



Kontexty rozmanitosti – nad novým číslem časopisu Pedagogika

JITKA LORENZOVÁ

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, nové číslo časopisu Pedagogika koncipované jako varia nabízí pohled na několik témat, kterými se aktuálně zabývá pedagogická věda a výzkum. Žánrově jde o tři studie, dvě recenze a jeden bilanční rozhovor. Vědecké studie směřují k tématům profesního rozvoje pedagogů, diferenciaci výuky prostřednictvím výkonově homogenních skupin a k otázce kultivace spirituality v sekulární škole. V rámci recenzí publikačních počínů se tematický horizont rozšiřuje o problematiku výchovy neprůbojných dětí a stále živou otázku reakcí českých škol na zavedení inkluzivního vzdělávání. Závěrečný rozhovor reflektuje vývoj oboru primární pedagogika při příležitosti životního jubilea jeho významné představitelky, prof. Hany Lukášové. Z výčtu je patrné, že příspěvky spadají do oblastí tak rozmanitých, že hledat jejich společného jmenovatele by bylo poněkud násilné, pokud nebudeme jako pomyslný svorník brát to, že všechna témata jsou zasazena do podmínek České republiky. Zároveň není číslo co do počtu publikovaných příspěvků nijak extenzivní. V rámci úvodníku se tedy otevírá prostor nejen tyto příspěvky představit, ale také nabídnout k tématům vybrané postřehy a případné kontextuální přesahy.

Číslo otevírá přehledová studie Kristýny Šejnohové *Třicet let profesního rozvoje učitelů v České republice*. Již z podstaty názvu je určitou výzvou k bilancování, proto nebude na škodu v rámci Úvodníku připomenout peripetie, kterými náhled na učitelskou profesi a její profesní rozvoj prošel. Pamětníci vědí, že období po Listopadu 1989 nastolilo jako vysoce důležité téma otázku profesionalizace učitelství



(Kotá, 1998) a obecněji také otázku rozvoje teorie učitelství profese (Průcha, 2002; Vašutová, 2004, 2007; Spilková & Vašutová, 2008; Štech, 2008). Pátrání po tom, zda a v jakém smyslu máme co do činění s povoláním založeným na exkluzivní odbornosti, šlo ruku v ruce s hledáním odborného jádra učitelství profese. Spolu s tím se postupně naplňovala ambice polistopadové pedagogiky stát se méně proklamativní a více empirickou vědou. V důsledku se pedeutologie stala v České republice jednou z nejdynamičtější se rozvíjejících pedagogických disciplín a učitelství povolání snad nejvíce zkoumanou profesí.

Vznikly texty věnované expertnosti učitelství profese (Píšová, 2010; Píšová et al., 2011), profesní přípravě a vzdělávání budoucích učitelů (Švec, 1999; Švec et al., 2002; Spilková et al., 2004; Vašutová et al., 2008; Urbánek, 2016; Stuchlíková & Janík, 2017), znalostní a vědomostní základně výkonu učitelství povolání (Švec, 2005; Janík, 2005; Švec et al., 2015, 2016), profesnímu vývoji učitelů (Lukas, 2007, 2008; Juklová, 2013), učitelovu pojetí výuky (Mareš et al., 1996), jeho profesnímu vidění a vědění (Minaříková & Janík, 2012), subjektivním teoriím učitelů ohledně jejich jednání ve výuce (Koubek & Janík, 2015; Koubek, 2021), formování profesního učitelství sebezpojetí a identity (Spilková, 2011; Pravdová, 2014; Lukášová, 2015; Vaculík Pravdová, 2022).

Uplynulé období bylo také ve znamení hledání „vzorce kvality“ výkonu učitelství povolání. U představitelů angažovaného pedagogického výzkumu bylo poháněno nejen snahou zlepšit přípravu budoucích učitelů a vytvořit podmínky pro fungování profese v praxi, ale také čelit možnému zneužití boloňského procesu ke snížení nároků na pregraduální vzdělávání a kvalifikační předpoklady učitelů (Mareš & Beneš, 2013). Agenda kvality byla nastolována jak „shora“, skrze strategické dokumenty UNESCO a EU, tak „zdola“, v rámci snah akademické komunity po vyjasnění profesních kompetencí a standardů učitelství povolání (Vašutová, 2001; Spilková & Tomková, 2010; Tomková et al., 2012) a na půdě diskusí kolem přípravy a „pádu“ kariérního řádu pedagoga (Janík, Spilková & Píšová, 2014; Spilková & Wildová, 2014; Michek & Spilková, 2021). Víme, že přes veškerou snahu klíčových aktérů není dodnes konflikt mezi různými představami o profesní přípravě, profesním rozvoji, kompetencích, kariérním systému a možné standardizaci učitelství profese uspokojivě vyřešen, přičemž aktuálně se v rámci tohoto „nekonečného příběhu“ (Rýdl, 2014) opět otevírá cesta různým snahám po deprofesionalizaci povolání.

V těchto složitých souvislostech, které tak trochu připomínají začarovaný kruh, je každé ohlédnutí potřebné. Jednu z možností nabízí výše zmíněná studie K. Šejnové, která se věnuje vysoce důležitému tématu profesního rozvoje učitele. To bylo v minulosti nahlíženo tu více, tu méně explicitně jako logická součást výše zmíněných výzkumů, ale i v rámci tak důležité oblasti, jako je další vzdělávání učitelů



(Kohnová, 2004; Lazarová et al., 2006), poskytování profesní podpory (Starý et al., 2012; Michek, 2016) nebo využití profesně rozvojového potenciálu učící se školy (Vašátková & Prášilová, 2007; Pol et al., 2013). Sama autorka si pak v příspěvku klade za cíl „poskytnout základní přehled vývoje tématu profesního rozvoje učitelů na úrovni publikovaných odborných studií a realizovaných projektů za posledních 30 let a tím přispět k lepšímu porozumění tématu profesního rozvoje v kontextu České republiky“ (cit. studie). Výzkumné otázky jsou spojeny s pátráním po užití metodologii a hlavních zjištěních jednotlivých studií.

V první části příspěvku je představen přehled legislativních, kurikulárních a institucionálních změn, které měly dopady na koncipování politik profesního rozvoje pedagogů a výzkumných a resortních projektů zaměřených na profesní a kariérní rozvoj pedagogických pracovníků. Autorka zde jako hlavní závěr vyvozuje, že v decentralizovaném školském systému, který je pro ČR typický, není systém podpory profesního rozvoje a podpory pedagogů v dalším vzdělávání dostačující. Na úrovni školské politiky čelí nejasně nastaveným podmínkám a nedefinovaným rámcům, zároveň nedokáže zohlednit diferencované potřeby učitelů různých typů škol a dělky praxe (ale i aprobací aj.).

V druhé části příspěvku je soustředěno jádro sdělení prostřednictvím reportu výsledků narativní přehledové studie zaměřené na stati publikované v recenzovaných pedagogických časopisech. Autorka podle relativně specifických kritérií výběru (např. všechny studie musely být publikovány v rámci reportů výsledků rozsáhlejších výzkumných projektů zaměřených na profesi učitele) vyselektovala 21 empirických studií, z nichž všechny vznikly až po roce 2000 a polovina byla publikována v letech 2015–2016, podle autorky pravděpodobně v souvislosti s kontroverzemi kolem kariérního systému učitelů. K nálezům narativního přehledu patří, že výzkum v průběhu let identifikoval jako klíčová témata profesního rozvoje téma spolupráce a důvěry mezi učiteli v rámci příznivého klimatu školy, učitelské reflexe a sebereflexe rozvíjené s využitím vhodných nástrojů (např. videonahrávek), téma nedostatečných časových kapacit učitelů pro další vzdělávání a také problém překonání jejich rezistence vůči této formě profesního rozvoje.

Reflektovat, co je pro pedagogický výzkum v oblasti profesního rozvoje důležité, může být důležitým vodítkem k posouzení, kam jsme v pohledu na profesní rozvoj učitele dospěli. Je proto zajímavé, že sítím narativní studie propadly některé klíčové prostředky profesního rozvoje (namátkou mentoring, supervize, uvádějící učitel, začínající učitel, role portfolia v profesním rozvoji, týmové učení, organizační učení, kolegiální sdílení apod.), které jsou, zdá se, nastolovány v rámci jiných publikačních platform, než jsou časopisecké výzkumné studie. Otázka, kterou Šejnohová klade, tj. „do jaké míry můžeme mít ucelené informace o současném profesním rozvoji českých učitelů, nakolik je tento proces na základě teoretických poznatků efektivně



realizován a jaký je jeho skutečný dopad“ (cit. studie), zůstává v tomto smyslu naléhavá a otevřená.

Jako v pořadí druhý je do časopisu zařazen text Jany Navrátilové *Kvalitativní výzkumná sonda: zkušenosti žáků s výukou ve výkonových skupinách*. Výzkumná studie navazuje na dlouhou tradici uvažování o možnostech vnější a vnitřní diferenciaci výuky. Ta se u nás rozvíjela v prvorepublikové reformní pedagogice v polemikách kolem příhodovského hesla „individuální učení, kolektivní výchova“ (Příhoda, 1930), po Listopadu 1989 v souvislosti s hledáním nových možností vyučování (Kasíková & Valenta, 1994), s otázkou školní integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková, 2004) a nejnověji s tématem inkluze, resp. potřebou zavedení podpůrných opatření do vzdělávání (Bartoňová, 2013; Tomková & Hejlová, 2018; Lazarová et al., 2015; Pivarč, 2020; Tomková et al., 2020; Šíp et al., 2022). Důležité místo v tématu diferenciaci zaujímá problém spravedlivého přístupu ke vzdělávání a analýzy důsledků, ke kterým vnější nebo vnitřní diferenciaci vede (Straková, 2010; Matějů, Straková & Veselý, 2010; Kasíková & Straková, 2011). V této souvislosti patří k relevantním tématům otázka rozdělování žáků podle schopností (výkonu, talentu, nadání, potřeb apod.). Názory na něj byly zjišťovány z pohledu veřejnosti (Greger et al., 2009), učitelů (Greger & Holubová, 2010; Mouralová, 2013; Navrátilová, 2020), případně obojího (Straková, Simonová & Friedlaenderová, 2019), nebyly však zatím sledovány v mikroprostředí třídy z pohledu samotných žáků a žákyň. Tuto mezeru ve zkoumání zaplňuje uvedená studie, která je podle Navrátilové součástí širšího výzkumu mapujícího způsoby kognitivní selekce a seskupování žáků v českých školách.

Logika seskupování žáků do výkonově homogenních skupin, tzv. *attainment grouping*, je založena na předpokladu, že „v jednom prostředí bude pro učitele snazší přizpůsobit metody a formy práce rozdílné úrovni žáků“ (cit. studie). Autorka připomíná, že aktuálně je tato forma seskupení vnímána tvůrci klíčových strategií české vzdělávací politiky (momentálně Strategie 2030+: Fryč et al., 2020) jako proinkluzivní opatření. Zároveň poukazuje na nedostatek důkazů, které by tuto tezi podpořily. V tomto smyslu je kvalitativní studie, kterou předkládá, krokem k hlubšímu pochopení pozitiv a negativ takového opatření. Jejím cílem je popsat, jak žáci 6. třídy základní školy vypovídají o zkušenostech s výukou matematiky a českého jazyka ve výkonových skupinách v porovnání s výukou těchto předmětů, která probíhá v heterogenní třídě (cit. studie).

Není pochyb, že přizvat „hlas dětí“ může znamenat v českém pedagogickém výzkumu určitý posun k legitimizaci dětských znalostí v rámci tvorby pedagogického poznání. V prezentované studii je pohled žáků a žákyň důležitým vodítkem k určení toho, zda se jim dostává ve výkonových skupinách skutečně diferencované a individualizované podpory. Sonda naznačuje, že žáci sice vyjadřují sympatie k vý-



uce ve výkonově homogenní skupině, protože v ní vnímají možnosti, jak zintenzivnit vlastní učení, zároveň ale skutečná individualizace neprobíhá, neboť didaktické postupy pedagogů zohledňují spíše skupinu jako celek, nikoli potřeby jednotlivců. Autorka tak rozšiřuje a verifikuje závěry kolem různých možností participace žáků ve výkonově diferencovaných skupinách, které publikovala již dříve (Navrátilová, 2019). Znepokojivým nálezem aktuální studie je, že v důsledku zavedeného diferenciativního opatření učitelé přinejmenším částečně rezignují na didaktickou kvalitu výuky v heterogenní třídě, ve které je odsouváno uspokojení kognitivních potřeb žáků (typicky v situaci neporozumění látce) s odkazem na pozdější využití prostoru v dělené výuce. Tento prožívaný diskomfort se následně odráží ve spíše negativních postojích žáků a žákyň k výuce v heterogenní třídě.

Z výpovědí dětí participujících na výzkumu také plyne, že učitelé volí výuku ve skupinách podle očekávání o jejich výkonech, a tím posilují stereotypní vnímání a hodnocení žáků. Z logiky věci pak studie probouzí ve čtenáři úvahy ohledně toho, jaký vliv má seskupení podle výkonu na konstrukci žakovské identity a vnímání sebeúčinnosti, soudě podle neproblematického užívání nálepek typu „pomalejší“ versus „rychlejší“, „chytřejší“ versus „horší“, kterými žáci a žákyň skupiny – a tedy i sami sebe – označují. Rozřešení dilematu, zda lze *attainment grouping* považovat za proinkluzivní nástroj, nebo zda spíše přispívá v rámci už tak selektivního školského systému k dalším nerovnostem, bude nepochybně vyžadovat ještě další zkoumání. Předložená studie je však velmi zajímavým a důležitým krokem na cestě hledání argumentů pro a proti. Sama autorka s oporou o relevantní výzkumné zdroje připomíná, že pokud je výuka diferencovaná tak, že všichni žáci mohou dosahovat svého maxima a rozvíjet se, homogenní nebo heterogenní uspořádání hraje až sekundární roli.

Třetím příspěvkem zahrnutým do aktuálního čísla časopisu je teoretická studie Ivo Jiráskova *Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí*. Autor nám svým textem v této duchovně vyprázdněné době vcelku zásadně připomíná, že pojem spiritualita do vzdělávání patří. Zároveň klade zásadní otázku, v jakém smyslu a jakým způsobem. Platónská péče o duši, ve které je jedinec přiváděn k pravdivému náhledu a pochopení hierarchické struktury jsoucna, křesťanské *educatio*, ve kterém je člověk instancí vyšší než on sám vyzván, aby prošel procesem zvládnutí negativních či sobeckých sklonů a skrze tento proces k vlastnímu sebezpočtení, schelerovské emocionální prožívání hodnot jako materiálního, obsahově určeného „a priori“, Fromova produktivní životní orientace v podobě realizace hodnot rozumu, lásky, soucítění a odvahy, Franklova vize člověka hledajícího smysl, to vše jsou rozmanité způsoby výkladu lidské spirituality, které staví před pedagogiku otázku možností její cílené kultivace.



Tradičně šlo ve vzdělávání v otázce spirituality od antiky po novohumanismus, novoplatónství a hermeneutickou pedagogiku kultury o kultivaci duchovního obzoru lidské bytosti, chápané v jednotě s mravním a hodnotovým utvářením. Dnes je spiritualita spojována, patrně v důsledku vlivné Bertrandovy klasifikace teorií vzdělávání, se spiritualistickými a personalistickými (na osobu zaměřenými, psychologicko-humanistickými) teoriemi, dále s různými alternativními pedagogickými systémy vyrostlými z reformněpedagogického podloží (např. Steinerova antroposoficky inspirovaná pedagogika, kosmická výchova jako integrující prvek výchovného systému M. Montessoriové), se současnými pojetími výchovy vztáženými ke klíčovým kompetencím „učit se být“, „učit se žít společně“ (osobnostní a sociální výchova, prosociální a etická výchova) a v neposlední řadě s celostními výchovnými přístupy (animace, zážitková pedagogika, sociálněpedagogický přístup k dítěti aj.) a holistickými koncepcemi učení (Miller et al., 2005).

Jiráskova stať, založená na metodě pojmové analýzy, zdůrazňuje pro sekulární školu téma rozvoje spirituality nenáboženského typu jako specifické duchovní osobnostní kvality jedince. Ambicí je „pevnější založení rozpravy o spirituálním rozměru výchovy a vzdělávání na kategorii spirituální gramotnosti, včetně naznačení možností její kultivace ve školním sekulárním prostředí“ (cit. dílo). Tato kategorie, konstatuje Jirásek, však není v ČR součástí kurikulárních dokumentů a absentuje (až na výjimky) v odborných diskusích, zatímco v zahraničí je termín *spiritual literacy* v poslední dekádě vysoce frekventovaný. V kontextu Jiráskovy studie je spirituální gramotnost vyjádřena v autorově „základní tezi“ jako „schopnost aplikovat dovednosti sebereflexe, všímavosti a koncentrace; jednat v horizontálním přesahu sebe sama ve vztahu k druhým lidem v modu prosociální orientovanosti a altruismu, tedy přátelsky a láskyplně; prožívat environmentální citlivost a spřízněnost s přírodou; zakoušet vertikální přesah při zážitcích údivu a úžasu, při zakoušení transcendence ve vztahu k celku, např. v mimořádných stavech vědomí a transformativních prožitcích“ (cit. studie).

Pojetí spirituality staví Jirásek na hypotéze „odlišnosti duchovních (spirituálních, pneumatických) a duševních (mentálních, psychických) stavů, procesů a prožitků“ (cit. dílo), opírá se tedy méně o psychologické argumenty (ty by bylo možno čerpat z Junga, Maslowa, Rogerse nebo z dnes tolik oceňované pozitivní psychologie), ale spíše o filosofickou antropologii Maxe Schelera a jeho personalisticky pojatou etiku hodnot, která objasňuje vztah k transcendenci s oporou o hierarchicky uspořádané stupně hodnotového citění a prožívání (od prožitku příjemného a nepříjemného k prožitku posvátna či transcendence, který propojuje lidské nitro s přesahujícím celkem). Přihlašuje se také k Franklově chápání smyslu jako klíčové existenciální dimenze života. Spiritualita je mu ve výsledku antropologickou konstantou, která charakterizuje prožitkovou sféru každého člověka. Jako taková



může a má být záměrně rozvíjena a kultivována, přestože cíl tohoto snažení nelze definovat jako předmět, ale pouze jako různé typy vztahování se. V tomto smyslu se spirituální gramotnost vyjevuje v Jiráskově pojetí čtyřmi typy vztahů, které se objevují i ve výše citované základní tezi: vztahem k sobě s důrazem na schopnosti sebereflexe a kladení otázek po smyslu života, vztahem k lidem v přátelském a láskyplném postoji, vztahem k přírodě v modu spřízněnosti a citlivosti, přesahem zažívaným v údivu a úžasu při transcenci zakoušené v transformativních prožitcích (cit. studie).

Samo užití pojmu „gramotnost“ v souvislosti se spiritualitou není v českém prostředí běžné, byť se o spiritualitě hovoří v jejím významu pro jedince a mezilidské vztahy (Říčan, 2006, 2007; Misauerová, 2011) a zároveň jsou některé vybrané aspekty spirituality zvažovány také pro oblast vzdělávání (Spilková, 2012; Veselský et al., 2016; Suchánková & Matušů, 2020; Pařízek, 2021). Na rozdíl od jiných gramotností (matematické, přírodovědné, čtenářské, digitální aj.) však není spirituální gramotnost „výkonem“. Také pojetí znalostní základny této gramotnosti nemůže být v zásadě naukové (obsahové, procesuální, epistemické), neboť jde o druh vnitřně prožívané pravdivé zkušenosti, která se neopírá o vědecké důkazy ani nemá měřitelný „výstup z učení“ (který naopak současný koncept gramotností předpokládá). Ve vzdělávání je tedy obsažena spíše implicitně než explicitně (Veselský et al., 2016). V tomto smyslu ji ani podle Jiráska nelze svázat s jedním školním předmětem, oborovým diskursem, mezipředmětovým tématem nebo vzdělávací oblastí, neboť patří mezi ne-věcné a ne-předmětné dimenze v edukaci. Její poznávání a rozvoj je tedy podle autora vhodnější zakládat, podobně jako umění, na principech nikoli vědecké, ale „metaforické pravdivosti“. V autorově pojetí rozvoje spirituální gramotnosti se v tomto smyslu jedná spíše „o přístup, o podporu osobnostního rozkvetu, o filosofické podloží pedagogické práce“ (cit. studie). V těchto intencích, kterým autor věnuje velkou pozornost, je následně v textu erudovaně naznačeno, jaké příležitosti kultivace spirituální gramotnosti nabízí edukační prostředí školy a jaké možnosti pro její rozvoj nabízejí různá věková období, od předškolního po období adolescence.

Do stávajícího čísla časopisu jsou zařazeny také dvě recenze knih. První z nich od autorky Lenky Novákové je věnována publikaci Markéty Švamberg Šauerové, *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*, kterou v roce 2022 vydalo nakladatelství Grada. V době, ve které je preferována a místy až adorována dětská průbojnost, soutěživost a podnikavost, je kniha podobného typu vysoce aktuální, neboť existuje relativně velká skupina dětí, která se potýká s uzavřeností, plachostí a sníženou kapacitou k sebesposazení. Z recenze, která knihu po obsahové stránce detailně představuje, plyne, že autorka věnuje s oporou o kazuistiku a příklady z praxe pozornost různým typům neprůbojného dítěte (včetně dětí nadaných, dětí se sníženou



aktivitou a s poruchou pozornosti). Kromě teoretického ukotvení nezbytného pro pochopení podstaty obtíží nabízí také rozbor výchovných přístupů k neprůbojným a plachým dětem a užitečná výchovná doporučení, jak optimálně podpořit rozvoj osobnosti takového dítěte a ovlivnit jeho neprůbojnost a ostych. Specifická pozornost je věnována rozvoji klíčových kompetencí v oblasti zvýšení psychické odolnosti, zdravé sebereflexe a sebevědomí, zlepšení komunikace a zvládnání zátěžových situací. Jako celek je kniha podle recenzentky důležitým pomocníkem nejen pro rodiče, které trápí úvahy o budoucnosti jejich neprůbojných dětí, ale také pro pedagogy, kterým potřeby těchto dětí mnohdy unikají.

Druhá recenze pochází, snad poněkud netypicky, z pera autorky tohoto úvodníku. Jejím předmětem je kolektivní monografie *Na cestě k inkluzivní škole: interakce a norma*, publikovaná opět v roce 2022 ve vědeckém nakladatelství Masarykovy univerzity (Munipress). Na knize se pod vedením R. Šípa autorsky podíleli D. Denglárová, M. Bielik, L. Ďulíková, J. Kalenda, M. Košatková, M. Kurowski, L. Gulová a F. Trapl. Kniha nabízí pohled na inkluzi ve vzdělávání jako na společensky i odborně exponované téma, přičemž publikovaná recenze sleduje zejména náročnost teoretického zakotvení a výzkumně-metodologické aspekty díla. Z pohledu teoretického upozorňuje na to, že inkluze je pro autory společenskou a morální výzvou, kterou argumentačně opírají o pojetí reciproční rovnosti J. Deweye, etiku péče N. Noddingsové o Bronfenbrennerovu tezi lidského růstu a rozvoje, která žádá, aby aktéři vzdělávání interagovali v přívětivém ekologickém prostředí. Do kontrastu s tím kladou odosobněný a hostilní systém norem, kterým instituce moderní doby včetně školy „zesteňují aktéry“, podlamují reciproční typ mezilidských interakcí a brání tak skutečnému růstu a rozvoji.

Z pohledu výzkumného je v recenzi vyzdvížena promyšlenost výzkumného designu a náročnost zvolených výzkumných metod. Realita inkluzivního vzdělávání je zkoumána prostřednictvím kombinace nástrojů situační a diskursivní analýzy a sociálně psychologické teorie plánovaného chování. Výsledkem jsou případové studie tří škol, kde v rámci etnografického přístupu autoři rozlišují interakce, které mají ve školní praxi potenciál podporovat pro inkluzi důležité procesy, a definují podmínky nezbytné pro zachování a rozvoj inkluzivity sledovaných škol. Kromě toho je v monografii zkoumána diskursivně-politická rovina inkluze, která ukazuje roli klíčových diskursů v procesech rozhodování o společném vzdělávání na politické úrovni. Monografie tak ve výsledku přináší komplexní model vlivů, které aktuálně působí v ČR v aréně inkluze a které jsou příčinou jejich úspěchů, ale i zdrojem možných rizik. Vyvození celospolečensky rezonujících závěrů činí knihu dílem, jehož studium lze doporučit tvůrcům školské politiky, odborníkům v pedagogických a sociálních vědách, ředitelům škol, studentům pedagogických a sociálních oborů, ale i širší veřejnosti.



Závěrečná rubrika časopisu nabízí rozhovor Vladimíry Spilkové k počtě životního jubilea prof. Hany Lukášové, významné představitelky oboru primární pedagogika. Rozhovor je z pohledu čtenáře výslednicí prolnutí tvůrčího procesu na straně tazatelky i dotazované a syntézou nejen odborných znalostí, ale také vědecké filozofie, nadhledu i životní moudrosti jubilantky. Je zářimován počáteční osobní vzpomínkou autorky na spolupráci s jubilantkou v rámci porevoluční transformace primárního vzdělávání a při hledání nových přístupů v oblasti přípravy učitelů, zakončen je shrnutím jubilační přínosu pro rozvoj primární pedagogiky jako oboru, který se i díky ní etabloval jako autonomní, antropologicky orientovaná vědní oblast pedagogiky. Samotné jádro rozhovoru nabízí mimo jiné pohled prof. Lukášové na její osobní cestu k pedagogice a učitelství, hodnocení inspirací změn pedagogiky a učitelské přípravy před rokem 1989 a po něm nebo reflexi přínosu výzkumů kvality života žáků, učitelského sebepojetí a reflektivního modelu učitelské přípravy, kterým se jubilantka v průběhu akademické kariéry intenzivně věnovala. Připojuji se k redakci a přeji paní profesorce Haně Lukášové hodně zdraví, osobní pohody i dalších profesních a vědeckých úspěchů.

Na závěr úvodníku se nabízí konstatovat, že stávající číslo časopisu *Pedagogika* je snad poněkud útlé. Přes hlubokou platnost teze „nejde o množství, ale o kvalitu“, jejíž pravdivost se ostatně odráží i v aktuálním čísle, se nemohu i na základě živé editorské zkušenosti z jiného pedagogického časopisu ubránit myšlence, že něco není v pořádku. Mnohé recenzované časopisy jsou v současném systému hodnocení vědy a výzkumu tlačeny mimo hlavní pozornost autorů, kteří by v nich sice rádi publikovali, ale musejí dát přednost časopisům indexovaným v mezinárodních databázích (nejlépe ve Web of Science) a pokud možno s vysokým impakt faktorem, ve kterých jsou jejich výstupy automaticky lépe hodnoceny, navzdory skutečnosti, že „používání impakt faktoru jako měřítka kvality pro jednotlivé články, badatele nebo instituce postrádá vědecký základ“ (Mareš & Frömel, 2022, s. 422). Systém nicméně zcela zákonitě přeměrovává autory na tyto platformy a plní vůči ostatním časopisům roli pověstného „Maxwellova démona“, který redukuje počet článků nabídnutých k recenznímu řízení a již z matematické logiky škodí konkurenceschopnosti i kvalitě. Metafora malého ďábla není nová. Užil ji francouzský sociolog P. Bourdieu (1998) ve snaze objasnit skryté selektivní mechanismus, kterým školy přistupují k žákům se slabším sociálním a kulturním kapitálem. Vypůjčil si ji z druhého termodynamického zákona, ve kterém démonicky vlivný, avšak neviditelný fyzikální mechanismus třídí horké a studené částice tak, že studené vždy klesají a horké stoupají. Tyto trajektorie jsou fyzikálně natolik osudově dány, že jejich překonání je v zásadě nemožné. Přála bych si, aby pedagogické časopisy, mnohdy s dlouhou výzkumnou tradicí a zásadním dopadem na formování vědomostní a znalostní báze akademické komunity, osud „studených částic“ nepotkal.

LITERATURA

- Bartoňová, M. (2013). Individualizace a diferenciacie v procesu edukace v inkluzivním prostředí. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu* (s. 195–206). Masarykova univerzita.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., ... Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Pedagogický časopis*, 1(1), 85–101.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepcí v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování*. Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Karolinum.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Pedagogická fakulta UK.
- Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. Munipress.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67.
- Koča, J. (1998). Profesionalizace učitelského povolání. In R. Havlík, J. Koča, V. Spilková, S. Štech, J. Švecová & M. Tichá, *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 6–42). Pedagogická fakulta UK.
- Lazarová, B. et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364–379.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. FHS UTB ve Zlíně
- Mareš, J., & Beneš, J. (2013). Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v letech 2002–2012 dané boloňským procesem. *Pedagogika*, 63(4), 427–456.



- Mareš, J., & Frömel, K. (2022). Dva české systémy hodnocení publikačních výstupů. *Pedagogika*, 72(3), 421–434.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. SLON.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408–426.
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350.
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Colalillo, I. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.
- Misauerová, A. (2011) Současné pojetí spirituality jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. *Pedagogika*, 61(3), 248–256.
- Mouralová, M. (2013). Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis scholae*, 7(3) 11–26.
- Navrátilová, J. (2019). Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 157–186.
- Navrátilová, J. (2020). Spolu, a přece odděleně: podoba částečně diferencovaného vzdělávání na druhém stupni ZŠ optikou učitelů. *Pedagogická orientace*, 30(3), 347–374.
- Pařízek, M. (2021). Principles of holistic education applied to the Teacher Education Model for the 21st Century in Singapore. *Sociální pedagogika*, 9(2), 9–22.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Munipress.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Pedagogická fakulta UK.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.
- Příhoda, V. (1930). *Racionalisace školství*. Orbis.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Portál.
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis scholae*, 8(3), 9–21.
- Říčan, P. (2006). Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie*, 50(2), 119–137.



- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Portál.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis scholae*, 5(2), 117–138.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Z. Helus, J. Kratochvílová, H. Lukášová, K. Rýdl, V. Spilková & T. Zdražil (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti* (s. 41–70). Asociace waldorfských škol ČR.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Učitelská profese v měnících se podmínkách vzdělávání*. Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní, nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšení výsledků žáků*. Karolinum.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb O hledání a nacházení konsenzu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–265.
- Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika*, 8(2), 29–43.
- Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Kalenda, J., Košatková, M., ... F. Trapl (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: interakce a norma*. Munipress.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In S. Bendl & A. Kucharská (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (s. 139–144). Pedagogická fakulta UK.
- Straková, J. (2010). Dopad diferenciacie vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(1), 21–37.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Paido.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. ASPI.
- Švec, V. et al. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido.
- Švec, V. et al. (2015). *Znalostní báze učitelství*. Masarykova univerzita.
- Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P. et al. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Pedagogická fakulta MU.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.



- Tomková, A., & Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*, 7(2), 247–268.
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Pedagogická fakulta JČU.
- Urbánek, P. (2016). Akademický či kompetenční koncept vzdělávání učitelů. Nutná bipolarita? In M. Strouhal (Ed.), *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 44–69). Karolinum.
- Vaculík Pravdová, B. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika*, 72(2), 185–216.
- Vašátková, J., & Prášilová, M. (2007). Česká škola = učící se škola? *Pedagogická orientace*, 17(1), 5–11.
- Vašutová, J. (2001). Návrh profesního standardu. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl* (s. 91–141). Pedagogická fakulta UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. et al. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele: Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Portál.
- Veselský, P., Poslt, J., Majewská, P., & Bolcková, M. (2016). Spiritualita ve vzdělávání – zpět k širšímu pojetí učení se. *Paidagogos*, 24(2), 411–430.
- Vítková, M. (Ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Paido.