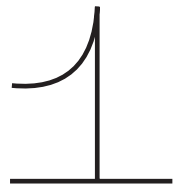




# His toria scholas tica



2024  
10

Mezinárodní časopis  
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review  
for History of Education

Národní pedagogické muzeum  
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita  
v Liberci

Praha 2024

## Historia scholastica

Číslo 1, červen 2024, ročník 10

Number 1, June 2024, Volume 10

### Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

### Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

### Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)  
doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)  
prof. PhDr. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)  
prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)  
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)  
doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)  
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)  
Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)  
prof. Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)  
prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)  
prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)  
prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)  
prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)  
prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)  
prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)  
prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)  
prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)  
prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)  
prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)  
prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)  
prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)  
prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)  
prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

### Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

### Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského  
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz  
Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

### Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

### Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

### Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovska 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně. *Historia scholastica is published twice a year.*

### Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

# Obsah

## Contents

- Úvodník** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková  
**Editorial**
- Studie** 13 Die Willensfreiheit des Kindes wertschätzen –  
**Studies** Prolegomena zu einer pädagogischen Ethik  
der Responsivität in nachmythischer Zeit  
*Valuing the Child's Freedom of Will – Prolegomena  
on a Pedagogical Ethics of Responsivity in Post-mythic Times*  
— Ehrenhard Skiera
- 37 “In a Very Real Sense Young Children Are Citizens  
of the World” – Kinder und Jugendliche als Kriegsopfer  
in der Pädagogik Minna Spechts  
*“In a Very Real Sense Young Children are Citizens of the World” –  
Children and Youths as Victims of War in Minna Specht's  
Educational Philosophy*  
— Sebastian Engelmann
- 55 Invisible Children: the Face and Reverse of Special  
Education in Bosnia and Herzegovina, 1958–1990  
— Snježana Šušnjara
- 81 Educational Studies in Wartime: How War and  
Dictatorship influenced the Educational Theory  
of Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951)  
— John Exalto
- 97 From Scout Boy to Pioneer. An Example of Political Misuse  
of the Concept of a Youth Organization of Scout Boys  
in Slovakia  
— Blanka Kudláčová & Janette Gubricová
- 123 Subjectivation through Structural Coupling –  
The Emergence of School Laggards and Deficient Pupils  
— Daniel Töpfer & Fanny Isensee

**Studie  
Studies**

- 157 Collections in the Jesuit Archbishop's Secondary Grammar School in Kalocsa (Hungary)  
— Magdolna Rébay
- 195 Kurikulárne ukotvenie predmetu občianska náuka a výchova v období prvej Československej republiky (1918–1938)  
*Curricular Background of the Subject Civics Education in the Period of the First Czechoslovak Republic (1918–1938)*  
— Marek Bubeník
- 239 Odborné školstvo a technické vzdelávanie dievčat na Slovensku v rokoch 1918–1945 (optikou štúdia dievčat na priemyselných školách)  
*Vocational Education and Technical Training of Girls in Slovakia from 1918 to 1945 (Through the Study of Girls in Industrial Schools)*  
— Mária Ďurkovská & Lucia Heldáková
- 259 Proměny profesní přípravy učitelů ve Finsku  
*Transformations in Teacher Training in Finland*  
— Veronika Bačová & Dana Kasperová
- 283 Slovo nebo posunek? Diskuse o užívání znakového jazyka v ústavech pro hluchoněmé v 1. polovině 20. století  
*Word or Sign? A Discussion on the Use of Sign Language in Institutes for the Deaf and Dumb in the First Half of the 20th Century*  
— Lenka Okrouhlíková

**Varia**

- 307 “Mały Przegląd” against Culture of War. Korczak's (Goldszmit's) Pacifism and its Cultural Background  
— Marta Rakoczy
- 325 Vychovatelna není trestní ústav. Činnost vychovatelem v Libni, Říčanech a na Vinohradech do roku 1918  
*Industrial School is not a Jail. Activities of the Industrial Schools in Libeň, Říčany and Vinohrady until 1918*  
— Magdaléna Šustová
- 343 Comenius Medal for PhDr. Markéta Pánková in Naarden  
— John Exalto

# Věnování

## *Dedication*

Toto číslo je s úctou věnováno prof. Tomáši Kasperovi, šéfredaktoru časopisu *Historia scholastica*, k jeho životnímu jubileu.

*Redakce časopisu Historia scholastica*

This issue is respectfully dedicated to Prof. Tomáš Kasper, editor-in-chief of *Historia scholastica* Journal, on the occasion of his jubilee.

*The editors of Historia scholastica*

# S Proměny profesní přípravy učitelů ve Finsku<sup>1</sup>

Veronika Bačová<sup>a</sup>

Dana Kasperová<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education  
veronika.bacova@tul.cz

<sup>b</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education  
dana.kasperova@tul.cz

Received 18 January 2024

Accepted 23 April 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-010

## Abstract Transformations in Teacher Training in Finland

The article discusses the issue of the transformation and reform of teacher education in Finland with an accent on the 20th century. In the context of the issues of education transfer, borrowing and lending policy, it reflects on the characteristics of Finnish education policy, which is also reflected in the discussion of teacher education. The paper reconstructs the main premises of teacher training reforms in Finland in the 20th century and asks how these premises can be helpful in the Czech debate on teacher education reform.

Keywords Finland, teacher education, education transfer, lending policy, borrowing policy, policy making, education policy, reform of teacher training

## Úvod

Druhá polovina 90. let 20. století byla v západních zemích Evropy a ve vyspělých ekonomikách světa ve znamení mnoha deregulačních reforem, které proběhly zpočátku v ekonomické oblasti, ale výrazně ovlivnily i další sféry sociálního a kulturního života těchto zemí, včetně otázek vzdělávání. Vzdělávací oblast se dostala díky vlivu OECD („vzdělání je ekonomický kapitál“ – jaké vzdělání pro 21. století bude zapotřebí pro ekonomický rozvoj světa?) a dalších nadnárodních a globálních hráčů sjednocující se Evropy a globalizujícího se světa pod tlak deregulačních

1 Studie vznikla v rámci řešení projektu interního výzkumu na Katedře pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL, projekt č. SGS-2024-4477.

reforem. V neoliberální diskuzi o cílech vzdělání pro 21. století vyvstala do popředí otázka, jak je vzdělávání připraveno na „výzvy světa“ 21. století a jak si vzdělávací systémy vyspělých ekonomik světa „vedou“ ohledně naplňování těchto cílů. V tomto ohledu sehrála klíčovou roli „reprezentativní“ srovnávací šetření a plošná měření, zejména mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání PISA. Tato měření svým modelem a „vzorkem“ představovala zlom oproti dřívějším mezinárodním měřením vedenými Mezinárodní asociací pro evaluaci výsledků vzdělávání (IEA) (Straková, 2009). Výsledky PISA přinesly jednotlivým zemím nejen zprávy o výsledcích kompetenčně orientovaného vzdělávání patnáctiletých v definovaných gramotnostech, což vyvolalo otázky, proč žáci dopadli, jak dopadli, co je příčinou úspěchu/neúspěchu, jaké vyučovací postupy mohou zlepšit výsledky vzdělávání, jakou roli ve výsledcích vzdělávání sehrávají další faktory (druh školy, sociální status žáků, národnost atd., Matějů et al., 2006; 2010). Můžeme říci, že po roce 2007 jsme součástí diskuze, která před vzdělávací politikou staví „nový jazyk“ (kompetence, gramotnosti) a nahrazuje/vytěsňuje/oslabuje diskurz původních cílových kategorií školního kurikula, posiluje pojetí obecného poznání, oproti školním kurikulárním znalostem. Po diskuzích výsledků měření po roce 2007 se dostávají do popředí v PISA „úspěšní“ hráči, z nichž je konstruována nová referenční skupina, k níž má směřovat vzdělávací, odborně pedagogická i širší politická pozornost (Santos & Centeno, 2023). PISA vnesla nová hlediska nejen do pedagogicko-srovnávací diskuze založená na datech (role evidence based pedagogické vědy, viz Štech, 2013, podobně Štech, 2011, 2015 či Kaščák & Pupala, 2011, k reakci na kritiku PISA Straková, 2011), ale zejména pod „tlakem“ nových „vzorů“ (reference societies – best practices) začala PISA měnit i širší vzdělávací diskuzi a politiku (policy making) mnoha zemí. PISA propůjčila „referenčním“ zemím legitimitu v otázce, jak „vystavět dobrý vzdělávací systém“, respektive v hodnocení, jaký vzdělávací systém je dobrý a jaký není (Waldow, 2017; Ringarp, 2016).

Jednou z těchto „vzorových/referenčních zemí“ se stalo Finsko, které dlouhodobě, od počátku, vykazovalo výborné výsledky měření prakticky ve všech oblastech (gramotnostech), stejně jako pozitivní vztah finských žáků ke škole, vzdělávání, k životu a chodu školy. Samozřejmě

že mnoho zemí se chtělo těmto výsledkům vyrovnat, což vedlo až k jisté „skandinávské propagaci“ ve vzdělávací oblasti, podobně i v České republice. Nechceme, aby náš článek vyzněl právě jako jedna z „podpor“ finského modelu vzdělávání (v našem případě vzdělávání učitelů). Chceme se ptát, zdali ve finském vzdělávacím modelu učitelství můžeme shledávat znaky, které by případně mohly představovat jeden z důvodů dlouhodobě úspěšných výsledků finských žáků v mezinárodním srovnávání (i s vědomím skutečnosti kolísajících úspěchů finských žáků v testování PISA) a v jejich vztahu ke škole, ke spolužákům, k sobě sama, k učení a vzdělávání, seberozvoji, sebevzdělávání. Bude sledován jeden důležitý znak (v proměně i stálosti) – velmi silná hodnota lidského jedince, jeho jedinečnosti, osobitosti ve finské vzdělávací diskuzi. Z tohoto přesvědčení vyplývaly reformy vzdělávání učitelů již v době tzv. první vlny modernizace vedené často v kontextech národního rozvoje přelomu 19. a 20. století (Beck, 1993), tak i reformy v duchu welfare state, tedy sociálně tržního modelu hospodářství 70. let 20. století „harmonizujícího“ ekonomické potřeby a sociální spravedlnost a bezpečí. Podobně tomu je ve vzdělávacích reformách realizovaných ve Finsku od 90. let 20. století vedených v duchu vyrovnat se s reflexivní modernou (Giddens, 2023; Beck, 2018) a „tekutostí“ hodnot (Baumann, 2021, 2020) i permanentní proměnou životních „schémat“, globální ekonomickou konkurencí, digitalizací, migrací, inkluzivitou společnosti a v neposlední řadě i novým geopolitickým uspořádáním světa 20. let 21. století.

### **Vzdělanostní transfer nebo „education policy export – možnosti, meze, metodologická úskalí**

Jak ukazují mnohé studie kriticky reflektující „vzor Finska“ ve vzdělávací diskuzi (Takayama, Waldow & Sung, 2013), ale i zásadní texty poukazující na zjednodušující praktiky při hodnocení výsledků vzdělávací politiky „vzorů“ (nejen Finska) (Salokangas & Kauko, 2015), neměli bychom opomíjet ve srovnávací analýze faktor jedinečnosti a specifčnosti vzdělávacího systému, který je považován za tzv. „vzor“. Pokud tak neučiníme, opakujeme procesy neúspěšného „vzdělanostního transferu“



(Steiner & Khamisi, 2016, 2014, 2021), kdy ze „vzorových příkladů“ si chceme vypůjčit nástroje a části pro zlepšení vlastního vzdělávacího systému (lending policy), kdy „vzdělávací vzor“ má poskytnout „inspiraci“ pro vzdělávací změny s vidinou pozitivních dopadů této změny na vlastní vzdělávací systém (borrowing policy). Dřívější tzv. „kulturní politika“<sup>2</sup> 20. století je tak rychle a úspěšně nahrazována modelem vzdělanostního exportu/importu (education export) a představou „exportu“ vzdělávacích politik (policy transfer) (Adick, 2017). Naším záměrem proto není ani mytizace „finského vzoru“ (Waldow, 2010), ani kritika odmítající srovnávací pohled na „finský model“, na možnosti jeho inspirace pro autonomní diskuzi o reformě českého modelu vzdělávání učitelů. I když současná diskuze mnohdy vyzývá ke zjednodušením<sup>3</sup>, v našem textu usilujeme o to, abychom vzdělávací modely nechápali jako „vzory samy o sobě“, „s okamžitým užitekem a dopadem/transferem pro reformu“ (podobně upozorňuje i Průcha & Kansanen, 2015, s. 9), ale abychom rekonstruovali ideová, společensko-politická východiska zasazená do variability a mnohoznačnosti pohledů na strukturu, cíle (vzdělávací „vize“/„mise“), postupy a různorodé aktéry daného vzdělávacího systému. Je zřejmé, že hráči české vzdělávací politiky (MŠMT, ČŠI, NERV, ale i mnohé neformální skupiny

- 
- 2 Pod pojmem kulturní politika rozumíme specifické snahy států, které od konce 19. století a zejména ve 20. století využívaly prostředků a médií „kulturní propagace“ k upevnění svého politicko-kulturního vlivu v cizině. Jedná se jak o formy „kulturního exportu“ skrze tzv. národní kulturní instituty, o možnosti jazykového vzdělávání podporované domovským státem, tak i o politicky sofistikovanější podoby „propagace“ a „vývozu“ národního vlivu do cizích států.
  - 3 Zjednodušení patří k diskuzi, usnadňují mnohdy pochopení sdělení, mají ale i své negativní stránky, když se snaží opomenutím širě problému navodit představu, která neodpovídá realitě. Zjednodušení můžeme najít v mnoha diskuzích, vzdělávací oblast se tomu nevyvaruje. Máme na mysli diskuzi vedenou nad kompetenčním rámcem vzdělávání učitelů v uplynulých třech letech, která mnohdy sklouzávala právě ke zjednodušeným vzdělávacím „transferům“ Finska do Čech apod., mnohdy se podobně děje i v širších diskuzích k tématu reformy vzdělávání v ČR jako Strategie 2030+ a dřívější národní vzdělávací strategie a národní programy vzdělávání, podobně i diskuze vedené nyní v tzv. Národním konventu o vzdělávání z let 2023–2024.

a vzdělávací platformy) se stále více musí vyrovnávat s mnohdy ne zcela opodstatněnými pochvalnými či kritickými pohledy a postoji k „novým zahraničním vzorům“, k „přesvědčivým“ datům ze zahraničí a k výsledkům plošných mezinárodních šetření apod. To by ovšem nemělo znamenat pokles pozornosti a významu mezinárodního rozměru vzdělávání, v němž je nutné český vzdělávací systém nahlížet.

Finský model vzdělávání, který je známý nedostatkem standardizovaných testů a silným důrazem na rovnost a kvalitu, se stal předmětem obdivu a analýz (Sahlberg, 2011), ale i předmětem kritických analýz upozorňujících na nebezpečí „vzdělávací turistiky“ za úspěšným příkladem (Waldow, 2010). Od svých počátků v 19. století prošel finský vzdělávací systém řadou zásadních změn, které byly značně ovlivněny sociálními a ekonomickými proměnami ve finské společnosti (Tirri, 2014). Studium finského modelu vzdělávání a jeho historických kořenů zdůrazňuje význam učitelské profese, strukturovaného a inovativního přístupu ke vzdělávání učitelů (Niemi, 2012) jako klíčový faktor ve vzdělávacím úspěchu. Cesta k tomuto modelu byla samozřejmě poměrně různorodá, jak chce naznačit i následující analýza a etapizace.

### **Vzdělávání jako prostředek utváření moderního finského národa**

V 19. století se dnešní Finsko nacházelo v unikátní geopolitické a kulturní situaci, která vyžadovala značné úsilí o posílení národní identity. Jako autonomní část Ruského impéria, po dlouhá staletí pod švédskou nadvládou, bylo finské území vystaveno různorodým kulturním a politickým vlivům. Tento kontext vytvořil u Finů potřebu nalézt a definovat svou unikátní národní identitu, což bylo zvláště důležité v období rostoucích nacionálních hnutí po celé Evropě. Školství se stalo klíčovým nástrojem pro dosažení tohoto cíle. Vzdělávání bylo vnímáno jako prostředek, jak posílit národní povědomí a jednotu tím, že se mladým Finům poskytne společný základ znalostí, včetně jazyka, historie a kultury (Kivinen & Rinne, 1995). Příprava samotných učitelů byla v tomto období charakterizována omezeností a absencí formalizovaného pedagogického vzdělání. Zkvalitnit učitelskou přípravu bylo výzvou, která našla řešení ve vzorech v západní Evropě a dalších skandinávských zemích, zejména ve Švédsku a Německu, kde byly systémy vzdělávání

učitelů již dobře etablované (Tirri, 2014). Inspirace těmito modely přispěla v roce 1863 (Průcha & Kansanen, 2015, s. 25) k založení učitelských seminářů, což Aho, Pitkänen a Sahlberg (2006) identifikují jako zásadní krok k profesionalizaci učitelství v zemi. Tyto semináře poskytovaly vzdělání v pedagogice, didaktice a v oblastech nezbytných pro výuku na základním stupni, s důrazem na praktické metody a přípravu učitelů pro práci ve venkovských, méně rozvinutých oblastech. Simola (2005) uvádí, že nové pojetí vzdělávání učitelů spočívalo ve změně přístupu z neorganizovaného a ad hoc systému na systém systematický a strukturovaný. Tento posun představoval zlomový moment v historii finského vzdělávání a profesionalizaci učitelů.

Konec 19. století poté znamenal další reformy vzdělávání, které rozšířily školní povinné kurikulum, zvýšily akademické požadavky na vzdělávání a na přípravu učitelů, což Rinne, Kivirauma a Simola (2002) považují za další krok k rozvoji moderního finského vzdělávacího systému. Simola (2005) zdůrazňuje, že vytvoření jednotného, národně orientovaného školního systému umožnilo Finům rozvíjet pocit sounáležitosti a příslušnosti k finskému národu. Toto bylo obzvláště důležité v kontextu finského úsilí o udržení kulturní a jazykové odlišnosti v rámci Ruska. Rozvoj vzdělávacího systému, který byl přístupný a relevantní pro všechny vrstvy společnosti, byl klíčový pro podporu sociálního a ekonomického rozvoje Finů a pro posílení jejich národní identity a suverenity (Laukkanen, 1995). Důležitým aspektem této strategie bylo také zahrnutí finského jazyka do školního kurikula. V době, kdy švédština dominovala jako jazyk vzdělávání a veřejné správy, poskytl začlenění finštiny do vzdělávacího systému prostředek pro její „oživení“. Rinne, Kivirauma a Simola (2002) upozorňují, že rozšíření kurikula o finskou literaturu a historii v závěru 19. století nejenže zvýšilo „akademické“ nároky, ale zejména připravilo půdu pro další rozvoj finské kultury a národního sebeuvědomění.

V tomto kontextu se stalo školství v 19. století klíčovou platformou pro utváření a upevňování finské národní identity. To vše v době, kdy národní identita byla vnímána jako zásadní pro sociální kohezi a politickou nezávislost. Nejinak tomu bylo v dalších evropských státech, ale dnešní Finsko bylo v tomto ohledu z geopolitických důvodů „specifické“,

neboť národní autonomii a utváření národní identity chápalo jako „protest“ proti začlenění do carského Ruska. O to více spojovalo národní uvědomění s rozvojem idejí politického liberalismu a občanských svobod, které si chtělo, „uprostřed carské říše“, uchovat a intenzivněji rozvíjet. Finové se vydali cestou demokratického rozvoje „finského“ školství jako prostředku k úspěšnému politicko-ekonomickému a kulturnímu rozvoji ve složité geopolitické situaci přelomu 19. a 20. století (Jutikkala & Pirinen, 1999, s. 175–204). Tato důvěra v sebe sama, v ideály rovnosti se stala konstituujícím prvkem finské vzdělávací diskuze „zespodu“, který přetrval po vyhlášení samostatnosti Finské republiky v roce 1917, ale i ve velmi složitých politických obdobích 2. světové války a rovněž ve složité politické situaci Finska po druhé světové válce. I v 50. letech 20. století, po podpisu mírových smluv, zejména se Sovětským svazem, se Finsko sice snažilo o neutralitu, ale přitom muselo velmi „dbát dohledu“ Sovětského svazu. Finové se i v tomto těžkém období spoléhali na „své národní vlastnosti“, mezi nimiž se traduje houževnatost a odhodlanost, důraz na národní samostatnost, která byla stavěna úzce do vztahu s rozvojem školství, osvěty a širší kultury (Jutikkala & Pirinen, 1999, s. 233–267).

### **Vzdělávání a jeho role v utváření sociálně spravedlivých tržních ekonomik (ekonomický růst, sociální well-being a idea udržitelného růstu)**

Utváření ekonomicky vyspělého a sociálně uvědomělého modelu finské společnosti korespondovalo se snahami o sociálně spravedlivý přístup ke vzdělávání 70. let 20. století. Tento trend byl podpořen novou legislativou, která zvyšovala požadavky na vzdělání učitelů a stimulovala rozvoj učitelských seminářů po celé zemi. Opatření odrážela rostoucí uznání významu kvalitní přípravy učitelů pro celkovou úroveň vzdělávacího systému (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006).

V 70. letech došlo k zásadním změnám, když byl přijat nový zákon o vzdělávání učitelů z roku 1971. Ten v roce 1974 (Průcha & Kansanen 2015, s. 89) přesunul vzdělávání učitelů z učitelských ústavů či seminářů na univerzity a zavedl magisterský titul jako základní kvalifikaci pro učitele. Tato reforma měla sjednotit a zvýšit akademickou úroveň

přípravy učitelů, což bylo považováno za klíčové pro zlepšení kvality vzdělávání na všech stupních. Současně byl kladen větší důraz na výzkum a vědecké metody ve výuce, což mělo posílit teoretické znalosti učitelů a rozvíjet jejich schopnosti odborné pedagogické reflexe. Hlavním cílem těchto reforem bylo nejen zvýšení kvality vzdělávání, ale také podpora rovnosti ve vzdělávání. Finská vzdělávací politika 70. let 20. století zdůrazňovala rovnost vzdělávacích šancí a byla zaměřena na vytvoření podmínek, které by umožnily rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny. Tento směr vzdělávací diskuze 70. let 20. století byl motivován nejen politickými principy, ale také pragmatickým přesvědčením, že plné využití lidských zdrojů a talentů je zásadní pro ekonomický rozvoj a prosperitu země. Vzdělání bylo vnímáno jako investice, což se odrazilo v charakteristikách finského vzdělávacího systému, jako je jednotnost, bezplatné vzdělávání, bezplatné školní stravování, individuální podpora ve vzdělávání (Kansanen, 2014; Niemi, 2012).

V té době finská společnost hledala cesty, jak překonat výzvy spojené s industrializací a urbanizací, a vzdělání bylo identifikováno jako klíčový nástroj pro utváření sociálně soudržné a ekonomicky silné společnosti. Reformy zavedené v této době položily základy pro současný vzdělávací systém, který je v mezinárodní vzdělávací diskuzi uznáván právě pro důraz na hodnotu rovnosti ve vzdělávání. Politicky bylo toto rozhodnutí podpořeno širokou shodou mezi politickými stranami, což umožnilo dlouhodobou a konzistentní politiku ve vzdělávání. Významnou roli v tomto procesu hrála i finská kultura, která tradičně klade důraz na rovnost, spolupráci a důvěru ve veřejné instituce (Průcha & Kansanen, 2015, s. 29). Tento kulturní kontext poskytl plodnou půdu pro rozvoj vzdělávací politiky zaměřené dnes na inkluzi (Wesbury et al., 2005).

### **Druhá vlna modernizace a finské vzdělávání učitelů**

V 80. a 90. letech 20. století se Finsko vydalo na cestu legislativních reforem a decentralizace ve vzdělávacím systému. Klíčovým prvkem této transformace byl přechod od národního kurikula k tzv. lokálnímu kurikulu. Tato změna umožnila jednotlivým obcím a školám větší

flexibilitu a autonomii v navrhování „lokálních“ vzdělávacích programů, které lépe odpovídaly místním potřebám a specifikům. Tento proces decentralizace nejenže posílil pravomoce učitelů ovlivňovat svou práci a samostatně rozvíjet inovace ve výuce, ale také zásadně změnil kulturu důvěry ve vzdělávací systém. Učitelům byla poskytnuta významná profesní svoboda, což vedlo k posílení důvěry veřejnosti v pedagogickou profesi a v samotný vzdělávací systém (Tirri, 2014). V důsledku zvýšené autonomie učitelů se finské vzdělávací prostředí začalo více zaměřovat na etický rozměr učitelské profese. V roce 1998 byly Odborovým svazem školství publikovány etické zásady pro práci učitelů, které definovaly klíčové hodnoty jako univerzální lidskou hodnotu, čestnost, spravedlnost a svobodu. Tyto zásady byly navrženy tak, aby utvářely vztahy mezi učiteli a žáky, stejně jako mezi učiteli navzájem, a poskytovaly vodítko pro rozvoj osobnosti učitele a jeho vztahu k práci a širší společnosti (Uusiautti & Määttä, 2013).

Historický a politický kontext těchto reforem odráží širší společenské a politické změny ve Finsku a v Evropě, včetně trendů směřujících k demokratizaci, liberalizaci a zvyšování účasti občanů na rozhodovacích procesech. Reformy ve vzdělávání také reflektovaly rostoucí pochopení významu vzdělávání pro sociální soudržnost a ekonomický rozvoj, stejně jako potřebu rozvíjet vzdělávací systém, který je oporou pro otevřenou a ekonomicky se globalizující společnost. Tyto reformy a jejich důraz na etické hodnoty a důvěru ve vzdělávací systém jsou klíčovými faktory, které přispěly k mezinárodnímu uznání finského vzdělávacího modelu ve světě (Westbury, 2005).

Boloňský proces a přechod na dvoustupňový systém vysokoškolského vzdělávání v roce 2005 byl odpovědí na nároky trhu práce ve vysokoškolské vzdělávací oblasti. Finsko nestálo mimo a „výzvy“ boloňského procesu četlo v souladu s jeho dosavadními snahami o podporu rovných vzdělávacích příležitostí a o podporu celoživotního vzdělávání (Westbury, 2005). Cílem této změny mělo být posílení otevřenosti finského vzdělávacího systému, podpora mezinárodní mobility studentů a akademiků a zajištění, aby finské akademické tituly byly snadno srovnatelné a uznávané v zahraničí. Zavedení tříletého bakalářského studia a dvouletého magisterského studia umožnilo Finsku být důležitou

součástí evropského vzdělávacího prostoru. Jedním z hlavních cílů bylo také posílení akademického zaměření učitelství profese. Udržení magisterského studia jako základní kvalifikace pro učitelství profese bylo zaměřeno na zdůraznění významu odborných znalostí a pedagogických dovedností pro učitele. Cílem bylo vybavit učitele pedagogicko-psychologickými schopnostmi plánovat, realizovat a hodnotit výuku, spolupracovat s kolegy a rodiči a integrovat výzkumné poznatky do své pedagogické praxe. Začlenění povinnosti vypracování diplomové práce do studijních programů pro učitele znamenalo zásadní krok k další akademizaci a profesionalizaci učitelství profese. Tímto krokem Finsko zdůraznilo význam výzkumně orientovaného přístupu v pedagogické přípravě, což zvyšuje prestiž učitelství povolání (Sahlberg, 2007). Koncept vzdělávání finských učitelů založený na výzkumu vychází z poznání, že kvalita vzdělávacího procesu je úzce spjata s kvalitou a přípravou učitele. Hlavním cílem je připravit učitele, kteří jsou schopni propojovat teoretické poznatky a výzkumné závěry s praktickými aspekty výuky, což umožňuje podporovat individualizaci, diferenciaci při učení žáků (Tirri, 2014). Vzdělávání učitelů založené na výzkumu vychází z dlouhodobé důvěry Finů ve vzdělávání jako prostředku vedoucímu k samostatnému a společensky odpovědnému jednání. Cílem Finska bylo a je vychovávat učitele, kteří nejsou jen zprostředkovatelé znalostí, ale také inovátoři, výzkumníci a klíčoví aktéři ve vývoji vzdělávacích metod a přístupů. Tento způsob přípravy učitelů zdůrazňuje důležitost teorie pro praxi. Implementace modelu vzdělávání učitelů založeného na výzkumu pro praxi přináší značné výzvy pro akademický personál zodpovědný za přípravu budoucích učitelů. Tento přístup vyžaduje, aby vysokoškolští pedagogové, kteří se podílejí na vzdělávání učitelů, disponovali nejen odbornými pedagogickými znalostmi, ale také významnými výzkumnými zkušenostmi a schopnostmi. Kansanen (2006) upozorňuje na zásadní rozdíl mezi vysokoškolskými učiteli a učiteli nižších stupňů vzdělávání spočívající v tom, že vysokoškolští učitelé vyučují na základě svých vlastních výzkumných závěrů a zjištění, což jim umožňuje přenášet nejnovější vědecké poznatky a metody přímo do vysokoškolské výuky. Ve Finsku

je tento přístup považován za klíčový pro udržení a další rozvoj kvality vzdělávání. Významnou roli hraje také historický a politický kontext, v němž Finsko dlouhodobě investuje do vzdělávacího systému a výzkumu jako základních pilířů společenského a ekonomického rozvoje (Uusi-autti & Määttä, 2013).

Finsko se rozhodlo pro integraci akademických a profesních prvků ve vzdělávání učitelů z několika důvodů, přičemž klíčovým cílem bylo zajistit, aby absolventi byli plně připraveni na složité výzvy současného vzdělávacího prostředí. Finský model vzdělávání učitelů rozvíjí teorii pro praxi a nevidí v obou pólech „protivníka“, ba naopak. Snaží se o vzájemné přirozené propojení obou rovin do funkčního modelu, který se ukazuje jako jedna ze součástí „finské mozaiky“ vzdělávacího systému. Podle Kansanena (2006) a Sitomaniemi-Sana (2015) je finský přístup ke vzdělávání učitelů charakterizován právě schopností integrovat akademické znalosti s profesní přípravou a praktickými zkušenostmi (Sitomaniemi-San, 2015). Cílem finského modelu vzdělávání pedagogů je proto příprava učitelů, kteří nejenže rozumí teoretickým konceptům, ale jsou také schopni tyto koncepty aplikovat v praxi, reflektovat své výukové strategie a učit se je adaptovat na změny u žáků a vyučovacího prostředí. Tento model vzdělávání učitelů odráží širší finský přístup ke vzdělávání, který zdůrazňuje důležitost celoživotního učení, rovnosti a přípravy všech studentů na „spokojený“, vyrovnaný život ve společnosti. Finsko si uvědomuje, že vysokoškolská příprava učitelů je klíčem k udržitelnému rozvoji a sociální soudržnosti (Tirri, 2014), ale i odpovědí na výzvy globalizace, technologických proměn a digitalizace.

### **Aktuální reformy vzdělávání budoucích finských učitelů**

Reforma vzdělávání učitelů ve Finsku, zahájená v roce 2016 jako klíčová součást vládního programu, odráží hluboké společenské a politické odhodlání podpořit strategické cíle finského vzdělávacího systému. Ministerstvo školství a kultury ve svém koncepčním dokumentu zdůraznilo nutnost „zvýšení využívání aktuálních výzkumných poznatků v oblasti výuky a učení v rámci učitelské přípravy“ (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 34), což poukazovalo na cíl vlády podpořit inovativní a na výzkumu založené pedagogické přístupy.



Reforma sledovala mimo jiné tyto hlavní cíle:

- Rozvíjet profesní kompetence učitelů: zdůraznit potřebu profesního vzdělávání a rozvoje učitelů, aby mohli dostát společenským a technologickým požadavkům.
- Podporovat výzkumně orientované přístupy: integrovat výzkum do praktické části profesní přípravy učitelů, což má umožnit učitelům lépe porozumět a aplikovat inovativní vyučovací přístupy, metody, postupy s ohledem na jejich pedagogicko-teoretické a širší společenské kontexty.
- Zdůraznit multidisciplinární přístupy: připravit učitele na výuku v interdisciplinárních kontextech, což odráží širší trend směrem k holistickému vzdělávání.
- Zlepšit spolupráci mezi školami a univerzitami: posílit vazby mezi institucemi, které připravují učitele, a školami, kde je cílem inovovat procesy učení a hledat výchovně vzdělávací koncepty, které podporují rozvoj osobní identity žáků s ohledem na jejich postavení ve skupině a v širších společenských uskupeních.

Finská vláda si je nadále vědoma, že kvalita vzdělávání učitelů má přímý vliv na vzdělávací výsledky žáků, které ovšem nedefinuje jen v rovině znalostní, dovednostní, či kompetenční, ale v širších souvislostech osobní spokojenosti, vyrovnanosti a otevřenosti k okolí, k poznávání světa, druhých osob, sebe sama. Tento přístup má podpořit profesní jistotu, ale i autonomii a sebedůvěru (profesní i osobní well-being) učitelů, aby byli schopni samostatně navrhovat, plánovat, upravovat výukové strategie a metody a rozvíjet alternativní řešení pro práci se žáky a studenty. Reforma, která vzešla ze široké diskuze mezi akademiky, praktikujícími učiteli, studenty, rodiči a veřejností, poukazuje na inkluzivní a demokratický přístup Finska k reformám ve vzdělávání. Tento reformní proces zdůrazňuje důležitost společenského konsenzu a participace různých zainteresovaných stran při utváření směru, podoby a funkcí vzdělávacího systému. Paralelně probíhající vládní program Uusi peruskoulu (Nová základní škola) a poskytnutí finanční podpory pro rozvojové projekty ve výši 27,7 milionu eur představují

konkrétní kroky vlády k realizaci těchto ambiciózních cílů. Tyto projekty, koordinované univerzitami a tzv. polytechnickými vysokými školami a zahrnující širokou síť obcí, mají za cíl podporovat naplňování reformních cílů a kroků (Suwalska, 2020). Z politického pohledu reforma představovala proaktivní krok vlády k posílení hodnoty lidského jedince, jeho jedinečnosti a osobitosti pro individuální společenské „blaho“ (well-being), ale i pro udržení konkurenceschopnosti země na mezinárodní úrovni (Raento, 2008).

### **Současná podoba pregraduální přípravy učitelů**

Osoba aspirující na pozici učitele musí úspěšně absolvovat vzdělání v oblasti pedagogických věd s ohledem na stupeň vzdělávacího systému, v němž chce působit. Konkrétně pro výkon učitelské profese na primárním stupni je vyžadován magisterský titul v pedagogických vědách, zatímco učitelé na sekundárním stupni jsou povinni získat magisterský titul ve specifickém vědním oboru doplněným o pedagogické vzdělání (Ministry of Education and Culture, 2022).

V rámci finského vzdělávacího systému je příprava učitelů strukturována tak, aby odpovídala specifickým požadavkům různých vzdělávacích stupňů a specializací. Učitelé mateřských škol absolvují bakalářský studijní program v pedagogických vědách (180 ECTS). Na úrovni primárního stupně je požadován magisterský titul v pedagogických vědách s rozsahem 300 kreditů ECTS, což kandidátům umožňuje získat kompetence pro výuku v základních školách a v předškolních zařízeních. Základní školní vzdělávání ve Finsku, povinné pro děti od 7 do 16 let, zahrnuje devítiletý vzdělávací cyklus. Pedagogové specializovaní na konkrétní předměty (druhý a třetí stupeň vzdělávání) absolvují magisterský program o rozsahu 300 ECTS kreditů, přičemž existují dvě hlavní cesty k dosažení této kvalifikace. Jedna cesta vede přes studium daného předmětu na univerzitě s následným absolvováním pedagogických studií, což účastníkům umožňuje získat oprávnění k výuce svého odborného předmětu. Alternativou je přímý vstup do programu pro vzdělávání učitelů předmětů. Tato cesta se stává čím dál tím více rozšířenou, ačkoli je zatím možná pouze v omezeném rozsahu disciplín. Budoucí učitelé

v oblasti speciálního vzdělávání na základních školách získávají magisterský titul v pedagogických vědách, což je opravňuje i k působení na primárním stupni.

### **Cíle a výzvy ve finské diskuzi vzdělávání učitelů**

V současné době se příprava budoucích učitelů soustředí na implementaci a vývoj národního kompetenčního rámce, který vznikl z iniciativy The Finnish Teacher Education Forum pod záštitou finského Ministerstva školství a kultury. Vývoj tohoto rámce byl uskutečněn v období od podzimu 2016 do jara 2019, kdy se konalo dvanáct celostátních a sedm místních setkání. Tato setkání, kterých se účastnili odborníci ve vzdělávání, včetně učitelů, ředitelů škol, akademiků a studentů, měla za cíl vytvořit rozvojový program pro finské učitele. Diskuze na těchto setkáních vedly k pojmenování výzev v oblasti inkluzivního vzdělávání a práce učitelů (Lavonen, Mahlamäki-Kultanen, Vahtivuori-Hänninen & Mikkola, 2020, s. 247–248), což vyústilo k formulaci dvou obecných cílů:

- Posílení schopností učitelů reagovat na individuální potřeby žáků.
- Podpora rozvoje profesních kompetencí učitelů pro jejich odborný růst a rozvoj.

Následně byla vyvinuta koncepce vzdělávacího programu s názvem Teacher Education Programme, který stanovuje trojici kompetenčních cílů. Ty jsou zaměřeny na přípravu budoucích pedagogů a slouží jako kompetenční rámec. Cíle reflektují soudobé pedagogické potřeby a jsou v souladu s analýzou kompetencí pro 21. století podle projektu OECD – Definition and Selection of Competencies (Lavonen, 2018).

První cíl zdůrazňuje potřebu rozsáhlého znalostního základu, zahrnujícího odborné znalosti, pedagogické dovednosti, širší kulturní společenský kontext a přehled a schopnost efektivně spolupracovat v různorodých sociálních a profesionálních uskupeních. Zároveň klade důraz na kompetence v oblasti samostatné práce, využívání digitálních technologií, etického jednání a mezioborového přístupu ke vzdělávání.

Druhý cíl se zaměřuje na schopnost inovovat a přinášet nové pohledy do pedagogické praxe. To zahrnuje otevřenost vůči změnám,

schopnost podporovat kreativitu a zvědavost u žáků a zároveň implementovat a evaluovat inovace ve vzdělávacím procesu. Důraz je kladen také na vývoj a průběžné inovace kurikula škol.

Třetí cíl se týká rozvoje osobní a institucionální expertizy. Zahrnuje podpůrný přístup k rozvoji profesních komunit, k sebereflexi, schopnosti spolupráce a týmové práce, mentorství a rozvoji kultury školy. Specifikuje nutnost neustálého rozvoje pedagogických dovedností a znalostí prostřednictvím reflektivní praxe, výzkumu a profesního vzdělávání.

Tento rámec kompetencí si klade za cíl podporovat učitele jako „skeletové aktéry“ vzdělávacího systému, posílit vzdělávací programy pro učitele a umožnit studentům učitelství orientaci v pedagogicko-psychologickém a didaktickém výzkumu. Podporuje spolupráci mezi školami a spolupráci univerzit se školami (Niemi & Lavonen, 2020). Tímto způsobem Finsko reaguje na výzvy spojené s inkluzivním vzděláváním a usiluje, aby učitelé nečetli rychlé proměny světa negativně, ohrožujícím přístupem, ale dokázali profesionálně odpovídat na individuální specifika žáků ve vyučování (Paronen & Lappi, 2018).

K aktuálním zásadním změnám v přípravě učitelů došlo v dubnu 2023. Klíčovým prvkem těchto proměn je zavedení rozšířené pedagogické praxe v rámci učitelského studia, které studentům poskytuje bohaté praktické zkušenosti již od počátku jejich vzdělání. Tento přístup umožňuje budoucím učitelům hlubší pochopení cílů a specifik učitelského povolání a vhodnou integraci teoretických znalostí s praktickými dovednostmi. S narůstající sociální a kulturní rozmanitostí finské společnosti roste také potřeba pedagogů připravených na každodenní práci v inkluzivních a multikulturních prostředích a situacích. Vzdělávání učitelů se proto soustředí na rozvoj schopností nezbytných pro podporu procesů učení u všech studentů, s ohledem na jejich individuální potřeby nebo socio-kulturní pozadí. Tento přístup reflektuje rostoucí pochopení, že diverzita ve třídě je obohacujícím prvkem, který přináší širší perspektivy a zkušenosti do vzdělávacího procesu. V této souvislosti finský Národní akční plán 2020–2023 reaguje na další rozvoj učitelských kompetencí a zdůrazňuje připravenost učitelů zejména pro práci v heterogenních třídách. Díky výzkumnému projektu

Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä byly vytvořeny vzdělávací materiály a připraveny a realizovány kurzy pro učitele, které se zaměřují na rozvoj dovedností potřebných pro tzv. spravedlivé vzdělávání všech žáků. Tato iniciativa je podpořena publikacemi Riikky Iisakanové a Eliny Taljanové, které nabízejí metodiky pro speciální podporu ve vzdělávání. Kromě toho, v rámci podpory dalšího vzdělávání učitelů, byla zřízena síť center, jež mají napomoci naplňování daných cílů (VANE, 2020).

Finský model vzdělávání učitelů klade v současné diskuzi velký důraz na rozvoj holistického přístupu ke vzdělávání, který překračuje hranice tradičních akademických disciplín a zdůrazňuje význam mezipředmětových vztahů, ale i rozvoje sociálních a emocionálních dovedností u žáků (ale zejména i budoucích učitelů). Tyto aspekty jsou považovány za zásadní pro osobní a profesní rozvoj studentů a jsou integrovány do učitelských studijních programů. Cílem je připravit učitele, kteří dokážou pedagogicky zprostředkovat znalosti, ale jsou také mentory a podporovateli „tvorby“ vyučovacího prostředí, v němž dochází k rozvoji dovedností a schopností žáků (Pentikäinen, 2023). Za tímto účelem se finské inovace v oblasti vzdělávání učitelů zaměřují na inkluzi a well-being studentů jako klíčové součásti vzdělávacího procesu. Tento přístup uznává, že emocionální a sociální pohoda jsou nezbytné pro úspěšné učení a že učitelé hrají zásadní roli v utváření prostředí, které je pro studenty bezpečné, podporující a stimulační. To vedlo k velké podpoře dalšího vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje (Rajakaltio & Mäkinen, 2014; Niemi & Nevgi, 2014).

## **Závěr**

Pokud nechceme v rámci tzv. policy lending/borrowing následovat nebezpečí spočívající v jisté nekritičnosti k individuálním znakům každého vzdělávacího systému/modelu a zasazovat se „politicky“ o vzájemnostní transfer z „úspěšných“ referenčních příkladů (v našem případě finský vzdělávací model) na základě „efektivity, pokrokovosti, vyspělosti, úspěšnosti, komplexnosti, inovativnosti“ atd., musíme hledat a rekonstruovat specifické znaky analyzované vzdělávací diskuze (jazykový kód a jeho „sociální projev“). Teprve ve druhém kroku se můžeme

ptát po jejich případné podnětnosti pro „domácí“, jinak strukturovanou diskuzi v kontextu transnacionálního srovnání (Schriewer, 2014). V případě finského modelu vzdělávání učitelů se ukazují jak dlouhodobé rysy a znaky vzdělávací diskuze, tak i aktuální cíle a „program“. „Zvnitřněným“ znakem dávajícím identitu finské diskuzi vzdělávání učitelů je velmi silná důvěra v individuální a jedinečnou roli všech aktérů vzdělávání, z čehož vyplývají sekundárně „aktuální“ znaky reformem. Jedinečnost (profesní, osobní) učitelů a jedinečnost osobnosti žáků, která má být podpořena na cestě k osobnímu i vzdělávacímu konceptu well-being, je základem, na němž finské reformy vzdělávání učitelů dlouhodobě „staví“. Tento základní „kámen“ je v souladu se širší společensko-kulturní a politickou diskuzí. To zaručuje souhru a konstruktivní sladění mezi pedagogickými cíli a širšími pohledy vzdělávací politiky. Samozřejmě, že se nejedná o bezkonfliktní a harmonické sladění všech pohledů a požadavků. Podstatné je, že při kritických otázkách, problémech se dokáží hlavní odborní i „političtí“ aktéři shodnout na hlavních cílech a diskutují o možnostech, úskalích, variantách jejich naplňování. Tento konsensus umožnil přenést značnou autonomii na jednotlivé aktéry vzdělávacích reformem – roli hraje autonomie učitelů, ale i samotných žáků, jejich rodičů či zákonných zástupců, dalších aktérů mezigenerační diskuze, stejně jako autonomie obecních a regionálních správ. Takový model zcela jistě není jednoduchý na řízení, ba se naopak centrálnímu uchopení, řízení a kontrole vymyká. Je otázkou, zdali je možné jeho nedostatky či slabiny včas identifikovat a pomoci je řešit (Wermke & Forsberg, 2017). Finská diskuze ovšem v autonomii aktérů nadále věří a spatřuje ji jako devízu, nikoli deficit.

Vysoká hodnota individuální, obecně lidské jedinečnosti jako základu vzdělávání souzní ve finské diskuzi s požadavky osobní „pohody“ aktérů (zejména žáků/studentů a učitelů), uznáním diverzity jako hodnoty. S tím korespondují požadavky individualizace a diferenciacie ve školním životě, potřeby komplexního rozvoje studentů, holistického pohledu na učení, ale i život školy. Na tomto základě pak jsou teprve diskutovány otázky inkluze ve školním prostředí, její cíle, možnosti naplňování, rizika a meze. Příprava učitelů, která zahrnuje profesní rozvoj s ohledem na výše uvedená východiska, pak zdůrazňuje jak přípravu

na výuku v inkluzivním prostředí, tak vzdělávání, které bude naplňovat v současnosti intenzivně diskutovaný koncept udržitelnosti (sustainability) v jeho environmentálně fyzické i environmentálně sociální a individuální rovině.

Domníváme se, že je zřejmé, že finský model vzdělávání učitelů nelze zjednodušit na premisy – teorie je propojena s praxí, učitelé jsou aktéři reforem inkluzivního vzdělávání, vzdělávací model podporuje spravedlivé vzdělávání pro všechny a zaručuje společnosti udržitelný rozvoj a osobní pohodu všech aktérů. Rovněž se domníváme, že není možné jednotlivé součásti diskuze o vzdělávání finských učitelů „vytrhnout“ a „přesadit“ vzdělanostním transferem do „domácí“ (např. české) diskuze o pregraduální přípravě učitelů. Možné však je analyzovat východiska finského modelu vzdělávání učitelů, jeho „skryté“ i veřejně „propagované“ významy, hodnoty, premisy a komparovat je s ohledem na specifika jiných vzdělávacích diskuzí. To nemusí nutně znamenat, že se zůstane u „pouhé“ obsahové, diskurzivní analýzy bez „praktického“ dopadu. Pokud chceme měnit pravidla „jazyka“ a jednání, musíme předem dosáhnout shody v cílech a programu proměny profesní i širší kulturní „identity“ aktérů, kteří novou logiku významů, sdílených přesvědčení a hodnot mají definovat, realizovat a naplňovat. K tomuto cíli „referenční“ příklady a „nové vzory“ – nejen v pedagogické oblasti – mohou významně napomoci, včetně příkladu finského vzdělávání učitelů.

## Literatura

- ADIC, Christel, 2017. Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*. Roč. 63, č. 3, s. 341–361. ISSN 00443247.
- AHO, Erkki, PITKÄNEN, Kari, & SAHLBERG, Pasi, 2006. *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. 1. vyd. Washington D. C.: World Bank. ISBN 0-205-36020-3.
- BAUMAN, Zygmunt, 2020. *Tekutá modernita*. 2. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1602-5.
- BAUMAN, Zygmunt, 2021. *Tekutý život*. 1. vyd. Praha: Pulchra. ISBN 978-80-7564-067-3.

- BECK, Ulrich, 1993. *Die Erfindung des Politischen: zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 3-518-11780-7.
- BECK, Ulrich, 2018. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-267-8.
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2023. *Teachers in Finland: Trusted professionals*. Dostupné z: <https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2015/10/teachers-in-finland-2023-net-rgb-f3.pdf>.
- GIDDENS, Anthony, 2023. *Důsledky modernity*. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5415-7.
- JUTIKKALA, Eino & PIRINEN, Kauko, 2001. *Dějiny Finska*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-406-8.
- KANSANEN, Pertti, 1999. Research-based Teacher Education. In: HYTÖNEN, Juhani (eds.). *Teacher Education for Changing School*. Ljubjana: University of Ljubljana, Faculty of Education, s. 135–141. ISBN 951-45-7034-0.
- KANSANEN, Pertti, 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksessa akateemisen? *Kasvatus & Aika*. Roč. 6, č. 2, s. 37 – 51. ISSN 17972302.
- KANSANEN, Pertti, 2014. Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In: McNAMARA, Olwen, MURRAY, Jean & JONES, Marion (eds.). *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy*. Dordecht: Springer Netherlands, s. 279–292. ISBN 978-94-007-7825-2.
- KANSANEN, Pertti, 2006. Constructing a Research-based Program in Teacher Education. In: OSER, Fritz K, ACHTENHAGEN, Frank & RENOLD, Ursula (eds.). *Competence Oriented Teacher Training*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 11–22. ISBN 908-79-0337-5.
- KANSANEN, Pertti, TIRRI, Kirsi & MERI, Matti (ed.), 2000. *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. 1. vyd. American University Studies, XIV, 47. New York: Peter Lang. ISBN 978-08-2044-897-8.
- KAŠČÁK, Ondrej & PUPALA, Branislav, 2011. Pisa v kritickej perspektíve. *Orbis Scholae*. Roč. 5, č. 1, s. 53–70. ISSN 18024637.
- KIVINEN, Osmo & RINNE, Risto, 1994. The Thirst for Learning, or Protecting One's Niche? The Shaping of Teacher Training in Finland during the 19th and 20th Centuries. *British Journal of Sociology of Education*. Roč. 15, č. 4, s. 515–527. ISSN 01425692.
- LAUKKANEN, Jari, 1995. The Formation of Evaluation Policies in Education in Finland. In: YRJ-NSUURI, Vyrjö. *Evaluating Education in Finland*. Helsinki: National Board of Education, s. 17–40.



- LAVONEN, Jari, 2014. How Finnish Teachers Are Encouraged to Adopt Information and Communication Technology. *Bulletin of Peoples' Friendship*. Roč. 11, č. 1, s. 5–15. ISSN 08698732.
- LAVONEN, Jari, 2018. Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes. In: WEINBERGER, Yehudith & LIBMAN, Zipora. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. London: IntechOpen, s. 3–23. ISBN 178-923-544-8.
- LAVONEN, Jari, MAHLAMÄKI-KULTANEN, Seija, VAHTIVUORI-HÄNNINEN, Sanna & MIKKOLA, Armi, 2020. A Collaborative Design for a Finnish Teacher Education Development Programme. *Journal of Teacher Education and Educators*. Roč. 9, č. 2, s. 241–262. ISSN 21470456.
- MATĚJŮ, Petr (eds.), 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-032-2.
- MATĚJŮ, Petr (eds.), 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. Teacher Education and Development 2022–2026. In: *julkaisut.valtioneuvosto.fi* [online]. Helsinki: Ministry of Education and Culture [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164179/TeacherEducationDevelopmentProgramme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- NIEMI, Hannele (eds.), 2018. *Maailman parhaaksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. ISSN 978-952-206-479-0.
- NIEMI, Hannele & NEVGI, Anne, 2014. Research Studies and Active Learning Promoting Professional Competences in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. Roč. 43, s. 131–142. ISSN 0742051X.
- NIEMI, Hannele, 2012. The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. *Contemporary Issues in Education Research*. Roč. 5, č. 4, s. 247–258. ISSN 19405847.
- NIEMI, Hannele & LAVONEN, Jari, 2020. Teacher Education in Finland: Persistent Efforts for High-quality Teachers. In: LAUREN, Lefty & FRASER, James W. *Teaching the World's Teachers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, s. 153–178. ISBN 978-142-143-829-0.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (Ministerstvo školství a kultury), 2016. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. 1. vyd. Helsinki: OKM. ISBN 978-952-263-426-9.
- PARONEN, Paula & LAPPI, Olga, 2018. *Finnish Teachers and Principals in Figures*. 1. vyd. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. ISBN 978-952-13-6460-0.

- PENTIKÄINEN, Johanna, 2023. Finnish Teachers' Views on their Pupils' Writing Challenges. *Journal of Finnish Studies*. Roč. 26, č. 1, s. 24–49. ISSN 1206-6516.
- PRŮCHA, Jan & KANSANEN, Pertti, 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3184-4.
- RAENTO, Pauliina, 2008. Introduction: Nation, State and Identity in Finland. *National Identities*. Roč. 10, č. 1, s. 1–4. ISSN 9781474.
- RAJAKALTIO, Helena & MÄKINEN, Marita, 2014. The Finnish School in Cross-Pressures of Change. *European Journal of Curriculum Studies*. Roč. 1, č. 2, s. 133–140. ISSN 21827168.
- RINGARP, Johanna, 2016. PISA lends legitimacy: A Study of Education Policy Changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*. Roč.15, č. 4, s. 447–461. ISSN 1474-9041.
- RINNE, Risto, KIVIRAUM, Joel & SIMOLA, Hannu, 2002. Shoots of Revisionist Education Policy or Just Slow Adjustment? Finnish Educational Policy Changes in the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Roč. 46, č. 1, s. 643–658. ISSN 00313831.
- SAHLBERG, Pasi, 2007. Education Policies for Raising Student Learning: the Finnish Approach. *Journal of Education Policy*. Roč. 22, č. 2, s. 147–171. ISSN 02680939.
- SAHLBERG, Pasi, 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* 1. vyd. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5149-7.
- SALOKANGAS, Maija & KAUKO, Jaakko, 2015. Borrowing Finnish PISA Success? Critical Reflections from the Perspective of the Lender. *Educacao e Pesquisa*. Roč. 41 (Special issue), s. 1353–1364. ISSN 15179702.
- SANTOS, Iris & CENTENTO Vera, G., 2023. Inspirations from Abroad: the Impact of PISA on countries' choice of Reference Societies in Education. *Compare – a Journal of Comparative and International Education*. Roč. 53, č. 2, s. 269–286. ISSN 03057925.
- SCHRIEVER, Jürgen, 2014. Neither Orthodoxy nor Randomness: Differing Logics of Conducting Comparative and International Studies in Education. *Comparative Education*. Roč. 50, č. 1, s. 84–101. ISSN 13600486.
- SIMOLA, Hannu, 2005. The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*. Roč. 41, č. 4. ISSN 13600486.
- SITOMANIEM – SAN, Johanna. *Fabricating the Teacher as Researcher: a Genealogy of Academic Teacher Education in Finland*. Oulu, 2015. Disertační práce. Oulun yliopisto.

- SOOL. Teacher Education un Finland. In sool.fi [online]. Helsinki: SOOL [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.sool.fi/in-english/the-finnish-school-system/>
- STEINER-KHAMSI, Gita, 2014. Cross-national Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation. *Asia Pacific Journal of Education*. Roč. 34, s. 2, s. 153–167. ISSN 15981037.
- STEINER-KHAMSI, Gita, 2016. New Directions in Policy Borrowing Research. *Asia Pacific Education Review*. Roč. 17, č. 3, s. 381–390. ISSN 15981037.
- STEINER-KHAMSI, Gita, 2021. Policy-borrowing and Lending in Comparative and International Education: a Key Area of Research. In: *Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*. 1. vyd. London/New York: Bloomsbury, s. 327–343. ISBN 978-135-00-7876-5.
- STRAKOVÁ, Jana, 2011. Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis scholae*. Roč. 5, č. 3, s. 123–127. ISSN 18024637.
- STRAKOVÁ, Jana, 2009. Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*. Roč. 3, č. 3, s. 103–118. ISSN 18024637.
- SUWALSKA, Arleta, 2020. Relationship between the Finnish Education and Teachers' Professional Development in the Perspective of Contemporary Challenges: Selected Aspects. *Cultura and Education*. Roč. 4, č. 130, s. 10–24. ISSN 1230266X.
- ŠTECH, Stanislav, 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 5, s. 615–633. ISSN 12114669.
- ŠTECH, Stanislav, 2011. PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*. Roč. 5, č. 1, s. 123–133. ISSN 18024637.
- ŠTECH, Stanislav, 2015. Proč se kritizuje PISA? *Pedagogická orientace*. Roč. 25, č. 4, s. 605–612. ISSN 1211-4669.
- TAKAYAMA, Keita, WALDOW, Florian & SUNG, Youl-Kwan, 2013. Finland Has it All? Examining the Media Accentuation of 'Finnish Education' in Australia, Germany and South Korea. *Research in Comparative and International Education*. Roč. 8, č. 3, s. 307–325. ISSN 1745-4999.
- TIRRI, Kirsi, 2014. The Last 40 Years in Finnish Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*. Roč. 40, č. 5, s. 600–609. ISSN 0260-7476.
- TIRRI, Kirsi & KUUSISTO, Elina, 2013. How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. Roč. 36, č. 1, s. 84–96. ISSN 0162-3532.
- UUSIAUTTI, Satu & MÄÄTTÄ, Kaarina, 2013. Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860–2010). *Education Policy Analysis Archives*. Roč. 21, č. 59, s. 1–18. ISSN 10682341.

- VANE, 2020. *YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2020–2023*. 1. vyd. Helsinki: Valtioneuvoston hallintoyksikkö. ISBN 978-952-00-4114-4.
- WALDOW, Florian, 2010. Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*. Roč. 56, č. 4, s. 497–511. ISSN 00443247.
- WALDOW, Florian, 2017. Projecting Images of the ‘Good’ and the ‘bad school’: Top Scorers in Educational Large-scale Assessments as Reference Societies. *Compare – a Journal of Comparative and Interntional Education*. Roč. 47, č. 5, s. 647–664. ISSN 03057925.
- WERMEKE, Wieland & FORSBERG, Eva, 2017. The Changing Nature of Autonomy: Transformations of the Late Swedish Teaching Profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Roč. 61, č. 2, s. 155–168. ISSN 00313831.
- WESTBURY, Ian, KANSANEN, Pertti & BJÖRKVIST, Ole, 2005. Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland’s Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Roč. 49, č. 5, s. 475–485. ISSN 00313831.