

# Orbis scholae

VOL 14 / 3 / 2020

© Univerzita Karlova, 2021

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

# Obsah

<b>Editorial</b>	
<i>Jaroslava Simonová</i> .....	5
<b>Teoretická studie</b>	
Vývoj globálního diskurzu vzdělávací politiky a nové sociální funkce předškolního vzdělávání <i>Ondřej Kaščák</i> .....	9
<b>Empirické studie</b>	
If It Were Not Exceptional, We Wouldn't Have Chosen It: Institutional Habitus of Two Nursery Schools <i>Lucie Jarkovská</i> .....	33
Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl <i>Ondřej Špaček</i> .....	55
Vliv akademického optimismu na výsledky žáků středních škol <i>Jana Straková, Jaroslava Simonová, Petr Soukup</i> .....	73
<b>Diskuse</b>	
Mýty o prosociálnosti, výchově charakteru a etické výchově <i>Martin Brestovanský</i> .....	93
<b>Poděkování recenzentům</b> .....	111

# Contents

<b>Editorial</b>	
<i>Jaroslava Simonová</i> .....	5
<b>Theoretical Study</b>	
Development of Global Discourse of Educational Policy and New Social Functions of Early Childhood Education <i>Ondřej Kaščák</i> .....	9
<b>Empirical Studies</b>	
If It Were Not Exceptional, We Wouldn't Have Chosen It: Institutional Habitus of Two Nursery Schools <i>Lucie Jarkovská</i> .....	33
Cultural Capital and Maturita Exam: Analysis of School List of Literary Works <i>Ondřej Špaček</i> .....	55
The Impact of Academic Optimism on Achievement of Upper Secondary School Students <i>Jana Straková, Jaroslava Simonová, Petr Soukup</i> .....	73
<b>Discussion</b>	
Myths About Prosociality, Character Education, and Ethics Education <i>Martin Brestovský</i> .....	93
<b>Thanks to Reviewers</b> .....	111

## 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





# Vývoj globálneho diskurzu vzdelávacej politiky a nové sociálne funkcie predškolského vzdelávania

Ondrej Kaščák

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta  
a Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Štúdia sa zaoberá spôsobmi globálnej správy vzdelávania a súčasnými mechanizmami nadnárodného ovplyvňovania vzdelávacích systémov a to najmä s dôrazom na vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD). Cez diachrónnu analýzu diskurzu kľúčových dokumentov OECD a EU ďalej objasňuje novú politickú konceptualizáciu VSRD a aj sektora raného vzdelávania ako takého. Táto nová konceptualizácia, založená na prospektívnom a ekonomizujúcom vnímaní formovania v ranom detstve, je v špecifických národných kontextoch uplatňovaná prostredníctvom rôznorodých reformných mechanizmov a procesov. Tieto mechanizmy sú opísané na príklade aktuálneho vývoja na Slovensku a v Nemecku. Štúdia pre sektor VSRD potvrdzuje platnosť tzv. konvergenčnej hypotézy a to aj napriek diverzite tradícií VSRD v Európe.

**Kľúčové slová:** vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD), OECD, EÚ, sociálno-investičná paradigma, Slovensko, Nemecko, konvergenčná hypotéza

## Development of Global Discourse of Educational Policy and New Social Functions of Early Childhood Education

**Abstract:** The study analyses the nature of global education governance and the mechanisms of transnational influencing of national education systems today, with an emphasis on early childhood education. Through a discursive analysis of key OECD and EU documents, it clarifies the new conceptualization of the early childhood education and early childhood education sector as such. The conceptualization, based on a prospective and economizing view, is promoted through various reform mechanisms within particular national contexts. The study gives examples of reform movements in Slovakia and Germany. The study confirms the validity of the so-called convergence hypothesis for early childhood education, despite the diversity of early childhood education traditions in Europe.

**Keywords:** early childhood education, discourse, OECD, EU, social investment paradigm, Slovakia, Germany, convergence hypothesis

Miera investícií Európskej únie do predškolského vzdelávania a produkcia relevantnej legislatívy v ostatných pätnástich rokoch naznačuje vysokú prioritizáciu sektora predškolského vzdelávania. Desiatky analytických správ OECD taktiež naznačujú, že v oblasti globálnych školských politík získava predškolské vzdelávanie úplne novú pozíciu a dôležitosť. A aj tí významní reprezentanti OECD, ktorí sa intenzívne venovali najmä sekundárnemu vzdelávaniu a pripravenosti 15-ročných na nové požiadavky trhu práce, sa zrazu zameriavajú na najmenších a dokonca o predškolskom vzdelávaní pravidelne publikujú. Za všetkých možno spomenúť „otca“ medzinárodného

<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.1>  
www.orbisscholae.cz

10 testovania PISA A. Schleichera. S vysokou prioritizáciou však ide ruka v ruke predstavovanie predškolského vzdelávania v novom svetle a v novom kontexte. Úlohou tejto štúdie je tento nový kontext opísať, ozrejmiť jeho špecifiká a nuansy. Taktiež je úlohou tejto štúdie ukázať, ako sa tento kontext cez pôsobenie nadnárodných organizácií prenáša do národných vzdelávacích politík.

Štúdiu možno lokalizovať v oblasti komparatívnej pedagogiky. Budeme v nej postupovať tak, že najprv ozrejmime podoby globálnej správy vzdelávania a mechanizmy nadnárodného ovplyvňovania národných vzdelávacích systémov v súčasnosti. Následne budeme analyzovať globálny diskurz vplyvných nadnárodných organizácií a zoskupení, ktorý sa vzťahuje k predškolskému vzdelávaniu. Metódou práce bude diachrónna komparácia vývoja nadnárodného diskurzu vzdelávacej politiky na základe autoritatívnych dokumentov, čiže analýza a porovnávanie v časovej kontinuite. V prípade dokumentov OECD to bude obdobie od roku 2001 do roku 2017. V prípade dokumentov EÚ obdobie od roku 1996 do roku 2018. Budeme postupovať analýzou diskurzov vybraných relevantných dokumentov o predškolskom vzdelávaní a ranej starostlivosti v kontinuu ich vývoja.

Základ analýzy diskurzu tvorí snaha vysvetliť ideologický kontext, v rámci ktorého diskurzy vznikajú a získavajú dominanciu (Turunen & Rafferty, 2013). Predmetom našej analýzy budú dominantné diskurzy. Tie privilegujú špecifický spôsob myslenia a vylučujú iné perspektívy. Vyextrahujeme z nich typické diskurzívne jednotky a formácie, ktoré vyjadrujú podstatu nového ponímania predškolského vzdelávania a sektora, ktorý predškolské vzdelávanie poskytuje. V analýze diskurzov zohľadníme viaceré úrovne dominantného diskurzu - text, hlas, naráciu (Humes, 2000). Na úrovni textu ide o to, čo bolo povedané, aké centrálné koncepty boli prezentované, aké opakujúce sa metafory boli používané. Na úrovni hlasu ide o mocenské rozloženie vzťahov za diskurzom - kto hovorí a je oprávnený hovoriť, koho perspektíva sa zdôrazňuje (napr. pedagógov, ekonómov, zamestnávateľov). No a hlasy kontrolujúce text konštruujú naráciu (Humes, 2000, s. 48), príbeh, ktorý legitimizuje výpoveď (napr. príbeh o úspešných žiakoch, rastúcej ekonomike, prosperujúcej spoločnosti a pod.).

Diskurzívne formácie v strategických dokumentoch o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve (VSRD) môžu mať rôzne podoby. V priebehu 20. storočia nachádzame viac alebo menej systematické familializačné diskurzy, diskurzy vychádzajúce z práv žien, holisticko psychologizujúce diskurzy, pedocentrické diskurzy, diskurzy vychádzajúce z detských práv, či socializačné a inštitucionalizačné diskurzy. Úlohou tejto štúdie je opísať prevládajúce diskurzívne formácie vo vybraných dokumentoch nadnárodných organizácií. Nie je jej úlohou glorifikovať či haniť niektorú diskurzívnu formáciu, ale skôr ozrejmiť zdroje, stopy a penetrácie prevládajúcej formácie, či formácií. Pri analýze sa však nevyhneme kontrastovaniu ako prostriedku porovnávania a práve z kontrastovania môže vzniknúť dojem kritiky či legitimizácie. Používame pritom kontrastovanie diskurzov napr. tak, ako to robí Casalini (2014). Kontrastovanie používame na to, aby sa ukázala neprítomnosť nejakého alternatívneho diskurzu alebo diskurzov, pričom ale cieľom tejto štúdie nie je tento diskurz/y ďalej

analyzovať. Predstavuje/ú tak len komparatívny bod, ktorý ukazuje dominantný diskurz v jeho nesamozrejmosti.

Okrem novej a komplexnej konceptualizácie predškolského vzdelávania v dominantných diskurzoch nadnárodných organizácií poukážeme na odporúčania týchto organizácií smerujúce k národným vzdelávacím politikám, aby sa táto konceptualizácia uplatnila. Taktiež poukážeme na nové globálne nástroje presadzovania a vyhodnocovania tejto novej konceptualizácie. Následne na dvoch národných príkladoch (Slovenska a Nemecka) ukážeme, ako sa uvedená konceptualizácia a jej implementačné mechanizmy presadili v ich národných politikách predškolského vzdelávania.

## 1 Postupy nadnárodného a medzinárodného ovplyvňovania

Globálna redefinícia predškolského vzdelávania je možná len vtedy, ak existuje mechanizmus, ktorý umožňuje transformáciu národných vzdelávacích systémov. Najčastejšie má takýto mechanizmus podobu tzv. výpožičky politík (policy borrowing and lending). Ide o proces, ktorý bol dokladovaný už v 19. storočí, keď bol napr. pruský model predškolského vzdelávania v podobe „kindergarten“ implementovaný v USA (Malatinská, 2014). Najčastejšie ide o proces medzinárodného ovplyvňovania prostredníctvom tzv. najlepších praxí (best practices) a môže mať viaceré podoby. Ak istá krajina sama vyvíja úsilie, hľadá nové vhodné modely a aktívne ich na seba implementuje, tak sa zdôrazňuje aspekt „požičania si“ efektívnej politiky (policy borrowing), zatiaľ čo „zapožičanie“ či „poskytnutie“ politík (policy lending) skôr zdôrazňuje externé vplyvy na národné systémy (napr. vplyvy nadnárodných organizácií) (Portnoi, 2016).

Intenzita externého vplyvu, ale aj motívy výpožičky môžu byť rôzne. Preto Ochs a Phillips (2004, s. 9) stanovili akési kontinuum vzdelávacieho transferu, kde uviedli päť základných existujúcich podôb takéhoto transferu politík: 1) vynútený transfer (totalitné, autoritatívne politiky); 2) požadovaný pod nátlakom (porazené či kolonizované krajiny); 3) vyjednaný pod nátlakom (požadovaný bilaterálnymi alebo multilaterálnymi dohodami); 4) cieľavedomo vypožičaný (zámerné kopírovanie politík/praxí sledovaných niekde inde); 5) zavedený na základe ovplyvnenia (všeobecné ovplyvnenie vzdelávacími ideami a metódami). V rámci tejto štúdie bude transfer globálnej koncepcie a modelu predškolského vzdelávania analyzovaný najmä v kontexte krajín, ktoré sú členmi OECD a EÚ, krajín globálneho severu. V prípade slovenskej vzdelávacej politiky síce historicky možno hovoriť aj o transferoch typu 1) a 2), no po páde komunizmu sú relevantné najmä transfery typov 3), 4) a 5), pričom po období uchádzania sa o členstvo v OECD a predvstupových rokovaní s EÚ, kedy dominoval typ 3), dnes popri typu 3) rastie aj význam typov 4) a 5).

V inej štúdii Phillips a Ochs (2003) na príkladoch opisujú rôzne varianty štyroch fáz výpožičiek vzdelávacích politík. 1) medzinárodnej príťažlivosti; 2) rozhodnutia k výpožičke; 3) implementácie politík; 4) internalizácie/udomácnenia politík. Ukazujú, že v súčasnosti je dominantným motívom k výpožičkám negatívna národná

- 12 skúsenosť (napr. nespokojnosť rodičov, zlé výsledky v medzinárodných testovaniach atď.), ktorá vedie k rozhodnutiam národných vlád k výpožičke. Voľba prenášaného modelu však často býva podnecovaná čisto teoreticky, alebo ovplyvnená klamlivou osobnou skúsenosťou. Taktiež môže byť poháňaná snahou rýchlo vyriešiť istý akútny problém. Tieto motivácie však väčšinou vedú k neefektívnosti výpožičiek v národnom vzdelávacom systéme.

## 2 Globálna vzdelávacia politika

Vlády stále viac zohľadňujú medzinárodné porovnania vzdelávacích príležitostí a výsledkov, keď tvoria politiky pre zlepšovanie sociálnych a ekonomických vyhladok individuí, keď uplatňujú stimuly pre vyššiu efektívnosť v školstve a pomáhajú mobilizovať zdroje aby uspokojili zvyšujúce sa požiadavky. Direktoriát OECD pre vzdelávanie a zručnosti prispieva k týmto snahám prostredníctvom tvorby a analýzy kvantitatívnych, medzinárodne porovnateľných indikátorov, ktoré každoročne publikuje v materiály *Education at a Glance*. Spolu s hodnotiacimi správami o národných politikách krajín OECD môžu byť tieto indikátory nápomocné vládam pri budovaní efektívnejších a spravodlivejších vzdelávacích systémov. (OECD, 2018b, s. 3)

Tento úvodný odstavec z materiálu *Education at a Glance* uvádzame v plnom rozsahu, pretože na malom priestore vyjadruje základný rámec tvorby globálnej vzdelávacej politiky. Ide v ňom o vyjadrenie misie silnej nadnárodnej organizácie v oblasti školskej politiky. V tomto vyjadrení sa však nezrkadlia len ambície tejto organizácie „pomáhať“ vládam a riadiť vzdelávacie transfery na medzinárodnej úrovni. Zároveň vyjadruje očakávaný spôsob správy vzdelávania zo strany vlád - na základe medzinárodných porovnaní a kvantitatívnych indikátorov. Taktiež vyjadruje konečné ciele resp. zmysel správy vzdelávania - zlepšenie sociálnych a ekonomických vyhladok individuí, stimulovať efektívnosť, mobilizovať zdroje. Cez takúto mobilizáciu majú vlády reagovať na zvyšujúce sa požiadavky, takže vo výroku je správa vzdelávania chápaná reaktívne voči ďalším externým faktorom. Nedá sa nevnímať, že v tomto prípade ide o veľmi redukovanú, ekonomizujúcu predstavu o tvorbe vzdelávacích politik a o správe vzdelávania. Dnes sa však všeobecne prijíma fakt, že ide o najrozšírenejšiu a globalizovanú predstavu.

Na úrovni všeobecnej vzdelávacej politiky je táto globalizovaná predstava zhmotnená vo viacerých „globálnych trendoch v školstve“ (Portnoi, 2016, s. 87). Prvým z nich je marketizácia vzdelávania, pričom dochádza k hodnotovému posunu - rovnosť a sociálnu mobilitu ako cieľové kategórie vzdelávania strieda všade zdôrazňovaná sociálna efektívnosť. Vzdelávanie ako verejné blaho strieda koncept vzdelávania ako obchodovateľnej komodity, ako niečoho uplatniteľného najmä (či výhradne) na trhu práce. Druhým trendom je korporativizácia, teda uplatnenie korporátneho étosu v školstve. Zároveň ide o snahy budovať partnerstvá s firemným sektorom, či pri správe vzdelávania vytvárať verejno-privátne partnerstvá. Tretím trendom je decentralizácia, privatizácia vzdelávania a logika voľby/výberu. Nárast súťaživosti (oproti kooperácii) medzi školami, nárast podielu súkromných škôl, zvyšujúce sa

náklady na verejné vzdelávanie, či dokonca zavádzanie rôznych poplatkov vo verejnom vzdelávaní, sú vyjadrením tohto trendu. Štvrtým trendom je zavádzanie prvkov akontability a štandardizovaného testovania do školských systémov. Súvisí so snahou disponovať kvantitatívnymi dátami, ktoré ovplyvnia rozhodovacie procesy tak, ako o tom hovorí prvý odstavec správy *Education at a Glance*. Zároveň tieto prvky posilňujú kontrolné mechanizmy v systéme. Tento cieľ je podporovaný piatym trendom a tým je rastúci význam IKT v správe vzdelávania, či už pri evidencii, vykazovaní, či štandardizovanom testovaní.

Portnoi (2016, s. 113) uvádza, že dnes platí „konvergenčná hypotéza vo vzdelávaní“, t. j. že globálne sa jednotlivé národné vzdelávacie systémy a ich prvky stále viac a viac podobajú, približujú sa navzájom a snažia sa implementovať uvedené globálne trendy. Ukazuje sa teda, že vzdelávací transfer je pomerne jednosmerný, smeruje od krajín, ktoré sú nadnárodnými organizáciami uvádzané ako vzorové, k ďalším krajinám. Voči tomuto pohybu však silnejú kritické hlasy poukazujúce na devastáciu rôznych tradičných prvkov vzdelávacích systémov v transformujúcich sa krajinách, týkajúcich sa najmä transmisie kultúrnych noriem, religiozity, či pôvodných vzdelávacích modelov.

### 3 Globálni hráči v predškolskom vzdelávaní

Konvergenčné trajektórie vo väzbe na uvedené globálne trendy v školstve možno sledovať aj v sektore predškolského vzdelávania, ktorý tradične nebol súčasťou intenzívneho komparatívneho výskumu v pedagogike a to najmä preto, lebo v medzinárodnom meradle nie je výhradne pokrytý rezortom školstva resp. sa tak intenzívne nespájal s ideou vzdelávania (silná prítomnosť idey starostlivosti). Globálnym prijatím konceptu celoživotného vzdelávania však všetci významní globálni hráči začali tomuto sektoru venovať zvýšenú pozornosť, systematicky zhruba od začiatku nového milénia. Najvýznamnejšími globálnymi hráčmi sa v tejto oblasti stali Svetová banka, OECD, UNESCO a EÚ. Nejde pritom o izolovaných hráčov. Vo svojich materiáloch často na seba odkazujú a zároveň autorské či posudzovateľské tímy často obsahujú zástupcov, ktorí pracujú či pracovali v projektoch inej z týchto organizácií.

Neznamená to však, že diskurz týchto organizácií je úplne homogénny. Mahon (2016) uvádza, že najviac redukovanú, ekonomizujúcu predstavu predškolského vzdelávania má Svetová banka. Naopak, UNESCO je podľa nej otvorené rôznym názorovým prúdmi (a diskurzom) o význame a cieľoch predškolského vzdelávania a tieto prúdy v diskurzoch organizácie aj koexistujú.<sup>1</sup> OECD stojí niekde medzi uve-

<sup>1</sup> Postavenie UNESCO však bude nevyhnutné v súčasnosti prehodnotiť. Aktuálne iniciatívy totiž naznačujú obrat k tvrdším evidence-based a štandardizačným nástrojom (MELQO - Measurement of Early Learning Quality and Outcomes; LMTF - Learning Metrics Task Force; HECDI - Holistic Early Childhood Development Index), ktoré smerujú proti kontextualizácii a diverzite konceptov detstva a predškolského vzdelávania.

14 denými pólmi, najmä z dôvodu umiernenějších a nejednoznačných prvých správ o predškolskom vzdelávaní. Vývoj v ostatných 10 rokoch tento diskurz však posúva k ekonomizovanej predstave.

Ak je však cieľom tohto príspevku poukázať na meniaci sa koncept predškolského vzdelávania v rozvinutých krajinách, nebudú pre túto analýzu nosné diskurzy Svetovej banky či UNESCO. Tie totižto v sektore predškolského vzdelávania primárne zasahujú cieľové krajiny týchto organizácií a to sú najmä rozvojové či transformujúce sa krajiny. Týmto krajinám poskytujú špecifickú asistenciu a prostredníctvom rozvojových projektov aj finančnú pomoc resp. pôžičky. Netreba si však pod tým predstaviť len vzdialený rozvojový svet globálneho juhu, ale napr. aj transformujúce sa postkomunistické krajiny. Napr. Svetová banka momentálne investuje 47 miliónov eur do projektu *Inkluzívne vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve* v Srbsku. Ako na druhej strane hovorí Mahon (2016), OECD svoju perspektívu smeruje na jadro svojich členských krajín, ktoré tvoria najmä rozvinuté krajiny globálneho severu. Preto pre našu analýzu budú nosné najmä diskurzy OECD a EÚ.

V nami analyzovanom období obe nadnárodné organizácie prechádzajú funkčnou reštrukturalizáciou ovplyvnenou novými trendami verejnej správy, ktoré sú známe ako *nový verejný manažment* (new public management - NPM) (Klimovský, 2010). Jeho nosnými prvkami sú decentralizácia, individualizácia, privatizácia, marketizácia a úspornosť verejnej správy, presun od monitorovania vstupov na vyhodnocovanie výstupov či tlak na akontabilitu a responzibilitu. V deväťdesiatych rokoch 20. storočia zriaďuje OECD direktoriát PUMA (public management), ktorý začal aktívne šíriť agendu NPM v členských štátoch (Pal, 2012). V prípade Európskej únie presadeniu konceptu NPM napomohla kríza v Európskej komisii v druhej polovici deväťdesiatych rokov 20. storočia. Nasledujúca reforma európskych štruktúr navrhovaná Neilom Kinnockom vyústila do širokej aplikácie princípov NPM, čím prišlo k opusteniu francúzskeho modelu správy EK založenom na weberovských princípoch (Quinlivan & Schön, 2002). Všetky tieto charakteristiky neoliberalnej správy následne zásadne ovplyvnili aj konceptualizáciu správy vzdelávania u oboch organizácií (Tolofari, 2005).

### 3.1 OECD

Pre ozrejmienie vplyvu OECD na členské a aj nečlenské krajiny sa treba pozrieť na organizáciu vzťahov s členskými krajinami a spôsob produkcie diskurzu v rámci tejto organizácie. OECD neuplatňuje rozpočtové, penalizačné či sankčné mechanizmy ako je to napr. v prípade Svetovej banky. Členské štáty môžu správy a odporúčania OECD kludne ignorovať. Napriek tomu sa to nedeje. Spôsob ovplyvňovania má iný charakter. V článku 3 zakladajúcej zmluvy sa uvádza, že členské štáty „sa (a) budú navzájom informovať a budú poskytovať Organizácii informácie nevyhnutné pre splnenie jej úloh; (b) na kontinuálnej báze budú spolu konzultovať, realizovať štúdie a participovať na dohodnutých projektoch...“ (OECD, 1960). Členské štáty sa zaväzujú poskytovať informácie a byť v neustálom „konzultačnom“ procese. Mahon (2009,



s. 186) to označuje ako „mäkké formy regulácie“. Keď členské krajiny poskytujú informácie, ktoré následne OECD porovnáva, analyzuje, vytvorí rankingy, označí niektoré národné riešenia a politiky za „najlepšie praxe“ (best practices) a na základe nich dá vo vytvorenej správe špecifické odporúčania, tak sa pre členské štáty automaticky stávajú regulátorom reforiem, keďže boli v danom informačnom procese zaangažované. OECD tak na základe svojich analýz vytvára a diseminuje odporúčania smerujúce k optimálnym politikám.

Ďalšiu veľmi významnú regulačnú procedúru tvoria národné správy, ktoré pre jednotlivé oblasti OECD vypracováva a ktoré sú priamo určené vybraným krajinám. Vypracovávajú ich zahraniční experti kontrahovaní OECD konzultujúci s národnými expertmi. Pre oblasť predškolského vzdelávania bol napr. vypracovaný dokument s názvom *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Slovak Republic 2012* (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012). V tejto edícii autorský tím behom dvoch rokov vypracoval až desať národných správ. O regulačných ambíciách týchto správ vypovedá ich štruktúra.

V úvode sa rekapituluje, ktorú z piatich oblastí kvality predškolského vzdelávania stanovených OECD sa rozhodla Slovenská republika rozvíjať ako prioritnú prostredníctvom národných politik. Ide teda o potvrdenie záväzku, pričom však treba povedať, že uvedených päť oblastí kvality formulovala OECD v predchádzajúcej globálnej správe o predškolskom vzdelávaní s názvom *Starting Strong III* (viac vid' nižšie). Následne daná správa analyzuje jednotlivé aspekty zvolenej oblasti a to z porovnávacieho hľadiska. Kapitola 2 sa už názvom priamo pýta, aká je pozícia Slovenska v porovnaní s ostatnými krajinami. V tejto kapitole sa používajú mnohé porovnávacie štatistiky, no zároveň sa text štruktúruje do častí s odporúčaniami. Okrem časti Silné stránky, nachádzame v tejto kapitole časť Potenciálne oblasti pre reflexiu, čiže oblasti, v ktorých má SR potenciál na zlepšenie. V ďalšej kapitole sa priamo hovorí o výzvach pre vzdelávaciu politiku. Jednak sa formulujú akési spoločné výzvy, neskôr sa sumarizuje úsilie Slovenskej republiky, aby sa napokon navrhli alternatívne stratégie vzdelávacích politik. Pod nimi si treba predstaviť vlastne návrhy OECD na vzdelávacie výpožičky, keďže sa uvádzajú príklady najlepších praxí z vybraných krajín, prostredníctvom ktorých by sa dali prekonať uvedené výzvy. Ide o Švédsko, Fínsko, Nórsko a Nový Zéland.

Tieto „mäkké formy regulácie“ by však neboli efektívne, keby neexistovalo akési pozitívne nastavenie národných autorít na zavádzanie nových politik v zmysle uvedených odporúčaní či alternatívnych stratégií. Postoj ministerstva k tomuto dokumentu možno vidieť hneď, ako si na jeho stránkach v sekcii regionálneho školstva klikneme na podsekcii *Predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Daná správa OECD je tu uvedená medzi základnými dokumentmi týkajúcimi sa predškolského vzdelávania v SR. Navyiac, kvôli čo najširšej diseminácii sa ministerstvo rozhodlo kompletne túto správu preložiť do slovenského jazyka spolu s materským, omnoho obsiahlejším, viac ako 350-stranovým dokumentom OECD *Starting Strong III*.

Dokumenty zo série *Starting Strong* začala OECD produkovať od roku 2001. Išlo o prvú systematickú iniciatívu, v ktorej sa OECD z porovnávacieho hľadiska začala

16 venovať predškolskému vzdelávaniu. V tomto období OECD taktiež publikuje sériu národných správ s názvom *Babies and Bosses*, ktorá sleduje problematiku najrannejšieho detstva a rodinných politík. Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve v komplexnom ponímaní sa tak stávajú kľúčovým predmetom záujmu OECD. V pohľade na predškolské vzdelávanie a v odporúčaniach spojených s politikami v tomto sektore zaznamenala OECD istý vývoj.

Prvá správa *Starting Strong* (OECD, 2001) sa „snažila prezentovať kultúrne senzitívnu analýzu služieb vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve v rozličných krajinách OECD“ (Campbell-Barr & Bogatić, 2017, s. 1463). Ako dopĺňa Moss a kol. (2016, s. 344), táto správa bola „citlivá na diverzitu a komplexnosť systémov a pedagogik“ raného detstva. V koncepcii predškolského vzdelávania zostala nevyhranená a otvorená viacerým modelom. Taktiež rovina odporúčaní je pomerne utlmená v prospech komparatívnych analýz. Konceptuálne sa táto správa zameriava aj na komplexný rozvoj dieťaťa (holisticko psychologický diskurz), nielen na inštitucionalizáciu raného detstva (inštitucionalizačný diskurz).

Situácia sa postupne mení o päť rokov neskôr, kedy vychádza druhá správa (OECD, 2006). V nej sa nachádzajú nové momenty odporúčacieho charakteru. Jednak je to propagovanie integrovaného prístupu (kap. 2) k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Odporúča sa vytvárať systémové modely vzdelávania a starostlivosti pre všetky deti vo veku 0-6 rokov a istá miera centralizácie správy takéhoto sektora v tom zmysle, že na centrálnej úrovni (OECD, 2006, s. 47) má prísť ku koordinácii politík raného vzdelávania a starostlivosti. Taktiež sa má vykonať administratívna integrácia tým, že sa stanoví jedno kľúčové ministerstvo zodpovedné za správu celého integrovaného sektora. V texte sú priamo uvedené príklady z krajín, ktoré reagovali „na výzvu pre viac systematický prístup“ (s. 48). Predškolské vzdelávanie sa taktiež tematizuje vo viac inštitucionalizovanom svetle. Súvisí s tým aj samostatná kapitola pracujúca so špecifickým pojmom „scholarizácia“ (schoolification) (s. 62) vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. V nej sa tematizujú rôzne aspekty vzťahov k primárnemu vzdelávaniu či k školskej pripravenosti. Do správy sa zavádza aj úplne nový moment - odkazy na ekonomické analýzy hovoriacich o návratnosti investícií do predškolského vzdelávania na systémovej úrovni a rodičovských investícií na individuálnej úrovni. Doslovne sa hovorí o najväčšom význame predškolského vzdelávania pri „formovaní humánneho kapitálu“ (s. 37). Ide o prvý významný vstup teórie humánneho kapitálu do nadnárodného diskurzu o predškolskom vzdelávaní (Campbell-Barr & Nygård, 2014).

Prvok ekonomickej efektivity investícií do raného vzdelávania už nachádzame priamo v prehovore k tretej správe. Zároveň sa význam predškolského vzdelávania redukuje najmä na prínos k vzdelávacím výsledkom:

Stále rastúci súbor dôkazov naznačuje, že deti so solídnymi základmi pre učenie a prosperitu získanými v ranom detstve budú mať lepšie výsledky vo svojom neskoršom živote. Tieto dôkazy viedli tvorcov politík k príprave raných intervencií a prehodnoteniu ich rozpočtových vzorcov v oblasti výchovy a vzdelávania tak, aby prinášali protihodnotu za vynaložené prostriedky. (OECD, 2012, s. 3)



Ako hovorí Moss (2017, s. 17), od tejto správy píše OECD nový príbeh, príbeh kvality a vysokej návratnosti, ktorý tvorí globálne dominantný diskurz. Treba pripomenúť, že od tretej správy majú všetky správy *Starting Strong* nejaký podtitulok. V tomto prípade *Súbor nástrojov kvality pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve*. Súbor nástrojov kvality (A Quality Toolbox) naznačuje, že správa má ambíciu byť príručkou efektívnych politik, chce štandardizovať sektor a inštrumentalizovať prístup k problematike predškolského vzdelávania. Dos Santos Sousa, Grey a Oxley (2019, s. 43) hovoria o posune ku kvantitatívnemu a na výsledky orientovanému prístupu, ktorý kladie čoraz väčší dôraz na ekonomickú a psychologickú metriku nezávislú od kontextu predškolského vzdelávania.

Tento univerzalizujúci a štandardizačný moment nachádzame v danej správe takmer všade. Nachádzame tu napr. poukaz na potrebu centralizácie a univerzalizácie kurikula na národnej úrovni:

Trendy smerujúce k decentralizácii a diverzifikácii politiky a poskytovania služieb prinášajú do tvorby programov a ich kvality na miestnej úrovni väčšiu rôznorodosť. Spoločný rámec by pomohol zabezpečiť vyrovnanú úroveň kvality v rôznych formách poskytovania VSRD a pre rôzne skupiny detí... (OECD, 2012, s. 71)

Správa dokonca smeruje ku globálnej štandardizácii štruktúry kurikul, keď určuje osem kritických oblastí učenia (s. 75-77), ktoré v zásade tvoria odporúčané základné vzdelávacie oblasti jednotného kurikula.

Štvrtá správa (OECD, 2015) má podtitul *Monitorovanie kvality vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve*. Dopĺňa koncepciu predchádzajúcej správy o informácie o kontrolných mechanizmoch v predškolskom vzdelávaní, čím ešte viac posilňuje svoj normatívny a univerzalizujúci charakter. Správa odporúča vytváranie koherentných národných monitorovacích systémov založených na národných štandardoch a reguláciách, centrálnom monitorovacom rámci, štandardizovaných monitorovacích nástrojoch (OECD, 2015, s. 205-209). U všetkých týchto mechanizmoch uvádza príklady najlepších praxí z vybraných členských krajín. Výsledky monitorovania majú byť podľa správy podkladom pre reformu vzdelávacích politik. Význam monitoringu je legitimizovaný zvýšenými investíciami do sektora, aby bola neustále garantovaná ich efektívnosť a „akontabilita“ (s. 50). Monitoring majú vykonávať prevažne verejné inštitúcie z verejných zdrojov. Ako výnimočný príklad v decentralizovanom kontexte uvádza správa príklad Berlína (s. 54), ktorý vytvoril komplexný systém monitorovania kvality v predškolských inštitúciách. Zaujímavé je konštatovanie, že tento systém vznikol ako reakcia na neúspech Nemecka v prvom kole medzinárodného testovania PISA 15-ročných žiakov, pričom sa efektívna kontrola sektora raného vzdelávania začala ponímať ako nástroj zlepšovania vzdelávacích výsledkov v neskoršom období.

Piata správa (OECD, 2017) pokračuje v línii vnímania raného vzdelávania vo väzbe na školskú úspešnosť. Jej podtitul znie *Prechod zo vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve do primárneho vzdelávania*. V tejto správe ide o identifikáciu faktorov „hladkého“ prechodu na primárne vzdelávanie. V správe prekvapí kritika termínu „scholarizácia“ (schoolification), čím sa správa explicitne vymedzuje voči čistému

18 pripodobňovaniu sa predškolského sektora sektoru primárneho vzdelávania. Oproti tomu sa skôr rozvíja koncept „pripravenosti na školu“ (school readiness), ktorá rozširuje úzky inštitucionalistický pohľad. Tento diskurzívny konštrukt však nemá oporu v navrhovaných opatreniach, kde sa skôr sleduje scholarizačný a inštitucionalizačný smer. Napr. ide o uvádzanie príkladov krajín, kde sa inštitúcie predškolského vzdelávania stali súčasťou školskej sústavy, kde zodpovednosť za riadenie sektora leží na ministerstve školstva (OECD, 2017, s. 22), kde prišlo k úprave predškolských kurikúl smerom ku kontinuite s kurikulumami primárneho vzdelávania, či dokonca v súlade s primárnym vzdelávaním k zaradovaniu nových predmetov alebo vzdelávacích oblastí do predškolských kurikúl (s. 27). Zatiaľ čo od správy *Starting Strong II* bola propagovaná myšlienka systémovej a kurikulárnej integrácie sektorov 0-3 a 3-6, v tejto správe nachádzame ako riešenie zabezpečenia kontinuity s primárnym vzdelávaním aj tvorbu „integrovaného národného kurikulárneho rámca“ (s. 28) obsahujúceho tak predškolské ako aj primárne vzdelávanie. Zároveň, ako jedno z riešení hladkého prechodu sa uvádzajú príklady z povinného minimálne časti vzdelávania na predprimárnom stupni (s. 46-47).

Vrcholom monitorovacej a normalizačnej snahy OECD je prvé globálne medzinárodné testovanie päťročných predškolákov, ktoré OECD začalo implementovať od roku 2016. Kritickí akademici označili toto testovanie ako „Baby PISA“ (Pence, 2016), teda predškolskú obdobu medzinárodného testovania PISA realizovaného OECD u 15-ročných žiakov. OECD k tomuto testovaniu vydala brožúru s názvom *Early Learning Matters* (OECD, 2018a). Už v úvode otec testovania PISA, Andreas Schleicher, uvádza, že cieľom tohto nového testovania, nazvaného *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), je zlepšenie výsledkov predškolského vzdelávania. Toto zlepšenie sa vníma najmä vo väzbe na neskoršiu lepšiu úspešnosť v testovaní PISA. Tomuto vzťahu sa venuje celá druhá kapitola brožúry. Priamo sa tu hovorí o „meniacej sa úlohe VSRD“, ktorá už nespočíva len v podpore zamestnanosti matiek (diskurz ženských práv resp. rodový diskurz), ale aj v zlepšovaní vzdelávacích výsledkov detí. To, že VSRD má aj iné úlohy a funkcie, brožúra netematizuje.

Tretia kapitola už približuje nové testovanie predškolákov, ktorého výsledky boli zverejnené v roku 2020. Pripomeňme, že deti boli testované v štyroch doménach (vynárajúca sa jazyková gramotnosť, vynárajúca sa matematická gramotnosť, sebaregulačné schopnosti, sociálne a emocionálne zručnosti). Podobne ako pri testovaní PISA sa aj pri testovaní IELS zhromažďovali kontextové údaje a to najmä formou dotazníkov pre učiteľov a rodičov detí. Posudzovanie výkonu dieťaťa v daných štyroch doménach realizoval externý administrátor prostredníctvom vyhodnocovania úloh, ktoré dieťa rieši na tablete. Riešenie úloh z jednej domény dieťaťa zaberie približne 15 minút a takto môže za deň absolvovať maximálne dve domény.

Tvrdá kritika (napr. Urban, 2018; Auld & Morris, 2019) redukovanej, na výkon orientovanej predstavy raného vzdelávania, zavádzania prvkov štandardizovaného testovania v ranom detstve, ignorovania kontextov raného vzdelávania či diverzity detskej populácie v inštitúciách raného vzdelávania ovplyvnila skutočnosť, že zo 16 krajín zúčastnených na prípravnej fáze projektu, sa prvého kola testovania

zúčastnili len tri krajiny - Anglicko, USA a Estónsko. Veľkí hráči ako Nemecko, Francúzsko či Japonsko sa nateraz z tejto iniciatívy stiahli. Je však nesporné, že rankingy a analýzy, ktoré na základe uvedeného testovania OECD začne publikovať, ovplyvnia politiku predškolského vzdelávania a vzdelávacie transfery v mnohých krajinách.

Príklon k silne redukovanej, ekonomizovanej, technokratickej a na výsledky orientovanej predstave vzdelávania v ranom detstve nachádzame v množstve ďalších dokumentov, ktoré OECD v ostatnom roku doslova chrlí. Ide napr. o dva pracovné materiály (Shuey & Kankaraš, 2018; Shuey et al., 2019) podporujúce silný monitoring raného vzdelávania, orientáciu na vzdelávacie výsledky a napojenie na primárne vzdelávanie, ale aj o publikáciu o ranom vzdelávaní, ktorej autorom je sám Andreas Schleicher (2019) a ktorá sa osobitne zaoberá napr. raným detstvom a informačno-komunikačnými technológiami.

### 3.2 Európska únia

EÚ už okrem mäkkých foriem regulácie môže uplatňovať mechanizmus tvorby smerníc a záväzných odporúčaní spojených so sankčnými a ďalšími regulačnými (napr. rozpočtovými) opatreniami. Otázky raného vzdelávania však spočiatku neboli zo strany EÚ riešené cez tento typ regulácie. Už v roku 1987 Európska komisia iniciovala vznik Sieť starostlivosti o deti (Childcare Network), ktorú tvorila skupina odborníkov a autorít v tomto sektore. Vyústením snahy o uchopenie problematiky raného detstva na európskej úrovni bolo *Council Recommendation of 31 March 1992 on Child Care* (Council of the European Union, 1992). V tomto odporúčaní, ktoré nemá záväzný charakter, no členské krajiny sú do troch rokov od jeho prijatia povinné informovať o opatreniach smerujúcich k naplneniu uvedených odporúčaní, sleduje EÚ predovšetkým cieľ efektívnej podpory zladenia rodinného a pracovného života a skorého návratu matiek do zamestnania (rodový diskurz a zamestnávateľský diskurz). S tým súvisí cieľ dostupnej (z hľadiska hustoty siete) a pre rodičov dosiahnuteľnej (z hľadiska nákladov) ranej starostlivosti.

Úplne iný charakter má správa *Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Programme* (Childcare Network, 1996), ktorú pod gesciou EÚ v roku 1996 publikovala už spomínaná sieť odborníkov z oblasti ranej starostlivosti. 40 stanovených cieľov totiž nesmeruje len k podpore rodín a politikám zamestnanosti žien. Správa sa zaoberá aj prínosom takejto starostlivosti pre deti (rozvojový diskurz) a taktiež profesionalizáciou sektora. Otvára aj otázku kvality ranej starostlivosti. Prosperovanie detí vo všetkých oblastiach svojho rozvoja (nielen kognitívnej) má byť základom kvalitných služieb ranej starostlivosti, bez ohľadu na profesijný status rodičov, kultúrne rozdiely či špecifické potreby. Rané vzdelávanie má byť dostupné všetkým. Prioritou pritom nemá byť vzťah inštitúcií raného vzdelávania k neskoršej školskej dochádzke ale aktuálne (nie nevyhnutne na budúcnosť orientované) prosperovanie a zlepšovanie kvality života detí. Tento cieľ je v danej správe špeciálne vyzdvihnutý. Pri jednotlivých cieľoch sa v správe uvádzajú príklady najlepších praxí z vybraných krajín. Často sa uvádza Španielsko, Taliansko či Dánsko.

K zásadnému obratu v záujme o rané detstvo a v jeho koncipovaní dochádza naštartovaním tzv. Lisabonskej stratégie v roku 2000, ktorá chápe vzdelávanie ako prostriedok ekonomického rozvoja v informačnej a vedomostnej spoločnosti. Lisabonská stratégia smeruje k rozvoju „ekonomiky založenej na poznatkoch“ (European Council, 2000), čím prioritizuje ekonomickú funkciu vzdelávania a chápe ho ako základný prostriedok rozvoja „humánneho kapitálu“. V oznámení *Education & Training 2010* s podtitulom *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (Commission of the European Communities, 2003) je prepojenie vzdelávania a ekonomickej racionality posilnené avizovaným zriadením expertnej skupiny posudzujúcej národné vzdelávacie politiky z ekonomickej perspektívy. Takýto projekt sa v správe označuje ako projekt Ekonomie vzdelávania, ktorý v roku 2004 vyústil do zriadenia Európskej siete expertov na ekonómiu vzdelávania (The European Expert Network on Economics of Education). Táto sieť vypracovala analytickú správu, ktorá bola podkladom k oznámeniu Európskej komisie s názvom *Efektívnosť a rovnosť v európskych systémoch vzdelávania a odbornej prípravy* (Komisia európskych spoločenstiev, 2006).

Toto oznámenie je kľúčové z viacerých dôvodov. Prvým je, že sa konceptuálne rozchádza s predstavou predškolského vzdelávania a raného detstva prítomnou v dokumentoch EÚ z deväťdesiatych rokov 20. storočia. Väzbu raného vzdelávania na rodinu, zamestnanosť žien a na prosperovanie a blaho detí strieda predstava raného vzdelávania ako efektívneho nástroja hospodárskeho rastu a zamestnanosti. Zdôrazňuje sa jeho prospektívne utilitárny význam. V oznámení sa prvýkrát objavuje poukaz na najvyššiu ekonomickú návratnosť a efektívnosť investícií do predškolského vzdelávania v porovnaní s vyššími stupňami vzdelávania (Komisia európskych spoločenstiev, 2006, s. 3-5). Toto konštatovanie bude neustále opakované v nasledujúcich dokumentoch únie. Zároveň sa v tomto dokumente prvýkrát objavuje predškolské vzdelávanie ako funkčný prvok celoživotného vzdelávania. V oznámení sa predškolské vzdelávanie dokonca stáva kľúčovým prvkom sociálnych politik a to najmä z ekonomického pohľadu: „Nedostatok investícií do včasného vzdelávania vedie k podstatne vyššej úrovni výdavkov na nápravu v neskorších etapách života, čo je menej nákladovo efektívne a môže sa spájať so zvýšenými výdavkami v oblasti kriminality, zdravotníctva, nezamestnanosti a iných sociálnych politik“ (s. 5). Jones (2010) uvádza, že práve v tomto období a na základe týchto (a nasledujúcich) dokumentov vzniká prvý dlhodobější politický konsenzus v nasmerovaní vzdelávacích politik v rámci EÚ. Táto zmena pohľadu dostala EÚ a jej orgány do centra diskusií o vzdelávacích reformách v jednotlivých členských štátoch. Podľa neho tak došlo k „europeizácii vzdelávacích politik a politik odbornej prípravy“ (Jones, 2010, s. 374).

Vzdelávanie, a najmä to predškolské, sa odteraz nielenže dostáva do centra spoločenskej správy a politik, ale od tohto oznámenia zároveň prestáva byť vnímané ako náklad, alebo výdavok, ale zrkadlí sa v ňom nové vnímanie vzdelávania ako sociálnej investície. Možno hovoriť o novej „sociálno-investičnej paradigme“ (Hemerijck, 2016, s. 190) vnímajúcej prípravu individuí na poznatkovú ekonomiku cez investície do humánneho kapitálu a kapacít počnúc predškolským vzdelávaním.

Sociálno-investičná paradigma sa dištancuje od tradičných fiškálnych úsporných opatrení tvrdiac, že aktívne sociálne politiky tlačia na ekonomický rast a kompetitívnosť, čím sa redukovávajú dlhodobé fiškálne tlaky (Hemerijck, 2016, s. 191). Typické je prospektívne nastavenie tejto paradigmy - sociálne výdavky sa chápu v tesnej väzbe na budúce benefity. Základné východisko je pripravovať a nie opravovať (prepare rather than repair) (Morel et al., 2012, s. 13). Tento preventívny model vyžaduje vyššiu angažovanosť verejného sektora v ranom vzdelávaní, čo priamo podporuje de-familializované vnímanie raného detstva a silnejšiu väzbu na prospektívnu školskú úspešnosť (Casalini, 2014).

Tento model preberá a uplatňuje aj na Lisabonskú stratégiu nadväzujúca stratégia Európa 2020 (Európska komisia, 2010), ktorá v oblasti vzdelávania sleduje tzv. strategický rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave, v skratke ET 2020 (Rada Európskej únie, 2009). V danom strategickom rámci spolupráce sa ešte viac upevňuje vplyv EÚ na národné vzdelávacie politiky cez posilnenie tzv. otvorenej metódy koordinácie (OMC) založenej na vzájomnom učení sa členských štátov v prioritných oblastiach, šírení výsledkov, periodických správach o pokroku a monitorovacích procesoch (Rada Európskej únie, 2009, s. 5). Tento rámec stanovuje Európske referenčné hodnoty pre vybrané oblasti v sektore vzdelávania. Vero (2012) porovnal vzdelávacie indikátory stanovené Lisabonskou stratégiou s tými, ktoré stanovila stratégia Európa 2020. Jeho záver je jednoznačný: „Zameranie na vzdelávanie v ranom detstve je najväčšou inováciou v ET 2020“ (Vero, 2012, s. 3). Snaha extenzívnejšie riadiť a reglementovať oblasť VSRD sa tu ešte výrazne posilňuje.

V danej intencionalite vzniká oznámenie Európskej komisie s príznačným názvom *Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve: zabezpečenie optimálneho začiatku pre všetky naše deti vo svete budúcnosti* (Európska komisia, 2011), ktoré sa zaoberá výhradne raným vzdelávaním a starostlivosťou. Diskurz dokumentu je v súlade so sociálno-investičnou paradigmou stratégie Európa 2020. Silnejšie sa v ňom akcentuje vzťah raného vzdelávania a vyššej kvalifikovanosti pracovnej sily a vzťah k lepším vzdelávacím výsledkom na konci nasledujúcich vzdelávacích cyklov:

VSRD hrá podstatnú rolu pri položení základov lepších spôsobilostí budúcich občanov EÚ, čo nám umožňuje riešiť strednodobé a dlhodobé výzvy a vytvoriť kvalifikovanejšiu pracovnú silu, ktorá je schopná prinášať svoj vklad a prispôbovať sa technologickým zmenám... Existujú jasné dôkazy o tom, že účasť na vysoko kvalitnom VSRD vedie k významne lepším výsledkom v medzinárodných testoch základných schopností akými sú napr. PISA a PIRLS, ktoré zodpovedajú pokroku za jeden až dva roky školskej dochádzky. (Európska komisia, 2011, s. 3)

Okrem toho, že prvýkrát dochádza k tematizácii vzťahu s medzinárodnými testovaniami vzdelávacích výsledkov, vyjadruje sa aj snaha koordinovať otázky VSRD na celoeurópskej úrovni. Pripomína sa tu vyššie spomenutá otvorená metóda koordinácie (Európska komisia, 2011, s. 5) zo strany EÚ. V dokumente sa tieto snahy zhmotňujú najmä v otázke financovania sektora a zabezpečovania kvality VSRD, ktorá sa poníma vo väzbe na tvorbu učebných osnov, personálne podmienky VSRD a riadenie VSRD.

22 Oznámenie na prvý pohľad oslabuje kognitivistické zameranie sociálno-investičnej paradigmy VSRD konštatovaním, že pre rozvoj dieťaťa sú potrebné aj „nekognitívne schopnosti“ (Európska komisia, 2011, s. 9). Keď sa však pozrieme, čo sa myslí pod takýmito schopnosťami (vytrvalosť, motivácia, schopnosť vstupovať do kontaktu s inými a udržiavať tieto kontakty), je jasné, že ide o schopnosti extrafunkčnej kvalifikácie - bazálne schopnosti potrebné pre pracovnú činnosť a zaradenie sa do pracovných kolektívov. Takže rozhodne nemôžeme tvrdiť, že uvedený dokument hovorí o všestrannom rozvoji detí zohľadňujúc napr. emocionálny rozvoj, rozvoj estetického vnímania a cítenia a pod. a že by teda sledoval rozvojovú paradigmu. Oznámenie sa taktiež vôbec nezmieňuje o detských právach.

V roku 2013 prichádza ďalší dokument, tentoraz odporúčanie Komisie s názvom *Investovať do detí: východisko z bludného kruhu znevýhodnenia* (Európska komisia, 2013). Sociálno-investičná paradigma je prítomná už v samotnom názve odporúčania. Dokument je však v porovnaní s predchádzajúcim oznámením vyváženejší, najmä (proklamatívnym) zdôrazňovaním VSRD vo väzbe na detské práva a kvalitu života samotných detí. V dokumente však uvedené dimenzie nie sú ďalej rozvinuté prostredníctvom návrhov efektívnych postupov či príkladov. Kládne sa skôr dôraz na efektívnu správu sektora cez návrh „monitorovacieho rámca“ uvedeného v prílohe odporúčania. Monitorovací rámec tvoria formálne analytické ukazovatele (napr. miera rizika chudoby, materiálnej deprivácie a pod.) aplikovateľné na príslušnú detskú populáciu. Ide teda o deskriptívne ukazovatele, ktoré môžu tvoriť podklad sociálnych politík, ale samé o sebe nepodporujú zabezpečovanie detských práv a ani nezvyšujú kvalitu života detí. Typickým pre tento dokument je teda monitorovanie ako základný inštrument efektívneho investovania.

Úplne jednoznačným produktom sociálno-investičnej paradigmy sú *Závery Rady o úlohe vzdelávania v ranom detstve a primárneho vzdelávania pri podpore tvorivosti, inováčnosti a digitálnej kompetencie* (Rada Európskej únie, 2015). Tu už je rané vzdelávanie chápané ako nevyhnutný segment investovania do humánneho kapitálu smerom k budovaniu digitálneho hospodárstva (Rada Európskej únie, 2015, s. 17). Za účelom prípravy efektívnych pracovníkov budúcnosti treba už v predškolských inštitúciách používať „digitálne nástroje s pedagogickou hodnotou“ (s. 18) a tomuto cieľu prispôsobiť celkové vzdelávanie, profesijnú prípravu ako aj ďalšie vzdelávanie učiteliek v predškolských inštitúciách.

Po dokumentoch typu odporúčaní, oznamov a záverov pristúpila EÚ aj k tvorbe analytických dokumentov. V roku 2014, takže po 18 rokoch od poslednej správy *Quality Targets in Services for Young Children* sa EÚ opäť vracia k otázke kvality VSRD, kvality, ktorá je však redefinovaná v nadväznosti na sociálno-investičnú paradigmu Lisabonskej stratégie s dôrazom na riadiacu a monitorovaciu činnosť. Správu s názvom *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014) vypracovala pracovná skupina pre VSRD zriadená Európskou komisiou. Ide o prehľadovú a komparatívnu správu porovnávajúcu rôznorodé, najmä štrukturálne aspekty kvality VSRD vo vybraných krajinách EÚ. V tomto je najväčší rozdiel oproti správe z roku 1996, ktorá sa zaoberala



aj procesuálnymi aspektmi kvality. Zatiaľ čo starší dokument explicitne rieši proces vzdelávania a vzdelávacích cieľov, novší dokument si vystačí s pojmom kurikulum, ktorý chápe ako štrukturálny rámec VSRD. Podobne ako v staršom dokumente, tak aj tu sa používajú príklady jednotlivých európskych krajín. Opäť, ide najmä o príklady systémových rámcov (zabezpečovania dostupnosti, profesijnej prípravy, monitorovacích rámcov). Používajú sa pritom príklady najmä krajín s unifikovanými rámcami, alebo krajín, kde vnútroštátnu diferenciaciu nahrádza snaha o celonárodnú koordináciu (napr. Nemecko). Krstovic a Drakulic (2019, s. 44) preto uvádzajú, že „rámce kvality politiky VSRD sú naďalej zamerané na sociálne, vonkajšie aspekty..., sociálne a ekonomické argumenty prevládajú nad tými, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním“.

V roku 2018 vzniká dokument *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care - Complementing the 2014 ECEC Quality Framework Proposal with Indicators* (European Commission, 2018). Dokument pokračuje v logike predchádzajúceho návrhu, no poskytuje 22 deskriptívnych ukazovateľov, ktoré v dôsledku umožňujú porovnanie medzi členskými krajinami. Dátové podklady tak môžu tvoriť základ mäkkých regulačných procesov v rámci EÚ, ktoré v tomto sektore už viac ako desať rokov uplatňuje OECD. Práve takéto typy porovnaní spravidla tvoria podklad pre vzdelávacie výpožičky. Dokument pri jednotlivých indikátoroch ukazuje aj tzv. prípadové štúdie, čiže príklady z vybraných krajín. Dokument teda prináša nielen operacionalizovanú predstavu kvality v rámci VSRD, ale aj vytvára platformu pre porovnanie členských krajín v rámci zvolených indikátorov a teda aj podmienky pre efektívnejšiu globálnu reguláciu národných systémov.

Dynamiku, s akou sa EÚ vyjadruje k otázkam VSRD, demonštrujú nasledujúce legislatívne snahy, ktoré priamo vyplývajú z vyššie uvedených správ. Ide najmä o *Odporúčanie Rady týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve* (Európska komisia, 2018a). Už v úvode dokumentu je zdôraznené prospektívne vnímanie VSRD najmä vo väzbe na vzdelávacie výsledky a testovanie PISA. Poukaz o najväčšej návratnosti investícií tu taktiež nachádzame. Cieľom dokumentu je „stanoviť spoločné európske chápanie toho, čo predstavuje kvalitu vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve“ (Európska komisia, 2018a, s. 2). Tomu slúži príloha odporúčania, ktorá obsahuje „rámec kvality EÚ pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve“. Ten pozostáva z desiatich „vyhlásení o kvalite“, ktoré sú prevzaté zo správy doplnujúcej návrh rámca kvality o indikátory. Ide tu o všeobecné proklamácie týkajúce sa poskytovania služieb VSRD, pracovníkov a pracovných podmienok v sektore, učebných plánov, hodnotenia a monitorovania VSRD a riadenia a financovania VSRD.

No a na koniec tu máme správu Európskej komisie *O rozvoji zariadení starostlivosti o malé deti na účely zvýšenia účasti žien na trhu práce, zabezpečenia rovnováhy medzi pracovným a súkromným životom pracujúcich rodičov a zaistenia udržateľného a inkluzívneho rastu v Európe (Barcelonské ciele)* (Európska komisia, 2018b). Už z názvu tejto správy je zjavné ekonomizované chápanie VSRD. Správa svojím charakterom (členenie, argumentácia, porovnanie) veľmi pripomína správy OECD zo série *Starting Strong*. Nie náhodou sú dokumenty OECD aj v správe často citované,

24 používané sú taktiež údaje z databáz OECD. Okrem porovnávacích údajov aj tu nachádzame príklady vybraných členských krajín EÚ. Tematizované sú napr. komplexné systémy starostlivosti o deti (Dánsko, Belgicko), či príklady komplexnej bezplatnej starostlivosti o deti (Malta).

#### 4 Nový koncept a funkcie predškolského vzdelávania

Z vyššie uvedeného vývoja diskurzu dvoch významných globálnych hráčov možno odvodiť paradigmatickú zmenu v tematizovaní predškolského vzdelávania či VSRD, ktorá sa udiala zhruba pred desiatimi rokmi a následnými dokumentmi a rozhodnutiami bola neustále posilňovaná. Zhruba od tohto obdobia obe organizácie prostredníctvom svojich dokumentov demonštrujú aj regulačné a globalizačné snahy.

OECD zhruba už od druhej správy zo série *Starting Strong* smeruje k odporúčaniu centrálnej koordinácie a administratívnej integrácie celého sektora VSRD. Postupne sa pridáva zdôrazňovanie silnejúcej väzby na primárne vzdelávanie, štandardizácia a orientácia na vzdelávacie výsledky, či snaha o tvorbu komplexných systémov monitoringu sektora, aby sa zabezpečovala efektívnosť investícií. Tá vrcholí snahou o monitoring vzdelávacích výsledkov vo forme testovania IELTS. OECD prepája význam VSRD s teóriou humánneho kapitálu a chápe VSRD ako ekonomický prostriedok hospodárskeho rozvoja.

EÚ buduje diskurz svojich dokumentov o VSRD cez stratégiu ekonomickej konkurencieschopnosti krajín EÚ známou ako Lisabonská stratégia. Tá posúva vnímanie predškolského vzdelávania smerom k sektoru národného hospodárstva, do ktorého sa oplatí investovať. VSRD sa stáva centrom tzv. sociálno-investičnej paradigmy EÚ. V týchto dokumentoch nie je akcentovaná saturácia aktuálnych vývinových potrieb detí, ale príspevok k ich budúcej školskej a pracovnej úspešnosti. Od toho sa odvíja aj snaha definovať celoeurópske indikátory kvality VSRD, ktoré umožnia efektívne porovnanie medzi členskými krajinami a naštartujú procesy „europeizácie“ sektora.

Aktuálne vnímanie VSRD zo strany OECD a EÚ vykazuje konvergujúcu tendenciu. Obe sa rozchádzajú s pedagogickým vnímaním sektora typickým pre druhú polovicu deväťdesiatych rokov 20. storočia v prípade EÚ či prelomom nového milénia v prípade OECD. Obe smerujú k unifikácii a štandardizácii sektora cez koncept kvality, jeho indikátorov a ich monitoringu tak, aby sa sektor VSRD stal lepšie regulovateľnou oblasťou sociálnej politiky za účelom stimulovania jeho ekonomických a hospodárskych benefitov. Dieťa sa vníma prizmou jeho potenciálneho prínosu v neskoršom živote, z hľadiska jeho potenciálnych kapacít naplniť spoločenské očakávania najmä v oblasti trhu práce a novej poznatkovej ekonomiky.

V dokumentoch EÚ však možno vnímať isté konceptuálne pnutie, ktoré v prípade OECD nie je tak evidentné. Ešte aj v roku 2013 sa objavujú snahy nestratiť spojenie VSRD s konceptom detských práv (diskurz detských práv) a kvalitou života detí (rozvojový diskurz). Tieto ojedinelé prípady ukazujú základný paradigmatický



konflikt medzi predchádzajúcimi prístupmi a „štrukturálne funkcionalistickým“ (Krstovic & Drakulic, 2019, s. 45) prístupom zameraným na sociálne investície. Každý z týchto prístupov vytvára špecifickú sociálnu konštrukciu detí a raného detstva (Olk, 2010).

Prístup zameraný na detské práva či rozvojový prístup podnecuje na dieťa zameranú konštrukciu tak, ako ju často nachádzame v akademických textoch kritických štúdií detstva (Kašparová & Klvaňová, 2016). Tá vníma špecifiká detského života, vníma detstvo ako svojbytnú fázu života s vlastnou kvalitou a významom samým o sebe. Stotožňujeme sa však s názorom Daly (2019), že aj keď táto perspektíva má akademicky veľmi významný vplyv, nemá dopad na tvorbu európskych sociálnych politík. Daly prezentuje analytický model, ktorý zohľadňuje tri možné prístupy sociálnych politík k deťom. Prvým je prístup orientovaný na rodinu s primárnym zameraním na dospelých, s nepriamym vzťahom s deťmi, podporujúci rodinu a jej príjem. Druhý je prístup orientovaný na detstvo zameriavajúci sa na dospelých, s priamym aj nepriamym vzťahom s deťmi, kde cieľom sú dostatočné zdroje v detstve a príprava na dospelý život. Tretí prístup je prístup orientovaný na deti zameriavajúci sa aj na deti a aj na dospelých, s priamym vzťahom s deťmi, vnímajúci deti ako svojbytnú skupinu s vlastnými potrebami, podporujúci služby pre deti a zabezpečovanie zdrojov pre deti. Dnes sa dominantným stáva druhý prístup, ktorý zodpovedá sociálno-investičnej paradigme. V tomto prístupe „sa však väčšinou opomína aktuálne prosperovanie dieťaťa, detské práva a participácia a vzdelávanie detí“ (Casalini, 2014, s. 78).

OECD a EÚ tak vytvárajú špecifický, pomerne jednostranný globálny diskurz o ranom detstve a predškolskom vzdelávaní, ktorý cez rôzne regulačné kanály ovplyvňuje reformy v jednotlivých štátoch. V prípade VSRD možno v ostatných desiatich rokoch hovoriť o nasledovných tendenciách vyplývajúcich z nového globálneho diskurzu: zvýšená verejná kontrola inštitúcií VSRD najmä cez vyhodnocovanie ich úrovne a kvality; globálne revízie a homogenizácie kurikul VSRD; a silnejšie viazanie inštitúcií VSRD na školskovzdelávací sektor (schoolification).

V nasledujúcej časti ukážeme, ako sa tieto tendencie a s nimi spojený prevládajúci sociálny konštrukt VSRD prejavil v reformách sektora v dvoch členských krajinách EÚ - Slovenska, ako novej členskej krajiny s dlhodobou centralizovanou a unifikovanou tradíciou VSRD a Nemecka, kľúčového hráča EÚ s decentralizovanou a veľmi diferencovanou geografiou VSRD.

## 5 Globálne politiky v národných implementáciách

Na Slovensku sa všetky vyššie uvedené tri tendencie udiali paralelne. Vzťah predškolského sektora k školskému sektoru sa upevnil tým, že na základe školského zákona z roku 2008 stratili predškolské inštitúcie špecifický status tzv. školských zariadení, ktorý mali dovtedy, a nadobudli status škôl. Stali sa teda rovnocennými prvkami školského systému a upevnil sa tým ich vzťah s vyššími stupňami vzdelávania. Zmenou statusu sa aj predškolských inštitúcií začali týkať rovnaké pravidlá kurikulárneho

26 plánovania a tvorby kurikula ako v prípade základných škôl. Homogenizovala sa tak základná štruktúra kurikúl všetkých stupňov vzdelávania vrátane raného vzdelávania.

A nešlo len o štrukturálnu homogenizáciu. Ako základný prvok definovania obsahu vzdelávania boli zavedené tzv. vzdelávacie štandardy. Tie majú v národnom kurikule dve podoby, tzv. obsahové štandardy a tzv. výkonové štandardy. Výkonové štandardy presne definujú pozorovateľné a vyhodnotiteľné výkony a prejavy správania dieťaťa. Takže nejde v tomto prípade len o kurikulárnu homogenizáciu s vyššími stupňami vzdelávania, ale aj o sprehľadnenie kontroly nad výstupmi zo vzdelávania. Cez vzdelávacie štandardy sa lepšie uplatňuje verejná kontrola nad tým, čo sa deti učia v predškolských inštitúciách. Tieto pohyby vyústili v novej verzii štandardizovaného národného predškolského kurikula na Slovensku, platného od roku 2016 a taktiež k diskusiám o spovinnení predškolského vzdelávania v SR.

Nový štátny vzdelávací program už nemusel reagovať na štrukturálnu homogenizáciu, ktorá sa udiala už v roku 2008. Reagoval však na obsahové aspekty predškolského vzdelávania, v rámci ktorých sa implementoval nový obsah vzdelávacích oblastí tak, ako sa to deje v krajinách často uvádzaných ako vzorových v správach OECD a EÚ. Napr. sa zmenila koncepcia prírodovedného vzdelávania a do istej miery aj koncepcia jazykovej gramotnosti - oblastí, ktoré sa v sociálno-investičnej paradigme tematizujú ako kľúčové pre ďalší školský úspech a pre hospodársky rast.

Autorský kolektív programu vykonal taktiež cieľenú výpožičku na úrovni štruktúry národného kurikula. Podľa vzoru Nového Zélandu a nemeckej spolkovej republiky Sasko-Anhaltsko zaradil do ŠVP časť *Evaluačné otázky*. Tie umožňujú učiteľom monitorovať priebeh učenia sa detí a lepšie sledovať kvalitu vzdelávacieho procesu.

Nemecko bola jednou z prvých krajín, ktorá v rámci EÚ iniciovala reformy a zmeny v chápaní VSRD. Urýchľovačom tejto angažovanosti bol tzv. PISA šok v roku 2001, ktorý okamžite rozprúdil v Nemecku diskusiu o význame a funkciách raného vzdelávania (Olk, 2010). Zlyhanie v testovaní 15-ročnej populácie bolo dávané do vzťahu k roztrieštenému systému raného vzdelávania. V Nemecku tak nastal bezprecedentný vývoj, ktorý mapujú aj porovnávacie kurikulárne štúdie založené na diskurzívnej analýze (Fangmeyer & Kaščák, 2016).

V Nemecku sa po roku 2001 otvorila debata o scholarizácii VSRD. Nemecký príklad je zaujímavý tým, že sektor VSRD je tradične autonómny sektorom spadajúcim pod správu sektoru sociálnych vecí, navyiac v kontexte veľmi decentralizovanej správy federálneho štátu. Tradične sa v ňom nepracuje s myšlienkou väzby na vzdelávanie či školu, čo vyjadruje aj dôraz na iné formatívne procesy ako je len vzdelávanie (Bildung). Tradične ide o výchovu/socializáciu (Erziehung) a starostlivosť (Betreuung) (Frindte & Mierendorff, 2017). Tradícia a identita sektora tak leží mimo oblasti školstva.

V roku 2004 sa dohodlo všetkých 16 spolkových krajín Nemecka na schválení prvého spoločného rámcového dokumentu týkajúceho sa VSRD (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004). Diskurzívne je dokument zaujímavý tým, že inštitúcie VSRD sa tu už chápu ako vzdelávacie inštitúcie, čím sa diskurzívne narúša tradičná, neoddeliteľná dvojica „Bildung“

a „Erziehung“ (Frindte & Mierendorff, 2017). Spôsobilosti dieťaťa nadobudnuté v predškolskej inštitúcii sú v tomto dokumente tematizované ako kompetencie vo väzbe na kompetenčné rámce EÚ. Vzťah k primárnemu vzdelávaniu a lepšej zaškolenosti je v danom dokumente špeciálne zdôraznený. Dokument zároveň stanovuje šesť odporúčaných vzdelávacích oblastí, ktorých by sa mal pridržiavať obsah vzdelávania v inštitúciách VSRD jednotlivých spolkových krajín. Prvýkrát je tak nastolený proces kurikulárnej koordinácie medzi spolkovými krajinami a zároveň odštartovaný proces tvorby nových kurikulov VSRD jednotlivých spolkových krajín.

Nasledujúci vývoj kurikulov v jednotlivých spolkových krajinách naznačuje zásadnú zmenu. Nové kurikulá vo všetkých spolkových krajinách venujú špecifický dôraz rozvoju jazykových kompetencií a prírodovedno-technických kompetencií dieťaťa (Gisbert, 2004). Schreiber (2009, s. 434) ukazuje, že v troch analyzovaných spolkových krajinách v skupine učiteliek, ktoré sa intenzívne zaoberali novým kurikulumom, sa významne zvýšila pozornosť venovaná rozvoju jazykových kompetencií a matematicko-prírodovedných kompetencií detí. Zároveň ukazuje, že stále väčšia skupina rodičov požaduje intenzívnejšiu väzbu predškolských inštitúcií na školu a hladký prechod na primárny stupeň. Možno tak konštatovať, že súčasná VSRD v Nemecku prešla do fázy scholarizácie. Zároveň je potrebné povedať, že tým dochádza aj ku kvalitatívnej zmene raného detstva. V Nemecku došlo k de-familiarizácii raného detstva, k homogenizácii raného detstva a k politickej optimalizácii raného detstva (Mierendorff, 2014).

## Záver

Vývoj nadnárodného diskurzu o predškolskom vzdelávaní a aj národných politik naň naviazaných naznačuje zásadnú zmenu dôrazu v ponímaní VSRD a jej sociálnych funkcií. Predchádzajúce diskurzy strieda sociálno-investičná paradigma. S tým súvisí presun dôrazu od zabezpečovania momentálneho prosperovania a blahobytu dieťaťa smerom k jeho budúcemu rozvoju a príspevku k rozvoju spoločnosti. Analyzované diskurzy teda dôsledne zdôrazňovali prospektívnu funkciu VSRD. Tento budúci príspevok má podobu buď lepšej úspešnosti v školskom prostredí, v podpore zamestnanosti alebo v príspevku k potenciálne sa objavujúcim segmentom trhu - poznatkovej ekonomiky či digitálneho hospodárstva. Preto sa aj v dokumentoch často vyskytuje koncept humánneho kapitálu, ktorý v sebe integruje jednak prospektívne investičnú logiku a aj chápanie vzdelávania a starostlivosti ako procesu akumulácie potenciálne využiteľných dispozícií a poznatkov. Preto sa aj v dokumentoch o VSRD a národných kurikulách objavujú diskurzy o rozvoji digitálnych či informačných spôsobilostí, ale aj spôsobilostí z oblasti prírodných vied, techniky či matematiky. Posilňuje sa tak línia kognitivisticky zameraného vnímania VSRD, napr. oproti holisticky zameranému vnímaniu VSRD. Zároveň možno vnímať snahu o silnejšie zviazanie sektora VSRD so školským vzdelávaním a chápať výstupy z predškolského vzdelávania takmer výhradne ako vzdelávacie výstupy, ktoré sú obdobne testovateľné ako výstupy zo školského

28 vzdelávania (IELS ako PISA pre predškolákov). VSRD sa v integrovanom zmysle slova začala vo zvýšenej miere tematizovať ako funkčný prvok hospodárstva, čím sa aj v tomto sektore a diskurze o ňom prejavila súčasná tendencia „ekonomizácie sociálneho“, pre ktorú je typické, že „ekonomické analytické schémy a kritériá rozhodovania sa prenášajú na oblasti, ktoré buď nie sú alebo nie sú výhradne ekonomické, alebo sa dokonca vyznačujú úplne inou racionalitou ako je tá ekonomická“ (Lemke, 2001, s. 108). Pre oblasť pedagogiky a oblasť sociálnej starostlivosti je tento prenos dnes viac ako evidentný.

Globálny diskurz o predškolskom vzdelávaní cez vzájomné porovnávanie krajín v oblastiach daných indikátorov, cez nástroje kontroly kvality, ale aj cez viaceré spomenuté legislatívne nástroje, zasahuje národné politiky VSRD a nabáda k vzdelávacím reformám a výpožičkám. A ako ukázal príklad Nemecka, a to aj v takých prípadoch, kedy nová konceptualizácia koliduje s tradíciou a tradičnými formami VSRD viazanými na koncept starostlivosti či na voľný vzťah ku škole. Nejde však len o prípad Nemecka, existujú evidencie o tom, že obdobné pohyby prebiehajú napr. aj v škandinávskych krajinách (Paananen, Lipponen, & Kumpulainen, 2015; Clausen, 2015), čo možno považovať za prekvapujúce vzhľadom na sociálnopedagogickú tradíciu VSRD.

Preto sme už dnes nútení vnímať obmedzenú platnosť sloganu známej autority VSRD, P. Mossa (2009), že „Existujú alternatívy!“. Ukazuje sa skôr, že na úrovni národných vzdelávacích politík môžeme sledovať ubúdanie diverzity v politikách, správe a formách VSRD a že aj pre tento sektor je silne relevantná konvergenčná hypotéza.

### Pod'akovanie

Táto štúdia vznikla s podporou projektov VEGA 2/0134/18, VEGA 1/0258/18, KEGA 009TTU-4/2018 a APVV-19-0314.

### Literatúra

- Auld, E., & Morris, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11-26.
- Campbell-Barr, V., & Bogatić, K. (2017). Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1461-1470.
- Campbell-Barr, V., & Nygård, M. (2014). Losing sight of the child? Human capital theory and its role for early childhood education and care policies in Finland and England since the mid-1990s. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 346-359.
- Casalini, B. (2014). The early childhood education and care policy debate in the EU. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 19(1), 77-94.
- Clausen, S. B. (2015). Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(4), 355-373.
- Commission of the European Communities. (2003). *Education & training 2010. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. COM (2003) 685*. Brussels: Commission of the European Communities.

- Council of the European Union. (1992). 92/241/EEC: Council recommendation of 31 March 1992 on child care. Brussels: Council of the European Union.
- Daly, M. (2019). Children and their rights and entitlements in EU welfare states. *Journal of Social Policy*, 49(2), 343-360.
- Dos Santos Sousa, D., Grey, S., & Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education*, 17(1), 41-58.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels: European Union.
- European Commission. (2018). *Monitoring the quality of early childhood education and care - Complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators*. Brussels: European Commission.
- European Council. (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000*. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm#](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#).
- Európska komisia. (2010). *EURÓPA 2020: Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. KOM(2010) 2020*. Brusel: Európska komisia.
- Európska komisia. (2011). *Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve: zabezpečenie optimálneho začiatku pre všetky naše deti vo svete budúcnosti. KOM(2011) 66*. Brusel: Európska komisia.
- Európska komisia. (2013). *Investovať do detí: východisko z bludného kruhu znevýhodnenia (2013/112/EÚ)*. Brusel: Európska komisia.
- Európska komisia. (2018a). *Odporúčanie Rady týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. COM(2018) 271*. Brusel: Európska komisia.
- Európska komisia. (2018b). *Správa komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o rozvoji zariadení starostlivosti o malé deti na účely zvýšenia účasti žien na trhu práce, zabezpečenia rovnováhy medzi pracovným a súkromným životom pracujúcich rodičov a zaistenia udržateľného a inkluzívneho rastu v Európe (Barcelonské ciele). COM(2018) 273*. Brusel: Európska komisia.
- Fangmeyer, A., & Kaščák, O. (2016). Transgressionen: Zum diskursiven Rekonfigurieren von institutionalisierten (frühen) Kindheiten. Ein slowakisch-deutscher Vergleich von curricularen Dokumenten. In I. Nentwig-Gesemann, I., K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik* 9 (s. 141-172). Freiburg: FEL.
- Frindte, A., & Mierendorff, J. (2017). Bildung, Erziehung [education] and care in German early childhood settings - spotlights on current discourses. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 99-120.
- Gisbert, K. (2004). Neue Bildungsinhalte. In I. Wehrmann, I. (Ed.), *Kindergärten und ihre Zukunft* (s. 138-148). Weinheim: Beltz.
- Hemerijck, A. C. (2016). Rethinking E(M)U governance from the perspective of social investment. In P. Iglesias-Rodriguez, A. Triandafyllidou, & R. Gropas (Eds.), *The Financial Crisis and Paradigm Shift: Legal, Economic, and Political Perspectives* (s. 173-211). London: Palgrave / MacMillan.
- Humes, W. (2000). The discourses of educational management. *Journal of Educational Enquiry*, 1(1), 35-53.
- Childcare network. (1996). *Quality targets in services for young children. Proposals for a ten year programme*. <https://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf>.
- Jones, P. (2010). The politics of the economics of education in the European Union. *European Educational Research Journal*, 9(3), 359-380.
- Kašparová, I., & Klvaňová, R. (2016). Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Sociologie*, 48(4), 377-398.
- Klimovský, D. (2010). Genéza koncepcie good governance a jej kritické prehodnotenie v teoretickej perspektíve. *Ekonomický časopis*, 58(2), 188-205.
- Komisia európskych spoločenských. (2006). *Efektívnosť a rovnosť v európskych systémoch vzdelávania a odbornej prípravy. KOM(2006) 481*. Brusel: Európska komisia.
- Krstovic, J., & Drakulic, M. (2019). Did Cinderella arrive at the ball? Implications of contemporary European education policies on the prospects of early childhood education and care. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 6(3), 40-49.

- 30 Lemke, T. (2001). ‚Die Ungleichheit ist für alle gleich‘ - Michel Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität. *Miszelle*, 16(2), 99-115.
- Mahon, R. (2009). The OECD's discourse on the reconciliation of work and family life. *Global Social Policy*, 9(2), 183-204.
- Mahon, R. (2016). Early childhood education and care in global discourses. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (s. 224-240). Chichester: John Wiley & Sons.
- Malatinská, S. (2014). Kritická historická analýza vplyvu pruského vzdelávacieho systému na americký vzdelávací systém. *Pedagogika.sk*, 5(2), 122-136.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper, & M. Baader (Eds.), *Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (s. 23-37). Wiesbaden: Springer.
- Morel, N., Palier, B., & Palme, J. (2012). Beyond the welfare state as we know it? In N. Morel, B. Palier, & J. Palme (Eds.), *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges* (s. 1-30). Bristol: Policy Press.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care. Working papers No. 53*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. B., & Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351.
- OECD. (1960). *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*. <https://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operation-and-development.htm>.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD.
- OECD. (2018a). *Early learning matters*. Paris: OECD.
- OECD. (2018b). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Ochs, K., & Phillips, D. (2004). Processes of educational borrowing in historical context. In D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational policy borrowing: Historical perspectives* (s. 7-23). Oxford: Symposium Books.
- Olk, T. (2010). Investing in children? Changes in policies concerning children and families in European countries. In M. Ajzenstadt & J. Gal (Eds.), *Children, gender and families in mediterranean welfare states. Children's well-being: Indicators and research, vol. 2* (s. 3-33). Dordrecht: Springer.
- Paananen, M., Lippinen, L., & Kumpulainen, K. (2015). Hybridisation or ousterisation? The case of local accountability policy in Finnish early childhood education. *European Educational Research Journal*, 14(5), 395-417.
- Pal, L. A. (2012). *Frontiers of governance: The OECD and global public management reform*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Pence, A. (2016). Baby PISA: Dangers that can arise when foundations shift. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 54-58.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some analytical and explanatory devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.



- Portnoi, L. M. (2016). *Policy borrowing and reform in education: Globalized processes and local contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Quinlivan, A., & Schön, E. (2002). Breaking down the barriers? New public management in the European Commission. *Journal of Public Affairs*, 2(2), 19-32.
- Rada Európskej únie. (2009). *Závery Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave („ET 2020“)* (2009/C 119/02). Brusel: Rada Európskej únie.
- Rada Európskej únie. (2015). *Závery Rady o úlohe vzdelávania v ranom detstve a primárneho vzdelávania pri podpore tvorivosti, inováčnosti a digitálnej kompetencie* (2015/C 172/05). Brusel: Rada Európskej únie.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our youngest to learn and grow: Policies for early learning. International summit on the teaching profession*. Paris: OECD Publishing.
- Shuey, E. A., & Kankaraš, M. (2018). *The power and promise of early learning. OECD education working paper No. 186*. Paris: OECD.
- Shuey, E. A., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., Faverio, F., & Engel, A. (2019). *Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies. OECD education working paper No. 193*. Paris: OECD.
- Schreiber, N. (2009). Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen - Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesländern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(3), 431-437.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Bonn/Berlin: KMK.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, T. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Slovak Republic 2012*. Paris: OECD.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
- Turunen, T. A., & Rafferty, J. (2013). Insights beyond neo-liberal educational practices: the value of discourse analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 43-56.
- Urban, M. (2018). (D)evaluation of early childhood education and care? A critique of the OECD's International Early Learning Study. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe, Volume 7* (s. 91-99). Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Vero, J. (2012). From the Lisbon strategy to Europe 2020: The statistical landscape of the education and training objectives through the lens of the capability approach. *Social Work and Society*, 10(1), 1-16.

Korešpondenčná adresa:  
prof. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.  
PdF TU v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
Slovensko  
okascak@truni.sk





# If It Were Not Exceptional, We Wouldn't Have Chosen It: Institutional Habitus of Two Nursery Schools

Lucie Jarkovská

Masaryk University, Faculty of Education

**Abstract:** Using the concept of institutional habitus, the article analyses the distinctive everyday practices in two nursery schools (privately-funded Forest nursery and publicly-funded Estate nursery). Based on data from interviews and from direct observations it explores how the habitus of both nurseries is constituted; focusing on social context of each nursery, its organizational structure, shared values and interpersonal and community relationships. Those aspects are discussed with theories of parental attitudes and styles and its consequences for social reproduction as addressed in the works of Bourdieu, Lareau, and Reay. The analysis shows that parents are hoping for similar outcomes (e.g. self-reliance) however they believe in different paths leading to those goals. Additionally, through looking at the habitually framed difference in the perceptions of discipline and social control exercised through institutional rules we illustrated how the exclusivity of private institution is constructed. We concluded, it is not just the required fee, but also the adequate level of cultural capital needed to understand the sophisticated code of rules that are framed by freedom and as voluntary. The analysis of such subtle processes is important for understanding educational inequalities and reinforcing social cohesion through education.

**Keywords:** institutional habitus, pre-school education, parental attitudes, social reproduction, the Czech Republic

Parental attitudes towards education and upbringing form an important part of social reproduction research (Kašák & Betáková, 2014; Lareau, 2000, 2003; Reay, 2000). Parents attribute different values to education, and they disagree in the perception of their role in the educational process and in the amount of energy and finances invested in their children's education. However, what is the situation in Czechia, a country that has been unified in terms of class and ethnicity as least since the post war period? Twentieth century education in Czech society was largely unified; this has only recently begun to change. In this research project, we<sup>1</sup> aimed to investigate how parents perceive this diversification on the pre-school level and how it influences their nursery choices. In this paper, through the concept of institutional habitus we analyse two distinct nurseries: privately-funded Forest nursery and publicly-funded Estate nursery. These two nurseries were not chosen to represent private and public sector in general and they should not be perceived as constituting a dichotomy where other existing institutions may lean to either one or

<sup>1</sup> This research is a team work, the data were collected by all members of the team: Jana Dvořáčková, Petr Fučík, Lucie Jarkovská, Martina Kampichler, Lenka Slepíčková and Katřina Slezáková. However, this particular analysis was made by the author of this text.

34 the other case. They were chosen as two distinct institutions when the differences in everyday practices (for example changing clothes, space organization etc.) can bring the focus to more general questions in education and parental reflections of those issues and reveal the non-self-evidentness of things that may be taken for granted when looking just at one case. The data we analysed were interviews with parents and heads of nurseries and direct observation of everyday practices in each of the selected nurseries. The analysis explores the institutional habitus of two nurseries and answers the question of how institutional habitus is formed through various practices (organizational, pedagogical, discursive).

This text starts with the assumption that the parental choice of a school is influenced by family values, cultural orientation, and worldview (Kašparová & Klvaňová, 2016), which are connected to the family habitus. We used Bourdieu's (1990) concept of habitus and further developed it for research in the habitus of educational institutions. The concept of institutional habitus allows us to capture the fact that being educated in a specific institution results in a different quality of education and in the cultivation of different characteristics and skills, a different relation to society and to oneself, and identification with a concrete social or interest group. The perspective of institutional habitus was combined with the theory of parenting styles of Anette Lareau (2000, 2003).

Therefore, studying diversification in education means researching social reproduction and reflecting on the capacities of nursery schools (as institutions) to contribute to social cohesion or fuel social fracturing. Educational institutions are diversified not only through social status; an important role is played by worldview and values polarisation that are part of family habitus. Using the method of interviews and direct observations we investigate if those family values are in accordance with the institutional habitus of the researched institutions and if this is even seen as important.

## 1 Historical and sociological context

The change of political regime in 1989 opened the door for privately-funded subjects; however, their share remained low. Even today most education is still obtained in public institutions. If we look at the educational levels, only 6.5% of nursery schools are privately funded, compared to 3% of elementary schools, 16% of secondary schools, and 10% of all universities (Český statistický úřad, 2017). However the growing private sector in early childhood education and care (ECEC) is an undeniable trend. In 2016/17, there were five times more privately-funded nursery schools than ten years earlier (Půbalová, 2017). They started mostly as a response to the lack of capacities in public ECEC that were drastically lowered during the 1990s and could not accommodate the baby boom of the beginning of the 21st century. Nonetheless, in recent years the rise of education in the private sector also follows the parental demand for institutions reflecting their educational preferences. Moreover

the sphere of public ECEC facilities is also undergoing diversification. This has been made possible by the 2004 school reform, which gave ECEC relative autonomy in legal and conceptual matters. Each nursery school can design a specific educational programme, guided by the Framework Education Programme for Preschool Education. Some facilities have used this situation to create specific profiles, and parental demand indicates that certain nursery schools attract more parental attention than others. This change was the primary motivation for our research. Some institutions distinguished themselves from other nursery schools by offering new pedagogical approaches, distinctive curriculum, excellent facilities, low student-teacher ratios, and even a different philosophical framing.

For this reason, we focused our Czech ECEC diversification research on an analysis of institutional habitus, enabling us to study the differences among institutions that are not discernible in research using objectively set quality criteria. Our analysis targets two nursery schools, the (public) Estates and the (private) Forest, and their institutional habitus, which comprises social and cultural family backgrounds, the organisation and pedagogical approaches of the schools, and the broader societal context in which the schools work.

## 2 Institutional habitus as a tool in education research

Habitus is a set of embodied inclinations that structure the ways in which individuals understand and respond to the world. It is a product of early childhood, mainly of socialization within the family, which is constantly being transformed in relation to new experiences and interactions with the outside world. It is a methodological tool that makes it possible to simultaneously analyse the experience of social actors and the external structure that enables their experience (Bourdieu, 1988, p. 782). Types of capital derived from education are key to habitus formation (Bourdieu & Passeron, 1990). It is therefore not surprising that the concept of habitus is widely used in education research.

The last 25 years have seen the emergence of the concept of institutional habitus, which further develops the collective aspect of habitus and confirms that habitus cannot be perceived only as an individual attribute. Institutional habitus enables us to study a school as an environment with its own habitus that coincides with the habitus of its pupils (Reay, David, & Ball, 2001).

The concept of institutional habitus in education research was theoretically elaborated by Diane Reay from the concept of organisation habitus first used by Patricia McDonough (1997). Institutional habitus represents the influence of a cultural group or social class as mediated by an organisation (McDonough, 1997). Using this concept, we can study how external structural conditions produce concrete schemes of perception, evaluation, and action (Bourdieu & Wacquant, 1992) through the institution of school. Several studies analysed a secondary school environment and explained how institutional habitus contributes to forming the choice of university

36 (Meo, 2011; Reay, 1998; Reay, David, & Ball, 2001; Tarabini, Curran, & Fontdevila, 2017). School habitus includes an ethos (Jabal, 2013) that attracts a specific type of student while repulsing others. It also influences how different types of students feel at school and during their studies, the relation they build to school subjects and studies in general, the kind of relationships they form with their peers and teachers, how their teachers perceive them, and their aspirations for further education (Meo, 2011; Reay, 1998; Reay, David, & Ball 2001; Tarabini et al., 2017).

These studies showed how the family habitus intersects with the institutional one; regardless of personal abilities and performance, this intersection forms a student's university aspirations and self-conception. Other research studying the reproduction of elites at prestigious US colleges had a similar focus (Khan, 2011; Törnqvist, 2018). But the institutional habitus of a school is not a sum of social status of its students. Tarabini et al. (2017, p. 1179) describe that institutional habitus research involves inquiring into how schools collectively think, perceive and have an impact on their students. It implies asking about the shared beliefs of teachers from one institution as to the nature of students, education and the schools themselves. In sum, it means examining how schools are positioned in relation to their social context and how they respond to this background through a variety of organizational and pedagogical devices.

Based on their literature review, Tarabini et al. (2017) stress that the concept of institutional habitus is especially useful for studying school culture because it foregrounds the significance of social context while at the same time avoiding the limitations connected with the dominant perspective of school efficiency. Three main characteristics of the concept of institutional habitus emerged: (a) educational status (social composition of students, private/public status, perceived status of the school, ranking, etc.), (b) organizational practices (distribution of roles and power, coordination mechanisms, curricular and methodological organization, etc.) and (c) expressive order (school identity, shared goals and beliefs, conceptions of teachers' roles and functions, theoretical foundations and normative beliefs, etc.).

Although the concept of the educational habitus was used predominantly in the secondary and tertiary education above mentioned mechanisms can be found at all educational levels. Above mentioned characteristics of the concept formed the focus of our study and helped to operationalize the concept into the main research questions that navigated our observations and interviews.

- (a) *Nursery status*: How is the institution perceived by parents and teachers?
- (b) *Organisational structure and pedagogical approach*: On what principles and how is the everyday life of the institution organised?
- (c) *Expressive order*: Is there a notion of identity and shared values in the institution? How is it manifested?

The conceptual frame of institutional habitus was combined with Lareau's theory of parenting styles (2000; 2003). She identified two parenting styles in her research and she saw those styles connected to the social stratification. According to Lareau, working-class parents employ Accomplishment of Natural Growth, in which they give

preference to orders over negotiation, raising their children to respect and follow authority, leaving them a great deal of autonomy in play and other leisure time activities. On the other hand, middle-class parents prefer a parenting style she calls Concerted Cultivation, in which parents favour discussion and negotiations instead of mere acceptance of authority. They also organise their children's extracurricular programme very meticulously through courses and family activities to foster their child's talents. Lareau (2003) also considers the parenting style of middle-class parents with high cultural capital as more egalitarian to children. The parenting style has an impact on the educational choices and we examined how it interferes with the institutional habitus of selected institutions.

### 3 Method

Our research was conducted in 2016-2018. First, we conducted a survey of all ECEC<sup>2</sup> in the area (big city), mapping the number of applications per available

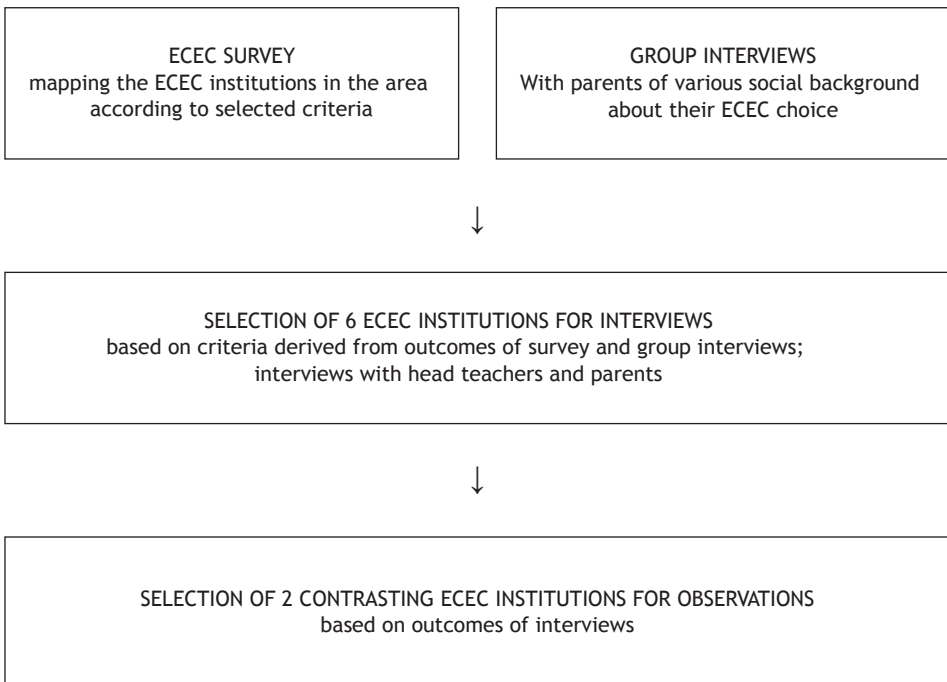


Figure 1. Pathway to nursery selection

<sup>2</sup> All facilities providing daycare for children from 3 to 6 years old were included regardless of the registration within the national register of educational institutions.

38 place, price, type of pedagogy, number of children per teacher and education of pedagogical staff. Parallel to this survey we conducted group interviews with parents of various socioeconomic status who had chosen different types of nursery schools. We asked parents about their approaches to choosing an ECEC facility and the strategies they applied to get a place in the desired one (Kampichler, Dvořáčková, & Jarkovská, 2018). Based on this mapping (survey and group interviews) we selected three public facilities, with high, medium and low parental demand and three private facilities offering their services at a high, medium and low price (in the context of city of our research), see Table 1. The selection process is described in Figure 1. This selection is not proportionate, the private ECEC sector has been growing over the last years, but still, the large majority of care is provided in public facilities (Table 1).

Table 1

*Three selected facilities per public and private sector representing various pedagogies and locations*

Public facilities	
Central	located in downtown, high parental demand, known among parents for its specific curricula and pedagogical approach
Estate	located close to estate high rise houses at the outskirts of the city, average parental demand, focus on physical exercise
Ghetto	close to socially deprived urban area with low parental demand, no specific pedagogies
Private facilities	
Academic	high tuition, emphasis on cultivation of children's skills and knowledge
Forest	average tuition, emphasis on nature, outside physical activities and freedom
Transfer	low tuition, high fluctuation of children, usually used by parents as a solution between the end of parental leave and acceptance to public facility

In each school we first conducted an interview with the headteacher and then (in cooperation with the facility's headteacher) started contacting parents for interviews. We distributed leaflets with an offer to participate in the research and we also contacted parents directly while they were picking up their children. While in most of the cases, the headteachers were open to the research and the interview, the reactions of parents varied substantially, based on the type of ECEC facility. Due to this fact, our interview data has a certain self-selection bias. The results of group interviews have drawn our interest to different lifestyles, various parental notions about education and upbringing, and general social beliefs that navigate parental choices. In short, parental narratives mirrored the family habitus. This inspired our interest in the habitus of nursery schools. After the group interviews, we selected six different types of nursery schools and conducted individual interviews with the managers and parents.

After we conducted the interviews with parents in six selected schools, we decided for deeper focus on two nursery schools where we conducted participant observation. These were the Estates and the Forest nursery schools, which represented two distinct types, according to our interview findings. In the Estates school, we interviewed three parents and the headteacher; during our observations, we met with class teachers Dáša and Zina and a class of 27 children, of whom 20 were present. In the Forest nursery school, we interviewed four parents and the headteacher; during our observation, we met again with the headteacher Tereza, guides Pavel and Pavlína, several parents, and 16 children (see also Table 2).

Table 2  
*Parents from Estates and Forest schools taking part in our study*

Code	Education	Household income
Estates school		
Mother 27	university (Master's)	medium
Father 28	secondary school	low
Mother 32	university (Bachelor's),	high
Forest school		
Mother 01	university (Master's)	high
Mother 03	university (Master's)	medium
Mother 04	university (doctoral)	medium
Mother 05	university (Master's)	high

The transcripts of interviews and field notes from the observation were analysed through atlas.ti in an effort to answer the above research questions. The codes for coding were partly derived from our research questions (how do teachers/parents characterize their school, what are the daily routines of the school), partly from the topics that opened up within the interviews most frequently (e.g. freedom, fitting into the system), partly from our theoretical framework (institutional habitus).

## 4 Analysis

### 4.1 Status: Ordinary and exceptional schools

Question: Do you see your nursery school as exceptional?

Mother 27, Estates school: No, I would not call it that.

Mother 03, Forest school: Well, if I did not see it as exceptional, we wouldn't have chosen it.

Interviewed parents from both nursery schools were satisfied with their chosen facility and praised it. However, they differed in whether they regarded their nursery school as exceptional in any aspect. The parents from the Estates school did not see any unique qualities; parents from the Forest school felt their facility was exceptional. For both groups, this evaluation was, in fact, one reason they had chosen it. The parents from the Estates school unanimously claimed that they had chosen it because of its convenient location. Their expectations were not unusually high, and they assumed that all nursery schools offer more or less the same quality. They visited the facility before applying, and they liked its nice environment: a newly repaired and vividly painted building with a big garden. They considered this a good standard and did not see why they should look for a nursery school other than the one to which they administratively belonged. Interestingly, the headteacher's answer to our question (*What does the nursery school offer to the children that are attending it?*) was: 'I hope the nice environment, friendly teachers, physical activity, play, the same as everywhere I guess.'

These answers indicate an understanding that pre-school education is not very diversified, and that all nursery schools offer basically the same things, differing only in the size of their gardens and the personalities and ages of their teachers. It also shows the trust in the system - the state guarantees all nursery school children an education in facilities of a certain quality, and there is no need to choose carefully.

On the other hand, parents from the Forest school chose this nursery school because it is different and exceptional, corresponding to the difference and exceptionality they attribute to their families. This school is not a registered nursery school; it works like a club, with fees that are 10 or even 20 times higher than in government-funded nursery schools and that are not tax deductible. The nursery school stands out from the system in many regards, including by not adhering to all prescribed regulations, such as the education level of its pedagogical staff, hygienic norms, and compulsory vaccinations.

In all five interviews in the Forest school (headteacher + four mothers), we touched on topics of freedom and liberty,<sup>3</sup> which appeared eleven times; the subject did not surface at all in the Estates interviews. Besides the freedom to decide about vaccination, the mothers and the headteacher mentioned freedom and liberty in terms of the pedagogical approach, which gives children a great deal of freedom and applies non-disciplining methods instead of punishments. Children also have freedom of movement, and they can decide what they would like to do.

The headteacher of the Forest school: We try to [...] not be very strict, we want to let children do things by themselves to a certain extent because freedom is important, and I don't think it is good to force children to become obedient soldiers. Of course, there are some limits; we have borders that should not be crossed.

<sup>3</sup> The attitudes of parent that refuse the compulsory kindergarten attendance were studied by Picková (2017). Parenting style and the mistrust that the kindergarten curricula and everyday practice will ensure the child's comprehensive development were among the main reasons why parents refused to send their children regularly to the kindergarten.



The importance of freedom and liberty in the pedagogical approach was based on the idea that children are seen as inherently strong and creative beings. Education should unveil their uniqueness and support them in finding their own way.

Conversely, the parents from the Estates school considered it important that education cultivate the ability to adapt, to coexist with others in the collective and in the system - which can function well only when individuals understand the behaviour of others and the operational rules of institutions.

Mother 32, Estates school: The state nursery school simply is a kind of line you need to follow, and no one in there is taking any extra steps to get closer to you. You have to fit in, and if you like it, I think that the children are better off in the end, if they learn that it is not about any special care, and he learns to rely on himself.

In contrast, the parents from the Forest school opposed the mechanism of 'adaptation' and stressed equality between adults and children, which was expressed in the observed interactions.

Ida climbed on the very top of a climbing frame above the sand at the playground. Pavlína got nervous about it. She told her: 'Ida, get down. Do not climb that high.'

Ida: But why?

Pavlína: You could fall, it is quite high, and you could hurt yourself. We have a celebration this evening, let's not ruin it with an injury.

Ida: But it is nothing for me. It is easy to climb up.

Pavlína: I do not feel good watching it. I know that you are skilful and it is easy for you.

Ida: And so what if you don't feel good? (A longer exchange followed. I think Ida has the upper hand in the conversation defending her right to climb, Pavlína lacks further arguments.)

Four-year-old Tony got Pavlína's attention by asking: What did Ida do wrong?

Pavlína: She did not do anything wrong, I just don't feel good watching you climb that high.

Observation field notes, Forest school, 8 July 2018

Ida considered it natural that she would defend herself against her teacher's instructions not to climb somewhere, because the Forest school does not have any rule forbidding students to climb trees. Similarly, Tony, who is one of the younger children, wanted to understand the situation, and he found it natural to ask the teacher to explain, even though he was not involved. The teacher Pavlína was self-reflective and admitted that Ida's behaviour was not bad and that the problem was that she herself was anxious. This situation reveals how the Forest school cultivates the legitimacy of feelings of entitlement and relationships with authorities.

Törnqvist (2018) describes interactions at the Global College, where hierarchies between teachers and students were removed, stating that questioning automatic hierarchy and authority fosters feelings of equality and helps students to build their own independence and self-confidence. Törnqvist (2018, p. 13) further comments on the leftist vegan students dressed in secondhand clothes: 'Although their leisure activities and style of debating differ from that of economic elites, the ethos

42 fosters them towards somewhat similar personhood characterized by entitlement, sociability and drive.’

Children from the Forest school showed great self-confidence, and they often contrasted their own preferences to the preferences of adults; younger children were not afraid to enter interactions and conflicts between older children and remind them of the rules. This specific approach toward children motivated parents to choose this nursery school. Lareau (2003) considers an egalitarian approach to children to be characteristic of the parenting style of middle-class parents with high cultural capital. Even if for most of them the choice was not primarily an escape from social problems, this habitual attraction and the wish to stand out, not to be ‘average’, distinguished this nursery school from others. Questioning the adult/child hierarchy was part of establishing the feeling of social superiority, acquiring an identity that is not automatically submissive.

In the Forest school, parents are middle-class with high cultural capital, with a non-authoritative approach and an effort to negotiate, corresponding to Lareau’s findings, but the programme organisation differs significantly (more on this in Kampichler, Dvořáčková, & Jarkovská, 2018). The parents from the Forest school emphasise freedom for children. It is why they chose this particular facility, where the approach and organisation give children liberty. Children can play without direct supervision, and the nursery school’s space and rules support spontaneous activities and involve children and parents. The parental strategy of Forest parents seems not to fit into Lareau’s theory. Those parents are middle class with high cultural capital and do emphasise processes of negotiations with children over authorities, they also accent the autonomy of the child and criticize the idea of an overlaid child who is expected to play piano, learn languages, do sports and visit galleries. What is described as concerted cultivation seems distant to them. However the way they imagine “the natural growth” of their children is different from what Lareau describes for working class parents. The autonomy of their children takes place in what we would call concerted environment - those children are free in a safe space of forest nursery surrounded by like-minded people - known as their guides. Parents believe that those guides can be interesting role models for their children to be inspired by, as opposed to subjected.

Children in the Estates school received quality care and education from experienced pedagogues. Their parents considered it essential that they learn to function well within the system. The fulfilment of normative criteria was also crucial for the Estates teachers, who focused their expertise on how well the children met certain standards.

In the Estates school, we encountered a discrepancy between the status ascribed to the facility by the parents and by the teachers. While the Estates parents viewed the nursery school as easy and standard and did not think it stood out as problematic in terms of the social compositions of families that send their children there,<sup>4</sup> the

<sup>4</sup> The parents did not consider the social composition of the nursery school problematic; they neither saw nor discussed social diversity.

teachers did not share this perspective. During our interviews, the topic of social problems surfaced repeatedly, and the teachers often complained about the family backgrounds of some children, stressing the need to address the deficits with which these children enter nursery school.

Teacher Dáša: This is by far the worst class we ever had. We have four Gypsies here, two Ukrainians. Half of the parents are divorced; many kids are in shared custody. Parents do not talk to each other, not to mention the child. Pepa, he's from a carnival family, he lives with his grandma, doesn't even have a mother. The grandma's only worry is that he looks good, but he knows nothing. Does not recognise colours, cannot recite a poem. They forgot him in nursery school until he was four and did not notice he needs to be among older children. We've been fiddling about with him since September. Sofinka, she has terrible parents, the father shouts in the cloakroom at her mother *you cow, you junkie*. And the kid sees all of this.

Teachers Dáša and Zina: This is the worst class, they are wild, and it takes ages before you can teach them anything. We have been singing this song for a week, a simple one, and they can't do it.

Observation field notes, Estates school, 31 May 2018

Similar perspective of nursery headteachers are documented by Simonová, Potužníková and Straková (2017) who mapped headteachers' attitudes and opinions. The headteachers pointed out the significant changes in children's readiness for nursery, a lack of social skills, and the prevalence of diagnosed disorders and saw them as consequences of problems in families and insufficient parenting.

The observation in the Estates school took place before the observation in the Forest school. We wanted to find if and how the Forest headteacher notes the topic of social differences and whether she thinks that the fact that there are children from families with substantial cultural and economic capital helps her facility to work better.

I am asking Tereza whether she thinks that the same concept of nursery school management would work somewhere in a regular government-funded school, with children from families that are much less involved in the way the school is run. She says: *I don't know. [...] I tell her that the teachers from the Estates school complained about difficulty cooperating with children, because of noncooperative parents. They also mentioned that the children did not know how to play anymore, because the toys they have are exhibits rather than toys. No building kits. And that children cannot remember any songs or poems; they are not able to learn them. Tereza bursts out: Why they should drill through something with them? It doesn't matter whether they learn a song or not. My son has not been able to learn a poem about waking up an elf in three years. We've been reciting it every day for three years, and nothing. He won't learn it, and so what! I try to correct my previous words: Not that they have been drilling them, but that they have been singing something simple for a week, and the children do not remember it. Maybe some children are more difficult to work with than others, they need more pedagogical attention?*

Tereza shakes her head in contempt and turns to Pavlína (a teacher): *Well, they need to drill it for the performance so that they can show off to parents. We don't do this at all here, rehearse something and then stage a show.*

Observation field notes, The Forest, 8 June 2018

The Forest school staff repeatedly raised the issue of defining themselves in opposition to the government-funded education sector. The headteacher Tereza's motivation had not been to establish a nursery school for the elite; she was driven by her pedagogical beliefs and by an effort to do things differently and in a better way. However, the repeated definition in opposition to 'regular government-funded nurseries' worked as a mechanism solidifying exclusive status of the Forest school. We also opened the topic of the different status of government-funded and privately-funded nursery schools during our observations in the Estates school. The teacher Zina saw the status of privately-funded nursery schools as one of prestige, for more affluent families. With the Estate teacher Dáša, we spoke about the privilege of some facilities to choose children and families that are closer to their philosophy and are more active. She considered it legitimate and she stated that she thinks that if the teachers want to achieve something with children, it is acceptable for them to reject students who do not match their philosophy.

The status of the Forest school has been constructed by parents as exclusive. For the headteacher, this exclusivity represented a contrast to the generally shared notion of government-funded pre-school education. The parents did not oppose the public sector that strongly. When asked why they had not opted for a public sector facility, they replied that no government-funded nursery school 'appealed' to them, even if they admitted that they never scrutinised the qualities of government-funded nursery schools. Their motivation to choose a privately-funded facility stemmed from feelings of sociocultural closeness, also expressed in the pedagogical approach. The habitus of the Forest school was compatible with the habitus of their families.

The status of the Estates school was perceived differently by parents and teachers. The parents saw the facility as a standard one, neither privileged or underprivileged. Two of the families we interviewed had some experience with a privately-funded facility before they found a place for their children in a government-funded one. They admitted that privately-funded nursery schools offer more amenities (email communication, smaller groups of children), but they did not consider these differences to be decisive; they also wanted their children to experience a mainstream approach. Estates teachers perceived their nursery school as an intersection of many social problems that resulted in increased pedagogical concerns. In their view, privately-funded nursery schools had a higher status and they saw this situation as legitimate.

#### **4.2 Organisational structure: large and small collectives**

The organisational structure of the school constitutes the framework for the everyday practices. While the organizational structure of Estate nursery is formed by the official standards and orders, Forest nursery reflects very much the ideals of its funder and headteacher. The Forest school's capacity is 18 children. It is open from 8:00 to 16:30. Throughout the day (except the first and last 30 minutes), there are two teachers present. These are often assisted by international volunteers (in

2017/18, there were two volunteers via European Volunteering Service) and by parents, who spend some time with the children at the beginning or the end of the day. Therefore, there are 9 or fewer children per one adult.

The Estates school has three classes, with 27 children per class. The standard capacity is 24 children per class, but the headteacher applied for an exception with her municipality, so that she could offer full-time jobs to her employees. The working time is 6:30 to 16:30. However, two teachers are present only from 10 until 12:30. For the remaining time, each class is supervised by only one teacher. Even if it is rare for all children to attend at once, as many are frequently absent or leave after lunch, the average number of children per one adult is twice that of the Forest school.

The difference between the Estates and the Forest schools also lies in the position of the pedagogical staff. The Forest staff label themselves as 'guides', who accompany children in their own life discoveries. The Estates teachers want to teach something to the children, to prepare them for elementary school and further life. The Estates school has two full-time teachers who have worked in the facility for over 30 years; the Forest school employs several pedagogues working part-time. Some of them have other jobs and some of them want to work part-time because they study or devote time to their families. Their pedagogical engagement in the Forest school is part of a distinct lifestyle. Some of them opted for guiding/teaching after experiencing tiredness or burnout in their previous job. Their education often does not correspond to the state requirements, and they work as pedagogues because they wanted a change in life: to do something that seemed meaningful and fulfilling. They consider this work to be part of their own self-development.

The parents appreciated this self-development of the Forest teachers and thought that they had charm and charisma. Their approach means they represent a natural authority for the children, one that does not stem from a hierarchical position, but from the ability to engage. Such authority is legitimate and corresponds to the notion of freedom and equality the parents want in their parenting and the education of their children.

The Estates school teachers adopted the roles of professionals who know the curriculum prescribed by the framework educational programmes; they consider the programme adequate and important and adapt it for their pedagogical work. They have their lessons planned for the whole year, but they look into their previous notes rarely, because they remember everything by heart after years of practice. They view children through a diagnostic eye, evaluating their psychomotor and cognitive development. They notice deviations from the norm and think about how to deal with insufficient language, physical and academic skills, body imperfections (overweight/underweight) and many other problems that they discover. The reluctance to subject their own children to such diagnoses might be a factor contributing to the Forest parents' dislike of government-funded schooling. On the other hand, the attitude of the Estates teachers meets the expectations of the Estates parents.

We found a big difference in the physical space of both nursery schools and opportunities offered by the space. The Forest school is in a fenced area near a forest, and it has a tent, an open shelter, a dry toilet, and a brick building for a kitchen. The large garden is flush with many trees and bushes, wooden climbing frames, a sandbox, and a meeting place with benches in a circle. When there is no shared programme for all the children, they can run around freely, and they organise their own time individually or in groups. No one deems it strange that not all the children are supervised by adults. There is no 'entry point' where parents would come to deliver and pick up their children. When they come, they find their child in the garden, or they may join some activities or just chat with someone until the child sees them eventually.

There is no water or electricity on the premises. Parents must transport water in every day. When it rains, the nursery school area is not that comfortable and the garden is muddy; in winter, children must share a smaller space, spending more time in the tent.

The Estates school is located in a cube-shaped two-floor building from the 1970s and has three classrooms. Each classroom has its own cloakroom and is divided into thematic play corners - one with tables for drawing and similar tasks, and one with a carpet for playing on the floor or exercising. After lunch, cots for sleeping are unfolded here. Behind the building, there is a newly reconstructed garden with climbing structures, a playground, a sandbox, and paths for riding scooters or tricycles. Although the classrooms and the garden are quite spacious, the concentration of children is much denser than in the Forest school. Children are under constant supervision; there are no secluded spots where the children could play without the adults seeing them. This arrangement reflects two conceptions of childhood. In the Forest school, children enjoy considerable autonomy and they can perform activities considered to be risky, such as climbing high trees; in the Estates school, they can play alone but never without adult supervision.

Each nursery school has strikingly different hygiene practices. The Estates children change their play clothes and shoes when they arrive at the nursery school. Then they change into gym clothes, if they have sports; afterwards, they change back into their play clothes. When they go to the garden or for a walk, they change into outdoor clothing and shoes, and when they return, they change into play clothes again. They also change for sleeping after lunch, for playing in the afternoon, and then once more into street clothes when they go home. They may change as many as six times on a regular day, and eight times on sports club days. Children also need to wash their hands before eating. In the Forest school, children do not change their clothes or shoes<sup>5</sup>; they only regulate their layers of clothing according to the temperature, which is mostly left up to them. Handwashing is mentioned, but it is not done collectively or checked.

---

<sup>5</sup> In winter, they remove their shoes before entering the tent.

These practices are a physical manifestation of the general sets of values in both nursery schools. In the Estates school, order plays a significant role, and both teachers and parents assert that children should learn it; the Forest school prioritises freedom and liberty. Their values are not seen as possible alternatives; they are related to social hierarchy. Dirtiness and cleanliness have always been part of social practices and evaluations, in which dirty meant low and undesirable and clean meant high and desirable (Campkin & Cox, 2007). The meaning of dirtiness and cleanliness is thus both physical and symbolic. Labelling someone as dirty can be part of a social practice placing them in a socially subordinate position.

On the other hand, there are groups with social positions so secure that not even physical dirt and nonstandard hygienic conditions (dry toilet) might cause them to be considered low or backward. In this case, giving up certain comforts is part of their institutional habitus. The children in the Estates school have to be careful not to get dirty and not to ruin their clothes. If they are dirty and ragged, someone might think they were neglected. But in the Forest school, dirtiness equals freedom. Both the facility and the parents thereby show that clothing is not important. The soiled clothes of the Forest children are perceived similarly to the second-hand clothes of Global College student researched by Törnqvist (2018); they signify shared values.

The Estates teachers complained that some parents only wanted their children to be clean and well dressed. Nevertheless, by insisting on the rituals of changing clothes, the Estates school helped to solidify this expectation.

From the organisational-structural point of view, both nursery schools struggle with tight budgets, but the Forest school fees filter out low-income groups. However, a higher income does not automatically mean that families choose privately-funded education. In the Estates school, we found families from all income categories; children from social housing as well as a nearby wealthy neighbourhood. The Forest parents shared material well-being and a specific cultural and social capital. None of the institutions had a big budget, but the Forest school ensured a smaller collective and fewer children per pedagogical staff member.

The habitus of each school attracts different types of staff. In the Estates school, teachers are long-term professionals; in the Forest school, none of the staff had the corresponding education required for nursery school teachers by law. They called themselves 'guides' and their work reflected a clear life stance, which gave them charm and natural authority in the eyes of parents. The arrangements of physical space reflected the different pedagogical approaches, stimulating and discouraging certain types of activities.

### 4.3 Expressive order: Identity and values

The Estates school did not show any unifying identity or affiliation; the Forest school gave a strong feeling of its character. It was built on its uniqueness and the conviction that it represented an alternative to the mainstream and defied the regulatory influence of the system. The opposition to the mainstream and the agreement on



48 basic rules unified teachers and parents and created a feeling of affiliation and belonging. The Estates school demonstrated no collective identity. It lacked a unifying tie for parents and teachers.

Consequently, the relations inside the nursery schools and their contact with parents differed substantively. The Forest school closely collaborates with the parents, who must intensively participate in its operations. Parents deliver drinking water (60 litres a day), take shifts serving lunch and washing dishes, and participate in weekend gardening once a month. The parents also participate in the school's festivities and rituals. During our observations, we observed a ceremony for the children who would start elementary school after the summer holidays. Several mothers participated in preparing the whole celebration and elaborate decorations for several days, making garlands and creating supersize portraits of all the schoolchildren-to-be. In the morning, many parents who brought their children to the school did not hurry back to work – they stayed and took part in the activities. They only left around 10 a.m. when children gathered for the morning welcome and chat. The same situation repeated in the afternoon. Older and younger siblings who used to go to the nursery school or who were about to begin also came. Most parents were quite familiar with the school staff and volunteers. The parents also knew the other parents; they networked and spent time together outside of the institution. The families felt they belonged there, even if some of the mothers were aware that not everybody can easily afford the school and that a few parents can only enrol their children part-time for that reason. However, as far as their opinion and worldview was concerned, all the parents and the staff felt close to each other.

In contrast, some of the parents in the Estates school were not even sure about the names of the teachers. They did not know other parents and they might not even greet each other in the street. The contact at drop off and pick up was hurried. There was a transfer zone in the cloakroom, where children took off their shoes and changed their clothes. Then they went through a short narrow corridor to the classroom. The teachers were not able to spend much time with the parents in the cloakroom because they could not see the children in the classroom from there. The mothers and father whom we interviewed admitted that they would welcome more information about their children, but they did not wish for closer contact with the facility. One mother whose children previously attended a privately-funded nursery school said:

Mother 27, Estates school: Well, yes, when we come, there is a difference. Here, in the state nursery school, the teacher has twenty other children to take care of, so it is just: hurry, hurry, and there is no time... but in a privately-funded one, she has only four kids, and so we can talk, but what should I ask every day, what is there to talk about?

Later in the interview, she summarised her feelings with the familiar saying: *No news is good news*. For such parents, the Estates school represents an autonomous institution that will provide care, education, and overall development to their children. The parents expressed trust toward their school, and they did not want more



information about children, teachers, or activities. They had neither the desire nor the capacity to participate.

Most probably, the Forest school would not accept a family that would not participate intensively in its community life and that could not invest both time and cultural capital in various events and rituals. The Forest school thus represents an institution requiring a certain level of material, social, and cultural capital, the value of which was further increased through intensive community life. In other words, the Forest demanded a whole lifestyle compatible with engagement. On the other hand, the Estates school maintained parental autonomy and did not interfere in family life.

Interestingly, the parents from the Forest school, who disliked all state regulations, considered the ways the Forest school interfered in their lives not only acceptable but even desirable. We observed an exchange between the headteacher and a mother who was organising a group trip with other parents that coincided with a sleepover event at the school. The headteacher pressured the mother to change her plans and leave for the trip on Saturday morning because the school event should be prioritised. Despite these high demands on their work and time, the parents saw community life in the Forest school as one of the most significant benefits. Ball (2003b) claims that social capital alleviates the anxiety and insecurity connected with the educational paths of children because it offers emotional support. We think that reliance on the community is a crucial feature in the Forest school because it enables the families to function outside the mainstream. At the same time, it can co-produce insecurity by presenting the government-funded education sector as unfit or even dangerous for children's education.

Mother 04, Forest: There is simply no way to get closer to the other parents or children or friends. It's a shame that everyone is in a big hurry in the morning, just dropping off the kid, and in the afternoon, they again rush in from work, and there is no time to talk to anyone.

The teachers from the Estates school expressed a certain disillusionment with the lack of engagement of parents in the school life; their expressions also signalled their moral evaluation of the level of activity.

I ask what activities they organise in their nursery school.

Teacher: The ceremonies for future school pupils and nursery school graduation, Halloween, and Christmas. Parents can come to all of these events. Well, they come, but they do not do anything. They might bring some sweets, but that is the maximum. They don't even talk to each other, just stand in a corner and stare or play with their phones. Observation field notes, Estates school, 5 June 2018

The growing demand on parental engagement and the public discourse that constitutes this engagement as a norm deactivate the modernist notion of education as a mobility tool enabling an individual to obtain an education based not on their background. Parental engagement as a factor of social reproduction is the subject

50 of a range of analyses (Lareau, 2000, 2003; Reay, 1996, 2000; West et al., 1998) examining the connection between class and parenting style. Parenting styles of the upper classes reproduce their socially advantaged position and they are also considered to be a morally superior and more conscious style.

## 5 Discussion

We analysed the institutional habitus of two nursery schools in the diversifying field of pre-school education in the Czech Republic.

The Estates and the Forest schools were chosen from the six institution that were part of the broader research project because they differed in values and pedagogical approaches. Also in the interviews with parents that preceded observations the Forest parents defined their nursery choice and the character of chosen institution in opposition to the general idea of public nursery. The observations then focused on distinctions in ethos and school culture, as well as in teacher-child and institution-parent relations and the levels of everyday life. All these differences indicate variations in ECEC institutions and are part of broader processes of social and cultural reproduction in which specific institutions attract certain kinds of parents and in turn try to cultivate different values in children.

In the sphere of education, we witness increasing diversification with more privately-funded institutions and also the diversification within the public sphere. At the same time, the emphasis on engaged parenting and the active role of parents in the school life grows. Ball (2003a) states that encouraging parents to participate in school life erodes the border between the private sphere of home and the public sphere of education. This was what we saw in the Forest nursery where parents were alarmed by the idea that the state would dictate their children's education and discipline the kids as well as the parents to behave/dress/eat in a certain (state curricula approved) way. Those rules seemed to Forest parents as too oppressive, however it did not mean that the rules would be absent from Forest nursery. Forest rules and expectations were much more subtle and coded in a way that only parents with certain cultural capital can understand. Instead of open disciplining practices that they were afraid of in publicly run facilities the Forest parents and teachers performed the subtle interplay of freedom and constraints, where social interactions seemed to be based on free choice than discipline. However the cultivated dispositions of Forest families enabled them to understand the correct behaviour. The social control that was perceived as obnoxious in publicly run facilities is here played out in more sophisticated ways, is framed by freedom, and is seen as voluntary (to choose the right behaviour). Also, as they were involved in the nursery life they had control over the everyday life and practices of the institution. The line between family and nursery life was much more blurred than in Estate nursery. In the end, Forest parents willingly let the nursery structure their family life quite extensively, however it was perceived as pleasurable and in accordance with their family values.

This distinction in social control and coding of the rules is an important aspect of how habitus operates to fuel the social reproduction of the “exclusive group”, keeping it accessible only to parents with an adequate level of cultural capital.

According to Bourdieu (1986), investing time in education is a crucial aspect of social reproduction, and it is closely connected with parental participation in school education.

As a result of diversification of education, there is a varied offer of educational institutions, giving parents a wider choice. However, the choice is becoming a necessity and a kind of moral obligation - a good parent is supposed to choose the right school. The educational outcomes are individualized, they are not seen as a responsibility of public institutions but as a consequence of parental choice. Stephen Ball (2003a) noted educational policies change and increasingly emphasise the parental role. Making a decision requires proper orientation in all the options. The parents from the Estates school trusted the state to offer education as a public service, available for all. The parents from the Forest school made their decision within a neoliberal regime -it is necessary to make the right choice and cultivate our investments. Ball (2003b) mentions the role of distrust in the diversified educational field, which works more like a market than a public service. Parents find it difficult to obtain reliable information and make sure their choice is the right one, which increases feelings of anxiety and insecurity. The statements of parents from the two nursery schools differed in the level of (dis)trust. While the Estates parents trusted the state to offer a good service and trusted the nursery school to make this service available without any intensive intervention on their part, the Forest parents expressed distrust in the state. They trusted the Forest school because it was in explicit opposition to the mainstream, and as they took a big part in the daily life of Forest nursery school, they exercised a direct control over how their child is treated and educated.

Our analysis scrutinized the institutional habitus and parenting values and practices in a publicly-run Estate nursery and a privately-funded Forest nursery. The validity of Lareau's theory was confirmed for the central European context by Kaščák and Betáková (2014) who concluded that despite distinctive parenting styles an extensive systemic social segregation in preschool education provision does not yet exist. However, they argue for focused pre-school educational interventions for children from families with low cultural capital to enable their social mobility. We suggest there should be cultivation of specific skills by parents of various cultural capital. At first glance, the Forest families appeared not to fit into Lareau's parenting styles categories of “natural growth” and “concerted cultivation”. Forest parents stressed the autonomy of their children and the idea that their time should not be too structured. It should rather be devoted to free play than to organized activities. However we see an enormous difference between what Lareau described as a “natural growth” parenting style of blue collar parents and Forest parents. Although the time of Forest children was not organized through clubs, sports trainings and music lessons the children were carefully supervised. As Lareau states (2003), with

52 concerted cultivation, the practices often infiltrate into the family life; Forest parents were not tortuously creating sophisticated stimulating afterschool programs for their kids, but the family participated enormously in the life of nursery and by doing so created what we call a concerted environment that was supervised by parents and eliminated undesired influences on the child and family. The autonomy of the child could take place only in the protected space. What we see as very important was the sense of entitlement that was formed in Forest children through the way they were brought up. It was casual for them to question adults, and see themselves as equals, which is what Lareau sees as the important outcome of concerted cultivation parenting style.

## 6 Conclusion

While the Estates school draws children from a great diversity of social backgrounds, the Forest school appeals to a narrow segment of parents. It is open only to those who have sufficient financial, cultural, and social capital. The parents also share a particular worldview and way of parenting and educating children. Parents from Estate nursery are characterised by their trust in the system. Although they have not really chosen their school, they accepted the institution that is formally ascribed to their district. They do not have a detailed idea about the school day, and are not sure about the teachers' names. Therefore, there is a clear cut between the school and family life.

Parents from the Forest nursery are characterised by distrust to the system, they have chosen their school because they assumed the publicly-run facility would discipline their children and the whole family. An important value for them is freedom. They have detailed insight into everyday life of the school, they know the teachers well and the teachers know the families. Parents spend a lot of time volunteering for the school, and their family life is quite extensively influenced by the school demands.

The habitus of Forest school is constructed as exclusive and fosters the notion of exclusiveness by fostering the feeling of entitlement. Exclusiveness of the institution is not only a matter of the fee that some families may not be able to pay, but also a matter of a system of subtly coded unformal rules that require adequate level of cultural capital in parents.

The private sector is only a small share in Czech nursery and primary education; however, it has been growing recently in relation to the increased interest in educational alternatives expressed by middle-class parents with high cultural capital. The public sector responds to this demand only very slowly. Some privately-funded institutions have thus arisen as an antipode to the public ones. Middle-class parents with higher cultural capital tend to live with growing anxiety concerning the educational paths of their offspring. This drives them towards the private sector, which is seen as more innovative and sensitive to children's needs. Forests parents

represent only a specific group of opinionated parents with quite unique educational views, but they do not represent the private sector as such. However, we see them as a symptom of a trend when various social groups would accommodate their needs in various schools without the necessity to be confronted with other segments of society (not only in the sense of social stratification). We believe this trend may be potentially dangerous as the anxiety of middle-class parents may accentuate not only social but also cultural segregation and further deepen the fractures in social cohesion.

### Acknowledgement

This article has been written as part of a research project on Diversifying Preschool Education in the Czech Republic: Inclusion, Exclusion and Social Inequalities, which has received funding from the Czech Science Foundation (registration no. GA16-18940S).

### References

- Ball, S. J. (2003a). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). The risks of social reproduction: The middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988). Vive la crise!: For heterodoxy in social science. *Theory and Society*, 19(5), 773-787.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: SAGE.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campkin, B., & Cox, R. (Eds.). (2007). *Dirt: New geographies of cleanliness and contamination*. London: IB Tauris.
- Český statistický úřad. (2017). *Školy a školská zařízení za školní rok 2015/2016* [Dataset]. <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>.
- Jabal, E. (2013). Institutional identity and school-community matters: 'Encapsulated' and 'inclusive' lessons for engagement from two international schools in Hong Kong. *Journal of Research in International Education*, 12(1), 3-21.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(2), 9-32.
- Kašćák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5-24.
- Kašparová, I., & Klvaňová, R. (2016). Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Sociológia*, 48(4), 377-398.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press.
- Lareau, A. (2000). *Home advantages: Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Lanham: Rowman and Littlefield.

- 54 Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and school structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Meo, A. I. (2011). *Zafar*, so good: middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349-367.
- Picková, H. (2017). Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění. *Orbis Scholae*, 11(1), 51-69.
- Půbalová, B. (2017). Soukromých školek přibylo, hlavně v Praze. *Statistika & my*. <https://www.statistikaamy.cz/2017/10/soukromych-skolek-pribylo-hlavne-v-praze/>
- Reay, D. (1996). Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581-596.
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review*, 48(4), 568-585.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 1-2.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177-1189.
- Törnqvist, M. (2018). The making of an egalitarian elite: School ethos and the production of privilege. *British Journal of Sociology*, 70(2), 551-568.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání: Postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71-91.
- West, A., Noden, P., Edge, A., & David, M. (1998). Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24(4), 461-484.

Lucie Jarkovská, Ph.D.

Institute for Research in Inclusive Education  
Faculty of Education, Masaryk University  
Poříčí 31a,  
603 00 Brno,  
jarkovsk@mail.muni.cz

# Kulturní kapitál a maturitní zkouška: analýza školních seznamů literárních děl

Ondřej Špaček

Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií

**Abstrakt:** Studie se zaměřuje na to, jakým způsobem školství posvěcuje určitá literární díla jako součást legitimní kultury, ale stejně tak i na to, jakým způsobem se ve volbě kurikula spojeného s maturitní zkouškou odráží pozice školy v poli středního vzdělávání. Využívá data spjatá se státní maturitní zkouškou pro mapování méně zřetelných mechanismů reprodukce kulturního kapitálu a jeho nerovnoměrného rozložení napříč školským systémem. Zakládá se na datovém souboru školních seznamů literárních děl sebraných z 831 škol, které dohromady obsahují 82 722 položek. Empirická analýza ukazuje poměrně úzké vymezení literárního kánonu. Polovina všech položek ze seznamů spadá do pouhých 80 nejčastěji uváděných děl. Zároveň je patrná diferenciace mezi školami z hlediska segmentu středního školství. Školy spadající do nejvyššího segmentu podle objemu kulturního kapitálu zahrnují do seznamů řadu náročnějších děl moderní literatury a divadla. Oproti tomu školy z nejnižšího segmentu výrazně častěji zařazují literární díla založená na přímočarém vyprávění příběhu. Ukazuje se tak, že rozdíly ve školních seznamech mimo jiné upevňují distinkci mezi akademickými a odbornými vzdělanostními drahami.

**Klíčová slova:** státní maturitní zkouška, literatura, kulturní kapitál, legitimní kultura, střední vzdělávání, diferenciace kurikula

## Cultural Capital and Maturita Exam: Analysis of School List of Literary Works

**Abstract:** Study focuses on ways how education system consecrates particular literary works as pieces of the legitimate culture. It also pays attention to the correspondence between leaving examination syllabus and position of schools in the field of upper secondary education. The study employs data connected to the state leaving examination to explore less apparent mechanisms of reproduction of cultural capital and its unequal distribution in the educational system. The original data file includes 'school list of literary works' gathered from 831 secondary schools, encompassing 82 722 individual items (works). Empirical analysis shows the narrow delineation of the literary canon. Half of the unique items in the whole file comprises only 80 most frequent works. There is also profound between-school differentiation in the lists. Schools belonging to the upper segment of the cultural capital scale often include pieces of modern literature and theatre. On the other hand, lower segment schools often include literary works characterised by straightforward narrative form. The analysis shows that differences between maturita exam school list further entrench the distinction between academic and vocational educational tracks.

**Keywords:** secondary school exit exam, literature, cultural capital, legitimate culture, upper secondary education, curricular differentiation

Kritická tradice pohledu na vzdělávání v moderní společnosti mu připisuje významnou roli při reprodukci sociálních nerovností. Vzdělávací systém je v této interpretaci



56 jednou z institucionálních opor kulturního kapitálu, především prostřednictvím sdíleného, často i státem posvěceného školního kurikula (Bourdieu, 1984; Lamont & Lareau, 1988; Lareau & Weininger, 2003). Výzkumy pak mohou sledovat to (srov. McEneaney & Meyer, 2006), jakým způsobem se školní kurikulum podílí na reprodukci kulturních hierarchií společnosti, a to tím, že 1) určitý druh kultury vyzdvihují a posvěcují (Legg, 2012; Ward & Connolly, 2008) a že 2) stratifikují vzdělanostní dráhy a tím i objem přenášeného kulturního kapitálu (Bourdieu, 1984; Daenekindt & Roose, 2015).

Výzkum českého školství se často zaměřuje na studium jeho diferenciaci, na nerovnosti vznikající na rozhraní přestupů mezi stupni vzdělávání (Greger, Simonová, & Straková, 2015; Katrňák, 2006; Matějů, Straková, & Veselý, 2010; Straková & Greger, 2013) či na odlišné výsledky jednotlivých vzdělávacích drah (Straková, 2010a; 2010b). Menší pozornost byla dosud věnována konkrétním rozdílům v obsahu vzdělávání, respektive v jeho kulturní dimenzi. Přestože pojem kulturního kapitálu v chápání Bourdieua byl v českém kontextu představen poměrně časně, jeho empirická aplikace v kontextu výzkumu školství a nerovností často neodpovídala kritickému charakteru tohoto pojmu a odkazovala spíše k mainstreamové ekonomizující interpretaci „kapitálů“ (srov. Veselý, 2006). Zároveň kulturní kapitál nebyl spojován s konkrétními kulturními obsahy při analýze kurikula (srov. Legg, 2012; Ward & Connolly, 2008), stejně jako nebyla empiricky zkoumána první rovina významu kulturních hierarchií, tedy toho, jak školy skrze své kurikulum vymezují a udržují legitimní kulturu. Záměrem této studie je na empirickém podkladě literární části státní maturity z českého jazyka prozkoumat oba výše uvedené momenty českého středoškolského kurikula. Státní maturitní zkouška je zde chápána jako partikulární, ale vhodný zdroj empirických poznatků o podobě a funkci kurikula v českém školství. Možnost jednotlivých škol připravovat v rámci nastavených pravidel vlastní seznam děl, která považují za významná a vhodná pro četbu, přináší příležitost nepřímo zachytit kulturní evaluaci literatury. Studie se zaměřuje na to, jakým způsobem školství jako takové posvěcuje určitá literární díla jako součást legitimní kultury, ale stejně tak i na to, jakým způsobem se ve volbě kurikula spojeného s maturitní zkouškou odráží pozice školy na poli středního vzdělávání.

## 1 Kulturní hierarchie a kulturní kapitál

Studie Bourdieua a Passerona (1990) se stala jedním z klíčových příspěvků, který otevíral kritický výklad funkcí a mechanismů vzdělávacího systému v moderních společnostech. Položila základ pro konceptualizaci kulturního kapitálu jako klíčové dimenze společenských nerovností po boku do té doby důkladně studovaných ekonomických rozdílů (srov. Bourdieu, 1984). Zatímco ekonomický kapitál je akumulován ekonomickými procesy a přenášen z generace na generaci zejména dědictvím, akumulace kulturního kapitálu je umožněna komplexem moderních institucí, na předním místě školstvím, a jeho reprodukce probíhá subtilněji, prostřednictvím nenápadného procesu výchovy a předávání dispozic v rodině (Atkinson, 2015).



Školství vedle akademických a uměleckých institucí představuje klíčové pole reprodukce a uplatňování kulturního kapitálu (Daenekindt & Roose, 2015). Jde o jednu ze základních infrastruktur moderní společnosti, která potvrzuje legitimitu specifického typu vědění, určité kultury a vkusu. Jinak řečeno, školství ve svém kurikulu určuje, které poznatky a kulturní statky představují hodnotné vědění a které nikoli, které způsoby chování či řečové projevy jsou hodné ocenění a žádoucí, a které jsou naopak znakem nedostatečnosti. Hovořit tak můžeme o tzv. legitimní a nelegitimní kultuře. Školy jako státem zaštitěné středostavovské instituce společensky posvěcují kulturu středních tříd. Mechanismy školního hodnocení jsou legitimizovány prostřednictvím naturalizovaného slovníku a termínů jako „talent“, „úsilí“ či „studijní typ“, přitom ale nereflexivně fungují právě jako efektivní identifikátor třídního původu žáků.

Kulturním kapitálem se pak stává míra osvojení oceňované legitimní kultury. Přesto, že kulturní kapitál bývá někdy chápán jako obdoba tzv. lidského kapitálu, jde o zcela odlišný koncept (Lareau & Weininger, 2003). Zatímco východiskem pojmu lidský kapitál je představa, že určité dovednosti a znalosti mají svou objektivní funkční hodnotu, podstatou kulturního kapitálu je jeho arbitrárnost. Tedy skutečnost, že určení toho, co je hodnotné, žádoucí, a tedy posvěcené, je zcela libovolné a odvíjí se od aktuálních distinkcí daného pole v dané společnosti, od aktuálního obsahu legitimní kultury (srov. Bourdieu, 2010; Bourdieu & Passeron, 1990; Ward & Connolly, 2008). Znalost Beethovenových symfonií či moderní avantgardní literatury má minimální produktivní význam, nicméně pokud je ve školském systému definována jako součást obecného kurikula, stává se kulturním kapitálem (Legg, 2012). Jedině a právě společenské instituce, jako jsou školy, univerzity, muzea, ale i kulturní zprostředkovatelé v médiích, umělecká kritika a další spoluvytvářejí a udržují struktury, o které se opírá toto hodnocení, a vymezují tak legitimní kulturu.

Vzdělávací systém představuje na jedné straně prostředek, kterým si žáci osvojují určité aspekty kulturního kapitálu, na druhé straně zahrnuje i řadu mechanismů, jejichž prostřednictvím je kulturní kapitál žáků rozpoznáván a hodnocen. Přijímací řízení či zkoušení jsou legitimizována jako prověřování znalostí, nicméně jejich neoddelitelnou součástí je posuzování způsobů vyjadřování, přijetí akademické kultury či dalších dovedností stojících mimo kurikulum školy, jakými jsou například „všeobecný rozhled“ či „studijní předpoklady“. Školy pak obecně nejsou kulturně neutrálním prostředím. Odráží se v nich především kultura středních tříd a děti i rodiče z nižších tříd se zde často cítí nepatřičně, jak ukazuje v podrobné etnografické studii Lareauová (2011) a v českém prostředí obdobně Katrňák (2004).

Narušení hranic mezi populární a vysokou kulturou, stejně jako demokratizace školství i jiných institucí veřejného života otevřely v devadesátých letech minulého století empiricky i teoreticky založenou debatu o rozvolňování a ztrátě významu kulturních hierarchií, a tedy i legitimacy kulturního kapitálu (Hazir & Warde, 2016; Peterson, 1992; Warde, Wright, & Gayo-Cal, 2007; v kontextu školního kurikula Daenekindt & Roose, 2015; Fishman & Lizardo, 2013). I když je zřetelné, že například emancipační hnutí iniciovala kritické diskuse sevřených kánonů ve školním kurikulu,

58 které ve výsledku vedly k začlenění dříve opomíjených sociálních skupin do školních výkladů (zejména ženy, etnické skupiny, neevropské kultury), konkrétní studie ukazují, že podobně jako v otázce vkusu (kupř. Atkinson, 2011; Brisson, 2019) i v rovině školního kurikula (Legg, 2012; Ward & Connolly, 2008) jsou tradiční kulturní hierarchie také ve školství západoevropských zemí stále silně přítomny.

## 2 Diferenciace kurikula

Kulturní kapitál je v rámci školského systému distribuován nerovnoměrně. Různé větve vzdělávacích drah vyžadují pro svůj vstup odlišnou úroveň kulturního kapitálu žáků a stejně tak v důsledku odlišného kurikula nerovným způsobem přispívají k jeho další akumulaci. Jednotlivé národní školské systémy jsou charakterizovány odlišným principem dělení vzdělanostních drah. Diferenciace a selekce nastávají v různém věku, s odlišnou mírou prostupnosti mezi vzdělanostními větvemi, s různým poměrem rozdílů meziškolních (např. akademické a odborné školy) a vnitřoškolních (kupř. třídy podle úrovně schopnosti). Systémy diferenciace vzdělanostních drah bývají v kontextu kultury dané země různým způsobem odůvodňovány a ospravedlňovány (LeTendre, Hofer, & Shimizu, 2003; Perry & Lamb, 2016).

Český školský systém je z hlediska diferenciace kurikula silně selektivní. Již na 1. stupni základní školy existují výběrové třídy, přičemž po 5. třídě dále dochází k rozsáhlému odlivu do akademické dráhy osmiletých gymnázií (Matějů et al., 2010; Straková & Greger, 2013). Přestože přechod na vysokou školu je možný, a nikoli neobvyklý i z neakademických maturitních studijních oborů, podíl absolventů odborných středních škol v terciárním vzdělávání je podstatně nižší, stejně jako jejich úspěšnost průchodu tímto studiem (Pikálková, Vojtěch, & Kleňha, 2014). Kurikulum akademické dráhy poskytuje lepší přípravu pro studium na vysoké škole, je místem intenzivnější akumulace kulturního kapitálu.

## 3 Státní maturitní zkouška

Maturitní zkouška je jedním z několika klíčových uzlových bodů examinační studentů v českém školském systému. Představuje dokončení úplného středního vzdělání a opravňuje ke studiu vysoké školy. Na základě nového školského zákona z roku 2004 začala být připravována centralizovaná část maturitní zkoušky (tzv. státní maturita), která poprvé proběhla v roce 2011.

Během příprav i při následné realizaci se státní maturitní zkouška stala předmětem nesčetných odborných i veřejných diskusí. Kromě technických mechanismů hodnocení či adekvátnosti jednotlivých úloh se součástí širších debat stal i rozměr centralizace zkoušení, smysluplnosti jednotného měřítka napříč celým segmentem středního školství či celková náročnost zkoušky a míra neúspěšnosti v ročníku (viz např. diskuse v *Učitelských novinách* v průběhu roku 2006). Maturitní zkouška se tak

ukazuje jako jeden z úhelných kamenů středoškolského pole, na jejímž definování a podobě lze zobrazovat konflikty různých přístupů k tomu, co je vzdělání, do jaké míry je vylučující a jaké hranice mezi adepty vystavuje.

Maturitní zkoušku zde chápeme jako jeden z momentů explicitního institucionalizovaného prověření a hodnocení kulturního kapitálu žáků. Poskytuje specifickou příležitost pro nepřímé srovnávací studium institucionalizované podoby formování kulturního kapitálu, a přináší tak odlišný pohled na pozici jednotlivých škol, než jaký přinášejí široká dotazníková šetření a srovnávací testování.

Tato studie se úzce zaměřuje na dílčí část státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury (ČJL). Literatura představuje jedno z klíčových uměleckých polí (Bourdieu, 2010), kterému se v rámci českého školského systému dostává z hlediska kulturních žánrů zdaleka největší pozornosti, vážnosti i váhy v hodnocení. Na rozdíl od oblasti hudby či výtvarného umění, které mají status volitelné či profilující „výchovy“, je literatura integrální součástí povinné části maturitní zkoušky. Maturitní zkouška tak poskytuje adekvátní odraz kurikula i osvojovaného kulturního kapitálu.

Konkrétní pravidla státní části maturitní zkoušky byla a jsou po dobu jejího relativně krátkého trvání poměrně proměnlivá. Následující vymezení se tak vztahuje ke školnímu roku 2017/2018, ve kterém byla sbírána data (viz dále). Maturita z českého jazyka a literatury se v té době skládala ze tří dílčích částí (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, 2016): didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Didaktický test byl zaměřen na jazykové a literární znalosti, písemná práce na vytváření vlastního textu. Obě tyto části byly zadávány a hodnoceny celostátně centrálně, a jejich náplň tak neodrážela pozici jednotlivých škol. Ústní zkouška se zaměřovala na komunikační dovednosti a schopnosti interpretovat umělecký i neumělecký text. Její podoba byla do značné míry utvářena lokálně v dané škole.

Původní návrh jednotného předepsaného kánonu literárních děl pro ústní zkoušky byl podroben kritice a výběr literatury byl následně delegován do jednotlivých škol. Každá škola proto pro své žáky zveřejnila školní seznam literárních děl zahrnující vybrané tituly české i světové literatury. Z tohoto seznamu si žák musel vybrat 20 literárních děl spadajících do stanovené dobové periodizace,<sup>1</sup> vzniklý materiál se stal podkladem pro jeho ústní zkoušku. Podoba školního seznamu je tak v rukou jednotlivých škol a do značné míry vybočuje z jinak centralizované standardizace maturitní zkoušky.

## 4 Výzkumné otázky

Následující analýza prozkoumává pole středního školství z hlediska podoby a diferenciace literární části maturitní zkoušky. Na tomto specifickém prostoru si klade za

<sup>1</sup> Seznam vybraných děl musí konkrétně obsahovat minimálně: dvě literární díla do konce 18. století, tři literární díla 19. století, čtyři díla světové literatury 20. a 21. století a pět děl české literatury 20. a 21. století. Přitom alespoň dvěma díly musí být ve výběru zastoupena próza, poezie a drama.

60 cíl poukázat na méně zřetelné mechanismy reprodukce kulturního kapitálu a jeho nerovnoměrného rozložení napříč školským systémem.

V první rovině je analyzována celková podoba literárního kurikula, jak je vyjádřena ve školních seznamech literárních děl. Do jaké míry je skladba školních seznamů napříč středním školstvím obdobná, a tedy odráží představu sdíleného literárního kánonu (legitimní kultury)? Která díla a kteří autoři tento literární kánon tvoří?

V druhé rovině se pak zaměřuje na vnitřní diferenciaci kurikula definovaného školními seznamy uvnitř středního školství. Pole vzdělávání není homogenní, v rámci středního školství můžeme uvažovat o odlišné pozici jednotlivých typů škol, různé prestiži škol z hlediska akademických kritérií úspěšnosti, a tím i vyšší - či nižší - pozici škol a jejich žáků na ose kulturního kapitálu. Do jaké míry se tato diferenciacie odráží ve školních seznamech literárních děl? Jinak řečeno, do jaké míry je diferenciacie literatury další součástí odlišného kulturního kapitálu škol a jejich žáků? A co tyto rozdíly mohou zpětně říci o pozici literárních děl v rámci kulturních hierarchií?

## 5 Data a metoda

Studie je založena na kombinaci dvou datových souborů získaných zpracováním veřejně dostupných údajů. Na podkladě školského rejstříku byly na webových stránkách škol poskytujících střední vzdělání s maturitou vyhledány *školní seznamy literárních děl* (dále školní seznam). Každý jednotlivý titul byl zaznamenán do datového souboru spolu s údaji odpovídajícími dané škole. Sběr dat proběhl v lednu a únoru 2018, data proto odpovídají stavu, který k tomuto dni školy ve svých veřejných prezentacích uváděly.

Z celého souboru 1151 středních škol poskytujících vzdělání v oboru s maturitní zkouškou se školní seznam podařilo dohledat u necelých tří čtvrtin, konkrétně u 831 škol.<sup>2</sup> Lze předpokládat, že dohledatelnost nepřináší významné systematické zkreslení získaných dat. Nedostupnost školních seznamů byla rovnoměrně rozložena jak mezi školami s gymnaziálními obory, tak mezi školami poskytujícími odborné vzdělávání (viz tabulku 1). Datový soubor obsahuje 82 722 literárních děl,<sup>3</sup> přičemž průměrný školní seznam v něm čítá 99,8 položek.

<sup>2</sup> Oporu pro sběr dat poskytl *Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT ČR*, zahrnutý tedy byly všechny školy poskytující obory s maturitní zkouškou (kategorie K, L a M).

<sup>3</sup> Školní seznamy literárních děl nejsou konzistentní v tom, zda jeden titul zahrnuje celou sadu vícedílných knih (např. *Pán prstenů* či románová řada o Harrym Potterovi), anebo pouze jednu konkrétní knihu z takové sady. Pro účely analýzy byl i jeden takový titul chápán jako celá série.

Tabulka 1  
Střední školy s maturitou v datovém souboru

	Počet škol v ČR	Dostupné školní seznamy literárních děl	
		počet	%
gymnázia <sup>a</sup>	364	271	74
ostatní střední školy s maturitním oborem	787	560	71
celkem	1151	831	72

Poznámka: <sup>a</sup> Včetně středních škol, které poskytují vzdělání v odborném i gymnaziálním oboru.

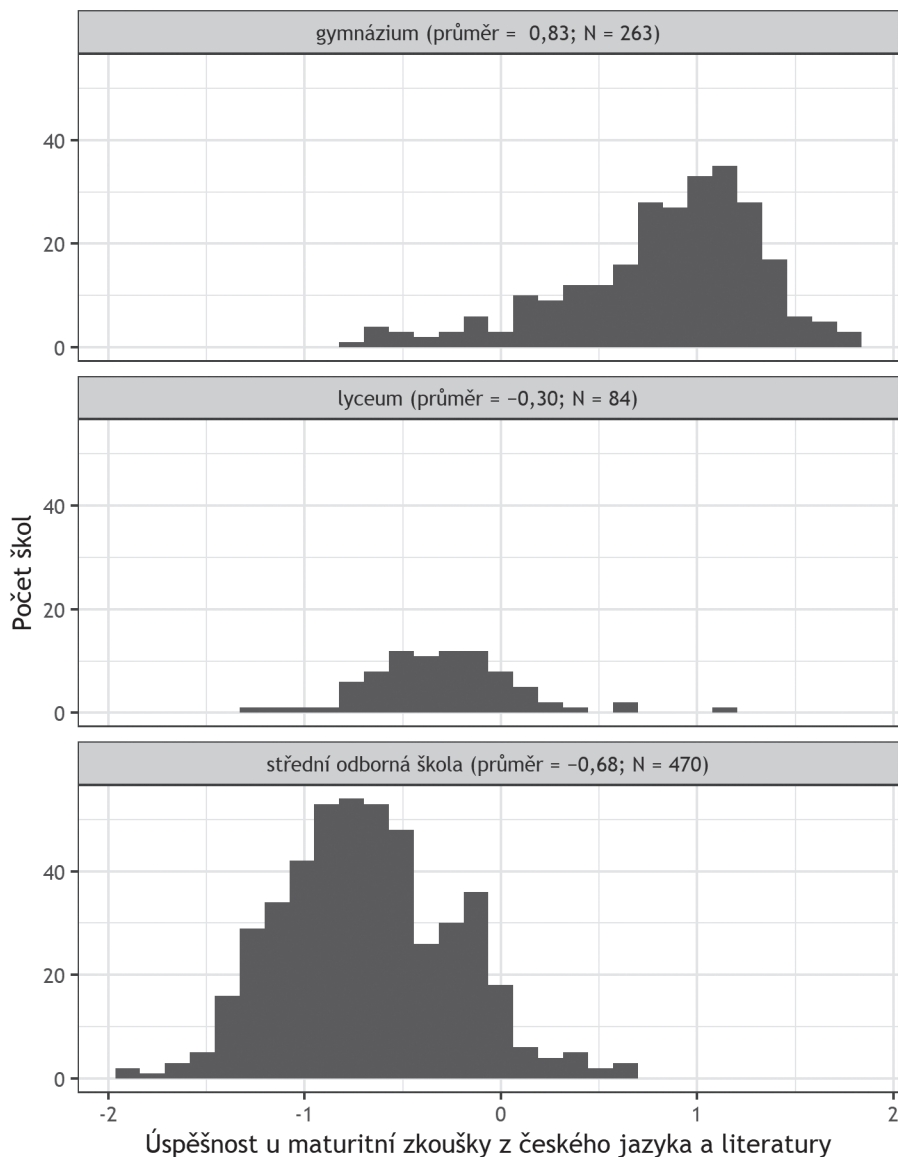
*Kulturní kapitál školy*, tedy kvantifikované vyjádření její pozice na poli kulturního kapitálu, byl operacionalizován prostřednictvím dat o úspěšnosti jejích studentů u státních maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury. Syntetický ukazatel byl vypočten jako průměr standardizovaných hodnot percentilového umístění školy ve všech třech částech maturitní zkoušky. Korelace mezi průměrným percentilovým umístěním jednotlivých škol potvrzují odlišnou povahu jednotlivých částí zkoušky. Zatímco korelační koeficient průměrného umístění v obou centrálně hodnocených částech (didaktický test a písemná práce) dosahuje hodnoty 0,82, jejich vztah k výsledkům školy v ústní části zkoušky dosahuje pouze hodnot 0,69, respektive 0,64.<sup>4</sup> Údaje za jednotlivé části zkoušky tedy nejsou při hodnocení pozice školy redundantní. Data byla získána z oficiálních stránek organizace Cermat a zachycují výsledky za jednotlivé školy v jarním termínu státních maturit v roce 2018.

Tento způsob operacionalizace předpokládá určitou ekvivalenci mezi kulturním kapitálem žáků a pozicí školy v poli vzdělání. I když se to může zdát na první pohled zavádějící, není zároveň možné oba aspekty oddělit. Pozice školy na poli vzdělání, tedy i její určitá prestiž, je vždy odvislá od pozic jejích žáků. Úspěch u silně institucionalizované a standardizované maturitní zkoušky je pak exemplárním příkladem symbolické prestiže.

Takto měřený kulturní kapitál školy také podle očekávání velice úzce souvisí s diferenciací vzdělávacího systému, konkrétně pak odlišností mezi akademickými a odbornými vzdělávacími drahami. Obrázek 1 ukazuje, že v míře úspěšnosti u maturitních zkoušek je mezi gymnázii a ostatními středními školami pouze velmi malý překryv. Zatímco naprostá většina gymnázií se na škále úspěšnosti u maturitní zkoušky umísťuje nadprůměrně (tj. nad hodnotou nula), v případě středních odborných škol je umístění téměř vždy podprůměrné (tedy pod hodnotou nula). V následující

<sup>4</sup> Standardizace se zakládá na hodnotě průměrného percentilového umístění a směrodatné odchylce percentilového umístění pro jednotlivé části maturitní zkoušky, jak jsou uvedeny v datových výstupech Cermatu za celý soubor všech účastníků. Přestože školní seznam literárních děl bezprostředně souvisí s třetí částí maturitní zkoušky, pro záměr této studie není tato souvislost podstatná. Předpokladem zde není, že by školou nabízená díla vedla k vyšší či nižší úspěšnosti u této části zkoušky. Oba aspekty jsou zde chápány jako různé formy kulturního kapitálu, které škola reprodukuje a oceňuje.

62 analýze se tak kromě míry kulturního kapitálu školy ilustračně využívá srovnání mezi gymnázii a odbornými středními školami.



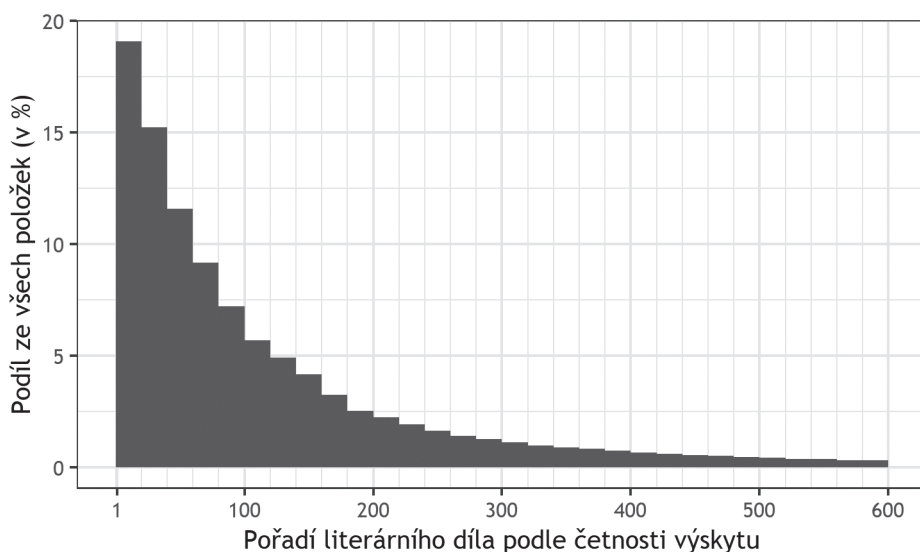
**Obrázek 1.** Pozice škol podle úspěšnosti u maturitních zkoušek a typu školy. Poznámka: Úspěšnost u maturitní zkoušky podle syntetického ukazatele (viz text). V případě, že v rámci jedné školy je více oborů napříč uvedenými typy, škola byla zařazena do skupin v pořadí: gymnázium, lyceum a ostatní. Oba datové soubory jsou založeny na úplném zjišťování zkoumané populace škol, s výše zmíněným limitem nedostupnosti některých údajů. Z tohoto důvodu nejsou v analýze dále používány testy statistické významnosti, které jsou určeny pro situaci zobecňování z výběrových souborů (Soukup, 2016; Soukup & Rabušic, 2007).

## 6 Výsledky

Maturitní zkouška je jedním z institucionalizovaných nástrojů legitimizace a kanonizace literárních děl. Empirická analýza tak může ukázat, do jaké míry je v současném školství tento kánon úzce vymezen a omezen na relativně úzký počet legitimních, a tím i široce sdílených titulů, či zda se zde setkáváme s větší pluralitou a variabilitou definice toho, co je přípustné.

V rámci všech školních seznamů se objevuje 2861 jednotlivých literárních děl, přičemž ale obvyklost jejich přítomnosti v seznamech napříč školami je velmi rozdílná. To ostatně odpovídá kanonické povaze analyzovaných seznamů. Jak bylo již diskutováno, seznamy mají do značné míry posvěcující charakter, vytváří přísné odlišení literárních děl hodných pozornosti od těch, které mohou být opominuty. Vysoké zastoupení spíše menšího množství určitých literárních děl v rámci seznamů je pak očekávatelným znakem kulturního kánonu. Konkrétně, téměř polovina všech literárních děl v seznamech ( $N = 1274$ ) se v celém souboru vyskytuje pouze jednou. A pouze necelá čtvrtina ( $N = 670$ ) se objevuje u více než 1 % všech školních seznamů (tj. u devíti a více škol).

Naopak dvacet nejčastěji zastoupených děl pokrývá 17,8 % všech položek v seznamu (viz obrázek 2), polovina všech položek ze seznamů (51,4 %) pak spadá do pouhých 80 nejčastěji uváděných literárních děl. Chceme-li vyjádřit intenzitu sdílení maturitního kánonu, lze říci, že při srovnání libovolných dvou náhodných škol je průměrný překryv školních seznamů 46 %, tedy v průměru necelá polovina položek bude v seznamu jedné i druhé školy.



Obrázek 2. Rozdělení četnosti výskytu konkrétních literárních děl ve školních seznamech ( $N = 82\,722$ ).

Zaměříme-li se na oněch dvacet nejčastějších děl v seznamech, můžeme vidět, že jsou ve školních seznamech téměř všudypřítomné. Ve školním výběru je zahrnutých více než čtyři pětiny škol, klasická česká básnická díla *Kytice* a *Máj* jsou pak uvedena v seznamech prakticky všech škol (viz tabulka 2). Národnostní rozměr školství je významným způsobem charakterizován tím, že česká literární díla tvoří polovinu těchto nejčastěji uváděných titulů.

Literární kánon vyjádřený těmito nejčastěji zastoupenými díly je také výhradně mužský a evropský. Mezi první stovkou nejčastěji zastoupených děl najdeme pouze tři díla napsaná ženou, konkrétně *Babičku* a *Divou Báru* Boženy Němcové (23. a 58. v pořadí) a *Pýchu a předsudek* Jane Austenové (86. v pořadí). Dílo mimo euroamerický kulturní okruh či zakotvené v etnicky menšinové perspektivě zde nenajdeme.

Zároveň se ale nezdá, že by nejčastěji zastoupená díla měla nutně charakter nezpochybnitelné kanonické literatury. Seznamy nejsou vždy vystavěny na základě kritérií, která by odpovídala představám o literárním kánonu, ale otevírají se čtenářsky populárním momentům. V této souvislosti lze upozornit například na to, že román *Na západní frontě klid*, jakožto třetí nejčastěji zastoupená kniha v seznamech, není integrální součástí kanonizované literatury a její literární kvalita je hodnocena různě.<sup>5</sup> Zřetelně vybočující je pak časté zařazení Vieweghových *Báječných let pod psa*.

Charakter děl, která jsou obecně sdílena v seznamech bez ohledu na typ školy, vystoupí do popředí především v momentě, kdy je srovnáme s výběrem specifickým pro školy s vyšším kulturním kapitálem (viz dále). Díla nejčastěji přítomná v seznamech sice obvykle představují obecně oceňované tituly, ve většině je ale pro ně charakteristická relativně přímočará narace příběhu, a to i u básnických děl. Naopak se většinou nejedná o díla, která by byla průlomová svým přístupem k formě. Znatelná je proto absence avantgardních či abstraktnějších děl.

Tabulka 2

Dvacet nejčastěji zastoupených literárních děl ve školních seznamech

Dílo	Autor/Autoři	Podíl škol s dílem ve školním seznamu (v %)
<i>Kytice</i>	Erben, K. J.	99,6
<i>Máj</i>	Mácha, K. H.	99,3
<i>Na západní frontě klid</i>	Remarque, E. M.	96,1
<i>Povídky malostranské</i>	Neruda, J.	94,6
<i>Lakomec</i>	Molière	93,6
<i>Romeo a Julie</i>	Shakespeare, W.	91,7
<i>Maryša</i>	bratři Mrštíkové	89,3

<sup>5</sup> Jakkoli se jedná o nepřesné měřítko, E. M. Remarque není součástí kanonického seznamu v jinak kontroverzní Bloomově obhajobě literárního kánonu (Bloom, 1994).



Dílo	Autor / Autoři	Podíl škol s dílem ve školním seznamu (v %)
<i>Stařec a moře</i>	Hemingway, E.	88,7
<i>Ostře sledované vlaky</i>	Hrabal, B.	88,4
<i>Smrt krásných srnců</i>	Pavel, O.	88,4
<i>Revizor</i>	Gogol, N. V.	88,3
<i>Krysař</i>	Dyk, V.	86,9
<i>Malý princ</i>	Saint-Exupéry, A. de	86,9
<i>Báječná léta pod psa</i>	Viewegh, M.	86,6
<i>Petr a Lucie</i>	Rolland, R.	85,8
<i>Bylo nás pět</i>	Poláček, K.	83,9
<i>Evžen Oněgin</i>	Puškin, A. S.	83,6
<i>Spalovač mrtvol</i>	Fuks, L.	83,6
<i>Farma zvířat</i>	Orwell, G.	80,3
<i>Chrám Matky Boží v Paříži</i>	Hugo, V.	80,3

Poznámka: Podíl na celkovém počtu položek v seznamech je 17,8 %.

Z povahy věci vyplývá, že díla, která se vyskytují téměř ve všech školních seznamech, nemohou být zároveň nerovnoměrně rozptýlena mezi nadprůměrně či podprůměrně úspěšné školy. Při výpočtu průměrné hodnoty kulturního kapitálu škol, v jejichž seznamech jsou zařazena, tak bude nutně výsledek blízký průměru celého souboru. V dalším kroku se proto zaměříme na srovnání literárních děl, která se naopak výrazně častěji vyskytují v seznamech škol, které se řadí buď do horního, či do spodního segmentu ukazatele kulturního kapitálu.

Vzájemný kontrast je zde poměrně zřetelný. Tabulky 3 a 4 ukazují vždy deset literárních děl, která se vyskytovala ve školních seznamech s průměrně nejvyšším (tabulka 3) a nejnižším (tabulka 4) kulturním kapitálem, tedy dosahují nejvyššího či nejnižšího skóre úspěšnosti u maturitní zkoušky.<sup>6</sup>

Nejvyšší segment kulturního kapitálu zahrnuje řadu náročnějších děl moderní literatury a divadla (např. *Paní Dallowayová*, *Sto roků samoty*, *Plešatá zpěvačka*). Obvyklé je, že nejde o díla, která by měla podobu přímo uchopitelného vyprávění. Kromě Zeyerovy knihy se přitom jedná výhradně o díla zahraniční.

Oproti tomu školy z nejnižšího segmentu podle kulturního kapitálu výrazně častěji zařazují literární díla založená na vyprávění příběhu, mnohdy i s populárním filmovým zpracováním (tabulka 4). Jedná se například o *Šifru mistra Leonarda*, knižní sérii o Harrym Potterovi či dvě Vieweghovy knihy *Účastníci zájezdu* a *Román pro ženy*. Specifické je zde zastoupení knih s drogovou tematikou (*My*

<sup>6</sup> S ohledem na dosažení robustních závěrů je tato část analýzy omezena na literární díla, která se v celém souboru vyskytla alespoň v padesáti školních seznamech.

66 děti ze stanice ZOO, Memento), které pravděpodobně odráží představu pedagogů o potřebě primární drogové prevence v odborných školách spojené s předpokládáním atraktivitou tématu.

Tabulka 3

Deset děl vyskytujících se v seznamech škol s průměrně nejvyšším kulturním kapitálem

Dílo	Autor/ka	Kulturní kapitál škol	Počet škol
<i>Paní Dallowayová</i>	Woolf, V.	0,65	75
<i>Tři legendy o krucifixu</i>	Zeyer, J.	0,62	67
<i>Pěna dní</i>	Vian, B.	0,58	61
<i>Pásmo</i>	Apollinaire, G.	0,52	51
<i>Smrt obchodního cestujícího</i>	Miller, A.	0,51	55
<i>Candide</i>	Voltaire	0,50	56
<i>Sonety</i>	Shakespeare, W.	0,47	69
<i>Sto roků samoty</i>	Márquez, G. G.	0,46	149
<i>Racek</i>	Čechov, A. P.	0,45	56
<i>Plešatá zpěvačka</i>	Ionesco, E.	0,44	97

Poznámka: Kulturní kapitál školy - standardizované skóre úspěšnosti žáků školy u maturitní zkoušky z ČJL. Zahrnuta jsou pouze literární díla, která se vyskytla ve školních seznamech alespoň 50 škol. Redakce respektuje autorovo rozhodnutí jména autorek nepřechylovat.

Tabulka 4

Deset děl vyskytujících se v seznamech škol s průměrně nejnižším kulturním kapitálem

Dílo	Autor/ka	Kulturní kapitál škol	Počet škol
<i>Účastníci zájezdu</i>	Viewegh, M.	-0,36	105
<i>Hrabě Monte Christo</i>	Dumas, A.	-0,36	99
<i>Klapzubova jedenáctka</i>	Bass, E.	-0,37	75
<i>Harry Potter</i>	Rowling, J. K.	-0,38	175
<i>Němá barikáda</i>	Drda, J.	-0,39	216
<i>Memento</i>	John, R.	-0,40	225
<i>Šifra mistra Leonarda</i>	Brown, D.	-0,40	112
<i>Román pro ženy</i>	Viewegh, M.	-0,41	55
<i>My děti ze stanice ZOO</i>	Hermann, K., Rieck, H.	-0,42	250
<i>Tankový prapor</i>	Škvorecký, J.	-0,44	186

Poznámka: Kulturní kapitál školy - standardizované skóre úspěšnosti žáků školy u maturitní zkoušky z ČJL. Zahrnuta jsou pouze literární díla, která se vyskytla ve školních seznamech alespoň 50 škol. Redakce respektuje autorovo rozhodnutí jména autorek nepřechylovat.

Jak již ukázal obrázek 1, kulturní kapitál školy je úzce spjat s jejím typem. Ukazuje se, že rozdíly ve školních seznamech upevňují distinkci mezi gymnázii a středními odbornými školami. Zatímco například *Sto roků samoty* se objevuje ve školních seznamech 40 % gymnázií, ve středních odborných školách je to u méně než 8 %. Podobně i další náročnější díla (kupř. *Paní Dallowayová*, *Pěna dní*, *Racek*) najdeme v soupisech pětiny až šestiny gymnázií, ale pouze v zanedbatelném množství středních odborných škol.

Srovnání ukazuje, že to není pouze tak, že by školy s vyšším kulturním kapitálem přicházely s nabídkou rozšířenou o některá náročnější díla, ale zároveň, že existují tituly, které jsou v těchto školách méně žádané, tj. spíše nejsou v seznamech zařazeny. Jinak řečeno, je podstatně méně legitimní, aby student gymnázia přistupoval k maturitě se seznamem založeným na četbě *Harryho Pottera* či *Šifry mistra Leonarda*.<sup>7</sup>

## 7 Diskuse

Školní seznamy literárních děl připravované středními školami pro účely maturitní zkoušky odráží institucionalizované procesy kanonizace literární kultury. Relativně malý počet děl je přítomen v seznamech napříč celým středním školstvím, což lze chápat jako přítomnost široce sdílené shody pedagogů na jejich významnosti a relevanci. Významný podíl zde má česká národní literatura (např. *Máj*, *Kytice*) a díla s přímočaře srozumitelným vyprávěním. Vymezení hranic literárního kánonu je do určité míry ambivalentní. Na jedné straně nejčastější předepisovaná díla jsou prakticky výhradně od mužských autorů v evropské literární tradici, na druhé straně je vymezení školních seznamů poměrně snadno propustné i pro díla, která nepatří mezi oceňovaná literární kritikou.

V tomto smyslu se zdá, že diskuse v kontextu českého školství se - na jednu stranu - neopírá ani o silné selektivní vymezení literárního kánonu (srov. Ward & Connolly, 2008), ani - na druhou stranu - nezahrnuje promyšlené trendy emancipace v podobě diverzity literárního kurikula (srov. Fishman & Lizardo, 2013). Naopak přetrvávající důraz je do značné míry kladen na díla, která lze chápat jako konstitutivní pro konstrukci české národní kultury (srov. Hroch, 2009). Školní kurikulum tak zde do určité míry může spíše než osvojení literárního a uměnovědného pole naplňovat roli vymezování a potvrzování národní identity.

Vzhledem ke způsobu a funkci analyzovaných seznamů je zapotřebí zmínit dvě interpretační omezení analýzy. Za prvé, školní seznamy nevznikají zcela libovolně. Seznam musí umožňovat výběr v rámci předem definovaných kategorií, konkrétně podle období vzniku, zařazení do české či světové literatury a žánru (proza, poezie, drama). Tato kritéria přinášejí určité centrálně definované podmínky, které ovlivňují

<sup>7</sup> Konkrétně lze z dat vyčíst, že knihy ze série *Harryho Pottera* se objevují v literárních seznamech 25 % odborných škol oproti 14 % gymnázií, podobně *Šifra mistra Leonarda* u 16 % odborných škol oproti 10 % gymnázií.

68 podoby školních seznamů, nicméně vymezení jsou zároveň natolik široká, že poskytují pro školy dostatečný potenciál manévrovacího prostoru.

Za druhé, široká přítomnost literárního díla ve školních seznamech se nutně nemusí shodovat s tím, že by si je žáci často zařazovali do svých výběrů. Lze předpokládat, že u různých titulů může být poměr mezi tím, kolik žáků si ho mohlo zařadit do výběru a kolik tak skutečně učinilo, výrazně odlišný. Nicméně z hlediska mechanismů legitimizace určitého typu kultury je už samotná přítomnost v seznamech významná. Legitimní kultura je relevantní především v momentě, kdy je rozeznávána a chápána jako symbolicky nadřazená, nemusí přitom být spotřebovávána. Společenský význam a symbolickou hodnotu klasické literatury či vážné hudby příliš nesnižuje to, že je mnoho lidí nečetlo či neslyšelo.

Ve školních seznamech se odráží i výrazná diferenciacie, či spíše stratifikace, českého školství (Straková, 2010a). Přestože se z velké části školy vztahují ke sdílené národní představě literárního kánonu, do seznamu se výrazně promítá jejich odlišná pozice uvnitř pole vzdělávání. Právě díky standardizaci pravidel státní maturitní zkoušky lze empiricky analyzovat odlišnosti, kterými se jednotlivé školy vyznačují. Viditelně uzpůsobují školní kurikulum, konkrétně předepsaná literární díla, vlastní představě o schopnostech žáků, kteří v dané škole studují. Tím jednak tyto schopnosti stvrzují, a zároveň i reprodukují postavení školy na poli vzdělávání.

Lze identifikovat skupiny literárních děl, která najdeme především u škol s vysokým, či naopak nízkým kulturním kapitálem. Tato díla mají určité rozpoznatelné charakteristiky. Na jedné straně stojí náročnější tvorba vyžadující při čtení zasazení do širšího kontextu literární či filozofické produkce, ať již se jedná o avantgardní nebo postmoderní literaturu, anebo starší Voltairovu novelu *Candide*. Na druhé straně se ve školách s nižším kulturním kapitálem objevují zejména přímočaře srozumitelné romány, které navíc často byly i filmově adaptovány a mohou být jednoduše přístupné širokému publiku bez nutnosti další kontextualizace. Tento rozdíl poukazuje na obdobnou stratifikaci proudů vzdělávání, jakou popsali Daenekindt a Roose (2015) ve Flandrech, tedy především jako výrazné rozlišení akademické a odborné větve.

Potvrzuje se tak, že literatura může být efektivním nástrojem akumulace kulturního kapitálu, a to jak škol (tj. jejich pozice v poli vzdělávání), tak žáků (Atkinson, 2015; Daenekindt & Roose, 2015). Žáci k četbě přistupují s nestejnou výbavou danou rodinným prostředím i předchozí vzdělávací trajektorií. Přicházejí k četbě s odlišným povědomím o kulturním i širším kontextu, žánrech i stylech. Školy pak svými seznamy posilují tuto „přirozenou“ cestu toho, na co podle představ vzdělávacího systému jejich žáci „mají“. Žáci s vysokým vstupním kulturním kapitálem ho tak ve škole výrazně zúročí a dále akumulují, zatímco ti, kteří startují z nevýhodné pozice, příliš dalšího nezískají. Rozdíly v kulturním kapitálu jsou patrné i v dalších vzdělanostních stupních (Špaček, 2018).

V obecné rovině se nabízejí dva přístupy ke snižování míry nerovné akumulace kulturního kapitálu ve vzdělávacím systému, každý přitom odráží jinou z nekonzistentních hodnot moderního vzdělávání: univerzální participaci a selektivní specializaci (McEaney & Meyer, 2006). V duchu prvního přístupu by bylo namístě

akcentovat standardizaci požadavků napříč různými typy vzdělávacích drah, tedy posilování jednotných částí zkoušek, popřípadě snižování možností diferenciací školního kurikula. Druhý přístup by naopak akceptoval rozdílnosti různých vzdělávacích drah, ale kladl by důraz na rozšiřování pedagogického povědomí o povaze osvojených dovedností. Tedy, že i vnímavost a interpretační schopnosti studentů nejsou výsledkem vrozených dispozic („studijních předpokladů“ apod.), ale výsledkem vzdělávací kariéry a rodinné socializace. V této perspektivě může být kladen podstatně větší prostor pro výuku dovedností spíše než na vstřebávání předepsaného objemu znalostí. Z metodologického hlediska je ale nutné poznamenat, že samotná analýza se s ohledem na povahu dat nezaměřuje - a ani nemůže zaměřovat - na chování žáků při naplňování kurikula školní četby. Zabývá se pouze nabízenými školními seznamy. Je přitom možné, že žáci škol s vyšším i nižším kulturním kapitálem si mohou systematicky častěji volit díla průměrnější, nikoli výrazně vybočující. Na druhou stranu i na základě této analýzy lze ukázat, že školy s vyšším kulturním kapitálem omezují studentům možnost volit kulturně „snadná“ díla, jako jsou populární knihy typu *Harry Potter*, *Šifra mistra Leonarda* či *Účastníci zájezdu*, navíc s dobře přístupným filmovým zpracováním.

V neposlední řadě analýza ukazuje, jakým způsobem se školství podílí na reprodukci a reprodukci kulturních hierarchií, vytváření a potvrzování představ toho, co je hodnotné, legitimní a významné. V souladu s dalšími studii zaměřenými na různé procesy legitimizace (Lizé, 2016; Smith Maguire, 2018) lze říci, že postmoderní propozice o rozpadu a rozvolnění kulturních hierarchií v současných společnostech nebyly zcela oprávněné. Přestože cesta od studia školních seznamů k odhalování mechanismů internalizace určitých principů rozlišování kulturních statků je poměrně dlouhá a vyžaduje použití daleko širšího metodologického aparátu (srov. Fishman & Lizardo, 2013), provedená analýza nás může upomínat, že vzdělávací systém je jednou z nejvýraznějších institucí podílejících se na reprodukci legitimní kultury a kulturních hierarchií.

### Poděkování

Tato studie vznikla v rámci projektu GA ČR *Kulturní kapitál: legitimizační mechanismy a reprodukce kulturních hierarchií* (reg. č. 19-12372S).

Sběr dat proběhl v rámci kurzu Praktika z kvantitativního výzkumu na FSV UK. Poděkování za intenzivní práci při sběru dat zde patří Anise Aoufové, Tereze Doležalové, Ireně Janáčkové a Tereze Jeřábkové.

### Literatura

- Atkinson, W. (2011). The context and genesis of musical tastes: Omnivorousness debunked, Bourdieu buttressed. *Poetics*, 39(3), 169-186. <https://doi.org/10.1016/j.poe.2011.03.002>
- Atkinson, W. (2015). *Class*. Cambridge: Polity.

- 70 Bloom, H. (1994). *The Western canon: The books and school of the ages*. New York: Harcourt Brace.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Pravidla umění: Geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications.
- Brisson, R. (2019). Back to the original omnivore: On the artefactual nature of Peterson's thesis of omnivorousness. *Poetics*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.03.004>
- Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. (2016). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Český jazyk a literatura*. <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>
- Daenekindt, S., & Roose, H. (2015). De-institutionalization of high culture? Realized curricula in secondary education in Flanders, 1930-2000. *Cultural Sociology*, 9(4), 515-533.
- Fishman, R. M., & Lizardo, O. (2013). How macro-historical change shapes cultural taste: Legacies of democratization in Spain and Portugal. *American Sociological Review*, 78(2), 213-239. <https://doi.org/10.1177/0003122413478816>
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.
- Hazir, I. K., & Warde, A. (2016). The cultural omnivore thesis: Methodological aspects of the debate. In L. Hanquinet & M. Savage (Eds.), *Routledge international handbook of the sociology of art and culture* (s. 77-89). New York: Routledge.
- Hroch, M. (2009). *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: SLON.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Katrnák, T. (2006). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 173-193). Praha: Academia.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168. <https://doi.org/10.2307/202113>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.
- Legg, R. (2012). Bach, Beethoven, Bourdieu: „Cultural capital“ and the scholastic canon in England's A-level examinations. *Curriculum Journal*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678501>
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K., & Shimizu, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40(1), 43-89. <https://doi.org/10.3102/00028312040001043>
- Lizé, W. (2016). Cultural consecration and legitimation-modes, agents and processes. *Poetics*, 59, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.10.004>
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- McEneaney, E. H., & Meyer, J. W. (2006). The content of the curriculum. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (s. 189-211). New York: Springer Science+Business Media.
- Perry, L. B., & Lamb, S. (2016). Curricular differentiation and stratification in Australia. *Orbis Scholae*, 10(3), 27-47.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243-258. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(92\)90008-Q](https://doi.org/10.1016/0304-422X(92)90008-Q)
- Pikálková, S., Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2014). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: NÚV.

- Smith Maguire, J. (2018). The taste for the particular: A logic of discernment in an age of omnivorousness. *Journal of Consumer Culture*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1469540516634416>
- Soukup, P. (2016). Užívání statistické a věcné významnosti v časopise *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních deseti letech: Pohled statistika. *Pedagogická orientace*, 26(2), 182-201. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-182>
- Soukup, P., & Rabušic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd - statistické významnosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 43(2), 379-395.
- Straková, J. (2010a). Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovnosti ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(1), 21-37.
- Straková, J. (2010b). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 46(2), 187-210.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73-85.
- Špaček, O. (2018). Kulturní kapitál na vysoké škole: Strukturace kulturního prostoru studentů Univerzity Karlovy. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 54(5), 699-725. <https://doi.org/10.13060/00380288.2018.54.5.420>
- Veselý, A. (2006). Lidský, sociální a kulturní kapitál. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Vybrané problémy vzdělávací politiky* (s. 7-24). Praha: Karolinum.
- Ward, S. C., & Connolly, R. (2008). Let them eat Shakespeare: Prescribed authors and the National Curriculum. *Curriculum Journal*, 19(4), 293-307. <https://doi.org/10.1080/09585170802509880>
- Warde, A., Wright, D., & Gayo-Cal, M. (2007). Understanding cultural omnivorousness: Or, the myth of the cultural omnivore. *Cultural Sociology*, 1(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/1749975507078185>

Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček, Ph.D.  
Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova  
Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8  
[ondrej.spacek@fhs.cuni.cz](mailto:ondrej.spacek@fhs.cuni.cz)





# Vliv akademického optimismu na výsledky žáků středních škol

Jana Straková, Jaroslava Simonová, Petr Soukup

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Řada výzkumů ukázala vliv postojů učitelů na výsledky žáků. Jedním z konceptů, prostřednictvím kterého mohou být postoje učitelů operacionalizovány, je akademický optimismus. Zahrnuje vnímání vlastní účinnosti, důvěru v žáky a jejich rodiče a důraz na vzdělávací výsledky žáků. Vliv akademického optimismu na vzdělávací výsledky žáků byl u nás prokázán na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Tato studie zkoumá jeho uplatnění na úrovni vyššího sekundárního stupně. Výzkum odpovídá na otázku, zda akademický optimismus učitelů ovlivňuje vzdělávací výsledky v matematice a ve čtenářské gramotnosti při zohlednění počátečních znalostí, socioekonomického statusu, složení žáků školy a typu studia (gymnaziální versus odborné). Analýza je provedena pomocí víceúrovňového strukturního modelování v programu Mplus na datech získaných v letech 2016 a 2018 od 2320 žáků ze 117 tříd prvních a třetích ročníků gymnázií, středního odborného studia s maturitou a středního odborného studia bez maturity a od 795 učitelů všech typů středních škol. Analýza ukázala, že postoje učitelů se v jednotlivých středněškolských programech liší. Jejich vliv na výsledky žáků se však na střední škole nepodařilo prokázat.

**Klíčová slova:** akademický optimismus, vzdělávací výsledky žáků, střední škola, longitudinální výzkum, víceúrovňové strukturní modelování

## The Impact of Academic Optimism on Achievement of Upper Secondary School Students

**Abstract:** A number of studies have shown the impact of teachers' attitudes on student achievement. One of the concepts through which teachers' attitudes can be operationalized is academic optimism. It includes perceptions of self-efficacy, trust in students and their parents, and an emphasis on academic outcomes. The influence of academic optimism on student achievement was demonstrated in the Czech Republic in lower secondary education. This study examines its application at the upper secondary level. The research seeks answer to the question of whether teachers' academic optimism influences educational outcomes in mathematics and reading literacy, taking into account prior achievement, socioeconomic status, school composition and type of study (grammar vs. vocational). The analysis using multilevel structural equation modelling in the Mplus program was performed on data collected in 2016 and 2018 from 2320 students in the first and third years of grammar schools, and secondary technical and apprenticeship schools from 117 classes in 66 secondary schools and from 795 upper secondary teachers. Findings revealed that teachers' attitudes differ between secondary school types. However, their influence on student outcomes could not be proven at the upper secondary school level.

**Keywords:** academic optimism, student achievement, upper secondary education, longitudinal study, multilevel structural equation modelling

74 Výzkumníci v oblasti vzdělávání se dlouhodobě zaměřují na hledání faktorů, které mají vliv na výsledky žáků. Významný průlom v tomto úsilí způsobila tzv. Colemanova studie (Coleman et al., 1966), která přinesla doklady o tom, že výsledky žáků lze vysvětlit ve větší míře působením jejich socioekonomického zázemí než vlivy školního vzdělávání. Řada vědců se pak v návaznosti na Colemanovy výsledky snažila ukázat, že na škole přece jenom záleží a že přinejmenším část škol dokáže ovlivnit výsledky žáků i nad rámec prostředí, ze kterého pocházejí. Při hledání faktorů, které v tomto směru odlišují úspěšnější školy od těch méně úspěšných, byly zkoumány mnohé potenciální proměnné a zvolena řada metodologických přístupů. Vedle očekávatelných charakteristik přímo ovlivňujících vyučování a učení (např. metody výuky), které v tomto textu označujeme jako akademické, se do hledáčku dostaly i faktory vypovídající o dalších charakteristikách školy týkajících se například vztahů mezi aktéry školního života, které v tomto textu označujeme jako neakademické.

Z nich jsme si pro náš výzkum vybrali oblast školního klimatu, konkrétně jeho percepce učiteli. Školní klima je obvykle používáno jako zastřešující termín pro řadu proměnných, které vypovídají o akademických i neakademických charakteristikách školy. Jedni z prvních výzkumníků, kteří se pokusili ukázat vliv školního klimatu na výsledky žáků, byli Brookover et al. (1978), kteří školní klima definovali jako „soubor norem a očekávání, které jsou definované a vnímané ve škole“<sup>8</sup>. I když se pojetí školního klimatu od osmdesátých let minulého století intenzivně vyvíjelo, jak konstatovali ve své přehledové studii Wang a Degolová (2016), neexistuje jedna sdílená definice školního klimatu. Existuje shoda, že se jedná o multidimenzionální koncept, přičemž přístupy jednotlivých výzkumníků se liší v tom, jaké dimenze akcentují a jak je definují. Výzkumníci upozornili, že spektrum definic je poměrně široké - od sdílených přesvědčení, hodnot a postojů, které formují interakce mezi žáky a dospělými a nastavují parametry pro přijatelné chování a normy (Brookover et al., 1978), až po poměrně abstraktní „srdce a duše školy“ (Freiberg & Stein, 1999, cit. podle Wang & Degol, 2016). U nás o možných přístupech ke konceptualizaci školního klimatu obsáhle pojednal například Ježek (2003).

Wang a Degolová (2016) školní klima konceptualizovali ve čtyřech základních dimenzích: dimenze týkající se vzdělávání (např. vyučování a učení, leadership, profesní rozvoj učitelů), komunitní (např. kvalita vztahů, postoj k rozmanitosti ve společnosti, partnerství), institucionální (struktura organizace, adekvátní prostředí, dostupnost zdrojů apod.) a dimenze bezpečí (např. fyzické a emocionální bezpečí, řád a kázeň). Konceptualizaci se v teoretické rovině pokusily dál posunout Rudasillová et al. (2018), které se snažily zohlednit implicitní východiska dosavadních přístupů a nabídly definici stavějící na kognitivní a afektivní percepce přesvědčení, hodnot, vztahů a sociálních interakcí žáků, učitelů a dalších pracovníků školy. Vydělily tak dvě úzce provázané oblasti: hluboko ležící a často neuvědomované přesvědčení

<sup>8</sup> V originálním znění „the set of norms and expectations that were defined and perceived by individuals within the school“.

a hodnoty, které se navenek promítají jak do krátkodobých sociálních interakcí, tak do déle trvajících vztahů viditelně formujících školní klima.

Měření školního klimatu se setkává s řadou obtíží. První skupina problémů plyne z různorodé konceptualizace pojmu. Různým pojetím konceptu ovšem problémy zdaleka nekončí - nástroje, které se pro měření klimatu používají, vykazují řadu neduhů. Ramelowová, Currieová a Felderová-Puigová (2015) ve své přehledové studii upozornily, že i když jednotlivé nástroje mají dobré či alespoň přijatelné charakteristiky, pokud jde o jejich reliabilitu, vyznačují se nedostatečným testováním validity, chybějícím popisem teoretických východisek a nepokrývají dostatečně všechny zamýšlené domény konceptu. Tyto neduhy jasně vyplývají i z obsáhlého přehledu nástrojů k měření psychosociálního klimatu, který vypracoval Mareš (2004).

Většina studií, které se zabývají vlivem školního klimatu, se zaměřuje na zkoumání vztahu výsledků žáků a percepce klimatu žáky, daleko méně se jich věnuje učitelské percepci, případně srovnání žákovského a učitelského vnímání. Percepce klimatu učiteli má vztah nejenom k jejich spokojenosti v práci (např. Malinen & Savolainen, 2016), osobní pohodě (např. Gray, Wilcox, & Nordstokke, 2017), vlastní vnímané účinnosti (mj. Aldridge & Fraser, 2015), vnímanému stresu (Collie, Shapka, & Perry, 2012), syndromu vyhoření (Grayson & Alvarez, 2008), ale také k výsledkům žáků (Brand et al., 2008). Výše zmiňované studie tedy ukazují, že zabývat se školním klimatem z pozic učitele může přinést zajímavé poznatky i vzhledem k výsledkům žáků i s ohledem na spokojenost učitelů.

Ze širokého spektra možností, jak nahlížet vnímání školního klimatu učiteli, jsme si vybrali koncept akademického optimismu<sup>9</sup>. I když i toto pojetí vykazuje některé nedostatky, které popsaly předchozí přehledové studie, považujeme je za užitečné především proto, že nabízejí relativně stručný nástroj pro zjišťování vybraných aspektů školního klimatu, který se v českém prostředí již ukázal jako funkční pro nižší sekundární stupeň, přičemž koncept má relativně velký potenciál vzhledem k případné intervenci.

Akademický optimismus vychází z přesvědčení jednotlivých učitelů ohledně důležitých aspektů učitelského povolání. Uplatňuje se však nejen na úrovni jednotlivých učitelů, ale i jako sdílená charakteristika celého učitelského sboru, která spoluutváří klima školy. Výzkumy prokázaly příznivý dopad akademického optimismu učitelů na výsledky žáků i po zohlednění socioekonomického statusu a počátečních výsledků žáků (např. Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006; Smith & Hoy, 2007).

V České republice byla baterie na měření akademického optimismu validizována v roce 2017 pro nižší sekundární stupeň vzdělávání jako charakteristika školy (Straková, Simonová, & Greger, 2017). Autoři zároveň ukázali vztah mezi akademickým optimismem a výsledky v kognitivních testech na nižší sekundární úrovni vzdělávacího

<sup>9</sup> Přídavné jméno akademický je použito ve smyslu „vztahující se ke vzdělávacím výsledkům“. Uvědomujeme si, že termín akademický optimismus (doslovně přeložený z angličtiny) je v českém prostředí přijímán s určitými rozpaky. Přemýšleli jsme o tom, zda jej nemáme nahradit pojmem „vzdělávací optimismus“ nebo „učitelský optimismus“. Rozhodli jsme se setrvat u původního označení, neboť koncept byl validován pod tímto označením a zároveň se nám zdá, že název akademický optimismus nejlépe vystihuje povahu konceptu.

76 systému (Straková, Simonová, & Greger, 2018). Cílem této studie je ověřit, zda je možné akademický optimismus využít i při hledání faktorů, které ovlivňují výsledky vzdělávání žáků v gymnaziálním a středním odborném studiu. Zjistíme, zda se přesvědčení učitelů operacionalizovaná jako akademický optimismus uplatňují nad rámec složení žáků třídy z hlediska socioekonomického statusu a počátečních výsledků. Cílem je prozkoumat, do jaké míry se z hlediska dopadu akademického optimismu liší gymnaziální a odborné programy v matematice a ve čtenářské gramotnosti.

## 1 Akademický optimismus

Akademický optimismus (např. Hoy et al., 2006; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008) je latentní konstrukt sestávající ze tří souvisejících konceptů. První koncept, vlastní účinnost<sup>10</sup> vnímaná učitelem, je kognitivní povahy. Charakterizuje učitelovo vědomí vlastních schopností žáky motivovat pro školní práci a efektivně je vzdělávat. Druhá složka, důvěra k žákům a jejich rodičům, je postojová a charakterizuje ochotu učitelů navazovat s žáky a jejich rodiči vztahy založené na čestnosti a otevřenosti. Ukazuje, do jaké míry učitelé důvěřují tomu, že jejich žáci jsou otevření učení, mají schopnost porozumět vyučovaným konceptům a jsou čestní, a do jaké míry učitelé věří, že se mohou spolehnout na podporu jejich rodičů. Třetí složka, důraz na vzdělávací výsledky, je konativní a vypovídá o tom, do jaké míry učitel trvá na svědomité a důkladné práci žáků a zda klade na žáky přiměřeně vysoké nároky.

Všechny výše popsané složky akademického optimismu spolu souvisejí a vzájemně se posilují. Například pokud se učitel domnívá, že se může spolehnout na podporu rodičů svých žáků, může nastavit vysoké požadavky, neboť věří, že jeho snaha nebude rodiči zpochybňována. Vysoké nároky, které přinášejí výsledky, na druhé straně posilují učitelovu důvěru ve vlastní schopnosti (Hoy et al., 2006). Kombinování všech tří výše popsaných složek do jednoho společného konceptu je rovněž výhodné proto, že ukazuje, že při snaze o zlepšení výsledků bychom měli dbát na všechny tři složky zároveň. To znamená snažit se zvyšovat dovednosti učitelů a jejich sebedůvěru, posilovat důvěru mezi rodinou a školou a neslevovat z nároků na svědomitou práci žáků.

Výzkumy v řadě odlišných vzdělávacích systémů prokázaly, že akademický optimismus učitelů má pozitivní dopad na výsledky žáků bez ohledu na jejich socioekonomický status, jejich předchozí vzdělávací výsledky a jejich další rozmanité demografické charakteristiky (např. Anwar & Anis-ul-Haque, 2014; Bevel & Mitchell, 2012; Boonen et al., 2014; Eren, 2014; Chang, 2011; Kirby & DiPaola, 2011; Kösterelioğlu, 2017; Mascall et al., 2008; Moghari et al., 2011; Ngidi, 2012; Sezgin & Erdogan, 2015; Smith & Hoy, 2007; Wu, 2013; Wu, Hoy, & Tarter, 2013). V rámci výzkumu TIMSS 2011 byl prokázán statisticky významný dopad modifikovaného

<sup>10</sup> Vlastní účinnost (self-efficacy) učitele bývá v pedagogickém a psychologickém výzkumu zkoumána samostatně. Do konceptu akademického optimismu vstupuje spolu s dalšími dvěma složkami.

ukazatele akademického optimismu (důraz školy na studijní úspěch - *school emphasis on academic success - SEAS*<sup>11</sup>) v primární škole ve většině zemí, které se výzkumu TIMSS zúčastnily (Martin et al., 2013).

V České republice byl koncept akademického optimismu zkoumán na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Straková et al. (2018) ukázali na výběru 1469 učitelů ze 124 základních škol a z 39 víceletých gymnázií, že baterie na měření individuálního akademického optimismu, kdy se učitelů dotazujeme na jejich vlastní postoje (Fahy, Wu, & Hoy, 2010), dobře funguje v českých podmínkách při měření profesních přesvědčení učitelů nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Zároveň potvrdili, že se akademický optimismus v české škole uplatňuje na úrovni individuálních učitelů i na úrovni celých učitelských kolektivů, tedy že učitelé do určité míry přesvědčení ohledně učitelské profese sdílejí v rámci školy. A to i přesto, že zdůrazňují, že se přístupy jednotlivých učitelů významně liší.

Čeští výzkumníci dále potvrdili statisticky významný vztah mezi akademickým optimismem učitelů a vzdělávacími výsledky žáků v matematice. Ukázali, že postoje učitelů souvisejí se složením žáků z hlediska jejich rodinného zázemí i vzdělávacích výsledků a že tyto postoje ovlivňují výsledky žáků. To znamená, že ve školách s průměrně vyšším socioekonomickým statusem a průměrně lepšími vzdělávacími výsledky žáků je průměrně vyšší úroveň akademického optimismu učitelů, což dále příznivě ovlivňuje vzdělávací výsledky. Akademický optimismus učitelů se tak stává dalším faktorem, který zvyšuje rozdíly mezi jednotlivými školami.

## 2 Výzkumné cíle

Tato studie má dva hlavní cíle:

- 1) ověřit funkčnost konceptu akademického optimismu pro učitele středních škol a zjistit, zda mezi jednotlivými typy středoškolského studia existují rozdíly z hlediska reportovaného akademického optimismu jejich učitelů;
- 2) zjistit, zda existuje vazba mezi reportovaným akademickým optimismem a výsledky středoškoláků v testech z matematiky a ze čtenářské gramotnosti, zohledníme-li složení žáků z hlediska socioekonomického statusu, jejich počátečních výsledků a typ studia.

Vycházíme z toho, že se středoškolské programy v ČR velmi liší z hlediska vzdělávacích cílů, kurikula, sociálního složení žáků a jejich kognitivních a nekognitivních výsledků. Zajímá nás, do jaké míry se gymnaziální a odborné programy různí reportovaným klimatem, který zde primárně charakterizujeme prostřednictvím akademického optimismu. Dále nás zajímá, zda akademický optimismus učitelů přispívá

<sup>11</sup> Index SEAS byl měřen na úrovni školy, tedy jako agregované odpovědi všech učitelů. Sestával z následujících komponent: porozumění kurikulárním cílům, vnímaná vlastní účinnost při implementaci školního kurikula, očekávání učitelů ve vztahu k výsledkům žáků, učitelů vnímaná podpora rodičů při dosahování dobrých vzdělávacích výsledků žáků a učitelů vnímaná snaha žáků dosahovat dobrých vzdělávacích výsledků.

**78** k rozdílným výsledkům v obou typech studia, tedy zda jsou vzdělávací výsledky ovlivněny i klimatem prostředí, ve kterém výuka probíhá.

V této práci rozlišujeme pouze mezi gymnaziálním a odborným studiem, přičemž do odborného studia řadíme maturitní i nematuritní obory. V našem výzkumném souboru rozlišujeme mezi maturitními a nematuritními obory, nicméně tyto obory jsou velmi často vyučovány na stejných školách. Učitelé nebyli dotazováni vzhledem k oboru, ve kterém vyučují, jednotkou agregace je pro nás tedy škola a ta umožňuje diferencovat pouze mezi gymnaziálním a odborným studiem.

Souvislosti mezi uvedenými faktory zkoumáme pro dva odlišné typy vzdělávacích výsledků: pro matematiku, která se v jednotlivých programech značně liší obsahem i náročností, a pro čtenářskou gramotnost, kterou střední škola pravděpodobně již cíleně nerozvíjí, ale na výstupu ze středoškolského studia by jí měli být vybaveni všichni žáci.

### 3 Data, metody

Data využívaná v této studii byla získána v rámci longitudinálního výzkumu CLoSE (*Czech Longitudinal Study in Education*<sup>12</sup>). V rámci tohoto výzkumu proběhlo na podzim 2016 šetření na výběru žáků v 1. ročnících středoškolského studia a na přelomu let 2018/2019 šetření rozšířeného vzorku žáků středních škol v polovině 3. ročníku.<sup>13</sup> Žákům byly administrovány dotazníky a testy ze čtenářské gramotnosti, matematiky a českého jazyka. Ve školním roce 2018/2019 vyplňovali učitelé vyučující testované žáky v zúčastněných školách učitelské dotazníky.

#### 3.1 Výběr respondentů

Do dotazníkového šetření v roce 2018 se zapojilo 809 učitelů ze 104 škol. Do analýzy nicméně vstoupilo pouze 795 učitelů z 91 škol, neboť jsme pracovali jen se školami, kde dotazník vyplnilo minimálně pět vyučujících. Na tomto souboru jsme ověřovali funkčnost konceptu akademického optimismu pro učitele ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Pro zkoumání vztahu mezi akademickým optimismem a výsledky žáků jsme využili soubor žáků, kteří se zapojili do výzkumu v obou vlnách. Výběr žáků byl v roce 2016 proveden dvoustupňově, nejprve byly náhodně vybírány střední školy, následně jedna až dvě třídy v těchto školách. Výběr byl stratifikován podle regionu, typu studia (gymnaziální, střední odborné s maturitou, střední odborné bez maturity) a dle regionu. Gymnazisté byli ve výzkumu nadreprezentováni, z toho důvodu byla

<sup>12</sup> Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130).

<sup>13</sup> Výběr zapojený do výzkumu v roce 2016 byl rozšířen o další odborné školy tak, aby lépe reprezentoval populaci žáků středních škol. Ve výběru z roku 2016 byli nadreprezentováni gymnazisté. Učitelský dotazník byl administrován ve všech školách, které se zapojily do výzkumu v roce 2018.

data převážena podle zastoupení v jednotlivých typech studia. Při výběru nebylo rozlišováno mezi třídami čtyř- a víceletých gymnaziálních programů, žáci víceletých gymnázií byli nicméně ve výběru zastoupeni tak, jak odpovídá jejich podílu v populaci gymnazistů. Šetření v obou vlnách se zúčastnilo 2846 žáků ze 143 tříd v 79 školách (50 odborných škol a 29 gymnázií). Do analýzy vstoupilo 2320 žáků z 66 škol, ve kterých vyplnilo minimálně pět učitelů dotazník, který měřil úroveň akademického optimismu. Složení výsledného datového souboru uvádíme v tabulce 1.

**Tabulka 1** Složení datového souboru pro výpočet vztahu mezi akademickým optimismem a výsledky v testech

	Školy	Třídy	Žáci (nevážení)	Žáci (vážení)	Počet učitelů
Celkem	66	117	2320		
gymnázia	25	47	1115	580	208
odborné školy	41	70	1205	1740	336

### 3.2 Výzkumné nástroje

Žáci byli testováni z matematiky, z českého jazyka a ze čtenářské gramotnosti. V této studii využíváme výsledky z testů z matematiky a ze čtenářské gramotnosti, které byly koncipovány tak, aby test jako celek byl schopen zachytit vývoj ve vědomostech a dovednostech mezi 1. a 3. ročníkem. Testy byly vždy vyvinuty ve dvou paralelních variantách A a B, aby bylo eliminováno opisování. Oba obsahovaly zhruba 30 úloh, z toho polovinu otevřených, vyžadujících vlastní odpověď (v matematice převážně číselnou, ve čtenářské gramotnosti stručnou či rozšířenou slovní odpověď), a polovinu uzavřených otázek s výběrem odpovědi. Matematické úlohy pokrývaly tři obsahové okruhy učiva: 1) číslo a početní operace; 2) závislosti, vztahy a práce s daty; a 3) geometrie v rovině a prostoru. Většina zadání byla inspirována úlohami z výzkumu TIMSS nebo z testů společné části maturitní zkoušky.

V testu čtenářské gramotnosti byly použity uvolněné úlohy z testů čtenářské gramotnosti výzkumu PISA a autorská zadání. Každý sešit obsahoval šest výchozích textů, k nimž se vztahovalo od tří do šesti úloh. Úlohy byly zaměřeny na tři oblasti čtenářských dovedností: vyhledávání informací obsažených v textu, vyvozování závěrů (hledání vnitřních souvislostí a vztahů v daném textu) a zhodnocení textu (propojování s informacemi, které nejsou v textu obsaženy). Výsledky obou testů byly vyjádřeny prostřednictvím procentuální úspěšnosti.

Žáci dále vyplňovali dotazník mapující jejich rodinné zázemí, školní zkušenosti a postoje ke škole a vzdělávání. Zde využíváme otázky, ze kterých byla zkonstruována proměnná charakterizující socioekonomický status žáka: 1) otázky zjišťující vzdělání matky a vzdělání otce na čtyřstupeňové škále: 1 - *základní*, 2 - *střední bez maturity*, 3 - *střední s maturitou*, 4 - *vysokoškolské*; 2) otázky dotazující se na povolání matky a povolání otce, které byly kódovány dle klasifikace ISCO (*International Standard*



80 *Classification of Occupations*)<sup>14</sup>; a 3) otázku zjišťující počet knih v domácnosti (6 kategorií: 1 - 0-10 až 6 - více než 500). Proměnná charakterizující socioekonomický status byla vypočtena jako faktorový skór výše uvedených proměnných (faktorový skór vysvětluje 51 % rozptylu proměnných). Vyšší hodnota indikuje vyšší socioekonomický status.

Akademický optimismus učitelů byl zjišťován prostřednictvím devítipoložkové baterie, v níž byla každá ze tří složek konceptu (vnímaná účinnost, důvěra v žáky a jejich rodiče a důraz na vzdělávací výsledky) zjišťována třemi výroky. Učitelé byli vyzváni, aby vyjádřili míru souhlasu s jednotlivými výroky na škále: 1 - *rozhodně nesouhlasím* až 6 - *rozhodně souhlasím*.<sup>15</sup> Znění jednotlivých položek i se základními statistikami uvádíme ve výsledkové části. Z trojic položek byly vypočteny faktorové skóry. Indikátor akademického optimismu byl následně vypočítán jako školní průměr faktorových skórů u učitelů, kteří ve škole vyučují.

### 3.3 Metody analýzy dat

Na souboru 795 učitelů byla nejprve provedena konfirmační faktorová analýza s cílem ověřit, zda koncept akademického optimismu funguje u středoškolských učitelů stejně jako u učitelů nižšího sekundárního stupně. Konfirmační faktorová analýza byla počítána v programu Mplus. Pro jednotlivé položky akademického optimismu byly dále vypočteny koeficienty vnitrotřídní korelace (ICC) s cílem ukázat, jak moc se položky liší mezi jednotlivými školami (koeficient udává, jaký podíl rozptylu v jednotlivých položkách můžeme vysvětlit rozdíly mezi školami).

V druhém kroku byl testován dvouúrovňový strukturní model, který ověřoval vztahy mezi výsledky žáků, jejich rodinným zázemím, typem studia, složením žáků a akademickým optimismem jejich učitelů.

Dvouúrovňový model s první úrovní žákovskou a druhou úrovní školní byl zvolen z toho důvodu, že některé faktory, které mohou potenciálně ovlivňovat vzdělávací výsledky, se uplatňují na úrovni žáka a jiné na úrovni školy. Dvouúrovňový model nám tedy umožňuje vysvětlit výsledky ve 3. ročníku studia nejen prostřednictvím socioekonomického statusu žáka samého a jeho výsledků v 1. ročníku (individuální úroveň), ale také pomocí složení spolužáků, postojů učitelů a typu studia (školní úroveň)<sup>16</sup>.

Strukturní model zároveň umožňuje modelovat vztahy mezi proměnnými v jednotlivých úrovních. Umožňuje tedy například ověřovat, jak souvisí postoje učitelů se složením žáků nebo s typem studia při zohlednění ostatních proměnných.

Jako závislé proměnné byly využity výsledky v testech čtenářské gramotnosti, respektive matematiky ve 3. ročníku studia. Dále uvádíme nezávislé proměnné, které vstupovaly do modelu na úrovni žáka a na úrovni školy.

<sup>14</sup> Na základě odpovědí na dvojici otázek: *Jaké je hlavní zaměstnání tvého otce? Co tvůj otec v zaměstnání dělá?* - byly vygenerovány čtyřmístné kódy klasifikace ISCO. Při výpočtu byly využity první číslice, které tvoří hierarchický systém (9 kategorií).

<sup>15</sup> Byly popsány pouze krajní body škály.

<sup>16</sup> Realizované simulační studie (např. Maas & Hox, 2005) ukazují, že při uvedeném typu výpočtu by neměl počet jednotek na druhé úrovni klesnout pod 50 a že by na druhé úrovni neměly být použity více než čtyři prediktory. Tato doporučení naše studie plně respektuje.



Nezávislé proměnné, které vstupují do analýz na individuální žákovské úrovni:

- procentuální úspěšnost v matematickém testu na začátku středoškolského studia;
- procentuální úspěšnost ve čtenářském testu na začátku středoškolského studia;
- socioekonomický status (ses).

Nezávislé proměnné, které vstupují do analýz na úrovni školy:

- studijní úroveň žáků školy - výsledek v matematickém testu na začátku středoškolského studia agregovaný na úroveň školy, respektive výsledek ve čtenářském testu na začátku středoškolského studia agregovaný na úroveň školy;
- socioekonomické složení žáků školy - socioekonomický status agregovaný na úroveň školy;
- akademický optimismus učitelů školy;
- gymnaziální studium (jako protiklad ke studiu odbornému).

Jsmo si vědomi určitého limitu způsobeného tím, že akademický optimismus byl měřen až ve 3. ročníku, nikoli v 1. ročníku, ale vycházíme z toho, že postoje učitelů i klima učitelských sborů jsou v čase spíše stabilní, tedy stejným způsobem ovlivňovaly žáky v průběhu celého studia.

Výpočty byly provedeny v programu Mplus. Kvalita modelů byla posuzována podle ukazatelů RMSEA<sup>17</sup>, TLI<sup>18</sup>, CFI<sup>19</sup> a SRMR<sup>20</sup>. Pro úplnost uvádíme u jednotlivých modelů rovněž hodnotu  $\chi^2$  testu<sup>21</sup>.

## 4 Výsledky

### 4.1 Ověření konceptu akademického optimismu v populaci středoškolských učitelů

Na souboru učitelů byla provedena jednoúrovňová konfirmační faktorová analýza. Akademický optimismus (AO) byl tvořen třemi latentními faktory: vnímaná účinnost (VU), důvěra v žáky a jejich rodiče (D) a důraz na vzdělávací výsledky (VV),

<sup>17</sup> *Root mean square error of approximation* udává, jak dobře model odpovídá populační kovarianční matici. Hu a Bentler (1999) považují pro vyhovující modely za maximální hodnotu RMSEA 0,06.

<sup>18</sup> *Tucker-Lewis index* hodnotí model na základě porovnání hodnoty  $\chi^2$  odhadovaného modelu a  $\chi^2$  nulového modelu (modelu nezávislosti).

<sup>19</sup> *Comparative Fit index* je analogický indexu TLI (tj. srovnává odhadovaný model a model nezávislosti) s tím, že bere v úvahu též velikost výběru. Hu a Bentler (1999) považují za doklad dobré shody s daty v případě ukazatelů TLI a CFI hodnoty vyšší než 0,9.

<sup>20</sup> *Standardized root mean square residual* je druhá odmocnina z rozdílu mezi rezidui kovarianční matice a hypotetického kovariančního modelu. Za indikaci dobrého modelu je považována hodnota 0,05 a nižší (např. Byrne 1998).

<sup>21</sup> Test srovnává kovarianční matici ze získaných dat a kovarianční matici, která vznikne při užití modelu. Tento test je citlivý jednak na velikost souboru (pro větší datové soubory typicky vede k zamítní hypotézy o shodě kovariančních matic) a jednak komplikovanost modelu (pro složitější modely vede zpravidla k zamítní hypotézy o shodě kovariančních matic). Výsledky testu uvádíme zejména pro úplnost posouzení, některá z výše uvedených kritérií (CFI, TLI) vycházejí z hodnoty tohoto testového kritéria a odstraňují jeho citlivost na velikost datového souboru, resp. komplexnost modelu.

82 přičemž každý faktor byl sycen třemi položkami. Model vykazoval přijatelné parametry: RMSEA = 0,079, CFI = 0,940, TLI = 0,909, SRMR 0,05,  $\chi^2$  test 143,993 při 24 stupních volnosti. Všechny vazby v modelu byly statisticky významné na úrovni 0,05. Výsledky uvádíme v tabulce 2.

**Tabulka 2** Konfirmační faktorová analýza - akademický optimismus (N = 795)

	Vnímaná účinnost učitelů (VU)	Důvěra učitelů k žákům a jejich rodičům (D)	Důraz učitelů na vzdělávací výsledky (VV)
VU1	0,702		
VU2	0,757		
VU3	0,533		
D1		0,779	
D2		0,680	
D3		0,707	
VV1			0,437
VV2			0,768
VV3			0,825
AO	0,747	0,718	0,621

Konfirmační analýza potvrdila, že akademický optimismus lze konstruovat dvoustupňově prostřednictvím tří faktorů sycených třemi položkami. Pro každého učitele jsme pomocí faktorové analýzy zkonstruovali jednotlivé složky a následně též výsledný ukazatel akademického optimismu. V tabulce 3 uvádíme průměry a směrodatné odchylky pro položky, které sytí jednotlivé latentní proměnné pro celý soubor a zvláště pro jednotlivé typy škol (odborné školy, gymnázia). U jednotlivých položek uvádíme rovněž hodnoty koeficientu vnitrotřídní korelace (ICC), které ukazují, jaký podíl rozdílů v jednotlivých položkách je dán rozdíly mezi školami.

Z tabulky vyplývá, že učitelé gymnázií smýšlejí celkově poněkud pozitivněji o své práci i o svých žácích. Zároveň vidíme, že mezi jednotlivými školami existují významné rozdíly v postojích učitelů, přičemž největší rozdíly shledáváme v latentní proměnné charakterizující míru důvěry v žáky a jejich rodiče: zde zaznamenáváme nejvyšší hodnoty koeficientu ICC.

Tabulka 3 Položky akademického optimismu (N = 795)

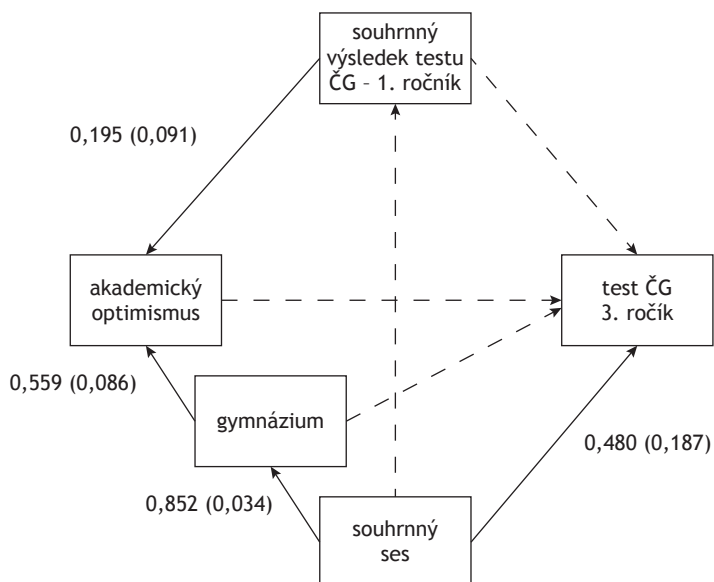
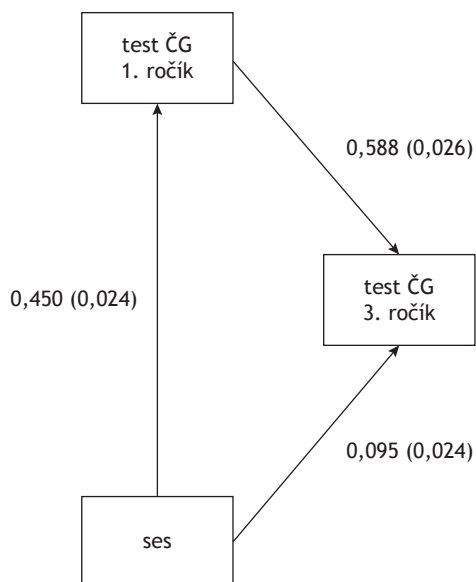
		Celkem		Odborné školy		Gymnázia		
		M	SD	M	SD	M	SD	ICC
<i>Vnímání účinnosti učitele (VU)</i>								0,04
VU1	Daří se mi motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci.	4,05	0,979	4,01	1,008	4,18	0,880	0,03
VU2	Daří se mi přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky.	4,47	0,862	4,41	0,894	4,65	0,740	0,03
VU3	Daří se mi dosahovat toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě.	4,99	0,770	4,94	0,779	5,13	0,727	0,02
<i>Důvěra učitele v žáky a jejich rodiče (D)</i>								0,18
D1	Moji žáci jsou většinou slušní a poctiví.	4,75	0,928	4,60	0,955	5,16	0,701	0,15
D2	Na rodiče svých žáků se mohu spolehnout.	4,26	1,047	4,11	1,046	4,69	0,923	0,15
D3	Důvěřuji svým žákům.	4,68	0,868	4,57	0,899	4,97	0,694	0,10
<i>Důraz učitele na vzdělávací výsledky (VV)</i>								0,12
VV1	Kladu důraz na to, aby se moji žáci dobře učili.	5,31	0,733	5,29	0,754	5,37	0,668	0,01
VV2	Předkládám svým žákům náročné učivo.	4,11	1,193	3,93	1,225	4,65	0,910	0,14
VV3	Svým žákům stanovuji vysoké, ale dosažitelné cíle.	4,42	1,122	4,27	1,177	4,82	0,824	0,08
<i>Akademický optimismus (AO)</i>								0,15

Poznámka: Učitelé uváděli souhlas s předloženými tvrzeními na šestibodové škále (1 - rozhodně nesouhlasím až 6 - rozhodně souhlasím).

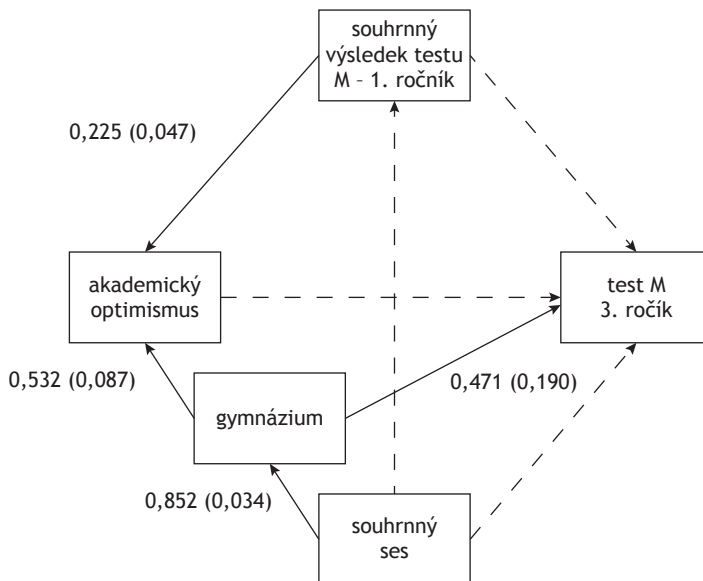
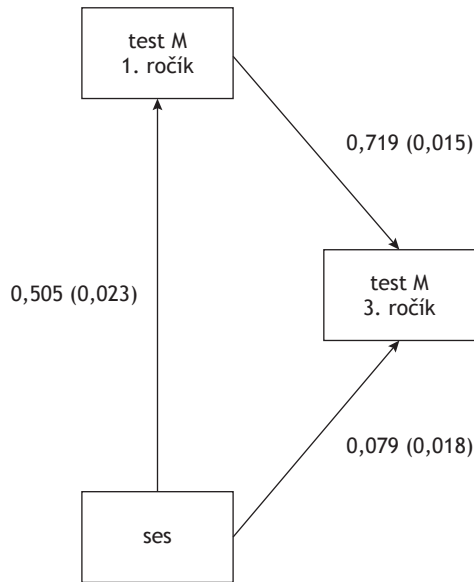
#### 4.2 Modelování vztahu mezi socioekonomickým statutem žáků, akademickým optimismem učitelů a výsledky vzdělávání

Hlavním cílem našich analýz bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje akademický optimismus testové výsledky v matematice a ve čtenářské gramotnosti u žáků gymnázií a středních odborných škol a zda, eventuálně jak, se liší situace v případě matematiky a čtenářské gramotnosti.

Obrázek 1 ukazuje model pro čtenářskou gramotnost. Model vykazuje dobrou shodu s daty, RMSEA = 0,029, CFI = 0,998, TLI = 0,986, SRMR na úrovni žáka 0,000, na úrovni školy 0,041,  $\chi^2$  test dosahuje při 2 stupních volnosti hodnoty 6,540. Model vysvětluje 41 % rozptylu na úrovni žáka a 66 % rozptylu na úrovni školy.



**Obrázek 1.** Dvouúrovňový model vztahu mezi socioekonomickým statusem žáků, akademickým optimismem učitelů, typem studia a výsledky vzdělávání ve čtenářské gramotnosti ( $N = 2320$ ). Koeficienty jsou standardizované, v závorkách jsou uvedeny standardní chyby.



**Obrázek 2.** Dvouúrovňový model vztahu mezi rodinným zázemím žáků, akademickým optimismem učitelů, typem studia a výsledky vzdělávání v matematice ( $N = 2320$ ). Koefficienty jsou standardizované, v závorkách jsou uvedeny standardní chyby.

Šipky v obrázku ukazují vazby mezi jednotlivými proměnnými v obou úrovních. Vztahy, které se neprokázaly jako statisticky významné, jsou vyznačeny čárkovaně. Z obrázku je zřejmé, že na úrovni žáka jsou všechny vazby statisticky významné. Výsledek v testu čtenářské gramotnosti ve 3. ročníku je ovlivněn výsledkem v 1. ročníku a socioekonomickým statutem žáka. Socioekonomický status ovlivňuje rovněž výsledek v 1. ročníku. Na úrovni školy je výsledek ovlivněn pouze socioekonomickým složením žáků. Neuplatňuje se ani studijní úroveň žáků charakterizovaná agregovaným výsledkem v 1. ročníku, ani akademický optimismus, ani typ studia. Akademický optimismus je nicméně statisticky významně vyšší u gymnaziálního studia, které má žáky s vyšším socioekonomickým statutem, a je pozitivně ovlivňován studijní úrovní žáků.

Obrázek 2 představuje model pro matematiku. I tento model vykazuje dobrou shodu s daty. Zde je RMSEA = 0,037, CFI = 0,998, TLI = 0,984, SRMR na úrovni žáka 0,000, na úrovni školy 0,035,  $\chi^2$  test dosahuje při 2 stupních volnosti hodnoty 9,444. Model vysvětluje 58 % rozptylu na úrovni žáka a 51 % rozptylu na úrovni školy.

Na úrovni žáka jsou vazby mezi proměnnými podobné jako u čtenářské gramotnosti. Na školní úrovni je nicméně obrázek poněkud odlišný v tom smyslu, že výsledek je statisticky významně vyšší u gymnaziálního studia. Socioekonomické složení žáků se na něm přímo nepodílí, jeho vliv je pouze zprostředkovaný přes typ studia. Ani tady se neuplatňuje akademický optimismus učitelů, i zde se však potvrzuje, že je statisticky významně vyšší v gymnaziálním programu a ve škole s vyšší studijní úrovní žáků.

Modely prokázaly, že akademický optimismus učitelů se pro gymnázia a střední odborné školy liší a je ovlivněn studijním složením žáků školy. Neprokázaly však (při kontrole dalších proměnných) vliv akademického optimismu učitelů na výsledky žáků ani v matematice, ani ve čtenářské gramotnosti. Zároveň výsledky ukázaly, že na úrovni školy se liší faktory, které dominantně ovlivňují výsledky žáků v matematice a čtenářské gramotnosti. Zatímco ve čtenářské gramotnosti jsou výsledky ovlivněny primárně socioekonomickým statutem žáka, v matematice tuto roli má typ studia.

## 5 Diskuse a závěr

Cílem této práce bylo ověřit funkčnost konceptu akademického optimismu na úrovni české střední školy a zjistit, zda se liší pro gymnaziální a odborné studium a jestli ovlivňuje výsledky vzdělávání v matematice a ve čtenářské gramotnosti.

Konfirmační faktorová analýza provedená na datech získaných od 795 učitelů 3. ročníků středních škol ukázala, že koncept akademického optimismu je na úrovni střední školy aplikovatelný ve stejné podobě, v jaké byl použit na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání: jako latentní proměnná složená ze tří latentních proměnných, kterými jsou vnímaná vlastní účinnost učitele, důvěra v žáky a v jejich rodiče a důraz učitele na vzdělávací výsledky žáků, z nichž každá je sycena třemi položkami (srov. Straková et al., 2018).

Analýza rozdílů mezi školami v jednotlivých položkách i v hodnotách latentních proměnných ukázala větší rozdíly mezi jednotlivými školami než mezi školami vzdělávajícími žáky nižšího sekundárního stupně (srov. Straková et al., 2017, 2018) z hlediska důvěry v žáky a jejich rodiče i z aspektu nároků kladených na žáky, přičemž největší rozdíly shledáváme v oblasti důvěry učitele v žáky a jejich rodiče. Učitelé gymnázií vykazují poněkud příznivější charakteristiky ve všech třech oblastech, reportují vyšší pocit vlastní účinnosti, vyšší důvěru v žáky a v jejich rodiče a větší důraz na vzdělávací výsledky žáků, ale i zde panují mezi jednotlivými gymnázii značné rozdíly.

Nižší hodnoty v oblasti vnímání vlastní účinnosti u začínajících učitelů učňovských škol byly nalezeny též v estonské studii (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Podle dalších výzkumů přitom vnímaná vlastní účinnost může být významně ovlivněna pocitem sounáležitosti učitelů se školou, kterou utváří vědomí, že mohou získat pomoc, radu a povzbuzení od kolegů a cítit se jimi akceptovaní (Aldridge & Fraser, 2015). Vytvoření prostředí, ve kterém učitelé mohou společně pracovat a sdílet své přemýšlení, tedy může napomoci zlepšit vnímání vlastní účinnosti.

Pokud jde o oblast důvěry učitelů v žáky a jejich rodiče, vlámská studie ukázala, že míra důvěry učitelů v žáky se odvíjí také od složení žáků z hlediska socioekonomického zázemí: menší důvěru požívají žáci ve školách, ve kterých je socioekonomický status žáků nižší, a to nezávisle na vztahu žáků ke vzdělávání (Van Maele & Van Houtte, 2011). Vzhledem k tomu, že české odborné školy mají vyšší podíl žáků s nižším socioekonomickým statutem, je možné, že nižší důvěru učitelů lze vysvětlit obdobným způsobem. Titiž autoři pak ve své pozdější studii ukázali, že studenti odborných škol mají podstatně nižší pocit sounáležitosti se školou, který je možné vysvětlit nižší důvěrou učitelů v žáky (Van Houtte & Van Maele, 2012). Autoři z toho vyvozují, že zásadní pro zlepšení pocitu sounáležitosti žáků je právě zvýšení důvěry učitelů v žáky.

Inspirací pro způsoby, jakými lze důvěru zlepšovat, může být například výzkum, který prostřednictvím designu zakotvené teorie sledoval utváření důvěry mezi žáky a učiteli středních škol z pohledu učitelů (Russell, Wentzel, & Donlan, 2016). V této studii se učitelé na utváření důvěry zaměřili, nešlo tedy o pouhý vedlejší produkt procesů vyučování a učení. Zároveň věřili, že jsou to právě oni, kdo jsou odpovědní za budování důvěry, a upozorňovali na to, že se nejedná o jednorázovou akci, ale o dlouhodobý proces, ve kterém je důvěra budována a upevňována. Na budování důvěry se podílely především: ustanovení vstřícného, bezpečného a pečujícího prostředí, konzistence v tom, co učitel říká a dělá, předvídatelnost, spolehlivost a férovost, komunikace očekávání pomocí stanovení hranic a pravidel, poskytnutí autonomie a možnosti výběru, pomáhající a podporující chování učitele, navázání osobního vztahu, modelování pozitivních interakcí a využití specifických metod vyučování.

Poznatek o rozdílech ve složkách akademického optimismu mezi jednotlivými typy studia i mezi školami jsou v každém případě důležité. Ukazují, že má smysl se zabývat tím, čím jsou tyto rozdíly zapříčiněny a jaký mají dopad na výsledky

88 vzdělávání. My jsme se v této studii zaměřili na vliv akademického optimismu na vědomosti a dovednosti žáků v matematice a ve čtenářské gramotnosti, které jsme měřili prostřednictvím testů. Využili jsme poznatku, že s akademickým optimismem učitelů je možné pracovat jako s charakteristikou školy (koeficienty vnitrotřídní korelace ukazují, že postoje učitelů jsou ve školách do jisté míry sdíleny), a k vysvětlení dopadu akademického optimismu na vzdělávací výsledky jsme využili dvouúrovňový model. Na úrovni žáka byl výsledek ve 3. ročníku studia vysvětlován jeho výsledkem v 1. ročníku a socioekonomickým statutem žáka. Na úrovni školy byl výsledek vysvětlován složením žáků školy, tedy jejich průměrným výsledkem v 1. ročníku a průměrným socioekonomickým statutem, dále typem studia a akademickým optimismem jejich učitelů. Sledován byl rovněž vztah mezi jednotlivými proměnnými, typicky ovlivnění akademického optimismu učitelů složením žáků a typem studia. Modely ukazují ovlivnění akademického optimismu učitelů složením žáků školy, čímž potvrzují poznatky analýz provedených na nižším sekundárním stupni (srov. Straková et al., 2018) a poznatky výše uvedených výzkumů (Van Maele & Van Houtte, 2011).

Na rozdíl od poznatků z nižšího sekundárního stupně však nepotvrzují dopad akademického optimismu učitelů na výsledky žáků. Toto zjištění není v souladu s výzkumy prováděnými ve středních školách v USA (Hoy et al., 2006; Wagner & DiPaola, 2011).

Při bližším pohledu na publikace, které se zabývaly vztahem výsledků žáků a akademického optimismu učitelů, se ukazuje, že se naprostá většina výzkumů zaměřila na prostředí odpovídající 1. stupni ZŠ, kde se tento vztah potvrdil, podobně jako tomu bylo i v předchozím českém výzkumu, který ověřoval vztah výsledků žáků a akademického optimismu v prostředí nižšího sekundárního vzdělávání (Straková et al., 2018).

Výsledky by mohly být interpretovány tak, že úloha akademického optimismu učitele pro výsledky na střední škole již není tak důležitá jako v povinném vzdělávání. Jeho význam může být zastíněn typem studia (obsahem a cíli vzdělávání) a složením žáků v jednotlivých programech, neboť programy se v těchto ohledech značně liší.

Je ovšem možné, že akademický optimismus bezprostředně nepůsobí na vědomosti a dovednosti žáků v matematice a ve čtenářské gramotnosti, ale ovlivňuje nějaké jiné aspekty, například výše zmiňovaný pocit sounáležitosti se školou. Z toho důvodu se nám jeví užitečné zkoumat vliv akademického optimismu učitelů na nekognitivní výsledky vzdělávání. Do budoucna by bylo rovněž užitečné se zaměřit na to, zda neovlivňuje nějaké další charakteristiky školy, které působí na výsledky žáků, a má tedy na tyto výsledky zprostředkovaný vliv. Řada výzkumů, které cílily na další dimenze školního klimatu, takové vztahy prokázala. Jedním z potenciálních kandidátů je přístup vedení školy. V souvislosti s inkluzivní reformou je zajímavé zjištění, že existuje vztah mezi akademickým optimismem učitelů a sociálně spravedlivým leadershipem (Feng & Chen, 2019). V centru pozornosti sociálně spravedlivého leadershipu je zajistit, aby přístup k znevýhodněným žákům umožňoval kompenzovat jejich znevýhodnění (Theoharis, 2007). Na základě svého výzkumu Feng a Chen (2019) usuzují, že když vedení školy dává najevo své přesvědčení, že



je důležité poskytovat znevýhodněným žákům péči, která jim znevýhodnění umožní překonávat, může to zvyšovat přesvědčení učitelů, že i znevýhodnění žáci mohou dosáhnout dobrých výsledků.

Zajímavé jsou rozdíly v modelu vysvětlujícím výsledky v testu čtenářské gramotnosti a v testu matematických vědomostí a dovedností na úrovni školy. Zatímco čtenářská gramotnost je dominantně ovlivněna socioekonomickým složením žáků školy, pro matematické vědomosti a dovednosti hraje stejnou roli primárně typ studia. Tento rozdíl přičítáme skutečnosti, že matematické kurikulum gymnaziálního a odborného studia se výrazně liší a matematické vědomosti a dovednosti jsou významně ovlivňovány školou. O rozvoj čtenářské gramotnosti škola pečuje méně cíleně, k jejímu rozvoji pravděpodobně dochází spíše zprostředkovaně ve volném čase a v rodinách a zde se významně projevuje socioekonomické (a tedy velmi pravděpodobně i kulturní) složení žáků školy.

Je ovšem také možné, že výpověď naší analýzy je negativně omezena typy vzdělávacích výsledků, které jsme zvolili. Matematické vědomosti a dovednosti tak, jak byly operacionalizovány ve výzkumu CLoSE, snad tvoří v kontextu středoškolského studia jako celku příliš specifickou oblast a bylo by vhodnější se zaměřit spíše na matematickou gramotnost. Naše studie má i některé další limity. Za nejvýznamnější limit považujeme, že jsme nebyli schopni v naší analýze rozlišovat mezi nematuritními a maturitními obory. Domníváme se, že přístup učitelů k žákům těchto oborů se liší, a tyto odlišnosti považujeme za důležité. Ochota učitelů vypovídat o přístupu k žákům a k učitelské profesi je nicméně velmi omezená a nebylo v našich silách zajistit v jednotlivých odborných školách dostatečný počet výpovědí vztahujících se k oběma typům programů. I když jsme žádali ředitele o distribuci dotazníků učitelům, kteří dominantně učí (a v předchozích třech letech učili) v testovaných třídách, učitelé nebyli přiřazeni k jednotlivým třídám a nevypovídali specificky o těchto třídách. Určité omezení lze spatřovat také v tom, že učitelé byli dotazováni ve 3. ročníku, nikoli v 1. ročníku studia žáků. Vycházíme nicméně z toho, že postoje učitelů ve školách jsou relativně stabilní a v průběhu dvou let neprošly zásadní změnou.

### Poděkování

Text je výstupem řešení projektu GA ČR Faktory ovlivňující kognitivní a nekognitivní výsledky žáků ve středním odborném vzdělávání. Úloha pocitu akademické marnosti a kultury školy (18-19056S).

### Literatura

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2015). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <http://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>

- Anwar, M., & Anis-ul-Haque, M. (2014). Teacher academic optimism: A preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1), 10-16.
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787. <http://doi.org/10.1108/09578231211264685>
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <http://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large-scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507-535. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, Ch. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203774762>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <http://doi.org/10.1037/a0029356>
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104. <http://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5>
- Fahy, P. F., Wu, H. C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. In W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (s. 209-227). Charlotte: Information Age.
- Feng, F., & Chen, W. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264. <http://doi.org/10.1177/0013124518785438>
- Gray, Ch., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203-210. <http://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446 <http://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515. <http://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace školního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I* (s. 2-31). Brno: MSD.

- Kirby, M. M., DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562 <http://doi.org/10.1108/09578231111159539>
- Kösterelioğlu, M. A. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246-258. <http://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066868>
- Maas, C. J. J., Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modelling. *Methodology European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 1(3), 86-92.
- Malinen, O., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Mareš, J. (2004). Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy II* (s. 87-114). Brno: MSD.
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011. Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade-implications for early learning* (s. 109-180). Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership & Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Moghari, E., Lavasani, M. G., Bagherian, V., & Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 15, 2329-2333. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.102>
- Ngidi, D. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150. <http://doi.org/10.1080/03055698.2011.567830>
- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731-743. <http://doi.org/10.1177/0734282915584852>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60. <http://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Russell, S. L., Wentzel, K. R., & Donlan, A. E. (2016). Teachers' beliefs about the development of teacher-adolescent trust. *Learning Environments Research*, 19(2), 241-266. <http://doi.org/10.1007/s10984-016-9207-8>
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19. <http://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2338>
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568. <http://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 379-418.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 54(5), 727-748.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

- 92 Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100. <http://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Wagner, C. A., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership*, 21(6), 893-926. <http://doi.org/10.1177/105268461102100607>
- Wang, M., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835 <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Wu, J. H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 419-433. <http://doi.org/10.1007/s12564-013-9269-6>
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193. <http://doi.org/10.1108/09578231311304698>

Korespondenční autorka:

doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

[jana.strakova@pedf.cuni.cz](mailto:jana.strakova@pedf.cuni.cz)

## Mýty o prosociálnosti, výchove charakteru a etickej výchove

Hoci diskusia o koncepcii etickej výchovy na Slovensku a v Čechách bola predovšetkým v prvých rokoch zavedenia tohto predmetu do štátneho vzdelávacieho programu veľmi živá, miestami až dramatická, nepokryla celú problematiku výchovy charakteru a paradoxne, nezazneli v nej skutočne najrelevantnejšie argumenty. Namietané boli vybrané charakteristiky koncepcie (kurikulum, metódy, organizácia predmetu), na základe ktorých sa nesprávne indukovali jej korene a až tieto nesprávne identifikované korene boli potom podrobované kritike. Ba čo viac, diskusia vôbec netematizovala základnejšie výhrady voči etickej výchove ako napr. jej zdôvodniteľnosť v školskom kontexte a ešte viac, vôbec samotný záujem spoločnosti formovať charakter iného človeka.

V nasledujúcom texte sa preto budeme zaoberať tromi skupinami argumentov, ktoré u nás, ale aj vo svete zaznievajú v diskusiách o výchove charakteru. Argumenty reagujú na pomerne ustálené miskoncepce či nedorozumenia voči etickej výchove a výchove charakteru ako takej. Prvá skupina mýtov (1-3) má konceptuálny charakter - tvoria ju výhrady voči koncepcii etickej výchovy, ktorej ústrednou tézou je výchova k prosociálnosti, a tiež zdanlivej nejasnosti a redundantnosti pojmov cnosť a morálny charakter. Druhá skupinu (4-7) tvoria výhrady voči zdôvodniteľnosti mravnej výchovy v školskom kontexte. Napokon (8) diskutujeme pozíciu výchovy charakteru v kontexte súčasného stavu majoritnej kultúry v severoatlantickom priestore.

### 1 Etická výchova je bezobsažný predmet

Kritika etickej výchovy v tomto bode je analógiou kritiky voči prevažujúcej svetovej školskej kurikulárnej politike zdôrazňujúcej význam kompetencií (OECD, UNESCO a pod.) z pozícií obsahovo zameraného chápania školského kurikula (Kašćák & Pupala, 2011; Štech, 2013 a i.). V tejto diskusii sa ale (možno napriek očakávaniam) nestavíme na stranu na-kompetenciách-postaveného kurikula na úkor obsahu, avšak nie z dôvodov, ktoré nastoluje S. Štech. Ponúkame tri protiargumenty voči tomuto mýtu.

Najtriviálnejšou odpoveďou na uvedený bod kritiky by bolo poukázanie na aplikačné tematické celky etickej výchovy (ekologické, ekonomické, rodinné, religiózne

94 hodnoty, či hodnoty zdravia a ľudskej sexuality), ktoré pracujú s konkrétnymi obsahmi. Tieto sú metodicky sprostredkované zážitkovými výchovnými postupmi, projektovým vyučovaním, príp. metódami morálnych dilem, no stále predpokladajú štúdium kontextu mravne relevantného problému (teda odborného obsahu).

Takáto odpoveď by však nebola úplná, pretože by nereagovala na kritiku základného programu etickej výchovy (s tematickými celkami, akými sú napr. rozvoj komunikácie, tvorivosti, empatie, chápanie dôstojnosti ľudskej osoby a formovanie zdravej sebaúcty atď.). Druhým argumentom je preto fakt, že reflexia zážitkových aktivít sústredených na sociálne a eticky relevantné situácie je naplnená špecifickým obsahom humánnych a sociálnych vied. Napríklad úloha dešifrovať v medziľudskej komunikácii funkciu neverbálnych prejavov vyžaduje konkrétne poznatky o neverbalite človeka; schopnosť asertivity zasa predpokladá popri afektívnych a konatívnych prvkoch tiež kapacitu pre kritické myslenie, argumentáciu a jasnosť formulovania vlastného stanoviska na základe vedomostí z kontextu morálnej dilemy; vedomie vlastnej hodnoty ako súčasť komplexného pojmu sebaúcty sa opiera o vedomosti z oblasti dôstojnosti ľudskej osoby, resp. k nim vedie; schopnosť reflektovať vlastné citové prežívanie stavia na obohacovaní slovnej zásoby v tejto oblasti a pod. Vo všeobecnosti, nadobudnutie akejkoľvek kompetencie vyžaduje obsahový materiál, na ktorom sa rozvíja. Týmto obsahom sú osobné skúsenosti žiakov, kultúrne diela či transdisciplinárne texty. Transdisciplinaritu nechápeme len ako stratégiu tvorby medzipredmetových vzťahov, ale ako synergické využitie holistického pohľadu na obsah, ktorý je možné konceptualizáciou prepájať na úrovni konštant. Prínosom aplikácie konštant je nielen hlbšie pochopenie vzťahov a pojmov, ale tiež syténie afektívneho a konatívneho rozmeru textov, ktoré by v predmetovom prístupe mali inak len veľmi zúžený kognitívny potenciál. Príkladom takejto konštanty je koncept *rovnováhy*, ktorý možno aplikovať vo všetkých predmetoch - tak literatúre, matematike, geometrii, biológii, chémii, ako aj vo výtvarnej výchove, občianskej náuke či etickej výchove (ako príklad praxe pozri Grohová, 2018). Etická výchova v rovine všeobecných konceptov teda obsahovo môže spolupracovať s akýmkoľvek akademickým predmetom. Napokon, toto konceptuálne prepojenie predmetov sa môže stať užitočným princípom v aktuálnom procese prepracovávaní štátneho vzdelávacieho programu (pozri ŠPÚ, 2020).

Tretím, najzásadnejším, je však samotný etický argument, ktorý siaha ďaleko za didaktickú diskusiu medzi progresivizmom a esencializmom (porov. Pasch, 1998), teda filozofiami vzdelávania, ktoré stoja za kompetenčným, resp. obsahovým zameraním tvorby kurikula. Argument, o ktorom hovoríme, upozorňuje, že na kompetencie zamerané vzdelávanie podriada výchovu a vzdelávanie imperatívu produkovať a reprodukovat' na produkciu zamerané poznanie. Hrozí nám, že zabudneme, že človek je morálna bytosť, ktorej zámerom je dosahovať nielen veci užitočné a osožné, ale aj *dobré* (porov. Mari, 2019, 67-69, in Rajský, 2020). Kým kompetenčné vzdelávanie je možné chápať ako výcvik, výchova v holistickom mravnom zmysle je formujúce vzdelávanie. Je orientovaná na rozvíjanie humanity človeka, ktorá je personalizovaná, a to originálnym spôsobom pri každom jednom žiakovi. Humánný vzťah s druhým nezávisí od uspokojovania potrieb, ale od spoločnej príslušnosti k ľudstvu.



Požiadavka vychovávať nie je v prvom rade inštrumentálna (niečo získať), ale etická: stať sa, kým si (alebo nájsť si svoj spôsob, ako naplňovať svoju identitu). Výsledkom je autentické poznanie seba, teda obsah par excellence, a sebariadenie skrze praktickú múdrosť (fronésis) ako cnosť. Kým kompetentný človek vie analyzovať a riešiť problémy, múdry človek (gr. fronimos) vie posúdiť, ktoré problémy sú kľúčové, a vie syntetizovať znalosti koherentne vo vzťahu k hodnotám, a to v rôznorodých kontextoch. Kvalita znalosti sa tu líši tak, ako ju diferencovali starovekí Gréci - na *techné*, *epistéme* a *fronésis*. Kým kompetenčné vzdelávanie gravituje k *techné* a obsahovo zamerané k *epistéme*, tak etická výchova smeruje k *fronésis*.

Ak teda hľadáme kriticky na kompetenčné modely vzdelávania a výchovy, nie je to z pozícií rovnostárskych téz, ktoré vidia za kompetenciami neoliberalný nástroj triedneho ekonomického boja, ale z pozícií etiky, ktorá nechce byť len sekundárnou pomocnou silou pri zefektívňovaní produkcie.

## 2 Etická výchova je len aplikovanou psychológiou výchovy k prosociálnosti

S predchádzajúcim výkladom úzko súvisí odpoveď na ďalší mýtus vzťahovaný k etickej výchove, ktorý ju - spájajúc s dielom hlavného inšpirátora koncepcie (Roche Olivar, 1992) - redukuje na aplikovanú psychológiu prosociálnosti (Grác, 2004; Gluchman, 2009; Valenta, 2009). Faktom je, že autori koncepcie etickej výchovy Ladislav Lencz, Oľga Križová a ich spolupracovníci, nemali ambíciu explicitne jej výchovný program ukotviť v konkrétnom filozoficko-etickom systéme. Pri jeho implementácii, vzhľadom na veľmi dynamické až turbulentné obdobie krátko po Nežnej revolúcii, zvolili cestu praktického náviku konkrétneho metodického postupu s dôrazom na jednoduchosť a časovo nenáročnú prenositeľnosť do rôznorodého prostredia slovenských škôl. Hoci však autori neformulovali tieto východiská explicitne, v jadre koncepcie a metodických textoch sú implicitne prítomné isté charakteristiky, ktoré nám napomôžu tieto korene pomenovať.

Najautentickejšim spôsobom je koncepcia etickej výchovy vysvetliteľná skrze východiská etiky cnosti, etiky starostlivosti a dialogického personalizmu (porov. Rajský, 2014, 2016; Brestovanský, 2020a), pričom prepojenie etiky cnosti a lásky je unikátnym vkladom Tomáša Akvinského (Wiesenganger, 2018). V úvode k jednému z metodických materiálov etickej výchovy píše O. Križová (2009): „V etike ide o ľudský život ako celok, preto sa pýtame, ako sa správať, aby náš život mal zmysel, aby sa vydaril ako celok, aby priviedol človeka k naplneniu (k šťastiu)“. Toto stanovisko je v skutočnosti typickou formuláciou etiky cnosti, pretože naplnenie (bláženosť, gr. eudaimonia, angl. flourishing) je ústrednou tézou aristotelovskej etiky, ktorá je postavená na dosahovaní cností. Inými slovami, eudaimonia je vlastne žitá cnosť, citujúc Aristotela (*Etika Nikomachova*, podľa vyd. 1937): „Bláženosť je akási činnosť duše z hľadiska dokonalej cnosti.“ Na okraj treba pripomenúť, že pojem eudaimonie ďaleko eticky presahuje psychologický pojem well-being, resp. vzťahuje sa k veľmi

96 konkrétnej konceptualizácii tohto pojmu (porov. Déci & Ryan, 2008). Kritika voči koncepcii etickej výchovy ako príliš psychologizujúcej je preto skôr odrazom istých očakávaní a predstáv kritikov o inom, odlišnom ukotvení koncepcie, než výsledkom hlbkej analýzy praxe etickej výchovy ako prostriedku formácie charakteru žiakov. Kým J. Grác (bližšie pozri 2008) vychádza z neokolbergiánskych pozícií postavených na aplikácii Kantovej deontologickej etiky, V. Gluchman (1996) presadzuje kánon etiky sociálnych dôsledkov. Spoločným je ich dôraz na etické vzdelávanie a intelektualistické aspekty mravnosti. Naproti tomu, etická výchova je aplikovanou etikou cnosti, ktorá sa vyhýba tak moralizovaniu, presnejšie moralistickému omylu, ako aj pozitivistickému deskriptívnemu opúšťaniu normatívности etiky, presnejšie naturalistickému omylu (bližšie pozri Rajský, 2016, s. 19-20).

Etika cnosti sa začala rozvíjať ako dôležitá alternatíva k dovtedy prevažujúcim deontologickým a utilitaristickým etikám v polovici 20. storočia (Anscombe, 1958; MacIntyre, 1981/2007), neskôr na prelome tisícročí na ňu nadviazala pozitívna psychológia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Nielenže sa obnovil všeobecný záujem o cnosti a plnohodnotný zmysluplný prežitý život (eudaimoniou), ktoré - treba pripomenúť - boli až do nástupu osvietenstva kľúčovými pojmami etiky, ale na scénu tiež vstúpila problematika morálnej identity a morálneho charakteru, teda nová *komplexnejšia paradigma ľudskej morality*. Podľa anglického morálneho filozofa B. Williamsa (in Palovičová, 2003) kognitivistické etické teórie sa dopúšťajú omylu tým, že zo zorného poľa posudzovania morálnych činov im vypadávajú podmienky života, v ktorých človek koná a ktoré formujú charakter. Tvrdí, že etiky pravidiel - utilitarizmus a kantovstvo - redukovujú naše chápanie morálnej skutočnosti tým, že ich morálne názory sú postavené na predstave neosobnej morálky a abstraktnej osoby, stotožnenej s racionálnou osobou. Potom myslieť a konať morálne zaväzuje človeka, aby sám seba abstrahoval od všetkých svojich sociálnych špecifik a od zaujatosti, bol nedotknuteľný citom a nemal počítať s vlastnými záujmami. Abstraktné morálne teórie podľa tohto autora vynechávajú či odmietajú dôležité morálne fenomény a fundamentálne fakty ľudskej motivácie.

Aristotelovská výchova charakteru sa zameriava na rozvoj praxe v konaní dobra. Výchova nie je len aplikáciou morálnej teórie, nejde tu prioritne o mravné vzdelávanie. Koncepcia sa niekedy dokonca môže javiť ako redukujúca morálnu filozofiu. Podľa Aristotela je však dôležitejšie vedieť, ako sa cnosť prakticky nadobúda, než mať exaktné vedomosti, čo termín cnosť presne znamená.

Etická výchova pracuje práve s takto aristotelovsky chápaným živým kontextom jednotlivého človeka a spoločenstva, pričom normou sú pre ňu ideály cnostného priateľstva, ktoré je definované skrze koncept prosociálnosti. Prosociálnosť v koncepcii etickej výchovy je teda definovaná užšie (a hlbšie) v porovnaní s bežnými definíciami prosociálneho správania (porov. Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Bierhoff, 2002 a i.), keďže tento etický ideál priateľstva premieta do podmienky rešpektovania morálnej integrity druhého.

V skratke, koncepcia etickej výchovy je vo svojom jadre pôvodnejšia než sú novoveké koncepcie a so svojím praktickým naturalizmom je žiakom bližšia než



intelektualistické koncepcie vychádzajúce z deontologických, resp. utilitaristických teórií.

### 3 Morálny charakter a cnosť sú nejasnými, zastaranými a redundantnými pojmami

V porovnaní s jasne terminologicky ukotvenými prírodnými a technickými vedami, ktoré utvárali „ideál objektivity výskumu založený na čo možno najdokonalejšej matematizácii javov“ (Janík, 2017, s. 28), v sociohumánnych vedách vládne v porozumení pojmov dynamika vyplývajúca z bytostnej subjektivity (fenomenálneho) vedomia. V týchto vedách neexistujú metrické platinové etalóny uložené v Paríži zastupujúce normu toho-ktorého pojmu. Zohľadnenie ľudskej jedinečnosti ostrejšie konfrontuje sociohumánne vedy s problémom objektivity (ibid.). V problematike porozumenia komplexných pojmov napr. existujú vedecké postupy snažiace sa o zisťovanie prototypických štruktúr, kognitívnych reprezentácií v jednotlivých sémantických kategóriách (Rosch, 1975). V oblasti skúmania cnosti napr. Morganová a kol. (2014) ukázali, že pojem vďačnosti je aj v bežnej reči prototypicky organizovaný, t. j. v dvoch nezávislých výberoch respondentov z rôznych krajín má veľmi podobnú štruktúru prívlastkov. Napriek tomu však stále v sociohumánnej realite bude pretrvávajúť istá nutná pojmová nejednoznačnosť. Preto je nutné terminologicky tieto termíny a ich pojmy viesť do akademického diskurzu v konkrétnom konceptuálnom rámci.

A to v situácii, keď v knižnej literatúre používanie slov, ktoré reprezentujú cnosti, medzi rokmi 1901 až 2000 kleslo o 74 % (sledované na vzorke 5,2 milióna digitalizovaných kníh, Kesebir & Kesebir, 2012). K. Kristjánsson (2013) sa pýta: ak sme zaznamenali takýto pokles používania pojmov v oblasti morálneho charakteru a cnosti, čím boli nahradené? Populárnymi sú podľa neho psychologické modely popisujúce základné osobnostné črty, ako napr. Big Five: otvorenosť, svedomitosť, extravézia, prívetivosť a neurotizmus (McCrae & Costa, 1987). Napriek tomu, že model bol koncipovaný bez snahy nahrádzať morálny obsah, existujú tendencie najmä pojmy svedomitosť a prívetivosť interpretovať s presahom do konceptu cnosti. Takýto postup však oslabuje to, čo je pre naše Ja kľúčové. Je v ňom príliš veľa „svojvôle“, pokiaľ ide o popisanie vlastností, ktoré z nás robia „toho, kým sme“ v každodennom zmysle. Napr. dimenzia svedomitosti sa vzťahuje k disciplinovanosti, spoľahlivosti a predvídateľnosti správania. Žiadna z týchto charakteristík nenesie morálne konotácie; aj člen zločineckej skupiny môže disponovať takýmito črtami. Tým sa výrazne tento pojem v kontexte Big Five líši od svedomitosti ako morálnej cnosti, ktorá je spravidla súčasťou širšieho zvažovania praktickej múdrosti frónésis o dobre. To isté sa dá povedať o prívetivosti. Napr. v kontexte prístupu učiteľa k žiakom musíme rozlišovať odmoralizovaný pojem vyučovacieho štýlu (tzv. interakčný štýl učiteľa) od učiteľových mravov (manner), ktoré odkazujú na morálnu rovinu v jeho správaní (Kristjánsson, 2013). Podobne ďalšie psychologické konštrukty ako pojem o sebe, sebaúcta, sebaregulácia či vnímanie profesijnej zdatnosti môžu mať tendenciu byť

98 interpretované ako nahrádzajúce pojem cností. Opäť, tieto pojmy nepokrývajú celú bohatosť cnostného života či spektra cností. So zistením sestier Kesebirových súvisí tiež možný dojem staromódnosti terminológie o cnostiach a morálnom charaktere ako niečoho stredovekého. Opak je však pravda. V súčasnosti sledujeme silný nástup etiky cnosti reprezentovaný tak vo filozofii (Anscombe; MacIntyre; Annas, Kristjánsson a i.) ako aj v (pozitívnej) psychológii (Seligman, Peterson, Snyder a i.). Podobný vývoj sa ukazuje tiež v bežnom ľudovom diskurze: v jednom z najväčších výskumných projektov v oblasti výchovy charakteru (Arthur, 2010) na výbere 70 tisíc respondentov zistenia ukazujú nielen to, že mladí ľudia sa zaujímajú o vlastný charakter a nadobúdanie dobrých vlastností, ale najmä to, že sami sú si vedomí svojho nedostatku slovnej zásoby, aby mohli o týchto témach zmysluplne hovoriť, ale keď sa im napomohlo k rozšíreniu relevantnej slovnej zásoby, ocenili to a s potešením ju používali.

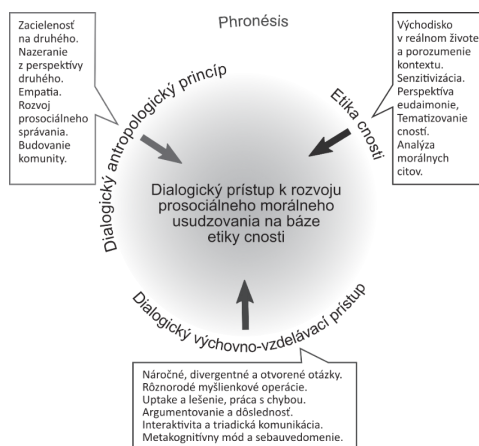
V skutočnosti preto pojem cnosť nemožno celkom dobre nahradiť žiadnym iným, hoci sú v rôznych diskurzoch používané jej rôzne ekvivalenty (charakterová črta, dispozícia, návyk, či dobrá vlastnosť, zdatnosť človeka a pod.).

Aristoteles o cnosti tvrdí, že ide o získanú vlastnosť, zvolený stav - habitus, je to stred medzi dvoma krajinosťami, je to konanie v súlade s praktickým rozumom (gr. *frónésis*), je to voľba prostriedkov, ale aj cieľa, ktorý je dobrý - dôsledkom takého konania je život naplnený blaženosťou. Cnosť ako pretrvávajúci stav nás disponuje ľahšie sa rozhodovať v situáciách, ktoré vyžadujú rýchle rozhodovanie, a zároveň tieto rozhodnutia sprevádzajú súhlasné emócie, t.j. nekonáme dobro s odporom, ale toto konanie nám prináša radosť a spokojnosť. „Cnosť je excelentná črta charakteru, ktorá pomáha všimnúť si, očakávať, oceniť, cítiť, túžiť, konať a reagovať určitým charakteristickým spôsobom, a to v rôznych odlišných situáciách“ (Arthur et al., 2017). Cnosť však nie je inherentná stála dispozícia alebo nehybná črta osobnosti v zmysle nemennej danosti. Cnosť sa skôr nadobúda skrze *prax*, pričom vzniká tendencia žiť určitým spôsobom. Je *aktívna* - mať ju znamená byť disponovaný konať určitým spôsobom a *vyvíja sa* - skrze špecifické reakcie a odpovede v konkrétnych podmienkach. Možno vhodnejším termínom než „stála“ je preto termín „pretrvávajúca“ v zmysle odolná vo výzvach a ťažkostiach, pričom rastie alebo klesá na sile práve cnostným alebo necnostným konaním. Cnosť je tiež *reliabilná* (spoľahlivo očakávateľná), bolo by pre nás prekvapivé, ak by sa napríklad súcitný človek zachoval zrazu voči druhému tvrdo, a hľadali by sme alternatívne vysvetlenia. Ide teda o hlbokú črtu, ktorá spoludefinuje charakter človeka, t.j. *mení jeho osobnosť* (Annas, 2011). Cnosť nás uschopňuje, aby sme dosiahli dobrá, ktoré sú inherentné v rámci určitej praxe (MacIntyre, 2007). Autor rozlišuje dva druhy dobier - inherentné a externé - náhodne pridružené k praxi, t.j. patriace k nejakej činnosti len v konkrétnej udalosti a v konkrétnych sociálnych okolnostiach. Klasickými príkladmi externých dobier sú moc, status, sláva, prestíž či peniaze. Teda na rozdiel od inherentných dobier tieto možno dosiahnuť aj nezávisle od danej praxe. Inherentné dobro je viazané na príslušnú prax, teda každá prax poskytuje dobrá charakteristické pre túto jednotlivú prax, a tieto dobrá nemožno získať inak ako účasťou na danej praxi.

## 4 Etická výchova je len menej kvalitným až neodborným psychosociálnym výcvikom

Na rozdiel od predchádzajúcich troch koncepčných výhrad, táto má skôr praktický charakter, silne však nadväzuje na mýtus o neetickej výchove ako psychológii výchovy k prosociálnosti. V etickej výchove hrá mimoriadne dôležitú úlohu fáza morálnej reflexie, ako jedna z koncepčne definujúcich fáz vo vyučovacom procese tohto predmetu (porov. Podmanický, 2012). Práve morálno-reflektívna funkcia ju zásadne odlišuje od psychosociálnych výcvikov a podobných intervencií. Zároveň ale platí, že táto fáza patrí spravidla v praxi k najslabšie zvládaným zo strany učiteľov (Podmanický & Brestovanský, 2018; Valica et al., 2014). Preto sme vypracovali model implementácie troch domén morálnej reflexie do koncepcie etickej výchovy.

Etika cnosti je v modeli reprezentovaná hlavnou premennou kvality morálnej reflexie - pojmom *fronésis* - a prvkami, ktoré sme vysvetlili vyššie. Praktická múdrosť je zastrešujúcim pojmom celého procesu morálneho usudzovania, vyjadruje súbor charakteristík, vďaka ktorým je žiak schopný s pomocou učiteľa vnímať celý kontext a jeho jednotlivé diferencujúce detaily. Zabraňuje zúženému pohľadu na situáciu a neadekvátnemu uprednostňovaniu jednej exkluzívnej cnosti. Jej prejavom je tiež schopnosť sebareflexie, čo vytvára predpoklady pre metakognitívne usudzovanie - žiak je vedený k tomu, aby si v procese morálneho uvažovania uvedomil svoje vlastné tendencie v uvažovaní a prípadné racionalizačné stratégie, ktoré môžu mať pôvod v nespracovaných emóciách a pod. Dialogický antropologický princíp zasadzuje toto uvažovanie do vzťahovej podstaty života človeka (Buber, 2002). Každú morálne relevantnú situáciu teda etická výchova rieši z pohľadu, ako sa jej riešenie dotýka druhého, jeho dôstojnosti či možnosti jeho duchovného rastu. K tomu sa pridružuje empatia ako schopnosť nazerať na situáciu z perspektívy druhého, rozumieť jeho celkovému kontextu a spolucítiť s jeho prežívaním.



Obr. 1 Tri domény morálnej reflexie v koncepcii etickej výchovy

Dialogický výchovno-vzdelávací prístup je didaktickým prejavom týchto dvoch domén. Poskytuje konkrétne nástroje, indikátory, ktorými je možné skvalitňovať a výskumne sledovať samotný vyučovací proces (porov. Alexander, 2006; Šed'ová et al., 2016).

Súhra popísaných troch domén vytvára špecifický dialogický prístup v rámci morálnej reflexie v koncepcii etickej výchovy ako výchovy cnostného charakteru. Princiipiálne sa tým odlišuje od odmoralizovaných prístupov psychosociálnych intervencií.

## **5 Morálnemu charakternému správaniu nie je možné naučiť vo formálnom prostredí, takýto zámer nepatrí do škôl**

Napriek tomu, že medzi bežnými ľuďmi je takéto tvrdenie veľmi zriedkavé, naopak, od školy očakávajú posilnenie jej výchovnej funkcie (Focus, 2015), budeme sa týmto mýtom zaoberať, pretože ide o vážnu morálno-praktickú otázku, ktorá rozdeľuje akademikov pohybujúcich sa na rozmedzí etiky, psychológie a pedagogiky. Svojím spôsobom ide o prehĺbenie večnej diskusie o priepasti medzi morálnym vedomím/ poznáním a vôľou/aktivitou so zasadením do školského kontextu.

Odpoveď má niekoľko rovín: a) teoreticko-empirickú; b) koncepcnú a c) metodickú. V teoreticko-empirickej rovine riešime problém jednotlivých komponentov morality a ich rôznej miery formovateľnosti. V koncepcnej rovine hovoríme o vzťahu cieľov predmetu etická výchova k ďalším školským predmetom a k celkovej kultúre školy. A napokon v metodickej rovine hovoríme o pedagogickej efektívnosti v naplňovaní týchto cieľov.

V *teoreticko-empirickej rovine* diskutujeme kontinuum pohľadov na rolu kognícií až emócií a intuície v konkrétnom procese od morálneho uvažovania k morálnemu činu. Na jednej strane škály stoja, ako sme uviedli vyššie, staršie morálne intelektualistické teórie vychádzajúce z deontologických, resp. utilitaristických teórií. Na druhej strane intuitívne teórie s kľúčovou rolou aktuálne prežívaných emócií (Haidt, 2001, 2003).

V porovnaní s týmito krajnými pozíciami etika cnosti vedie ku komplexnému pohľadu na moralitu človeka, ktorý môžeme nazvať morálny charakter, ktorého súčasťou je morálna identita a morálne city. Úplne rozvinutá cnosť je stav, keď sa inteligencia cnosti stáva súčasťou motivačnej štruktúry osobnosti ako jeho stály návyk v správaní ladiaci s jeho vnútorným prežívaním - človek robí správne veci zo správnych dôvodov. Bergman (2002) v tomto duchu tvrdí, že nezradiť vlastnú morálnu identitu má pravdepodobne oveľa väčšiu motivačnú silu napomáhajúcu žiť čestný a mravný život, než nezrádzať akési abstraktné morálne princípy. Bergman kritizuje Kohlberga, že motiváciu prakticky zahrnul pod kategóriu kognícií. Naopak, Blasi po sérii výskumov uzaviera, že „to, čo je potrebné, je určitá integrácia morálneho porozumenia jedinca do jeho osobnosti“ (Blasi, 1989, in Bergman, 2002, s. 119). Inými slovami, prechod od úsudku o vlastnej morálnej zodpovednosti ku konaniu je

dynamicky podporovaný tendenciou k dosiahnutiu seba-konzistencie, teda základnou tendenciou v organizácii osobnosti. Lapsley to popísal krátko a výstižne:

Pre Kohlberga morálna motivácia konať pochádza z vernosti človeka voči normatívnej povahe morálnych princípov, preto nekonať znamená zradiť princíp. Na rozdiel od neho, pre Blasiho morálna motivácia konať je dôsledkom vlastnej morálnej identity, teda nekonať morálne znamená zrádzať vlastné self (Lapsley, 1996, in Bergman, 2002, s. 120).

Darnellová a kol. (2019) však idú ešte ďalej a všímajú si, že tento model morálneho self síce dokáže vysvetliť veľa zo vzťahu morálneho usudzovania a morálneho konania, ale predsa tu zostávajú niektoré neobjasnené záležitosti. Po prvé, je ťažké aplikovať tento model na typy správania, ktoré sú automatické alebo menej úmyselné, či dokonca sú geneticky predprogramované. Po druhé, nezohľadňuje, kedy a za akých okolností bude konkrétna identita prežívaná, teda podceňuje efekty kontextuálnych a situačných faktorov. Súčasný sociokognitívny prístup postúpili v skúmaní a v snahe vysvetliť, prečo niektoré morálne činy môžu byť tacitné a automatické a ako sa u človeka môžu objavovať rozličné aspekty seba samého naprieč rôznymi situáciami. Kľúčovým aspektom je, že ústrednosť (centrálnosť) morálnej identity toho-ktorého človeka sa vzťahuje na dostupnosť tzv. schém (Aquino & Reed, 2002; Cantor, 1990, in Darnell et al., 2019). Schémy sú konceptualizované ako poznatkové štruktúry uložené v pamäti, zahŕňajúce hodnoty, rysy, ciele či scenáre správania. S veľkou pravdepodobnosťou sa v konkrétnom kontexte vyberú ľahko (alebo ľahšie) dostupné schémy, ktoré budú následne viesť pozornosť človeka smerom k tým relevantným črtám situačných a životných úloh, ktoré budú s nimi v súlade, čo ďalej posilňuje dispozičné tendencie utvorené v týchto schémach. Z tohto hľadiska je jednotlivец so silnou morálnou identitou človekom so stále dostupnými a ľahko aktivovateľnými morálnymi schémami. Pre morálnu osobu je potom morálna identita ústredným prvkom jej sebaobrazu a zároveň tieto morálne schémy sú spomedzi všetkých najľahšie dostupné na interpretáciu sociálneho kontextu a konkrétnej udalosti (Darnell et al., 2019). Etická výchova svojimi senzibilizačnými podnetmi, zážitkovým prístupom a morálnou hodnotovou reflexiou umožňujú takéto schémy vytvárať, pričom jej metóda a základné tematické celky napomáhajú tento proces zladzovať tiež afektívne.

Morálne emócie majú vzťah k morálnemu usudzovaniu a konaniu z niekoľkých hľadísk:

1. Majú vplyv na konštituovanie morálneho usudzovania v ontogenéze. Môžeme hovoriť o bytostnom hľadisku, ktoré sa prejavuje prítomnosťou adekvátnych emócií v daných morálne relevantných situáciách, v ideálnom prípade (prítomnosti cnosti) súladom morálneho správania sprevádzaného spravidla radosťou a spokojnosťou napriek utrpeniu, či rôznym osobným nákladom. Ak sa aj v kontexte neo-aristotelovskej etiky cnosti hovorí o morálnej emócií, spravidla sa myslí tento typ emócie ako osobnostnej črty.
2. Oplyvňujú morálnu kompetenciu v konkrétnej situácii (defenzívne vs. zvládajúce stratégie riešenia morálnych konfliktov).

102 3. Samy vyvolávajú morálne konanie, ako napr. morálne city viny či naopak, schopnosť empatie a súcitu.

Bežná zručnosť môže byť vykonávaná aj nezávisle od zvlášť afektívneho prežívania konajúceho. Zručný remeselník môže produkovať svoje výrobky bez toho, aby sa na ne alebo na samotnú prácu zvlášť citovo koncentroval. V jeho prípade ide o akúsi rutinu. Na rozdiel od neho, cnostná osoba nebude nikdy konať cnostný skutok bez zaujatia a s nedostatkom všímavosti. Cnostná osoba nielenže robí správne veci správnym spôsobom, ale prežíva v tom aj správne (adekvátne) city. Napríklad dieťa sa môže v priebehu života učiť deliť sa s ostatnými, no na začiatku to bude robiť len z dôvodu uposlúchnutia autority, rodičov či vychovávateľov. Až neskôr, ako sa stáva cnostným, učí sa schopnosti deliť sa autonómne. Avšak, ak u neho bude pretrvávajúť resentiment prameniacy z „nutnosti“ deliť sa, napr. hnev alebo závisť, hoci navonok nevyjadrený, nemôžeme hovoriť o cnosti. Ako píše Aristoteles (1937, II/2), za znak cnostného stavu „treba považovať cit ľúbosti alebo nelúbosti spojený s výkonom; ten totiž, kto sa zdržuje telesných pôžitkov a práve z toho sa raduje, je umiernený, kto však nad tým pociťuje nelúbošť, je neviazaný“. Akokoľvek, keďže city sú z definície nevôľové aktivity, môžeme ich formovať len sekundárne - trvalým opakovaním dobrej praxe v procese výchovy dieťaťa a naviazaním tejto praxe na pozitívne city. Úlohou rodičov a vychovávateľov teda nie je len dosiahnuť, aby deti a žiaci konali dobré a morálne veci, ale spolu s nimi sa z takýchto úspechov aj tešiť.

Potenciál predmetu sa však môže výrazne posilniť v takej kultúre školy, ktorá umožňuje modelovanie morálnych cnostných postojov cez vlastnú školskú kultúru, širokospektrálne programy dobrovoľníckej angažovanosti detí, spoluprácu školy so širšou komunitou a pod. Škola môže rozvíjať charakter skrze vlastný étos bez toho, aby o charaktere povedal ktokoľvek čo i len slovo. Alebo inými slovami,

deti, ktoré doposiaľ nedospeli k dobrým návykom, potrebujú byť vystavené istému druhu transformatívnych síl, ktoré im umožnia urobiť radikálnu sebaapremenu. Konkrétne, potrebujú, aby samotní učitelia vytrvalo pre nich predstavovali morálne príklady (Kristjánsson, 2015, s. 116).

Výchova charakteru ide teda ďaleko za formálne kurikulum a to, čo má učiteľ v zámere obsahovo predstaviť. Etická výchova však môže moderovať tieto tacitné procesy a byť priestorom ich explicitnej reflexie.

## 6 Výsledky výchovy charakteru ako takej sú nemerateľné

S predchádzajúcim problémom súvisí aj nasledujúci. Ak totiž požadujeme výchovu charakteru v školách, mali by sme byť schopní ukázať dopad výchovno-vzdelávacích programov a ďalších školských premenných na morálny charakter žiakov. Odpoveď na tento vážny metodologický problém má takisto niekoľko rovín (Brestovanský, 2020a). V prvom rade ide o existenciu veľkého množstva rôznych skrytých premenných, ktoré

pôsobia v bežnom životnom kontexte skúmaného človeka, v ktorom jedinom sa cnosť (v aristotelovsky naturalistickom chápaní) autenticky ukazuje. Tento kontext má zásadný význam a škola naň má len slabý dosah (hoci, treba podotknúť, niektoré školy posilňujú svoj výchovný zásah cez tvorbu širšej komunity s rodičmi a ďalšími signifikantnými druhými).

Základnou rovinou je tak samotný problém replikovateľnosti výskumov v sociálnych vedách (Schooler, 2014), ktorý dospel až do stavu replikačnej krízy. Na tomto mieste nie je priestor samostatne sa tejto veľkej téme venovať. Uzavrieme len, že zatiaľ najviac prijímaným východiskom z tohto problému je realizácia masívnych metaštúdií.

Zaznievajú tiež hlasy, žeby sme mali celkovo opustiť nadvládu „evidence-based“ politiky či tzv. „what-works“ prístupu<sup>22</sup> v pedagogickom výskume a nahradiť ho tzv. value-based prístupom (Biesta, 2007). Avšak je možné, že toto volanie nesprávne identifikovalo problém, o ktorý tu ide. Ako tvrdí Kristjánsson (2015), problém nie je v „scientifikácii“ vzdelávania skrze záujem o kontrolované merania výstupov výchovy charakteru tak ako je to v iných vzdelávacích obsahoch. Chyba teda nie je v samotnom prístupe evidence-based, ale skôr v tom, že zo zisťovania vylučuje inherentné hodnoty ako validné dáta. Takýto prístup nerozlišuje, že existujú ľudské úsilia, ako napríklad cnostné skutky, ktoré majú hodnotu samé osebe a nemusia byť konané s nejakým ďalším účelom. V tomto zmysle, na rozdiel od pozitivistického prístupu, merania aristotelovskej cnosti sa nemusia spoliehať na inštrumentálny dopad vzdelávania na premenné nezávisle od osoby, ktorej cnosť je zisťovaná, v duchu reduktívneho operacionalizmu. Napr. *umiernenosť* v jedle má inú hodnotu a parametre kvality pre vrcholového športovca a inú pre kuchára. Lepšie „objektívne“ skóre športovca tu vzhľadom na rozličný životný kontext nezohráva rolu v zmysle porozumenia úrovne cnosti umiernenosti.

Druhým zjavným problémom merania akejkoľvek morálnej domény je sebariportný charakter väčšiny meraní. Nejde len o sociálnu želatelnosť odpovedí, ale aj o nepresný pojem o sebe. Väčšina štúdií, ktoré mali komplexnejší (triangulačný) dizajn, ukazuje silnejšie subjektívne sebahodnocovanie v porovnaní s hodnotením od iných ľudí (Warden et al., 2003; Brestovanský et al., 2015), pričom u chlapcov býva tento rozdiel v prospech sebahodnotenia ešte vyšší (Fabes & Eisenberg, 1998). Avšak ani triangulácia meraní nie je zárukou objektívnosti zistení, pretože obraz človeka, aký si o ňom utvorili druhí, takisto nemusí odrážať jeho autentické Ja, čo platí zvlášť pri takom fenoméne, akým je cnosť, ktorej pravosť určuje až súlad vnútorného prežívania a emócií s dobrým konaním.

Pri zisťovaní a popisovaní tak komplexného pojmu, akým je charakter človeka, v zmysle úrovne nadobúdania rôznych cností v ich všetkých komponentoch, vyžaduje validita skúmania masívny multi-inštrumentálny dizajn, v ktorom sa budú kombinovať a triangulovať dáta zo sebariportných dotazníkov, rovesníckych výpovedí a nominácií, dát rodičov či iných dospelých s dátami z iných metód - pozorovaní, interview,

<sup>22</sup> So zjavným odkazom na známu veľkú štúdiu Berkowitza a Bierovej (2005).



104 vrátane hermeneutického bádania a kognitívnymi úlohami (riešenia morálnych dilem či komplexných úloh). Špeciálne miesta získavajú v ostatnom období neurovedecké metódy, najmä sledovanie mozgových aktivít v čase morálneho uvažovania a rozhodovania (Sevinc & Spreng, 2014).

Batéria, ktorú navrhujeme, by podľa nášho názoru mala obsahovať sledovanie tak praxe prosociálneho správania, prítomnosti typov cnosti, konceptov morálneho usudzovania a najmä schopnosti riešiť komplexné morálne situácie flexibilne prispôbené situačnému kontextu respondenta. Popri známom VIA-Youth inštrumente (Park & Peterson, 2006) je pre nás tak zaujímavý Ad-ICM (Thoma, Derryberry, & Crowson, 2013) - nástroj pre meranie sprostredkujúcich konceptov, či testy prosociálneho morálneho uvažovania (Carlo et al., 1992; Brestovanský et al., 2016). Slubným posunom (zatiaľ v ranej fáze vývoja) ku komplexnému konštruktovi cnosti napr. v porovnaní so známym neokolbergiánskym DIT2-testom (Rest et al., 1999) je práca H. Curzera a kol. (2014), ktorí po kritickej reflexii DIT2 testu navrhli a overili vlastnú konštrukciu tzv. SMARTS testu. Test umožňuje respondentovi v prvej fáze zvoliť a vysvetliť morálnu teóriu, ktorá stojí za jeho rozhodnutím v konkrétnej dilematickej situácii (solistifikované teórie: utilitarizmus, deontológia a etika cnosti; sofomorické: egoizmus, relativizmus a etika starostlivosti; spoliehanie sa na autoritu). Problém vytvoreného nástroja je, že bol validizovaný na vzorke vysokoškolských študentov a pre evalvačné použitie v prostredí základných a stredných škôl zatiaľ neexistuje primeraná veková adaptácia. Zároveň úroveň reliability jednotlivých dimenzií bola relatívne nízka.

Mimoriadne inšpiratívnu pre skúmanie praktickej múdrosti ako kľúčovej cnosti je štúdia Brienzu a jeho spolupracovníkov (2017). Po kritike väčšiny doterajších nástrojov, ktoré trpia istou mierou zaujatosti, ich hlavným prínosom je, že presunuli skúmanie múdrosti od používania globálnych, dekontextualizovaných dotazníkov k postupom citlivým na aktuálny stav a kontext v rámci konkrétnej situácie. Ako reprezentácie múdreho uvažovania definovali konštrukty ako napr. intelektuálnu pokoru, uznanie neistoty a zmien, zváženie širšieho kontextu a perspektív druhých, integráciu týchto perspektív / kompromis a pod. Výsledky ich rozsiahleho psychometrického skúmania ( $N = 4463$ ) ukázali, že nová škála situačného múdreho uvažovania (SWIS) je reliabilná a zdá sa, že je nezávislá od psychologických skreslení (atribučné chyby, zaujatosť, sebaklam, vyvolávanie dojmu a pod.).

## 7 Výsledky etickej výchovy ako školského predmetu sú zanedbateľné

V prvom rade treba priznať, že doposiaľ neexistuje nástroj, ktorý by komplexne dokázal merať dopady etickej výchovy v školskej praxi. Nie je ani ujasnené, ako by malo byť napĺňanie jednotlivých cieľov v inovovanom ŠVP, resp. v jeho dodatku, pre etickú výchovu operacionalizované a čo a v ktorých z vyššie pomenovaných komponentov morálneho charakteru je v skutočnosti rozumne očakávateľné, aby



etickej výchova naplnila. Problém vyhodnocovania výsledkov etickej výchovy je teda syntézou problémov analyzovaných v predchádzajúcich dvoch statiach tohto článku a pri jeho riešení bude pravdepodobne nutné sa uspokojiť s istými parciálnymi ukazovateľmi, ktoré nepokryjú všetky potenciálne dopady etickej výchovy, resp. celoškolského programu výchovy charakteru, ktorý etická výchova môže moderovať.

V rámci uvedených limitov však dokážeme na základe doterajších výskumných projektov poskytnúť prínosné dáta a analýzy ohľadom dopadov etickej výchovy na skúmané premenné.

Zdá sa, že samotný predmet etická výchova má vplyv na prosociálne správanie za predpokladu priaznivého naplnenia ďalších podmienok. Kľúčovými sa tu popri samotnom programe a metódach javia byť obľúbenosť predmetu a vzťah žiaka k učiteľovi etickej výchovy, čo napokon platí pre akýkoľvek školský predmet.

Napriek tomu, že výsledky komparácie kontrolnej a experimentálnej skupiny v longitudinálnom dizajne nášho výskumu neukazujú zásadné rozdiely, vo vnútri samotnej experimentálnej skupiny nachádzame silné odlišnosti vzhľadom na sprostredkujúci význam vyššie uvedených dvoch premenných pre rast prosociálneho správania a prosociálneho morálneho uvažovania. Vo všetkých kategóriách išlo o silné signifikantné rozdiely medzi horným a dolným kvartilom žiakov z pohľadu ich subjektívneho hodnotenia etickej výchovy. Môžeme uzavrieť, že internalizované prosociálne morálne uvažovanie, zmysel života a hodnotenie etickej výchovy sú v spoločnom modeli signifikantnými prediktormi prosociálneho správania v dvoch za sebou sa opakujúcich meraniach ( $F(3, 121) = 12,75; p < 0,001; R^2 = 0,24$  v roku 2015 a  $F(3, 253) = 25,22; p < 0,001; R^2 = 0,23$  v roku 2017) (Brestovanský, 2020b).

V posledných dvoch vlnách výskumu (8. a 9. ročník ZŠ) sme do dizajnu zakomponovali tiež skúmanie vzťahu žiakov k učiteľom skrze nástroj interpersonálneho správania učiteľov (Gavora, Mareš, & Den Brok, 2003; Vašičková, 2015). Zistili sme silné korelácie medzi hodnotením etickej výchovy zo strany žiakov a ich hodnotením interakčného štýlu učiteľa (EV-organizačný štýl:  $r = 0,618$ ; EV-napomáhajúci:  $r = 0,582$ ; EV-nespokojný štýl:  $r = -0,548$  a pod., všetky pri  $p < 0,001$ ). Výsledky tiež podporuje regresná analýza vzťahu hodnotenia ETV a organizačného interakčného štýlu ( $F(1, 253) = 135,65; p < 0,001; R^2 = 0,346$ ).

Všetky pozitívne štýly hrajú kľúčovú rolu v kreovaní pozitívneho vzťahu žiaka k etickej výchove a naopak, všetky negatívne prejavy vážne narušajú tento vzťah. Platí tiež, že interakčný štýl dokáže učiteľ intencionálne meniť. Zmeny boli (pravdepodobne vďaka zvýšenému úsiliu učiteľov v priebehu projektu) s odstupom roka signifikantné, ale len v experimentálnej skupine. V nej mali učitelia vyššie skóre v organizačnom ( $p < 0,05$ ), pomáhajúcom ( $p < 0,01$ ), chápujúcom aj zodpovednom ( $p < 0,001$ ) prístupe a nižšie v karhajúcom ( $p < 0,01$ ). V našom experimentálnom dizajne sme navyše v poslednom roku ešte experimentálnu skupinu rozdelili na podskupiny A a B, pričom skupina učiteľov A dostávala v priebehu roka dodatočnú metodickú podporu (na základe analýzy videí z vyučovania). Korelácie medzi hodnotením ETV a zodpovedajúcimi typmi prosociálneho morálneho uvažovania sú v tejto skupine najsilnejšie, navyše, hoci žiaci v experimentálnej skupine už v pre-testoch

106 dosahovali vyššie skóre internalizovaného prosociálneho morálneho uvažovania, nárast skóre v tomto vývinovo najvyššom type bol u nich najväčší.

## 8 V post-postmodernej spoločnosti je akákoľvek výchova charakteru ideologickým násilím, príp. je v podstate anti-demokratická a anti-intelektuálna

Paradoxné je, že koncepcia etickej výchovy je kritizovaná tak zľava, zo strany progresívnych politikov, ako aj sprava, zo strany konzervatívnych autorov. Prvé výhrady sa týkajú dôrazu koncepcie na cnosť, t. j. inými slovami spoločensky nedeterminovanú morálnu slobodu, proaktivitu a sebariadenie človeka. Z pohľadu progresivistov, príp. neo-marxistického humanizmu dôraz na cnosť redukuje význam „mrvnej škodlivosti“ zavedených sociálnych štruktúr a celkovo sociálnu a historickú podmienenosť mravnosti. Samotný argument akéhosi ideologického násillia je v podstate ľavicový - predpokladá zneužívanie moci z pozície statusu toho, kto určuje obsah vzdelávania. Dokonca sme zachytili celkom neprimeranú kritiku *ad hominem*, ktorá bez relevantného obsahu označuje za negatívum, že koncepcia etickej výchovy si zaslúžila „pochvalnú pozornosť katolíckych kruhov“ (Valenta, 2009).

Z pohľadu konzervatívcov sa zasa etická výchova javí ako prostriedok presadzovania pragmaticky orientovaného vzdelávania s dôrazom na emocionalizáciu a subjektivizáciu vyučovacích procesov, v ktorom sa strácajú duchovné tradície a hodnota klasického vzdelania. Ako sme ukázali vyššie, tento mýtus je sýtený neporozumením téz etiky cnosti implicitne prítomných v súčasnej koncepcii etickej výchovy.

Námietka sa dá chápať aj opačne, ako epistemologická výhrada voči istému morálnemu relativizmu etiky cnosti, ktorý práve umožňuje vnášať ideologické zámery do výchovy charakteru (hoci v česko-slovenskom diskurze nikdy takto explicitne nebola etika cnosti spájaná s relativizmom). Na ideológiu môžeme nazerať dvomi spôsobmi:

a) Negatívne, ako na nástroj mocenského boja, ktorý nevedecky presadzuje konkrétny hodnotový systém, vytvára nový obmedzujúci jazyk, čím ohraničuje myslenie, proklamuje dlhšie tvrdenia, ktoré zámerne a selektívne zakrývajú celok poznania atď. Napr. Keller tvrdí, že

„...každá ideológia bez ohľadu na to, na aké posvätné symboly sa odvoláva, môže byť dešifrovaná ako snaha podporiť mocenské záujmy určitej skupiny ľudí vhodnou manipuláciou so symbolmi. Spoločenská skupina, ktorá má v spoločnosti dominantné postavenie, chce toto postavenie posilniť tým, že ovláda nielen vonkajšie správanie, ale takisto myslenie členov spoločnosti...“ (Keller, 1997, s. 415);

b) Pozitívne ako na normálnu súčasť verejného diskurzu, v ktorom prichádza k dialógu hodnotových stanovísk - ideí. V takom prípade je každá konzistentná sústava myšlienok, teórií a symbolov ideológiou. Marína Gálisová v časopise *.týždeň* v predvoľbnom vydaní sa pýta: „Nie sú necnosti výsledkom úpadku, ktorý prichádza, keď

sa politika zbavuje ideí? Keď stráca morálne ukotvenie a vyvlieka sa z ideového rámca, aby nemusela za nič prijímať zodpovednosť, aby ju nebolo s čím porovnávať, pomeriavať či hodnotiť?“ Hoci smeruje svoje otázky k politike, ony platia pre akúkoľvek verejnú diskusiu, aj o vzdelávaní a výchove. Môžeme teda pokojne tvrdiť, že akákoľvek výchova je v pozitívnom zmysle slova ideologická.

Práve narušenie a napádanie takéhoto dialógu ideí, hoci zastreté sympatickými termínmi tolerancie, rešpektu či hodnotovo neutrálnych postojov, možno považovať za ideológiu v negatívnom zmysle, pretože zabraňuje morálnemu nároku svedomia na konflikt ideí. Idea tzv. hodnotovo neutrálnej výchovy, ktorá akejkol'vek konkurenčnej idey dáva nálepku fundamentalizmu, sa dá potom chápať ako „diktatúra relativizmu“ (Ratzinger, 2010).

Napätie z akejsi „indoktrinácie“ môže byť inherentne prítomné aj kvôli hlavnej metóde výchovy charakteru - habituácii, ktorú je možné najlepšie definovať ako „zámerný proces vštepovania črt charakteru prostredníctvom opakovanej praxe pod dohľadom zvonku“ (porov. Lawrence, 2011, in Kristjánsson, 2015, s. 51). Vzniká tak istý paradox výchovy charakteru, ktorá chce do viesť jednotlivca ku kritickému mysleniu a nezávislému morálnemu úsudku skrze vytváranie návykov v *správaní* intencionálne spájaných s primeranými *citmi*. Musíme však znovu odkázať na dimenziu *fronésis*, bez ktorej cnosť stráca esenciálnu kvalitu. Pri výchove charakteru nejde o presadzovanie anti-intelektuálnej metódy, ale skôr o konštruktivistické, vývinovému obdobiu primerané formovanie praktickej múdrosti, ktorá vzniká hodnotovou reflexiou opakujúcej sa pozitívnej skúsenosti.

## Záver

Cieľom tejto štúdie bolo jasnejšie ukotviť chápanie praxe etickej výchovy v paradigme etiky cnosti a tým reagovať na ustálené nedorozumenia, mýty a miskoncepce vzťahujúce sa k predmetu etická výchova a formácii morálneho charakteru. Výchovu charakteru chápeme ako rozvoj morálnych cností, teda centrálnu dimenziu formovania človeka, len okolo ktorej sa rozvíjajú ďalšie morálne atribúty a hodnoty. Alebo inak, výchova charakteru je podmnožinou morálnej výchovy, ktorá je zasa podmnožinou hodnotovej výchovy. Ako taká teda nutne *nemusí* pokrývať celé portfólio výchovy k hodnotám a ani to nie je v jej kapacitných možnostiach. Etická výchova sa implicitne zameriava na rozvoj cností, schopnosť morálnej sebareflexie a rast ďalších sociálnych zručností, ktoré umožňujú morálnym cnostiam byť reálne aplikované do života. V tejto optike sa upresňuje tiež definícia prosociálnosti ako aristotelovsky chápaného cnostného priateľstva. V súlade s etikou cnosti, ktorú chápeme ako učenie o naplnenom eudaimonickom živote, dôraz sa kladie predovšetkým na prax správania a praktickú múdrosť, špecificky v procese morálnej reflexie ako procesuálnej fázy vyučovania etickej výchovy.

Snahy o rozvoj etickej výchovy by nemali byť ohrozené nepodloženým podceňovaním jej možností, na druhej strane však stále pretrvávajú viaceré jej reálne ťažkosti,

108 ktoré sme, prirodzene, nezahrnuli do výpočtu mýtov. Tieto ťažkosti potrebujú konštruktívnu kritiku, poctivé skúmanie a úsilie o metodické skvalitnenie. Na mieste je intelektuálna skromnosť ako dôležitá akademická cnosť.

### PodĎakovanie

Tvorba príspevku bola podporená grantovou agentúrou VEGA pre projekt č. 1/0056/19: Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická výchova.

### Literatúra

- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. New York: Oxford University Press.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(1), 1-19.
- Arthur, J. (2010). *Of good character: exploration of virtues and values in 3-25-year-olds*. Exeter: Imprint Academic.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45(2), 104-124.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. New York: Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Brestovanský, M., Sádovská, A., Podmanický, I., & Kusý, P. (2015). Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl. *Studia Paedagogica*, 20(1), 67-83.
- Brestovanský, M., Kusý, P., & Adamkovič, M. (2016). Faktorová analýza testu prosociálneho morálneho uvažovania u 11-12 ročných žiakov základných škôl. *Československá psychologie*, 60(5), 455-467.
- Brestovanský, M. (2020a). *Prosociálne morálne uvažovanie: prirodzený vývin a intencionálny rozvoj*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis-Veda SAV.
- Brestovanský, M. (2020b). Meaning in life and ethical education. *Spirituality Studies*, 6(1), 24-33.
- Buber, M. (2002). *Between man and man*. New York: Routledge Classics.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.
- Curzer, H. J., Sattler, S., Dupree, D. G., & Smith-Genthôs, K. R. (2014). Do ethics classes teach ethics? *Theory and Research in Education*, 12(3), 366-382.
- Darnell, C. (2019). *The psychological development of character: moral identity, moral emotions, moral reasoning*. <http://www.surveygizmo.eu/s3/90066145/Moral-identity-Moral-emotions-and-Moral-reasoning>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 1-11.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol 3 - Social, Emotional, and Personality Development, N. Eisenberg [Ed.], s. 1-29). New York: John Wiley & Sons.

- Frankl, V. E. (2006). *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta.
- Gálisová, M. & Jeseňák, Š. (2020, 19. január). Preč s politikou strachu. *týždeň*.
- Gavora, P., Mareš, J. & Den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126-145.
- Gluchman, V. (1999). Ku koncepcii predmetu etická výchova. *Pedagogická revue*, 51(3), 266-272.
- Gluchman, V. (1996). *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*. Prešov: PVT.
- Grác, J. (2004). Psychológia prosociálnej výchovy v medzipredmetových vzťahoch. In B. Kudláčová (Ed.), *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania* (s. 1-7). Trnava: PdF TU. Dostupné na <https://pdf.truni.sk/zborniky/evsuv-2004/sekcia1/Grac.pdf>
- Grác, J. (2008). *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava: FF TU.
- Grohová, V. (2018). *Návrh kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 5. ročník ZŠ v kontexte školského kurikula Spojenej školy v Poprade [Atestačná práca pre druhú atestáciu pedagogických zamestnancov]*. Prešov: FHPV PU.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Series in affective science. Handbook of affective sciences* (s. 852-870). New York: Oxford University Press.
- Keller, J. (1996). Ideologie (heslo). In H. Maříková, M. Petrusek, & A. Vodáková (Eds.), *Velký sociologický slovník* (s. 415). Praha: Karolinum.
- Kesebir, P., & Kesebir, S. (2012). The cultural salience of moral character and virtue declined in twentieth century America. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 471-480.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue, and virtue education - plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. New York: Routledge.
- Harrison, T., Morris, I., & Ryan, J. (2016). *Teaching character in the primary classroom*. London: Sage.
- MacIntyre (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2014). Gratitude in the UK: A new prototype analysis and a cross-cultural comparison. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 281-294.
- Palovičová, Z. (2003). Etika cnosti a problém morálneho charakteru. *Filozofia*, 58(2), 75-86.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-905.
- Podmanický, I. (2012). *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava: TU.
- Podmanický, I., & Brestovanský, M. (2018). Reflexia v kontexte interakčného štýlu učiteľa etickej výchovy. In J. Duchovičová, D. Gunišová, N. Kozárová & R. Š. Koleňáková (Eds.), *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe* (s. 353-359). Nitra: PdF UKF.
- Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016). Človek človeku. K prameňom etickej výchovy. Typi Univeristatis Tyrnaviensis - VEDA.
- Rajský, A. (2020). *Prečo nestačí hovoriť o kompetenciách*. Nepublikovaný príspevok v diskusii k inovácii štátneho vzdelávacieho programu.
- Ratzinger, J. (2010). *Chváloreč na svedomie*. Trnava: Spolok Svätého Vojtecha.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 92-233.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- 110 Sevinc, G., & Spreng, R. N. (2014) Contextual and perceptual brain processes underlying moral cognition - a quantitative meta-analysis of moral reasoning and moral emotions. *PLoS ONE*, 9(2): e87427.
- Schooler, J. W. (2014). Metascience could rescue the 'replication crisis'. *Nature*, 515(7525), 9.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615-633.
- Thoma, S., Derryberry, W. P., & Crowson, H. M. (2013). Describing and testing an intermediate concept measure of adolescent moral thinking. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 239-252.
- Valenta, J. (2009). Budeme mít předmět etická výchova? *Učitel'ské noviny*, 112(6), 18-19.
- Valica, M., Fridrichová, P., & Rohn, T. (2014). *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Vašíčková, S. (2015). *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania [Správa z merania interakčného štýlu učiteľa]*. Bratislava: NÚCEM.
- Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology*, 23(5), 547-567.
- Wiesenganger, M. (2018). Pomoc a cnosť v Teologickej sume Tomáša Akvinského. In A. Rajský & M. Wiesenganger (Eds.), *Pomoc druhému na ceste cnosti. K filozoficko-etickým aspektom prosociálnosti*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Zelina, M. (1992, 21. august). Etická výchova alebo psychológia prosociálnej výchovy? *Smena na nedelu*.

Martin Brestovanský  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
martin.brestovansky@truni.sk

## Poděkování recenzentům

Redakce a mezinárodní redakční rada časopisu *Orbis scholae* děkují všem recenzentům studií, bez jejichž nezištné služby autorům a čtenářům by existence časopisu nebyla možná. V končícím ročníku časopisu to byli následující kolegyně a kolegové, z nichž někteří posuzovali i více textů:

Mark Bray  
Michaela Dvořáková  
Eduard Fuchs  
Karin Guill  
Anas Hajar  
Obaid Hamid  
Pavla Chejnová  
Simon Janashia  
Lucie Jarkovská  
Libor Juhaňák  
Kateřina Juklová  
Ondrej Kaščák  
Martina Kekule  
Petr Knecht  
Tomáš Kubíček  
Junyan Liu  
Nicole Luplow

Rafsan Mahmud  
Martin Majcík  
Jana Majerčíková  
Jiří Mudrák  
Daniel Münich  
Bakhtiyor Namazov  
Pavla Presslerová  
Milada Rabušicová  
Dana Řezníčková  
Jan Slavík  
Petr Soukup  
Larry Suter  
Zuzana Šmideková  
Stanislav Štech  
Arnošt Veselý  
Kateřina Vlčková  
Kevin Yung

Za práci ve výkonné redakci děkujeme Veronice Laufkové a přejeme jí hodně úspěchů a radosti v jejích nových rolích. Víťame v redakci Miroslava Janíka, který s naším časopisem již pravidelně spolupracoval.



