

Jak by mělo vypadat doktorské studium, aby studenty dobře připravilo na výuku? Malý návod, jak navrhnout funkční program rozvoje didaktických dovedností doktorandů

Michal Urban

Univerzita Karlova, Právnická fakulta

Řada studentů doktorských programů v rámci svého postgraduálního studia vyučuje. Někteří dokonce doktorát začali studovat zejména proto, aby se mohli začít podílet na výuce pregraduálních studentů.¹ I přesto řada vysokých škol vybírá nejen studenty do doktorského programu, ale i nové asistenty především (či dokonce výhradně) na základě jejich vědeckého potenciálu, tj. bez ohledu na jejich pedagogické dovednosti či i jen ochotu je rozvíjet. Přitom podobně jako každou jinou dovednost (jakou je například i psaní vědeckých článků), i schopnost vyučovat je možné se naučit, resp. průběžně učit.² Není ovšem snadné efektivní program péče o didaktickou připravenost studentů doktorského programu zavést, a to ani pro fakulty, které nepochybují o jeho užitečnosti. Cílem tohoto textu je na základě konkrétních zkušeností se zaváděním takového programu zformulovat principy, které by takový program měl splňovat, a pomoci je tak zavádět institucím, které chtějí didaktické dovednosti svých doktorandů rozvíjet. V textu nejprve ukážeme, proč pro učení didaktických dovedností představuje studium doktorského programu výbornou, ne-li ideální příležitost. Následně popíšeme

¹ Potvrzuje to řada studentů, se kterými jsme během posledních deseti let na Univerzitě Karlově (a zejména její právnické fakultě) spolupracovali. Nepřímo to nicméně vyplývá také například z následující studie, kde studenti právnických oborů jako silnou motivaci označují „akademickou kariéru“, do které nepochybně vedle vědeckého bádání patří i výuka. Srov. např. „... studenti právnických oborů v 80,8 % případů pokračují na doktorském studiu kvůli zájmu o studium a akademickou kariéru. Kvůli zvýšení kvalifikace, osobnímu rozvoji či prestiži nejčastěji studují doktorské studium studenti uměleckých oborů (31,1 %) a studenti pedagogických oborů (26,3 %). Studenti zemědělsko-lesnických a veterinárních oborů v 17,9 % případů uvedli, že studují, protože nemohou najít práci a uplatnění v oboru. U všech ostatních oborů je tento podíl pod 8 %.“ „Neochotu učit“ jako důvod jiné než akademické kariéry uvádí pouhých 1,5 % respondentů této studie a z více než 3200 studentů, kteří autorům této studie vyplnili dotazník, se „téměř dvě třetiny studentů doktorského studia (63,6 %) pravidelně či příležitostně podílí na výuce studentů bakalářského nebo magisterského studia.“ (Fischer & Vltavská, 2014, s. 12; 109 a násl.; 149–151).

² Srov. Dwecková, 2017.

a zhodnotíme zkušenosti z didaktické přípravy studentů doktorského programu na Právnické fakultě Univerzity Karlovy a představíme vylepšený program, který pro své studenty chystáme.³ V závěru naše zkušenosti zobecníme a zformulujeme principy, které by měl splňovat efektivní program péče o didaktickou připravenost studentů doktorského programu.

1 Proč představuje doktorské studium ideální čas na osvojování si didaktických kompetencí?

Předně proto, že řada studentů doktorského programu během svého studia bude vyučovat. Ať už půjde o jednorázový záskok za chybějícího učitele, několik vystoupení v kurzu kolegy na katedře, vlastní seminář povinného předmětu, nebo zcela nový volitelný předmět, univerzity by měly doktorandům nabídnout možnost se na nesnadnou roli učitele připravit. Druhý důvod pak vyplývá z faktu, že mnoho doktorandů po dostudování nebo ještě během studia nastupuje do pozice akademických pracovníků. Vzhledem k poměrně rozsáhlé praxi inbreedingu⁴ tuzemských univerzit pak řada z nich nastupuje do učitelské pozice právě v té instituci, kde studuje doktorské studium, takže péče o jejich didaktické schopnosti nepředstavuje jen altruistický příspěvek k vyšší úrovni vysokoškolské výuky v naší zemi, ale bezprostředně se odrazí na didaktické vyspělosti daného pracoviště. Investice do doktorandů se zkrátka univerzitám vyplatí.

Třetí důvod pak spočívá v tom, že typičtí doktorandi, kteří nastupují nedlouho po dostudování magisterského programu, se nachází nejen v profesním,

³ Zkušenosti z výuky na Univerzitě Karlově, zejména její právnické fakultě, pak představují těžiště v tomto textu popisovaných zkušeností. Vycházíme ovšem z pedagogické literatury a zkušeností mnohých dalších. Namátkou můžeme uvést následující inspirace: Arbetman a O'Brien (2012); Bloch (2011); Brown et al. (2017); Dwecková (2017); Grimes (2018); Kolb (1984); Krathwohl (2002); Petty (2006); Stuckey a Clinical Legal Education Association (2007).

⁴ Za „najímání zevnitř“, neboli akademický „inbreeding“, je označován sklon univerzit přijímat do akademických pozic své vlastní absolventy. Podle studie think-tanku Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu Národohospodářského ústavu Akademie věd ČR se univerzity ze zemí Visegrádské čtyřky až na výjimky umísťují na nejnižších příčkách v tendenci zaměstnávat výzkumníky s počátečním působištěm v zahraničí, přičemž pro české univerzity platí, že je za zahraničí považováno i Slovensko. Studie rozděluje vědecké pracovníky podle toho, kde napsali svůj první článek, na tři skupiny. Na ty, kteří napsali první článek na univerzitě, kde momentálně pracují, na ty, kteří jej napsali na jiné domácí univerzitě, a na ty, kteří jej napsali na jiné zahraniční univerzitě. Pro společenské vědy na UK zjistili výzkumníci následující poměry: 67 %, 23 %, 10 % (Macháček & Srholec, 2020).

ale i celkově životním období, které osvojování didaktických kompetencí velmi přeje. Mají ještě v čerstvé paměti, jak vypadalo jejich pregraduální studium, z čehož mohou čerpat příklady dobré, ale i špatné praxe, teprve si hledají svůj učitelský styl, bývají otevření novým didaktickým trendům i ochotní cestovat na zahraniční pobyty, kde se vedle svého oboru seznamují i s tamními didaktickými postupy a kulturou instituce, které se mohou značně odlišovat od těch tuzemských. V neposlední řadě pak nelze opomenout to, že nezanedbatelné procento doktorandů začíná studovat s idealistickou motivací „dělat věci jinak a lépe“ a že samotná možnost vést výuku doktorandy motivuje lépe rozumět svému oboru (aby ho dokázali lépe předat), a při výuce i její přípravě budou typicky narážet na důležité otázky týkající se jejich oboru, které si předtím z různých důvodů nepoložili, a které mohou posunout i jejich výzkum. Výzkumy ukazují, že jeden z nejlepších způsobů, jak se něco naučit, je učit to druhé.⁵

2 Program pro doktorandy na Právnické fakultě Univerzity Karlovy

Studentům doktorského studia nabízíme od prvního ročníku kurz *Základy didaktiky práva I*, v rámci kterého ve třech pětihodinových blocích získají základní vhled do didaktiky práva. Naučí se plánovat své hodiny, přemýšlet o cílech svého předmětu i jednotlivých hodin, vyzkouší si řadu různých výukových metod a aktivit a na závěr kurzu každý obdrží zpětnou vazbu na svůj plán hodiny, ze kterého část hodiny formou tzv. *microteachingu* v kurzu odučí.

Následně⁶ mají možnost stát se lektory dovednostního předmětu Úvod do studia práva, což je povinný předmět pro studenty 1. ročníku magisterského studia, který absolvují blokově na samém počátku studia (v září či říjnu, vždy v rámci tří po sobě jdoucích dní).⁷ Nově nastupující studenti magisterského programu v něm získají základní právní a studijní dovednosti, vyzkouší si práci se zdroji, řešení případu metodou *problem-based learning*,⁸ získají lepší orientaci v systematice práva a motivaci řádně studovat. Každou skupinu

⁵ Srov. Bargh a Schul (1980); Ribosa a Duran (2022). Také je často poukazováno na tzv. Learning Pyramid (srov. *The Learning Pyramid*, n.d.).

⁶ Absolvování předmětu *Základy didaktiky práva I* není podmínkou, představuje ale nespornou výhodu.

⁷ Více informací k předmětu je k dohledání zde: <https://www.prf.cuni.cz/magisterske-studium/uvod-do-studia-prava-povinny-predmet-pro-studenty-1-rocniku>.

⁸ Srov. Grimes, 2014.

o velikosti cca 25 studentů má na starosti dvojice lektorů, typicky doktorandů fakulty (v jakémkoli ročníku svého studia). Lektori mají povinnost zúčastnit se víkendového didaktického školení, které je na výuku předmětu připraví, a dostanou kompletně připravené plány všech hodin, tj. nemusí hodiny vymýšlet, ale jen odučit. Během výuky získávají zpětnou vazbu od druhého lektora a na jeden blok se na ně přijde podívat i zkušenější učitel, se kterým výuku poté rozeberou. Jakkoli výuka tohoto předmětu vůbec není snadná, možnost využít připravené plány hodin, učení v tandemu a možnost učit „nenáročný“ úvodní předmět pro studenty prvního ročníku představuje ideální start učitelské kariéry. Důležité také je, že získané zkušenosti a didaktické postupy použité v tomto kurzu (záměrně zařazujeme mnoho různých výukových metod, které si lektori vyzkouší – skupinovou práci, vedení diskuze, řešení případu atd.) mohou následně přenášet do předmětů, které budou učit na svých domovských katedrách.⁹

Bez ohledu na to, jestli prošli jedním z výše uvedených kurzů, mají možnost domluvit si individuální konzultaci s někým z Katedry právních dovedností, což je fakultní pracoviště, které sdružuje učitele se zájmem o didaktiku a alternativní přístupy k výuce.¹⁰ Mohou přijít zkonzultovat svůj plán hodiny, prodiskutovat nastavení celého kurzu, probrat vybrané didaktické téma nebo někoho z členů katedry pozvat k sobě do hodiny.¹¹ Tento druh podpory nabízíme akademikům i doktorandům. Mohou nás kontaktovat přes formulář na našich stránkách,¹² častěji ale reagují na to, když jim možnost jít se podívat k nim do hodin nabízíme na osobních setkáních (doktorandům při výuce, akademikům při pořádání kulatých stolů na didaktická témata).¹³

⁹ Význam úvodního didaktického kurzu na začátku dráhy učitele připomíná víc autorů (srov. Britton et al., 2003; Stanulis et al., 2007).

¹⁰ Více informací o Katedře právních dovedností je možné získat zde: <https://www.prf.cuni.cz/100030421170/katedra-pravnich-dovednosti>.

¹¹ Návštěvy v hodinách probíhají tak, že pozvaný učitel do hodiny nijak nezasahuje, jen ji tiše pozoruje, a následně je připraven se o ní s doktorandem bavit. Konkrétní témata, o kterých bude řeč, vybírá primárně samotný doktorand. Snaha je neopustit roli kouče, případně mentora, ale rozhodně se nestávat „inspektorem“, který přišel kontrolovat a poučovat.

¹² <https://www.prf.cuni.cz/katedra-pravnich-dovednosti/didakticka-podpora>.

¹³ Faktem nicméně zůstává, že stále pozorujeme malou ochotu si někoho k sobě do hodiny pozvat, zejména pak u akademiků. Doktorandi jsou k tomu daleko nakloněnější, jistě i proto, že v rámci Úvodu do studia práva takovou návštěvu absolvují povinně a zjistí, že může být poměrně přínosná, a následně mají větší tendenci nás k sobě do hodin zvat. Tyto zkušenosti nás vedly k tomu, že jsme návštěvu v hodině zařadili jako povinnou součást předmětu *Základy didaktiky práva II* (předmět blíže představíme v dalším textu) a doufáme, že zavedení katederních didaktiků, o kterých píšeme níže, podpoří ochotu zejména mladších učitelů či doktorandů zvat k sobě do hodin právě katederní didaktiky. Zatímco pro doktorandy jsou návštěvy v hodinách za jistých okolností povinné, u akademiků se držíme principu dobrovolnosti.

Zatímco iniciování individuálních konzultací necháváme na doktorandech, aktivně jim nabízíme skupinová setkání určená typicky pro absolventy *Základů didaktiky práva I* či lektorů *Úvodu do studia práva*. Chápeme je jako navázání na společnou zkušenost z didaktických kurzů, kterými prošli, a jako možnost překonávat izolovanost učitelského povolání a čas od času se potkat s podobně naladěnými lidmi, sdílet svoji dobrou i méně povedenou praxi a přemýšlet o tom, jak učit ještě o něco lépe. Konkrétní diskutovaná témata necháváme vybírat samotné doktorandy.¹⁴ Snažíme se je nabízet 2–3krát během semestru a vytvářet postupně stabilní skupiny, které se budou scházet více semestrů a budou se podporovat v učení i zkoušení netradičních postupů a aktivit – čímž plynule přecházíme do úvah o dalším vývoji našeho programu pro doktorandy.

3 Kam péči o didaktické dovednosti doktorandů dále posunout?

Úvahy o dalším směřování programu pro doktorandy vychází z přemýšlení o jeho současných limitech. Zatímco úvodní didaktické kurzy doktorandi hodnotí jako velmi přínosné, následné individuální konzultace využívají jen zřídka a návštěvnost skupinových setkání značně kolísá. Souvisí to s jejich nepravidelností (konkrétní termíny se domlouvají vždy ad hoc s danou skupinou, nejsou dopředu závazně vypsány) a neexistencí institucionálního zankotvení (až do akademického roku 2022/2023 se nejednalo o samostatný předmět). I samotní učitelé úvodních didaktických kurzů se k individuálním i skupinovým konzultacím teprve učí nepřístupovat jako k nástavbě („třešničky na dortu“, na kterou možná zbyde čas), ale jako k přirozenému a žádoucímu pokračování didaktické přípravy doktorandů, nebo dokonce skutečné práci s doktorandy poté, co prošli základní didaktickou přípravou a získali první zkušenosti ze své učitelské praxe.

Na základě těchto důvodů od akademického roku 2022/2023 zavádíme volitelný předmět *Základy didaktiky práva II*, který doktorandům nabízí rámec pro jejich další práci na svých didaktických dovednostech. Pokud si tento volitelný předmět zapíše, budou muset povinně docházet na pravidelné

¹⁴ Mají zájem například o diskuzi nad tím, jak poskytovat studentům zpětnou vazbu na domácí práce, jak si chystat plány hodin, jak využívat v hodině prezentaci, jak motivovat studenty k tomu, aby plnili domácí úkoly, jak pracovat s Moodleem či jak se vyrovnat s těžkými tématy či studenty v hodině.

skupinové konzultace s vedoucím předmětu (cca 1x za měsíc/dva) a pozvat k sobě do hodiny některého ze svých kolegů. Kromě toho si budou muset podle svých vlastních potřeb a cílů stanovit plán toho, jak budou v následujícím roce pracovat na svých didaktických dovednostech. Mohou se jít podívat do hodiny někoho ze svých katederních kolegů či členů Katedry právních dovedností, nebo je pozvat do své hodiny, připravit e-learningovou oporu pro svůj seminář, vést si učitelský deník, ve kterém budou zachycovat a analyzovat didakticky relevantní zkušenosti, účastnit se debat na vybraná didaktická témata, nebo si stanovit jakékoli jiné plnění, které jim bude dávat smysl.¹⁵

Snažíme se tedy, jak už bylo zmíněno výše, tímto způsobem doktorandům nabídnout rámec pro jejich další didaktický růst, metodické vedení a využít synergie skupiny.¹⁶ Oproti dřívějšku budeme klást větší důraz na pravidelnost setkání, včetně jasných termínů pro zakončení, pracovat se závazkem studentů (formálním v podobě zapsání předmětu a jeho zanesením do individuálního studijního plánu, ale i neformálním v podobě sepsání „smlouvy o výuce“ a časového harmonogramu plnění jednotlivých povinností), a motivací i tlakem skupiny ostatních doktorandů (pomocí vzájemného sdílení, kolegiálního poradenství atd.).¹⁷ I samotné zřízení předmětu pak aktivitám, které se dosud děly de facto ve volném čase, dodává na vážnosti.

Následně bychom chtěli pro studenty přichystat e-learningovou oporu, která bude obsahovat pracovní listy, ukázky aktivit, výňatky z odborné literatury i rozsáhlý rozcestník materiálů, včetně odkazů na internetové zdroje, videa, knihy. Elektronická forma usnadní aktualizaci a umožní postupně tuto oporu doplnit o testové otázky a cvičení, pomocí kterých budou moci studenti ověřovat své porozumění obsahu kurzu i jednotlivým materiálům. V neposlední řadě má i tato opora sloužit jako příklad dobré praxe, kterou budeme rádi, když se doktorandi budou inspirovat při tvorbě e-learningových opor pro své

¹⁵ Reflexi coby důležitou formu učení vyzdvihuje např. Brown et al. (2017, s. 35 a násl.); Kerrigan a Murray (2011, s. 226 a násl.). V rámci učení vycházejícího z vlastní zkušenosti je reflexe důležitou součástí tzv. Kolbova cyklu učení (srov. Kerrigan & Murray, 2011, s. 231 a násl.).

¹⁶ Tento předmět si zapisují studenti typicky až v okamžiku, kdy sami vyučují. Plně zde proto využíváme materiálu, který přináší ze své učitelské praxe, a mají okamžitě možnost probíranou látku použít. Právě používání teorie v praxi, ať už je skutečná nebo simulovaná, přispívá k efektivnímu učení (srov. Brown et al., 2017).

¹⁷ Jak ukazují výzkumy, čím víc úsilí vynaložíme, tím lépe se danou věc naučíme, zejména pokud používáme efektivní metody výuky (srov. Brown et al., 2017, s. 85). I proto nároky v jednotlivých kurzech pro doktorandy přibývají.

vlastní kurzy.¹⁸ Zatímco výše popsany předmět je již zaveden a od podzimu 2022 se otevře prvním zájemcům, plány na e-learningovou oporu zůstávají zatím v kategorii „další rozvoj“, na který teprve sbíráme síly.¹⁹

Didaktickou přípravu doktorandů podporujeme od roku 2022 s pomocí projektových peněz i zavedením tzv. katederních didaktiků. Každá zapojená katedra určila ze svých členů osobu katederního didaktika, což může být jak student doktorského studia, tak akademický pracovník (typicky spíše věkově mladší osoba), jehož úkolem bude didakticky podporovat ostatní členy katedry, včetně učících doktorandů, k čemuž mu Katedra právních dovedností nabídne všemožnou podporu. Vycházíme zde z poměrně dobré zkušenosti se zavedením tzv. koordinátorů e-learningu na katedrách, k čemuž došlo během nutnosti učit během pandemie distančně, což přineslo celou řadu technických, ale i didaktických výzev. Doufáme, že se nám i s pomocí katederních didaktiků podaří snadněji nabízet didaktickou podporu i těm členům kateder, pro které kontaktovat jiné pracoviště představuje jistou bariéru. Podpora může přicházet jak přímo od členů Katedry právních dovedností, případně našich externistů, tak od katederních didaktiků, kteří lépe znají situaci na dané katedře, specifika příslušného oboru a potřeby jednotlivých vyučujících. I po konci projektového financování počítáme s katederními didaktiky jako s pevnou součástí rozvoje pedagogických kompetencí nejen doktorandů, ale všech fakultních učitelů.

Všechna výše popsaná podpora, kterou doktorandům nabízíme, je dobrovolná. Pokud nechtějí, nemusí nic z toho absolvovat, ledaže to po nich vyžadují jejich školitelé (ti mají možnost to svým doktorandům – snad po vzájemné domluvě – stanovit v individuálních studijních plánech, což bývá praxí zejména u studentů v interní formě). Pokud si ovšem *Základy didaktiky práva I* zapíší, vyžadujeme jejich aktivní účast a plnění domácí práce. Postupně bychom rádi vytvářeli pocit větší závaznosti i u skupinových setkání, a to i pokud

¹⁸ Podobně uvažují i například kolegové z Katedry pedagogiky Ekonomické univerzity v Bratislavě, kteří pro svoje studenty přichystali *Príručku pre účastníkov kurzu Úvod do vyučovanie a učenia sa na vysokej škole* či Masarykovy Univerzity v Brně, kteří připravili *Manuál pro Dílnu rozvoje pedagogických kompetencí*. Inspiraci zde určitě představuje i *Moderní vyučování* od Geoffreya Pettyho (Petty, 2006).

¹⁹ Sbíráme nicméně inspiraci, jak by tato opora mohla vypadat. Co se formy týče, uvažujeme o možnosti využít spolupráci s FutureBooks (<https://futurebooks.cz/>), kteří začínali na Pedagogické fakultě UK.

nebudou probíhat v rámci předmětu *Základy didaktiky práva II.*²⁰ Stanovení povinné účasti všech doktorandů na úvodních kurzech doposud naráží na jejich nedostatečnou kapacitu (ročně jimi projde zhruba okolo 40 doktorandů) i snahu učitelů těchto kurzů pracovat zejména s těmi studenty, kteří sami chtějí své didaktické dovednosti zlepšovat. Postupně nicméně chceme směřovat k větší závaznosti, a to tím, že stanovíme kurz *Základy didaktiky práva I* jako povinný pro všechny interní doktorandy, případně i doktorandy v kombinované formě, kteří budou v nějaké formě vyučovat.²¹ Alternativě si umíme představit alespoň stanovení nějaké formy povinnosti „práce na svých didaktických dovednostech“, jejíž splnění by ovšem mohlo mít víc podob (absolvování kurzu, četba literatury, zpracování učitelského deníku²²...), případně by mohlo být nahrazeno mimořádnou vědeckou činností u těch doktorandů, kteří se zřetelně orientují na vědecké bádání a předpokládá se, že do budoucna budou působit spíš na pozici vědeckých pracovníků než akademiků, tj. výuka nebude součástí jejich pracovní náplně. Smysl by také dávalo zvýšit těm doktorandům, kteří kurzem úspěšně projdou, měsíční stipendium, podobně jako to následuje po opublikování prvního vědeckého článku (aktuálně se pravidelné měsíční stipendium zvyšuje o 1000 Kč) a odučení 20 hodin seminářů povinných předmětů nebo přednášek povinně volitelných předmětů za semestr (aktuálně se pravidelné měsíční stipendium zvyšuje o 500 Kč).²³ Nabízí se tedy těm, kteří projdou základními didaktickými kurzy, přidat dalších 500 Kč měsíčně, čímž by se i symbolicky vyrovnalo zvýšení stipendia za vědeckou a pedagogickou činnost. Absolvování kurzů by dále mohlo být podpořeno udělením oficiálního certifikátu, případně i s mezinárodním přesahem,²⁴ který bude dokládat získané didaktické dovednosti a bude sloužit pro účely výběrových řízení v rámci právnické fakulty, Univerzity Karlovy i dalších vzdělávacích institucí.

²⁰ Například u doktorandů, kteří budou mít zájem spíš o občasná skupinová setkání než o komplexní nabídku předmětu *Základy didaktiky práva II.*

²¹ Časem pak lze uvažovat podobně i o kurzu *Základy didaktiky práva II.*

²² Učitelství deník coby způsob, jak reflektovat svoji výuku, považujeme za významný nástroj práce na svých didaktických dovednostech (srov. Brown et al., 2017, s. 35–36). Důležité také je, že pomáhá studentům rozvinout reflexi vlastního myšlení (tzv. metakognici), což je chrání před různými paměťovými zkresleními (srov. Brown et al., 2017, s. 105 a násl.).

²³ *Opatření děkana Právnické fakulty UK č. 10/2018, o určení studijních, vědeckých nebo jiných povinností studenta, při jejichž splnění se zvyšuje doktorandské stipendium*, n.d.

²⁴ Lze například nechat kurzy akreditovat u nějaké zahraniční profesní organizace, jako např. Staff and Educational Development Association (SEDA; srov. *Learning Teaching and Assessing*, n.d.).

I při zpětném pohledu považujeme zvolený postup za vhodnější a zejména pak lépe proveditelný než plošné stanovení povinnosti absolvovat didaktickou přípravu všem doktorandům. Předně proto, že zahrnout do programu podpory jen ty, kteří o ni mají zájem, působí jako nejlepší možná reklama: absolventi bývají spokojeni a nadšení bývají i lektori, neboť pracují s motivovanými studenty. Postupně si chystají materiály a vyladují své hodiny tak, aby časem byli připraveni i na ty, kteří do kurzu nepřijdou zcela dobrovolně. Druhý důvod je kapacitní: nabídnout všem doktorandům kvalitní didaktický kurz předpokládá zajistit dost zkušených lektorů, což může být jak poměrně drahé (komerční sazby lektorů učících pedagogické a prezentační dovednosti a soft skills nebývají zrovna malé), tak těžko proveditelné, zejména pokud budeme chtít lektory s bližší znalostí příslušného oboru a prostředí dané fakulty, kterých může být jen velmi omezené množství. Angažovat externisty může budit pocit nevole („Kdo zvenku nám bude říkat, jak máme učit?“), jakkoli i lektori působící v dané instituci nemusí být přijímaní jednoznačně (u nich zase hrozí obava z toho, že se pak na fakultě bude vědět, jak dobře či špatně kdo učí). Jako ideální se jeví kombinace obou typů lektorů. Třetím důvodem pak je skutečnost, že proměna každé instituce vyžaduje svůj čas a radikálnější změny nemusí mít dlouhého trvání, protože mohou vzbudit přílišný odpor, zejména jedná-li se o větší a tradičnější instituce, ke kterým Právnická fakulta UK nepochybně patří. Jsme si nicméně vědomi, že to není přístup jediný a že i radikální změna, kdy například nová akreditace z roku na rok zavede povinný kurz pro všechny doktorandy, je představitelná, zejména pokud se na ni fakulta po finanční a personální stránce dobře připraví a změnu doktorandům a jejich školitelům včas a dobře vysvětlí.

Základní didaktické kurzy na základě našich zkušeností dává smysl nabízet uzavřené skupině doktorandů, nejlépe všem nastupujícím do studia ve stejný rok, a to především těm z právnické fakulty. Nikoli snad proto, že je didaktika práva tak odlišná od jiných oborových didaktik, či že by doktorandi nemohli najít společnou řeč s učiteli z řad akademiků, ale usnadňuje to práci se skupinou, neboť jsou víceméně všichni na stejné startovací čáře a mohou snáze utvořit skupinu, která se bude scházet i mimo výuku, případně i spolupracovat na vědeckých projektech. Navazující didaktické kurzy pak už dává smysl nabízet doktorandům i akademikům současně, případně je otevírat i doktorandům a akademikům z jiných fakult. Jejich přítomnost nejenže nijak neruší, ale bývá i jednoznačně obohacující, neboť tito přinášejí své příklady dobré praxe i otázky. V neposlední řadě pomáhají zviditelňovat obecné didaktické

principy, které mohou v rámci jednoho oboru být poněkud zakryty „nánosem oboru“, tj. tím, jak se tradičně vyučoval.²⁵

4 Závěr

Představený program rozvoje didaktických dovedností doktorandů na Právnické fakultě UK, představené úvahy o jeho vylepšení i citovaná literatura umožňují zformulovat základní zásady efektivního programu didaktické přípravy doktorandů.²⁶ Odkazy na příslušnou odbornou literaturu ukazujeme, že dané principy odpovídají zkušenostem celé řady dalších autorů a studií o efektivním učení. Program by měl začít na samotném počátku studia, ideálně hned v prvním semestru (než doktorandi ztratí část volného času a motivace), nabídnout základní ucelený vstup do didaktiky oboru (například v podobě vstupního blokového kurzu) a následná průběžná setkání jak během následujícího semestru, tak během celého studia.²⁷ Podpora by měla probíhat neustále, jakkoli se pochopitelně bude měnit její podoba a studenti budou stále schopnější sami identifikovat ten způsob podpory, který pro ně v danou dobu má největší význam.²⁸ Cílem je postupně stále více předávat odpovědnost za jejich posun jim samotným.²⁹ Ideální se ukazuje kombinace individuální podpory (individuální konzultace, návštěvy v hodinách), skupinových setkání, na kterých mohou studenti sdílet své zkušenosti s kolegy a získávat další motivaci k vylepšování svého učení, a tematických seminářů

²⁵ Vycházím zde například ze zkušeností z kurzů *Jak dále zlepšit své pedagogické dovednosti a Didaktické minimum pro začínající učitele*, které vyučuji pro doktorandy a učitele Univerzity Karlovy.

²⁶ I zahraniční literatura připomíná, že dobře vyladit podporu učitelům v začátku jejich kariéry je důležité i nesnadné zároveň (srov. Stanulis et al., 2007).

²⁷ Podobně funguje např. Dílna rozvoje pedagogických kompetencí na Masarykově Univerzitě či Vzdělávací program pedagogických dovedností na Univerzitě Karlově. Podporu svým doktorandům nabízí celá řada univerzit. Např. Robert Gillespie Academic Skills Centre (University of Toronto) nabízí začínajícím učitelům individuální pomoc (např. navržení nového kurzu, hodnocení proběhlého kurzu, pomoc s navržením zkoušky) a zároveň vytváří komunitu pedagogů s pomocí workshopů a nejrůznějších setkání (<https://www.utoronto.ca/asc/faculty-instructors>).

²⁸ Srov. též dobrou praxi amerických právnických fakult, která potvrzuje mj. důraz na skupinové učení, interakci mezi učitelem a studenty a postupný rozvoj studijních dovedností studentů (Stuckey & Clinical Legal Education Association, 2007, s. 119 a násl.).

²⁹ Srov. Brown et al. (2017, s. 191 a násl.).

(typicky věnovaných konkrétnímu, dopředu danému tématu).³⁰ Právě dlouhodobá práce nejen s jednotlivci, ale i s celými skupinami doktorandů (typicky, ale ne nutně jednotlivými ročníky)³¹ se ukazuje jako klíčová pro udržení dlouhodobé motivace studentů a leckdy tato setkání pomáhají doktorandům překonávat i jistou osamělost, která doktorské studium provází.³² Jakkoli dává smysl záměrně pracovat s vnitřní motivací doktorandů a vést je ke stanovování osobních plánů, jak na svých učitelských schopnostech pracovat, a učit se tak řídit své vlastní učení, osvědčuje se doplnit tento přístup i formálním rámcem (např. v podobě kreditových kurzů s jasným začátkem a koncem).³³ Ostatně i schopnost řídit své učení se někde studenti mají naučit.³⁴

Vstupní didaktický kurz i následná podpora mají nabízet nejen prostor pro přemýšlení o učení, reflektování svého přístupu a inspiraci, ale i zcela konkrétní nástroje a techniky, které poté studenti mohou ve svých hodinách bez velké úpravy použít.³⁵ Jelikož někteří doktorandi nemají na svých katedrách dostatek příležitostí k učení, případně se mohou cítit příliš svázaní svým oborem a způsoby, jak bývá tradičně vyučován, je dobré pro doktorandy tyto příležitosti vytvářet (může jít o výuku na domovské katedře doktoranda, jiném pracovišti fakulty, ale i mimo domovskou instituci – výše jsme představili zapojování doktorandů do výuky předmětu Úvod do studia práva, lze ale

³⁰ Většina skotských univerzit, které poskytují didaktickou podporu učícím doktorandům, využívá buď face-to-face formy individuální podpory, nebo workshopy pro větší skupiny (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2017). Základní náležitosti podpory, kterou mají doktorandi chystající se na výuku obdržet, zahrnují mj. i úvodní školení předtím, než začnou učit (srov. Burge et al., 2018).

³¹ Skupiny mohou vznikat také např. s ohledem na to, kdy kdo začíná vést vlastní seminář (na různých katedrách toto bývá odlišné). Pro podporu skupinové práce, srov. např. Brown et al. (2017, s. 118); Petty (2006, s. 174 a násl.).

³² Zahraniční zkušenosti potvrzují nejen prospěšnost skupinové výuky, ale i učení založené na spolupráci učitele a studentů (srov. Dickerson et al., 2016).

³³ Tímto způsobem nastavený kurz respektuje základní pravidla motivace (zejména pak té vnitřní) ve výuce (srov. Petty, 2006, s. 40 a násl.), a to včetně přenášení odpovědnosti za učení na studenty (srov. Brown et al., 2017, s. 191 a násl.; Petty, 2006, s. 52 a násl.). Didaktická příprava doktorandů je formalizovaná na řadě univerzitách. Central European University například nabízí *Certificate of Teaching in Higher Education* (Yehuda Elkana Center for Teaching, Learning, and Higher Education Research, n.d.).

³⁴ Tomu odpovídá i zkušenost G. Richardse, který během svého postgraduálního studia vyučoval a své zkušenosti následně sepsal (srov. Richards, 2018).

³⁵ K přednostem zážitkového učení a jeho reflexe (srov. Kolb, 1984; Moon, 2004; Schön, 1990). Je na něm také postaveno tzv. klinické vzdělávání, které v oblasti práva zažívá značný rozvoj, a to i v České republice (srov. Bloch, 2011; Giddings, 2013; Grimes, 2018; Thomas et al., 2018).

také čerpat inspiraci z osvětových programů typu Street Law, v rámci kterého chodí studenti práv učit laiky: studenty středních a základních škol či příslušníky nejrůznějších menšin).³⁶ Jinou formu vytváření příležitostí k učení pak představuje tandemová výuka, kterou pro doktorandy nelze než doporučit.³⁷ Ideálně by předtím, než začnou učit vlastní seminář povinného kurzu, měli tento předmět učit v tandemu se zkušeným učitelem, nebo mít alespoň příležitost občas tandemovou výuku zažít (i kdyby to bylo „jen“ s jiným doktorandem). Podporu by měli doktorandi cítit i od svých školitelů, kteří by se samozřejmě měli aktivně a pravidelně zajímat nejen o jejich vědecké, ale také didaktické zrání a ideálně i představovat následováníhodný vzor. V neposlední řadě je důležité vysílat doktorandy na studijní pobyty do těch zahraničních institucí, o kterých víme, že dokáží dobře pracovat se svými studenty, používají inovativní a efektivní přístupy, a ve kterých doktorandi zažijí odlišnou kulturu celé instituce – což je něco, co lze jen velmi nesnadno zažít na tradičnějším tuzemském pracovišti. Může se pak stát, že doktorandi postupně začnou představovat inovativní prvek české akademie.

Literatura

- Arbetman, L., & O'Brien, E. L. (2012). *Street law: Understanding law and legal issues*. McGrawHill/ Education.
- Arthurs, S. G. (2015). Street Law: Creating Tomorrow's Citizens Today. *Lewis & Clark L. Rev.*, 19, 925.
- Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 593.
- Bloch, F. S. (2011). *The global clinical movement: Educating lawyers for social justice*. Oxford University Press.
- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., & Nevrlá, E. (2017). *Nauč se to!: Jak se s pomocí vědy efektivněji učit a více si pamatovat*. Jan Melvil Publishing.
- Burge, A., Fakunle, O., Loads, D., Murray, D., Philippi, F., & Jaap, A. (2018). *Statement of expectations for the support of postgraduates who teach: Focus on: The postgraduate research student experience*. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/statement-of-expectations-for-the-support-of-postgraduates-who-te>

³⁶ Naučit se vysvětlit složité téma laikům může představovat jednu z nejlepších příprav na učení na vysoké škole. Ostatně dříve bývalo dobrou praxí, že před nastoupením na univerzity absolvovali učitelé výuku na středních školách. O programu Street Law lze více zjistit například zde: Arbetman a O'Brien (2012); Arthurs (2015); Bloch (2011); Urban (2017); Urban a Friedel (2019); Urban a Hodysová (2016).

³⁷ Srov. Wilson a Blednick (2011).

- Certificate of Teaching in Higher Education | Yehuda Elkana Center for Teaching, Learning, and Higher Education Research.* (n.d.). <https://elkana.ceu.edu/certificate-teaching-higher-education>.
- Dickerson, C., Jarvis, J., & Stockwell, L. (2016). Staff–student collaboration: Student learning from working together to enhance educational practice in higher education. *Teaching in Higher Education, 21*(3), 1–17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2015.1136279>.
- Z toho toto bude kurzívou: Teaching in Higher Education, 21
- Dwecková, C. (2017). *Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál.* Jan Melvil Publishing.
- Fischer, J., & Vltavská, K. (2014). *DOKTORANDI 2014: Základní výsledky šetření postojů studentů doktorských studijních programů vysokých škol v České republice.* MŠMT.
- Giddings, J. (2013). *Promoting justice through clinical legal education.* Justice press.
- Grimes, R. (2014). Delivering legal education through an integrated problem-based learning model-the nuts and bolts. *Int'l J. Clinical Legal Educ., 21*, 1.
- Grimes, R. (2018). *Re-thinking legal education under the civil and common law: A road map for constructive change.* Taylor & Francis.
- Kerrigan, K., & Murray, V. (2011). *A student guide to clinical legal education and pro bono.* Palgrave Macmillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218.
- SEDA. (n.d.). *Learning teaching and assessing.* <https://www.seda.ac.uk/professional-development-opportunities/seda-professional-development-framework-seda-pdf/what-is-seda-pdf/named-awards/learning-teaching-and-assessing/>.
- Macháček, V., & Srholec, M. (2020). *Odkud se rekrutují výzkumníci na univerzitách?* Národohospodářský ústav Akademie věd ČR.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice.* RoutledgeFalmer.
- Opatření děkana Právnické fakulty UK č. 10/2018, o určení studijních, vědeckých nebo jiných povinností studenta, při jejichž splnění se zvyšuje doktorandské stipendium.* (n.d.). https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/old_files/1404058594.pdf.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování.* Portál.
- Ribosa, J., & Duran, D. (2022). Do students learn what they teach when generating teaching materials for others? A meta-analysis through the lens of learning by teaching. *Educational Research Review, 100*475.
- Richards, G. (2018). *What are the benefits of teaching as a postgraduate psychology student?* <https://doi.org/10.17863/CAM.21643>
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner.* Jossey-Bass.
- Stanulis, R. V., Ames, K. T., Stanulis, R. N., Burrill, G., & Ames, K. T. (2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program for beginning teachers. *Teacher Education Quarterly, 34*(3), 135–147.

- Stuckey, R. T. & Clinical Legal Education Association. (2007). *Best practices for legal education*. Clinical Legal Education Association.
- The Learning Pyramid*. (n.d.). <https://www.educationcorner.com/the-learning-pyramid.html>.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2017). Scottish, rest of the UK and international. *Scans of current policy and practice for the support of postgraduates who teach*. [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/focus-on/scans-of-current-policy-and-practice-for-the-support-of-postgraduates-who-teach-\(pgwt\).pdf?sfvrsn=76ebf581_10](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/focus-on/scans-of-current-policy-and-practice-for-the-support-of-postgraduates-who-teach-(pgwt).pdf?sfvrsn=76ebf581_10)
- Thomas, L., Vaughan, S., Malkani, B., & Lynch, T. (2018). *Reimagining clinical legal education*. Hart.
- Urban, M. (2017). Why there is a need for Street Law programmes? *International Journal of Public Legal Education*, 1(1), 98–103.
- Urban, M., & Friedel, T. (2019). Ten years of Prague Street Law: Lessons to learn from our first decade. *International journal of clinical legal education*, 26(3), 177. <https://www.northumbriajournals.co.uk/index.php/ijcle/article/view/865/1263>
- Urban, M., & Hodysová, E. (2016). Je možné změnit postavení romské menšiny v České republice pomocí vzdělávání? Zkušenosti z letní školy pro nadané mladé romské muzikanty. *Acta Universitatis Carolinae. Iuridica*, 1, 199–214.
- Wilson, G. L., & Blednick, J. (2011). *Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom*. ASCD.

Autor

JUDr. Mgr. Michal Urban, Ph.D., Univerzita Karlova, Právnická fakulta, Nám. Curieových 901/7, 116 40 Praha 1, e-mail: urban@prf.cuni.cz