

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2012). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.*

Brno: Paido.

Recenzovaná kniha je kvalifikovaná odpověď na sílící hlasy, které se kriticky vyjadřují k přípravě budoucích učitelů, zejména k převaze pedagogické teorie nad výchovně-vzdělávací praxí. Hlavním autorem je emeritní profesor Utrechtské univerzity, který v současnosti pracuje na univerzitě v Amsterodamu. U nás jsou známy dílčí Korthagenovy práce, které ovšem nemohly podat jeho názory v úplnosti. Kniha se člení na 14 kapitol, v nichž se postupně a velmi podrobně rozvádí tzv. realistický přístup k učitelskému vzdělávání, který má odstranit jeho nedostatky. Struktura knihy je účelně rozvržena a je zajímavá tím, že v kapitolách označených lichým číslem se popisují reálné situace ve škole, v sudých kapitolách se poznatky zobecňují, přičemž se opírají o výzkumy, které zkoumaly nové postupy. Po každé kapitole následuje shrnutí problematiky a přehled základních pojmů. Tím je publikace vysoce instruktivní i návodná.

Výchozím problémem nového, realistického přístupu k vzdělávání učitelů je vztah teorie a praxe. Pro inspiraci k jeho řešení se autoři vracejí do antiky, k Platónovi a Aristotelovi, kteří geniálně postřehli složitost vazby mezi teorií a praxí a vyjádřili ji termíny epistémé a phronesis, které postihují složitost problematiky. Autoři publikace chápou v jejich duchu epistémé jako vědecké porozumění a phronesis jako praktickou moudrost. Tradiční pedagogickou teorii označují jako Teorii (s velkým *T*) a soudí o ní, že učitelům příliš nepomáhá. Místo ní v učitelském vzdělávání zavádějí jiný druh poznatků, tzv. znalosti partikulární a situační, které označují jako teorii vybudovanou přímo na praxi (teorie s malým *t*). K ní přiřazují další oblasti, o něž se učitel musí opírat, totiž bázi emoční a volní, které se týkají vnitřních procesů učitelova jednání.

Nový, realistický přístup k učitelskému vzdělávání má překonat tradiční rozpor mezi teorií (Teorií s velkým *T*), a to jinou teorií, která vychází z konkrétní edukační činnosti. Tato teorie (teorie s malým *t*) se opírá o zkušenosti pramenící z přímého edukačního aktu, a to na základě reflexe. Reflexe je vymezena jako „mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či

vhledy“ (s. 71). Vztah mezi jednáním, učením a reflexí se demonstruje jako spirála profesního rozvoje a je podrobně vysvětlena v modelu jednoho cyklu, který obsahuje pět fází: fáze jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení. Reflexe je také příležitostí dále propracovávat teorii (s malým *t*) vzdělávacích a učebních aktivit na základě jednání, pozorování a plánování i s podporou akčního výzkumu.

Velká pozornost se v knize věnuje vytváření programu realistického učitelského vzdělávání. Autoři podávají metodicky promyšlený návod, jak vhodný program koncipovat: tím vlastně vytvářejí základnu pro novou koncepci didaktiky. Tento nový pohled demonstrují na výzkumných studiích, potvrzujících, že profesní příprava učitelů je efektivnější, vychází-li z jeho vnitřních potřeb a zkušeností a naučí-li se budoucí učitel analyzovat a reflektovat své zkušenosti. Hlavní pomoc studentu učitelství spočívá podle jejich přesvědčení v tom, že si uvědomuje své vlastní potřeby a že je schopen své zkušenosti reflektovat. Při výcviku budoucích učitelů je důležité podrobně naplánovat spolupráci mezi školami a fakultou, neboť kooperující učitelé na školách a vzdělavatelé na fakultě by měli vytvořit dělný tým schopný realizovat integrovaný program vzájemné spolupráce.

Za důležitý faktor realistického přístupu ke vzdělávání učitelů je považována supervize (mentoring), tj. pomoc studentům učitelství naučit se reflektovat. Jde o to, aby studenti byli ochotni převzít odpovědnost za své učení, aby si osvojili strategii postupnosti i nezbytnou teorii (s malým *t*), která je relevantní pro konkrétní situaci. Studenti jsou vedeni podle fází spirálového procesu modelu reflexe a průběžně si zaznamenávají své poznatky, zkušenosti i nově vzniklé problémy a otázky. Lépe reflektovat se studenti učí i prostřednictvím deníku, do něhož si zapisují své postřehy poznámky. Realistický přístup k učitelskému vzdělávání vyžaduje také, aby si i vzdělavatelé osvojili specifické znalosti a dovednosti. Tomu má sloužit speciální kurs, který je má vybavit patřičnými kompetencemi.

Nastíněný obsah publikace ukazuje, že nová, realistická koncepce přípravy budoucích učitelů otevírá cestu k účinnému řešení problematiky vztahu teorie a praxe. Autoři o ní pojednávají s neobyčejnou důkladností a čtenáře vybavují ověřenými metodickými postupy. Zdá se však, že zaujetí novými přístupy zůstává až příliš v zajetí výchozích praktických zkušeností studentů a že se nevyužívá podnětů a přínosu teoretických poznatků (Teorie s velkým *T*), kte-

ré se přece také většinou opírají o praxi. Budoucí učitelé se nevedou k studiu publikací a odborné literatury, která tím ztrácí své poslání. Poněkud je tím i oslabena také orientace budoucích učitelů na práci s kurikulem a na rozvoj vlastní tvořivosti.

Podnětnou publikaci přeložil P. Najvar a J. Najvarová s podporou konzultačního týmu. Výsledek jejich úsilí je třeba vyzvednout, poněvadž překlad se vyznačuje vytríbeným jazykem, který si dobře poradil i s obtížemi některých termínů. Překladaťelé na tuto problematiku upozorňují a umožňují čtenáři, aby se pokusil najít lepší výraz. Upozorňují též čtenáře na české publikace, v nichž lze najít další podněty. Recenzovaná publikace by se měla stát, i zásluhou překladaťelů, nezbytnou příručkou v přípravě budoucích učitelů i podnětem k hledání cest k propojování teorie s praxí.

Josef Maňák
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání

Petrusek M. (2012). *České sociální vědy v exilu*. Praha: SLON.

České sociální vědy prošly, podobně jako jiné vědní obory, třemi exilovými vlnami – po okupaci Československa v roce 1939, po nástupu komunistického režimu v roce 1948 a po ustavení tzv. normalizace jako důsledku vojenské intervence do obrodného procesu v roce 1968. V knize jsou zastoupeny jen dvě exilové vlny – poúnorová a „normalizační“. Kniha ukazuje na základě osobních rozhovorů, případně publikovaných interview, jak se nucení běženci vyrovnávali s novým prostředím, jak byli přijati a jak postupně dosahovali akademických, případně expertizních pozic na univerzitách a dalších pracovištích. Publikace je založena především na dvou základních „stavebních kamenech“ – na vlastních výpovědích českých exilových sociálních vědců (nejen sociologů, ale i některých historiků a politologů), které reprodukují poměrně věrně dobové ovzduší, a na ukázkách z jejich děl, jak z dob předexilových, tak z dob strávených v zahraničí. Hlavním cílem knihy je splatit dluh, který české sociální vědy mají vůči svým kolegům exulantům. Někteří se po roce 1989 na čas nebo natrvalo vrátili do „staré vlasti“, aby pomohli znovu ustavit zcela devastované společenské vědy – jejich pomoc byla výjimečná a nezištná.

**Rabušicová, M., Kamanová, M., & Pevná, K. (2011).
*O mezigeneračním učení.***

Brno: Masarykova univerzita

Monografie vznikla jako součást řešení výzkumného projektu Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení v gesci Grantové agentury ČR (č. 406/09/0427).

Autorky publikace se zaměřily na téma mezigeneračního učení ze zorného úhlu, který je doposud v českém (a v širším geografickém teritoriu) na okraji zájmu badatelů pedagogické a psychologické provenience. Mezigenerační učení je výzkumným námětem, který zahrnuje na jedné straně nezanedbatelný edukační potenciál a na druhé straně značná výzkumná rizika spojená s interdisciplinárním zaměřením tématu, s intimitou mezigeneračních vazeb a interakcí, se specifickou adaptací výzkumné strategie, s hledáním vhodných respondentů a s překonáváním dalších překážek. Již v úvodu je třeba konstatovat, že se autorský tým zhostil svého úkolu úspěšně. Publikace uvádí do širšího odborného povědomí problematiku, která je v této podobě a terminologickém zakotvení v našem pedagogickém diskurzu nová, zajímavá a perspektivní.

Základní orientaci v otázkách mezigeneračního učení a náhled na stěžejní problémy tématu usnadňuje předmluva k monografii a za ní následující „metodologická kapitola“. Kultivovaným a srozumitelným způsobem jsme v těchto částech textu postupně seznamováni s významem, který je mezigeneračnímu učení přisuzován, s okolnostmi, které vedly autorský tým k zaměření pozornosti na edukační procesy v prostředí rodiny, se specifickými zřeteli ve vztahových rovinách mezi rodiči a prarodiči, prarodiči a vnoučaty, s novými i tradičními jevy v životě současné rodiny, se kterými je třeba v mezigeneračním soužití a učení počítat. Dalším důležitým krokem usnadňujícím orientaci v tématu monografie jsou úvodní charakteristiky tří stěžejních pojmů – mezigenerační učení, neformální mezigenerační učení a informální mezigenerační učení. Mezigeneračním učení (v kontextu rodinného života) rozumí autorky „jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému (vzájemnému) přenosu poznatků, zkušeností, postojů v rodině. Jedná se tedy o součást sociálního učení uskutečňovaného v konkrétních situacích rodinného života, v interakcích a společných činnostech zúčastněných generací (dětí, rodičů, prarodičů)“ (s. 15).

Pojem neformální mezigenerační učení je chápán jako společné aktivity rodičů (prarodičů) a dětí v různých kurzech a programech neformálního

vzdělávání, které nabízejí některé školy, centra volného času a různé neziskové organizace. Náplní těchto činností bývají např. společné dílny pro rodiče (prarodiče) a děti v oblasti estetickovýchovných činností, počítačové kurzy pro seniory s participací dětí, společné víkendy pro rodiče (prarodiče) s dětmi, cvičení pro rodiče (prarodiče) s dětmi, kurzy keramiky, vaření, cizích jazyků apod. Informální mezigenerační učení je vázáno na rodinné prostředí bez účasti dalších subjektů a rozumí se jím například společné čtení, sledování vzdělávacích programů v TV, společné návštěvy dětí a rodičů (prarodičů) na kulturních a poznávacích akcích. Hlavní výzkumnou otázkou projektu bylo „co a jak se děti, rodiče a prarodiče vzájemně učí a jaké k tomu mají příležitosti v podobě neformálního vzdělávání a informálního učení v rodině“ (s. 16).

Kromě těchto jasně a přehledně vymezených základních koncepčních východisek monografie může být pro odbornou veřejnost inspirující i zvolený metodologický postup. Od počátku jsme přitažlivým způsobem seznamování s myšlenkovými pochody provázejícími přípravu a realizaci výzkumu spočívajícího v kombinaci kvantitativních a kvalitativních technik. Při výzkumném šetření analyzujícím nabídku, obsah a výzkumné nálezy mezigeneračního přenosu v rámci kurzů neformálního vzdělávání byl jako hlavní výzkumný prostředek použit dotazník, jehož respondenty bylo v záměrném výběru 275 rodičů, prarodičů a dospělých dětí. V případě kvalitativních výzkumných procedur zahrnoval výzkumný vzorek 7 rodin, konkrétně pak 36 respondentů, členů těchto rodin. Smíšený výzkumný design přitahuje svými očekáváními spojovanými s dvousměrnou (umocněnou) validitou výzkumných zjištění čím dál víc výzkumníků. Autorky si jsou vědomy mimořádné náročnosti, kterou vyžadují tyto aplikace, a přiznávají, že se vyrovnávaly s některými nároky „takřka za pochodu“. Konstatují, že přes veškeré úsilí nelze vyloučit některé metodologické nedokonalosti. Já jsem v tomto směru žádné závažnější opomenutí, na které by bylo třeba upozornit, nezjistil. Naopak se domnívám, že mohou být tyto části monografie inspirujícím zdrojem pro následovníky. Přínos vidím mimo jiné v otevřeném komentáři, který provází jejich hledání a nalézání adekvátního výzkumného postupu. V náznaku to například charakterizuje následující výrok: „Bylo zřejmé, že slabinou první, tedy kvalitativní fáze výzkumu je, že respondenti vypovídali o svých různých rodinách, takže jsme nebyly schopny složit obrázek mezigeneračního učení v nějaké konkrétní rodině. V úplnosti, i když i ta je samozřejmě relativní, jsme mohly o tématu vypovídat až na základě zkoumání jednotlivých rodin“ (dále viz s. 26). Podrobně zdůvodňují, proč

ustoupily od původně plánované vyváženosti kvantitativního a kvalitativního šetření až v průběhu výzkumu. Konstatují, že k preferování kvalitativní výzkumné strategie dospěly na základě průběžné analýzy a závažnosti výzkumných zjištění. Jsou si přitom vědomy dalších limitujících skutečností počínaje tím, že ne všechny efekty mezigeneračního učení jsou měřitelné, a to pro různorodost jejich obsahů, různé podoby a směry jejich působení, složité okolnosti podmínek rodinného života, které mezigenerační učení provázejí atd. Tato rezervovaná konstatování nesnižují validitu empirických nálezů. Monografie je ve svém celku příznivým sdělením o možnostech nezanedbatelného edukačního potenciálu využitelného a využívaného prostřednictvím mezigeneračních vztahů ve fungujících rodinách. V tomto smyslu se může stát kniha důležitým inspiračním zdrojem pro další výzkumníky, a to nejen v rodině, ale také v prostředí školy, pracoviště atd. Cenné zdroje spočívající v mezigeneračním učení jsou v mnoha oborech lidských činností využívány jen v malé míře. Autorky k tomuto faktu výstižně dodávají: „Tento potenciál je v různých zemích našeho kulturního okruhu dávno rozpoznán. Záleží tedy na tom, jak brzy a s jakou intenzitou se začne ve větší míře realizovat také u nás. Je zřejmé, že podmínky vyvolávající potřebu mezigeneračních kontaktů, komunikace a také učení tu jsou...“ (s. 178).

Závěrem rád konstatuji, že je text koncipován jako promyšlený celek, reflektující a integrující v přiměřených proporcích jak teoretické základy tématu, tak empirické výzkumné nálezy. Pro monografii je příznačné důkladné zakotvení tématu v naší a především zahraniční odborné literatuře pedagogické, psychologické a sociologické provenience. Orientaci v textu usnadňuje prezentace základních faktografických údajů v tabulkách a grafech, zobecnění teoretických a výzkumných poznatků v přehledných nástinech – viz například *Modely učení v rodině*, *Typologie rodinných edukátorů* apod. Monografie Milady Rabušicové, Lenky Kamanové a Kateřiny Pevné je autorským počinem, ze kterého je patrná vedle pozoruhodné výzkumné erudice také schopnost nalézat a řešit témata, která (ač opomíjena) mají důležité místo v současné edukační realitě. Publikace může být zdrojem žádoucích poznatků pro odborníky z pedagogiky a jí příbuzných oborů, pro zájemce z doktorského studia a nelze vyloučit také uživatele z řad poučené rodičovské veřejnosti.

Stanislav Střelec
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky

Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy.*

Brno: Masarykova univerzita.

Kniha Karly Brücknerové je věnována oblasti, která, jak autorka sama konstatuje, leží spíše na periferii zájmu současné pedagogické vědy. Je založena na původním výzkumném projektu, jehož cílem bylo odpovědět na otázku, *jak je realizována estetická výchova na druhém stupni základní školy*, a to na základě hloubkových rozhovorů se 16 učiteli výtvarné výchovy.

Text je strukturován do pěti kapitol, jimž autorka příznačně říká „skici“. První dvě kapitoly jsou teoretické, definuje se v nich pojem estetická výchova a následně jsou identifikovány jakési prototypické teoretické přístupy k chápání estetické výchovy (vtipně metaforicky označené jako chrám, galerie, wellness centrum a sanatorium). Přes úspornost tohoto vstupu se autorce na osmnácti stranách daří poukázat na značnou heterogenitu možných chápání estetické výchovy, což je zřejmé již na začátku první kapitoly, kde vyjmenovává různorodé denotáty tohoto pojmu.

Třetí kapitola je věnována popisu metodologie realizovaného výzkumu, čtvrtá a pátá potom prezentaci výsledků. Poněkud nestandardně se budu věnovat nejprve výsledkům a následně metodologickým aspektům práce Karly Brücknerové.

Na počátku čtvrté kapitoly je čtenář donucen k určitému mentálnímu skoku, neboť estetická výchova je náhle redukována na výchovu výtvarnou. Výtvarná výchova zde slouží jako reprezentace estetické výchovy tak, jak je realizována v kurikulu české základní školy, což se dozvídáme z krátké zmínky na straně 32. Vztah výtvarné a estetické výchovy již dále není podrobněji diskutován; ve čtvrté kapitole autorka poměrně důsledně operuje s pojmem výtvarná výchova, v páté kapitole se vrací k adjektivu estetická.

Samotné výzkumné výsledky jsou velmi originální a zajímavé. Induktivně a „zespodu“ z dat je zde postupně budována typologie různých pojetí výtvarné výchovy. Autorka odlišuje (1) učitele, kteří chápou výtvarnou výchovu jako *manufakturu*, to znamená, že kladou důraz na precizní zpracování žákovských výtvorů a jde jim o pečlivost a o dodržení správného postupu; (2) učitele, kteří výtvarnou výchovu pojímají jako *školu*, to znamená, že zdůrazňují naukovou stránku didaktického procesu; (3) učitele vymezující výtvarnou výchovu jako *hřiště*, to znamená, že dávají průchod dětské spontaneitě

a tvořivosti; (4) učitele pojmající výtvarnou výchovu jako *atelier*, pro něž je příznačný reflektivní přístup k práci, důraz na autentickou tvorbu a vnímání estetických děl.

Tato typologie je jádrem celé knihy, je vystavěna transparentně před čtenářem kousek po kousku z mnoha různých dílků, které jsou vždy dokládány datovým materiálem. Je to typologie robustní a koherentní, o čemž se můžeme přesvědčit prostřednictvím zpětného zakotvení teorie (v příloze na straně 184), kde se ukazuje, že učitelé, kteří se stali respondenty v tomto výzkumu, skutečně v jednotlivých dílčích aspektech odpovídají tomu kterému typu. Za nejzajímavější „dílek“ v celé skládačce přitom považuji pasáže, kde se řeší hodnocení práce žáků a otázka, jaké žákovské výkony učitelé považují za kvalitní a hodnotné.

Nejsem si ovšem jistá, jestli jde tak úplně o „teorii estetické výchovy“, jak se uvádí na straně 148, či spíše o teorii (či přesněji typologii) subjektivních pojetí výuky u učitelů výtvarné výchovy. Získané nálezy nevyovídají totiž ani tak o tom, jak se u nás *realizuje* výtvarná výchova (viz výzkumná otázka citovaná výše), jako spíše o tom, jak se učitelé k její realizaci staví, jaké jsou jejich záměry a jak svoji práci reflektují. Tento fakt autorka vysvětluje tím, že na poli estetické výchovy je role učitele coby tvůrce kurikula ještě markantnější a jeho osobnost zde hraje větší roli než v jiných předmětech (viz strana 148). To jistě může být jeden z důvodů, proč namísto teorie estetické výchovy máme před sebou teorii subjektivních pojetí výuky učitelů výtvarné výchovy. Osobně bych však hlavní zdroj tohoto odchýlení od původní výzkumné otázky hledala v použitém výzkumném postupu.

Tím se dostáváme k metodologickým aspektům celé práce. Karla Brücknerová použila jako základní techniku sběru dat polostrukturované hloubkové rozhovory s učiteli. To je osvědčená kvalitativní technika, avšak slouží právě ke zjišťování názorů, postojů a subjektivních teorií. Těžko se o ni můžeme bez obav opřít, chceme-li zjistit, jak něco reálně probíhá. Poměrně šťastný byl nápad doplnit rozhovory o rozbor žákovských prací, kdy jednotliví učitelé ukazovali výzkumníci výtvarná díla svých žáků, vysvětlovali, jaké bylo zadání, a hodnotili, k jakému výsledku se děti dopracovaly. Právě díky použití tohoto postupu se podle všeho podařilo získat silná data týkající se postojů učitelů k hodnocení a jejich pojetí hodnotících procedur. Jednoduše řečeno může recenzovaná publikace sloužit jako doklad pravidla, že použitá metoda vždy jistým způsobem předjímá výsledky.

Ty jsou ovšem samy o sobě, jak již bylo řečeno výše, velmi inspirativní a neotřelé. Autorka je v závěru diskutuje v kontextu jiných typologií práce učitele v estetické výchově,¹ avšak konstatuje, že korpus výzkumů, s nimiž by mohla své výsledky porovnat, je dost omezený. Škoda, že se nepokusila na své nálezy pohlédnout z obecnějšího hlediska a začlenit je do proudu úvah o subjektivních pojetích výuky či pedagogickém hodnocení. Domnívám se totiž, že získaná data nevypovídají zdaleka jen o výtvarné výchově a učitelích tohoto předmětu, nýbrž mohou otevírat mnohem univerzálnější pedagogické otázky.

Právě z tohoto důvodu jsem publikaci četla s velkým zájmem, ačkoli nejsem specialistka na estetickou výchovu. Je to kniha pro všechny, které zajímá, jak učitelé přemýšlejí o své práci. Za vyzdvižení v samotném závěru této recenze stojí též fakt, že je stylově psána velmi invenčním a poetickým jazykem, takže čtení může být skutečným estetickým zážitkem.

Klára Šedřová
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta,
Ústav pedagogických věd

¹ Např. typologie Slavíka a Bartošové – viz Slavík, J., & Bartošová, L. (1993/1994). Světadíly výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 34(2), 21–22.

Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum.

Mladí lidé opouštějící současnou školu by si z ní měli odnést především schopnosti a chuť se trvale učit. Jak toho dosáhnout ve školní výuce? Odpovědí na položenou otázku je tato publikace. Ve svých východiscích se opírá jak o empirické výzkumy, tak sdílená odborná přesvědčení. Autoři nabízejí strukturované nahlížení na školní výuku skrze situace, které napomáhají rozvoji kompetence k učení. Tyto situace jsou v publikaci charakterizovány. Na jejich základě byl navržen pozorovací arch. Ten byl výzkumně prověřen a je doložena jeho vysoká spolehlivost v rukou zaškolených a zacvičených pozorovatelů. Představená metoda pedagogického empirického výzkumu může sloužit těm, kteří do strategie výzkumného bádání zařazují pozorování výuky a tematicky se orientují na kompetenci k učení. Publikace může být přínosná i pro učitele. Obsahuje relativně konkrétní popis „ideální“ výuky a tím dává učitelům inspirační zdroje pro orientaci vlastní výuky. Může být využita i pro přípravu učitelů či v jejich dalším vzdělávání.

Píšová, M., & Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství*.

Praha: PedF UK.

Pozornost pedagogické veřejnosti si zaslouhuje monografie s názvem *Mentoring v učitelství* (204 stran). V rámci České republiky ji lze bez nadsázky označit za vlašťovku věnovanou této problematice jak jejím teoretickým, tak empirickým a aplikačním zaměřením. V současné době je oblast mentoringu jako podpory profesního rozvoje učitelů tematikou aktuální, a to zejména s ohledem na stále probíhající diskuse o profesionalizaci učitelství, resp. o zvyšování kvality přípravného i dalšího vzdělávání učitelů.

Kolektiv sedmi autorek (M. Píšová, K. Duschinská, J. Kargerová, A. Lampertová, E. Lukavská, M. Szimethová, A. Tomková) jistě patří mezi osobnosti povolané k zpracování tematiky mentoringu, což dosvědčuje i jejich dlouhodobý zájem o tuto oblast (např. Píšová, 2005). Nyní předkládají čtenářům knihu, která pojednává o mentoringu komplexně. Autorskému týmu se podařilo obsáhnout celé pomyslné kontinuum, a to od širšího vzdělávacího kontextu a pojetí učitelské profese, resp. profesního rozvoje učitelů, přes mentoring jako podporu tohoto rozvoje, až po jeho výzkum. Je tudíž zřejmé, že monografie představuje problematiku mentoringu na vysoké odborné úrovni, současně je však publikací čtenářsky přívětivou.

Úvodní kapitola (*1 Úvod*) je zaměřena na vymezení širšího vzdělávacího kontextu pro implementaci mentoringu. S ohlednutím se do historie zodpovídají autorky otázky, proč právě mentoring, a proč právě dnes, přičemž upozorňují na rizika, která mohou být s jeho implementací spojena. I přes volání pedagogické komunity po profesionalizaci učitelství autorky upozorňují na absenci systematizované podpory profesního rozvoje učitelů i odpovídajících podmínek pro tento rozvoj potřebných; poukazují na jistou nekonzistenci přístupu vzdělávací politiky k podpoře práce českých učitelů. Připomínají čtenáři již „tradiční“ diskuse o zavedení kariérního řádu učitelů či pokusy o tvorbu standardu kvality učitelské profese. Za nešťastné považují, že jsou kvalitní akademické diskuse v této oblasti často odtrženy od plánování praktické implementace těchto velmi zásadních kroků do pedagogické praxe. Domnívám se proto, že by tato publikace mohla být doporučenou literaturou pro vybrané odborníky MŠMT zabývající se v současné době např. přípravou kariérního řádu učitelů, a to i s vědomím toho, jakou výzvu představuje

propojení teorie, vzdělávací politiky a praxe. První kapitola rovněž zahrnuje pro český kontext inspirativní pojednání o zkušenostech (včetně možných rizik) se zavedením mentoringu v kariérním řádu pedagogických pracovníků na Slovensku.

Druhou kapitolu (*Pojetí učitelství*) autorky věnovaly vymezení teoretických východisek a formulaci vlastních výchozích pozic týkajících se pojetí učitelské profese a profesního rozvoje učitele. S ohledem na paradigmatickou pluralitu, dynamický vývoj profese učitelství i změnu role učitele (např. učitel v roli tvůrce kurikula) poukazují autorky na žádoucí proměnu pojetí učitelské profese. Neopomíjejí ani problematiku přípravné fáze budoucích učitelů, jejich vstup do profese a s tím související potřebnou podporu. Komplexně pojednávají modely, procesy a přístupy k profesnímu rozvoji učitele. Text nabízí řadu inspirativních úvah nad současně přijímaným pojetím učitelství, např. nad rolí reflexe jako jedné ze zásadních determinant profesního rozvoje učitelů, ne však jako nad determinantou jedinou. Akcentována je jak individuální schopnost reflexe rozvíjejících se jedinců, tak potřeba operacionalizace různých úrovní reflexe s přihlédnutím k rizikům, která by mohlo nedostatečně promyšlené sledování jednotlivých úrovní pro profesní rozvoj znamenat.

Za stěžejní část monografie považují kapitolu třetí (*Mentoring jako podpora profesního rozvoje učitele*), která se podrobně věnuje mentoringu jako podpoře profesního rozvoje učitelů, a to jak učitelů budoucích, tak učitelů noviců i již praktikujících učitelů. S vědomím terminologické nejasnosti vnímám jako přínosné precizní vymezení pojmů mentoring, supervize a koučing, které je v monografii podpořeno kritickou analýzou domácích i zahraničních zdrojů. Kapitolu třetí je nutno označit za cenný počín jak v oblasti teoretického vymezení mentoringu, tak jeho konceptualizaci. Autorky analyzují dostupné modely mentoringu i styly profesní podpory, upozorňují na vysokou míru kulturně-geografické podmíněnosti procesů mentoringu, současně však prezentují výběr zajímavých, avšak ne příliš optimisticky vyznívajících výsledků zahraničních výzkumů. Do oblasti mentoringu v českém kontextu navíc přinášejí modely z jiných vědních oborů, které adaptují pro potřeby profesního rozvoje učitelů. Následně vymezují oblasti zaměření podpory a spolupráce mentora a podporovaného učitele, tj. institucionální, osobnostní a profesní oblast, a to i s ohledem na časový faktor a s ním spojené fáze mentorského vztahu. V souvislosti s fázemi profesního rozvoje podporovaného učitele se pak autorky zabývají typologií možných

intervencí, které podrobně analyzují a efektivně vztahují k již diskutovaným teoretickým kapitolám. S ohledem na volbu vhodných intervencí a jejich operacionalizaci je diskutována vztahově-vlivová komponenta vztahu mezi mentorem a podporovaným učitelem, do popředí se zde dostávají jednotlivé role mentora, strategie a stručně i konkrétní techniky mentoringu. V závěru této kapitoly se autorský tým posouvá od procesů mentoringu k jeho aktérům. Za klíčovou považují podkapitulu pojednávající kompetence k mentoringu. Kromě různých přístupů, resp. typologií potřebných kompetencí efektivního mentoringu, považují za zásadní dvě sdělení: (i) zkušený učitel nemusí být dobrým mentorem, (ii) s ohledem na rozvoj didaktické znalosti obsahu by měl být mentoring oborově zakotvený. Alarmující výsledky zahraničních výzkumů navíc upozorňují na nízkou obeznamenost mentorů s procesy profesního rozvoje učitelů. Přestože je hlavním cílem mentoringu profesní podpora učitelů, zaměřují se autorky v závěru teoretického pojednání této problematiky na mentoring nejen jako přínos pro učitele podporovaného (*mentee*), ale i pro mentora a školu jako učící se organizaci. Akcentují prorůstový potenciál mentoringu pro učitele, školu i pro učitelskou profesi a její profesionalizaci.

Řada inspirativních a málo známých výzkumů, kterými autorky obohacují diskuse nad teoretickými východisky a vlastním pojetím mentoringu, je ve čtvrté kapitole (*K výzkumu mentoringu*) doplněna o tři výzkumné sondy do oblasti současného stavu mentoringu české provenience. První dvě cílí do přípravného vzdělávání učitelů, třetí nabízí vhled do dalšího vzdělávání učitelů.

První výzkumná zpráva je zaměřena na pedagogické praxe studentů učitelství různých aprobačních oborů PedF UK v Praze. Tematické zaměření praxe je tudíž nadoborové (studenti absolvují tuto praxi obvykle ve dvanáctičlenné skupině v průběhu jednoho semestru). Cílem výzkumu je popsat a analyzovat procesy mentoringu, resp. zdroje podpory procesů profesního učení studentů v rámci této semestrální praxe. Je zde využít kvalitativní přístup s příklonem k zakotvené teorii. Jedním z výstupů výzkumu je typologie mentorského vztahu a její popis a kontextualizace (mimo jiné i) formou pojmové mapy. Výsledná typologie je velmi zajímavá, zejména s ohledem na její původ v percepčních studentů a mentorů. Další možnosti výzkumu v této oblasti spatřuje sama autorka (K. Duschinská) v ověřování a upřesňování předloženého (návrhu) teoretického modelu, který by rovněž bylo možné porovnat s předloženými teoretickými východisky.

Druhá výzkumná zpráva rovněž míří do přípravného vzdělávání, a to průběhu roční souvislé praxe studentů učitelství anglického jazyka v rámci pětiletého nestrukturovaného studia na Univerzitě Pardubice, tzv. klinického roku. Klinický rok svým způsobem simuluje profesní adaptaci začínajících učitelů v praxi za podpory mentorů, tj. zkušených učitelů z konkrétních škol. Cílem realizovaného výzkumu je zodpovědět otázky, jak, v čem a s jakým výsledkem mentoři spolupracovali s budoucími učiteli v průběhu klinického roku. Výsledky výzkumu považuji za velmi cenné – tuto komplexní výzkumnou sondu do fáze profesní adaptace začínajících učitelů lze v České republice označit za ojedinělou.

Třetí sonda představuje mentoring v dalším vzdělávání učitelů, konkrétně se jedná o evaluační studii využití mentoringu jako kolegiální podpory v rámci programu *Začít spolu*. Jako přínosnou zde vidím především možnost nahlédnout do aplikační roviny mentoringu. Dále oceňuji snahu autorek provázat další vzdělávání učitelů v této oblasti s profesním standardem učitelské profese.

Čtvrtá kapitola zahrnuje tři fáze profesního rozvoje učitele, tj. přípravné vzdělávání učitelů, profesní adaptaci začínajících učitelů i profesní rozvoj učitelů v rámci dalšího vzdělávání. Celkově tato kapitola dokresluje obrázek komplexního zpracování problematiky mentoringu v České republice. Osobně se domnívám, že takto koncipovaný výzkumný pohled na mentoring v různých fázích profesního rozvoje učitelů lze označit za ojedinělý, ne-li jediný. Výsledky výzkumu podněcují čtenáře k zamyšlení, např. s ohledem na strukturaci přípravného vzdělávání učitelů a současnou absenci uvádění učitelů noviců do praxe (tzv. *induction period*) si kladu otázku, zda by nebylo žádoucí uvažovat o přehodnocení strukturovaného studia učitelství, které možnosti dlouhodobých individualizovaných praxí studentů za podpory mentorů nenabízí, či zavedení formalizovaného systému uvádění učitelů do praxe.

Celý text je uzavřen stručným závěrem (*Závěr*). Tento by dle mého názoru mohl obsahovat hutnější diskusi promlouvající pregnanterněji např. k oblasti vzdělávací politiky. Autorky však cílily především ke shrnutí publikace, doufejme tedy, že bude následovat v úvodu monografie avizované pokračování ve formě samostatné publikace zaměřené na oblast vzdělávání mentorů a metodickou podporu mentorské praxe.

Dovolím si zde vyslovit přání, aby do té doby byl již mentoring jako forma profesního rozvoje učitelů v České republice systematizován, včetně vytvoření potřebných podmínek pro jeho realizaci. V obdobném duchu proto závěrečné slovo přenechám autorkám: „Vyslovme na závěr naději, že tato publikace přispěje k tomu, aby při systémovém zavádění mentoringu do našeho prostředí byly takové podmínky vytvořeny.“

*Klára Kostková
Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická,
Katedra anglistiky a amerikanistiky*

Literatura

Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.

Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.

Publikace přináší velké množství nových komparativně pedagogických poznatků o stavu české a bavorské výtvarné výchovy. První část je deskripční současné situace v oblasti česko-německé srovnávací pedagogiky umění. Vymezuje soudobý rámec pojetí srovnávací pedagogiky, věnuje se širším historicko-kulturním vazbám mezi ČR a Bavorskem, zabývá se aktuálním pojetím vzdělávacích cílů, pojmu „kompetence“ a proměnám umělecko-pedagogických konceptů v Německu. Druhá část publikace přináší výsledky konkrétního výzkumného projektu, realizovaného v českém a německém prostředí.

Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON.

Kniha zachycuje vývoj vzdělanostních nerovností a vzdělanostní mobility v průběhu 20. a na počátku 21. století v české společnosti. Autorka se pokouší vysvětlit, proč se zde navzdory proměňujícímu se historickému kontextu nerovnosti v přístupu ke vzdělání nemění a jsou z dlouhodobé perspektivy stabilní, a to i po roce 1989. Vychází z dosud publikovaných zjištění o přístupu ke vzdělání v České republice a propojuje tak existující poznatky s vlastní mobilní analýzou mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání v rodině. Efektivní princip utřídění rozsáhlých teoretických poznatků i samotné analýzy dělá z knihy atraktivní studijní text.