



## Živé mosty ... a jejich ukotvení

HANA KASÍKOVÁ

Jak se uvádí úvodník? Moje předchozí vzdělání a rychlý zvědavý klik na AI (se zadostiučiněním, že neví víc než moji bývalí učitelé a učebnice na střední škole) radí držet se osvědčené struktury a začít tzv. háčkem, upoutáním. Vypůjčuji si termín z jednoho z příspěvků a zkouším to otázkou: Jakou máte představu – kdo je onen živý most, k čemu jej potřebujeme? Po přečtení všech příspěvků v tomto čísle se mi nabídla linka k variantní otázce: Co dělá nebo by měl dělat takový živý most? Přes co se klene (nebo může klenout) a co jej ukotvuje (nebo lépe ukotví)?

Začneme příspěvkem Barbary Pospíšilové, z něhož je ona výpůjčka pro pojmenování editorialu: v textu autorka nazývá živými mosty své respondenty, unikátní skupinu těch, kteří na fakultách vyučují studenty učitelství, zároveň však působí jako vzdělavatelé učitelů v praxi (lektoři, mentoři). Název příspěvku **Učitelé učitelů mezi teorií a praxí: Perspektivy profesního rozvoje** předznamenává, že se nám dostane více než kvalitativní výzkumné zprávy, byť je jeho jádrem. Zpracování výpovědi těch, které autorka nazývá mediátory, se představují v širším rámci pojednání o koncepčně pojaté cestě profesního rozvoje, kontinuu profesní přípravy, které by organicky propojilo pregraduální fázi s fází vzdělávání učitelů již působících v praxi škol.<sup>1</sup> Rozšířené profesní zaměření akademiků znamená přidanou hodnotu „obousměrného transferu“: jsou těmi, kteří validují akademické koncepty v praxi a zároveň přinášejí školní zkušenosti do výuky a výzkumu“ (BP). Naslouchat jim a zpracovat jejich zkušenost v empirické zprávě přináší cenné svědectví o porozumění oběma místům (jejich jedinečnosti, shodám,

<sup>1</sup> V tomto zaměření text autorky navazuje na články uveřejněné v monotematickém čísle *Pedagogiky* v roce 2016 i články v *Pedagogice* v dalších letech (např. Adamec, 2/2019; Michek a Spilková, 3/2021; Šejnohová, 1/2023).

rozdílům). Zároveň vysílá silný další stimul k hledání způsobů, jak vzít za své, přivlastnit si učitelské pedagogické a psychologické vzdělání a upravit podle něj podmínky, ve kterých se poskytuje. Z výzkumu v prezentovaných oblastech (zkušenost, vztahy a moc, postoje k profesnímu učení, propojování teorie a praxe) vystupuje koncept „napětí“: zde bych zvýraznila napětí, které se přesouvá až k formulaci určitého poslání respondentů – nevzdávat se práce s „dobrymi teoriemi“<sup>2</sup> v obou terénech, byť je to obtížné. Je to cesta hledání, která zajisté ústí v profesní rozvoj této „dvojdomé“ (BP) skupiny. Zároveň mi přišel na mysl i koncept „přepětí“, respektive nutnost se mu vyhnout: tato skupina zdaleka nemá podporu, zakotvení, jaké bych si uměla pro její „živost“ představit, včetně uznání na učitelských fakultách.

Zakotvení, minimálně legislativní (čerstvě od roku 2025, po dlouhých diskusích a intenzivním úsilí odborníků), mají další aktéři vzdělávacího terénu, sociální pedagogové. Aktuálnost textu **Tematická analýza působení sociálních pedagogů v rámci projektu PROP: Činnosti, role a přínosy z pohledu vedení škol**, kterou pro časopis *Pedagogika* poskytla Alice Kourkzi Kašíková, je nasnadě. Být živým mostem vyplývá z profilu této profese: mostem mezi jednotlivým žákem a školou, školou a rodinou, školou, rodinou a příslušnými nápomocnými institucemi. Legislativní zakotvení profese zareagovalo na proměnu vzdělávacích, výchovných a sociálních potřeb školy, potřeb zmírňování sociálních nerovností a jejich důsledků. Empirická studie pak dokládá mnohostranný potenciál profese (v přímých intervencích při akutních problémech i v preventivní činnosti), tak jak jej zhodnotilo vedení 125 škol. Cennou stránkou studie realizované v rámci projektu je výzva k dalšímu zkoumání, konkretizace jeho možností. Při četbě studie mi šlo hlavou, že vedle výzkumných záměrů by si vzdělávací terén zasloužil i systematictější opatření, které by přesáhlo opatření „projektová“.

Souvislost mezi analýzou práce jedné pedagogické profese založené na mezioborovosti a komplexní tematikou inkluzivního vzdělávání mi přijde zjevná, byť se přenášíme do jiné země Evropské unie. V přehledové studii **Je italské inkluzivní vzdělávání skutečně inkluzivní?** autorka Anna Waloschková dovozuje, že zakotvení v silné legislativní tradici a dlouholeté praxi v oblasti inkluze (od 70. let 20. století) neznamena překonání významných strukturálních, ekonomických a mocenských bariér. To, co je legislativně přijato, nemusí být akceptováno v pedagogické praxi: mezi doporučení vyplývající z komplexní analýzy problematiky patří i lepší koordinace, propojování mezi lidmi, kteří utvářejí inkluzivní prostředí. Přehledová studie, opřená o koncept kulturního kapitálu a symbolického násilí francouzského sociologa Pierra Bourdieu, akcentuje velmi důležitou perspektivu – inkluzivní vzdělávání pochopit nejen jako soubor pedagogických intervencí, ale širší sociální proces, ve kterém – přes deklarovanou rovnoprávnost – může

<sup>2</sup> Upozorňuji v této souvislosti i na text J. Valenty, který v kapitole knihy *Učitelé učitelů: Profesní dráhy a pojetí výuky* (2024) poskytuje detailní popis toho, jakým způsobem se učitelé pedagogiky a psychologie snaží propojit teorii s praxí v učitelském studiu.



být nejen umožněno, ale i prosazováno nerovnoprávné zacházení s dětmi. Jádrem této studie je tematická analýza výzkumů reality inkluzivního vzdělávání:<sup>3</sup> výstupy z této tematické analýzy zdaleka překračují poznatky, které bychom ponechali italskému prostředí (např. uplatnění modelu, připravenost učitelů a menší podpora jejich práce, role hodnot a přítomnost stereotypů, delegování odpovědnosti na druhé namísto účinné spolupráce, mnohočetné znevýhodnění aj.). Abych dostala názvu editoria i v této tematické, připomínám most, který tu vidím, včetně jeho zživotnění: mezi deklarovaným a implementací v reálné praxi, mezi teoretickým rámcem a jeho uchopením lidmi z praxe, mezi lidmi realizujícími každodenní inkluzivní opatření. Zakotvení pak neznamená jen mít legislativní rámec, ale přehodnotit samotné kategorie, na nichž stojí vzdělávací systém – „zda budou nadále fixovat nerovnosti, nebo se stanou prostředkem k redistribuci a uznání rozmanitých forem kapitálu“ (AW).

Metafora mostu mě napadala i při čtení příspěvku Jany Majerčíkové a Zuzany Daniškové **Dejinnoumené a eticky zamerané obsahy v učiteľskej príprave – perspektíva adeptiek na učiteľstvo**. Na pozadí jejich empirické studie, která předkládá odezvy studentek na strategii výuky s využitím uměleckých děl (antické příběhy a jejich výtvarné ztvárnění), se vyjevuje obecnější, permanentně kladená otázka o stavbě kurikula učitelské přípravy. V teoretických východiscích poukazují autorky na rezervy kompetenčního přístupu a argumentují pro humanistické a filozofické vzdělávání učitelů při „stávání se moudrým“: k jejich empirickému šetření se mi při promyšlení problematiky přimykají i přístupy, které zvýrazňují propojení vědeckého – řemeslného – uměleckého v holistickém kurikulu. Propojené a dynamické kurikulum (vs. statické, fragmentární) zahrnuje vědní i jiné aspekty našeho vztahu ke světu, reaguje na to, že potřebujeme živit všechny stránky našeho já – intelektuální, fyzickou, emoční i spirituální. Není důvod, aby se holistické kurikulum se smysluplnou integrací umění vyhnulo profesnímu vzdělávání učitelů – je podstatné jak pro jejich metodickou vybavenost, tak – a to především – pro jejich vybavenost lidskou.<sup>4</sup>

**Zpráva o doplňujícím pedagogickém studiu na Pedagogické ZČU v Plzni** (Lenka Benediktová, Miroslava Huclová), tj. informace o možné cestě k získání učitelské kvalifikace pro absolventy nepedagogických oborů (počty, věková struktura, obory, motivace ke vstupu do studia, původní profesní zaměření, úspěšnost při ukončení studia a následném nástupu do pedagogické praxe) patří ke skupině textů v tomto čísle bezprostředně se zabývajících aktéry ve školním terénu či jejich přípravou na něj. Ne nepodstatným způsobem se k této skupině vážou i další dva články, protože v jejich závěru se autorky obrací právě k nim.

<sup>3</sup> Doporučuji povšimnout si důkladného popisu metodologického postupu.

<sup>4</sup> Inspirativní v tomto směru je publikace *Arts Integration in Education. Teachers and Teaching Artists as Agents of Change. Theory, Impact, Practice* (G. H. Mardirosian a Y. Pelletier, 2016). Učitelského vzdělávání se pak týká integrace nejen výtvarného a slovesného umění, ale i umění dramatického, divadelního a filmového.

Teoretická studie Michaly Liškové **Interakce motivačních teorií a sebehodnocení: Didaktické implementace** vyúsťuje na základě analýzy sebedeterminační teorie, teorie růstového nastavení mysli, teorie cílové motivace a Bandurovy teorie vnímané účinnosti – jak název napovídá – do promyšlení výuky, v níž by bylo utvářeno podpůrné učební prostředí pro individuální vzdělávací cesty žáků, s výraznými podněty pro jejich akademickou úspěšnost, kultivaci vnitřních incentív, vědomou účast na vlastním učení, formování adekvátní sebedůvěry, rozvoj metakognitivních dovedností a utváření sounáležitosti v učební skupině. Aplikační rovina těchto teorií je dovedena až do (sebe) reflektivních otázek, tj. do roviny účinného metodického nástroje učitelů při práci s žáky ve výuce.

Také doporučení z empirického šetření Kláry Kargerové **Specifika vzdělávání dvojčat v české pedagogické praxi se vztahuje kromě vedení škol přímo k činnosti učitelů. Zaměření na toto téma je v našem výzkumu jedinečné, zároveň však nese obecnější poslání** – sledovat výzvu k respektování individuálních potřeb dětí v realitě školního prostředí, která je doprovázena i tenzemi o nutnosti určitých pragmatických opatření a odborných zásahů.

Slovo *most* jsem užila zkraje úvodníku, užiju jej i k jeho konci: co jiného než právě přemostění je **diskuse** v odborné skupině, v tomto konkrétním čísle živá odezva Jiřího Bocheze na text v předchozím čísle časopisu (Pelánek vs. NPI aneb Spor o vzdělávací obsah)? A podobně je tomu i u **recenzí**: Jana Obrovská svůj pohled na knihu Lucie Jarkové a Martiny Noskové *Od deníků k výzkumu. Metodologie sociálních věd interaktivně* (2026) ve svých doporučeních zaostřuje i na ty, kteří se odborníky stávají – studenty učitelství.

Editorial by měl být zakončen (kromě poslední tečky) například podnětem k zamyšlení. Zkusím ne příliš zdoluhavě: Potřebovali bychom pro svět vzdělávání ještě více živých mostů? Jeden mám na mysli: odborníka, který by v popisu své práce měl i převody aktuálního poznání (např. toho, co je publikováno v tomto čísle *Pedagogiky*) do potřeb toho kterého vzdělávacího prostředí. Kdysi jsme na katedře pedagogiky FF UK koncipovali a určitou dobu také realizovali program Školní pedagogika. Jeho absolventi (s dlouhodobým vzděláním pedagogickým a psychologickým s oporou o filozofický a sociologický základ) byli připravováni na roli těch, kteří by byli expertní oporou pro koncipování školního kurikula, profesního rozvoje učitelů aj. přímo na míru té které školy. A v tomto rámci také spoluvytvářeli podmínky k práci se současným pedagogickým poznáním systémově, specificky, konkrétně a živě pro jeho uživatele. Tento most (program Školní pedagogika) však nebyl náležitě ukotven... Takže uvažovat o jiných, dalších? Nebo uvažovat o těch mostech, které máme, jen je více oživit a lépe zakotvit?