

Editorial

Poslední číslo *Orbis scholae* v ročníku 2020 přináší novinku v podobě anglicky psaného textu uvnitř „českého“ čísla. Dosud vycházely články v angličtině v monotematických číslech. Na zvýšenou potřebu komunikovat v mezinárodním kontextu ale reagujeme otevřením možnosti publikovat pro širší odbornou obec i mimo relativně úzce vymezená témata specializovaných čísel. Doufáme, že jak autoři, tak čtenáři tuto změnu uvítají a budou stále častěji využívat příležitost zprostředkovávat výsledky svého bádání i za hranice české a slovenské jazykové oblasti.

V aktuálním čísle přinášíme pět textů. Dva jsou věnovány předškolnímu vzdělávání, dva se zabývají středním školstvím a především základního vzdělávání se týká diskusní příspěvek o etické výchově.

Teoretická studie Ondreje Kaščáka se zabývá mechanismy, kterými nadnárodní instituce (zde reprezentované EU a OECD) ovlivňují vzdělávací politiku v oblasti vzdělávání a péče v raném dětství na Slovensku a v Německu. V analýze dokumentů věnujících se předškolnímu vzdělávání a péči, které vznikly na půdě OECD a EU v posledních zhruba dvaceti letech, autor poukazuje na posun ve vnímání funkce předškolního vzdělávání a péče k sociálně-investičnímu paradigmatu. Dle tohoto přístupu financování předškolního vzdělávání a péče není primárně nákladem, který musíme vynaložit, abychom zajistili aktuální well-being dítěte a jeho holistický vývoj, ale spíše investicí do jeho budoucnosti a také do budoucí prosperity celé společnosti.

Autor shromážděné výsledky analýzy dokumentů EU a OECD a jejich reflexi ve vzdělávacích politikách Slovenska a Německa předkládá jako doklady pro potvrzení konvergenční teorie. Ta tvrdí, že struktura jednotlivých vzdělávacích systémů a procesy v nich probíhající mají tendenci se sblížovat tím, jak se národní vzdělávací systémy snaží zavádět trendy diktované - ať „měkkými“, či „tvrdými“ nástroji - ze strany nadnárodních institucí. Konvergenční tendence jsou považovány za problematické zejména kvůli vytěšňování kulturních a společenských norem „cílových“ zemí.

Tato oblast by jistě zasloužila důkladnější analýzu i pro Českou republiku. Značná terminologická - a troufáme si tvrdit i diskurzivní - neukotvenost tématu se projevila i při psaní tohoto úvodníku: Jak se vlastně popisovaný segment jmenuje? Slovenská studie používá termín *vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve* jako doslovný překlad anglického termínu *early childhood education and care*. Český ekvivalent *vzdělávání a péče v raném dětství* se zatím prosadil jenom v textech produkovaných

6 zmiňovanými institucemi na nadnárodní úrovni, v rétorice dokumentů české vzdělávací politiky se setkáváme především s předškolním vzděláváním, které se prolno i do mnoha akademických textů. Redukce dětství na „předškolní období“, tedy etapu života pojmenovanou nikoli tím, co je, ale tím, co bude následovat, a redukce *péče a vzdělávání* na pouhé *vzdělávání* jsou poměrně výmluvné a naznačují, že *policy borrowing* od nadnárodních institucí je v české vzdělávací politice účinnější, než se možná jejich představitelé odvažovali doufat. Na analýzu toho, nakolik jde o posun nikoli jenom terminologický, ale také faktický, a nakolik se na něm podílejí jiné trendy než ty nastolené globalizačními institucemi, si ještě budeme muset počkat...

Empirická studie Lucie Jarkovské vypovídá o institucích předškolního vzdělávání skrze analýzu prostředí a interakcí ve veřejné a soukromé mateřské škole. Ve své studii popisuje lesní školku jako příklad neregistrované soukromé školy, ve které rodiče hledají svobodu pro realizaci výjimečnosti svého dítěte a své rodiny neomezovanou obvyklými ukázkovými přístupy veřejné instituce. Děti v ní nejsou v hierarchicky nižším postavení toho, kdo má jenom „poslouchat“, ale v egalitářském prostředí neustále vyjednávají svoji pozici skrze interakce a konflikty, do kterých se zapojují. Pro rodiče se zdá důležité, že v těchto interakcích nejsou děti automaticky stavěny do submisivní role. Rodiče z veřejné mateřské školy na ní naopak oceňují fakt, že kultivuje u dětí schopnost adaptace a učí je koexistenci ve skupině a obecně ve společenském systému založeném na znalosti pravidel chování a způsobu fungování společenských institucí. Svoboda dětí v lesní mateřské škole na druhé straně vyžaduje jistou nesvobodu jejich rodičů - očekává se od nich, že se budou zapojovat do školní komunity a investovat svůj materiální, sociální i kulturní kapitál. Oproti tomu veřejná mateřská škola ponechává rodičům autonomii a nezasahuje do jejich rodinného života. Otevřená regulace týkající se chování dětí ve veřejné mateřské škole je tak stavěna do kontrastu se skrytějšími, ale nikoli méně závaznými regulativy, jimž jsou vystaveni rodiče v lesní mateřské škole. Rozdíl tedy netkví v obecné nepřítomnosti pravidel a norem, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale ve způsobu, jakým je rodiče přijímají. Autorka dovozuje, že výměnou za významné zasahování instituce do jejich života rodiče získávají podporu komunity, která jim umožňuje fungovat mimo mainstream.

Další dvě studie se zabývají středním vzděláváním, konkrétně analýzou způsobů, jakými instituce utvářejí podmínky pro vzdělávání. Zatímco text Ondřeje Špačka se věnuje obsahu vzdělávání, výzkum Jany Strakové, Jaroslavy Simonové a Petra Soukupa se zaměřuje primárně na dopady postojů učitelů.

Článek Ondřeje Špačka popisuje, jak se vybraná literární díla stávají zařazením do seznamu četby k maturitní zkoušce „školstvím schválenou“ součástí oficiální kultury. Vychází z myšlenky, že maturitní zkouška je jedním z institucionalizovaných nástrojů legitimizace a kanonizace literárních děl. Podobně jako L. Jarkovská i O. Špaček upozorňuje na klíčovou roli kulturního kapitálu a dešifruje způsoby, jimiž je tento kapitál prostřednictvím školského systému reprodukován a distribuován. Na základě analýzy značně rozsáhlého souboru (více než 80 tisíc položek) dokladuje, jak školní seznamy významně redukovat literaturu hodnou zařazení do maturitní zkoušky: polovina ze zkoumaných položek spadá do pouhých 80 nejčastěji uváděných děl. Pozornost zasluhuje

i podrobnější analýza literárního kánonu, který je výhradně mužský a zapadající do euroamerického kulturního okruhu a většinové etnické perspektivy. Zároveň ukazuje, že seznamy akademicky a odborně zaměřených škol se výrazně liší - zatímco první zařazují do seznamu náročnější díla, druhé zůstávají spíše u literárních prací založených na přímočarém vyprávění příběhu, avantgardní a abstraktnější díla v nich chybí. Autor dokládá, že škola v tomto případě k vyrovnávání šancí nepřispívá - žáci do škol přicházejí s odlišným povědomím o literatuře, o kulturním i širším kontextu a těm, kteří neměli dostatečně podnětné rodinné prostředí, školy příliš neumožňují vymanit se z něj. Naopak, spíše posilují jejich vstupní pozice: žáci s vyšším kulturním kapitálem jej zúročí, zatímco ti ostatní další kapitál ve škole nezískají. Autor pak nabízí k diskusi i možná řešení této situace spočívající buď ve standardizaci požadavků napříč různými typy vzdělávacích drah, nebo v přijetí rozdílnosti a kladení důrazu na rozšiřování povědomí pedagogů o vlivu rodinného zázemí.

Druhá studie z oblasti středního vzdělávání zkoumá vliv akademického optimismu učitelů na výsledky žáků v matematice a čtenářské gramotnosti po zohlednění vstupních znalostí, rodinného zázemí, typu studia a složení žáků školy. Akademický optimismus je koncept v českém prostředí poměrně neznámý. Zahrnuje vnímanou vlastní účinnost učitelů, jejich důvěru v žáky a jejich rodiče i důraz na vzdělávací výsledky žáků. Předchozí analýzy ukázaly souvislost akademického optimismu a výsledků žáků na druhém stupni, aktuální studie se zaměřila na posouzení tohoto vztahu ve střední škole. Přestože analýza ukázala, že se akademický optimismus učitelů gymnaziálního a odborného studia liší, dopad těchto rozdílů na výsledky žáků se neprokázal. Analýzy přinesly i další zajímavé poznatky - zatímco čtenářská gramotnost je primárně ovlivněna socioekonomickými charakteristikami žáků školy, u matematické gramotnosti hraje hlavní roli typ studia (gymnaziální versus odborné). To naznačuje, že aktivní rozvoj čtenářské gramotnosti zůstává ve středních školách stále nedoceňován.

Číslo pak uzavírá diskusní příspěvek Martina Brestovanského o roli etické výchovy ve vzdělávání. Autor se v něm podrobně věnuje třem skupinám argumentů, které jsou stavěny proti zařazení etické výchovy do škol. První skupinu tvoří výhrady proti koncepci a obsahu etické výchovy, druhou pak argumenty proti její opodstatněnosti ve školním prostředí a třetí skupinu argumenty vycházející z mainstreamové kultury severoatlantického prostoru. Autor zdůrazňuje především význam dimenze morálky a ctností, přičemž za důkaz jejich aktuálnosti považuje propojenost se soudobými trendy ve filozofii a také ve velice populární pozitivní psychologii.

Přestože číslo, které se vám dostává do rukou, není složeno z optimisticky laděných textů ukazujících pozitivní trendy, jakkoli bychom to právě v nynější době potřebovali, věříme, že zvědomění problematických míst je důležitým prvním krokem nejenom na cestě k poznání, ale také na cestě k radostnějšímu vzdělávání pro žáky, učitele a všechny, kteří jejich poutě spoluutvářejí.

Milé čtenářky, milí čtenáři, přejeme vám inspirativní čtení.

*Jaroslava Simonová
výkonná redaktorka*