

Studia Paedagogica v českém časopiseckom prostredí: Komentár k monotematickému číslu 1/2009 Lidé ve škole a jejich vztahy

Branislav Pupala

Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě

Všetci tí, ktorí aspoň trochu sledujú vývoj časopiseckého prostredia pre produkciu českej a slovenskej pedagogickej vedy, určite zaznamenali protichodnosť jeho smerovania na týchto dvoch územiach, najmä pokiaľ ide o publikačné možnosti a ich potenciálny vplyv na kultiváciu výstupov príslušnej výskumnej základne. Takže len v stručnosti pripomeniem: Aj keď je stále možné povedať, že ak sa aj na Slovensku v rámci celonárodného dosahu udržal vlastne jediný časopis so zameraním na oblasť pedagogického výskumu – časopis *Pedagogická revue*, treba súčasne dodať, že dokonca aj tento jediný časopis je v ostatnom období zjavne rizikovým a najmä nespoľahlivým podnikom. Dlhodobou narušená periodicitu jeho vydávania či násilné korekcie zloženia redakčnej rady zo strany vydavateľa časopisu (Štátny pedagogický ústav) sú toho očividným a nepochybným dôkazom. Takže v konečnom dôsledku sa Slovensko teraz (a azda len dočasne) ocitá v situácii, keď mu chýba zásadný nástroj formovania teoretického pedagogického myslenia, a to paradoxne v čase, keď sa s rozmachom vysokoškolského vzdelávania znásobuje počet pracovísk pre oblasť pedagogických vied a keď sa takmer až roztrhlo vreco s absolventmi doktorandských štúdií v tomto vednom odbore, od ktorých by sa azda mohol očakávať nový dych v intenzite a v kvalite vedeckej produkcie. Situácia v Českej republike je celkom opačná, a zdá sa, že ďaleko priaznivejšia. Časopisecké prostredie sa postupne istým spôsobom diverzifikovalo, a to tak, že popri tradičnej existencii desaťročia etablovaného časopisu *Pedagogika* sa (aspoň z môjho pohľadu a z pohľadu niektorých mojich kolegov) až na úroveň celonárodnej scény postupne presadili ďalšie tri časopisy – *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae* a rovnako aj mnou tu diskutovaný časopis *Studia paedagogica*, pochádzajúci z pôvodne inštitucionálneho periodika Ústavu pedagogických vied FF MU v Brne. Iste, takýto výsledok vývoja časopiseckého prostredia v našom odbore v ČR je na jednej strane veľmi pozitívny, na druhej strane sú v ňom tiež obsiahnuté isté riziká. Pravdepodobne nie som jediný, komu napadajú napr. otázky, či je takýto

veľkorysý priestor dlhodobu udržateľný pre kapacitu pedagogických výskumníkov, ktorou ČR disponuje, či sa takáto široká textová scéna paralelne neodráží na postupnom otupovaní kritérií na kvalitu publikovaných textov a teda či investície do udržania chodu všetkých spomenutých periodík sa neukážu ako medvedia služba pre českú pedagogiku. Naznačené rizikové miesta sú však dnes len akýmsi úvahovým a opatrníckym scenárom pre budúcnosť a čas môže dokonca ukázať, že sú irelevantné. Alebo, ak budeme veriť populárnej „neviditeľnej ruke trhu“, tak táto napokon sama môže naznačené riziká vyriešiť bez toho, aby sme sa nimi vôbec zaoberali a snažili sa otvorený publikačný priestor akokoľvek racionálne regulovať. Teraz stačí brať na vedomie fakt, že tieto časopisy prsto existujú a v danom čase rozhodne prospievajú kondícii teoretického pedagogického myslenia minimálne na národnej úrovni, ako o to nepochybne cielene usilujú. Preto určite stojí za to, aby sme si spolu všimli ostatné číslo jedného zo spomenutých časopisov – *Studia paedagogica*, v ktorom sa, rovnako ako aj v jeho predchádzajúcich číslach, zrkadlí seriózna a zodpovedná činnosť redakčného tímu a ktorý rovnako dobre reprezentuje nastavenie pedagogického myslenia v súčasnej ČR, prinajmenšom jeho konkrétnejšieho spektra v istej metodologickej a tematickej hladine.

Začnem osobitným pripomenutím skutočnosti, že ide o monotematické číslo. Zmieňujem to preto, že takýto zámer nebýva nikdy jednoduchý a editorom i redakčnému tímu prináša dvojnásobné starosti v porovnaní s tvorbou či zostavovaním bežného vydania periodika. Zodpovednosť a dobrý zámer stoja totiž pred zásadnou skúškou už pri prvom kroku – pri výbere dobrej a relevantnej témy, ktorá by navyše, ako sa to často stáva, nebola napr. ani ošúchanou a vlastne už vyčerpanou, no ani až nadmieru „inovatívnu“, aby za ňou mohli stáť relevantné texty z existujúceho autorského zázemia. Skúška ďalej pokračuje v aktívnej redakčnej práci voči vyhľadávaniu čo najkvalitnejších autorov, rovnako ako aj vo výbere textov, ktoré na tematickú výzvu spontánne reagovali a ktoré sa v redakcii následne zhromaždili. Napokon ide o skúšku spočívajúcu v definitívnom zostavení čísla, ktoré musí istým spôsobom naplniť výzvou deklarovaný zámer a kde sa očakáva prinajmenšom účelná koordinácia vybraných textov tak, aby sa z nich vytvorili vnútorne logické a homogénne celky najmä pokiaľ ide o tematické, no povedzme i o metodologické parametre. Tak sa teda skúsme pozrieť na to, ako príslušné číslo *Studia paedagogica* v týchto krokoch a skúškach obstálo, aj keď už teraz chcem jasne povedať, že ako celok rozhodne nezlyhalo.

Skúška prvá – výber témy. Jej názov znie *Lidé ve škole a jejich vztahy*. Prvým a nezanedbateľným úspechom je, že redakcia sa nenechala zviať osvedčenými a akoby tradičnými témami a prišla s témou s minimálne originálnym znením a najmä so zjavnou ambíciou vsadiť na jej potenciálnu prierezovosť. Súčasne však podstúpila riziko príliš širokej, nejednoznačnej a subjektívne variantnej interpretácie záberu témy zo strany potenciálnych záujemcov tvoriť text zastrešený takto stanovenou témou. Samozrejme, nedokážem posúdiť, s akými (i koľkými) prišlými textami sa editor (R. Švaříček) a redakcia museli následne vysporiadať, riziko takto stanovenej témy mi však napriek veľmi dobrému nápadu prišlo ako veľmi vysoké. Berme do úvahy už len tú skutočnosť, že podstatná časť všetkých pedagogických tém pokrývajúcich školu a jej viacvrstvové činnosti a aspekty sú založené na ľuďoch a ich vzťahoch. Veď to napokon nemusia byť len živí a prítomní ľudia v škole (učitelia, žiaci, vedenia škôl, o ktorých sa napokon číslo oprelo), môžu to byť aj postavy a ľudia, ktoré sa do školy dostávajú nepriamo napr. cez učebnice, učebné osnovy či dokonca celkom iným spôsobom (a ktorí nadobúdajú vzťah nielen k tým živým ľuďom v škole, ale aj k sebe navzájom), ak by som chcel spomenúť niektoré z iných interpretačných možností témy. No napriek tomu sa zdá, že zostavovateľom sa napokon podarilo zabezpečiť interpretáciu témy podľa vlastných predstáv, ale aj zostaviť číslo tak, že uverejnené príspevky redakcia homogenizovala do takej miery, aby téma bola relevantne a spoľahlivo naplnená. Takže v konečnom dôsledku sa vlastne podaril test aj v skúške týkajúcej sa práce s autorským zázemím a výberu a kompletizácie textov na publikovanie. K nej len pár faktických poznámok a komentárov. Za zmienku stojí fakt, že autorský register sa nevyčerpáva výlučne českými menami, ale sa do istej miery internacionalizuje. V registri autorov základných statí nachádzame srbského autora *Dejana Stankoviča* s príspevkom týkajúcim sa koordinácie učiteľských vzťahov v srbských základných školách pri tvorbe koncepčných školských dokumentov. Rovnako tu nájdeme spoľahlivé meno slovenského autora *Ondreja Kaščáka* s textom vykladajúcim funkciu „reči tela“ pri interakciách v skupinách detí predškolského veku. Ostatní autori pochádzajú z domáceho českého prostredia, aj keď istým limitujúcim faktorom zostáva skutočnosť, že príliš nápadne je reprezentované práve ešte domácejšou brnenskou odbornou komunitou, ktorá je navyiac posilnená výlučnou brnenskou skladbou textov zaradených do osobitnej (od témy čísla menej závislej) rubriky študentských prác. A aj keď sa dá dôvera vo vlastné autorské sily celkom dobre rozumieť a aj keď táto dôvera vlastne dokumentuje vedecký potenciál pracoviska, kde časopis vzniká, perspektíva tvorby časopisu by mohla viesť k redukcii tohto fenoménu, ak chce dobre a dôsledne

prerásť pôvodné funkcie svojo predchodcu *Sborníka prací domovskej fakulty*. Pre komplexnosť zmienky o povahe autorského registra spomeniem, že domácich autorov na úrovni základných statí reprezentujú *M. Pol* s tímom svojich projektových spolupracovníkov, samostatne *K. Šedřová*, *R. Švaříček* a *L. Lukas* (brnenské zázemie) a napokon z pražského pedagogického prostredia dotvárajú tento register v spoločnom príspevku *H. Kasíková* s *M. Dubecom*.

Vráťme sa však ešte trochu k skúške testujúcej voľbu konkrétnych príspevkov pre toto monotematické číslo, a tiež k otázke, ako je téma napokon vo výsledku reálne reprezentovaná – najmä v prípade, ak, ako som už spomenul, môže byť táto téma príliš variantne interpretovaná. Takže kto sú napokon aktéri *vzťahov v škole*, ako ich prinášajú jednotlivé texty? Okrem jedného prípadu, keď sú týmito aktérmi samotné deti v skupinách svojich vrstovníkov (v spomenutej štúdiu *O. Kaščíka*), tak vo všetkých ostatných prípadoch sú týmito aktérmi učitelia a riaditelia škôl s ich rôznorodými vzájomnými interakciami, ktoré sa len v prípade štúdie *K. Šedřovej* rozširujú o sféru interakcií s rodičmi. Aj keď znovu je tu možné akceptovať redakčný uhol pohľadu na chápanie a konkretizáciu témy a aj keď znovu nemôžem nič povedať k spektru došlých príspevkov reagujúcich na tematickú výzvu, nemožno nespomenúť, že reprezentácia témy cez voľbu definitívnych príspevkov je aj napriek ojedinelému presahu od učiteľov k žiakom a k rodičom až príliš redukovaná. To samozrejme nič nehovorí o kvalite jednotlivých príspevkov ako takých. Myslím však, že táto redukcia je znova len špecifickým dôsledkom rizika spojeného s už spomenutou výraznejšou inklináciou k vlastnému pracovisku, ktorého výstupy sa prirodzene koncentrujú okolo tematicky jasne viazaných vedeckých projektov daného pracovného tímu.

V čísle sú pozoruhodné i poučné súvislosti spojené s akousi až nadstavbovou a viac sofistickou skúškou viažucou sa na metodologickú dimenziu a hodnotu zostavovaných textov. Aj keď *R. Švaříček* vo svojom *Editoriali* k číslu spomína, že nešlo o žiadny vopred stanovený redakčný zámer, máme pred sebou číslo, ktorého texty okrem spoločnej témy (čo by pre monotematické číslo mohlo byť vlastne postačujúce) disciplinovane spája takmer až príkladne homogénny metodologický prístup k štúdiu prezentovaných aspektov *ľudí v škole a ich vzájomných vzťahov*, ktorým je prístup kvalitatívny. Vytvorenie tejto roviny zostavenia čísla možno považovať za obzvlášť cenné, hoci musím priznať, že ma vlastne ani nijak zvlášť neprekvapilo. Veď už samotné skúmanie témy ako takej sugeruje voľbu kvalitatívneho metodologického pohľadu, čo by pre finálnu podobu zostaveného čísla mohlo byť dostatočne vysvetľujúce. Do úvahy však beriem aj fakt, že pracovisko, ktoré stojí v pozadí diskutovaného časo-

pisu si vybudovalo svoju kultúru na štúdiách tohto typu, nehovoriac o tom, že členovia redakcie, osobitne editor čísla *R. Švaříček*, stoja za tvorbou kvalitnej učebnice kvalitatívneho výskumu používanej v súčasných metodologických kurzoch. To je druhé vysvetlenie pozoruhodnosti výsledného produktu. Ak som však hovoril o poučnosti tejto skúšky, mal som na mysli faktickejšie dôsledky jej podstúpenia, a to tie, ktoré sa už týkajú výpovednej stránky prezentovaných textov, ako ich nastavil zmieňovaný metodologický prístup. Tu som vlastne v miernych rozpakoch, keď sa snažím diferencovať, k čomu daný prístup vedie a ako uchopuje skúmanú realitu. Pri analýze textov sa mi totiž opakovane vynáral spor medzi schopnosťou byť si vedomý výpovednej hodnoty témy, ktorá sa stáva predmetom štúdia, a nadšením pre prístup, ktorý sa k štúdiu pedagogického prostredia zaujíma. Ilustrovať túto kontrastnosť tak, ako sa mi javí, sa dá dobre na porovnaní publikovaného textu *O. Kaščáka* na jednej strane a textu *R. Švaříčka* na strane druhej, aby som si dokonca vzal na tento účel metodologicky ostrieľaných a porovnateľných autorov. Osvedčený cit pre teoretickú významnosť témy, pre relevantné vyhľadávanie údajov a najmä pre jasné vnímanie vzťahu cieľa a prostriedku sú zjavne čitateľné u *O. Kaščáka*. Štúdium a teoretizácia vývinového vzťahu medzi hovorenou rečou a symbolikou telesných performácií je zjavne a nepochybne silná teoretická téma, navyše dostatočne otvorená, aby stála za to byť skúmaná. Empirické štúdium tejto témy (v efektívnom kvalitatívnom rámci) je súčasne dobrou voľbou, ako k tejto téme povedať čosi nové a ako teoretickú výpoveď k téme o čosi ďalej rozvinúť či posunúť. O plnom vedomí vzťahov medzi poznávacím cieľom a poznávajúcim nástrojom svedčí zo strany autora napokon aj výstavba finálneho textu, ktorá utlmuje metodologické opisy a pred očami čitateľa spoľahlivo syntetizuje získané empirické fakty do čistej a pre pedagogické poznanie významnej teoretickej výpovede. Text *R. Švaříčka*, hoci z technického metodologického hľadiska iste nechybný, vykazuje znaky prílišného sústredenia sa na metodologickú hru s dopadom na zníženú citlivosť na výpovednú silu výslednej štúdie či dokonca ešte niekedy predtým aj na samotnú voľbu skúmanej témy. Myslím, že sme tu znovu konfrontovaní so skutočnosťou, že okrem sústredenia sa na príkladnosť metodologického postupu aj koncentrovanie sa na originalitu a čitateľskú atraktivnosť témy majú na svedomí, že tieto zatieňujú možnosť, aby tvrdo odvodená výskumnícka práca v konečnom dôsledku spela k širšiemu celku teoretického pedagogického poznania, aj keď potenciál k teoretizácii je v štúdiu prítomný. Iste, *Švaříčkova* analýza funkcií vzájomného ohovárania sa učiteľov môže čitateľa zaujať, nie som si však istý, či sa vôbec oplatí investovať do bádania, ktorého výsledky sú nielen v kultúre skúsenostne známe a ktoré sú dokonca

historicky pokryté napr. v tradičných ľudových prísloviach typu „najlepšia obrana je útok“, ktoré kopírujú identifikované výskumné závery. Vo všeobecnosti sa rovnako obávam, že sústredenosť na príliš špecifické témy, ako ich tradícia našich kvalitatívnych štúdií začína budovať, môže v konečnom dôsledku roztrieštiť disciplínu pedagogického poznania do mozaiky drobných a izolovaných výpovedí bez toho, aby sme na konci boli vôbec schopní čosi syntetické povedať. Súvisí to napokon aj s veľkou záľubou v zdôrazňovaní interdisciplinarity volených tém, ktorá, ako si možno všimnúť práve u *Švaříčka*, môže oprávnene vzbudzovať obavu, že jeho štúdiá má s pedagogikou vlastne spoločné akurát to, že sa pedagogicky cudzorodá téma skúma v prostredí školy. A ešte možno jedna symbolická (no vlastne až učebnicová) vec na margo porovnávania dvoch vybraných textov. Spomínané rozdiely výskumníckych zámerov a potenciálnych autorských posolstiev si možno akoby skryto všimnúť na tom, ako autori odlišne narábajú sami so sebou – v podobe používania autorského singuláru verus autorského plurálu. Metodologická tradícia sa síce buduje tak, že kvalitatívne štúdié sú v prípade výskumníkov – jednotlivcov opatrené singulárom, čo napokon zodpovedne v čísle dodržiava nielen *R. Švaříček*, ale povedzme aj *K. Šedlová*. Oproti nim práve *O. Kaščák* akoby tvrdošijne a nepoučene zotrúva na autorskom pluráli. Myslím však, že v pozadí tohto rozdielu možno čítať aj trochu viac ako napr. istiacu funkciu singuláru. Veď je jasné, že tu nejde len o singularitu autora, ale prostredníctvom nej aj o singularitu témy a singularitu finálnej výpovede, ktorá vlastne dokáže ospravedlniť akúkoľvek voľbu témy bez vzťahu ku kumulácii pedagogického poznania a k jeho potenciálnej syntéze. Takže *Kaščák* so svojim zotrvaním na autorskom pluráli vlastne nepriamo demonštruje už spomenuté vedomie vzťahu k syntetickému celku a k tomu, že sa nemieni oddať voliteľnej arbitrárnosti tematických rovín skúmania.

Vo vzťahu k vyššie načrtnutým poznámkam o niektorých metodologických aspektoch čísla však chcem súčasne podotknúť, že som nijakým spôsobom nemienil zásadne problematizovať diskutované číslo časopisu ako také, naopak, išlo skôr o to, aby som ilustroval všeobecné sporné body, ktoré sú zaujatosťou kvalitatívnym výskumom evokované. Takže napokon je skôr pravdivý paradoxný dôsledok načrtnutej analýzy, totiž že toto číslo v pozitívnom slova zmysle takéto úvahy, komentáre a porovnania vôbec dovoľuje otvoriť. A hoci som sa zatiaľ aspektovo zmieňoval len o vybraných textoch, predmetné číslo obsahuje ďalšie príspevky identického či podobného metodologického ladenia. Aj keď samé o sebe by možno nevzbudili ten typ komentára ako je načrtnutý vyššie, pretože v zásade reprezentujú štandardné postupy skúmania, na aké si po-

stupne v rámci prúdu kvalitatívnych štúdií zvykáme, mohli by sme rovnako hovoriť o ich diferencovanej spoľahlivosti a výpovednej sile. Do balíka dôkladnejšieho porozumenia téme komunikácia medzi rodinou a školou kultivovane prispieva už zmienená štúdia *K. Šedovej*, založená na rekonštrukcii údajov získaných rozhovormi s učiteľkami prvého stupňa základnej školy a s rodičmi zo skupiny strednej vrstvy. Získané poznatky kulminujú do výpovede o tzv. *tichom partnerstve* medzi rodičmi a školou, ktoré v tomto vzťahu umožňuje udržiavanie odstupu (najmä zo strany školy a učiteľiek) sledovaných skupín aktérov, ale aj mať veci pod kontrolou (to najmä na strane rodičov). Ako som sa už na inom mieste zmienil, riaditelia či vedenia škôl vyznievajú v tomto čísle ako významní aktéri *vzťahov v škole*, čo sa dá usudzovať na základe zaradenia textu *M. Pola* a jeho spolupracovníkov na jednej strane a textu *J. Lukasa* na strane druhej. O dvoch stranách hovorím preto, že ide o prístupovo odlišné štúdie, z ktorých tá prvá je štúdiou založenou opäť na kvalitatívne spracúvaných empirických údajoch získaných prostredníctvom biografických rozprávání riaditeľov škôl, druhá je prehľadovou štúdiou o výskumných zdrojoch k téme, čím sa tak trochu aj vymyká z celkového metodologického ladenia čísla. Štúdia tímu okolo *M. Pola* rekonštruuje línie prvých fáz kariérneho vývinu človeka, ktorý sa stáva riaditeľom školy, aby sme dôslednejšie prenikli nielen do motívov prijať túto funkciu, ale aj do rozhodovacích motívov riaditeľov pri vedení školy, ktoré sa v čase môžu meniť. V tejto štúdii však ani tak nemáme k dispozícii cestu k vytvoreniu akejsi silnejšej teoretickej výpovede, ako skôr plastickejšiu dokumentáciu kariérnej trajektórie riaditeľov, ktorá je či už skúsenostne známa i pojmovovo dostupne vyjadrená. Totiž zrejme nikoho nemôže zásadne prekvapiť opísaný spôsob posunu učiteľa na riaditeľskú stoličku, ani to, že v prvej fáze po vstupe do funkcie pociťujú noví riaditelia *nedostatočnú pripravenosť* a *vybavenosť* spolu s uvedomovaním si *tieňa predchádzajúceho riaditeľa*. Rovnako asi nikoho neprevapí ani to, že po tejto fáze prichádza ďalšia, v ktorej riaditelia získavajú isté vytriezvenie a profesijnú istotu postupným riešením bežných problémov chodu školy. K prehľadovej štúdii *J. Lukasa* azda len toľko, že orientácie je rozhodne užitočná a dobre usporiadaná svojmu zámeru. Sprítomňuje a sumarizuje zahraničné i domáce výskumné zdroje pre oblasť vzťahov medzi riaditeľmi škôl a učiteľmi, s osobitným akcentovaním výskumných nástrojov, ktoré skúmanie tejto témy v sumarizovaných štúdiách umožňujú. Možno treba podotknúť len to, že hoci ide o tému rozprestretú cez viaceré bádateľské odvetvia, autor sa sústreďuje na tie z nich, ktoré sledujú skôr psychologickú rovinu problému.

Nuž a ostatnými, osobitne tematizovanými *ľuďmi v škole* s ich vzťahovými súvislosťami sú učitelia, ktorí ako aktéri školského prostredia v špecifických pracovných i medziľudských situáciách sú v okrem už komentovanej štúdií *R. Švaříčka* prezentovaní aj v texte *H. Kasíkovej* a *M. Dubeca* a rovnako aj v štúdií zo srbského pedagogického prostredia od autora *D. Stankoviča*. Musím otvorene priznať, že pri čítaní textu pražských autorov na mňa celý čas vial nepríjemný chladný vánok politickej korektnosti a úsilím vyhovieť modernej psychopopovej vzdelávacej a personálnej politike, v ktorej sa to čím ďalej tým viac hemží transverzálnymi psychologickými schopnosťami a kompetenciami, snahou o nekonfliktnú spolupracujúcu pohodu a zrkadlením hypertrofovaných akademických predstáv o profesijnom vybavení učiteľov pre neoliberalne nariadenú dobu, namiesto vecnými učiteľskými zručnosťami. No s rovnakou nedôverou som sa pozeral aj na metodologickú stránku opisovaných výskumných sond v danom texte, ktoré som bol schopný vstrebať vskutku len za okolností, ak som sa priklonil k charakteristike autorov ako lektorov či supervízorov ďalšieho vzdelávania učiteľov v čase súčasných zmien školských politík. Myslím, že viac ako o ilustračnú analýzu údajov získaných cez lektorské aktivity ani nejde, aj keď určite i tento zdroj poznania má svoj význam pri poznaní toho, ako sa učitelia stavajú k vlastnej kooperácii a spolupráci. Určite však zníženou mierou dôveryhodnosti netrpí štúdia srbského kolegu *D. Stankoviča*. Ten na základe údajov z masívnejšieho projektu sledovania učiteľských tímov pri koncipovaní tzv. plánov rozvoja školy (v súčasnosti v Srbsku povinný školský dokument sledujúci zvyšovanie autonómie škôl) ukazuje, aké rôzne faktory vstupujú do hry pri úspešnej tímovej práci učiteľov na vízii rozvoja školy a na jeho potenciálnej tvorbe. Ide o štúdiu, ktorá rieši problémy spojené s podobnou situáciou, ako keď sa v rámci reformných vln české či slovenské školy dostali pred úlohu tvorby školských vzdelávacích programov bez toho, aby sme čokoľvek vedeli o podmienkach, ktoré umožnia učiteľským tímom efektívne tvoriť takýto typ pedagogického projektu školy.

Pre informačnú úplnosť treba dodať, že monotematické číslo je ďalej vybavené rubrikou študentských prác, ktorých témy nadväzujú na tematické jadro čísla. Ide spolu o tri texty, z ktorých dva centrálnu tému spolu s nastaveným metodologickým prístupom rozvíjajú spoľahlivejšie (*B. Knotková* s osobitným pohľadom na fenomén súťaživosti vo vyučovaní, tiež *L. Doležalová* s textom prezentujúcim výskum reprodukcie rodových stereotypov učiteľkami materských škôl) a jeden skôr voľne (*K. Krutilová* s analýzou vzťahu učiteľov k metóde tzv. súťažnej debaty). K publikovaným študentským textom len poznámku, že

slušne reprezentujú nielen svojich autorov, ale dokumentujú aj školiteľské úsilie práve toho pracoviska, ktoré stojí aj za vydávaním časopisu, kde sú tieto práce publikované. No a pre definitívnu úplnosť – celé číslo uzatvára recenzia publikácie s atraktívnou témou o typoch diskurzívnych analýz školskej triedy.

Aký je teda môj sumárny pohľad? V princípe veľmi pozitívny. Kritické poznámky, ktoré som rozpísal vyššie, vzišli vlastne z takého pohľadu na celok čísla i na jeho jednotlivé príspevky, ktorý sa opieral o akési idealizované kritériá voči rôznym parametrom monotematicky zameraného súboru časopiseckých textov. Ideálne kritériá však do dôsledkov nikdy nemôžu byť naplnené, obzvlášť v prípade vlastne len budovanej tradície časopisu v užšom národnom prostredí. Myslím, že vo všetkých spomínaných skúškach spojených so zostavovaním analyzovaného čísla časopisu editor i redakčná rada obstáli dôstojne a s profesionálnou čťou. Krátka história tohto formátu časopisu je serióznym prísľubom, že *Studia paedagogica* si svoje redakčné ambície obháji a že na českej profesijnej scéne zohrá rolu akceptovaného a reprezentatívneho celonárodného periodika.