

UNIVERZITA KARLOVA

Právnická fakulta

Sára Klačko

**Problem-based learning:
právní vzdělávání pro 21. století**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: JUDr. Mgr. Michal Urban, Ph.D.

Katedra: Katedra politologie a sociologie

Datum vypracování práce (uzavření rukopisu) : 8. 7. 2019

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracovala samostatně, že všechny použité zdroje byly řádně uvedeny a že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Dále prohlašuji, že vlastní text této práce včetně poznámek pod čarou má 165 314 znaků včetně mezer.

diplomantka

V Praze dne 8. 7. 2019

Problem-based learning: právní vzdělávání pro 21. století

Abstrakt

Stále se zrychlující změny, jimiž prochází moderní společnost, doléhají také na dynamický svět práva. Využívání technologií, liberalizace právních služeb a globalizace trhu mění roli právních profesionálů k nepoznání. Proměny právního prostředí představují výzvu pro právnické fakulty, které jen s obtížemi hledají způsoby, jak připravit své studenty na budoucnost právní profese. Role právníků v rámci společnosti, ať už jde o soudce, legislativce, advokáty či lidskoprávně zaměřené právníky, je přitom zásadní pro fungování demokracie a vlády práva. Nicméně s ohledem na změny ve světě práva, úkoly, dovednosti a znalosti, které jsou dnes vyžadovány po absolventech právnických fakult, se mohou výrazně lišit od těch, které budou vyžadovány v budoucnu. Proto se stále častěji poukazuje na klíčové dovednosti, které by měly být u studentů rozvíjeny - schopnost se přizpůsobit, samostatnost či schopnost se učit nové dovednosti a znalosti. I v případě, že toto právnické fakulty uznají, zůstává otázka: Jak uvedené dovednosti studenty naučit?

Práce zkoumá, zda by problem-based learning (učení založené na problémech) mohlo sloužit jako efektivnější způsob, jak studenty připravit na nejistou budoucnost právního světa než tradiční přístup k výuce práva. Problem-based learning podobně jako další vzdělávací přístupy založené na konstruktivismu zdůrazňuje význam aktivní role studenta v procesu učení, chápání kontextu získávaných znalostí, prostředí podporující spolupráci a schopnosti reflexe. Představení přístupu problem-based learning českému prostředí by mělo obohatit současnou diskuzi o reformě a celkovém směřování vzdělávacího systému na Právnické fakultě Univerzity Karlovy. S přihlédnutím ke specifickému kontextu tradiční vzdělávací instituce nabízí práce různé varianty zapojení aspektů problem-based learning do nového studijního programu.

Klíčová slova

budoucnost práva, právní vzdělávání, problem-based learning

Problem-based Learning: Legal Education for the 21th Century

Abstract

The ever-faster changing modern society results in dynamic transformation of law. Some phenomena as use of technology, liberalization of legal services or globalization of market shapes the reality of legal profession in unprecedented way. Such a turbulent process challenges law schools struggling to prepare students for the future of legal profession. As functioning democracy and the rule of law depends significantly on the work of legal professions (as judges, legislators, solicitors or human-rights lawyers) there is a concern of the whole society in the quality of legal education. However, as a result of change, tasks, skills and knowledge required from the graduates now can significantly differ from what is expected in the future. Therefore, it is argued the skills as adaptability, independence and ability to learn are becoming the crucial competencies to develop among students. Once acknowledged by the law schools there is still a question to be discussed: How?

The text examines problem-based Learning as possibly a more effective tool to prepare students for the uncertain future of legal professionals opposing the traditional approach to legal education. Problem-based Learning as other educational approaches based on constructivism stresses the importance of active role of the students, understanding context of received knowledge, collaborative environment and reflexive thinking. Introducing the approach to Czech environment is hoped to be an enrichment of the recent discussions about the reform of educational system at the Law School of the Charles University. Acknowledging the specific environment of the traditional educational institution text suggests variety of modules to implement aspects of problem-based learning into a new curriculum.

Key words

future of law, legal education, problem-based learning

„Učení se z problémů je podmínkou lidské existence. V našich pokusech řešit problémy, kterým každý den čelíme, přichází do hry učení.“¹

H. S. Barrows

¹ Barrows, H. S.: Problem-Based Learning applied to Medical Education, Springfield, Illinois, 2000, s. 1.

1 Obsah

1	Obsah.....	6
2	Úvod	8
3	Absolvent práv: Co si od právníků žádá 21. století?	10
3.1	Absolvent právnické fakulty.....	10
3.1.1	Cíl právního vzdělávání.....	10
3.1.2	Profil absolventa Právnické fakulty Univerzity Karlovy.....	11
3.1.3	Shrnutí	13
3.2	Právník a budoucnost	13
3.2.1	Jak 21. století změní právní profesi?	13
3.2.2	Kdo jsou „T-shaped“ právníci?	15
3.2.3	Dovednosti pro 21. století.....	16
3.2.4	Shrnutí	17
4	Co je problem-based learning?	18
4.1	Konstruktivistický pohled	18
4.2	Problem-based learning a ostatní metody.....	20
4.3	Charakteristika problem-based learning – problém jako stimul učení	21
4.3.1	Klíčové principy problem-based learning	22
4.3.2	Mezioborový přístup v rámci problem-based learning.....	26
4.4	Problem-based learning cyklus na York Law School	27
4.4.1	York Law School.....	28
4.4.2	Problem-based learning cyklus na York Law School	29
4.5	Námítky proti problem-based learning.....	31
4.6	Shrnutí	33
5	Je problem-based learning vhodným nástrojem?	34
5.1	Vliv problem-based learning na znalosti studentů	34
5.2	Dovednosti na prvním místě?	36
5.3	Teorie vs. praxe?	37
5.4	Shrnutí	39
6	Problem-based learning jako výzva pro české prostředí	40
6.1	Implementace problem-based learning, překážky a jejich řešení	40
6.2	Jednotlivé varianty začlenění problem-based learning.....	43
6.2.1	Specializovaný volitelný či povinně volitelný předmět (např. zdravotnické právo).....	43
6.2.2	Průřezový povinný předmět (např. klauzurní).....	45
6.2.3	Dovednostní povinně volitelný předmět.....	46
6.2.4	Integrovaný model (všechny povinné předměty)	47

6.2.5	Používání problem-based learning ad hoc.....	49
6.3	Shrnutí	50
7	Závěr.....	51
8	Seznam použitých zdrojů.....	53
9	Příloha.....	59

2 Úvod

Ve zrychlující se společnosti narůstá množství právních předpisů i četnost jejich změn. Například počet novelizací primárních právních předpisů v českém právním řádu vykazuje vzestupný trend od roku 1990.² Toto prostředí klade velké nároky na adresáty právních norem, neboť zrychlující se narůst a změna regulace oslabují jejich právní jistotu.³ Mění se však i nároky na samotné právní profesionály, na něž dopadá nutnost zorientovat se v proměňujícím se právním prostoru. Dobu, kdy si naši dědečci vlepovali novelizovaná ustanovení do výtisků zákonů, nenávratně nahradila dnešní realita, v níž si právní povolání bez ASPI či Beck-online ani nelze představit. A budoucnost půjde zjevně mnohem dál – online řešení sporů, zapojení umělé inteligence, chytré aplikace vytvářející smlouvy na míru – to je budoucnost, která se pomalu stává přítomností.

Nárůst regulace lze jistě kritizovat a poukazovat na nedostatečnou koncepci, organizaci, systematičnost a provázanost legislativního procesu.⁴ Je však třeba se smířit s tím, že ani ideální zákonodárce nedokáže výrazněji zpomalit rychlost změn, kterými společnost prochází a která je příznačná pro řadu dalších oborů. Tato situace znamená velkou výzvu pro právnické fakulty, jejichž úkolem je připravovat na praxi budoucí právníky. Závisí-li demokratický právní stát do jisté míry na dobrém fungování právních profesí, jako jsou soudci, legislativci, advokáti či human-rights právníci, musí být absolventi právnických fakult schopni orientovat se ve stále komplikovanější právní realitě. Jelikož z hlediska dlouhodobé perspektivy jsou právní profese pro fungování celého demokratického systému nesmírně důležité, je čas od základů promyslet, jak studenty práv na budoucí povolání připravit. Vzdávající tendence dávat v rámci výuky prostor nejen znalostem, ale stále více i dovednostem, vyplývá jednoduše z reality dnešního měnícího se světa: zkrátka není jasné, na jaký svět právnické fakulty studenty vlastně připravují. Jak se promění právní prostředí za 8, 15, či 20 let? Jaké činnosti tou dobou zvládne počítač či umělá inteligence? Klíčovou se tak stává schopnost se učit a přizpůsobit novým okolnostem. Jeden z inovativních přístupů, který tuto proměnu světa reflektuje, reprezentuje také metodologie označovaná jako problem-based learning.

Problem-based learning (PBL) je komplexní přístup, založený na přirozeném procesu učení s důrazem na odpovědnost studenta za vlastní proces získávání znalostí a zkušeností. Klíčový rozdíl nepředstavuje předmět výuky – odučí se všechny standardní právní obory – ale způsob, kterým se studenti s nimi seznamují – ve vzájemných souvislostech jednak mezi praxí a teorií, jednak mezi obory navzájem. Studenti jsou

² Jestliže například v roce 2012 bylo přijato 1285 novel, v roce 2018 už počet dosahoval 1554 novel. Extrémní tempo novelizací vede podle studie Cvrčka analyzující statistická data k rozšiřování primárních právních předpisů “na úrovni délky textů, nárůstu počtu vět a k složitější právní struktuře.” Primárními předpisy jsou zde míněny ústavní zákony, zákony a zákonná opatření. Srov. Cvrček, F.: Dobře regulovaná svoboda?, Právník [online], 2018, 157(8), [cit. 2019-06-03], s. 647,665.

³ Fuller, L.: Morálka práva, Oikoyomenh, 1998, s. 7.

⁴ Extrémní počty novelizací v českém a slovenském právním řádu jsou rozhodně do jisté míry důsledkem parlamentní a právní kultury, jak tvrdí Cvrček. Přesto je však nárůst regulace pro vyspělé státy příznačný. Více srov. Cvrček, F.: Produkce a novelizace zákonů v zemích V4 a Rakousku. In: Quo vadis, střední Evropo? Metamorfózy práva III., Ústav státu a práva AV ČR, 2012.

konfrontování s realistickými “problémy”, které je stimulují k získávání nových teoretických znalostí. Klasický model „nejdřív teorie, potom příklady“ je tedy v případě PBL otočen. Důvodem je jednak příznivý vliv na motivaci studentů daný teoretický koncept studovat, jednak to pomáhá lepšímu pochopení, neboť každé teoretické pravidlo si studenti ověřují na konkrétní situaci. Studenti pracují v malých týmech, v nichž řeší zadané případy a sdílí navzájem své závěry se supervizí učitele. Jednotlivé případy nejsou zarámovány konkrétním oborem práva, studenti sami musí identifikovat problém, analyzovat klíčové právní principy a skutečnosti a stanovit oblasti, které v rámci samostudia potřebují pochopit. Pomocí PBL studenti získávají nejen znalosti, ale zároveň podstatně rozvíjí důležité dovednosti jako je schopnost analyzovat problémy, kritické myšlení, spolupráce, schopnost vyhledávat a třídit informace a mnohé další.

Ve výuce práva na evropském kontinentu zůstává zatím používání PBL omezeno na několik institucí.⁵ Historicky nejdéle s PBL pracuje Univerzita v Maastrichtu. Vedle ní v určité míře PBL používá také další nizozemská právnická fakulta, jež tvoří součást Erasmus University v Rotterdamu. Ve Švédsku jsou to Univerzity v Uppsale a v Umee, a konečně ve Velké Británii Nottingham Trent a jako komplexní integrovaný program nabízí PBL Právnická fakulta Univerzity v Yorku.

V diplomové práci kriticky zkoumám hypotézu, podle níž má používání PBL na právnických fakultách potenciál připravit studenty na svět práva ve 21. století lépe než tradiční styl výuky. Specifickým cílem diplomové práce je pak představit PBL českému prostředí včetně přínosů a rizik a v návaznosti na vyhodnocení výhod a nevýhod identifikovat nejvýznamnější překážky, které ve stávající situaci brání používání metody. Dále je mým cílem navrhnout varianty zavedení PBL na Právnické fakultě Univerzity Karlovy (včetně variant méně náročných na zdroje a přípravu), a to i s přihlédnutím ke koncepčním dokumentům školy.

Součástí zpracování diplomové práce tvořila studijní návštěva Právnické fakulty na Univerzitě v Yorku (York Law School). Návštěva zahrnovala účast na seminářích založených na metodě PBL, diskuzi s tamními studenty a učiteli nad přínosy a úskalími PBL a rozhovor s metodičkou studijního programu Jenny Gibbons. Jako základní metodu práce používám analýzu odborných textů, dále pak metodu pozorování a kvalitativní rozhovor.

Diplomová práce vznikla v rámci projektu SVV „Právní vědomí: pojem, formování, účinky se zvláštním zřetelem k působení Listiny základních práv Evropské unie na právní vědomí v České republice“, č. 260 361 řešeném na PF UK.

⁵ Jde o stav k roku 2015. Seznam univerzit uvádí Maharg. Srov. Maharg, P.: Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal, 24 Nottingham L. J. 94, 2015, s. 105.

3 Absolvent práv: Co si od právníků žádá 21. století?

V této kapitole se zabývám cíli právního vzdělávání, tedy zejména otázkou, jakými znalostmi, dovednostmi a postoji by měla právnická fakulta studenty vybavit za účelem jejich úspěšného přechodu do pracovního života. Uvedené je zasazeno do kontextu aktuálně probíhajících diskuzí nad reformou magisterského studijního programu na PF UK. Druhou část kapitoly tvoří nutný kontext jakéhokoli přemýšlení o reformě právního vzdělání – tedy pohled do budoucnosti právní profese a proměn práva ve 21. století.

3.1 Absolvent právnické fakulty

3.1.1 Cíl právního vzdělávání

Při reformě vzdělávacího systému je nezbytné diskutovat o tom, jak by měl vypadat profil absolventa po ukončení studia. Při promýšlení potřebných změn právního vzdělávání v Německu v 90. letech minulého století, Wolfgang a Holscher poznamenali, že *„největším paradoxem je, že [německé právnické fakulty] se soustředí na ideál soudcovského povolání, ačkoli v praxi se soudcem stane jen minimum z právníků“*.⁶ Jejich poznámka trefně pojmenovává nedostatky právních studijních programů i v českém prostředí, neboť chybí funkční provázání (a jeho kritická reflexe) mezi vyučovaným obsahem a souborem znalostí, dovedností a postoji, jež absolvent práv potřebuje v praxi.

Je-li cílem studia na právnické fakultě připravit studenty na jejich budoucnost, je třeba při designu kurikula dobře promyslet, jakým mixem znalostí, dovedností a postojů mají být vybaveni příslušníci relativně různorodých právních profesí. To není jednoduchý úkol. Jak podotýká Joy Hillyer, pedagog, který působil na College of Law v Londýně, *„není vůbec jisté, zda máme dostatek informací o tom, co právníci ve skutečnosti dělají dneska, natož o tom, co budou dělat v budoucnu.“*⁷

Už Hillyer tak naznačuje paradox vzdělávacího systému, který se fixuje na předpoklad určité skutečnosti v budoucnu, ačkoli není jisté, co budoucnost přinese. V širším kontextu redukci vzdělávacího procesu na přípravu na budoucí povolání kritizují konstruktivisté (blíže srov. kapitolu 4.1). Přílišnou fixaci systému směrem k budoucnosti relativizuje například John Dewey, americký filosof, pedagog a průkopník reformy vzdělávacího systému působící na přelomu 19. a 20. století. Ten chápe školu jako v první řadě sociální instituci: *„Věřím, že vzdělávání je proces žití, nikoli proces přípravy na žití v budoucnosti.“*⁸

Hillyerova poznámka navíc zní v dnešním světě mnohem aktuálněji než na přelomu tisíciletí, kdy byla

⁶ Wolfgang, H. M., Holscher, C.: International Journal of Legal Education, 32, 1998, s. 187.

⁷ Hillyer, J.: From theory of practice into practice, International Journal of Legal Profession, vol. 7, č- 3, 2000, s. 167.

⁸ Dewey, J.: My Pedagogic Creed, School Journal vol. 54, 1897, Article 2, s. 77-80. Dostupné z: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> [cit. 2019-5-14]. Tento přístup ztělesňuje např. rostoucí hnutí klinického vzdělávání, které studenty učí skrze zkušenost při práci na klinice, kde se setkávají s autentickými případy klientů. Blíže např. Bloch, F. (ed.): The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social, OUP, 2010.

vyslovena. Svět, kterému dominuje změna, vyžaduje přehodnocení industriálního přístupu ke vzdělávání jakožto přípravy na budoucí povolání,⁹ ve prospěch konstruktivistického konceptu, který chápe vzdělávání jako přípravu na budoucí učení.¹⁰

Přesto, má-li být kurikulum relevantní, je třeba systematické zapojení zástupců právních profesí do diskuze o studijním programu tak, aby bylo vytvořeno „*partnerství a kreativní dialog mezi právními profesemi a vzdělávacími institucemi*“, o němž mluví Hillyer.¹¹ Naslouchání profesionálům v oboru nelze redukovat na vztah nabídky a poptávky. Jak ilustruje vlastním příkladem děkan kalifornské právnické fakulty Pritikin, kontakt s praxí umožňuje přirozeně konzervativním vzdělávacím institucím aktualizovat vlastní obsah i metody s ohledem na realitu právního světa.¹² Teprve dostatek informací o rolích jednotlivých právnických profesí umožňuje vytvořit kvalitní a relevantní kurikulum reagující na skutečné potřeby absolventů práv.¹³ Jeden z takových pokusů o dialog s právními profesionály byl realizován na PF UK při vypracování *Zprávy z hodnocení magisterského studijního programu „Právo a právní věda“ na PF UK v roce 2018* („**Hodnotící zpráva**“).

3.1.2 Profil absolventa Právnické fakulty Univerzity Karlovy

Při pojmenování klíčových aspektů profilu absolventa vycházím z Hodnotící zprávy, na níž do určité míry reaguje *Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda*, do něhož by měli studenti nastoupit od roku 2020/2021 („**Žádost o akreditaci**“).¹⁴ Hodnotící zpráva uvádí, že existuje relativní shoda mezi vyučujícími, zástupci profesí a studentů ohledně znalostí, dovedností a postojů, které by absolvent PF UK měl mít.¹⁵ Ze závěrů Hodnotící zprávy vyplývá, že by absolvent měl mít dobré znalosti základních právních pojmů, doktrín a norem a měl by chápat klíčové právní principy a umět je aplikovat. Dále je třeba absolventa vybavit právními dovednostmi, tedy souborem schopností, které mu umožní po přechodu do praxe nabyté znalosti aplikovat a úspěšně se zařadit na pracovní pozici. Tento komponent zdůrazňovali z řad respondentů zejména zástupci právnických profesí a studenti. Hodnotící zpráva označuje tyto dovednosti jako tzv. *lawyering skills* a jako příklady uvádí právní argumentaci, právní psaní, vedení rozhovoru s klientem, řešení sporů, právní výzkum atd. Další okruh dovedností, který někteří respondenti považovali za důležitý,

⁹ Maharg, P.: *Transforming Legal Education: Learning and Teaching the Law in the Early Twenty-First Century*, Ashgate Publishing, Aldershot, 2007, s. 5.

¹⁰ Bransford, J. D., Schwartz, D. L.: *Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications*, *Review of Research in Education*, 24, 1999, s. 61-100.

¹¹ Hillyer, J.: *From theory of practice into practice*, *International Journal of Legal Profession*, vol. 7, č- 3, 2000, s. 168.

¹² Pritikin na základě vlastního prakticky zaměřeného šabatiklu (studijního volna) doporučuje právnickým fakultám podporovat právě kontakt akademických pracovníků s praxí. Srov. Pritikin, M. H.: *The Teacher Becomes Student: What Law Professors Can Learn from the Legal Profession*, 81 *Def. Counsel J.* 333, 2014.

¹³ Hillyer, J.: *From theory of practice into practice*, *International Journal of Legal Profession*, vol. 7, č- 3, 2000, s. 168., s. 168.

¹⁴ *Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda*, verze ze dne 2. 4. 2019 pro zasedání Vědecké rady PF UK. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/dcz/dokumenty/as-projednane-materialy/1404054006/> [cit. 2019-5-5].

¹⁵ *Zpráva z hodnocení magisterského studijního programu „Právo a právní věda“ na PF UK*, 2018. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/cz/download/1404059031/?at=1>, [cit. 2019-1-5], s. 9-10.

můžeme označit jako tzv. soft skills (měkké dovednosti). Mezi ně patří např. týmová práce, komunikační dovednosti, e-technologie, time-management a další. V kapitole 3.2.3 uvidíme, že tyto soft skills v podstatě odpovídají tzv. dovednostem pro 21. století, jež v nadcházejícím miléniu bude pro úspěch v pracovním životě potřebovat každý. V neposlední řadě v Hodnotící zprávě zaznívá potřeba výuky právní etiky, tedy nutnost vybavit absolventy určitými hodnotami a profesní odpovědností, což je opět zdůrazňováno zejména studenty a zástupci právních profesí.

Hodnotící zpráva také zmiňuje střet dvou pohledů na právnické vzdělávání.¹⁶ Jedna strana klade důraz na obsah, když považuje za důležité pokrýt – ať už tím, nebo oním způsobem – (veškerý) obsah předmětu. Druhá strana naopak klade důraz na proces a zdůrazňuje potřebu naučit studenty „myslet jako právník“. Hodnotící zpráva přitom přesvědčivě argumentuje ve prospěch druhého přístupu. Právníci by podle ní měli být schopni identifikovat a použít obecné právní znalosti a principy, vyhodnotit důležitost jednotlivých aspektů situace a v neposlední řadě na základě kvalitního právního výzkumu pracovat s informacemi a právními normami. Úkolem právníka však není znát každý zákon či judikát z paměti, uzavírá zpráva s nadsázkou, když poukazuje na rychlost legislativního a interpretačního vývoje. Správnost této argumentace potvrzují mimo jiné pohledy do budoucnosti právnické profese, jimiž se zabývám v kapitole 3.2.

Větší důraz na dovednosti odráží také Žádost o akreditaci. V profilu absolventa je význam dovedností podtržen výslovně odkazem na právnické dovednosti: „*Absolvent získává znalosti teorie práva a právních institutů, právních pravidel a principů všech základních právních oborů v kontextu evropského práva, v mezinárodním srovnání a v širších společenských souvislostech. Absolvent má odborné právnické dovednosti, je schopen sepsat právní listiny, interpretovat právní pravidla a právně argumentovat. Absolventi se mohou uplatnit v tradičních právnických profesích soudce, státního zástupce, advokáta či notáře, jako právníci ve veřejném nebo soukromém sektoru nebo v akademické sféře.*“¹⁷ Dále pak jsou v Žádosti o akreditaci vyjmenovány odborné dovednosti, které by absolventi měli ovládat, mezi něž kromě těch zmíněných v profilu absolventa jsou zařazeny i schopnost přizpůsobit se nové právní úpravě, analýza právních problémů v konkrétních situacích či ovládnutí právních informačních technologií.¹⁸ Důraz na dovednosti by se dle Žádosti o akreditaci měl prakticky odrazit zejména v povinnosti absolvovat dovednostně zaměřený předmět Úvod do studia práva a dále některý z dovednostních povinně volitelných předmětů, absolvování povinné praxe a v podpoře nových metod výuky, mezi nimiž Žádost o akreditaci zmiňuje i problem-based learning.¹⁹ Zvyšující se důraz na právní dovednosti oproti pouhým znalostem je jistě cesta správným směrem a nalezení shody nad novou akreditací stálo řadu lidí velké úsilí. Byť v mnohém přináší do stojatých vod tradiční instituce nový vítr (důraz na dovednosti, zavedení předmětu Úvod do studia práva apod.), spíše než odvážnou inovací

¹⁶ Zpráva z hodnocení magisterského studijního programu „Právo a právní věda“ na PF UK, 2018. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/cz/download/1404059031/?at=1>, [cit. 2019-1-5], s. 10.

¹⁷ Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda, verze ze dne 2. 4. 2019 pro zasedání Vědecké rady PF UK. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/dcz/dokumenty/as-projednane-materialy/1404054006/> [cit. 2019-5-5], s. 12.

¹⁸ Tamtéž, s. 10.

¹⁹ Tamtéž, s. 8, 45.

reagující na trendy právního světa je kompromisem mezi starým a novým (zachování modelu státních závěrečných zkoušek či klauzurních prací bez přístupu k elektronickým právním systémům, sice posunutý, ale stále pozdní nástup výuky „živého práva“ oproti teoretickým předmětům a úvodům, apod.). Nad to v profilu absolventa chybí jakákoli zmínka o soft skills, respektive univerzálních dovednostech, které v 21. století budou pro přežití na pracovním trhu stěžejní.

3.1.3 Shrnutí

Lze shrnout, že s ohledem na různorodost a dynamičnost právních profesí, ale i práva jako takového, by měly právnické fakulty kontinuálně promýšlet, jaké znalosti, dovednosti a postoje jejich studenti potřebují. Kompetenční profil absolventa by měl být otevřený diskuzi se zástupci široké palety právních profesí, jež logicky mají od absolventů rozdílná očekávání, ale také nejlepší vhled do aktuálních trendů a změn právního světa. Dále lze uzavřít, že absolventi právnických fakult si nevystačí se znalostmi a jejich aplikací, ale potřebují být vybaveni celou škálou dovedností od právních dovedností po tzv. soft skills.

3.2 Právník a budoucnost

3.2.1 Jak 21. století změní právní profesi?

Necelé dvě dekády 21. století ukázaly i těm skeptičtějším, že právní profese nevyhnutelně čekají zásadní změny. Podle Richarda Susskinda, profesora Univerzity v Oxfordu, který se proměnami právní profese zabývá, dokonce následujících dvacet let přinese do práva větší změny, než jaké zažilo v posledních dvou stoletích.²⁰ Právnické fakulty by měly logicky na tyto změny reagovat, neboť jejich cílem je připravit své studenty na realitu nového turbulentního století. Řada lidí v praxi si také rychlost změn uvědomuje, například Asociace právníků v Západní Austrálii nabádá univerzity, aby hleděly přinejmenším o tolik let napřed, kolik studentům bude trvat připravit se na budoucí právní povolání.²¹

Právník jakožto profese zdá se přežije technologický boom, spojený s automatizací pracovních pozic a jejich postupné nahrazování počítačem. Podle výzkumu týkajícího se budoucnosti profesí provedeného Carlem Freyem a Michaelem Osbornem na Univerzitě v Oxfordu dosahuje pravděpodobnost nahrazení právní profese počítačem pouhá 3 %.²² Nicméně, například pozice právního asistenta, který provádí pomocné práce včetně právně-administrativních (*paralegal*), má šanci na přežití o hodně menší. Vědci odhadují až 96 % pravděpodobnost, že bude tato pozice automatizována.²³ Je to zjevně dáno tím, že rutinní práce bude jednoduché nahradit použitím informačních a komunikačních technologií, jako je inteligentní výzkum nebo

²⁰ Susskind, R. E.: *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*, Oxford University Press, 2013, s. 13.

²¹ Law Society of Western Australia: *The Future of Legal Profession* [Budoucnost právní profese], 2017, [cit. 2019-5-10], s. 1. Dostupné z: <https://www.lawsocietywa.asn.au/wp-content/uploads/2015/10/2017DEC12-Law-Society-Future-of-the-Legal-Profession.pdf>

²² Frey, C. B., Osborne, M. A.: *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?*, *Technological Forecasting and Social Change*, č. 114, 2017, s. 59.

²³ Tamtéž, s. 70.

zapojení umělé inteligence. Obecně na pracovním trhu poroste význam dovedností (high-skill employment), což Frey a Osborne vysvětlují tím, že jednoduché rutinní úkoly převezmou technologie, tudíž poroste hodnota abstraktních a kreativních dovedností.²⁴ Podle obou vědců vyústí přísun jednoduchých dat ve zvýšený tlak na produktivitu zaměstnanců. Jednoduše řečeno – převezme-li práci zaměstnanec počítač, bude muset prokázat, že umí zastat komplexnější a kreativnější úkoly např. tyto data analyzovat a propojovat s jinými. Vezmeme-li v úvahu, jak kupříkladu vytěžování dat (tzv. *data mining*) zvyšuje kvalitu právního výzkumu, je nevyhnutelný současný růst očekávání kladeného na pracovní výkon právníka, který s právním výzkumem pracuje. Frey a Osborne proto odhadují, že technologický rozvoj povede k polarizaci společnosti rozdělené na jedné straně na vysoce dovednostní a zároveň vysokopříjmové práce a na straně druhé na manuální nízkopříjmové pracovní pozice. Skupina pracovníků se středním příjmem kombinující rutinní a dovednostní pracovní náplň se podle nich výrazně zmenší.²⁵

Předpovědi budoucího vývoje mohou znít příliš odvážně, nicméně vývoj posledních desetiletí skeptikům příliš nenahrává. Susskind v knize věnující se budoucnosti profesí odkazuje na humornou anekdotu z poloviny 90. let.²⁶ Se svými kolegy tehdy předpovídal, že se dominantním způsobem komunikace mezi právníky a klienty stane e-mailová pošta. Jejich – z dnešního pohledu nepříliš odvážné – tvrzení mu málem vyneslo zákaz vyjadřovat se veřejně pro poškozování dobrého jména právnícké profese. Susskind se dnes pouští do mnohem ambicióznějších předpovědí budoucnosti právního světa. Identifikuje tři klíčové trendy, které podle něj budou utvářet podobu právního světa a roli právníka ve 21. století.²⁷ První trend představuje (1) tlak na cenu právních služeb, která podle Susskinda povede k tomu, že advokátní kanceláře budou tlačeny k vyššímu výkonu za méně peněz. Druhým trendem, který Susskind popisuje, je (2) liberalizace právních služeb, umožňující neprávnickům soutěžit na trhu s právními službami. A konečně třetím trendem je podle něj (3) rozvoj IT a internetu. Susskind v souvislosti s technologickým boomem mluví o „rozkladných technologiích“, když upozorňuje na to, že technologie nebudou podporovat a udržovat konzervativní právní svět a způsoby, kterými právníci fungovali doteď.²⁸ Technologie jako online řešení sporů nebo inteligentní výzkum v jeho očích představují výzvu, které je potřeba se přizpůsobit, nikoli jí vzdorovat.²⁹

Důsledky kombinace uvedených trendů Susskind ilustruje na příkladu kontroly a třídění dokumentů.³⁰ Tradičně advokátní kanceláře zaměstnávají juniorní právníky, jejichž úkolem je probírat se obrovským

²⁴ Tamtéž, s. 12.

²⁵ Tamtéž, s. 12.

²⁶ Susskind, R., Susskind, D.: *The Future of the professions: How Technology will transform the work of human experts*, Oxford University Press, 2015.

²⁷ Susskind R.: *Tomorrow's Lawyers*, 81 *Defence Counsel Journal*, 2014, s. 327-329.

²⁸ Tamtéž, s. 327.

²⁹ Jistě lze namítat, že uvedené předpovědi je třeba zasadit do kontextu angloamerického právního prostoru, neboť kontinent může jít jinou či pomalejší cestou. Je pravda, že většina příkladů, jež Susskind používá, se zatím týkají britského či amerického prostředí, jako např. nový liberální zákon o právních službách, který už v roce 2007 umožnil neprávnickům stát se partnerem advokátní kanceláře nebo zakládat tzv. alternativní obchodní struktury, díky nimž je nyní možné vedle sebe na pobočce poskytovat bankovní a právní služby. Nicméně, je obtížné si představit, že by si v dnešním globalizovaném světě kontinent udržel tradiční podobu právnícké profese v dlouhodobém horizontu.

³⁰ Susskind R.: *Tomorrow's Lawyers*, 81 *Defence Counsel Journal*, 2014, s. 328.

množstvím dokumentů často za účelem jejich pouhé klasifikace nebo evidence. Tento drahý a neefektivní způsob využívání univerzitně vzdělaných pracovníků je dnes podle Susskinda jednoduše nahraditelný outsourcingem, kdy společnost sídlící v zemi s levnou pracovní silou, jako je Indie, provede ten samý úkol ve vyšší kvalitě za zlomek nákladů. Tento trend tak bude zvyšovat tlak na produktivitu pracovníků a jejich adaptabilitu na nové prostředí, o čemž byla již řeč výše.

Radikální proměna právní profese přináší samozřejmě výzvu pro právnické fakulty a další vzdělávací instituce, které si kladou za cíl připravit na pracovní prostředí budoucí právníky. Klíčová otázka podle Susskinda zní, zda chtějí studenty připravovat na to, že se stanou „konvenčními právníky pracujícími jeden na jednoho, tváří v tvář, na zakázku, kteří jsou konzultanty-experty v určitém právním odvětví určité jurisdikce účtující klientům na základě hodinové sazby“, což v jazyce Susskinda lze nazvat „právníkem 20. století“.³¹ Na pomyslném protipólu stojí pak univerzity, rozhodnuté učit „budoucí právníky schopnosti přizpůsobit se změnám a týmové práci a vytvořit z nich profesionály, kteří dovedou překračovat tradiční hranice právní profese (...) a umí si osvojit techniky managementu a práci s moderními technologiemi.“³² Susskind se přitom obává, že řada vzdělávacích institucí a jejich představitelů ani neuvažuje nad existencí alternativy k tradiční podobě právní profese, jinými slovy že připravuje studenty na to, „aby se stali právníky 20. století, a ne právníky 21. století“.³³ V českém prostředí může znít znepokojivě, když Susskind upozorňuje, že už dnes nestačí učit studenty „pracovat a myslet jako právník“³⁴. Z české perspektivy se totiž zdá, že nejvyšší metou většiny reforem právního vzdělávání je právě začít učit studenty „pracovat a myslet jako právník“. Netvrdím, že je to špatný směr. Nicméně, je třeba si klást otázku, zda českému vysokému školství – než zreformuje vzdělávací systém do podoby, kterou Susskind označuje za nedostačující – neujede vlak podruhé. Nemá smysl reformovat právní vzdělávání tak, aby studenty vybavilo rovnou na realitu 21. století, nikoli teprve století minulého?

3.2.2 Kdo jsou „T-shaped“ právníci?

Jak tedy vypadá právník připravený pro 21. století? R. Armani Smathers, americká advokátka zabývající se využitím technologií v právnické praxi, tvrdí, že budoucnost si žádá tzv. „T-shaped lawyers“, tedy právníky ve tvaru T.³⁵ A spolu s Julií Sobowale je třeba dodat, že „budoucnost začala před 20 lety“.³⁶ Pojem „T shaped“ zaměstnanec se objevil začátkem 90. let v souvislosti s pracovními pozicemi v IT, ale je zcela aktuální i pro další profese, včetně právníků.³⁷ „T-shaped“ pracovník má hluboké znalosti v určitém oboru

³¹ Tamtéž, s. 331.

³² Tamtéž, s. 331.

³³ Tamtéž, s. 331.

³⁴ Tamtéž, s. 331.

³⁵ Smathers, R. A.: 21st Century T-shaped Lawyers, Legal Practice, 2014, [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: https://www.americanbar.org/publications/law_practice_magazine/2014/july-august/the-21st-century-t-shaped-lawyer/.

³⁶ Sobowale, J.: Beyond Imagination: How artificial intelligence is transforming the legal profession, ABA Journal (online), duben 2016, [cit. 2019-5-14]. Dostupné z:

http://www.abajournal.com/magazine/article/how_artificial_intelligence_is_transforming_the_legal_profession.

³⁷ Smathers, R. A.: 21st Century T-shaped Lawyers, Legal Practice, 2014, [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: https://www.americanbar.org/publications/law_practice_magazine/2014/july-august/the-21st-century-t-shaped-lawyer/.

(vertikální část písmena T), avšak osvojil si také znalosti z celé škály dalších disciplín, což umožňuje a podporuje spolupráci s dalšími profesionály (horizontální část písmena T). V těchto disciplínách nemusí být člověk expertem, jakkoli to neuškodí, nicméně měl by se v nich dobře orientovat, rozumět si s příslušnými pojmy a nástroji, a tedy i s profesionály daného oboru. Jak uvádí Smathers, řada společností programově hledá „T-shaped“ zaměstnance, neboť umí kreativně řešit problémy, propojovat disciplíny a pracovat v týmu.³⁸ Do budoucna tato poptávka rozhodně poroste, neboť s tlakem klientů na levnější, kvalitnější a rychlejší služby, budou právnické firmy potřebovat zaměstnance schopné vytvářet kreativní řešení využívající informační technologie, analýzu dat, internet a sociální sítě. Řada států se už dnes potýká s pracovním trhem přesyceným „I-shaped“ právníky. Smathers to ilustruje statistikou American Bar Association, podle níž jen 56 % absolventů právnických fakult z roku 2012 našlo v prvních 9 měsících zaměstnání na plný úvazek vyžadující složení americké obdoby advokátní zkoušky.³⁹ (Ačkoli ne všichni čerství absolventi takovou pozici nutně hledali.) Smathers se však domnívá, že naopak poptávka po absolventech práv vybavených dovednostmi z dalších oblastí roste.

Jakými znalostmi a dovednostmi by právníci měli vystužit horizontální část písmena T? Podle Smathers může každý T-shaped právník kombinovat jiný mix znalostí a dovedností. Mezi nejžádanější však lze zařadit ty z oblasti technologií a sociálních médií, byznysu, analýzy a bezpečnosti dat, projektové řízení či zlepšování procesů (*process improvement*).⁴⁰

3.2.3 Dovednosti pro 21. století

Dosud byla řeč o oblastech, které se specificky budou hodit budoucím právníkům. Jak však dokládají Frey a Osborne při zkoumání budoucnosti profesí, v obecné rovině poroste význam dovedností. V kontextu vzdělávání a zaměstnávání se proto stále více hovoří o skupině dovedností, jež budou v 21. století klíčové pro úspěch v kterékoli profesi, právní svět nevyjímaje. Všeobecně se dostávají do povědomí pod pojmem *dovednosti pro 21. století* nebo pod anglickým termínem „*21st century skills*“. Existují různé koncepce a různé důrazy, pokud jde o otázku, které z dovedností pod tento pojem zařadit.⁴¹ Trilling a Fadel, oba velcí reformátoři vzdělávacího systému, upozorňující právě na vzrůstající hodnotu dovedností, je přehledně řadí do tří skupin:⁴²

- *Schopnost učit se a inovační dovednosti*: kritické myšlení, řešení problémů, komunikace a spolupráce, kreativita a inovace

³⁸ Tamtéž.

³⁹ Tamtéž. Pokles zaměstnanosti mezi absolventy s právnickým vzděláním je realitou též v Austrálii i v dalších státech, srov. Law Society of Western Australia: The Future of Legal Profession, 2017, [cit. 2019-5-10], s. 1. Dostupné z: <https://www.lawsocietywa.asn.au/wp-content/uploads/2015/10/2017DEC12-Law-Society-Future-of-the-Legal-Profession.pdf>

⁴⁰ Smathers, tamtéž. Dále srov. Linna, D.: 21st Century Legal Services? Lawyers and Law Students, You Can Learn These Skills, Innovation, 2016, [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://www.legaltechlever.com/2016/08/21st-century-legal-services-lawyers-law-students-can-learn-skills/>

⁴¹ Pro srovnání jednotlivých konceptů blíže Dede, Ch.: Comparing Frameworks for 21st Century Skills, Harvard Graduate School of Education, 2009.

⁴² Trilling, B., Fadel, Ch.: 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times, Jossey-Bass, 2009.

- *Dovednosti související s digitální gramotností:* informační gramotnost, mediální gramotnost, ICT gramotnost (dovednosti související s informačními a komunikačními technologiemi)
- *Kariérní a celoživotní dovednosti:* flexibilita a přizpůsobivost, iniciativnost a sebeřízení, sociální a mezikulturní interakce, produktivita a odpovědnost

Je zjevné, že vzdělávací instituce, které chtějí připravit své studenty na realitu 21. století, musí upravit studijní programy včetně metod výuky tak, aby zahrnovaly rozvoj právě těchto dovedností. Zatímco některé instituce – jako převážně i PF UK⁴³ – jdou cestou přidávání dovednostních předmětů či modulů, jiné instituce se snaží zakomponovat dovednostní prvek do jádra organizace studia, a volí tomu odpovídající metody výuky. Integrace dovedností a znalostí je typická pro metody založené na konstruktivistické teorii, která inspirovala vedle PBL například vznik projektového učení.

3.2.4 Shrnutí

O budoucnosti toho víme málo, některými z prognóz se zabývám v této kapitole. Víme však, že budoucnost bude výrazně jiná než přítomnost, jinými slovy budoucnost bude dominovat změna. A z dosavadního vývoje můžeme předpokládat, že změny ve společnosti budou dále exponenciálně růst, tedy že se bude zvyšovat rychlost, s níž se svět mění.⁴⁴ Již teď je jisté, že náplň i způsob práce „právníka 21. století“ se bude výrazně lišit od tradiční role právníka století minulého. Poroste význam dovedností, ať už právních nebo univerzálních, protože významnou část rutinních úkolů převezmou technologie a znalost právní materie do určité míry nahradí (inteligentní) právní výzkum. Právníci se neobejdou bez spolupráce v rámci týmu, ale i s dalšími experty a s informačními technologiemi. Fenomén T-shaped zaměstnance se rozšíří i do právní profese, proto na pracovním trhu budou ceněni absolventi ovládající vedle práva i další obor, jako je IT nebo management. Právo a právníci se budou muset těmto změnám přizpůsobit, respektive kontinuálně přizpůsobovat. Při reflexi cílů vzdělávání se proto jeví problematicky současný přístup ke vzdělávání, který lze popsat jako „*přípravu na budoucí povolání*“. S ohledem na popsanou realitu 21. století se jeví jako mnohem vhodnější konstruktivistické chápání vzdělávání jako „*přípravy na budoucí učení*“.⁴⁵ Univerzity by měly proto rozvíjet ve studentech co nejvyšší míru samostatnosti, inovativnosti a adaptability a vybavit je dovednostmi, které jim usnadní orientovat se v budoucím světě. Lze tak uzavřít, že reforma právního vzdělávání by měla být promyšlena v kontextu turbulentních změn ve společnosti i v právu.

⁴³ Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda, verze ze dne 2. 4. 2019 pro zasedání Vědecké rady PF UK. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/dcz/dokumenty/as-projednane-materialy/1404054006/> [cit. 2019-5-5], s. 8.

⁴⁴ Blíže o zrychlování společnosti např. Eriksen, T. H.: Tyranie okamžiku, Doplněk, 2009. Je příznačné, že pouhých deset let od vydání činí z řady pasáží knihy neaktuální text.

⁴⁵ Blíže např. Bransford, J. D., Schwartz, D. L.: Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications, Review of Research in Education, 24, 1999, s. 61–100.

4 Co je problem-based learning?

Cílem této kapitoly je zasadit PBL do širšího kontextu z hlediska vzdělávacích přístupů. Při mapování konstruktivistické teorie ukazují, z jakých myšlenkových východisek PBL vychází. Ta se odráží i ve všech klíčových principech PBL, které představují ve druhé části kapitoly. Třetí část pak tvoří popis PBL cyklu, umožňující představit si uvedení principů a východisek do praxe. A konečně čtvrtá část představuje některé koncepční námitky proti přístupu PBL.

4.1 Konstruktivistický pohled

Na reformy právního vzdělávání měl a stále má velký vliv konstruktivismus, epistemologická teorie zabývající se povahou znalostí a způsobem utváření reality subjekty na základě získaných znalostí a zkušeností. Jak uvádí Marie Larochelle a Nadine Bednarz v monografii věnované konstruktivismu, tato teorie problematizuje základy empirického realismu, který stojí na přesvědčení, že „*znalosti jsou reflexí existujícího světa a jazyk objektivně popisuje realitu.*“⁴⁶ Namísto vnějšího nezávislého pozorovatele reality je v konstruktivistické teorii subjekt chápán spíše jako tvůrce reality.⁴⁷ Jinými slovy realitu tvoříme – konstruujeme – a chápeme pomocí kognitivních funkcí na základě dříve získaných znalostí, zkušeností, premis a axiomů. Nesprávné by však bylo směřovat teorii s relativismem, jak varují Emery Hyslop-Margison a Johannes Strobel: „*Argument, že znalost je utvářena na kognitivní úrovni a podpořena vlastními předchozími znalostmi subjektu, neznamená, že domněnky [subjektů, např. studentů či učitelů] nemohou být posuzovány a vyhodnocovány.*“⁴⁸ Také Dewey podle všeho chápal pojem zkušenosti v kontextu interakce subjektu s vnějším světem a testování zkušenosti v praxi, nikoli jako psychologický stav izolovaný v mysli člověka.⁴⁹

V kontextu vzdělávání konstruktivisté zdůrazňují skutečnost, že student se v jakékoli situaci, při níž dochází k učení, ocitá s širokou škálou předchozích znalostí a zkušeností, což ovlivňuje jeho chápání nové informace.⁵⁰ Tyto dříve nabyté organizované soubory vědomostí, průkopníkem konstruktivismu Joenem Piagetem označované jako schémata, jsou navíc velmi odolné vůči změně.⁵¹ Nechuť lidského mozku k „přeorganizování“ vědomostí na základě vnímaných skutečností lze vidět v celé řadě příkladů z historie

⁴⁶ Larochelle, M., Bednarz, N.: Constructivism and education: Beyond epistemological correctness. In Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. (Eds.): Constructivism and Education, Cambridge University Press, 1998, s. 5.

⁴⁷ Tamtéž, s. 5.

⁴⁸ Hyslop-Margison, E., Strobel, J.: Constructivism and Education: Misunderstanding and Pedagogical Implications, Teacher Educator [online]. 2008, 43 (1), [cit. 2019-05-17], s. 75.

⁴⁹ Miettinen, R.: The concept of experimental learning and John Dewey's theory of reflective thought and action, International Journal of Lifelong Education, vol. 19, č. 1, 2000, s. 70.

⁵⁰ Hyslop-Margison, E., Strobel, J.: Constructivism and Education: Misunderstanding and Pedagogical Implications, Teacher Educator [online]. 2008, 43 (1), [cit. 2019-05-17], s. 78. Dochy například pro popis procesu učení používá analogii „úspěšného přechodu hranic mezi znalostními státy“, které si náš mozek vytváří. Srov. Dochy, F., Alexander, P. A.: Mapping Prior Knowledge: A Framework for Discussion among Researchers, 10 European Journal of Psychology of Education 225, 1995, s. 226.

⁵¹ Anderson, R. C.: The notion of schemata and the educational enterprise. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Monague (Eds.), Schooling and the acquisition of knowledge, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

vědeckých objevů. Právě s ohledem na odolnost znalostí vůči změně hrají podle Andrewa Hughese a Alana Searse z University of New Brunswick tato schémata klíčovou roli při učení, respektive ve způsobu, jak studenti nové informace vstřebají a přizpůsobí předchozím znalostem, nebo naopak přizpůsobí předchozí znalosti novým informacím či zkušenostem, pokud si navzájem konkurují.⁵²

Ačkoli konstruktivismus sám o sobě není učební metodou, jak připomíná Larochelle a Bednarz,⁵³ jeho východiska podstatně problematizují převládající modely výuky založené na přenosu informací mezi "zdrojem vědomostí" na jedné straně (učitelem) a "příjemcem vědomostí" (studentem) na straně druhé.⁵⁴ Právě pochybnosti o přenositelnosti znalostí a schopnosti pouhého zraku a jazyka být v tomto ohledu účinným prostředníkem, vyústily v klíčové principy, jež jsou společné všem vzdělávacím metodám vycházejícím z konstruktivistické teorie. Mezi základní principy neodmyslitelně patří:

- (1) Podpora aktivní účasti studenta v procesu učení
- (2) Význam sociálně-kulturního zázemí studenta, resp. skupiny studentů
- (3) Důraz na reálný kontext, autentičnost
- (4) Navázání na předchozí znalosti, dovednosti a postoje studenta
- (5) Interakce a spolupráce mezi studenty
- (6) Učitel jako partner
- (7) Reflexe procesu učení

Další znaky konstruktivistické výuky nalezneme například v tzv. *Constructivist checklistu*, který vytvořila kanadská pedagožka Elisabeth Murphyová na základě definic konstruktivismu a obsahuje celkem 18 principů.⁵⁵

Společně s Larochelle a Bednarz lze konstatovat, že inspirace konstruktivismem nemůže končit reflexí pouhého *obsahu* vzdělávací praxe, neboť teorie konstruktivismu přehodnocuje samotné základy vztahu mezi učitelem, studentem a příslušnými vědomostmi či zkušenostmi.⁵⁶ Z toho důvodu konstruktivismus vedl a vede k přehodnocení cílů, metod, hodnocení či organizace studia. Právě hluboká reflexe vzdělávacího procesu inspirovaná konstruktivismem stála u zrodu řady učebních metod. Vedle PBL lze jmenovat například projektové učení (*project-based learning*),⁵⁷ kooperativní učení (*cooperative learning*),⁵⁸ reciproční učení se

⁵² Hughes, A. S., & Sears, A.: Macro and micro level aspects of a programme of citizenship education research, *Canadian and International Education*, 25(2), 1996, s. 17–30.

⁵³ Larochelle, M., Bednarz, N.: Constructivism and education: Beyond epistemological correctness. In Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. (Eds.): *Constructivism and Education*, Cambridge University Press, 1998, s. 5.

⁵⁴ Tamtéž, s. 8.

⁵⁵ Rohlíková, L., Vejvodová, J.: *Vyučovací metody na vysoké škole*, Grada Publishing, a.s., 2012, s. 101-102.

⁵⁶ Tamtéž, s. 11.

⁵⁷ Od PBL se liší zejména větší orientací na výsledek a zpravidla vyšší mírou instrukcí. Blíže například Barron, B.: *Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning*, *Journal of the Learning Sciences*, 7 (3&4), 1998, s. 271-311.

⁵⁸ Kasíková, H.: Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*. 2017, roč. 2, čís. 67.

vzájemným hodnocením (*reciprocal peer learning*),⁵⁹ badatelsky orientovaná výuka (*inquiry-based learning*)⁶⁰ a mnohé další.

4.2 Problem-based learning a ostatní metody

Jelikož metody opírající se o konstruktivistické principy vychází ze stejné filosofie, není divu, že řada prvků je pro ně společná. Podobně jako PBL je *projektová výuka* zaměřená na dosažení určitého společného cíle (projektu) v rámci skupiny, avšak liší se mírou strukturovanosti a rolí učitele.⁶¹ Jak uvádí John R. Savery, pedagog University of Akron, který se dlouhodobě věnuje zkoumání PBL a e-learningu, u projektového učení může být koncový produkt často dopředu určen učitelem, což oslabuje zapojení studentů. Učitel také na rozdíl od PBL poskytuje v průběhu procesu odborné vedení a zpětnou vazbu. Naproti tomu v PBL studenti nezbytně určují cíle učení samostatně a informace získávají na základě vlastního výzkumu (blíže srov. kapitoly 4.3 a 4.4.2). Aktivnější role učitele je charakteristická i pro *badatelsky orientovanou výuku*, která je jinak PBL hodně podobná. Nejčastěji se s ní setkáme v přírodních vědách. Směřuje k otázce či hypotéze, na níž navazuje hledání řešení, odpovědí, diskuze nad objevy apod. a zpravidla se v jejím rámci používají vědecké metody. Učitel v tomto kontextu hraje dvojí roli, jednak instruktora a facilitátora badatelského úkolu, jednak jako zdroj informací.⁶² V kontextu práva je také třeba zmínit *case method*, metodu založenou na (většinou soudních) případech, která představuje velice oblíbený nástroj na anglosaských právnických fakultách. *Case method*, konfrontující studenty s rozhodováním kontroverzních či nejednoznačných situací, rozvíjí kritické myšlení a znalost specifických pojmů souvisejících s případem. I zde studenti nemají takový vliv na určování cílů a výstupů učení, které je více orientováno na získání určitých znalostí (buť i formou diskuze či spolupráce).

Zmíněné metody mají jistě ve výuce své místo. Orientace na studenta, která je jim společná, podporuje rozvoj dovedností sebeřízeného učení (blíže srov. kapitolu 4.3.1). Jakožto více strukturované metody mohou podle Saveryho sloužit jako dobrá příprava na PBL a podpořit postupné přebírání odpovědnosti ze strany studentů nad vlastním procesem učení.⁶³

PBL se mi na první pohled zdá nejvhodnější – jako komplexní a relativně osvědčená cesta pro reformu právního vzdělávání. Proto jsem se rozhodla zkoumat, zda se bude takto jevit i na pohled druhý. Prvním důvodem výběru PBL mezi ostatními metodami je skutečnost, že jádro PBL představuje právě interakce s problémy. Tato interakce přitom kombinuje diskuzi v týmu a samostatný výzkum. Tím PBL skvěle kopíruje pracovní prostředí, s nímž se studenti později setkávají v praxi. Zadruhé se zdá, že PBL výrazně přispívá k rozvoji dovedností pro 21. století, které – jak bylo uvedeno výše – vzrůstají na významu. Nestrukturované

⁵⁹ Crouch, C. H., Mazur, E.: Peer instruction: Ten years of experience and results, *American Journal of Physics* č. 69, 2001, s. 970–977.

⁶⁰ Dostál, J.: Badatelsky orientovaná výuka a kompetence učitele k její realizaci, *Journal of Technology and Information Education*. 2015. s. 7 - 34

⁶¹ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006, [cit. 2018-13-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 15-16.

⁶² Tamtéž, s. 15-16.

⁶³ Tamtéž, s. 15.

prostředí, na rozdíl od ostatních metod, tak ještě více podporuje proaktivitu a samostatnost studentů v procesu učení. Stejně tak výrazně upozaděná role učitele vede studenty k převzetí odpovědnosti a aktivitě, což přináší naději na zvrácení opačného trendu v dnešním konzumním světě.⁶⁴ Zatřetí, PBL podporuje mezioborový přístup k právu, čímž umožňuje přirozené propojování znalostí různých odvětví práva, ale i politologie, sociologie, etiky a dalších oborů. S ohledem na rostoucí komplexnost práva i společnosti jako takové to považují za důležité (srov. blíže kapitolu 4.3.2). Důležitým důvodem je nakonec i existence relativně úspěšných projektů reformy právního vzdělávání právě pomocí integrovaného modelu PBL (Univerzita v Yorku, Maastrichtská Univerzita), a lze tak čerpat ze zkušeností s implementací PBL u těchto vzdělávacích institucí.

4.3 Charakteristika problem-based learning – problém jako stimul učení

Jádrem PBL je podle jeho zakladatele Howarda Borrowse zcela přirozený proces, který známe ze svého každodenního života: „*učení se z problémů je podmínkou lidské existence. V našich pokusech řešit problémy, kterým každý den čelíme, přichází do hry učení.*“⁶⁵ Učíme se přivrtat poličku, instalovat novou aplikaci na počítači či komunikovat s pubertálním synem. Ve všech těchto situacích dochází k učení – navazujeme na předchozí vědomosti a zkušenosti, zjišťujeme si potřebné informace, zkoušíme nová řešení. Často se proces učení děje v našem životě zcela nereflektovaně, aniž bychom si uvědomovali, že nabýváme nové znalosti a dovednosti či měníme postoje. Síla metodologie PBL je v tom, že tento přirozený proces přenáší do školních tříd či laboratoří a umožňuje studentům s ním pracovat vědomě, a tím dále rozvíjet nejen jejich schopnost učit se, ale i zvědavost vůči světu.⁶⁶

Profesor Borrows, americký lékař a lékařský pedagog, jenž v 70. letech 20. století metodologii PBL vytvořil a popularizoval v oboru medicíny, se inspiroval právě naší každodenní zkušeností s řešením problémů. Borrows chápe učení vždy neoddelitelně od procesu, z něhož přijímáme nové zkušenosti či poznatky. Základem PBL je tedy proces, jakožto souhrn činností vedoucích k pochopení nebo vyřešení nějakého problému. „*Problému čelí studenti hned na počátku procesu učení, problém slouží jako rámeček a stimul pro použití dovednosti řešit problémy a rozumových dovedností, stejně jako pro hledání či studium informací a znalostí, jež jsou potřebné pro chápání mechanismů způsobujících problém a možností jeho řešení.*“⁶⁷ Problém čili problematickou situaci, od níž se učení odvíjí, může představovat při výuce medicíny například diagnóza pacienta, v právním vzdělávání e-mailová komunikace mezi klientem a advokátem apod.

Používání problémů ve výuce není nic nového, jak uvádí sám Barrows, řada vzdělávacích metod běžně pracuje s řešením problematických situací či příkladů.⁶⁸ PBL však představuje převratný přístup v tom ohledu, že na rozdíl od ostatních metod, konfrontuje studenty s problémem hned na počátku procesu, aniž by na něj byli

⁶⁴ Jacobson, M. H.: Primer on Learning Styles: Reaching Every Student, 25 Seattle U. L. Rev. 139, 2001, s. 140.

⁶⁵ Barrows, H. S.: Problem-Based Learning applied to Medical Education, Springfield, Illinois, 2000, s. 1.

⁶⁶ Tamtéž, s. 1.

⁶⁷ Tamtéž, s. 18

⁶⁸ Tamtéž, s. 2.

studenti „teoreticky vybavení“.⁶⁹ Studenti tak čelí problému – tak jako v reálném životě – pouze s dosavadními znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Problém samotný pak funguje jako prostor a zároveň stimul pro použití a potvrzení těchto dříve nabytých znalostí a pro získávání znalostí nových.

Borrows charakterizuje přístup PBL následujícími šesti klíčovými principy:

1. Centrem učebního procesu je student.
2. Učení probíhá v malých skupinách studentů.
3. Učitel je přítomný jako facilitátor nebo průvodce.
4. Na začátku učebního cyklu je prezentován autentický problém, a to před tím, než proběhne jakákoli příprava či studium.
5. Představené problémy jsou nástroje, jak dosáhnout požadovaných znalostí a schopností potřebných pro řešení problémů.
6. Nové informace jsou získávány skrze učení, které řídí sám student (tzv. self-directed learning).⁷⁰

Metodologie PBL tak komplexně integruje jednotlivé principy konstruktivismu, jež byly zmíněny výše, jako je důraz na vlastní aktivitu studenta, sociální aspekt a spolupráci jako součást učení, chápání informací v kontextu či navázání na předchozí znalosti a zkušenosti studentů. Soubor šesti Borrowsových principů analyzuji níže. Kapitola 4.4 pak obsahuje rámcový popis fungování studijního programu York Law School („YLS“), který je založen na integrovaném modelu PBL. Čtenářům umožní představit si jednotlivé principy v kontextu fungování PBL na konkrétní vzdělávací instituci. Odkazy na mou zkušenost s fungováním PBL na YLS jsou však obsaženy už v následující kapitole.

4.3.1 Klíčové principy problem-based learning

Jak bylo již uvedeno výše, Borrows popisuje přístup PBL šesti klíčovými principy, které zde podrobněji komentuji. Jde logicky jen o určitý úhel pohledu na komplexní a různorodou zkušenost s metodou PBL.⁷¹

1. Centrem učebního procesu je student.

Základní kámen celého přístupu PBL představuje orientace na studenta (tzv. student-oriented approach), v kontrastu s orientací na učitele typickou pro tradiční přístup ke vzdělávání. Jádrem tohoto principu leží ve víře, že „učitel nemůže studenty nic naučit. Pouze jim může pomoci, aby se něco naučili.“⁷² Důvodem přehodnocení orientace vzdělávacího procesu není nedostatek uznání schopností učitele, ale studium lidské psychiky,

⁶⁹ Tamtéž, s. 2.

⁷⁰ Maharg, P.: *Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education*, 24 Nottingham L. J. 94, 2015, s. 96.

⁷¹ Částečně odlišný pohled na nejdůležitější principy PBL nabízí například Boud D. J.: *Higher Education Research and Development Society of Australasia: Problem-Based Learning in Education for the Professions*, HERDSA, 1985.

⁷² Jde o parafrázi slov Simony Trávníčkové pronesených na jednom ze seminářů Street Law.

z něhož vychází přesvědčení, že – slovy Johna Deweya – „vzdělávání je podmíněno zvědavostí studenta.“⁷³ Staví-li Dewey do centra vzdělávání studenta, nelze to vnímat jako nezdravý pedocentrismus.⁷⁴ Změna orientace nachází smysl ve vytvoření podmínek, v nichž student může aktivně pracovat, projevovat se a získávat nové zkušenosti na základě vlastní iniciativy a osobní činnosti.⁷⁵ Jak výstižně shrnuje Cruickshank, PBL mnohem spíše představuje způsob „učení se“ (*learning*) než způsob „učení (někoho)“ (*teaching*).⁷⁶

Stěžejní je úspěšný přechod mezi studiem založeným na klasickém modelu vzdělávání zpravidla běžným na středních školách (teacher-oriented approach) k modelu, v němž do velké míry proces učení leží na studentovi a jeho funkční vnitřní motivaci (student-oriented approach). Zvládnutí „nové role“ studentem představuje velkou výzvu jak pro samotné studenty, tak pro vzdělávací instituci a její personál.⁷⁷ Podle Saveryho však aktivní role studenta má pozitivní vliv na jeho motivaci – odpovědnost studenta za vlastní učení, za proces a za nalezení řešení problému jeho motivaci k učení zvyšuje.⁷⁸

2. Učení probíhá v malých skupinách studentů.

PBL představuje jednu z alternativ k převládajícímu individualistickému a konkurenčnímu způsobu právního vzdělávání.⁷⁹ Metodologie je založena na spolupráci a diskuzi v malých skupinách studentů. V těchto skupinách dochází k interakci mezi studenty, jež umožňuje vzájemné učení a rozvoj řady sociálních a dalších dovedností důležitých z hlediska profesního i osobnostního rozvoje studenta. Slova Johna Deweya o tom, že „demokracie začíná v rozhovoru“ odkazují na širší význam sociální interakce, jakožto stavebního kamenu demokracie.⁸⁰ Sociální inteligence, schopnost srozumitelně vysvětlit vlastní názor či konfrontace s protichůdnými informacemi nebo názory ostatních totiž představují předpoklady fungujícího systému terciálního vzdělávání, ale v širším smyslu i fungování demokratické společnosti. Paul Maharg, významný pedagog práva na York University v Ontariu a průkopník reformy právního vzdělávání, reaguje na Deweyovu myšlenku, když podotýká, že zásadní důsledky pro terciální vzdělávání a v širším kontextu i pro demokracii

⁷³ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006, [cit. 2018-13-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 16.

⁷⁴ Zormanová, L.: *Výukové metody v pedagogice*, Grada Publishing, a.s., 2012, s. 28.

⁷⁵ Tamtéž, s. 29

⁷⁶ Cruickshank, D.: Problem-based learning in legal education, In Maughan C., Butterworths, J.: *Teaching lawyers' skills*, 1996, s. 187.

⁷⁷ Obtíže spojené s přechodem na PBL popisuje Gibbons, podle níž se YLS stále více soustředí na podporu studentů v prvním roce studia při osvojování si dovedností klíčových pro přechod na PBL. Někteří studenti totiž náhlou změnu nezvládají – bez seznamů literatury a přesných instrukcí si připadají ztraceni nebo nedokážou nastartovat vnitřní motivaci. Velké rozdíly v motivaci jednotlivců i celých skupin (SLF) jsem zaznamenala i v rámci svého pozorování na YLS. Srov. rozhovor s J. Gibbons, příloha č. 1.

⁷⁸ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 13

⁷⁹ Maharg, P.: *Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education*, 24 *Nottingham L.J.* 94, 2015. s. 110; více srov. Edwards, A.: *Let's Get beyond Community and Practice: The Many Meanings of Learning by Participating*, *Curriculum Journal* 16/49, 2005.

⁸⁰ Podle Stavena Fesmira měl Dewey vyřknout tato slova na své oslavě 90 let srov. Fesmire, S.: *Dewey*, Routledge, 2019, s. 179.

má právě *kvalita* takového rozhovoru.⁸¹ Právě to jej vede ke zkoumání metodologie PBL a ke hledání optimálního kurikula.

3. *Učitel je přítomný jako facilitátor nebo průvodce.*

Transformaci role od učitele k facilitátorovi je možné ilustrovat pomocí překladu slova „*to facilitate*“, které v angličtině doslova znamená umožnit či usnadnit.⁸² Obecně lze tedy říci, že facilitátor do procesu učení zasahuje jen k jeho usnadnění či usměrnění. Učí (se) studenti, nikoli primárně učitel. Savery novou roli učitele popisuje takto: „*V přístupu založeném na PBL tutor podporuje proces učení a požaduje po studentech jasnou a srozumitelnou artikulaci svých myšlenek, nicméně, tutor neposkytuje informace vztahující se k problému – to je odpovědností studentů.*“⁸³

Facilitátor nemusí být nutně zároveň akademik. Například na YLS tvoří součást personálu na jedné straně akademičtí pracovníci a na druhé straně tzv. tutoři, což mohou být i lidé z praxe, kteří nepublikují a neúčastní se vědeckého výzkumu. Těžiště práce akademiků spočívá v designu „problémů“ pro PBL semináře a přípravě podkladů pro tutorů. Studenti se s akademiky mohou setkat například na tzv. *plenary sessions*, jež mají – byť s rozdíly – nejblíže k odborným přednáškám či při individuálních konzultacích. Každému PBL semináři je pak přítomný tutor, který kromě orientace v jednotlivých oborech práva musí být vybaven také lektorskými dovednostmi. Nelze než souhlasit se Saverym, že pro řadu učitelů představuje přechod od učitele, jakožto nositele znalostí, k tutorovi, jakožto manažera a facilitátora učení, nelehkou výzvu.⁸⁴ Nicméně, kvalita této transformace přímo ovlivňuje kvalitu PBL a úspěšné převzetí odpovědnosti studentů za vlastní učení. Například při mém pozorování na YLS jsem se setkala se situací, kdy tutorka během PBL semináře chválila studenty za jejich prezentaci výstupů či názorů. Byť šlo o dobře míněné povzbuzení, bylo zřejmé, že studenti nepřevzali za učení odpovědnost a na rozdíl od ostatních skupin po celou dobu směřovali své příspěvky do diskuze místo k sobě navzájem směrem k ní.

4. *Na začátku učebního cyklu je prezentován autentický problém, a to před tím, než proběhne jakákoli příprava či studium.*

PBL obrací obvyklý čas zařazení konkrétních problémů či příkladů do učebního procesu. Tradiční systém výuky počítá s tím, že student nejprve potřebuje nastudovat příslušnou teorii, a zařazuje proto příklady či reálné případy až po zvládnutí teoretického základu, jako způsob ověření nabytých znalostí či jako důkaz relevance učení pro praxi.⁸⁵ Metodologie PBL funguje přesně naopak. Borrows popisuje problém v rámci PBL jako „*neuspořádaný, zmatený a nevyřešený případ či problém, který je třeba vyřešit. Jde o situaci, která je*

⁸¹ Maharg, P.: *Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education*, 24 Nottingham L. J. 94, 2015. s. 111.

⁸² Slovo „*facilitator*“ nemá odpovídající český překlad, proto se překládá jako počeštěné „*facilitátor*“.

⁸³ Savery, J. R.: *Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions*, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 16.

⁸⁴ Tamtéž, s. 15.

⁸⁵ Barrows, H. S.: *Problem-Based Learning applied to Medical Education*, Springfield, Illinois, 2000. s. 18.

*nepřijatelná a musí být napravena.*⁸⁶ V systému PBL se studenti seznamují s realistickým problémem na začátku učebního cyklu, aniž by jim byly poskytnuty jakékoli úvodní informace. Při analýze problému tak studenti vychází jen z dosavadních znalostí a zkušeností a na základě problému si vymezují učební cíle. Podle Barrowse je klíčové, aby zadání problémů nebyla strukturována prvoplánově (mluví o tzv. „*ill-structured problems*“) a rozvíjela tak kritické myšlení u studentů.⁸⁷ Jinými slovy, studenti by měli sami určit, co je jádrem problému. Je-li totiž problém zjevný ze zadání samotného bez provedení analýzy, snižuje to motivaci studentů a jejich zapojení do hledání řešení.⁸⁸

PBL tak v duchu konstruktivistické teorie přirozeně navazuje na předchozí znalosti a zkušenosti studenta a podporuje jejich vzájemné propojování. Podle Saveryho je důležité, že PBL vytváří prostor pro *hlasitou* artikulaci znalostí a zkušeností, čímž umožňuje jejich potvrzení či naopak vyvrácení⁸⁹ a lepší zapamatování.⁹⁰ Hlasitá artikulace dosavadních znalostí také umožňuje individualizaci studijní potřeb studentů, neboť studenti stanovují cíle učení podle toho, co už reálně ví.

5. *Představené problémy jsou nástroje, jak dosáhnout požadovaných znalostí a schopností potřebných pro řešení problémů.*

„*Nalezení odpovědi na otázku není PBL. Použití naučeného principu nebo řešení k vysvětlení pozorování nebo fenoménu není PBL,*“ vysvětluje Borrows.⁹¹ Tato distinkce je přitom nesmírně důležitá, neboť leží u samého jádra PBL. Problem-based learning (učení založené na problémech) není totožné s problem-solving (řešení problémů), byť jedním z cílů PBL programů je právě rozvíjení dovednosti řešit problémy. Základem je identifikace problému, na níž navazuje samostatné stanovení učebních cílů studenty. Primárním cílem studijní skupiny tak není vyřešení problému, ale pochopení klíčových konceptů, jichž se samotný problém dotýká. Například v rámci problému týkajícího se náhrady škody je zmíněna občanskoprávní odpovědnost. Za předpokladu, že studenti s tímto pojmem nepracovali už dříve, si proto jako jeden z učebních výstupů stanoví otázku: Co je a jak funguje občanskoprávní odpovědnost?

Přítomný facilitátor sleduje, zda studenti příliš nevybočují z rámce toho, co se na základě konkrétního

⁸⁶ Tamtéž, s. 18.

⁸⁷ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [Přehled PBL: Definice a rozdělení], *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 13.

⁸⁸ Tamtéž, s. 13. Podobně English a Kitsantas tvrdí, že pokud je problém strukturován příliš, demotivuje to studenty s rozvinutou schopností sebeřízeného učení. Naopak, málo strukturovaný problém snižuje motivaci studentů s nižší úrovní sebeřízeného učení. Srov. English, M. C., Kitsantas, A.: Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>, s. 138.

⁸⁹ Jeden ze studentů YLS při rozhovoru po semináři uvedl: „*Na PBL je skvělé, že když se něco naučím, mám z toho dobrý pocit, protože vím, že jsem to sám našel. Navíc se mi ta znalost potvrdí nejdříve na PBL semináři, pak na plenary session [oborové přednášky postavené na předchozích PBL], a poté zase znovu na semináři. Takhle si ji mnohem lépe zapamatuji.*“

⁹⁰ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 13.

⁹¹ Barrows, H. S.: *Problem-Based Learning applied to Medical Education*, Springfield, Illinois, 2000. s. 18.

problému měli naučit, neboť ze získaných znalostí se vychází u později řešených problémů. Aplikací nově nabytých znalostí na konkrétní problém si pak studenti ověřují pochopení nových pojmů či vztahů a schopnost s nimi pracovat. Podle Saveryho je klíčové, aby každý student sdílel, co se naučil, a jak mu to pomohlo k hledání řešení.⁹²

6. *Nové informace jsou získávány skrze učení, které řídí sám student (tzv. self-directed learning).*

V systému PBL je důležitý samostatný výzkum a studium řízené studentem. Po stanovení učebních výstupů totiž přichází na řadu fáze, při níž si student na základě vlastního výzkumu osvojuje potřebné znalosti. Jak uvádí Mary C. English a Anastasia Kitsantas z George Mason University, úspěšné zvládnutí všech dílčích fází PBL cyklu předpokládá studenty vybavené dovednostmi pro sebeřízené učení (tzv. self-regulated learning skills).⁹³ Jednou z takových dovedností je např. schopnost reflektovat vlastní proces učení⁹⁴ nebo už zmíněný samostatný výzkum. Jak už bylo uvedeno výše, stěžejní je přechod z role pasivního do role aktivního studenta, kdy student sám se musí stát zodpovědným za vlastní učení a aktivně se účastnit v procesu získávání znalostí.⁹⁵

Barry J. Zimmerman, pedagogický výzkumník na City University of New York, zahrnuje mezi dílčí aspekty sebeřízeného učení vedle tzv. meta-kognitivního a behaviorálního právě i motivační aspekt.⁹⁶ Jinými slovy úspěšný „self-regulated learner“ tak dokáže s vlastní motivací vědomě pracovat. English a Kitsantas podotýkají, že u velké části studentů jsou dovednosti potřebné pro sebeřízené učení nedostatečně rozvinuté. Podle nich je proto třeba celé učební prostředí vytvořit tak, aby sebeřízené učení podporovalo.⁹⁷

4.3.2 Mezioborový přístup v rámci problem-based learning

Alespoň krátce je třeba zmínit, že PBL je inherentně interdisciplinárním přístupem ke vzdělávání. Původ lze opět vidět v přirozeném procesu učení. Problémy, s nimiž se každodenně setkáváme a učíme se je řešit, jednak nejsou zpravidla dopředu „zaškatulkovány“ v určitém oboru či oblasti (jako „orientace v prostoru“, „komunikační dovednosti“, „manuální dovednosti“), jednak často kombinují více oborů či oblastí zároveň. Tak například učíme-li se přivrtat poličku, může tato situace trénovat ovládání vrtačky, práci s vodováhou,

⁹² Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 13-14.

⁹³ English, M. C., Kitsantas, A.: Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>, s. 144.

⁹⁴ Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach. In: *Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond*, Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 421.

⁹⁵ English, M. C., Kitsantas, A.: Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>, s. 129.

⁹⁶ Zimmerman, B. J.: A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, 1989. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>, s. 329–339.

⁹⁷ English, M. C., Kitsantas, A.: Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>, s. 144.

estetické vnímání, matematické znalosti a další. Mezi vzdělavateli, kteří s metodologií PBL pracují, panuje všeobecná shoda na tom, že PBL je vhodné využívat k mezioborovému učení, protože přirozeně propojuje znalosti z dílčích právních odvětví.⁹⁸

Mezioborovost hrála významnou roli při vzniku PBL. Podle Saveryho Borrows pochopil a dovedl reagovat na rozpor mezi výukou medicíny oddělující studium na jednotlivé obory a potřebnou kombinací znalostí a dovedností, které lékař využívá „v terénu“.⁹⁹ Lékařská práce spočívající v diagnóze pacienta vyžaduje propojení hypoteticko-deduktivních schopností a odborných znalostí z různých oblastí. Savery dovozuje, že vytvoření metody PBL reagovalo na poznání, že „*učení disciplín odděleně podle obsahu (anatomie, neurologie, farmakologie, psychologie atd.), používající 'tradiční' přístup založený na přednáškách, přemálo vybavilo studenta kontextem přednášeného obsahu důležitého pro aplikaci na klinice.*“¹⁰⁰ Současné probíhající změny ve vědě a v medicíně, rychle narůstající a měnící se poznání ve všech souvisejících oborech ovlivňující jak teorii, tak praxi, podle Saveryho jen dále prohloubily zklamání tradičního přístupu ve vzdělávání mediků a posílily snahy o systematickou změnu.¹⁰¹

Propojení různých oborů lze ilustrovat na fungování PBL na YLS. Každý PBL problém, jež je studentům zadán, kombinuje dvě různá právní odvětví. Studenti se tak mohou setkat například se situací, která má veřejnoprávní i soukromoprávní dimenzi či musí řešit problém kombinující unijní a ústavní právo. Cílem je, aby se studenti naučili řešit právní situace ve vzájemných souvislostech a vztazích, nikoli izolovaně podle právního odvětví.

4.4 Problem-based learning cyklus na York Law School

Různé vzdělávací instituce adaptovaly metodologii PBL na potřeby vlastního oboru, s ohledem na stupeň vzdělávání, náročnost, délku studia a další specifické podmínky a vytvořily vlastní PBL cyklus. Jak může PBL cyklus vypadat, přiblížím popisem studijního programu na YLS, s nímž mám přímou zkušenost.¹⁰² Tato vzdělávací instituce vyniká jednak kvalitou metodického zpracování vlastního přístupu k PBL, jednak svou otevřeností vůči „outsiderům“, kteří mají zájem univerzitu navštívit a načerpat přímou zkušenost na PBL seminářích. Nad to spolupráce mezi YLS a PF UK funguje už několik let, proto mi volba YLS přišla logická.

⁹⁸ Např. Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 13; Boud D. J., Higher Education Research and Development Society of Australasia: Problem-Based Learning in Education for the Professions, HERDSA, 1985.; Mackinnon, J. J.: Problem Based Learning and New Zealand Legal Education, 3 *Web Journal of Current Legal Issues*, 2006.

⁹⁹ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [Přehled PBL: Definice a rozdělení], *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 10.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 10.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 10.

¹⁰² Pro lepší představu srov. detailní popis PBL cyklu na YLS obsahující rozbor konkrétního problému krok za krokem s ukázkami zapojení studentů: Grimes, R.: Delivering Legal Education through an Integrated Problem-Based Learning Model - The Nuts and Bolts, 21 *Int'l J. Clinical Legal Educ.* 1, 2014.

4.4.1 York Law School

York Law School je velmi mladá právnická fakulta, která od svého založení v roce 2009 tvoří součást University of York na severu Anglie. Právě založení fakulty tzv. na zelené louce umožnilo týmu vzdělavatelů, kteří stáli před úkolem vymyslet celkovou koncepci a strukturu vzdělávání na YLS, provést potřebnou reflexi právního vzdělávání skutečně důkladně a nezávisle na strukturách a metodách tradiční instituce. YLS se rozhodla jít cestou alternativy ke klasickému systému vzdělávání a za základní metodu učení zvolila PBL. Založení fakulty „od nuly“ umožnilo také vytvořit zázemí fakulty tak, aby prostředí odpovídalo specifickým potřebám výuky založené na PBL. Svého druhu experiment, který začínal se 144 studenty první rok fungování a převažující nedůvěrou vzdělavatelské i profesní části právnické obce, skončil – zdá se – úspěchem. Zatím chybí výzkum, který by přesvědčení o úspěšné implementaci PBL metody v rámci YLS podpořil kvantitativními daty. YLS však dosahuje opakovaně velmi dobrých výsledků v hodnocení vysokých škol.¹⁰³ Nad to Gibbons tvrdí, že o absolventy YLS je mezi zaměstnavateli velký zájem a univerzita opakovaně tlačí na navýšení počtu studentů.

Na YLS jsou studenti undergraduate programu¹⁰⁴ rozděleni do tzv. *student law firms* (SLF, studentské advokátní kanceláře) o velikosti 10 – 15 studentů.¹⁰⁵ Se svou skupinou absolvuje student v průběhu roku všechny PBL semináře, které představují těžiště výuky. To znamená, že většina právní materie klíčových právních odvětví (u nás koresponduje s obsahem povinných předmětů) je studentům zprostředkován právě skrze PBL problémy v rámci PBL cyklu. Každá SLF má svou vlastní dynamiku a je vytvořen prostor pro to, aby si studenti upravili podmínky a pravidla fungování na základě specifických potřeb či nápadů studentů. Vedle PBL seminářů studenti absolvují také tzv. *plenary sessions*, kde diskutují témata s odborníkem v určitém právním odvětví,¹⁰⁶ předměty vybraného modulu (obdoba volitelných předmětů) a prakticky zaměřené dovednostní předměty.¹⁰⁷ Od druhého ročníku se studenti mohou účastnit fungování právních klinik, kde se setkávají s reálnými případy.¹⁰⁸

YLS jsem navštívila v listopadu 2018. Zúčastnila jsem se šesti PBL seminářů prvního ročníku, kde jsem měla

¹⁰³ Srov. například The Guardian: University guide 2018: league table for law. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/education/ng-interactive/2017/may/16/university-guide-2018-league-table-for-law> [cit. 2019-7-1].

¹⁰⁴ Jde o tříleté a navazující dvouleté studium.

¹⁰⁵ Jde o relativně vysoký počet studentů, ačkoli je třeba zmínit, že na semináři je přítomno studentů zpravidla méně a podle Gibbons ve vyšších ročnících počet ještě klesá. V odborné literatuře není sice jednoznačná shoda na optimální velikosti PBL skupin, obvykle se však doporučuje počet 6-8 studentů. Srov. například Barrows, H. S., Tamblyn, R. M.: *Problem-based Learning; An Approach to Medical Education*. New York: Springer, 1980.

¹⁰⁶ Plenary sessions se odvíjí od povinných předmětů, tj. kopírují určité právní odvětví. Na rozdíl od přednášek v tradičním stylu výuky však nejsou těžištěm výuky a studenti jsou do nich aktivně zapojeni. Jsou postaveny na problémech aktuálně probíraných v PBL seminářích. Srov. Grimes, R.: *Faking it and making it? Using simulation with problem-based learning*. Grimes, RH 2015, 'Problem-based learning and legal education – a case study in integrated experiential study' *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, vol 13, no. 1, s. 369.

¹⁰⁷ Může jít např. o moot courty, semináře právního psaní apod.

¹⁰⁸ Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: *Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach*. In: *Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond*. Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 429.

možnost pozorovat přímo práci studentů při prvotní analýze problému v první části semináře a sdílení výstupů učení (*tzv. feed back*) v druhé části semináře. Dále jsem po skončení semináře se studenty diskutovala jejich pohled na metodu PBL, její výhody a nevýhody. Na závěr mé návštěvy YLS jsem vedla rozhovor s Jenny Gibbons, jež se vedle své učitelské praxe na YLS věnuje tématu právního vzdělávání i v rámci výzkumné a publikační činnosti. Rozhovor tvoří přílohu diplomové práce. Má návštěva YLS sloužila zejména k tomu, abych měla přímý kontakt s metodou PBL a mohla si tak o ní utvořit vlastní úsudek. Veškerá data a poznatky, které jsem na základě své návštěvy nasbírala, jsou nutně kvalitativního charakteru. Jsem si vědoma toho, že mé pozorování tvoří pouze částečný a nutně subjektivní obrázek o fungování PBL jednak konkrétně na YLS, jednak pokud jde o využití metody obecně.

4.4.2 Problem-based learning cyklus na York Law School¹⁰⁹

PBL cyklus označuje proces, který má tři hlavní části: analýzu, výzkum a reflexi. Na YLS trvá jeden PBL cyklus týden.

1. *Představení problému → analýza → stanovení učebních cílů*

První fází PBL cyklu je zadání problému. Studenti dostanou text zadání a společně si jej přečtou. Následně provedou analýzu problému, při níž srozumitelně pojmenují jádro problému (klíčovou otázku). V rámci metodického vedení je studentům doporučeno při analýze PBL problému projít následujícími kroky:

- 1) *Přečtěte si problém a vyjasněte si nejasné pojmy či slova.*
- 2) *Identifikujte strany a jejich zájmy.*
- 3) *Definujte problém. Sestavte časový sled událostí. Sepište popis problému.*
- 4) *Sestavte shrnutí a pojmenujte problém.*
- 5) *Analyzujte problém. Pomocí brainstormingu vytvořte myšlenkovou mapu dotčených konceptů, otázek a pojmů.*
- 6) *Následně seřadte tyto pojmy do skupin podle vzájemných souvislostí.*
- 7) *Sestavte výstupy učení (tzv. learning outcomes).¹¹⁰*

Studenti jsou podporováni v tom, aby s doporučenými kroky zacházeli kreativně – mohou jednotlivé kroky upravit dle vlastních potřeb či některé přeskočit apod. Například jedna ze skupin studentů vždy po hlasitém přečtení problému vložila několik minut ticha pro druhé pročtení a „vstřebání“ problému, což vyhovovalo

¹⁰⁹ Při popisu PBL cyklu na YLS čerpám jednak z vlastního pozorování, jednak z článku Grimes, R.: Delivering Legal Education through an Integrated Problem-Based Learning Model - The Nuts and Bolts, 21 Int'l J. Clinical Legal Educ. 1, 2014.

¹¹⁰ York Law School: An Introduction to Problem-Based Learning for Law Students, [cit. 2018-11-2]. Dostupné z: https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf, s. 21.

introvertnějším studentům.

V této fázi studenti artikulují své myšlenky, ale i domněnky a hypotézy týkající se pojmů a vztahů, s nimiž se během analýzy problému setkávají. Skupina si tak utřídí pojmy a vztahy na známé a srozumitelné, a na pojmy a vztahy, jejichž význam a kontext si potřebuje zjistit či ujasnit. Na základě popsaného „zmapování“ problému si studenti určí učební cíle, tzv. výstupy učení (*learning outcomes*). Učební cíle mají zpravidla formu otázek, jež si studenti potřebují zodpovědět, aby problému porozuměli, příp. uměli problém vyřešit. Je vhodné zmínit, že na YLS si studenti PBL semináře řídí sami, a tutor (viz níže) v této fázi zasahuje spíše výjimečně, zejména pokud jsou cíle učení nejasné, příliš široké nebo se výrazně odchyľují od toho, co se studenti mají problémem naučit.

2. Samostatný výzkum a samostudium

Další fázi dominuje vlastní výzkum a samostudium. Studenti z PBL semináře odchází s přesně formulovanými otázkami, na něž nyní hledají v dostupných zdrojích odpovědi a studují potřebné informace o pojmech, vztazích a mechanismech významných pro pochopení problému. Učební cíle vymezují rozsah materie, jež by studenti měli nastudovat. Výzkum může pojmut různé právní prameny, odbornou literaturu a další zdroje. V průběhu týdne se také studenti mohou ve své skupině setkat a prodiskutovat dosavadní výsledky a následující postup. Spolupráce je vítaná, a proto rozdělení práce při vyhledávání judikatury, článků a dalších zdrojů není studentům zakazováno. Na základě provedeného výzkumu by však každý student měl být na dalším PBL semináři schopen zodpovědět otázky, které si společně se svou skupinou o týden dříve stanovil.

3. Sdílení výsledků výzkumu, aplikace výstupů na problém → reflexe procesu

Poslední fázi je sdílení výstupů mezi studenty, které na YLS probíhá vždy na semináři týden po zadání problému. Skupina studentů prochází jednotlivé otázky a na základě již informované diskuze dochází k odpovědím na stanovené otázky (cíle učení). Tutor případně klade studentům kontrolní či doplňující otázky, pokud se domnívá, že určitému konceptu nerozumí dostatečně či určité otázce nevěnovali dostatek času. V této fázi procesu by měli studenti též zreflektovat, jak to, co se při vlastním výzkumu dozvěděli, ovlivňuje jejich pochopení mechanismů a vztahů tvořících problém, případně jejich schopnost problém vyřešit. Tutor může studentům doporučit zdroje k dostudování, které při výzkumu vynechali. V konečné fázi probíhá též reflexe procesu učení – např. jak se v porozumění určité otázky studenti posunuli, co jim pomohlo, s čím měli obtíže atd. Na YLS těžiště reflexe spočívá v tvorbě portfolií.¹¹¹

Na YLS zároveň probíhá v jedné skupině studentů obvykle více PBL cyklů najednou. Pro lepší představu uveďme jako příklad skupinu studentů prvního ročníku, jež má dva PBL semináře ve čtvrtek a v pátek. Ve čtvrtek je skupině zadán problém č. 1, na pátečním semináři problém č. 2. O týden později pak na čtvrtečním

¹¹¹ Každý student má povinnost tvořit portfolio, do něž zaznamenává, jak se vyvíjí jeho porozumění klíčovými právními konceptům, který PBL problém, článek či jiný prvek jej v tom posunul apod. Cílem je rozvoj schopnosti reflexe vlastního procesu učení. Srov. Rozhovor s J. Gibbons, příloha č. 1.

semináři probíhá v první části semináře sdílení výsledků výzkumu (feed back) k problému č. 1, ve druhé polovině je studentům zadán problém č. 3, studenti jej společně analyzují a opět si stanoví výstupy učení pro příští týden. Obdobně na pátečním semináři jednak proběhne feed back k problému č. 2, jednak zadání a analýza nového problému č. 4.

4.5 Námitky proti problem-based learning

PBL jako jakákoli jiná vzdělávací metoda má přirozeně kromě svých stoupenců i své kritiky. Námitky proti PBL můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří namítané koncepční nedostatky samotného přístupu PBL, druhou pak pochybnosti spojené s možností úspěchu jeho zavedení do praxe. Jelikož se druhé skupině námitek věnuji v rámci kapitoly 6.1, okomentuji zde pouze namítané nedostatky z hlediska koncepce.

Koncepční námitky mohou zahrnovat následující:

- ***Studenti jsou ze své podstaty neaktivní, případně už jejich zájem nelze po letech v klasickém stylu obnovit***

Je pravda, že PBL stojí „na víře ve vnitřní schopnost každého jednotlivce růst a učit se“, která se může zdát ideologická ve vztahu k individualismu¹¹² či zkrátka naivní. Nad to éra médií a technologií vede studenty spíše k pasivnímu vstřebávání informací, což podle Jacobson má často za následek nedostatečné rozvinutí základních dovedností vyžadovaných v rámci interaktivních metod výuky. Studenti zvyklí na pasivní příjem podnětů tak mohou být špatně připraveni na studium práva vyžadující „aktivní účast v kladení otázek, utřizování, uvádění do souvislostí, vybírání a syntéze skutečností a teorií, jakož i v rozvoji analytických schopností,“ tvrdí Jakobson. Z druhého úhlu pohledu je však právě zavedení vzdělávacích metod vyžadujících aktivitu studentů jedinou logickou reakcí na takový trend. Samozřejmě k úspěchu přístupů jako je PBL přispívají strukturální změny posilující aktivitu studentů v předchozích fázích vzdělávacího systému (ZŠ, SŠ). I bez nich lze však podle všeho studenty k proaktivnímu přístupu motivovat, což potvrzuje řada úspěšných předmětů a programů na PF UK i jinde. Vyžaduje to však kvalitnější a účinnější podporu studentů při přechodu od konvenčního k interaktivnímu stylu výuky.

- ***PBL vyhovuje jen některým (aktivním, extrovertním) studentům***

PBL zcela jistě nevyhovuje všem studentům. To samé však platí pro konvenční způsob výuky, který ani zdaleka nevyhovuje všem. Není jistě cílem zavést metodu PBL ve všech existujících studijních programech. Smyslem je umožnit studentům (ale i učitelům) volbu preferované formy vzdělávání. Jako závažnější námitku vnímám problematiku zapojení nejen extrovertních, ale i introvertních studentů do výuky v rámci PBL. Z mého pozorování na YLS se mi zdá, že PBL zvýhodňuje extrovertní studenty. Uvedený problém je ještě

¹¹² Miettinen, R.: The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action, International Journal of Lifelong Education, vol. 19, č. 1, 2000, s. 54.

podpořen omezenou možností tutora do semináře zasahovat. Studenti na YLS si PBL semináře řídí sami, tudíž není metodologicky vhodné, aby tutor studenty vyvolával nebo jinak nutil k aktivitě. Při zavádění opatření, které mají za cíl aktivitu studentů podpořit (jako například hodnocení aktivity na seminářích, které YLS zavedla tento rok), je třeba postupovat velmi citlivě. Být aktivním účastníkem semináře, neznamená nutně být nejhlasitější, jak diskutuji v rozhovoru s Gibbons. Například povinnost předsedat PBL semináři, jejíž splnění je na YLS rovnocenně vyžadováno od všech studentů, považují za poněkud zbytečnou, byť chápu význam osobní zkušenosti s řízením semináře. Pro některé studenty však může být taková zkušenost v začátcích studia téměř traumatická, nad to schopnosti předsedajícího efektivně řídit diskusi podstatně ovlivňují kvalitu semináře.

- ***PBL je poplatné praxi, oslabuje znalost teorie***

Vidí-li kritici v PBL pouhou snahu o „produkci ready-to-work právníků“, mýlí se. Byť je příprava na praxi přirozeně jedním z cílů metody, PBL směřuje mnohem dál, než k pouhému „povrchnímu pragmatismu“, jak o PBL tvrdí například Drinan, pedagog australské Univerzity v Newcastle. Mackinton i Gibbons se shodují, že síla PBL spočívá mimo jiné v rozvoji schopnosti reflexe. Podle Jacquelin Mackinton z novozélandské University of Waikato *„přispívá reflexivní myšlení k humanistickým, jakož i právním řešením komplexních lidských problémů a je předpokladem profesionální účasti na globalizujícím se trhu a ve společnosti v čase přeměny od společnosti práce ke společnosti rizika.“*¹¹³ Možná lidštěji uvedené pojmenovává Gibbons, která za hlavní výhodu PBL považuje rozvoj schopnosti reflektovat nejen vlastní proces učení, ale i vlastní roli ve společenství lidí, což má vliv jak na profesní, tak na osobnostní rozvoj studentů. Pokud jde o oslabení znalosti teorie, podle všeho PBL naopak vede k lepšímu pochopení teoretických konceptů a principů, neboť je studenti vstřebávají v představitelném kontextu realistické situace (srov. mnohé další části diplomové práce).

- ***Na základě PBL nelze dojít k univerzálním srovnatelným výsledkům studentů***

Uvedenou námitku lze alespoň částečně opět použít i proti konvenčnímu stylu výuky, neboť i jednotný vzdělávací systém má logicky na studenty různé dopady, neboť studenti sami jsou různí. Na prvním místě by však mělo zaznít, že cílem PBL ani není vytvoření uniformního absolventa, jakéhosi totožného produktu studijního programu. V souladu s konstruktivistickým důrazem na sociálně-kulturní zázemí studenta je naopak záhodno ke studentům přistupovat individuálně. Hodnocení výsledků studentů je klíčové zejména ze dvou důvodů. Jednak z hlediska motivace studenta, neboť existuje silná vazba mezi chováním studenta při učení a způsobem hodnocení.¹¹⁴ Jednak je hodnocení studia nezbytné pro vyhodnocení cílů výuky. Skutečnost, že studenti mají prostor dojít „ke stejnému cíli jinou cestou“ a každý možná trochu jiným tempem, považují

¹¹³ Mackinnon, J. J.: Problem Based Learning and New Zealand Legal Education, 3 Web Journal of Current Legal Issues, 2006. Dostupné z: <http://www.bailii.org/uk/other/ournals/WebJCLI/2006/issue3/mackinnon3.html>.

¹¹⁴ Driessen, E., Van Der Vleuten, C.: Matching Student Assessment to Problem-Based Learning: Lessons from Experience in a Law Faculty, 22 Studies in Continuing Education 235, 2000., s. 236.

naopak za velkou výhodu PBL.

- *V PBL musí být obětována hloubka (a šířka) učiva, neboť zavedení PBL vede ke snížení znalostí studentů*

Nemusí. Jak ukazuje srovnávání výsledků studentů PBL a konvenční výuky, studenti sice mohou získat mírně užší objem znalostí, pamatují si je však déle a v kontextu (srov. blíže kapitolu 5.1). V této souvislosti je třeba konstatovat, že forma přednášky vykazuje mezi metodami výuky jeden z nejhorších výsledků vzhledem k naplnění cílů učení, jestli ne vůbec nejhorší, jak uvádí Warren Binford, ředitelka programu klinického vzdělávání na Willamette University.¹¹⁵

4.6 Shrnutí

PBL nachází inspiraci v přirozeném způsobu učení se z problematických situací, s nimiž jsme konfrontováni v reálném světě. V této kapitole zařazují metodu PBL mezi konstruktivistické styly učení. Konstruktivismus, zkoumající status znalostí a způsob jejich “konstruování” subjektem, se promítá do hodnot, principů i struktury PBL. Okolo aktivní role studenta a jeho odpovědnosti za vlastní učení je vystavěn proces PBL, počínaje týmovou spoluprací při analýze “problému”, přes samostatný výzkum zdrojů, po závěrečnou zpětnou vazbou reflektující průběh procesu učení i vlastní roli studenta v něm. Vlastní zkušenosti z York Law School ilustrují, jak může PBL v kontextu práva fungovat. PBL charakterizuje reorientace od učitele ke studentovi, učení se v malých skupinkách, opuštění role učitele jakožto nositele znalostí, představení a analýza “problémů” bez znalosti teoretického základu, které tudíž slouží jako stimul k získávání nových potřebných informací, a v neposlední řadě důraz na samořízené učení. V závěru kapitoly komentují nejčastější koncepční námitky proti metodě PBL.

¹¹⁵ O čemž podle Binford svědčí více než 700 studií. Srov. Binford, W.: How to Be the Worlds Best Law Professor, Journal of Legal Education, Vol 64 No 4, 2015, s. 542-561.

5 Je problem-based learning vhodným nástrojem?

Je-li vytyčen cíl, je třeba se shodnout, jakou cestou k němu dojít. Stejně tak pro každý studijní program je klíčové, aby používané metody směřovaly k výstupům, které jsou po studentech vyžadovány.¹¹⁶ Jinými slovy vybrané metody by měly klást důraz na rozvoj právě těch znalostí, dovedností a postojů, které jsou z hlediska stanovených cílů vzdělávání relevantní.¹¹⁷ Kýženým kompetenčním modelem absolventa právnické fakulty se věnuje kapitola 3. Smyslem této kapitoly je klást si otázku, zda PBL, jehož základní fungování a principy jsem popsala v kapitole 4, je správnou cestou k naplnění tohoto kompetenčního modelu.

5.1 Vliv problem-based learning na znalosti studentů

Podle Maharga je PBL jedna z nejvíce prozkoumaných metod, neboť pochází z oblasti medicínského vzdělávání typického svou zálibou v empirických a statistických datech.¹¹⁸ Od 70. let tak vznikaly studie srovnávající studenty PBL se studenty běžného kurikula. Pozoruhodná je skutečnost, jak upozorňuje Savery, že se metoda rozšířila do dalších oborů a na všechny stupně vzdělání, aniž by existoval jednoznačný závěr o tom, že programy založené na PBL vykazují lepší výsledky než programy používající konvenční styl výuky.¹¹⁹ Některé studie dokonce došly k závěru, že studenti PBL sice vynikají nad ostatními studenty v dovednostech, avšak zaostávají ve znalostech. Například tým vedený kanadskou pedagožkou Lisou Harling provedl analýzu 30 studií, které se zaměřovaly právě na získávání znalostí. Jejich závěr se mnohým zdá překvapující, neboť podle nich *”22 let výzkumu ukazuje, že PBL neovlivňuje získávání znalostí; jiné závěry nemají podklad v jednoznačných důkazech o tom, že by PBL vedlo k lepšímu učení.”*¹²⁰ Při zkoumání úspěšnosti jakékoli vzdělávací metody je však třeba mít na zřeteli cíle vzdělávání. Jednoduché srovnávání výsledků mezi studenty v rámci PBL programu a konvenčního kurikula může být zavádějící právě s ohledem na odlišné představy o výstupech studentů.¹²¹ Liší-li se zásadně cíle vzdělávacího programu, musí se lišit i způsoby hodnocení studentů.¹²² Filip Dochy a M. J. Gijbels z Univerzity v Maastrichtu upozornili na to, že řada starších studií nezachytila adekvátně výsledky PBL, neboť vycházely z konvenčních metod hodnocení studentů, které nad to měřily pouze konvenční způsob získávání znalostí.¹²³ Například multiple choice test stěží změří, nakolik

¹¹⁶ Borrows, H. S.: Problem-Based Learning applied to Medical Education, Springfield, Illinois, 2000, s. 4.

¹¹⁷ Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach. In: Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond. Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 418.

¹¹⁸ Maharg, P.: Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education, s. 98.

¹¹⁹ Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 2006, [cit. 2018-13-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 11.

¹²⁰ Hartling, L. a kol.: Problem-Based Learning in Pre-Clinical Medical Education: 22 Years of Outcome Research [PBL v předklinickém medicínském vzdělávání: 22 let výzkumu], 32 Medical Teacher, 2010, s. 28.

¹²¹ Maharg, P.: Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education, s. 101.

¹²² Tamtéž, s. 103.

¹²³ Tamtéž, s. 101.

student rozumí kontextu určité informace.

Podle meta-studie provedené na Maastrichtské univerzitě týmem vedeným právě Dochym studenti PBL sice obecně prokazují horší znalosti v některých typech znalostních testů, naopak pomyslně vítězí při testování znalostí, kdy se testování neobejdou bez pochopení kontextu.¹²⁴ Podobně pedagogičtí výzkumníci Johannes Strobel z americké Purdue University v Indianě a Angela van Barneveld z kanadské Concordia University svou meta-syntézou předchozích studií přesvědčivě prokázali, že studenti PBL vykazují lepší dlouhodobé znalosti, zatímco studenti v tradičním stylu výuky udrží více informací v paměti krátkodobě.¹²⁵ Struktura znalostí se totiž u studentů PBL liší, proto například zpravidla budou horší ve vybavení si informací izolovaně bez kontextu. Shirley Lung, pedagožka práva na City University of New York, srovnává PBL s učením založeném na případových studiích (*case method*), v USA zavedenou metodou.¹²⁶ Podle Lung leží základní rozdíl mezi přístupy v tom, že PBL posiluje procedurální znalosti, zatímco v rámci *case method* jsou zdůrazňovány znalosti deklarativní.¹²⁷ Rozvojem procedurálních znalostí se studenti učí rozumět schémátům a vztahům mezi okruhy deklarativních znalostí, například jak určitá právní norma funguje v různých kontextech.¹²⁸ Schopnost reflektovat proces totiž ovlivňuje schopnost řešení problémů a naopak.¹²⁹ Lung jinými slovy tvrdí, že pro dovednost řešit problémy je klíčové "jakým způsobem jsou znalosti [v mozku] organizovány, nikoli kvantita získaných znalostí."¹³⁰ Maharg, který analyzuje provedené studie, uvádí, že studenti v rámci PBL jsou nuceni integrovat získané znalosti a dovednosti tím způsobem, aby "demonstrovali pochopení kontextuálních faktorů jednak na analýzu problému, jednak na samotné řešení problému."¹³¹ Testování studentů PBL proto zpravidla sleduje, nakolik je student opakovaně schopen integrovat myšlenky a koncepty, a dále je rozvíjet a zkoumat.¹³² Na rozdíl od konvenčního způsobu získávání znalostí je tento proces integrace mnohem komplexnější, a klasický způsob testování (např. *multiple choice test*) jej zcela mine. Jak podotýká Maharg, v kontextu práva je schopnost integrace znalostí a dovedností extrémně žádoucí. V právním prostředí je totiž "vyžadována schopnost kombinovat znalost principů a souvisejících skutkových okolností na jedné straně, s procesními dovednostmi, jako je právní argumentace, na straně druhé."¹³³ Zatímco v případě

¹²⁴ Dochy, F. a kol.: Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis, 13 Learning and Instruction 533, 2003.

¹²⁵ Strobel, J., & van Barneveld, A.: When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms, Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 3(1), 2009. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>, s. 54-55.

¹²⁶ Lung, S.: Problem Method: No Simple Solution, 45 Willamette Law Review 723, 2008.

¹²⁷ Tamtéž, s. 165-166. Srov. Také Maharg, P.: Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education, 24 Nottingham L. J. 94, 2015, s. 109.

¹²⁸ Lung, S.: Problem Method: No Simple Solution, 45 Willamette Law Review 723, 2008, s. 738.

¹²⁹ Například tým pod vedením Bernadette Berardi-Coletta ve své studii zaměřené na vztah metakognitivního myšlení a schopnosti řešit problémy došel k závěru, že "účastníci [výzkumu] orientovaní na proces konstantně prokazovali sofistikovanější pochopení problémů a rozvíjeli komplexnější strategie [jejich řešení]." Srov. Berardi-Coletta, B. a kol.: Metacognition and Problem Solving: A Process-Oriented Approach, 21 Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 205, 1995, s. 207.

¹³⁰ Lung, S.: Problem Method: No Simple Solution, 45 Willamette Law Review 723, 2008, s. 737-8.

¹³¹ Maharg, P.: Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education, s. 100.

¹³² Tamtéž, s. 100.

¹³³ Tamtéž, s. 100.

dovedností podle Maharga jednoznačně PBL dokáže připravit studenty lépe, v případě znalostí je obrázek komplexnější právě proto, že charakter znalostí v konvenčním modelu a PBL modelu se liší. Maharg proto zdůrazňuje nutnost hledat pro PBL kvalitní a různorodé evaluační nástroje, které budou odrážet přínosy PBL pro procedurální a kontextuální organizaci znalostí.¹³⁴

Maharg se však svou poznámkou dotýká i komplikované otázky, a to nakolik lze zobecňovat výsledky PBL metody založené na testování studentů pouze v rámci určitého oboru, typicky medicíny a zdravotnictví, a přenášet je do dalších oborů. Domnívám se, že bez hlubší analýzy struktury srovnávaných znalostí a dovedností, jakou poctivě provádí například právě Maharg, je třeba být zdrženlivý k jednoznačným závěrům o výsledcích metody PBL v jiných než testovaných oborech.

5.2 Dovednosti na prvním místě?

Jinou perspektivu získáme, vrátíme-li se ke kompetenčnímu modelu absolventa a k závěrům kapitoly 3. Vezmeme-li vážně prognózu budoucích let vyzývající k většímu důrazu na dovednosti, jeví se PBL jako jednoznačně lepší způsob přípravy než konvenční styl výuky. Zdá se, že podle všech provedených studií rozvíjí dovednosti lépe než konvenční způsob výuky, neboť je přímo integruje do samého jádra učebního procesu. Tento závěr lze opřít například o meta-syntézu provedenou Strobellem a Barnevald.¹³⁵ Jejich cílem bylo vyvodit společné závěry ohledně efektivity PBL za pomoci syntézy osmi meta-analýz provedených v průběhu 15 let, a to s přihlédnutím k rozdílům v metodologii a způsobu hodnocení učení. Strobel a Barnevald se shodují, že pokud jde o testování dovedností a výkonů studentů, je podle všech zkoumaných meta-analýz PBL jednoznačně efektivnější než konvenční způsob učení.¹³⁶ Nad to lze uvést například Schmidtovu studii z Maastrichtské Univerzity, podle níž studenti PBL prokazují nejen mnohem lepší interpersonální dovednosti, ale i hlubší *vědomosti* o dovednostech. To je podle Schmidta a dalších zpravidla spojeno s lepší schopností dovednosti použít v praxi.¹³⁷

Podle meta-syntézy Strobela a Barnevald se PBL ukazuje jako efektivnější ve všech kritériích kromě schopnosti naučit se určité znalosti krátkodobě (mezi kritéria srovnání přitom patřily krátkodobé znalosti, dlouhodobé znalosti, analýza případů, dovednost pozorování, kombinace znalostí a dovedností, spokojenost studentů a učitelů).¹³⁸ Strobel a Barnevald proto uzavírají: *”PBL není jedinou úspěšnou strategií, jak efektivně učit v rámci komplexní a neprvoplánové, nepředpřipravené struktury [ill-structured domain]. Výsledky této kvalitativní syntézy meta-analýz PBL nicméně ukazují, že PBL je podstatně efektivnější než tradiční instruktážní model v přípravě kompetentních a dovednostmi vybavených profesionálů, a podporuje dlouhodobé*

¹³⁴ Tamtéž, s. 103.

¹³⁵ Strobel, J., & van Barneveld, A.: When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 2009. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>, s. 44-58.

¹³⁶ Srov. tabulku tamtéž, s. 58.

¹³⁷ Schmidt, H. G., Norman, J. R. & Boshuizen, H. P. A.: A Cognitive Perspective on Medical Expertise: Theory and Implications, 65 (10) *Academic Medicine*, 1990, s. 236.

¹³⁸ Tamtéž, s. 53; také srov. tabulku s. 55.

uchování získaných znalostí a dovedností.”¹³⁹

PBL je tedy skvělý nástroj na rozvoj dovedností pro 21. století. Týmová práce, samostatnost, kritické myšlení jsou dovednosti, v nichž studenti PBL převyšují své vrstevníky na první pohled.¹⁴⁰ Na YLS jsem se například setkala s jednou velmi motivovanou skupinou studentů, jejímiž členy však bylo několik „černých pasažérů“, kteří částečně využívali aktivity ostatních. Studentka (1. ročníku po třech měsících studia!), která předsedala PBL semináři se proto během zpětné vazby na „problém“ z minulého týdne snažila aktivně zapojit neaktivní nebo ostýchavé studenty například slovy: „Nyní by mohl sdílet svoje výsledky někdo, kdo ještě nemluvil.“ Po skončení semináře pak proběhla mezi neaktivnějšími studenty spontánní diskuze o tom, co mohou udělat pro zapojení všech členů skupiny. Šlo sice o výjimečnou skupinu, přesto z mého pozorování jednoznačně vyplývá, že studenti svou roli v procesu učení i své místo ve skupině reflektovali mnohem lépe, než v rámci tradičního stylu vyučování, který mnohem spíše studenty vede nejen k pasivnímu učení, ale i k pasivnímu chování.

S rozvojem aktuálně žádaných dovedností, jako právě týmové spolupráce, je spojena jedna z výhod PBL, zpravidla spíše opomíjená avšak studenty na YLS často zmiňovaná. Studenti se učí řadu univerzálních dovedností, které mohou využít, i když nebudou pracovat v oboru, nebo v domovském státě. Rozhodnou-li se opustit obor práva, stále jim zůstane univerzální výbava dovedností v 21. století ceněných. Tento prvek PBL je obzvlášť aktuální v dnešním a budoucím světě, kdy podle řady prognóz se bude postupně proměňovat struktura práce a vůbec fenomén zaměstnání.¹⁴¹ Počet osob, které zůstanou v jednom oboru nebo dokonce v jediném zaměstnání celý život, se radikálně sníží. Je přitom zřejmé, že schopnost analyzovat problémy a hledat jejich řešení či schopnost učit se nové věci jsou pro takový model práce zcela klíčové. V neposlední řadě je třeba uvést, že PBL je lépe hodnoceno samotnými studenty.¹⁴² Zpravidla jej považují za zábavnější, více motivující a kreativnější než tradiční styl výuky. V případě kreativity jde o opak obecného trendu ve výuce práva, neboť – jak podotýká Maharg – studium práva kreativitu prokazatelně snižuje.¹⁴³

5.3 Teorie vs. praxe?

Je však na místě o PBL hovořit pouze v superlativech? Nejsou jmenované výhody jen na papíře, zatímco realita vypadá jinak? Skeptičtější pohled na metodu PBL reprezentuje studie J. H. C. Mousty a dalších z Katedry pedagogického výzkumu a vývoje Maastrichtské Univerzity, kteří v analýze chování studentů a učitelů tamní

¹³⁹ Tamtéž, s. 55.

¹⁴⁰ Vycházím z mého pozorování na YLS, kde jsem se setkala se studenty po pouhých 3 měsících studia.

¹⁴¹ Např. Andelkovic, A., Aleksandar, Z. a kol.: The Future of Work and Jobs, *International Journal of Economics and Law*, 4, 2014, s. 7-16. Dostupné z: <https://heinonline-org.ezproxy.is.cuni.cz/HOL/P?h=hein.journals/ijecol12&i=10> [cit. 2019-6-14]; Novak, V., Vesna, D. a kol.: The Future of Work in the Light of Technological Change, *International Journal of Economics and Law*, 8, 2018, s. 127-136. Dostupné z: HeinOnline, <https://heinonline-org.ezproxy.is.cuni.cz/HOL/P?h=hein.journals/ijecol23&i=120> [cit. 2019-6-14]; Susskind, R., Susskind, D.: *The Future of the professions: How Technology will transform the work of human experts*, Oxford University Press, 2015.

¹⁴² Strobel, J., & van Barneveld, A.: When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1.), 2009. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>, s. 53 a 55.

¹⁴³ Maharg, P.: *Transforming Legal Education: Learning and Teaching the Law in the Early Twenty-First Century*, Ashgate Publishing, Aldershot, 2007, s. 5.

univerzity demonstrují určité znaky eroze principů PBL v tamním prostředí.¹⁴⁴ Reformní přístup Univerzity v Maastrichtu, respektive nizozemské vlády, vyústil ve volbu PBL jako všeobecné metodologie studia už při založení instituce před 40 lety, a to nejprve v rámci lékařské fakulty a později i dalších oborů, včetně práva.¹⁴⁵ Navzdory dobrému umístění v národním žebříčku vysokých škol a přetrvávající skvělé pověsti, pozoruje Moust na univerzitě určité změny vedoucí k oslabení učebního procesu založeného na PBL.¹⁴⁶ Ty se projevují jak na straně studentů, tak učitelů. Tak například Moust uvádí, že ve zkoumaných 5 letech samostudium studentů konstantně klesalo, čas strávený hledáním zdrojů se snížil z 2 hodin na 30 min týdně.¹⁴⁷ Studenti při analýze přeskakovali nebo odbývali některé kroky, například brainstorming podstatný pro vyvolání dosavadních znalostí, a tedy logicky i pro následné strukturování a propojování znalostí nových. Studenti projevovali tendenci používat stejné zdroje, což oslabilo jejich zapojení při zpětné vazbě na problém, neboť příspěvky ostatních studentů pro ně neměly přidanou hodnotu. Poslední krok, zpětná vazba, kdy má dojít k syntéze a integraci znalostí, se v některých skupinách změnil na stručné informování o tom, kdo co k problému studoval. Nad to byl při zpětné vazbě na problém často původní problém studenty ignorován, tudíž nedošlo k reflexi toho, nakolik učení přispělo k pochopení situace a jeho podstatných znaků. Velký vliv na uvedené jevy má podle Mousty mimo jiné zvyšování počtu studentů v PBL skupině (na některých fakultách až na 19!) a extenzivní zapojování studentů vyšších ročníků v roli tutorů kvůli kapacitním nedostatkům. Moust však vidí příčinu i ve změněném přístupu učitelů. Zatímco dříve měli studenti k dispozici pouze dlouhý seznam literatury pro jednotlivé 6-8 týdenní bloky, nyní - resp. ve zkoumaném období - učitelé daleko častěji spojovali konkrétní zdroje s konkrétním problémem. Orientace na proces se oslabilo ve prospěch orientace na obsah, kdy například místo otázek motivujících studenty k nalezení argumentů, odpovědí či alternativ se učitelé uchýlovali k přímočarým mini přednáškám. Obecně se změnila i role a četnost přednášek. Často je studenti absolvovali těsně před PBL seminářem, což oslabovalo jejich motivaci ve vztahu k problému. Namísto vzbuzení zájmu se staly kanálem, jak předat studentům samotnou materii. Uvedené má logicky za následek snižování odpovědnosti studentů za vlastní výzkum a učení. Uhýbání od principů PBL je podle Mousty často u učitelů vedeno obavami, že látka není dostatečně pokryta. Vedení instituce by podle Mousty nemělo předpokládat, že učitelé automaticky akceptují užitečnost a hodnoty PBL, naopak by mělo investovat více času a peněz do změny jejich dovedností a postojů.¹⁴⁸ Na základě svého pozorování pak Moust adresuje univerzitám, jež se s tímto typem problémů potýkají, soubor doporučení, jak PBL program po určité době revitalizovat: vytvořením menších studijních "komunit", prohloubením znalostí o filosofii PBL u studentů i učitelů, kvalitnější podporou studentů při nastartování sebeřízeného učení, rozšířením nabídky forem vzdělávání v rámci PBL prostředí, vývojem podpůrného digitálního prostředí či přijetím nových forem

¹⁴⁴ Moust, J. H. C., van Berkel, H. J. M., Schmidt, H. G.: Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University, Higher Education č. 50, 2005, s. 669-74.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 665-666. PBL proces na Maastrichtské univerzitě není zcela totožný s YLS, avšak v podstatném se neliší. Je třeba říci, že Maastrichtská univerzita je na evropském kontinentu průkopníkem PBL a mnohým dalším slouží jako inspirace.

¹⁴⁶ Tamtéž i nadále, s. 669-674.

¹⁴⁷ Poslední jmenovaný údaj referuje o čase stráveném nezávislým samostatným výzkumem, nikoli studiem jako takovým.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 675.

hodnocení.¹⁴⁹

Lze tak shrnout, že *“PBL je holistický přístup ke vzdělání.”*¹⁵⁰ Jak demonstruje na příkladu Maastrichtské Univerzity Moust a další, jakékoli změny v rámci studijního programu, jako je navýšení počtu studentů v PBL semináři kvůli kapacitním problémům nebo posílení role přednášek v komunikaci obsahů, mohou vést k oslabení PBL principů, nebo až k úplné paralýze učebního procesu.¹⁵¹

5.4 Shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala dopadem PBL na studijní výsledky studentů. Také srovnání metody PBL a tradičnějších stylů výuky ukazuje, že PBL založené na konstruktivistickém pojetí učení odráží odlišné hodnoty a cíle učení a vyžaduje tomu odpovídající hodnocení výstupů učení. Na studiích, které se zabývají specifickým statusem znalostí v rámci PBL, jsem demonstrovala, že neplatí zjednodušení, podle něhož se studenti sice učí samostatně a zábavnější formou, avšak na úkor hloubky či šířky zpracované látky. Naopak, PBL rozvíjí ve studentech schopnost znalosti integrovat, chápat je v kontextu a dlouhodobě, posiluje schopnost kombinovat je s dovednostmi. Na prvním místě je pak třeba vidět jednoznačně pozitivní vliv PBL na rozvoj dovedností, a to mimo jiné i dovedností pro 21. století. V dnešní době, kdy vzrůstá potřeba dovedností s ohledem na strukturální změny na pracovním trhu i ve společnosti, představuje proto PBL neobyčejně užitečný nástroj. Ani PBL však není *“samospásná”* metoda. Moust a další identifikovali některé problémy, které jsou spojeny s chováním studentů, učitelů i vedení PBL programů na Univerzitě v Maastrichtu. Dysfunkce mohou být způsobeny různými příčinami, jako jsou organizační a ideové změny studijního programu či nedostatečná podpora učitelů (ale i studentů) při jejich reorientaci ve prospěch inovativního přístupu ke vzdělávání.

¹⁴⁹ Doporučení Moust a dalších jsou velmi užitečná i pro vzdělávací instituce, jež PBL implementují. Srov. tamtéž, s. 676-680.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 676.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 681.

6 Problem-based learning jako výzva pro české prostředí

V této kapitole se věnuji možnostem zavedení PBL v prostředí českého vysokého školství. Nejprve obecně analyzuji rizika a překážky, s nimiž se vzdělávací instituce při implementaci PBL setkávají. Následně navrhuji jednotlivé modely, jak by PF UK mohla metodu PBL začlenit do svého studijního programu, ať už v rámci nové akreditace od roku 2020/2021 či v delším časovém horizontu. Jde o náčrt možností, jak lze s PBL pracovat v konkrétním kontextu prostředí právnické fakulty, na niž studuji, nikoli o komplexní, vyčerpávající návod, jak jednotlivé varianty realizovat. To přesahuje jednak rozsah této práce, jednak moje vlastní znalosti týkající se pedagogiky a metodologie vzdělávání, organizace, ale i rozpočtu PF UK.

6.1 Implementace problem-based learning, překážky a jejich řešení

Navzdory značným pozitivům lze vidět metodu PBL stále jako okrajový způsob vzdělávání, jež se v českém prostředí zatím nedostal ani do obecného povědomí vzdělavatelů a studentů. Navíc chybí celosvětově analýzy přínosů PBL specificky pro oblast právního vzdělávání, které by pomohly přesvědčit vzdělavatele i představitele právnických fakult k implementaci metody. Vedle přitažlivých statistických dat identifikuje některé další překážky k rozsáhlejšímu zavedení metody Mackinton, když analyzuje studijní programy v oboru práva používající PBL na Novém Zélandu. Mackinton neoperuje s kvantitativními daty, ale tvrdí, že *“PBL z koncepčního hlediska podporuje (1) kontextualizaci znalostí, (2) mezioborovost, (3) integraci předchozích vlastních znalostí a/nebo odborných znalostí, (4) spolupráci, (5) dovednosti spojené s výzkumem, (6) schopnost reflexe a změny, (7) sebeřízené učení a sebehodnocení a (8) praxi.”*¹⁵² Ačkoli by podle Mackinton PBL přineslo výhody všem zainteresovaným stranám, domnívá se, že žádná z nich PBL výrazněji nepodpoří, a to ze tří důvodů: *“PBL je špatně chápáno,¹⁵³ je náročné na zdroje¹⁵⁴ a jde o rozchod s tradicí.”*¹⁵⁵ Mackintoniny závěry, zdá se, platí z velké části i pro české prostředí. Například nedostatečné pochopení povahy PBL lze vidět i v Žádosti o akreditaci nového studijního programu na PF UK. V ní je mezi novými podporovanými metodami zmíněno i PBL. Na místě jsou však pochybnosti, nakolik autoři Žádosti o akreditaci počítají s tím, že PBL od základu přeznačuje role, postavení a vztah studenta a učitele. Žádost totiž počítá s využitím metody PBL, aniž by předpokládala zároveň hluboké strukturální, ale i metodologické a ideové změny nejen v organizaci výuky, ale například i v jejím hodnocení.¹⁵⁶ Jinými slovy, i v případě pouze částečného

¹⁵² Mackinnon, J. J.: Problem Based Learning and New Zealand Legal Education, 3 Web Journal of Current Legal Issues, 2006. Dostupné z: <http://www.bailii.org/uk/other/ournals/WebJCLI/2006/issue3/mackinnon3.html>.

¹⁵³ Mylná představa o povaze PBL může vést k implementaci systému, který je sice nazýván PBL, ale není s to naplnit předpokládané výstupy učení. Některé příčiny tohoto jevu popisují Boud a Feletti. Srov. Boud, D., & Feletti, G.: The challenge of problem-based learning, Kogan Page, 1997, s. 5.

¹⁵⁴ Toto tvrzení se například Maharg (s. 108) snaží relativizovat citací studie analyzující náklady na zavedení nového studijního programu na univerzitě v Limericku, srov. Finucane, P., Shannon, W., McGrath, D.: The Financial Costs of Delivering Problem-Based Learning in a New, Graduate-Entry Medical Programme, 43 Medical Education 594, 2009.

¹⁵⁵ Mackinnon, J. J.: Problem Based Learning and New Zealand Legal Education, 3 Web Journal of Current Legal Issues, 2006. Dostupné z: <http://www.bailii.org/uk/other/ournals/WebJCLI/2006/issue3/mackinnon3.html>.

¹⁵⁶ Resp. tyto změny předpokládá, avšak je otázka, zda v míře dostatečné pro zavedení PBL.

zakomponování PBL do nového studijního programu (např. v modelu nových PBL předmětů), je třeba, aby „proces proměny“ byl jednak hluboký (tj. PBL nelze zjednodušit na práci s případy, „problémy“; je nutné vytvořit prostředí, v němž se studenti stanou (spolu)zodpovědní za proces učení) a jednak všeobecný (tj. mělo by jít o rozhodnutí co nejširší části týmu vzdělavatelů aplikovat konstruktivistické principy v přístupu ke studijnímu programu). Je třeba zdůraznit, že uvedené závěry nejsou účelovou kritikou nové Žádosti o akreditaci, jež je sama o sobě skvělým počinem. Snaha o zapojení PBL je chvályhodná a vítaná. Nicméně, jsem přesvědčena o tom, že bez pochopení jádra PBL (a ideálně osobní zkušeností s metodou v praxi) a informovaného rozhodnutí pro hlubokou proměnu celkového přístupu ke vzdělávání, není úspěšná implementace metody jednoduchá či snad vůbec možná. Možnými modely, jak využít PBL v českém kontextu právního vzdělávání, se zabývám podrobněji ve druhé části kapitoly (kap. 6.2).

Ve vztahu k uvedenému je vhodné zmínit také snahu dalších vzdělavatelů analyzovat překážky, které brání úspěšné implementaci PBL. S užitečným přehledem hlavních překážek přichází Maria Tzannes, která mapuje rozvoj a přínos využívání metody PBL v právním vzdělávání v Austrálii.¹⁵⁷ O to užitečnější je Mahargovo doplnění o návrhy strategií, jak překážkám čelit. Uvádím proto překážky a návrhy řešení společně, tak jako Maharg.¹⁵⁸ Oba se částečně překrývají s tím, co už bylo zmíněno výše.

<i>Překážka</i>	<i>Návrh postupu</i>
<i>Pracovníci fakulty nedostatečně chápou povahu PBL</i>	<i>Komplexní a dobře strukturované uvedení nových zaměstnanců; dostatečně dlouhé vedení při implementaci, přenastavení a trénink nových zaměstnanců; Dostatek prostředků využitých na rozvoj kurzu při implementaci i později.</i>
<i>Rozvinutí averze vůči novým formám učení</i>	<i>Zaměstnanci musí být dobře informováni o důvodech změny a zamýšlených výsledcích procesu změny. Potřeba vybudovat pocit, že studijní program je jejich vlastní, že jsou součástí.</i>
<i>Přesvědčení, že PBL musí být nákladné (finančně i lidsky), neboť jeho součástí je učení se v malých skupinách</i>	<i>Dobry design programu snižuje náklady na zdroje. Učení se v malých skupinách neznamena nutně vyšší náklady - záleži na kontextu, například nakolik jsou zapojeni další pracovníci fakulty a studenti.</i>
<i>Hodnocení výkonu studentů je náročné, když pracují v rámci týmu</i>	<i>Podobně jako ve vzdělávání mediků existuje řada řešení, jak hodnotit týmovou a individuální práci, v tandemu, samostatně nebo v kombinaci obou.</i>
<i>PBL je považováno za časově náročné, těžké na řízení a vyžadující hodně práce a velký tým</i>	<i>Jako při tvorbě jakéhokoli programu založeného na experimentálním učení je i PBL náročné nejvíce při implementaci pro tým, který program tvoří. Poté však zpravidla náročnost klesá.</i>
<i>Zavedené postupy brání</i>	<i>PBL jde dál než jen pouhé kosmetické úpravy nebo “záplatování”</i>

¹⁵⁷ S ohledem na chybějící citaci citováno z Maharg, P.: *Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education*, s. 106.

¹⁵⁸ Tzannes navrhuje řešení jen u některých překážek. Maharg je sumarizuje a doplňuje o vlastní návrhy řešení; srov. tamtéž, s. 106-107.

<i>implementaci PBL bez ohledu na podporu od vedení</i>	<i>studijního programu – jeho důsledky mohou sahat daleko, neboť mění podstatu práce učitele</i>
<i>Pro učitele je těžké změnit didaktický styl výuky</i>	<i>Facilitátoři PBL mohou převzít roli učitelů (k čemuž potřebují odpovídající školení). Personál fakulty je třeba vyškolit v tvorbě materiálů pro PBL.</i>
<i>Má se za to, že je obětována hloubka v látce, jež se studenti naučí</i>	<i>Toto přesvědčení se rozchází se závěry studií; znalosti studenti získávají lépe v rámci PBL; znalosti a dovednosti jsou lépe kombinovány.</i>
<i>Studenti se ptají na otázky ohledně propojených, mezioborových témat, a i nad jejich rámec - učitelé mají pocit, že neznají dostatečně probíranou látku, aby mohli učit</i>	<i>Příprava založená na kvalitní spolupráci v týmech akademiků pověřených designem “problémů”; příprava materiálů pro facilitátory, dobré uvedení a školení facilitátorů stejně jako týmu akademiků.</i>
<i>PBL přeznačuje roli učitelů s ohledem na to, jak přicházíme k tomu, že něco umíme, stejně jako status znalostí a otázku, kdo/kde je nositel znalostí</i>	<i>Rozvoj a změna studijního programu není založena pouze na logickém a racionálním vyhodnocení, jde také o emocionální a politický proces. Je třeba klást si otázky ohledně samé povahy znalostí.</i>
<i>Učitelé mají pocit, že je snižována jejich akademická odbornost, protože zažívají decentralizaci modelu orientovaného na učitele</i>	<i>Neplatí vždycky, ale jistě je to možné. Může to být zmírněno zapojením učitelů do nových rolí - jako je design studijního programu atd.</i>
<i>Učitelé se cítí nejistě, neboť mají za to, že PBL posiluje studenty a oslabuje jejich pozici</i>	<i>PBL zapojuje studenty, což sice posiluje postavení studentů, ale také vtahuje učitele do procesu [neboť studenti vnášejí nové podněty a úhly pohledu, pozn. SK].</i>
<i>Integrace napříč předměty je považována za problematickou</i>	<i>Spolupráce mezi učiteli by měla začít brzy na základě konsensu mezi učiteli zapojenými do tvorby programu.</i>
<i>Ve studijních programech, kde se odděleně učí na základě PBL a konvenčního přístupu mohou vznikat problémy kvůli neslučitelnosti přístupů, a to například se studenty, kteří mají odpor k nezávislosti vyžadované po nich v rámci PBL</i>	<i>Podpora studentů v rámci skupiny je účinný nástroj změny, který může vést k podpoře PBL; v každém případě to však vyžaduje dovedné plánování a řízení.</i>
<i>Nepochopení role, kterou studenti hrají v PBL, jakožto metodě učení orientované na studenta, zvláště po ukončení střední školy</i>	<i>Dobré uvedení a informace jsou důležité během všech stádií. Je možné, že PBL sedí lépe zralejším studentům.</i>

Je zřejmé, že začlenění PBL sice rozhodně je realizovatelné, ale není také jednoduché a vyžaduje dobrou, komplexní přípravu, kvalitní řízení a organizaci, sebraný a odhodlaný tým a v neposlední řadě dobrou komunikaci uvnitř vzdělávací instituce. Specificky k argumentu nedostatečných zdrojů pro implementaci PBL se domnívám, že PF UK může kreativně hledat cesty, jak zapojit do tvorby, realizace i průběžné evaluace programu samotné studenty, a tím náklady částečně snížit. Motivace ke změně učebního prostředí je veliká, a v případě vložené důvěry by studenti mohli k realizaci takové inovace významně přispět.¹⁵⁹

6.2 Jednotlivé varianty začlenění problem-based learning

V této kapitole představuji možné modely zapojení PBL. Řadím je podle toho, nakolik se mi jeví v konkrétním kontextu PF UK vhodné. Zmiňuji-li jednotlivé varianty, mám na mysli strukturální začlenění PBL do organizace studia. Ideové principy PBL lze do výuky jistě v určité míře začlenit i v rámci stávajícího studijního programu.¹⁶⁰

6.2.1 Specializovaný volitelný či povinně volitelný předmět (např. zdravotnické právo)

Zavést PBL jako základní metodu učení v rámci vybraného VP nebo PVP se zdá jako rozumný způsob, jak metodu vyzkoušet a představit ji v rámci tradiční vzdělávací instituce. Logickým krokem je pak výběr předmětu interdisciplinárního, který přesahuje hranice jednoho právního odvětví a/nebo zasahuje i do dalších neprávních oborů. V kontinentálním právu jsou sice stále hranice mezi jednotlivými odvětvími práva relativně zřetelné, přesto existuje řada disciplín, které jen s obtížemi zařadíme do jediné “škatulky”. Nad to u většiny klasických právních odvětví nemusíme hledat dlouho, abychom objevili souvislosti s jinými oblastmi práva (typicky například vztah trestného činu a náhrady škody). Dobrou volbou pro PBL je podle Gromek-Broz a Hedlunda z Univerzity v anglickém Yorku například zdravotnické právo, které vyžaduje kombinaci znalostí z veřejného i soukromého práva. Tato disciplína má navíc výraznou mimoprávní dimenzi, vezmeme-li v úvahu vliv např. filosofie, etiky, politiky či zdravotnictví a vědy na tvorbu a interpretaci norem zdravotnického práva.¹⁶¹ Mezi dalšími předměty, které by mohly být vhodné pro zapojení interdisciplinárního přístupu PBL, lze jmenovat například autorské právo, právo informačních technologií či pracovní právo, ale i obecné právo soukromé. Pomocí PBL je vhodné vyučovat také právní etiku, která má veřejnoprávní i soukromoprávní rozměr, ale zasahuje i do oblasti morálky, politologie či psychologie. V neposlední řadě je třeba při výběru předmětu přihlížet k zájmu studentů a učitelů. Představení nové metody je určitě úspěšnější, děje-li se tak v rámci populárního předmětu, v němž jsou studenti (i učitelé) ochotni věnovat tématům energii nad rámec

¹⁵⁹ Za zmínku stojí aktivita studentů v souvislosti se zavedením hodnocení výuky, vyvoláním diskuze o způsobech hodnocení studijních výsledků a o rozdílech v hodnocení mezi jednotlivými zkoušejícími, podnětem k vypracování Hodnotící zprávy atd.

¹⁶⁰ Blíže srov. Urban, M.: From ‘paradise’ to pragmatism – reflections on a visit to York Law School from the perspective of a large, traditional, continental law school, *International Journal of Clinical Legal Education*, zatím nepublikováno.

¹⁶¹ Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach. In: *Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond*. Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 428-437.

běžného kurzu.

Jak popisuje Gromek-Broz a Hedlund, učení zdravotnického práva nebo obdobného předmětu pomocí metody PBL má jednak praktický přínos v rozvoji dovedností jako je týmová práce, právní výzkum apod., jednak přínos z hlediska právních znalostí studentů - jejich schopnosti propojovat znalosti právních principů a institutů z různých oblastí práva či chápat důsledky abstraktních právních norem v realistických situacích.¹⁶² Studium zdravotnického práva prakticky zaměřeným způsobem s důrazem na aplikaci právní a filosofické teorie na konkrétní případy podle Gromek-Broz a Hedlunda má ještě hlubší dopady. Vede podle nich nejen k tomu, že studenti teoretické principy a právní instituty lépe chápou, neboť vidí jejich praktické důsledky v realistických scénářích, ale ocení lépe i jejich důležitost, neboť rozumí jejich etickému a morálnímu významu.¹⁶³

Ačkoli v rámci PBL není *stricto sensu* potřeba, aby studenti měli před absolvováním kurzu určitý znalostní základ, v tomto případě je důležité vhodné časování. Gromek-Broz a Helund radí - jde-li o více specializovaný a interdisciplinární předmět jako je zdravotnické právo - zařadit kurz až poté, co studenti proberou důležité právní instituty v povinných předmětech (resp. na předchozích PBL seminářích v případě YLS). Výhodou je, že studium předmětu tak zároveň posílí integraci znalostí z předchozího studia. Učitelé, kteří připravují obsah kurzu, by se však měli vyvarovat tvorbě PBL problémů, které pouze opakují učivo, které se studenti už naučili v rámci povinných předmětů. Ačkoli neexistuje mezi PBL vzdělavateli úplná shoda, zdá se mi přesvědčivý názor Gromek-Broz a Helunda.¹⁶⁴

Na YLS zdravotnické právo představuje volitelný předmět ve druhém ročníku, studenti si jej tedy volí až poté, co absolvují roční studium založené na PBL. Jak podotýká Gromek-Broz a Helund, zkušenost studentů s PBL, které na YLS představuje "*filosofii a logiku celé výuky a studia*", výrazně zlepšuje fungování kurzu. Při zavedení PBL v rámci zvoleného PVP na PF UK je naopak potřeba počítat s tím, že pro studenty jde o zcela nový přístup k učení, pravděpodobně jim chybí dovednosti důležité pro analýzu problému, ale i pro samostatné, sebeřízené učení (včetně motivačního aspektu srov. kapitulu 4.3.1, bod 6). V rámci úvodu do kurzu je proto třeba studenty dobře připravit, jednak tréninkem potřebných dovedností, jednak komplexně vysvětlit nejen proces PBL, ale i filosofii, jež za PBL stojí.¹⁶⁵ Podobně jako studium PBL programu na YLS představuje aktivní volbu studentů (studenti jsou přijímáni mj. na základě pohovoru), měli by mít i studenti specializovaného předmětu při zápisu možnost informovaně zvážit, zda jim tato forma výuky vyhovuje a chtějí se jí aktivně účastnit.¹⁶⁶

¹⁶² Tamtéž, s. 429.

¹⁶³ Tamtéž, s. 429.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 432.

¹⁶⁵ Řada autorů považuje za důležité pochopení klíčových principů a idejí PBL samotnými studenty. Je možné jmenovat např. Moust a kol., který to uvádí jako jedno z doporučení pro zlepšení PBL programů na Maastrichtské univerzitě. Srov. Moust, J. H. C., van Berkel, H. J. M., Schmidt, H. G.: Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University, Higher Education č. 50, 2005, s. 676-680.

¹⁶⁶ Řada náročných, avšak úspěšných VP a PVP nabízených na PF UK (např. předmět Kontext soudní moci, kurzy Street Law atd.) dokládá, že studenti jsou s to takovou volbu učinit, mají-li o náročnosti předmětu dopředu dostatek informací.

Shrnutí výhod a nevýhod:

- + *interdisciplinární přístup propojující právní i mimoprávní disciplíny*
- + *vhodná varianta pro představení PBL vzdělávací instituci s tradičním stylem výuky*
- + *zájem studentů i učitelů*
- + *integrace předchozích znalostí z povinných předmětů*
- *oslabení integrovaného, komplexního přístupu PBL*
- *absence předchozí zkušenosti s PBL vyžaduje kvalitní přípravu*

6.2.2 Průřezový povinný předmět (např. klauzurní)

Jako další, případně i navazující, variantu vidím vytvoření nového povinného předmětu zaměřeného specificky právě na interdisciplinární charakter práva. Cílem předmětu by tak (vedle posílení všeobecně potřebných dovedností) bylo naučit studenty propojit znalosti z různých odvětví práva (a případně i z mimoprávních disciplín) a vnímat právo ve vzájemných souvislostech – jako skutečně multidimenzionální fenomén.¹⁶⁷ S námitkou proti zavedení mezioborového přístupu k právu, která zdůrazňuje, že kontinentální systém práva je rozdělen relativně jasně na jednotlivá právní odvětví, se nemohu ztotožnit zejména ze dvou důvodů. Za prvé existuje řada disciplín, kde jasnou hranici mezi soukromým a veřejným právem nakreslit nelze, jak už bylo zmíněno výše. Nad to některé klíčové právní odvětví, jako ústavní nebo evropské právo či mezinárodní právo soukromé, sice *stricto sensu* patří do jednoho odvětví práva a učí se odděleně, avšak mají vliv na celý právní řád. Identifikovat přítomnost ústavněprávního, unijního nebo mezinárodního prvku přitom patří mezi základní dovednosti právníka. Na okraj lze připomenout, že ostatně i obecné občanské právo upravuje celou řadu institutů důležitých v rámci veřejnoprávních disciplín, což je znát o to více s komplexním přístupem nového občanského zákoníku. Oddělování jednotlivých právních odvětví je do určité míry mýtus.¹⁶⁸ Druhým důvodem je vlastně námitka samotná. Právě učení předmětů odděleně produkuje studenty, kteří nejsou schopni použít právní instituty v jiném než původním kontextu. Ačkoli je nezpochybnitelné, že na kontinentě fungují právní odvětví více nezávisle na sobě navzájem než v anglosaském světě, právě toto oddělování je svého druhu pastí pro kontinentální právnické fakulty. Studenti totiž nejsou připraveni vzájemná propojení identifikovat a pracovat s nimi. Na PF UK je to dobře vidět na případě mezinárodního práva soukromého, kde se najednou studenti učí “uměle“ případy s mezinárodním prvkem. Neučí se však mezinárodní prvek situace rozpoznat sami, mezi ostatními případy občanského práva. Totéž platí pro ústavní a evropské právo.

Průřezový předmět založený na PBL by bylo vhodné zařadit v pozdějším stádiu výuky po absolvování základních povinných předmětů. Tím by se oslabil princip PBL, kdy se studenti učí látku bez odpřednášeného obsahu a PBL problém slouží jako rámec samostatného učení. Nicméně, naopak by byl posílen interdisciplinární charakter PBL a propojování znalostí. I zde však platí, že by problémy měly být designovány

¹⁶⁷ Jde o odkaz na ustálené slovní spojení užívané profesorem A. Gerlochem každoročně na první přednášce z teorie práva pro studenty prvního ročníků, jež se stalo svého druhu legendou.

¹⁶⁸ Lavický, P.: § 1, In: Lavický, P. a kol.: Občanský zákoník I. Obecná část (§ 1–654), C. H. Beck, 2014, s. 1.

tak, aby se studenti skrze ně učili nové a atraktivní obsahy, nikoli pouze opakovali naučené.

Pro úspěšné zavedení takového předmětu je také klíčové nastavit dobře jeho hodnocení. Vedle jemnějších forem hodnocení jako je vzájemné hodnocení, sebehodnocení či hodnocení aktivity během seminářů, by bylo možné předmět zakončit zpracováním PBL problému ve stylu klauzurní práce. Výstup si lze představit jako klauzurní práci, jejíž zadání by studenti dostali společně, a mohli by tak dohromady zadání analyzovat pomocí dovedností, které se v předchozím kurzu naučili. Tím by byl posílen důraz na týmovou spolupráci studentů. S ohledem na zkušenosti s přístupem studentů, jakož i s ohledem na postavení předmětu v rámci studia, by pak bylo třeba nastavit, nakolik by bylo prostředí kontrolované. I v případě této varianty platí výše uvedené, totiž, že je třeba studenty (i učitele) na metodu PBL dobře připravit.

Shrnutí výhod a nevýhod:

- + *interdisciplinární přístup propojující zejména právní disciplíny*
- + *vhodná varianta pro představení PBL širokému okruhu studentů*
- + *integrace předchozích znalostí z povinných předmětů*
- + *možnost zařadit mezi klauzurní předměty, a zvýšit tak status předmětu, a tedy i PBL*
- *oslabení integrovaného, komplexního přístupu PBL*
- *absence předchozí zkušenosti s PBL vyžaduje kvalitní přípravu*
- *předpokládaná snížená motivace studentů (případně i učitelů), jde-li o PP*
- *vyžaduje velmi důkladnou přípravu (sladění obsahu s PP), relativně velký tým, kvalitní komunikaci vůči učitelskému sboru i studentům*

6.2.3 Dovednostní povinně volitelný předmět

Jelikož PBL je skvělým nástrojem na rozvoj právních i neprávních dovedností, lze si představit zavedení povinně volitelného dovednostního předmětu s PBL jako základní metodou učení. Primární cíl předmětu by tak představovalo zlepšení studentů v dovednostech, které pro ně budou v jejich právní profesi důležité, jako je například týmová práce, komunikace, (právní) argumentace, řízení jednání, analýza problému, zlepšování procesů, reflexe, právní výzkum či vůbec schopnost se učit a další. Předmět by tak odpovídal Žádosti o akreditaci, která počítá se zavedením nových, specificky dovednostních předmětů.¹⁶⁹ Výhodu zde představuje možnost soustředit se primárně na proces, nikoli na výsledek procesu, jak je tomu v případě PF UK běžné. U předmětu by bylo proto důležité posílit nástroje pro reflexi procesu, které by studentům umožnili vnímat status a roli ostatních i jejich vlastní v rámci tohoto procesu, potažmo všeobecně v profesním a osobním životě.¹⁷⁰ Schopnost reflexe je jednou ze základních podmínek celoživotního učení. Kvalita reflexe pak

¹⁶⁹ Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda, verze ze dne 2. 4. 2019 pro zasedání Vědecké rady PF UK, [cit. 2019-5-5], s. 6. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/dcz/dokumenty/as-projednane-materialy/1404054006/>

¹⁷⁰ Mackinnon, J. J.: Problem Based Learning and New Zealand Legal Education, 3 Web Journal of Current Legal Issues, 2006. Dostupné z: <http://www.bailii.org/uk/other/ournals/WebJCLI/2006/issue3/mackinnon3.html>.

zásadně ovlivňuje kvalitu tohoto učení.

V tomto předmětu by bylo třeba dobře promyslet obsah problémů. Předložené problémy musí být totiž pro studenty zajímavé a atraktivní a adekvátně obtížné. Jinak zákonitě chybí studentům motivace k jejich analýze a zejména pak k samostudiu. Lze si představit výběr určitých právně zajímavých případů, které jsou svou povahou kontroverzní.

Jistě je na místě konstatovat, že existují metody, které jsou v rozvoji některých dovedností efektivnější. PBL není specificky dovednostní metoda učení. Například *moot court* rozvíjí řadu z dovedností jmenovaných výše efektivněji. Oproti PBL jsou však zpravidla extrémně náročné na přípravu (ze strany studentů a případně i učitele), navíc mají tendenci vést studenty k soustředění se na výsledek, nikoli na proces (v PBL je větší důraz a prostor na zmiňovanou reflexi). PBL dává studentům do ruky konkrétní nástroj pro analýzu problematické situace, což pro ně může být obohacující třeba právě při přípravě na *moot court*. Je však třeba konstatovat, že předmět by pravděpodobně vyžadoval relativně hodně motivované studenty, kteří si vybírají metodu PBL s vědomím, co obnáší.

Shrnutí výhod a nevýhod:

- + *komplexní rozvoj právních i neprávních dovedností*
- + *prostor soustředit se na proces a jeho reflexi*
- + *možnost předmět zařadit v úvodu studia*
- *oslabení integrovaného, komplexního přístupu PBL*
- *absence předchozí zkušenosti s PBL vyžaduje kvalitní přípravu*
- *vyžaduje vyšší motivaci studentů/atraktivní PBL problémy*

6.2.4 Integrovaný model (všechny povinné předměty)

Z prostudované literatury vyplývá převažující přesvědčení vzdělavatelů o tom, že největší přínos má PBL tehdy, je-li aplikováno v rámci komplexního, integrovaného modelu.¹⁷¹ To znamená, že většina materie, jíž studenti v rámci studia mají pokrýt, je jim zprostředkována skrze PBL problémy. Mezi výhody integrovaného modelu patří uplatnění plného interdisciplinárního přístupu, v němž mohou být znalosti organicky propojovány. PBL problémy jsou tvořeny tak, aby na sebe logicky navazovaly s ohledem na získané znalosti. Podstatnou výhodou je také prostor, který může být věnován přípravě studentů na nový, experimentální způsob výuky včetně rozvoje dovedností podstatných pro sebeřízené učení (self-directed study).¹⁷² Neméně podstatná je i příležitost integrovat způsob hodnocení výstupů studentů do vzájemně provázaného, funkčního systému, který je zpravidla bohatší než v klasickém stylu výuky (využití portfolia, formativní zpětné vazby, vzájemného hodnocení, sebehodnocení).¹⁷³ Klíčovou roli pro fungování PBL hraje celkové prostředí a atmosféra vzdělávací

¹⁷¹ Jednoznačným stoupencem integrovaného modelu je např. J. Gibbons. Srov. Rozhovor s J. Gibbons, příloha č. 1.

¹⁷² Rozhovor s J. Gibbons, příloha č. 1.

¹⁷³ Srov. Například nástroje, jež si postupně našly svoje místo v rámci hodnocení studijního programu na Univerzitě v Maastrichtu. Driessen, E., Van Der Vleuten, C.: Matching Student Assessment to Problem-Based Learning: Lessons

instituce. Podpora důležitých principů a idejí PBL pro spoluutváření studijního společenství (*learning community*), jak o tom hovoří Gromek-Broz a Helund, je mnohem jednodušší, pokud PBL představuje společnou filosofii vedení vzdělávací instituce, učitelů a studentů.¹⁷⁴

Ani skutečnost, že má metoda řadu výhod a přínosů, však automaticky neznamená, že každá vzdělávací instituce musí zavést PBL jako integrovaný model. Musí jít o informované a promyšlené rozhodnutí vedení a učitelů fakulty. Pokud by jednotlivé právnické fakulty zvolily odlišné přístupy k výuce, student by si mohl vybrat model vzdělávání, který mu vyhovuje. Bohužel však nabídka používaných metod (resp. komplexních přístupů jako je PBL) není v případě vysokých škol široká, a studentům tak příliš široký prostor pro volbu nezbývá.¹⁷⁵

Množství energie, které je třeba investovat do reorientace studentů od stylu učení soustředěného na učitele ke stylu učení, v jehož centru stojí student, vede některé vzdělavatele k určitému skepticizmu ohledně zavádění PBL vůbec¹⁷⁶ či jinak než jako integrovaného modelu. Například podle Gibbons je třeba vložit do přípravy studentů na PBL tolik energie a času, že má smysl PBL používat pouze v integrovaném modelu.¹⁷⁷ Při nemožnosti zavést integrovaný model by proto Gibbons volila místo PBL jinou metodu. Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že existují i opačné hlasy (Gromek-Broz, Helund, Grimes),¹⁷⁸ jejichž původci vidí PBL jako natolik výjimečný nástroj, že jej stojí za to studentům představit i v omezeném prostoru.

Integrovaný model má samozřejmě velký přínos popsany výše (a podrobněji v předchozích kapitolách). Má však podstatnou slabinu v tom, že je zkrátka těžké jej zavést, a obzvláště těžké je zavést jej dobře. Jednak to vyžaduje zdroje, ať už finanční nebo lidské, jednak velké množství energie a času vložené zejména počátkem procesu (pro překážky implementace srov. kapitolu 6.1). Také udržení kvality programu a motivace studentů i týmu vzdělavatelů vyžaduje kontinuální práci a průběžnou evaluaci studijního programu, jak ukazuje maastrichtská zkušenost.¹⁷⁹ S ohledem na skutečnost, že PF UK je značně tradiční a v mnoha ohledech těžkopádnou institucí a financování veřejného vysokého školství v ČR značně problematické, ponechám prozatím možnost zavedení PBL jako integrovaného modelu pro noční snění. Omezenou, avšak realističtější

from Experience in a Law Faculty, 22 Studies in Continuing Education 235, 2000.

¹⁷⁴ Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach. In: Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond. Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 428-437.

¹⁷⁵ Eurostudent VI: Postoje a podmínky studentů vysokých škol v České republice, výzkumná zpráva z roku 2016, s. 65. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf [cit. 2018-12-4].

¹⁷⁶ Colliver, J. A.: Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Research and Theory, Academic Medicine č. 75, 2000, od s. 259.

¹⁷⁷ Rozhovor s J. Gibbons, příloha č. 1.

¹⁷⁸ Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach. In: Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond. Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 428-437.

¹⁷⁹ Jak vyplývá například ze zkušeností Univerzity v Maastrichtu. Srov. Moust, J. H. C., van Berkel, H. J. M., Schmidt, H. G.: Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University, Higher Education č. 50, 2005. Nebo též Driessen, E., Van Der Vleuten, C.: Matching Student Assessment to Problem-Based Learning: Lessons from Experience in a Law Faculty, 22 Studies in Continuing Education 235, 2000, s. 246.

variantou by byla integrace předmětů pouze v rámci určitého specializačního modulu. To znamená, že určitý logicky propojený okruh předmětů (například ústavněprávní či obchodněprávní modul) by byl založen na metodě PBL.

Shrnutí výhod a nevýhod:

- + *komplexní, integrovaný přístup*
- + *prostor pro přípravu studentů na “reorientaci”, nastartování sebeřízeného učení, čas pro aklimatizaci*
- + *prostor nastavit dobře hodnocení a reflexi výstupů studentů*
- + *možnost vybudovat celkovou atmosféru fakulty k podpoře “student-centred learning”*
- *náklady finanční a lidské, náročná příprava a plánování*
- *těžko prosaditelná revoluční změna směřování a hodnot fakulty*

6.2.5 Používání problem-based learning ad hoc

V této variantě je PBL používáno jako jedna z palety metod, které má učitel k dispozici. V takovém kontextu jsou studenti obvykle konfrontováni s PBL nepravidelně, v různých předmětech/oborech práva a zpravidla v nestálých skupinách. Vycházím-li z formátu klasického předmětu (1 učitel, 90 minut), je navíc pravděpodobné, že nebude každé “ad hoc PBL skupině” přítomný učitel nebo tutor (anebo skupina bude příliš velká) a analýze PBL problému nebude věnován dostatek času. Taková situace se mnohem více než PBL blíží skupinové práci s navazujícím domácím úkolem.

Je-li s PBL pracováno jen jako s jednou z mnoha metod, ztrácí totiž na efektivitě. Studentům trvá relativně dlouho, než se přeorientují na PBL proces a pochopí základní principy a rozvinou schopnosti spojené se sebeřízeným učením. Čas, který je věnován přípravě na PBL, je nutně krátký při zavedení PBL v rámci jediného předmětu (typu zdravotnické právo), natož při používání metody jen nepravidelně. V takovém kontextu je dostatečná příprava studentů v podstatě nemožná. Nad to mám pochybnosti, zda mohou být v tomto kontextu na PBL dostatečně připraveni učitelé. A naopak, pokud už je investováno do přípravy učitelů (ale i studentů), domnívám se, že lze tuto investici lépe zhodnotit v jiných variantách zavedení PBL.

Jen na okraj lze připomenout, že i malé změny ve struktuře PBL (jako je navýšení počtu studentů, vybavení studentů teorií před představením problémů atd.) mohou mít za následek celkovou nefunkčnost metody (studenti nepřevzou odpovědnost za učení, nejsou motivováni k výzkumu atd.).¹⁸⁰ Z uvedených důvodů považují využívání metody pouze ad hoc jako nevhodné a nefunkční. Bohužel se zdá, že Žádost o akreditaci při zmínce PBL právě s takovýmto způsobem zavedení metody počítá.¹⁸¹ Jak už bylo opakovaně zmíněno, pro

¹⁸⁰ Moust, J. H. C., van Berkel, H. J. M., Schmidt, H. G.: Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University, Higher Education č. 50, 2005, s. 669-674.

¹⁸¹ Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda, verze ze dne 2. 4. 2019 pro zasedání Vědecké rady PF UK, [cit. 2019-5-5], s. 45. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/dcz/dokumenty/as-projednane-materialy/1404054006/>

úspěšné zavedení PBL je třeba vytvořit prostor pro organizační i ideové změny.

Shrnutí výhod a nevýhod:

- + *flexibilita, obohacení učitelského repertoáru*
- *nedostatek prostoru pro přípravu a návyky studentů i učitelů*
- *nevyhovující podmínky klasického formátu předmětů*
- *stěží může fungovat PBL proces (odpovědnost studenta za proces, samostatné učení)*

6.3 Shrnutí

V této kapitole se zabývám otázkou, jak nejlépe zavést metodu PBL v prostředí českého vysokého školství. Nesprávné pochopení metody PBL často vede k jejímu odmítnutí, nebo naopak zavedení modelu, který s metodou má pramálo společného. Před implementací je klíčové udělat si přesnou představu o povaze PBL, bez ní není možné metodu úspěšně do výuky zapojit, ale ani komunikovat její přínosy učitelům a studentům. Komplexní charakter PBL vyžaduje skutečně kvalitní přípravu, do níž však mohou být přizváni i studenti. Ve druhé části kapitoly představuji varianty používání PBL, s nimiž by mohla PF UK pracovat. Vedle podle mého názoru nefunkčních (PBL ad hoc) a nerealistických (integrovaný model PBL) variant, jsem se soustředila na ty modely zavedení PBL, jež by mohly zlepšit úroveň vzdělávání a komplexně rozvíjet studenty ve znalostech, dovednostech i postojích, které podle kompetenčního modelu potřebují.

7 Závěr

Už v roce 1994, tedy rok po mém narození, se v USA v rámci Wingspreadské konference zástupci politické reprezentace, vysokých škol, byznysu, akreditačních institucí a filantropové shodli na potřebě podporovat v rámci terciálního vzdělávání komunikační dovednosti, technologickou gramotnost a schopnost vyhledávat informace, jakožto předpoklad získávání a aplikace nových znalostí a dovedností. Podle zprávy, která z konference vzešla, zainteresované strany považovaly vedle dalších dovedností za stěžejní „*schopnost docházet k informovaným rozhodnutím pomocí účinného definování problémů, získávání a vyhodnocování informací souvisejících s problémem a vytváření funkčních řešení*.“¹⁸² Tato moderní vize odpovídá trendům, které se v následujících 25 letech projeví v plné míře, jako je turbulentní technologický boom, globalizace trhu i společnosti či vznik a překotný rozvoj internetu. Uvedené trendy totiž zásadním způsobem proměňují strukturu práce a úkoly, které jsou od pracovníků očekávány – ve prospěch dovednostních a kreativních, na úkor rutinních a čistě znalostních. Jak v diplomové práci ukazují, tento vývoj podstatně mění i výkon právních profesí. Pro právníky se stává stále důležitější například schopnost pracovat s elektronickými právními systémy, podílet se na vytváření právně-technologických řešení či na zlepšování procesů.

Zdá se, že ani čtvrt století od Wingspreadské konference a více než sto let od publikace prvních Deweyových děl však nestačilo ke skutečně hluboké inovaci na úrovni terciálního vzdělávání, které by vedlo k opuštění konvenčního stylu výuky převážně založeného na jednostranném přenosu informací od aktivního učitele k pasivnímu studentovi. Model velkokapacitních přednášek kombinovaný se seminární výukou v relativně velkých skupinách, který je typický pro PF UK, ale i mnohé další vzdělávací instituce po celém světě, nemůže dovednosti stěžejní pro 21. století dostatečně rozvíjet. Je vidět (například ze Žádosti o novou akreditaci studijního programu na PF UK), že řada vzdělavatelů si to uvědomuje a hledá cesty, jak právní vzdělávání transformovat do modelu, který studenty připravuje na realitu mimo zdi právnické fakulty. Budoucnost, o které může být příznačně řečeno, že již začala, je však reflektována stále nedostatečně. S ohledem na nevyhnutelnou dynamiku právní úpravy, ale i inovace ovlivňující výkon práce právníka, se studijní programy musí přestat fixovat na aktuální stav právního světa. Daleko spíše musí rozvíjet příležitosti, při nichž se studenti učí samostatnosti, flexibilitě a proaktivnímu přístupu.

Problem-based learning je užitečným nástrojem, který nutnou inovaci právního vzdělávání může zásadně usnadnit. Za využití přirozeného procesu učení se z problematických situací rozvíjí komplexně znalosti, které studenti chápou a umí použít v kontextu a dlouhodobě, a to v kombinaci s dovednostmi. Vedle právních dovedností (právní výzkum, argumentace) je PBL s to vybavit studenty *soft skills* a dalšími dovednostmi klíčovými v 21. století, díky nimž se mohou uplatnit i mimo právní profesi. V neposlední řadě PBL podporuje interdisciplinární přístup k právu, kterým přirozeně propojuje jednotlivá právní odvětví. K některým

¹⁸² Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006, [cit. 2018-13-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>, s. 17.

novinkám, jako je například fenomén T-shaped zaměstnanec, si však podobně jako tradiční instituce bude muset ještě najít cestu. PBL jistě není jediná správná, natož ani samospásná metoda, a její úspěch záleží na kvalitní realizaci programu včetně promyšlených hodnotících nástrojů. Je však možné konstatovat, že popsany a mnoha studii demonstrovány přínos PBL obzvláště vyhovuje požadavkům a charakteristice právního prostředí.

Pokud jsem si stanovila otázku, zda PBL umí studenty připravit lépe než tradiční styl výuky, byla to otázka příliš lehká. Ano, na základě vlastního pozorování i prostudované literatury docházím k závěru, že PBL skutečně lépe rozvíjí znalosti, dovednosti a postoje, které bude právník ve 21. století potřebovat. Palčivější otázkou však zůstává, jak principy PBL implementovat v rámci tradiční a ze své podstaty konzervativní vzdělávací instituce. Z tohoto důvodu se v diplomové práci soustředím na popis překážek při zavádění PBL, který by měl pomoci se na některá rizika s PBL spojená kvalitně připravit. Dále nabízím paletu variant, v jejichž rámci by PBL mohlo být do studijního programu začleněno. Integrovaný model, který je v odborné literatuře nejčastěji zmiňován, počítá s výukou obsahu všech povinných předmětů pomocí metody PBL. Tuto variantu považuji za aktuálních okolností za nerealistickou. Nicméně, nabízí se další varianty, jako výuka specializovaných VP, dovednostního PVP či průřezového mezioborového PP, které by mohly spolu s dalšími předměty vyvažovat převládající konvenční metody výuky orientované na učitele. Naopak varuji před používáním PBL ad hoc bez kvalitní přípravy studentů a v rámci nevyhovujících podmínek (velké skupiny, skupiny bez přítomnosti facilitátora, atd.).

Řada vzdělavatelů se shoduje, že často brání úspěšnému zavedení metody nesprávné nebo nedostatečné pochopení principů a filosofie PBL a jeho zaměňování s jinými formami výuky (skupinová práce, projektové učení, řešení problémů, apod.). Doufám, že tato diplomová práce přispěje k lepšímu porozumění bezpochyby výjimečnému nástroji pro právní vzdělávání a podpoře zavedení metody v některé vhodné formě.

8 Seznam použitých zdrojů

Seznam použité literatury

- Andelkovic, A., Aleksandar, Z. a kol.: The Future of Work and Jobs [Budoucnost práce a zaměstnání], *International Journal of Economics and Law*, 4, 2014, s. 7-16. Dostupné z: HeinOnline, <https://heinonline-org.ezproxy.is.cuni.cz/HOL/P?h=hein.journals/ijecol12&i=10> [cit. 2019-6-14].
- Anderson, R. C.: The notion of schemata and the educational enterprise, In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Monatague (Eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- Barron, B.: Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning, *Journal of the Learning Sciences*, 7 (3&4), 1998
- Barrows, H. S.: *Problem-Based Learning applied to Medical Education [PBL aplikované v medicínském vzdělávání]*, Springfield, Illinois, 2000.
- Berardi-Coletta, B. a kol.: *Metacognition and Problem Solving: A Process-Oriented Approach. [Metakognice a řešení problémů: Přístup orientovaný na proces]*, 21 *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 205, 1995.
- Binford, W.: How to Be the Worlds Best Law Professor, *Journal of Legal Education*, Vol 64 No 4, 2015.
- Bloch, F. (ed.): *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice [Globální klinické hnutí: Vzdělávání právníků pro sociální spravedlnost]*, OUP, 2010.
- Bransford, J. D., Schwartz, D. L.: Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications, *Review of Research in Education*, 24, 1999.
- Boud, D., & Feletti, G.: *The challenge of problem-based learning*, Kogan Page, 1997, s. 5.
- Boud D. J., *Higher Education Research and Development Society of Australasia: Problem-Based Learning in Education for the Professions [PBL ve vzdělávání pro povolání]*, HERDSA, 1985.
- Colliver, J. A.: Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Research and Theory, *Academic Medicine* č. 75, 2000.
- Crouch, C. H., Mazur, E.: Peer instruction: Ten years of experience and results, *American Journal of Physics* č. 69, 2001.
- Cruickshank, D.: Problem-based learning in legal education, In Maughan C., Butterworths, J.: *Teaching lawyers' skills*, 1996.
- Cvrček, F.: Dobře regulovaná svoboda?, *Právník* [online], 2018, 157(8), [cit. 2019-06-03].
- Cvrček, F.: Produkce a novelizace zákonů v zemích V4 a Rakousku. In: *Quo vadis, střední Evropo?*

Metamorfózy práva III., Ústav státu a práva AV ČR, 2012.

- Dede, Ch.: Comparing Frameworks for 21st Century Skills, Harvard Graduate School of Education, 2009.
- Dewey, J.: My Pedagogic Creed, School Journal vol. 54, 1897, Article 2, s. 77-80. Dostupné z: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> [cit. 2019-5-14].
- Driessen, E., Van Der Vleuten, C.: Matching Student Assessment to Problem-Based Learning: Lessons from Experience in a Law Faculty, 22 Studies in Continuing Education 235, 2000.
- Dochy, F. a kol.: Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis [Efekt PBL: Meta-analýza], Learning and Instruction 13, 2003.
- Dochy, F., Alexander, P. A.: Mapping Prior Knowledge: A Framework for Discussion among Researchers, 10 European Journal of Psychology of Education 225, 1995.
- Dostál, J.: Badatelsky orientovaná výuka a kompetence učitele k její realizaci, Journal of Technology and Information Education. 2015.
- Edwards, A.: Let's Get beyond Community and Practice: The Many Meanings of Learning by Participating, Curriculum Journal 16/49, 2005.
- English, M. C., Kitsantas, A.: Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning [Podpora sebe-řízeného učení v PBL a v projektovém učení], Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 7(2), 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- Eriksen, T. H.: Tyranie okamžiku, Doplněk, 2009, 168 s.
- Fesmire S.: Dewey, Routledge, 2019, s. 179.
- Finucane, P., Shannon, W., McGrath, D.: The Financial Costs of Delivering Problem-Based Learning in a New, Graduate-Entry Medical Programme [Finanční náklady implementace PBL v novém medicínském studijním programu], 43 Medical Education 594, 2009.
- Frey, C. B., Osborne, M. A.: The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation? [Budoucnost zaměstnávání: Nakolik jsou pracovní pozice náchylné k nahrazení počítačem?], Technological Forecasting and Social Change, č. 114, 2017.
- Fuller, L.: Morálka práva, Oikoymenh, 1998
- Grimes, R. H., Gibbons, J.: Assessing experiential learning – us, them and the others [Hodnocení experimentálního učení – my, oni a ostatní], International Journal of Legal Education (pp. 111-131), 2016.
- Grimes, R.: Delivering Legal Education through an Integrated Problem-Based Learning Model - The Nuts and Bolts [Právní vzdělávání pomocí integrovaného modelu PBL – zásadní informace], 21 Int'l

- J. Clinical Legal Educ. 1, 2014.
- Grimes, R.: Faking it and making it? Using simulation with problem-based learning. Grimes, RH 2015, 'Problem-based learning and legal education – a case study in integrated experiential study' *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, vol 13, no. 1, pp. 361-376.
 - Grimes, R.: Problem-based learning and legal education – a case study in integrated experimental study [PBL a právní vzdělávání - případová studie v integrovaném experimentálním studiu], in *Legal Education, REDU, Revista de Docencia Universitaria*, č. 13 (1), 2015. [kvůli chybě nepublikováno] Dostupné z: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/958/public/958-3935-1-PB.pdf> [cit. 2018-12-10].
 - Gromek-Broc, K., Hedlund, R.: Problem-based learning at York Law School: using Medical Law module and the integrated approach [PBL na Právnické fakultě v Yorku: použití modulu zdravotnického práva a integrovaný přístup]. In: *Experimental legal education in a globalized world: the Middle East and beyond*. Cambridge Scholars Publishing, (pp. 418-437), 2016.
 - Halpin A.: Law, Theory and Practice: Conflicting Perspectives [Právo, teorie a praxe: protichůdné perspektivy], 7 *Int'l J. Legal Prof.* 205, 2000.
 - Hartling, L. a kol.: Problem-Based Learning in Pre-Clinical Medical Education: 22 Years of Outcome Research [PBL v předklinickém medicínském vzdělávání: 22 let výzkumu], 32 *Medical Teacher*, 2010.
 - Hillyer, J.: From theory of practice into practice [Od teorie praxe k praxi], *International Journal of Legal Profession*, vol. 7, č. 3, 2000.
 - Hughes, A. S., & Sears, A.: Macro and micro level aspects of a programme of citizenship education research, *Canadian and International Education*, 25(2), 1996.
 - Hyslop-Margison, E., Strobel, J.: Konstruktivism and Education: Misunderstanding and Pedagogical Implications [Konstruktivismus a Pedagogika: Nepochopení a důsledky pro pedagogiku], *Teacher Educator* [online]. 2008, 43 (1), [cit. 2019-05-17].
 - Jacobson, M. H.: Primer on Learning Styles: Reaching Every Student, 25 *Seattle U. L. Rev.* 139, 2001.
 - Kaufman D., M & Mann K. V.: Teaching and learning in medical education: how theory can inform practice [Učení a učení se v medicínském vzdělávání: jak teorie může posílit praxi], in: Swanwick T (ed) *Understanding Medical Education, Evidence, Theory & Practice* (Association for the Study of Medical Education), 2010.
 - Kasíková, H.: Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*. 2017, roč. 2, čís. 67.

- Lavický, P.: § 1, In: Lavický, P. a kol.: Občanský zákoník I. Obecná část (§ 1–654), C. H. Beck, 2014, s. 1.
- Larochelle, M., Bednarz, N.: Constructivism and education: Beyond epistemological correctness. In Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. (Eds.): Constructivism and Education, Cambridge University Press, 1998.
- Linna, D. W. Jr.: 21st Century Legal Services? Lawyers and Law Students, You Can Learn These Skills [Právní služby 21. století? Právníci a studenti práv, Vy se můžete naučit tyto dovednosti], Innovation, 2016, [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://www.legaltechlever.com/2016/08/21st-century-legal-services-lawyers-law-students-can-learn-skills/>
- Lung, S.: Problem Method: No Simple Solution [PBL: Nejednoduché řešení], 45 Willamette Law Review 723, 2008.
- Mackinnon, J. J.: Problem Based Learning and New Zealand Legal Education [PBL a právní vzdělávání na Novém Zélandě], 3 Web Journal of Current Legal Issues, 2006. Dostupné z: <http://www.bailii.org/uk/other/ournals/WebJCLI/2006/issue3/mackinnon3.html>.
- Maharg, P.: Democracy Begins in Conversation: The Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education [Demokracie začíná v rozhovoru: Fenomenologie PBL a právní vzdělávání], 24 Nottingham L. J. 94, 2015.
- Maharg, P.: Transforming Legal Education: Learning and Teaching the Law in the Early Twenty-First Century [Proměňování právního vzdělání: Učení se a učení práva na začátku 21. století], Ashgate Publishing, Aldershot, 2007.
- Moust, J. H. C., van Berkel, H. J. M., Schmidt, H. G.: Signs of Erosion: Reflections on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University, Higher Education č. 50, 2005.
- Miettinen, R.: The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action [Koncept experimentálního učení a teorie reflektivního myšlení a jednání Johna Deweya], International Journal of Lifelong Education, vol. 19, č. 1, 2000.
- Novak, V., Vesna, D. a kol.: The Future of Work in the Light of Technological Change, International Journal of Economics and Law, 8, 2018, s. 127-136. Dostupné z: HeinOnline, <https://heinonline-org.ezproxy.is.cuni.cz/HOL/P?h=hein.journals/ijecol23&i=120> [cit. 2019-6-14].
- Pritikin, M. H.: The Teacher Becomes Student: What Law Professors Can Learn from the Legal Profession, 81 Def. Counsel J. 333, 2014.
- Rohlíková, L., Vejvodová, J.: Vyučovací metody na vysoké škole, Grada Publishing, a.s., 2012, s. 101-102.
- Savery, J. R.: Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [Přehled PBL:

- Definice a rozdělení], *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 2006, [cit. 2018-13-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework [PBL: instruktážní model učení a jeho konstruktivistický rámec]. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
 - Sam Jacobson, M. H.: *Primer on Learning Styles: Reaching Every Student*, 25 *Seattle U. L. Rev.* 139, 2001.
 - Strobel, J., & van Barneveld, A.: When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms [Kdy je PBL efektivnější? Meta-syntéza meta-analýz srovnávající PBL a konvenční třídy], *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 2009. Dostupné z: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
 - Smathers, R. A.: The 21st-Century T-Shaped Lawyer [Právnický „ve tvaru T“ pro 21. století], *Law Practice Magazine* [online], 2014, [cit. 2018-12-19]. Dostupné z: https://www.americanbar.org/publications/law_practice_magazine/2014/july-august/the-21st-century-t-shaped-lawyer/
 - Schmidt, H. G., Norman, J. R. & Boshuizen, H. P. A.: A Cognitive Perspective on Medical Expertise: Theory and Implications [Kognitivní perspektiva lékařské expertízy: teorie a důsledky], 65 (10) *Academic Medicine*, 1990.
 - Sobowale, J.: How artificial intelligence is transforming the legal profession [Jak umělá inteligence mění právní profesi], *ABA Journal* [online], 2016 [cit. 2018-12-19]. Dostupné z: http://www.abajournal.com/magazine/article/how_artificial_intelligence_is_transforming_the_legal_profession
 - Strevens, C., Grimes, R.: *Legal Education: Simulation in theory and practice* [Právní vzdělání: Simulace v teorii a praxi], Ashgate Publishing Ltd, 2014.
 - Susskind, R.: *Tomorrow's Lawyers: An Introduction to Your Future* [Právnická zítřka: Úvod ke tvé budoucnosti], Oxford University Press, Oxford, 2013.
 - Susskind, R., Susskind, D.: *The Future of the professions: How Technology will transform the work of human experts*, Oxford University Press, 2015.
 - Trilling, B., Fadel, Ch.: *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times* [Dovednosti pro 21. století: Učení pro život naší doby], Jossey-Bass (publisher), 2009.
 - Urban, M.: From 'paradise' to pragmatism – reflections on a visit to York Law School from the perspective of a large, traditional, continental law school, *International Journal of Clinical Legal*

Education, zatím nepublikováno.

- Wolfgang, H. M., Holscher, C.: *International Journal of Legal Education*, 32, 1998, s. 187.
- Zimmerman, B. J.: A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, 1989. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.
- Zormanová, L.: *Výukové metody v pedagogice*, Grada Publishing, a.s., 2012.

Seznam ostatních zdrojů

- Eurostudent VI: Postoje a podmínky studentů vysokých škol v České republice, výzkumná zpráva z roku 2016, [cit. 2018-12-4]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf
- IEP Report – podkladový dokument pro Zprávu o vnitřním hodnocení kvality UK pro získání institucionální akreditace u Národního akreditačního úřadu ČR, [cit. 2018-12-4]. [Současně také podkladový materiál pro individuální hodnocení PF UK provedené v roce 2018 v rámci projektu „Zvýšení kvality vzdělávání na UK a jeho relevance pro potřeby trhu práce“ (reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002362)]. Dostupné z: https://www.cuni.cz/UK-4058-version1-zprava_o_vnitrnim_hodnoceni_uk.pdf
- York Law School: An Introduction to Problem-Based Learning for Law Students, [cit. 2018-11-2]. Dostupné z: https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf.
- Law Society of Western Australia: The Future of Legal Profession [Budoucnost právní profese], 2017, [cit. 2019-5-10]. Dostupné z: <https://www.lawsocietywa.asn.au/wp-content/uploads/2015/10/2017DEC12-Law-Society-Future-of-the-Legal-Profession.pdf>
- Zpráva z hodnocení magisterského studijního programu „Právo a právní věda“ na PF UK, 2018, [cit. 2019-1-5]. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/cz/download/1404059031/?at=1>
- Žádost o akreditaci magisterského studijního programu Právo a právní věda, verze ze dne 2. 4. 2019 pro zasedání Vědecké rady PF UK, [cit. 2019-5-5]. Dostupné z: <https://www.prf.cuni.cz/dcz/dokumenty/as-projednane-materialy/1404054006/>

9 Příloha

Příloha č. 1 – Rozhovor s Jenny Gibbons

Rozhovor vznikl v rámci mé návštěvy York Law School v listopadu 2018. Gibbons je jednou z metodiček PBL programu, vedle své odbornosti ve veřejném právu se akademicky věnuje otázce hodnocení studentů a reflexe učení.

SK: Můžete přiblížit více PBL proces? Z jakých fází se skládá?

JG: PBL je strukturován jako týdenní cyklus. V druhé polovině týdne studenti dostanou zadání problému, diskutují témata, která z problému vyplývají, a stanoví si své výstupy učení. Poté je jejich úkolem zpracovat svůj právní výzkum na základě stanovených výstupů učení. Následující týden probíhá zpětná vazba na problém. Nám bylo jasné, že to pro studenty je relativně náročný proces. Proto jsme pojmenovali náš model vedené objevování založené na učení se z problémů (*guided discovery problem-based learning*). Proto spíše než abychom říkali „Jděte a dělejte si svůj výzkum.“ snažíme se studentům zprostředkovat určité vedení, které jim pomáhá pochopit, co očekáváme, že bude jejich výzkum obsahovat. Část provázení se děje ve virtuálním učebním prostředí, dále máme vedlejší zdroje a vedoucí modulů zpracovávají obsah, který pomáhá studentům pochopit pojmy či koncepty v klíčových oblastech. Každý týden probíhá setkání ve větším počtu studentů zaměřené na určitý předmět společně s expertem z této oblasti tzv. plenary session. Na tomto setkání diskutujeme témata, která souvisí s aktuálně probíraným problémem. Smyslem však není dát studentům řešení problému. To znamená, že když vedu plenary session v mém předmětu, což je veřejné právo, vím, jaké jsou očekávané výstupy učení pro tento týden, a vím tedy, čeho se týká aktuální výzkum studentů. Diskutuji s nimi témata, která s jejich výzkumem souvisí, ale snažím se jim zároveň nedávat odpovědi na otázky, které zkoumají. Cílem není, aby se studenti zúčastnili plenary session a další týden při zpětné vazbě papouškovali to, co jsem jim řekla.

SK: Jak vytváříte PBL problémy?

JG: To je velká věc. Před deseti lety, když fakulta vznikala, fungoval zde tým expertů, který jeden rok promýšlel a psal problémy pro PBL proces. Takže na začátku byla velká časová investice vložená do psaní problémů. Od té doby přišli do týmu noví lidé a stává se, že chceme změnit zaměření PBL problému. Také právo se mění, někdy se objeví společenské téma, které chceme otevřít. To jsou příležitosti, kdy nad problémy diskutujeme znovu a přetváříme je nebo vytváříme nové PBL problémy. Mým odvětvím je veřejné právo, tudíž velké téma tvoří Brexit. Chceme mít PBL problémy, které přitáhnou pozornost k Brexitu a jeho právním aspektům. Vzhledem k designu programu bude problém zahrnovat vždy vedle veřejného práva další odvětví [každý problém kombinuje dvě právní odvětví, pozn. SK], nabízí se například unijní právo, kde ve vztahu k Brexitu existuje řada důležitých témat, ale také závazkové či majetkové právo. Takže máme zde problém, který

kombinuje různá právní odvětví. Následuje setkání zástupců těchto předmětů, kde diskutujeme oblasti práva, které chceme problémem pokrýt, a na základě těchto témat vytvoříme zadání problému. Jde o docela těžký úkol, zejména je třeba vyhodnotit, zda předpokládané výstupy učení skutečně vyplývají z připravovaného problému a pokryjí tak témata, které jsme chtěli problémem studentům předat.

SK: Používáte tedy i „problémy“ z předchozích let?

JG: Ano, část problémů je stejná jako v předchozích letech, některé upravujeme, některé jsou zcela nové. To může být problematické, pokud se to nějaký student rozhodne zneužít a vypracovaný „problém“ si sežene od studentů z vyššího ročníku. Mezi našimi studenty takový přístup není příliš rozšířený, neboť většinou chápou, že tím přichází o moment objevování problému a jeho řešení. V zásadě tak důvěřujeme studentům, že informace dále neposkytnou.

SK: Důvěra je velké téma, v rámci vzdělávání často chybí...

JG: Lidé do Yorku přichází kvůli PBL. Navíc máme s uchazeči pohovor, takže ví, do čeho jdou. Máme velkou výhodu v tom, že studenti si fakultu vybírají na základě svého aktivního rozhodnutí. Tím se lišíme například od středních škol, kde je zavedení PBL programu – a nastolení důvěry – v tomto ohledu mnohem těžší. Studenti si totiž aktivně výuku založenou na PBL nevybrali. Na YLS se můžeme také opravdu soustředit na dynamiku skupiny a kolektivní učení, neboť to je významná součást programu. U našich studentů tedy můžeme předpokládat, že ví, proč si YLS vybrali, a tedy nemají důvod podvádět.

SK: Myslíte si, že PBL je pro každého?

JG: Jsem zapojená v náboru nových studentů. Jedna z věcí, které říkáme studentům je to, že můžete být extrémně chytrí, ale vašim preferovaným způsobem učení je sedět v knihovně a studovat si své poznámky. To je v pořádku, ve Velké Británii je řada univerzit, kde takhle můžete fungovat a dostat dobré známky, jen nechoďte do Yorku. Aktivně tedy odrazujeme takové studenty. Myslím si, že v právním prostředí je dokonce relativně hodně studentů, kteří jsou hodně individualističtí až soutěživí. To je v pořádku, jen nechceme, aby takoví studenti chodili k nám.

SK: Na druhé straně je možné argumentovat, že každé dítě je od přírody zvědavé, jen nějak v průběhu školní docházky tuto zvědavost často ztratí a stane se „závislé“ na známkách...

JG: Problém, se kterým se zde potýkáme, je podle mě spojený s tím, že mainstream v rámci britského školního systému se v poslední době uchyluje k silně direktivnímu učení. Jedna z výzev, kterým čelíme u studentů prvního ročníku, je tak navrácení přirozené zvědavosti, o které mluvíte. Mnoho studentů v prvním roce za námi chodí a ptá se: Jaký je sylabus? Co mám číst? A my odpovídáme, ty sám si najdeš sylabus, ty sám si vyhledáš, co budeš muset přečíst. A to je pro ně velká změna.

SK: Můžete více popsat nástroje, které k navrácení zvědavosti používáte?

JG: Jedna z možností je vrátit se k původní motivaci, pro kterou sem studenti přišli. Dále se můžeme odkázat na budoucnost. V právní praxi za vámi nikdo nepřijde a neřekne: „Já mám záležitost týkající se závazkového práva...“ Právní praxe takto nefunguje. Zkrátka za vámi někdo přijde s problémem a začne mluvit. A rolí právníka je zanalyzovat, jaké má problém právní konotace. Překlad situace do právní řeči je součástí právní profese. My studentům nabízíme velké množství příležitostí, kdy si něco takového mohou opakovaně zkoušet a tak vytrénovat mozek tak, aby byl schopen rozpoznat právní otázku v rámci problému, místo toho, abychom studentům říkali, co právo je. Upřímně věřím, že to studenty lépe připraví na jejich budoucí roli.

SK: Pokud jsme se dotkli motivace, chci se zeptat na studenta, s nímž jsem se dnes setkala na PBL semináři. Po celou dobu byl zcela neaktivní, nepsal si poznámky a nejevil zájem o probíhající diskuzi...

JB: To je velký problém. Řešení vidím v adekvátním nastavení hodnocení. Důvodem, proč je student na PBL semináři je, aby se učil právo a vytvářel skupinovou dynamiku. Ale je to také relevantní pro jeho studijní hodnocení. Jeden z nástrojů, který jsme aktuálně začali používat, je hodnocení aktivity, respektive podílu na semináři. Není to známka za účast, protože nechceme studenty ocenit za pouhou přítomnost na semináři. Je to známka za zapojení se do procesu a probíhající diskuze. Tutoři tento rok začali sledovat studenty z hlediska jejich podílu na průběh PBL semináře. Tímto způsobem můžeme k problému přistupovat. Při zavádění tohoto nového způsobu hodnocení jsme studentům vysvětlili, že by neměli být tímto nějak znepokojeni. To, co hodnocením sledujeme, je ocenit studenty za aktivitu, kterou by dělali i bez hodnocení. Neměli by měnit kvůli hodnocení své chování, měli by pouze být oceněni za to, že jsou dobří účastníci PBL procesu. A jsou studenti, kteří zjistili, že je to motivuje být o trochu více aktivní, spíše se zapojit do diskuze apod. Jsme si vědomi toho, že tu jsou studenti s psychickými problémy, nemocí apod. Hodnocení za aktivitu se tak nemůže bezpodmínečně týkat každého jednotlivého PBL semináře. Jde tak spíše o hledisko celého roku. Každý může mít někdy „off day“ z důvodu nemoci nebo osobních problémů. Student, o němž jste mluvila, tak mohl mít zkrátka slabý den. Z hlediska delšího časového hlediska však i takový člověk musí rozeznat, že i on se musí na semináři podílet.

SK: Pracujete nějak s faktem, že někteří studenti jsou více extrovertní, nebo naopak introvertní?

JG: Určitě. Podíl neznamená výkon, neznamená ani, že člověk mluví na semináři nejhlasitěji nebo nejdéle. „Za oponou“ podílení se může znamenat, že student připraví prezentaci, kterou odpřednáší někdo jiný. Musíme si být vědomi toho, že mohou nastávat situace, kdy se například tichý student nezapojuje do diskuze, avšak připravil poznámky, které všichni používají. Skutečného přínosu jednotlivých studentů si musí tutor všimnout.

SK: Mohla byste říci více o hodnocení v rámci studijního programu?

JG: Ano. Jako kvalifikovaný právní obor musíme hodnotit znalosti. Studenti musí umět demonstrovat, že

rozumí právní materii jednotlivých odvětví práva. Tradičně tyto znalosti právnické fakulty testují zkouškou. My také používáme zkoušky, ale kombinujeme je s dalšími metodami hodnocení jako aktivita v kurzu, vzájemné hodnocení apod. Když organizujeme zkoušku, snažíme se jí udělat co nejbližší PBL. Proto zadání problému zveřejňujeme 40 hodin před samotnou zkouškou a aktivně podporujeme studenty v tom, aby se setkali a analyzovali zadání pomocí PBL bez tutora, tedy na základě dovedností, které se naučili. Smyslem je, aby používali poznatky z „problémů“, které nasbírali během semestru. Zkouška samotná je individuální a až do dne zkoušky studenti neznají otázky. Analýza problému by jim však měla dát směr, a pomoci jim tak k lepším známkám. Druhým způsobem je hodnocení podílu na PBL semináři, o němž už byla řeč. Vedle těchto dvou způsobů také používáme některé reflektivní nástroje hodnocení. Zavedli jsme portfolia, v jejich rámci studenti ukazují, jak jim PBL pomohlo pochopit určitý koncept. Například důležitý pojem proporcionality – student reflektuje, jak rozuměl tomuto konceptu na začátku roku a jak na konci roku, co mu pomohlo – byl to konkrétní „problém“, článek, jiný zdroj? Tímto způsobem se snažíme zachytit proces, protože každé testování je přirozeně zaměřené na produkt. PBL je přitom celé o procesu. Ve volitelných předmětech používáme ještě další formy hodnocení.

SK: Bylo v rámci YLS provedeno nějaké srovnání PBL s konvenčním způsobem výuky?

JG: Takový výzkum by měl být proveden, ale pokud vím, tak dosud nebyl. Pocitově máme za to, že PBL studenty připravuje lépe. Řada našich studentů odešla do světa s pocitem, že jim PBL skutečně pomohlo. Jsme v kontaktu s advokátními kancelářemi, a ty nám potvrzují, že PBL je skvělý nástroj, a aktivně hledají naše absolventy, neboť platí za dobré řešitele problémů.

SK: Jaká témata aktuálně řešíte?

JG: Prvním tématem je rozdělení mezi PBL tutorů a akademickými pracovníky (...). Druhým problémem je už zmíněný přechod mezi střední školou a univerzitou a očekávání ohledně samostatného učení. Ale co to znamená samostatné učení? Pro řadu studentů prvního ročníku to znamená, že sedí ve svém pokoji, neví, co mají dělat a autenticky propadají panice, protože nemají žádné vodítko k tomu, jak by se měli na studium připravit. My o tom sice mluvíme, nazýváme to PBL deorientace, ale myslím, že bychom mohli udělat víc pro hladší přechod na PBL. Zejména mi jde o psychické zdraví studentů. V reakci na už zmiňované změny v britském vzdělávacím systému jsme proto posílili podporu studentů při příchodu. Nyní jsou na přechod na PBL vyčleněny speciálně první dva týdny, kdy si studenti na nové prostředí zvykají, chodí se dívat na PBL semináře starších studentů atd.

Třetím tématem je, jak (a zda) program rozšířit. Začínali jsme se 144 studenty, měli jsme 12 tříd o 12 studentech a pěkně jsme se sem vešli. A pak univerzita řekla, vemte o pár studentů víc. A tak se počet studentů zvýšil a pravděpodobně opět poroste. Tím ztrácíme komunitní atmosféru. Samozřejmě by bylo řešením, pokud by další univerzity v Británii začali učit pomocí PBL.

SK: Jsou takové univerzity, které o zavedení PBL uvažují?

JG: Ano, na konferencích se na mě často pedagogové z jiných univerzit obrací. Problém je, že většina britských univerzit má velmi tradiční pohled na vzdělání a velký počet lidí, v jejich zájmu je, aby se nic neměnilo. Je to trochu jako otáčet tankerem... Výhodou Yorku bylo, že šlo o úplně novou právnickou fakultu.

SK: Myslíte si, že je vhodnou cestou zavedení PBL pouze v rámci určitého předmětu?

JG: Myslím si, že ideální je studijní program, protože je vzájemně propojený. Znam učitele, kteří učí PBL v rámci modulu [*modul odpovídá našemu předmětu, SK*]. Problém je, že techniky, které jsou pro PBL proces potřeba si studenti osvojují poměrně dlouhou dobu. Takže v určitém smyslu v momentě, kdy se naučíte, jak dělat PBL, přichází tak akorát konec modulu. Na YLS mají studenti 3 roky na to, aby se s PBL procesem zžili. Myslím si, že používání metod výuky založených na učení se ze zkušenosti (experimantal learning) v rámci modulu je skvělé. Ale nejsem si jista, že tou metodou má být PBL. Myslím si, že s PBL je třeba pracovat na úplně jiné úrovni, aby bylo možné jej nazvat PBL. Existuje celá řada skvělých metod, které umožní výuku udělat zajímavější.

SK: Můžete prosím uzavřít rozhovor jmenováním třech vlastností PBL, které považujete za nejdůležitější?

JG: Učení se být členem skupiny. Samostatný výzkum. Reflexivní praxe, tedy v určitém smyslu rozpoznání, kdo jako člověk jste. Pochopení, že osoba, která mluví nejhlasitěji, nemusí mít nutně pravdu. Rozpoznání, že ke všemu, co děláme, přispíváme sami. Na rozdíl od členství ve skupině je však reflexe důležitá i na osobní úrovni. Když srovnám moji vlastní zkušenost z tradiční právnické fakulty, mohu říct, že naši studenti mají daleko lepší schopnost reflexe svých slabých a silných stránek. Se studenty práv si často lidé spojují určitou nafoukanost nebo aroganci. Takoví naši studenti nejsou, a myslím, že je to i díky práci, kterou tady děláme.

SK: Děkuji za rozhovor.