem opět přizval vedle doc. E. Vyskočilové (a její kolegyně doc. L. Válkové) také doc. Ivu Stuchlíkovou a její kolegy z českobudějovické PdF. Tak vznikl a GA ČR byl přijat projekt *Kognitivní a dynamické aspekty herecké (hráčské) osobnosti učitele* (č. projektu 406/06/1571).

Smyslem projektu je navrhnout a empiricky ověřit model psychosomaticky orientované přípravy osob, které „veřejně vystupují“ (tj. zejména budoucích učitelů a sociálních pedagogů), a to tak, aby korespondoval se zaměřením a možnostmi pracovišť, které se na tomto projektu podílejí (tj. Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně, katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU AMU v Praze a katedry pedagogiky a psychologie PdF JČU v Českých Budějovicích).

Abych do problematiky psychosomatické přípravy a jejích předmětů (zejména dialogického jednání, výchovy k hlasu a řeči a autorského psaní a čtení) více pronikl na základě vlastních zkušeností, absolvoval jsem v letech 2006–2007 na katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze kurz *Kreativní pedagogika – pedagogická kondice*. Tak jsem na vlastní kůži poznal, co jednotlivé psychosomatické disciplíny obnášejí. S kolegy na zlínském pracovišti jsem začal uvažovat o tom, jak prvky psychosomatické přípravy začlenit alespoň do některých klíčových předmětů ve studijním oboru Sociální pedagogika. Současně jsme s E. Vyskočilovou a I. Stuchlíkovou promýšleli, jak zkoumat nárůst pedagogické kondice studentů, který by měl být výsledkem psychosomatické přípravy. E. Vyskočilová vyvinula a empiricky ověřovala tzv. „**test zaujatosti**“ (u studentů, kteří absolvovali dialogické jednání), jehož použití spočívá v následujících krocích:

- v průběhu pokusů dialogicky jednat byly u každého studenta tyto pokusy zaznamenávány na videozáznam;
- tak vznikla série videozáznamů dokumentující vývoj pedagogické kondice studentů;
- videozáznamy posuzují nezávislí pozorovatelé pomocí vícestupňové škály, vyjadřující, do jaké míry je jednotlivé pokusy (jednání), resp. momenty v těchto pokusech studentů zaujaly; zaujatost lze považovat za hlavní ukazatel momentů, kdy došlo k propojení niterného dění u studenta, jeho vnějšího výrazu a sociálního kontextu (Vyskočilová, 2006).

Naznačené, dosud dosažené výsledky zjišťování nárůstu pedagogické kondice studentů jsme přihlásili jako referát na mezinárodní konferenci ISATT do Ontária. Náš příspěvek byl akceptován a jeho abstrakt publikován (Švec, Vyskočilová, 2007). Chtěl bych upozornit na to, že **pedagogická (psychosomatická)** kondice je pouze jednou **dimenzí** v přípravě budoucích učitelů a profesionálů tzv. pomáhajících profesí. Je to sice dimenze výchozí, avšak nikoliv postačující. Další dimenzí v odborné přípravě pedagogů je **dimenze psychodidaktická**, která se týká osvojení metod a postupů, pomocí nichž bude učitel nebo sociální pedagog komunikovat s žáky nebo klienty. Cestou k tomuto osvojení jsou konstruktivistické přístupy, dnes již poměrně uspokojivě popsané v dostupné literatuře. Dimenze psychodidaktická, jak je zřejmé, se prolíná s dimenzí psychosomatickou (Švec, 2007b).

Pokus o shrnutí sebereflexi mé cesty k pedagogickým znalostem

Cesta k pedagogickým znalostem, kterou jsem v tomto příspěvku načrtl, trvala (resp. trvá) již mnoho let, vlastně od mého absolvování učitelského studia (1970) do současnosti. Na ní jsem poznával nejenom teoretické a praktické problémy spojené s pedagogickými dovednostmi a znalostmi, ale setkával se s řadou kolegů a kolegyň, kteří tuto cestu ovlivnili, resp. do ní vstoupili, takže jsme některé její úseky mohli projít společně. Patří k nim, kromě jiných, především Eva Vyskočilová, Josef Maňák, moji doktorandi (dnes již Ph.D.) Roman Musil, Tomáš Janík, Karla Hrbáčková a Kateřina Vlčková, kteří jsou dnes již v oblasti, kterou propracovávají a zkoumají, dál než já. Ale to považuji za zcela přirozené, neboť si našli vlastní cestu výzkumu specifických problémů pedagogických znalostí a autoregulace učení. V této souvislosti mě těší, že Tomáš Janík publikoval monografii o znalostech v učitelském vzdělávání (2005b) a že se i dále věnuje této problematice, v současné době didaktickým znalostem obsahu (Janík a kol., 2007). K inspirátorům na mé cestě k pedagogickým znalostem patří také moji studenti,

s nimiž jsem na výzkumech spolupracoval a od nichž jsem se mnohému naučil.

Na své cestě jsem se vyrovnával s terminologickými nejasnostmi (co je to vlastně pedagogická dovednost a znalost, implicitní znalost, pedagogická kondice), setkával se s milníky (např. jsem se poměrně dlouho držel pouze Galperinovy teorie interiorizace, až později jsem porozuměl – vlastně se k hlubšímu porozumění stále dostávám – Piagetově „teorii učení“) atd. Učil jsem se ve výzkumech uplatňovat kvalitativní postupy, aniž bych se vzdával postupů kvantitativních.

Revidoval jsem některá pojetí pojmů související s pedagogickými znalostmi, např. své pojetí sebereflexe. Sebereflexe mne jako vzdělavatele učitelů okouzila, viděl jsem v ní cestu k zefektivnění přípravy budoucích učitelů. Postupně jsem si uvědomoval, že je to pouze jeden, i když významný prostředek napomáhající zvládnout náročnou učitelskou profesi a že je třeba tento prostředek dokonale ovládat. Že je to způsob zpracovávání pedagogických zkušeností, který představuje nikoliv pouhou introspekci, obrácení se k minulosti (co, jak a proč jsem dělal), ale zejména k budoucnosti, k jejímu anticipování (co, jak a proč bych mohl a chtěl dělat jinak). Od psychologické a didaktické dimenze pojmu sebereflexe jsem se postupně dostal až k její dimenzi fenomenologické. Za důležitou pokládám v tomto smyslu Patočkovu myšlenku, že naše vlastní jednání nám je přístupné skrze reflexi. Tato reflexe však není pouhým obrácením se do sebe, jak je to chápáno v některých modelech reflexivní učitelské přípravy, nýbrž také (a to především) obrácením se ven, k vnějšímu světu, ke vztahům, v nichž se nacházím. Jan Patočka to vyjadřuje výstižně: „Reflexe vlastní zkušenosti vede k rozporu, k dualitě prožívaného a prožívajícího, k upadnutí do protikladu mezi zakoušejícím a zakoušeným. Dívám se na sebe – jsem to sice já, ale to, na co se dívám, už uplývá, nejsem to já, který se dívám (...) Takový pohled obrácený na sebe k nám samozřejmě také patří, ale naše vlastní bytí má původnější přístup k sobě. Způsob, jakým je nám přístupné naše původní, vlastní bytí, je ten, že svoje vlastní bytí musíme dělat, vytvářet, vykonat (...), že nejsme vůči svému vlastnímu bytí lhostejní, že ve své přítomnosti už anticipujeme, rozvrhujeme něco, čím ještě nejsme (...) Není to tedy tak, že jsme a pak něco konáme, v tom konání se odehrává celé naše bytí.“ (Patočka, 1995, s. 69)

Stále silněji pociťuji, že moje nastíněná cesta k pedagogickým znalostem byla vyplněna spoluprací s druhými, a to – jak jsem již uvedl – nejen s odborníky na pedagogické dovednosti, ale také se začínajícími adepty vědy a studenty. Nebyla to vždy přímá cesta, nýbrž cesta s oklikami i pochybnostmi. Cesta návratů a upřesňování teoretických konceptů a promýšlení, jak je „dostat do praxe“ přípravy budoucích pedagogů. Většina mých vý-

zkumů (realizovaných se spolupracovníky) byla spojena s řešením grantových projektů, do nichž jsem zapojil i své doktorandy.

Považoval jsem za samozřejmé výsledky svého studia a výzkumu pedagogických znalostí průběžně publikovat, často jsem k autorské spolupráci přizval své kolegy a podílel se na redakci sborníků a kolektivních monografií (některé z nich – viz Literatura). Výsledky výzkumu pedagogických dovedností a znalostí jsme s kolegy také prezentovali na tuzemských i zahraničních konferencích.

Postupně jsem se také pokoušel získané poznatky a zkušenosti syntetizovat a do určité míry zobecnovat v samostatných monografiích, ať již jako jejich autor či spoluautor (viz zejména Švec, 1998, 1999, 2000; Švec a kol., 2002). Za samozřejmé jsem považoval poznatky o pedagogických znalostech zpřístupnit širšímu okruhu čtenářů – zejména studentům učitelství, jejich vzdělavatelům a učitelům v praxi (např. Švec, 2005b).

Těší mne, že některé moje práce o pedagogických znalostech vyvolaly odezvu kolegů z různých pracovišť v ČR a SR, zejména z fakult připravujících budoucí učitele. Nejde pouze o jejich citace, ale zejména o to, že vůbec vyvolaly zájem kolegů o problematice pedagogických znalostí ve vzdělávání učitelů hlouběji uvažovat. Jak jsem již vzpomenu, někteří kolegové ve studiu různých aspektů pedagogických znalostí pokračují (T. Janík, Š. Chudý, K. Hrbáčková, doktorandi).

Jak je zřejmé z předcházející části této práce, studium a zkoumání pedagogických znalostí nebylo možné bez jejich začlenění do širšího kontextu pedagogické přípravy budoucích učitelů a vzdělávání učitelů vůbec. Proto také vznikaly publikace, které si všímaly tohoto kontextuálního rámce (např. Švec, 1999). Kromě toho jsem spolupracoval na komplexnějších projektech z oblasti vzdělávání učitelů. Za zmínku stojí *Projekt rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů*, na kterém se podílela katedra pedagogiky brněnské pedagogické fakulty a kolegové z pražské PdF. Výstupem z tohoto projektu je dvoudílný sborník (Walterová, 2001). Poznatky z řešení tohoto projektu jsou využívány i v současné době při projektování přípravy budoucích učitelů.

Práce vznikla v rámci projektu GA ČR 406/06/1571 Kognitivní a dynamické aspekty herecké (hráčské) osobnosti učitele.

Literatura

- ANDERSON, J. R. Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 1982, roč. 89, č. 4, s. 369–406.
- BOHM, D. *Rozvíjení významu*. Praha: Unitaria, 1992.
- CORNWELL, J. M., MANFREDO, P. A. Kolb's Learning Style Theory Revisited. *Educational and Psychological Measurement*, 1994, roč. 54, č. 2, s. 317–327.

- DOBŘÝ, L. Může být tělesná zdatnost primárním cílem tělesné výchovy? *Tělesná výchova mládeže*, 1992, roč. 58, č. 7, s. 1–5.
- CHUDÝ, Š. Modelovanie výchovných situácií jako prostriedok rozvoja pedagogických zručností. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005, s. 53–64.
- GALPERIN, P. J. *Metody obučení a umstvennoje razvitije rebenka*. Moskva: Izd. Moskovskogo universiteta, 1985.
- JANÍK, T. Transmise versus konstrukce? Pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005a, s. 17–26.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005b.
- JANÍK, T. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele (přínos Vlastimila Švece pro teorii, praxi a výzkum učitelského vzdělávání). *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 4, s. 35–42.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikomenh, 1995.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001.
- PUPALA, B. ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. (Recenze). *Pedagogika*, 2000, č. 1, s. 97–101.
- SÁČKO, N. N., GALPERIN, P. J. Formirovanije dvigatelnyh navykov. In GALPERIN, P. J., TALYZINA, N. F. (ed.) *Formirovanije znanij i umenij na osnove teorii poetapnogo usvojenija umstvennyh dějstvij*. Moskva: Izd. Moskovskogo universiteta, s. 3–71.
- SKELL, E. Erfahrungen mit Selbstinstruktions-Training beim Lösen komplexer Rangieraufgaben. *Československá psychologie*, 1980, roč. 24, č. 3, s. 258–268.
- SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1989, roč. 40, č. 2, s. 2–9.
- STERNBERG, R. J., HORVATH, J. A. (eds.) *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- STUHLÍKOVÁ, I. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 2006, č. 1, s. 31–44.
- ŠVEC, V. K účinnosti písomnej inštruktáže při riadení osvojovania pracovných zručností. *Jednotná škola*, 1986, roč. 38, č. 8, s. 739–756.
- ŠVEC, V. Regulativní funkce orientační osnovy činnosti v pracovním výcviku. *Psychologie v ekonomické praxi*, 1987, roč. 22, č. 3, s. 127–132.
- ŠVEC, V. K novému pojetí pedagogického vzdělávání učitelů vysokých škol. *Alma mater*, 1994, roč. 4, č. 1, s. 9–14.
- ŠVEC, V. Jaké pedagogické a psychologické vzdělávání potřebuje dnešní vysokoškolský učitel? In *Univerzita Komenského a vysokoškolská edukácia – minulosť, prítomnosť, budúcnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995, s. 154–157.
- ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 266–276.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 1998.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- ŠVEC, V. Autorova reflexe Pupalovy recenze. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 101–103.
- ŠVEC, V. Studium implicitních pedagogických znalostí jako inspirace pro osobnostní přípravu učitelů. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005a, s. 27–40.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti: teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing, 2005b.

- ŠVEC, V. Od znalostí k pedagogické kondici: Nový vhléd do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 91–102.
- ŠVEC, V. Psychosomatické základy ve studiu sociálních pedagogů. In HLADÍK, J., CHUDÝ, Š. (eds.) *Sociální pedagogika v současné společnosti [CD-ROM]*. Zlín: UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, 2007a.
- ŠVEC, V. Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu [CD-ROM]*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 2007b.
- ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000.
- ŠVEC, V., MUSIL, R. Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů. In ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 83–105.
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V., VYSKOČILOVÁ, E. The pedagogical conditioning student teachers: The foundations of their preparedness for changes in the roles of teachers. In *Totems and Taboos: Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching*. ISATT Konference: Abstracts by Session. Ontario: Brock University, July 5–9, 2007.
- VYSKOČIL, I. Úvodem. In VYSKOČILOVÁ, E., SLAVÍKOVÁ, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: DAMU, 2000, s. 4–8.
- VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: PedF UK, 1986.
- VYSKOČILOVÁ, E. Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In LANGOVÁ, M., KODÝM, M. a kol. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia, 1987, s. 113–126.
- VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 24–31.
- VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 13–35.
- VYSKOČILOVÁ, E. *Osobní sdělení*. Dopis. Praha, 2003.
- VYSKOČILOVÁ, E. Zaujatosť diváka jako ukazatel efektivity dialogického jednání. In GAJDOŠÍKOVÁ, H. (ed.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. LF UK a Sdružení SCAN, 2006, s. 124–129.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. a 2. díl. Praha: PedF UK, 2001.

ŠVEC, V. Moje cesta k pedagogickým znalostem. *Pedagogická orientace* 2007, č. 4, s. 43–60. ISSN 1211-4669.

Autor: prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Ústav pedagogických věd Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně, nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín, e-mail: svec@fhs.utb.cz.