

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

# Bakalářská práce

Laura Hašanová

Distanční vzdělávání během pandemie COVID-19

Distance learning during the COVID-19 pandemic

Dištančné vzdelávanie počas pandémie COVID-19

Praha 2025

Studijní program: Sociologie

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radka Dudová, Ph.D.

**Poděkování:**

Touto cestou by som chcela poďakovať vedúcej mojej bakalárskej práce Radke Dudovej za jej prínosnú spätnú väzbu a podporu počas celého procesu písania práce.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že nebyla předložena jako splnění studijní povinnosti v rámci jiného studia nebo předložena k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10.5.2025

Laura Hašanová

**Klíčová slova**

distanční vzdělávání, zapojení rodičů, nerovnost ve vzdělávání, vzdělávací politika, pandemická opatření

**Keywords**

distance education, parental involvement, inequality in education, educational policy, pandemic precautions

**Kľúčové slová**

dištančné vzdelávanie, rodičovská zapojenosť, nerovnosti vo vzdelávaní, vzdelávacia politika, pandemické opatrenia

### **Abstrakt (česky)**

Tato bakalářská práce se zabývala otázkou rodičovské zapojenosti do vzdělávání během pandemie COVID-19 na Slovensku. Cílem bylo za pomoci diskurzivní rámcové analýzy prozkoumat, jak mediální diskurz odrážel a zároveň aktivně formoval společenská očekávání vůči rodičům, státu a dětem ve vzdělávacím procesu. Analýza vycházela z článků zveřejněných ve třech mainstreamových slovenských médiích v roce 2020. Zjištění ukázala, že média posilovala přenos odpovědnosti za vzdělávání na jednotlivce, především rodiče, přičemž tento přenos byl často doprovázen morálním apelem. Diskurz zároveň legitimizoval ústup státu z oblasti vzdělávání prostřednictvím neoliberálních mechanismů governmentality. Navíc reprodukoval genderové a třídní stereotypy, čímž přispíval k udržování hegemónických představ o uspořádání společnosti. Práce tak poukazuje na potřebu kritického reflektování mediálních diskurzů, které formují veřejné povědomí o odpovědnosti a sociální spravedlnosti.

### **Abstract (english)**

This bachelor's thesis examined the issue of parental involvement in education during the COVID-19 pandemic in Slovakia. The aim was to explore, through discursive frame analysis, how media discourse reflected and actively shaped societal expectations toward parents, the state, and children in the educational process. The analysis was based on articles published in three mainstream Slovak media outlets in 2020. The findings showed that the media reinforced the transfer of responsibility for education to individuals, particularly parents, and this transfer was often accompanied by a moral appeal. At the same time, the discourse legitimized the state's withdrawal from the sphere of education through neoliberal mechanisms of governmentality. Furthermore, it reproduced gender and class stereotypes, thus contributing to the maintenance of hegemonic notions of social order. The work thus highlights the need for a critical reflection on media discourses that shape public awareness of responsibility and social justice.

### **Abstrakt (slovensky)**

Táto bakalárska práca sa zaoberala otázkou rodičovskej zapojenosti do vzdelávania počas pandémie COVID-19 na Slovensku. Cieľom bolo za pomoci diskurzívnej rámcovej analýzy preskúmať, ako mediálny diskurz odrážal a zároveň aktívne formoval spoločenské očakávania voči rodičom, štátu a deťom vo vzdelávacom procese. Analýza vychádzala z článkov uverejnených v troch mainstreamových slovenských médiách v roku 2020. Zistenia ukázali, že médiá posilňovali prenos zodpovednosti za vzdelávanie na jednotlivcov, predovšetkým rodičov, pričom tento prenos bol často sprevádzaný morálnym apelom. Diskurz zároveň legitimizoval ústup štátu z oblasti vzdelávania prostredníctvom neoliberálnych mechanizmov governmentality. Navyše reprodukoval rodové a triedne stereotypy, čím prispieval k udržiavaniu hegemónických predstáv o usporiadaní spoločnosti. Práca tak poukazuje na potrebu kritického reflektovania mediálnych diskurzov, ktoré formujú verejné povedomie o zodpovednosti a sociálnej spravodlivosti.

## Obsah

Úvod.....	8
<b>1 Teoretické východiská .....</b>	<b>10</b>
1.1 Štát ako aktér vzdelávania .....	10
1.1.1 Tradičná rola štátu: vzdelávanie ako nástroj občianstva.....	10
1.1.2 Neoliberálna guvernamentalita vo vzdelávaní .....	11
1.1.3 Vzdelávacie politiky a nerovnosti .....	13
1.2 Rodič ako aktér vzdelávania .....	13
1.2.1 Štrukturálne prekážky v rodičovskej zapojenosti.....	13
1.2.2 Domáce vzdelávanie ako forma neplatenej práce .....	15
<b>2 Vzdelávanie počas prvej vlny pandémie COVID-19 na Slovensku.....</b>	<b>18</b>
2.1 Zatvorenie škôl .....	18
2.1.1 Dopady domáceho vzdelávania na deti a rodičov .....	18
2.1.2 Zásah zo strany štátu.....	19
<b>3 Metodologické východiská .....</b>	<b>20</b>
3.1 Dizajn výskumu .....	20
3.2 Zber dát .....	20
3.3 Metóda analýzy .....	21
3.4 Kódovanie .....	22
3.5 Limity výskumu .....	23
<b>4 Analýzy a zistenia.....</b>	<b>24</b>
4.1 Mediálne rámcovanie diskurzu .....	24
4.1.1 Dominantné tematické rámce.....	24
4.1.2 Diskurzívny vývoj počas prvej vlny pandémie .....	25
4.1.3 Mediálne rozdiely v konštruovaní diskurzu .....	26
4.2 Diskurzívna konštrukcia rodičovskej zapojenosti .....	27
4.2.1 Rodič ako pasívny príjemca inovácií .....	27
4.2.2 Vzdelávacie rozhodnutia v rukách rodičov.....	28
4.2.3 Pedagóg alebo pracovník: identita rodiča v pandémie.....	29
4.3 Rola štátu v mediálnom diskurze.....	30

4.3.1	<i>Hodnotová argumentácia: bezpečie verzus vzdelanie</i> .....	30
4.3.2	<i>Zásahy štátu a delegovanie rozhodnutí</i> .....	31
4.3.3	<i>Diskurzívna prioritizácia najmladších detí</i> .....	32
4.4	Nerovnosti v domácom vzdelávaní.....	33
4.4.1	<i>Štrukturálne prekážky pandemického vzdelávania</i> .....	33
4.4.2	<i>Reflexia rodových rozdielov</i> .....	34
<b>5</b>	<b>Diskusia</b> .....	<b>36</b>
5.1	Konštrukcia rodičovskej zapojenosti .....	36
5.2	Prenášanie zodpovednosti za vzdelávací proces.....	36
5.3	Homogenizujúci diskurz a jeho mocenské účinky .....	37
	<b>Záver</b> .....	<b>39</b>
	<b>Zoznam použitej literatúry</b> .....	<b>40</b>
	<b>Zoznam citovaných mediálnych článkov</b> .....	<b>44</b>

## Úvod

Situácia počas pandémie COVID-19 ovplyvnila usporiadanie spoločenského života a spôsobila komplikácie so vzdelávacím procesom žiakov a žiačok. Z dôvodu rizika šírenia nákazy boli školy nútené zrušiť prezenčné vyučovanie a presunúť vzdelávací proces z priestorov školských budov do domáceho prostredia. Vzhľadom na zmenu prostredia sa zmenilo aj sprostredkovanie vedomostí. Keďže zmena nastala pomerne rýchlo a nečakane, rodičia museli prijať rolu vzdelávacích facilitátorov.

Historicky, primárnu vzdelávaciu funkciu plnil štát cez vzdelávaciu politiku a cez tvorbu povinného školského kurikula, takže zodpovednosť za vzdelávanie preberali štátne inštitúcie. Avšak s nástupom ekonomického liberalizmu sa zodpovednosť za vzdelávanie pomaly decentralizovala. Pandémia tento trend ešte urýchlila a zviditeľnila, kdeže celý vzdelávací proces sa presunul do rodinného prostredia. Rodičovská zapojenosť sa tak stala zásadným determinantom pri nadobúdaní nových vedomostí detí nielen počas pandémie.

COVID-19 priniesol pre rodičov nové povinnosti, ktoré museli naplňať vo vzdelávacom procese. Museli súčasne investovať čas do vzdelávania svojho dieťaťa a taktiež plniť pracovné povinnosti. Štát a vzdelávacie inštitúcie tak počas krízy vytvárali na rodičov dodatočné bremeno, keďže neboli schopní postarať sa o ich deti počas školského dňa, avšak do vzdelávania aj naďalej vstupovali protipandemickými opatreniami a vzdelávacou politikou.

Kvantitatívna správa o slovenských domácnostiach od Kuruca a kolektívu (2020) “Prieskum životnej situácie počas pandémie COVID-19” ukázala, že rodičia počas pandémie často cítili, že ich potreby a hlas boli zo strany štátu prehliadané. Zároveň sa ukázalo, že rôzni aktéri vnímali svoju zodpovednosť za vzdelávanie detí odlišne (Kuruc et al., 2020). Vzniklo tak napätie vo vzťahu medzi štátom a rodičmi, dvoma hlavnými nositeľmi zodpovednosti za vzdelávanie, ktorých som sa rozhodla analyzovať.

Zaujímalo ma, ako boli v médiách zobrazované a konštruované predstavy o tom, čo by mal robiť štát a čo rodič. Mediá zohrali kľúčovú rolu v tom, ako verejnosť oboznamovali s pandemickou situáciou a ako vytvárali predstavy o tom, kto za čo nesie zodpovednosť. Preto som sa rozhodla skúmať mediálny diskurz, ktorý podľa diskurzívnej teórie nevzniká len ako neutrálny odraz reality, ale aktívne spoluvytvára spoločenské naratívy a postoje (Fairclough, 2003). Mediálna analýza mi tak umožnila identifikovať postoje spoločnosti k pandemickému vzdelávaniu a zistiť, ako prispeli k formovaniu naratívov o povinnostiach jednotlivých vzdelávacích aktérov počas pandémie COVID-19.

Cieľom práce bolo zodpovedať výskumnú otázku *“Ako mediálny diskurz reprezentuje a utvára naratív o rodičovskej zapojenosti do vzdelávania počas pandémie COVID-19 na Slovensku?”* V rámci tohto cieľa som sa zameriavala na dve hlavné strany diskurzu, a to na štát ako tvorcu



vzdelávacej politiky a rodičov ako každodenných sprostredkovateľov vzdelávania v domácom prostredí. Chcela som zistiť, či mediálny diskurz reflektoval rozdiely, ktoré vznikli v domácom prostredí kvôli odlišnostiam v socio-ekonomickom postavení domácností alebo sa skôr zameriaval na plošné opatrenia, ktoré slúžili na zachovanie bezpečnosti občanov a občianok. Rovnako ako prezentoval diskurz tému populačnej bezpečnosti v porovnaní so zabezpečením vyučovacej kontinuity. Cieľom bolo taktiež zistiť, kto má vo verejnom diskurze zodpovednosť za vzdelanie a následne, ako sa táto zodpovednosť delí medzi rodinu a štát. Pri zameraní na rodinu mala analýza sledovať aj prerozdelenie zodpovednosti v rámci rodiny a jej rodovú dimenziu.

## 1 Teoretické východiská

Táto kapitola priblížila teoretické koncepty, vďaka ktorým bolo možné analyzovať mediálny diskurz. Do diskurzu vstupovalo viacero dôležitých aktérov s odlišnými záujmami. Každý z nich používal špecifické argumenty na obhájenie vlastných pozícií. Pre pochopenie týchto argumentov bolo potrebné objasniť teoretické východiská, ktoré rámcujú prístup k zodpovednosti za vzdelávanie. Zámerne som sa rozhodla priblížiť východiská štátneho vzdelávania a rodičovskej zapojenosti, keďže mojím cieľom bolo analyzovať napätie medzi politickou mocou (štátom) a občianskou zodpovednosťou (rodičmi) tak, ako sa odrážal v médiách.

### 1.1 Štát ako aktér vzdelávania

#### 1.1.1 Tradičná rola štátu: vzdelávanie ako nástroj občianstva

Z historického hľadiska štát zastáva dôležitú rolu vo vzdelávacom procese. Masové vzdelávanie sa od 19. storočia stáva prirodzenou súčasťou spoločenského života. Vo väčšine západných spoločností štát preberá vzdelávaciu funkciu, oddeľuje ju od rodičovstva a snaží sa o výchovu a socializáciu detí (Addi-Raccah et al., 2021). Ramirez a kolektív (1987) vo svojom článku vysvetľujú, že z hľadiska rozvoja národného štátu je vzdelávanie dôležitý socializačný prvok. Je v štátnom záujme, aby deti počas rannej socializácie nadobudli pozitívne vlastnosti, ktoré budú schopné implementovať vo svojej budúcnosti a stali sa tak produktívnymi členmi a členkami spoločnosti (Ramirez & Boli, 1987).

Funkcionalistický prístup v sociológii chápe verejné vzdelávanie najmä ako možnosť sociálnej kontroly (Dill, 2007). To implikuje, že štát má v rukách nástroj, cez ktorý môže presadzovať svoje záujmy. Durkheim (2002) argumentuje, že štát by mal využívať vzdelávanie, aby v deťoch formoval sociálne cítenie (Durkheim et al., 2002). Podľa Durkheima hrá povinná školská dochádzka kľúčovú rolu najmä v silno individualizujúcej sa spoločnosti, pretože napomáha k vybudovaniu kolektívnej identity a chápaniu kolektívneho dobra (Giddens et al., 2013). Motivácia štátu zapájať sa do vzdelávania plynie z faktu, že štát chce dosiahnuť fungujúcu spoločnosť, ku ktorej ľudia cítia zodpovednosť.

Inštitucionalizované vzdelávanie nefunguje len ako socializačný prvok detí v spoločnosti, ale aj ako dlhodobá investícia do ľudského kapitálu. Marshall a Bottomore argumentujú, že vzdelávanie je nutným predpokladom ku slobode (Marshall & Bottomore, 1987). Štát v režime liberálnej demokracie potrebuje vzdelaných občanov a občianky, aby mohli participovať na politickom živote. Preto preberá zodpovednosť za vzdelávací proces a snaží sa nastoliť egalitársky prístup ku vzdelávaniu pre všetkých.

Na presadenie svojich záujmov v spoločnosti štát využíva vzdelávacie politiky. Ich cieľom je zvýšiť sociálnu mobilitu v spoločnosti a rovnako predchádzať spoločenským rizikám (Ferragina, 2024). Pokiaľ sa štát aktívne zapája do vzdelávacieho procesu, môže zabezpečiť dostupné vzdelávanie pre ľudí z odlišných socioekonomických zázemí a zlepšiť mieru zamestnanosti alebo znížiť ohrozenie chudobou. Vzdelávanie sa tak stáva nástrojom formovania spoločenskej identity a upevňovania hodnôt, ktoré podporujú integráciu a stabilitu spoločnosti.

Tradičný sociologický prístup vidí štátne školstvo ako nástroj na budovanie sociálnej kohézie. V súčasnosti stále pozorujeme, že štát je zodpovedný za tvorbu školského kurikula. Aj na Slovensku prebieha vzdelávací proces na základe štátneho usmernenia (Průcha, 2017). Avšak s nástupom neoliberalizmu v posledných dekádach sa tradičná rola štátu vo vzdelávaní transformuje a vyvstáva otázka, do akej miery má byť vzdelávanie chápané ako verejný statok alebo ako súkromná investícia.

### *1.1.2 Neoliberálna governmentalita vo vzdelávaní*

Ako predpokladá liberalizmus, človek sa na ekonomickom trhu správa racionálne a jeho rozhodnutia sú motivované maximalizáciou vlastného úžitku (Amadae, 2003). Správanie človeka je determinované navyšovaním zisku a zlepšovaním pozície na trhu. Neoliberalizmus však rozširuje tento princíp aj mimo ekonomický priestor. Podľa neoliberalizmu by mali jednotlivci svoje, trhom naučené správanie prenášať do všetkých oblastí svojho života, navyšovať si tak ľudský kapitál a „riadiť svoj život“ (Hamann, 2009).

Na základe analýzy neoliberalizmu zavádza Foucault v sociálnych vedách pojem neoliberalnej governmentality (Kaščák & Pupala, 2010). K neoliberalnej governmentalite dochádza vtedy, keď štát prenáša zodpovednosť na jednotlivcov a do riadenia zapája aj iné subjekty – lokálne samosprávy, firmy či občianske združenia – ktoré presadzujú vlastné záujmy (Hamann, 2009). Dochádza k fragmentarizácii na lokálne a decentralizované formy spravovania štátu (Kaščák & Pupala, 2010). Vládnutie je vykonávané cez jednotlivcov, ktorí konajú vo vlastnom mene a internalizujú mechanizmy moci namiesto toho, aby boli k určitému správaniu donútení štátnou autoritou (Pyysiäinen et al., 2017).

Tento proces vedie k individualizácii zodpovednosti (responsibilization). Zodpovednosť za sebarealizáciu a zvyšovanie životnej úrovne sa presúva zo štátu na jednotlivca. Štát apeluje na osobnú slobodu – každý má právo rozhodovať o sebe a svojich životných rozhodnutiach (Pyysiäinen et al., 2017). Je na jednotlivcovi, aby „manažoval“ svoju kariéru, rodinný život, vzťahy (Kaščák & Pupala, 2010). Očakáva sa, že nebude závislý od sociálnej pomoci. Tento model je pre štát výhodný, pretože umožňuje lacnejšiu realizáciu politík (Ball, 2012). Štát sa tak zbavuje zodpovednosti za sociálnu situáciu ľudí. Nemusí zasahovať sociálnymi opatreniami, pretože prenáša zodpovednosť za zlepšovanie vlastnej situácie späť na jednotlivca.

Človek nadobúda iluzórny pocit osobnej slobody, no zároveň si internalizuje neoliberálne normy a preberá zodpovednosť za vlastnú životnú situáciu. Štát prispieva k naratívu, že spoločenské problémy sú výsledkom osobných zlyhaní. Problém je, že sa individualizujú aj problémy, ktoré sú dôsledkom systemických znevýhodnení, napríklad na základe rasy, pohlavia, veku a ďalších faktorov, ktoré jednotlivci nemôžu ovplyvniť. V diskurze sa stráca fakt, že na prekonanie týchto problémov nestačí individuálna snaha jednotlivca, ale je potrebná systémová opora.

Individualizácia zodpovednosti sa potom premieta aj do vzdelávacieho sektoru. Školy sa pod vplyvom neoliberalizmu menia na konkurenčné inštitúcie – pripodobňujú sa firmám a súťažia o priazeň „klientov“, teda žiakov, žiačok a rodičov (Ball, 2017). Ich cieľom už nie je len vzdelávať, ale predávať lepšiu víziu budúcnosti prostredníctvom individuálneho úspechu.

Vzdelávací systém sa tak stáva nástrojom neoliberálneho vládnutia. Štát prostredníctvom vzdelávania formuje jednotlivcov ako zodpovedných a autonómnych občanov a občianky. Školské kurikulum je okrem všeobecného prehľadu zamerané aj na rozvoj mäkkých zručností ako finančnú gramotnosť, rodičovské kompetencie či sebadôveru (Pykett, 2010). Cieľom je forma samoregulácie, aby sa postarali sami o seba a tým znížili potrebu zásahov zvonku.

Tento trend sa odráža aj v diskurze o deťoch. Dieťa už nie je vnímané ako pasívny objekt výučby, ale ako aktívny subjekt, ktorý musí byť pripravený reagovať na požiadavky flexibilného trhu. Dieťa sa stáva „podnikateľom seba samého“, zodpovedným za vlastné vzdelávanie a úspech (Kaščák & Pupala, 2010). Diskurz tak zdôrazňuje samostatnosť, individualizmus vo vzdelávaní.

Aj na Slovensku sa vzdelávací systém pomaly decentralizuje a do rozhodovania vstupujú hlasy viacerých aktérov, ako sú mestá, podnikatelia a firmy. Príkladom sú aj kultúrne poukazy, ktoré deti motivujú k individualizovaným rozhodnutiam o trávení voľného času (Kaščák & Pupala, 2010). V tomto prípade, možnosť slobodnej voľby však zároveň slúži ako mechanizmus na prenos zodpovednosti. Finálne rozhodnutie jednotlivca padá naňho, nie na systém. Problémom ostáva, že táto zdanlivo slobodná voľba je podmienená socio-ekonomickou situáciou, čo znamená, že reálna sloboda je obmedzená.

Ako dôsledok presunu zodpovednosti sú rodičia, nútení rozhodovať o formálnom aj neformálnom vzdelávaní svojich detí. Pandémia COVID-19 tento proces ešte prehĺbila. V čase krízy, keď štát nedokázal zabezpečiť rovný prístup k vzdelaniu, sa zodpovednosť za výučbu presunula na rodiny. Predpokladom k tomuto presunu zodpovednosti bola logika neoliberálnej governmentality, v ktorej si rodičia internalizovali úlohu vzdelávateľov a prijali ju ako prirodzenú. V kontexte vnímania vzdelania ako individuálnej cesty k úspechu sa ich zapojenie javí ako nevyhnutné pre budúcnosť ich detí.

### 1.1.3 *Vzdelávacie politiky a nerovnosti*

Vzdelávací systém zohráva zásadnú úlohu v procese zmierňovania alebo reprodukcie sociálnych nerovností. Štát, v záujme zabezpečiť prístup k vzdelávaniu pre svojich občanov a občianky, vytvára sociálne a ekonomické opatrenia a zvažuje ich rozsah a ciele. Kľúčovým rozhodnutím je voľba medzi princípom univerzalizmu, ktorý sa snaží zlepšiť situáciu celej populácie a prístupom cielenej pomoci, ktorý sa zameriava na podporu špecifických znevýhodnených skupín (Mkandawire, 2005).

Sociálna politika slúži ako nástroj prevencie sociálnych rizík, ako sú nezamestnanosť, zdravotné znevýhodnenia, bezdomovectvo či chudoba. Sociálny štát je jedným zo zdrojov manažovania sociálnych rizík spolu s rodinou a ekonomickým trhom (Esping-Andersen, 2001). Prístupy manažovania týchto rizík sa v každej krajine odlišujú v závislosti na cieľoch. Škandinávsky model sa snaží vyrovnávať prístup k sociálnym zdrojom a poskytnúť všetkým rovnaké podmienky pre úspech, zatiaľ čo anglosaský model sa orientuje na pomoc tým, ktorí sa ocitli v nepriaznivej situácii. zameriava na ciele pomoc znevýhodnených skupín (Esping-Andersen, 2001).

Aj vzdelávacie politiky majú za cieľ zabrániť sociálnym rizikám. V prípade univerzalistického prístupu, sa snaží štát vyrovnávať prístup k sociálnym zdrojom tým, že ponúka svojim obyvateľom a obyvateľkám rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu. V prípade cielenej opatrení štát poskytuje podporu občanom a občiankam, ktorých podmienky im znemožňujú naplno rozvíjať svoj potenciál. V oboch prípadoch ide o prejav aktívneho zásahu do fungovania spoločnosti, s cieľom znížiť nerovnosti a podporiť spoločenský blahobyt.

Práve s nástupom neoliberalizmu sociálne politiky ubúdajú z politického priestoru. Ako uvádza Ball (2017), sociálne ciele sa zanedbávajú pod nátlakom zvyšovania konkurencieschopnosti vzdelávacieho systému z globálneho hľadiska. Novým cieľom vzdelávania je dosiahnuť spoločnosť, ktorá bude úspešná na ekonomickom trhu (Ball, 2017). Vzdelávací systém má produkovať samostatných jednotlivcov, ktorí sú ekonomicky produktívni.

Z pohľadu teoretických východísk tak vidíme, že vzdelávacie politiky čoraz viac odrážajú logiku neoliberalnej governmentality. Presun zodpovednosti, individualizácia rizika a dôraz na výkonnosť, menia dostupnosť vzdelávania. Výsledkom je reprodukcia sociálnych nerovností, ktoré sú síce prezentované ako výsledok individuálnych zlyhaní, no v skutočnosti sú výrazne ovplyvnené štrukturálnymi podmienkami.

## 1.2 **Rodič ako aktér vzdelávania**

### 1.2.1 *Štrukturálne prekážky v rodičovskej zapojenosti*

Sociologická literatúra poukazuje na rozdiely v domácom prostredí, ktoré sa premietajú do vzdelávacích výsledkov detí. Angažovanosť rodičov vo vzdelávaní má výrazný vplyv na úroveň

vzdelania detí a je podmienená viacerými faktormi. Dieťa vníma svoje okolie a učí sa spoznávať svet primárne prostredníctvom svojich rodičov. Zapojenie rodičov do procesu socializácie a edukačného procesu sa líši v závislosti od dostupnosti sociálnych a ekonomických zdrojov. Spôsob rodičovskej zapojenosti do vzdelávania determinuje aj vzdelávacie aspirácie a úspechy samotného dieťaťa v školskom prostredí. Schopnosť a talent dieťaťa sú výsledkom kombinácie zainteresovanosti jednotlivých rodičov do vzdelávania a kultúrneho kapitálu rodiny (Bourdieu, 1986).

Kultúrny kapitál predstavuje kompetenciu orientovať sa v implicitných kultúrnych normách spoločnosti (Sullivan, 2008). Formuje sa v prostredí rodiny, kde si dieťa počas socializácie internalizuje vzorce správania, ktorým spoločnosť pripisuje pozitívnu hodnotu (Bourdieu, 1986). Následne dieťa prichádza do vzdelávacieho systému, kde sa riadi podľa naučených kultúrnych vzorcov z domácnosti. Štrukturálna nerovnosť vzniká v dôsledku predpokladu, že všetky deti majú rovnako rozvinuté základné jazykové schopnosti a pochopenie pre kultúrne referencie. Avšak tieto kompetencie sú podmienené kultúrnym kapitálom, čo vedie k nerovnostiam medzi žiakmi z rôznych sociálnych zázemí.

Autorky Lareau a Gillies vykresľujú rozdielne prístupy rodičov k vzdelávaniu na základe ich spoločenského postavenia a analyzujú ich vplyv na vzdelanie detí. Obe sa primárne zameriavajú na rodičov zo strednej a robotníckej triedy. Lareau (2003) vo svojej knihe identifikuje kontrastujúce role rodičov, ktoré sú determinované napríklad ich časovými možnosťami, jazykovými schopnosťami a príbuzenskými väzbami a identifikuje dva typy zapojenosti. Koncentrovanú kultiváciu (concentrated cultivation), typickú pre rodičov zo strednej triedy, ktorá sa vyznačuje aktívnou podporou formálneho aj neformálneho vzdelávania a dôrazom na komunikáciu s učiteľmi. Prístup prirodzeného rastu (natural growth), častejší u rodičov z robotníckej triedy, ponecháva vzdelávanie primárne v rukách školy, pričom rodičia mu doma venujú minimálnu pozornosť (Lareau, 2003). Gillies (2008) poukazuje na fakt, že rodičia majú iné priority vo výchove dieťaťa, ktoré sa odvíjajú najmä od ich vlastnej životnej skúsenosti. Rodičia zo strednej triedy kladú dôraz na akademický úspech a pestujú v deťoch pozitívny prístup ku škole, zatiaľ čo rodičia z robotníckej triedy oddeľujú domáce a školské prostredie. Najmä matky samoživiteľky sa snažia vytvoriť ochrannú bariéru medzi školou a domovom. Kladú dôraz najmä na to, aby deti vedeli vysporiadať s nestabilitou a nespravodlivosťou. Avšak, tieto zručnosti vzdelávací systém nezohľadňuje, a preto nemajú vplyv na formálne hodnotenie školského výkonu (Gillies, 2008). Rodičovská zapojenosť medzi deťmi zo strednej triedy a deťmi z robotníckej triedy vytvára priepasť, keďže rodičia sa zapájajú do procesu úplne inými výchovnými štýlmi.

Epstein a kolektív (2018) vnímajú zdieľanie zodpovednosti medzi rodičom, učiteľským dozomom a študentom alebo študentkou ako kľúčový mechanizmus k pozitívnym výsledkom detí vo vzdelávaní. Zásadný rozdiel v zdieľanej zodpovednosti sa ukazuje medzi rodinami z bohatých komunit a rodinami s neúplnou prítomnosťou oboch rodičov. Finančný kapitál v rodinách často

signifikuje aj pozitívny vzťah medzi rodičmi a učiteľským zborom, vďaka čomu sú deti v škole úspešnejšie. Naopak, rodiny, kde sa nemôžu obaja rodičia zapájať do vzdelávacieho procesu dieťaťa majú slabšie väzby na školu – učiteľov a učiteľky, čo potom negatívne vplýva aj na výsledky ich detí (Epstein et al., 2018).

Sociológovia a sociologičky rozlišujú aj koncepty rodičovskej zapojenosti (parental involvement) a rodičovskej angažovanosti (parental engagement) vo vzdelávaní. Podľa Goodall a Montgomery (2014) môžeme tieto pojmy chápať ako kontinuum. Rodičovská zapojenosť označuje konkrétnu účasť na vzdelávacích aktivitách, zatiaľ čo angažovanosť vyjadruje hlbší pocit spoluzodpovednosti za vzdelávací proces a identifikáciu s ním (Goodall & Montgomery, 2014). Angažovanosť zároveň reflektuje individualizáciu zodpovednosti, ako ju popisuje neoliberalný rámec – rodič sa stáva hlavným nositeľom zodpovednosti vo vzdelávacom procese dieťaťa. Rodičovská angažovanosť sa líši na základe ekonomických prekážok v rodine, pretože škola nie je schopná akomodovať rozdielne potreby rodín, a potom vytvára nerovnosti v rodičovskej angažovanosti (Goodall & Montgomery, 2014).

Hoci všetci rodičia majú záujem o vzdelávanie svojich detí (Goodall & Montgomery, 2014), existujú systematické prekážky v rodičovskej zapojenosti, ktoré im zabráňujú podieľať sa na domácom vzdelávaní detí rovnakým dielom. Preto je dôležité analyzovať rolu rodiča vo vzdelávacom procese s prihliadnutím aj na systematické prekážky, ktoré sa odlišnou participáciou vytvárajú.

### *1.2.2 Domáce vzdelávanie ako forma neplatenej práce*

Domáce vzdelávanie predstavuje zodpovednosť, ktorá sa v spoločenskom diskurze pripisuje rodičom. Avšak jeho podoba a praktické napĺňanie sú formované sociálnymi normami a ideológiami, ktoré ovplyvňujú jeho výslednú formu. Tak ako v prípade väčšiny domácich prác, aj za domáce vzdelávanie väčšinou zodpovedajú matky. Existujú sociologické aj ekonomické zdôvodnenia rodového delenia práce.

Zo sociologického hľadiska ide o reprodukciu tradičných rodových rolí, ktoré pripisujú mužom rolu živateľa rodiny a ženám rolu opatrovateliek. Ženy si osvojujú tradične feminínne činnosti ako starostlivosť o druhých, najmä v podobe rodičovstva, zatiaľ čo muži sa učia tradične maskulínnym rolám, ktoré kladú dôležitosť na využitie fyzickej sily a racionality (Baxter, 1992). Toto stereotypné rozdelenie rodových rolí formuje sektor platenej a neplatenej práce a potom naďalej prispieva k jeho segregácii.

Ekonomický prístup predpokladá, že ženy a muži si delia prácu tak, aby maximalizovali ekonomický zisk domácnosti – keďže muži získavajú vyšší príjem, ženám prirodzene pripadá zodpovednosť za domácnosť (Baxter & Tai, 2015).

Avšak v liberálnej spoločnosti pre väčšinu rodín platí, že na zabezpečenie domácnosti sú dva príjmy nevyhnutnosťou (Fraser, 2017). Takže aj napriek tomu, že ženy sa aktívne zapájajú do trhu práce, rodové nerovnosti v rozdelení neplatennej domácej práce pretrvávajú. Výskumy potvrdzujú, že sú to predovšetkým matky, ktoré zabezpečujú deťom emocionálnu podporu počas vzdelávacieho procesu (O'Brien, 2007). Ženy sú nútené kombinovať platenú prácu s neplatenou prácou v domácnosti.

Povinnosť matiek postarať sa o rodinu je pozostatkom tradičného rodového prerozdelenia práce. Najmä marxistické feministky túto predstavu kritizujú – odmietajú domáce práce ako biologický údel ženy a poukazujú na to, že ide o spoločensky určenú rolu (Baxter & Tai, 2015). Napriek pokusom oddeliť koncept starostlivosti od stereotypnej segregácie práce, je táto rola hlboko zakorenená v spoločenskom vedomí. Matky nesú bremeno zodpovednosti za blaho celej rodiny, pričom túto povinnosť prijímajú nielen z praktickej, ale aj morálnej strany. Naratív založený na tradičnej ideológii a socializácii uvažuje na ženy morálny imperatív postarať sa o rodinu (O'Brien, 2007). Ženy sú pod neustálym tlakom verejnosti prebrať úlohu opatrovateliek a byť dobrými matkami, aby sa nestretli s opovrhnutím okolia.

Matky sú tak postavené do situácie, kedy ich spoločenské podmienky nútia prijať zodpovednosť za platenú aj neplatenú prácu. Hochschild a Machung (2012) označujú dvojitú záťaž matiek termínom druhá zmena (second shift). Matky musia odrobiť svoje zamestnanecké povinnosti a po príchode z práce sa musia ešte nad rámec pracovného času postarať o rodinu (Hochschild & Machung, 2012).

O'Brien (2007) rovnako upozorňuje na problematickosť samotného pojmu rodičovskej zapojenosti, ktorý sa zameriava predovšetkým na viditeľné aktivity ako napríklad pomoc s domácimi úlohami či účasť na rodičovských združeniach a prehliada menej viditeľnú emocionálnu a výchovnú dimenziu tejto práce, ktorá opäť zaťažuje najmä matky (O'Brien, 2007). Ženy tak preberajú zodpovednosť nielen za fyzickú, ale aj za emocionálnu a psychickú prácu, ktorú označujeme ako psychickú záťaž (mental load). Skladá sa z neviditeľnej kognitívnej práce ako plánovanie a organizovanie aktivít všetkých členov v domácnosti, ale aj emocionálnej práce ako starostlivosť a zodpovednosť za členov rodiny (Dean et al., 2022). Psychická záťaž matiek je ešte umocnená emocionálnym záväzkom, ktorého základom je láska k blízkym – čím sa táto práca ešte viac naturalizuje ako samozrejma povinnosť.

Spoločenské očakávania voči matkám sú preto hlboko zakorenené v morálnom imperatíve byť „dobrou matkou“. Neoliberalný diskurz ešte umocňuje túto povinnosť a kladie dôraz na individuálnu schopnosť matiek zabezpečiť blahobyť dieťaťa. Neoliberalizmus vníma materstvo ako schopnosť „zvládnuť všetko“ od rodiny, dobrej práce, zdravého životného štýlu až po dobré vzťahy s okolím



(Güney-Frahm, 2020). Tento diskurz legitimizuje prenechanie zodpovednosti za vzdelávanie detí na matkách bez toho, aby spochybňoval systémové okolnosti, ktoré k tomu vedú.

Dôsledkom tejto nerovnomernej distribúcie starostlivosti je vznik systémových nerovností, ktoré sa premietajú do reality v podobe viacerých dopadov. Emocionálna práca sa stáva iba povinnosťou a prestáva byť zdrojom ľudského puta, ženy v rodinách pociťujú odcudzenie a prípadné emočné vyhorenie (Vincent & Braun, 2013). Nezávisle na socioekonomickom statuse žien, pocit povinnosti postarať sa o celú rodinu pretrváva u všetkých rovnako (O'Brien, 2007). Navyše, hoci pracujúce rodičky majú vyššie sebavedomie a nižšie riziko depresií, na rozdiel od ich manželov, práca v domácnosti im zhoršuje zdravotný stav, keďže sú častejšie unavené a choré (Hochschild & Machung, 2012).

Rodové nerovnosti, ktoré sú súčasťou domácej starostlivosti, poskytujú dôležitý rámec pre analýzu mediálneho diskurzu o rodičovskej zodpovednosti vo vzdelávaní. Je potrebné porozumieť sociologickému hľadisku neviditeľnosti mentálnej práce na odhalenie toho, akým spôsobom médiá reprodukovujú, legitimizujú alebo spochybňujú rodovo zaužívané očakávania voči rodičom.

## 2 Vzdelávanie počas prvej vlny pandémie COVID-19 na Slovensku

Táto kapitola priblížila kľúčový kontext pandemického vzdelávania so zameraním najmä na zistenia prieskumov na Slovensku, ktoré bližšie analyzujú dopady pandémie na rodiny. Osobitnú pozornosť som venovala aj úlohe štátu a rodičov pri zabezpečení vzdelávania v tomto období.

### 2.1 Zatvorenie škôl

Na Slovensku bol prvý prípad nákazy na COVID-19 potvrdený 6. marca (ÚVZ SR, 2020). Už 16. marca nastalo celoplošné zatvorenie všetkých škôl a prechod na dištančné vzdelávanie (MŠVVaŠ SR, 2020). Riaditelia a riaditeľky boli povinní zabezpečiť pre žiakov a žiačky podmienky na samoštúdium prostredníctvom elektronickej komunikácie s pedagógmi a pedagogičkami (MŠVVaŠ SR, 2020). Deti a rodičia sa ocitli v novej realite vzdelávania, ktorá priniesla mnohé prekážky.

Dátum	Udalosť
12. marec 2020	Krízový štáb prijíma prvé opatrenia ohľadom zatvorenia škôl
16. marec 2020	Zatvorenie všetkých škôl a prechod na dištančné vzdelávanie
24. marec 2020	Zrušenie písomnej časti maturitnej skúšky
23. apríl 2020	Zrušenie ústnej časti maturitnej skúšky
1. jún 2020	Otvorenie MŠ a prvého stupňa ZŠ
22. jún 2020	Otvorenie škôl aj pre druhý stupeň ZŠ a SŠ

Tabuľka 1: Prehľad kľúčových udalostí vo vzdelávaní počas prvej vlny pandémie COVID-19

*zdroj: vlastné spracovanie podľa [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)*

#### 2.1.1 Dopady domáceho vzdelávania na deti a rodičov

Zmena vzdelávacieho procesu na dištančné vzdelávanie počas pandémie zasiahla približne 988 000 študentov a študentiek na Slovensku (Hanesová & Niklová, 2022). Petrík a kolektív (2021) vo svojom článku uvádzajú, že počas prvej vlny pandémie sa k online forme dištančného vzdelávania nedostalo až 18,5 % žiakov a žiačok, z čoho väčšinu tvorili žiaci a žiačky základných škôl. Odhady ďalej naznačujú, že až 7,5 % žiackej populácie nemalo so školou počas dištančného vzdelávania žiadny kontakt (Petrík et al., 2021). Počas prvej vlny pandémie veľa pedagogických pracovníkov a pracovníčok stratilo kontrolu nad vzdelávacím procesom a rodičia úplne prebrali kontrolu na učením detí.

Rýchla zmena vzdelávacieho procesu výrazne zasiahla najmä domáce prostredie. Až 42 % rodičov muselo deťom pomáhať zo vzdelávaním, z čoho až v 90 % pripadla táto rola matkám (IVPR, 2020). Od žien bolo očakávané, že automaticky preberú edukačnú rolu a postarajú sa o výučbu detí

(Mendelová & Gužíková, 2023). Pandémia prehĺbila už existujúce rodové nerovnosti v domácich prácach.

Navyše pandémia zvýraznila aj nerovnosti medzi rodinami na základe ich socio-ekonomického postavenia v spoločnosti. V domácnostiach sa zhoršila finančná situácia. Došlo k poklesu príjmov, ktorý rodičia spájali najmä s nepretržitou povinnosťou postarať sa o deti (Kožuchová et al., 2022). Navyše k prehĺbeniu nerovností prispeli aj rozdiely v rodičovskom vzdelaní. Rodičia s nižším vzdelaním nemali dostatok vedomostí, nedisponovali znalosťami ani nástrojmi na adekvátne zastúpenie učiteľov v domácom vzdelávaní (Mendelová & Gužíková, 2023). Dištančné vzdelávanie fungovalo ako akcelerátor individualizácie zodpovednosti a spôsobilo veľa ťažkostí v domácnostiach.

### *2.1.2 Zásah zo strany štátu*

Štát počas pandémie vnímal problémy v rodinách, avšak aj napriek tomu patrilo zatvorenie slovenských škôl k jednému z najdlhších na svete a žiaci a žiačky zostali doma viac ako pol roka (Kerekes, 2021). Zatvorenie škôl bolo vetované ministrom školstva Branislavom Gröhlingom, ktorý argumentoval, že deti by nemali doplácať na svoju budúcnosť kvôli pandémie, čo spôsobilo spory vo vládnej strane, keďže vtedajší premiér Igor Matovič preferoval prístup založený na ochrane zdravia (Kerekes, 2021).

Keďže štát sa primárne sústredil na zdravotné politiky, iniciatívu o zlepšenie vzdelávania do istej miery suplovali učitelia, učiteľky a neziskové organizácie na Slovensku. Snahy zabezpečiť domáce vyučovanie sa prejavili v rôznych interaktívnych formách online výučby a rovnako vzdelávacích televíznych programov zameraných na zjednodušenie situácie pre rodičov (Šarníková, 2023).

### 3 Metodologické východiská

#### 3.1 Dizajn výskumu

Výskum bol zameraný na mediálnu analýzu článkov publikovaných v mainstreamových žurnáloch na Slovensku. Jedná sa o kvalitatívnu metódu spracovania dát, kde som za pomoci zozbieraných článkov o domácom vzdelávaní z prvej vlny pandémie analyzovala diskurz a jeho tematické rámce. Vďaka mediálnej analýze som zistila, ako médiá na Slovensku reportovali o dištančnom vzdelávaní počas pandémie COVID-19 a komu pripisovali zodpovednosť za vzdelávací proces. Navyše diskurzívna analýza mi umožnila porozumieť, ako do diskurzu vstupovali jednotliví aktéri vzdelávania a ako sa s eskaláciou pandémie premieňali jednotlivé argumenty.

Zamerala som sa na analýzu troch denníkov, ktoré pôsobia na Slovensku v tlačenej aj online forme. Spracovala som články z denníka SME, Pravda a Hospodárske noviny. Tieto tri mainstreamové médiá sú typické tým, že majú vysokú čitateľnosť a pravidelne reportujú o situácii na Slovensku a vo svete. Zároveň sú rozmiestnené naprieč politickým spektrom, aby bola zabezpečená diverzita článkov a obsahu.

Čo sa týka charakteristiky jednotlivých médií, denník SME je typický svojim centristicko-liberálnym zameraním. V sociálnych otázkach sa prikláňa k progresívnym riešeniam, zatiaľ čo v ekonomických témach uprednostňuje liberalizmus a trhové mechanizmy. Denník Pravda má mierne konzervatívny profil, najmä v oblasti kultúrnych otázok. V ekonomike zastáva sociálno-demokratický prístup, čiže presadzuje silnejšiu úlohu štátu v regulácii trhu a sociálnych výdavkoch. Hospodárske noviny sa primárne sústreďujú na ekonomické témy, a preto pristupujú k sociálnym otázkam neutrálne alebo pragmaticky. K štátnej sociálnej politike a verejným výdavkom sú kritické až skeptické. Z ekonomického hľadiska sú výrazne pravicovo orientované, kladú dôraz na voľný trh, nízke regulácie a podporu podnikania.

#### 3.2 Zber dát

Zber dát prebiehal prostredníctvom platformy Newton One, ktorá poskytla rozsiahly archív mediálnych článkov zo Slovenskej republiky. Táto databáza bola praktická na vyhľadávanie, keďže obsahuje kompletný súbor článkov z denníkov SME, Pravda a Hospodárske noviny a umožnila efektívne filtrovanie obsahu. Vďaka tomu bolo možné jednoducho zhromaždiť všetky relevantné dáta z obdobia prvej vlny pandémie na Slovensku.

Analýzu som zúžila na prvé zatvorenie škôl a priebeh domáceho vzdelávania až do ukončenia školského roka 2020. Časový rámec som definovala na obdobie od 6. marca 2020, keď bol na Slovensku potvrdený prvý prípad nákazy COVID-19, do 30. júna 2020. Do analýzy som zahrnula

tlačené aj online publikácie uvedených denníkov. Filtrovanie zdrojov prebehlo na základe domén jednotlivých médií, pričom do vyhľadávania boli zahrnuté domény:

- SME: sme, sme.sk
- Pravda: pravda, pravda.sk
- Hospodárske noviny: hospodárske noviny, hospodársky denník, hnonline

Vyhľadávanie bolo ďalej špecifikované filtrom podľa lokality – články museli obsahovať kľúčové slovo „Slovensko“, pričom mohli zahŕňať aj informácie o iných krajinách. Na identifikáciu relevantných článkov k výskumnej otázke bola použitá kombinácia kľúčových slov: „covid & školy & rodičia“. Po overení viacerých variácií sa táto kombinácia ukázala ako najviac relevantná. Následne boli ručne odstránené duplicitné články, pretože boli zverejnené aj v online aj v tlačenej forme a rovnako aj regionálne spravodajstvo z denníka SME, na ktoré nebolo možné nastaviť filter.

Finálny počet analyzovaných článkov bol 60, z čoho 38 z denníka SME, 13 z denníka Pravda a 9 z denníka Hospodárske noviny.

### **3.3 Metóda analýzy**

Masové médiá konštruujú a interpretujú dôležitosť sociálnych situácií (Altheide & Schneider, 2013). Diskurz produkovaný médiami reprezentuje odlišné pohľady na svet a vzťahy medzi jednotlivými aktérmi, ktorí sa môžu dopĺňať, súperiť alebo jeden môže dominovať nad zvyšnými (Fairclough, 2003). Navyše, diskurz prispieva k reprodukcii spoločenských štruktúr. Ak v spoločnosti existujú implicitné normy a obmedzenia, odrážajú sa aj v diskurze, čo má dlhodobý vplyv na formovanie vedomostí, presvedčení, sociálnych vzťahov a identít (Fairclough, 1989).

Mediálna analýza ponúka nový vhľad do problematiky pandemického vzdelávania voči jednotlivým aktérom. Cieľom diskurzívnej analýzy je hľadať prevládajúce témy, ktoré konštruujú verejnú diskusiu a následne ich analyzovať v kontexte širších sociálnych skutočností za pomoci sociologickej a kritickej teórie (Fairclough, 2003).

V tejto práci som sa zamerala najmä na identifikáciu rámcov, ktoré vznikajú v mediálnom diskurze na Slovensku. Entman (1993) vo svojom článku definuje rámcovanie ako spôsob výberu a zdôraznenia niektorých aspektov diskurzu, tak aby podporili konkrétnu záujmovú skupinu. Rámce v médiách tak definujú problém v spoločnosti, diagnostikujú jeho príčiny, vynášajú morálne sudy a rovnako sa zamýšľajú nad potenciálnymi riešeniami. Majú silný politický vplyv, pretože determinujú verejnú mienku v spoločnosti (Entman, 1993). Rámce vykresľujú isté “hracie pole”, na ktorom bude verejný diskurz prebiehať a rovnako vymedzujú, čo už v diskurze zahrnuté nebude (Altheide & Schneider, 2013).

Rámce som používala ako analytický nástroj, pretože zdôrazňujú, čo je v diskurze dôležité a tak pomáhajú k pochopeniu argumentov vzdelávacích aktérov a prístupu zo strany verejnosti.

### 3.4 Kódovanie

Pri kódovaní som postupovala kombináciou deduktívne stanovených kategórií a otvoreného kódovania, ktoré mi umožnilo flexibilne reagovať na neočakávané témy v diskurze. Kódovanie mediálnych článkov prebehlo na základe hľadania tematických rámcov, ktoré boli relevantné na zodpovedanie výskumnej otázky. Primárnym cieľom bolo zistiť, ako boli vykresľovaní jednotliví aktéri pandemického vzdelávania, komu bola pripisovaná zodpovednosť za vzdelávanie a aký bol mediálny pohľad na participáciu rodičov vo vzdelávacom procese počas pandémie. Pre analýzu týchto aspektov som pracovala s tromi hlavnými kódovacími kategóriami:

- Rola médií

Analýza mediálnej role vo vzdelávacom diskurze mi umožnila pochopiť, akým spôsobom médiá utvárali obraz štátu. Zamerala sa na to, či podporovali prenášanie zodpovednosti za vzdelávací proces na rodičov alebo naopak kritizovali zvýšenú záťaž kladenú na rodičov v súvislosti s domácim vzdelávaním. Rovnako som skúmala, či médiá aktívne ponúkali nejaké riešenia alebo sa stavali k téme pasívne, len so zámerom reportovať o stave vzdelávania v krajine.

- Rola štátu

Kategória role štátu mi pomohla lepšie pochopiť, aké povinnosti mal štát vo vzdelávaní počas pandémie a za ktoré rozhodnutia prevzal zodpovednosť. V diskurze bola táto rola zvyčajne konštruovaná prostredníctvom výpovedí politických aktérov, vládnych a opozičných zástupcov, ktorí adresovali opatrenia vo vzdelávaní.

- Rola rodičov

Pomocou kategórie rodičovskej role som analyzovala, ako diskurz pristupoval ku konštrukcii rodičovskej zodpovednosti. Skúmala som, či médiá reprezentovali domáce vzdelávanie ako bezpodmienečnú povinnosť rodiča alebo ho naopak vykresľovali ako neprimerané bremeno, ktoré štát preniesol na domácnosti. Rovnako som sa bližšie pozrela, či sa ukázala v diskurze zvýšená citlivosť voči rodovým nerovnostiam, ktoré domáce vzdelávanie v rodinách ešte prehĺbilo.

Okrem týchto troch hlavných kategórií som sledovala aj prítomnosť argumentačných rámcov, ktoré ilustrujú napätie medzi jednotlivými aktérmi a záujmami. Zaujímala ma najmä rámec vzdelávania verzus zdravia, kde som predpokladala vzájomný spor medzi požiadavkou na otvorenie škôl (s cieľom udržať kvalitné vzdelávanie a odbremeniť rodičov, ktorí aj tak nemajú kvalitné metodologické zručnosti, aby zabezpečili plynulý vzdelávací proces) a požiadavkou na ich zatvorenie (so záujmom zastaviť šírenie vírusu a ochrániť čo najväčšiu časť populácie). Cieľom bolo zistiť, či bola pri

požiadavke zatvorenia škôl rola rodičov potlačená do úzadia so zámenkou vyššieho dobra – ochrany životov.

Ďalej som predpokladala aj prítomnosť argumentačných rámcov:

- ohrozených skupín - Konkrétne dopadov domáceho vzdelávania na rodiny s nižším socioekonomickým statusom.
- ekonomický argument - Najmä potreby otvárania škôl kvôli potrebe návratu rodičov do práce.

Zároveň som osobitne kódovala aj výpovede osobností, ktoré vstupujú do diskurzu, aby som vedela priradiť jednotlivé argumentačné rámce ku konkrétnym aktérom. Zvyčajne išlo o politikov a političky, prípadne odborníkov a odborničky na tému vzdelávania.

Počas analýzy som priebežne dopĺňala nové kódy, ak sa v dátach objavili významné vzory alebo témy, ktoré by prispeli k hlbšiemu pochopeniu prerozdelenia zodpovednosti medzi štát a rodičov.

### 3.5 Limity výskumu

Pri kvalitatívnom spracovaní dát môžu nastať viaceré potenciálne skreslenia. Mediálna analýza je obzvlášť náchylná na subjektivitu zapríčinenú výberom zdrojov, chápaním jazyka a interpretáciou konkrétneho výskumníka alebo výskumníčky. Vnímanie jednotlivých rámcov sa môže líšiť medzi čitateľmi a čitateľkami a samotnými výskumnými pracovníkmi a pracovníčkami (Entman, 1993). Preto bolo dôležité pri interpretácii výsledkov uvedomovať si možnú mieru skreslenia a snažiť sa pristupovať k analýze s čo najväčšou mierou reflexivity a analytickej objektivity.

Ďalším metodologickým obmedzením môže byť charakter samotných dát. Výskumná otázka bola zameraná na reprezentáciu rodičovskej zapojenosti v mediálnom priestore. Pokiaľ by cieľom bolo komplexnejšie porozumenie prežívania dištančného vzdelávania zo strany rodičov a detí, bolo by potrebné rozšíriť výskum aj o dáta z iných zdrojov – napríklad prostredníctvom realizácie hĺbkových rozhovorov. Hĺbkové rozhovory týkajúce sa pandemickej situácie by však predstavovali prekážku skreslenia, boli by retrospektívne, keďže výpovede by sa vzťahovali k obdobiu, ktoré už respondenti neprežívajú.

Etické limity výskumu spočívali najmä v povahe mediálneho diskurzu. Médiá formovali naratívy na základe politických, ekonomických či spoločenských skutočností a ich výpovede nemuseli vždy autenticky odzrkadľovať sociálnu realitu. Mediálne reprezentácie boli výsledkom selektívneho výberu tém, aktérov a rámcov, čím prispeli ku konštrukcii verejného diskurzu o vzdelávaní počas pandémie, ale nevyhnutne neodrážali každodenné prežívanie v rodinách.

## 4 Analýzy a zistenia

V tejto kapitole som analyzovala ako médiá prispeli k reprezentácii a konštrukcii rodičovskej zapojenosti do vzdelávania. Cieľom bolo identifikovať, akým spôsobom sa diskurzívne rámce jednotlivých aktérov - štátu, rodičov a samotných médií - navzájom ovplyvňovali a v ktorých momentoch dochádzalo k presúvaniu alebo zdieľaniu zodpovednosti za vzdelávací proces.

Zistenia boli štruktúrované do štyroch hlavných tematických sekcií:

- Mediálne rámcovanie diskurzu
- Diskurzívna konštrukcia rodičovskej zapojenosti
- Rola štátu v mediálnom diskurze
- Nerovnosti v domácom vzdelávaní

### 4.1 Mediálne rámcovanie diskurzu

Spôsob, akým médiá volili témy a aktérov vstupujúcich do verejnej diskusie, významne ovplyvnil tvorbu verejnej mienky o pandemickom vzdelávaní. Vzdelávací diskurz pôsobil pomerne homogénne, pričom selektované témy sa zásadne nelíšili naprieč analyzovanými zdrojmi. Aj časový vývoj zachytávania podmienok a reportovania o pandemickom vzdelávaní bol medzi tromi periodikami relatívne stabilný. Dominantným tematickým rámcem bola ochrana zdravia. Miernym rozdielom boli frekvencia a spôsob, akým boli vzdelávacie rámce prinášané do verejnej diskusie.

#### 4.1.1 Dominantné tematické rámce

Médiá prostredníctvom rámcovania určovali, ktoré aspekty pandémie boli v popredí a ktoré interpretácie boli považované za legitímne. Na základe frekvencie jednotlivých tém alebo postojov, aké médiá zaujali voči konkrétnym opatreniam či aktérom, následne formovali dominantné naratívy a hranice verejnej debaty ohľadom pandemického vzdelávania.

Naprieč všetkými tromi periodikami bol najväčší mediálny priestor venovaný vyjadreniam politikov a političiek, ktorí ospravedlňovali dištančné vzdelávanie zdôrazňovaním zdravotného rizika pandémie. Médiá tak posilňovali naratív strachu, ktorý vnímal pandemické opatrenia ako nevyhnutné a legitímne. Tento rámec sa spájal s bezpečnosťou občanov a občianok počas výnimočného stavu a marginalizoval zvyšné spoločenské problémy.

Zároveň však médiá priznávali bremeno, ktoré pandémia ukladala na rodičov.

Radikálne zmeny vo vyučovaní však prinášajú rôzne reakcie nielen samotných žiakov, ale aj rodičov. Tým to často komplikuje situáciu v práci, niektorí nepracujú vôbec a niektorí majú nariadenú prácu z domu a zvyšok musí chodiť do práce. Dohliadnuť na deti v domácej výučbe je tak často veľká výzva. (Miksová, 2020, para. 1).



Rodičovstvo počas pandémie bolo reprezentované ako náročná prekážka, ktorej museli mnohí rodičia čeliť. Rodičia museli odpovedať na potreby pandemickej krízy, avšak tieto povinnosti boli rámcované ako nevyhnutné a prirodzené reakcie na krízovú situáciu. Hoci médiá pomenovávali praktické prekážky, ktorým rodičia čelili, neproblematizovali diskurz o prenose zodpovednosti zo štátu na rodinu.

Mediálne rámcovanie normalizovalo zvyšovanie rodičovskej zapojenosti do vzdelávania bez toho, aby problematizovalo zníženu systematickú podporu zo strany štátu. Tento diskurz odsúval kritické otázky o úlohe štátu vo vzdelávaní na okraj verejnej debaty.

#### 4.1.2 *Diskurzívny vývoj počas prvej vlny pandémie*

Vzdelávací diskurz počas prvej vlny pandémie sa formoval v časovom rámci od marca do júna 2020. Médiá postupne uvádzali jednotlivé tematické rámce do verejnej diskusie podľa aktuálnej potreby a dôležitosti.

Začiatok pandémie, respektíve obdobie od marca do apríla, sa vyznačovalo najmä adresným informovaním o usmerneniach. Zatvárali sa školy, a preto bolo dôležité oboznámiť širokú verejnosť s dôvodmi tohto rozhodnutia. Do diskusie vstupovali politici a političky, ktorí vysvetľovali náhlu potrebu uzavretia škôl. “Aj keď sa môžu opatrenia javiť drasticky, urobiť ich musíme a úspech záleží aj od individuálnych rozhodnutí” (Kuzmány et al., 2020, para. 235), uviedol primátor Bratislavy Matúš Vallo. Vyjadrenie ilustruje spôsob, akým sa začal formovať diskurz pandemického vzdelávania. Uzatvorenie škôl bolo opodstatnené, pretože sme sa potrebovali chrániť pred šírením nákazy. Diskurz zatvárania škôl bol sprevádzaný urgenciou, keďže bolo nutné odôvodniť náhlu zmenu vo fungovaní škôl, ktorá zasiahla veľké množstvo populácie.

Médiá zároveň rýchlo reagovali na potrebu podpory rodičov pri dištančnom vzdelávaní. S nárastom online formy výučby médiá informovali o dostupných pomôckach a vzdelávacích príležitostiach, ktoré iniciovali štátne, ale aj mimo štátne organizácie. Vzdelávacie programy a digitálne nástroje mali prispieť k individualizácii vzdelávania v domácnostiach.

Navyše, v tom istom období sa objavila aj diskusia ohľadom maturitných skúšok a prijímacích pohovorov na stredné školy, ktoré sa pôvodne mali konať práve v tomto čase. “Prijímacie konanie sa malo realizovať pre zhruba 40-tisíc deviatakov, v aktuálnej situácii by to bola podľa ministra školstva enormná záťaž pre školy” (“Prijímačky na stredné školy”, 2020, para. 4). Tieto témy pretrvávali v diskurze aj neskôr, vzhľadom na nepredvídateľnosť vývoja pandémie a potrebu neustálej adaptácie.

V období apríla a mája sa pozornosť zamerala na štrukturálne nerovnosti, ktoré pandémie prehĺbila. Všetky tri médiá reflektovali situáciu chudobných rodín, ktoré nemali prístup k technológiám ani kultúrnemu kapitálu, potrebnému pre plynulý prechod na domáce vzdelávanie. Téma sociálnych nerovností tak bola jednotne prítomná naprieč zdrojmi. Avšak, diskusia o nerovnostiach

ostala najmä popisná. Žiadne z periodík sa nestavalo kriticky k prístupu štátu, ktorý sa nesnažil zlepšiť situáciu sociálnymi opatreniami.

Záverečné obdobie prvej vlny pandémie, od mája do júna, tematicky pokrývalo najmä snahu o otvorenie škôl. Diskusia sa sústredila najmä na prísne hygienické opatrenia. “V rámci odporúčaní hovorí aj o potrebe rozdeliť príchod detí s rodičmi do jednotlivých časových úsekov tak, aby neprichádzali naraz. A napokon zabezpečené musí byť i pravidelné ranné meranie teploty deťom pri vstupe, a to bezdotykovým teplomerom” (Horváthová, 2020, para. 12). Diskusia sa stále silno viazala na rámec bezpečnosti, pretože znovuotvorenie škôl nesmelo ohroziť zdravie detí ani ich okolia.

S diskurzom o znovuotvorení škôl súvisela aj rastúca snaha štátu delegovať vzdelávacie rozhodnutia na jednotlivé školy a rodičov. Všetky médiá dôrazne komunikovali dobrovoľnosť návratu do škôl, čím umocnili zodpovednosť jednotlivcov. Tento diskurz napomáhal štátu s posunom smerom k individualizácii zodpovednosti.

Zároveň sa otvorila diskusia o potrebe zmien v školskom systéme. “Dôkladné prehodnotenie školských osnov bude nevyhnutným dôsledkom skúsenosti z vyučovacieho procesu počas krízy” (“Správa o stave”, 2020, para. 24). Politici, političky, pedagógovia a pedagogičky sa zhodli, že pandémia odhalila zásadné problémy v obsahu učebných osnov, čo médiá ďalej sprostredkovali ako potrebu systémových reforiem.

Napriek ideologickým rozdielom sa počas prvej vlny pandémie objavovali podobné tematické rámce medzi jednotlivými mediálnymi zdrojmi. To naznačuje, že počas pandémie existoval stabilný spoločenský diskurz, formovaný viacerými faktormi. Po prvé, reportovanie bolo výrazne ovplyvnené pandemickou situáciou. Prítomnosť krízy redefinovala možnosti diskusie, pretože rozhodnutia boli posudzované najmä cez optiku strachu a potreby ochrany. Po druhé, konštrukcia naratívov prezentovaná v médiách sa zväčša odvíjala od vyjadrení politikov a političiek. Jednotnosť diskurzu mohla byť dôsledkom inštitucionálneho vplyvu na médiá. Po tretie, mediálna analýza bola zameraná len na tri mainstreamové médiá, čo mohlo znamenať, že sa v nich nenachádzali alternatívne alebo kritické naratívy, ktoré by spochybňovali hegemonickú interpretáciu situácie.

#### 4.1.3 *Mediálne rozdiely v konštruovaní diskurzu*

Medzi jednotlivými periodikami sa neobjavovali zásadné rozdiely, no predsa boli badateľné isté kontrasty. Denník SME publikoval najviac článkov na tému rodičovskej zapojenosti počas pandémie. Vyššia frekvencia publikácií mohla naznačiť odlišné redakčné zámery, najmä snahu priniesť čo najviac aktuálnych informácií. V dôsledku toho SME detailnejšie informovalo o pandemických opatreniach a možnostiach pomoci pre rodičov. Najmä na začiatku pandémie sa venovalo aj regionálnemu reportovaniu o zatváraní škôl. Dávalo priestor výpovediam rodičov,

učiteľov a učiteľiek, čím sa snažilo balansovať politický diskurz, no napriek tomu hodnota bezpečia ostala v popredí.

Denník Pravda vstúpil do diskurzu neskôr, keďže prvé články o pandemickom vzdelávaní publikoval až v apríli. V dôsledku toho mu chýbala rýchla reakcia na prvotné zatváranie škôl a adresné informovanie verejnosti. Napriek tomu sa mu podarilo zachytiť všetky kľúčové tematické rámce. Navyše si tento denník najviac zakladal na témach rodičovstva a štrukturálnych problémov, čo môže súvisieť s jeho politickým zázemím a orientáciou na potrebu silnejších sociálnych opatrení zo strany štátu.

Denník Hospodárske noviny prispel do diskurzu najnižším počtom článkov, no predsa reportoval o všetkých dominantných tematických rámcoch. V menšej miere sa však venoval otázkam zraniteľných skupín a viac akcentoval bremeno všetkých rodičov spojené s domácim vzdelávaním. Toto bremeno potom zmiernoval prostredníctvom informovania o podpore zo strany neziskového sektora. Tento prístup korešponduje aj s politickou orientáciou denníka. Informuje pragmaticky a pozitívne sa pozerá na riešenia, ktoré prináša voľný trh. Zaujímavé je, že hoci je denník primárne zameraný na ekonomické témy, nepriniesol k tejto oblasti výrazne viac obsahu než ostatné médiá.

Odlíšnosti naprieč médiami sa prejavovali skôr v rozsahu pokrytia, v prístupoch k tematizácii rodičovskej roly a v dôraze na sociálny rozmer krízy. Tieto nuansy naznačujú, že ku konštrukcii mediálneho obrazu mierne prispeli aj redakčné priority a hodnotové nastavenie periodík.

## **4.2 Diskurzívna konštrukcia rodičovskej zapojenosti**

Jednou z hlavných kódovacích kategórií bola rola rodičov, ktorá zachytávala konštrukciu rodičovských povinností. Rodičia boli vykreslení ako pasívni prijímatelia nových možností vo vzdelávaní a ako obyčajní vykonávatelia povinných opatrení. Rovnako sa na rolu rodičov úzko viazal kód slobody, ktorý demonštroval ako štát presúva rozhodnutia o vzdelávaní na rodičov. Navyše sa rodičovská zapojenosť do vzdelávania v článkoch často vyskytovala aj v nadväznosti na ekonomický argument a diskurz zo strany zamestnávateľov.

### *4.2.1 Rodič ako pasívny príjemca inovácií*

V článkoch sa objavoval pretrvávajúci diskurz o pomoci pre rodičov počas uzavretia škôl. Rodičia, ktorí ostali s deťmi doma, mali nárok na ošetrovné a z hľadiska vzdelávacej pomoci mohli využívať náučné televízne programy, aplikácie a ďalšie nástroje, ktoré mali zabezpečiť plynulý priebeh domáceho vzdelávania. Matky a otcovia boli adresovaní len ako pasívni príjemcovia tejto pomoci. Ich rola bola zabezpečiť prechod zo školského vzdelávania na dištančné za pomoci novovyvinutých pomôcok.

“Učiteľia, rodičia a deti tak môžu v období karantény bezplatne využívať viacero nástrojov, pracovných listov alebo aplikácií” (Jánošová, 2020, para. 3). Články častokrát informovali o

inovatívnych vzdelávacích pomôckach, ktoré vznikli ako reakcia na prekážky pandemického vzdelávania. Problém bol, že hoci tieto nástroje mali slúžiť ako podpora pre rodičov, v diskurze neexistoval priestor na ich názory. Aj zo strany médií, aj zo strany rodičov chýbali vyjadrenia k užitočnosti, či dostupnosti jednotlivých nástrojov. Médiá konštruovali rodičov ako pasívnych príjemcov pomoci, a nereflektovali ich reálne potreby.

Vznikol rozpor medzi pasívnym zobrazením rodičov a aktívnym očakávaním rodičovského zapojenia do vzdelávania. Fakt, že rodičom boli poskytnuté nové technológie, značí, že sa od nich implicitne požadovala osobná iniciatíva a angažovanosť. Avšak, každý rodič mal iné možnosti angažovať sa do inovatívneho domáceho vzdelávania, ktoré boli determinované aj štrukturálnymi problémami v rodičovskej zapojenosti. Aby rodičia mohli využívať pomoc, ktorá bola pre nich vyvinutá, potrebovali znalosť informačných technológií a časovú dostupnosť naučiť sa využívať tieto pomôcky.

Na jednej strane tak médiá konštruovali obraz rodičov ako znevýhodnených aktérov, ktorým bolo treba pomôcť, pretože im chýbali kompetencie samostatne zvládnuť vzdelávací proces. Na strane druhej im však zároveň pripisovali plnú zodpovednosť za jeho uskutočnenie, a to prostredníctvom nástrojov, ktoré im boli poskytnuté. Tento rozpor ukázal, že zodpovednosť za vzdelávanie sa počas pandémie individualizovala, bez ohľadu na skutočné možnosti rodičov. Takéto chápanie sa sformovalo za pomoci neoliberalného diskurzu, ktorý formálne poukazoval na prostriedky pomoci, no zároveň prenášal bremeno úspechu alebo zlyhania na jednotlivca. Navyše chýbala reflexia štrukturálnych podmienok, ktoré však boli pravým determinantom úspešnosti detí vo vzdelávacom systéme.

#### 4.2.2 *Vzdelávacie rozhodnutia v rukách rodičov*

Významnú časť reprezentácie rodičovskej roly formovali vyjadrenia politických aktérov, ktoré sprostredkovali médiá. Prostredníctvom politického diskurzu bolo možné sledovať očakávania a povinnosti, ktoré boli rodičom počas pandemického vzdelávania prisudzované. Zaujímavým aspektom tohto diskurzu bolo používanie benevolentného jazyka pri tematizovaní návratu detí do škôl.

“Školská dochádzka by však mala byť dobrovoľná, rodičia tak budú môcť aj naďalej ostať s deťmi doma” (“Do škôl plánuje”, 2020, para. 7). Minister školstva aj predseda vlády sa opakovane vyjadrovali o dobrovoľnosti návratu do škôl a ponechávali rozhodovaciu právomoc na rodičoch. Dochádzalo k presunu zodpovednosti zo štátu na jednotlivcov, v tomto prípade na rodičov. Rodičia sa dostali do pozície tých, ktorí nesú dôsledky vzdelávacích rozhodnutí, často bez adekvátnych informácií.

Navyše bola na rodičov prenesená nielen zodpovednosť za kontinuitu vzdelávania, ale aj za ochranu detí pred nákazou. Hoci sa mohli slobodne rozhodnúť ohľadom vzdelávania, ich voľba bola

podmienaná morálnou zodpovednosťou chrániť deti pred rizikom nákazy. Ak sa rodič rozhodol poslať dieťa do školy, niesol implicitne zodpovednosť za možné dôsledky, vrátane zdravotných. Rodičia tak mali zdvojenú voľbu a štát sa zbavil zodpovednosti za vzdelávanie aj prevenciu zdravia.

Dokonca možnosť rozhodnúť sa a zodpovedať za vzdelávací proces detí bola rámcovaná ako pozitívna. “Rodičia na vlastnej koži spoznali, že rola vyučujúceho nie je vonkoncom jednoduchá, a môžu tak lepšie doceniť prácu učiteľov. Zároveň získali osobnú skúsenosť s tým, čo všetko sa ich deti v škole učia” (“Čaputová zhodnotila”, 2020, para. 24). Vyjadrenie prezidentky Čaputevej poukazovalo na náročnosť pedagogickej práce, ktorú museli rodičia zastúpiť. Rovnako však zdôrazňovalo pozitívnu hodnotu osobnej skúsenosti, ktorú matky a otcovia získali dištančným vzdelávaním.

Reflexia rodičovskej skúsenosti sa tak nepretavila do kritiky nedostatočnej podpory zo strany štátu, ale skôr do posilnenia individualizovaného zvládania situácie. Individualizácia vzdelávacieho procesu v prostredí rodín bola vnímaná pozitívne, nie ako záťaž, ale ako príležitosť na sebarozvoj a nové poznanie. Išlo o typický prejav neoliberalnej governmentality vo vzdelávaní, ktorá očakáva, že jednotlivci budú flexibilne reagovať na krízu a prevezmú zodpovednosť za rolu štátu. Tým sa zakrývali štrukturálne nerovnosti v možnostiach rodičov reagovať na krízovú situáciu. V dôsledku toho médiá a politickí aktéri nepriamo legitimizovali absenciu štátnej intervencie a transformovali vzdelávanie na súkromnú záležitosť rodín.

#### 4.2.3 *Pedagóg alebo pracovník: identita rodiča v pandémie*

Mediálny diskurz počas pandémie reflektoval sťažené podmienky rodičov v domácnostiach, najmä potrebu sklbiť starostlivosť a vzdelávanie detí s home officom. Identita rodičov sa v čase zatvorenia škôl transformovala, pretože každodenná realita fungovania v domácnosti bola podmienaná školskými povinnosťami detí. Rodičia museli pomáhať s procesom online výučby alebo kontrolou domácich úloh, aby bola zabezpečená vzdelávacia kontinuita.

Do diskurzu však vstupovala aj perspektíva zamestnávateľov, ktorí boli rovnako ovplyvnení zatvorením škôl, keďže zamestnanci venovali väčšinu svojho pracovného času starostlivosti o deti a nedokázali sa plnohodnotne venovať pracovnej činnosti. Zamestnávatelia prispievali k diskurzu témou ekonomickej situácie krajiny a vytvárali tak novú identitu rodičov, ktorí už neboli vnímaní len ako pedagogický zástup za učiteľov, ale ako chýbajúci pracovníci, ktorých návrat bol podmienený znovuo tvorením škôl.

Najväčší zamestnávatelia na Slovensku združení v Klube 500, privítali plány na otvorenie škôl od začiatku júna, ktoré v pondelok avizoval premiér Igor Matovič (OĽaNO). Nesúhlasia však s faktom, že školská dochádzka bude dobrovoľná. Takýto prístup je nesystémový a vnesie nielen chaos do vzdelávania a hodnotenia žiakov, ale zaťaží aj sociálny systém a štátnu kasu, zdôraznil Klub 500. (“Zamestnávatelia vítajú otvorenie”, 2020, para. 2)

Zamestnávateľia zastávali rýchle otváranie škôl, ktoré bolo primárne motivované ich vlastnými ekonomickými záujmami. Avšak, nepriamo tým prispievali aj ku konštrukcii argumentu vzdelania. Stavali sa kriticky k dobrovoľnej školskej dochádzke, pretože bola ekonomicky nevýhodná, ale aby legitimizovali svoje vlastné vnútorné motivácie, rovnako kritizovali vládu za nesystematický prístup, ktorý narušal kvalitu vzdelávania. Argument vzdelávania pôsobil ako zámienka presadzovania vlastných záujmov.

Firmy, cez ekonomický diskurz poukazovali na nespravodlivé bremeno, ktoré rodičia musia vykonávať. Prispeli k vzniku dvojitej identity rodiča v pandemickej situácii. Avšak táto tematika bola menej frekventovaná a hoci vládol konsenzus o náročnosti rodičovskej role v pandemickom vzdelávaní, v diskurze nebol spochybnený fakt, že by rodičia mali mať menej vplyvu na vzdelávanie počas covidu.

### 4.3 Rola štátu v mediálnom diskurze

Štát vstupoval do mediálneho diskurzu najmä cez politické vyjadrenia. Opatrenia zo strany štátu určovali hlavný smer vývoja verejnej diskusie. Na lepšie pochopenie role štátu som sa vo svojej analýze zamerala na kľúčové diskurzívne stratégie a opakujúce sa kódy. Konkrétne som pracovala s argumentmi bezpečia a vzdelania, medzi ktorými nastal hodnotový spor. Do tohto sporu vstúpil aj diskurz urgency a vytvoril falošnú dilemu, čím nás nútil prikloniť sa k jednej z hodnôt. Zároveň som sa sústredila aj na rolu učiteľov a zriaďovateľov, ktoré mi pomohli lepšie pochopiť prenos zodpovednosti zo štátu na ďalších aktérov vzdelávania.

#### 4.3.1 Hodnotová argumentácia: bezpečie verus vzdelanie

Mediálny diskurz reflektoval napätie medzi dvoma základnými hodnotami, ktoré sa počas pandémie dostali do popredia verejnej diskusie: ochrana zdravia populácie a právo detí na vzdelanie. Tieto hodnoty boli rozvíjané najmä cez politickú diskusiu vtedajšieho ministra školstva, Branislava Gröhlinga a vtedajšieho premiéra, Igora Matoviča.

Minister školstva apeloval na dôležitosť návratu do škôl, keďže zodpovedal za kvalitu vzdelávania pre všetky deti. “Minister si stojí za rozhodnutím, aby sa žiaci vrátili do škôl najmä z dôvodu, aby učitelia vedeli zhodnotiť aktuálny stav vzdelania detí a tiež pre ich socializáciu” (“Gröhling: Do škôl”, 2020, para. 15). Dôležitosť školskej dochádzky podkladal faktickou argumentáciou: školy boli príliš dlho zatvorené, čo malo negatívny dopad na vzdelanie. Avšak v diskurze chýbalo obsahové zdôvodnenie významu školského prostredia a explicitná referencia na právo detí na vzdelanie. Takže, rámec vzdelania sa v mediálnom diskurze objavoval iba implicitne, prostredníctvom apelu na nutnosť znovuoťvorenia škôl.

Argument práva na vzdelanie v diskurze výrazne zanikol v porovnaní s argumentom bezpečia. Ochrana občanov a občianok bola vykreslená ako priorita a bola sprevádzaná emocionálnymi apelmi a

naratívami urgencie a strachu. Dokonca aj minister školstva, hoci podporoval otvorenie škôl, zdôrazňoval potrebu prísnych opatrení. “Všetci chceme ísť do škôl, tá vôľa je obrovská. Musíme sa vysporiadať so všetkými podmienkami, aby sme v prvom rade chránili bezpečnosť a zdravie nás všetkých” (“Do škôl pôjdu”, 2020, para. 3).

Navyše ku konštrukcii nadradenosti bezpečia prispieval aj predseda parlamentu a obhajoval tak tvrdé opatrenia, ktoré vstúpili do platnosti počas stavu karantény. “Aby Slovensko porazilo koronavírus, spúšťa vláda tvrdé opatrenia. Dnes sme naozaj vo vojne s koronavírusom” (Krempaský, 2020, para. 3). Svoje rozhodnutia obhajoval nebezpečnosťou situácie, keďže covid opisoval ako vojnového nepriateľa. Tento apel na emócie mu umožnil narábať so strachom občanov a občianok, a tak upriamiť verejný diskurz iba na tému zdravia.

Počas pandémie došlo k výraznému prevážaniu rámca bezpečia nad rámcom vzdelania, čo zásadne formovalo verejnú debatu aj mediálne reprezentácie rodičovskej zapojenosti. Hodnota zdravia bola nielen explicitne prítomná, ale aj emocionálne posilnená naratívami strachu. Výsledkom bol asymetrický diskurz, v ktorom bola väčšina pozornosti presunutá na hodnotu spoločenskej bezpečnosti. Témy vzdelávania a rodičovskej zapojenosti sa tak v mediálnom priestore dostali do úzadia, nie preto, že by stratili význam, ale preto, že boli zatienené dominantným diskurzom bezpečnosti. Mediálny diskurz tak zľahčoval témy vzdelávania a potreby pomáhať rodičom, na úkor nadradenej hodnoty zdravia.

#### 4.3.2 *Zásahy štátu a delegovanie rozhodnutí*

Ministerstvo školstva zohralo počas pandémie aktívnu rolu pri navrhovaní oficiálnych usmernení pre školy a ich zriaďovateľov. Tieto opatrenia sa primárne týkali postupného otvárania škôl a spôsobu, ako k nemu pristupovať. Štát kládol najväčší dôraz na dodržiavanie bezpečnostných opatrení s cieľom minimalizovať riziko nákazy. Ministerstvo zdanlivo prebralo zodpovednosť za otváranie škôl a profilovalo sa ako centrálna vzdelávacia autorita. Avšak došlo k paradoxu, pretože hoci štát v mediálnom diskurze pôsobil ako centrálny vzdelávací aktér, faktické rozhodovanie delegoval na nižšie úrovne – školy a zriaďovateľov.

Z jazykového hľadiska mali usmernenia skôr odporúčací charakter než záväznú formu. V diskurze sa objavili formulácie ako: “školy budú môcť obnoviť družiny”, “školy si budú môcť vybrať, či budú žiakov známkovať”, “rezort školstva školám odporúča”. Tieto vyjadrenia neniesli znaky priameho nariadenia, ale skôr naznačovali otvorenosť voči autonómii škôl a zriaďovateľov. Štát síce formálne preberal úlohu vzdelávacieho garanta, ale v praxi nemusel vykonávať exekutívne rozhodnutia.

“O otvorení školy rozhodne zriaďovateľ. Teoreticky sa môže v niektorej z obcí stať, že bude príliš nízky záujem rodičov alebo nebude mať škola vyhovujúce priestory” (Hajčáková, 2020, para. 8).

Aj samotné rozhodnutie ohľadom otvorenia škôl zostali na posúdení zriaďovateľa. Tento prístup štátu mohol byť reflektovaný dvoma spôsobmi. Na jednej strane mohli byť tieto usmernenia chápané ako flexibilná forma riadenia vzdelávacích inštitúcií, keďže každá škola sa mohla prispôbiť jedinečnej situácii, v ktorej sa nachádza. Na druhej strane, pokiaľ neexistovalo univerzálne platené nariadenie, dochádzalo k nerovnému prístupu detí ku vzdelávaniu. Tam, kde prevádzka škôl nebola ekonomicky či organizačne výhodná, mohlo dôjsť k dlhodobšiemu prerušeniu prezenčného vyučovania, čo ohrozovalo aj rovnosť šancí detí na kvalitné vzdelanie.

Tento príklad ilustruje mechanizmus vládnutia prostredníctvom slobody, kde sloboda neznamenala absenciu moci. Bola využívaná ako komplementárny prostriedok vládnutia, a tak umožnila prenos zodpovednosti na zriaďovateľov a jednotlivcov, ktorí boli vyzývaní k autonómii. Školy síce nadobúdali dojem, že konajú slobodne, no v skutočnosti mali naplniť spoločenské očakávania. Namiesto otvoreného donucovania subjektov ku konaniu sa štát spoliehal na ich vnútornú motiváciu, čím vytváral formu moci, ktorá bola menej viditeľná, no o to účinnejšia a intenzívnejšia. Zvládnutie pandémie tak predstavovalo špecifickú kombináciu disciplinácie formou príkazov a governmentality vo vzdelávaní.

Znižovanie centrálnej funkcie štátu rovnako vytvorilo priestor na prenášanie zodpovednosti za vzdelávací proces aj mimo školských inštitúcií, a to smerom na rodičov. Čím menej štát zodpovedal za priebeh vzdelávania, tým viac sa musel angažovať samotný rodič a sprostredkovať kontinuitu vzdelávacieho procesu. Tento jav bolo možné interpretovať ako tendenciu neoliberalnej governmentality vo vzdelávaní, v rámci ktorej sa prenášala zodpovednosť zo štátu na individuálov, v tomto prípade na rodičov. Rodič sa tak ocitol v pozícii sprostredkovateľa vzdelania, často bez dostatočných vedomostí, zatiaľ čo štát si zachoval len rámcujúcu, nie však garantujúcu rolu.

#### *4.3.3 Diskurzívna prioritizácia najmladších detí*

Hoci štát počas pandémie nezohrával exekutívnu úlohu, prostredníctvom svojich odporúčaní a komunikácie v médiách výrazne ovplyvňoval rámcovanie verejného diskurzu o vzdelávaní. Štátne usmernenia formovali verejnú diskusiu, ktorá sa týkala zabezpečenia kontinuity vzdelávacieho procesu u najmladších detí.

Médiá implicitne vytvárali binárne delenie všetkých školopovinných detí: na jednej strane deti mladšie ako jedenásť rokov, a na strane druhej starší žiaci a žiačky. Táto kategorizácia limitovala vzdelávací diskurz, keďže všetky argumenty bolo možné vnímať len cez tieto dve skupiny detí. Problém bol, že diskurz upriamil našu pozornosť len na žiakov a žiačky nižších ročníkov a argumenty o potrebe zabezpečenia plynulého vzdelávacieho procesu boli naviazané výlučne na tieto deti.

Prezenčné vzdelávanie starších školákov a školáčok nebolo vôbec adresované. Vyjadrenia ohľadom vzdelávacieho procesu vyšších ročníkov základných a stredných škôl boli výlučne



informačné – bez hlbšej argumentácie. “Pre žiakov šiesteho až deviatego ročníka bude vzdelávanie aj naďalej prebiehať dištančnou formou.” (“Do škôl plánuje”, 2020, para. 7).

V mediálnom diskurze absentovali zdôvodnenia tejto pomyslenej hranice a nebolo jasné, prečo ministerstvo vo svojich opatreniach rozdelilo žiakov a žiačky práve do týchto dvoch kategórií. Avšak vytváranie tejto binarity malo aj reálne dôsledky. Delenie žiakov sa prejavilo aj v oblasti sociálneho zabezpečenia, konkrétne pri nároku na pandemické ošetrovné, ktoré bolo dostupné len pre rodičov detí mladších ako jedenásť rokov. Pri starších deťoch vyžadovala poisťovňa potvrdenie o zhoršenom stave dieťaťa. Vymedzenie diskurzu malo tak vplyv na rodičov, pretože vytvorilo symbolickú aj administratívnu bariéru.

Takéto rámcovanie diskurzu zo strany štátu mohlo vytvoriť nerovnosti vo vzdelávacom procese detí a rovnako aj v rodičovskej zapojenosti. Je dôležité si uvedomiť, že deti od jedenásť rokov nie sú autonómne a zamedzenie prístupu k vzdelaniu má na nich vplyv, keďže nie sú schopné samostatne nadobudnúť vedomosti, ktoré by im boli bežne sprostredkované v školskom prostredí. Avšak diskurz vnímal túto skupinu detí ako dostatočne schopnú, pretože disponujú istou mierou samostatnosti a digitálnej kompetencie. No v realite bola ich schopnosť zvládať učivo bez pedagogického a rodičovského vedenia limitovaná.

Zamlčanie tejto kategórie v diskurze tak vytvorilo predpoklady na vznik nových nerovností. Diskurzívna marginalizácia starších detí mohla mať za následok nižšiu schopnosť ale aj vôľu rodičov zapájať sa do vzdelávacieho procesu, pretože štát zľahčoval situáciu týchto detí a navyše neposkytoval systematickú podporu, aby mali rodičia dostatok času a prostriedkov podporovať staršie deti.

#### **4.4 Nerovnosti v domácom vzdelávaní**

Diskurz o domácom vzdelávaní sa sústredil najmä na problémy, ktoré vznikli v nízkopríjmových domácnostiach. Zachytával digitálne a ekonomické rozdiely, ktoré prehľbovali nerovnosti v dostupnosti vzdelávania a bránili deťom plnohodnotne sa zapájať do online vyučovania. Hoci sa pomerne často akcentoval problémy rodín v chudobe, absentoval dôraz na nárast opatrovateľského a pedagogického bremena u matiek v domácnosti.

##### *4.4.1 Štrukturálne prekážky pandemického vzdelávania*

Diskurz týkajúci sa prekážok spojených s dištančným vzdelávaním sa zameriaval najmä na rodiny ohrozené chudobou, ktoré nemali dostatočné prostriedky aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu. “Súčasná situácia len podčiarkla to, ako sú na tom v skutočnosti deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nemajú prístup k počítačom a chýba im aj internet. V takomto prostredí je online vzdelávanie len veľmi ťažko zrealizovateľné.” (Miksová, 2020, para. 1) Tieto domácnosti sa stretávali nielen s nízkou technickou vybavenosťou, ale aj nízkou digitálnou gramotnosťou, čo robilo zo samotného procesu online vzdelávania obrovskú prekážku.

Mediálny diskurz síce priznával nárast nerovností a upozorňoval na komplikácie, ku ktorým dochádzalo, najmä v rodinách s nižším socio-ekonomickým statusom, ale návrhy na zlepšenie situácie buď úplne absentovali alebo pôsobili len ako banálna náplasť na systémové zlyhania. Príkladom bolo aj vytvorenie pracovného zošita pre žiakov z vylúčených komunit: „Pracovný zošit, ktorý má charakter zápisníka na každý deň, je vhodný pre žiakov základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským” („Žiaci z vylúčených”, 2020, para. 7). Tieto symbolické riešenia ignorovali podstatný faktor vzniku štrukturálnych nerovností, ktorým bol typ rodičovskej zapojenosti do vzdelávania. Deti mali tráviť ešte viac času nad zadaniami, čo by znamenalo, že aj rodičia sa museli viac angažovať vo vzdelávacom procese. Lenže v mnohých nízkopríjmových rodinách absentovali časové a kultúrne zdroje pre kvalitnú podporu detí pri učení.

Hoci diskurz reflektoval problematickú situáciu detí z chudobných rodín, chýbala hlbšia kritická analýza pôvodu systematických nerovností a mechanizmov ich reprodukcie. Štát vnímal situáciu ako závažnú, ale neponúkal riešenia prostredníctvom sociálnych opatrení. Chýbajúce sociálne politiky bolo možné interpretovať ako dôsledok neoliberalného spôsobu vládnutia, v ktorom sa zodpovednosť za vzdelávanie prenášala zo štátu na lokálne samosprávy a na jednotlivcov – rodičov. Takéto delegovanie povinností prehĺbilo nerovnosti, a zároveň oslabilo schopnosť štátu reagovať na krízové situácie za pomoci kolektívnej solidarity.

#### 4.4.2 *Reflexia rodových rozdielov*

Napriek tomu, že kvantitatívne šetrenia poukázali na to, že počas pandémie preberali väčšinu opatrovateľskej a edukatívnej činnosti ženy, mediálny diskurz túto realitu vôbec nereflektoval. V rámci tematickej analýzy sa nevyformovala žiadna kódovacia kategória, ktorá by sa venovala rodovej deľbe práce v domácnosti.

Médiá adresovali rodičov ako kolektívneho aktéra domáceho vzdelávania, pričom nerozlišovali medzi matkami a otcami. „Dištančné vzdelávanie si predovšetkým pri mladších žiakoch vyžaduje nemalú mieru participácie či kontroly zo strany rodičov” („Všetko, čo vytvárame”, 2020, para. 8). Bremeno edukačnej a opatrovateľskej činnosti pripisovali rodičom vo všeobecnosti. Na jednej strane bolo dôležité, aby médiá adresovali potrebu oboch rodičov zapájať sa do vzdelávania detí, a tým vytvorili incentívu spravodlivejšej deľby práce. Vyhýbať sa rodovo-zafarbenému jazyku mohlo neutralizovať vnímanie deľby práce na typicky ženské a typicky mužské činnosti. Menej kategorizácie práce budovalo pozitívny naratív rodovo neutrálnej predstavy o rodičovskej zodpovednosti.

Na druhej strane, keďže články neadresovali nevyváženosť medzi mužmi a ženami, dochádzalo k upevňovaniu rodových noriem a starostlivosť o domácnosť aj naďalej pripadala predovšetkým ženám. „Novozámčanka Petra si myslí, že každý rodič v tejto situácii robí, čo môže. „Pracujem v obchode, mám poobedné. Snažíme sa, ako sa dá. Ja z posledných síl, ale robím, čo

môžem,“ súhlasila s ňou Tereza” (Pastorek, 2020, para. 4). Aj príspevky v médiách, kde bol priestor venovaný vyjadreniam matiek, adresovali oboch rodičov ako aktérov pandemického vzdelávania. Dokonca aj matky samotné, prispievali k formovaniu tejto kategórie ako rodovo neutrálnej. Matky tak zostali počas pandémie neviditeľné, a to napriek tomu, že niesli hlavnú zodpovednosť za chod domácnosti aj vzdelávanie detí.

Tento diskurz nereprezentoval skutočné identity matiek a otcov, čím prispieval k normalizácii rodových stereotypov. Vo verejnom diskurze chýbala argumentácia, ktorá by upozorňovala na rodovú nevyváženosť edukačnej práce, čo svedčí o tom, že verejný diskurz toleroval a reprodukoval rodové stereotypy. Hoci matky preberali väčšinu bremena starostlivosti o domácnosť, ich práca bola vnímaná ako neviditeľná.

## 5 Diskusia

V tejto kapitole som sa zamerala na syntézu kľúčových zistení analýzy mediálneho diskurzu počas pandémie COVID-19 a ich význam vo svetle teoretických konceptov moci, governmentality a sociálnych nerovností. Diskusia sa zameriava na tri kľúčové oblasti: konštrukciu rodičovskej zapojenosti, presun zodpovednosti za vzdelávanie zo strany štátu a homogenizujúce diskurzívne stratégie, ktoré reprodujú nerovnosti.

### 5.1 Konštrukcia rodičovskej zapojenosti

Analýza odhalila, že rodičia boli v médiách konštruovaní dvojako, ako pasívni prijímatelia vzdelávacích nástrojov podpory a zároveň ako aktívni vykonávatelia domáceho vzdelávania. Pomoc bola prezentovaná ako univerzálna, no zároveň obsahovala implicitné očakávanie individuálnej rodičovskej aktivity v domácnosti. Ako upozorňuje Ball (2017), takýto posun zodpovednosti odráža neoliberalnú tendenciu oslabovania sociálneho štátu a individuálizáciu zodpovednosti za vzdelávací proces (Ball, 2017). V tomto kontexte pôsobila ponúkaná pomoc skôr ako symbolické riešenie, ktorým štát legitimoval svoju absenciu širších sociálnych politík preniesol zodpovednosť za vzdelávanie na rodičov.

Médiá zároveň konštruovali rodičov ako homogénnu skupinu. S výnimkou špecifického diskurzu o „chudobných rodinách“ sa rodičia prezentovali bez ohľadu na rozdiely v sociálnom či ekonomickom zázemí. Goodall a Montgomery (2014) poukázali na to, že rodičovská zapojenosť je zásadne ovplyvnená ekonomickými možnosťami rodiny (Goodall & Montgomery, 2014). Technologické vybavenie či podpora zo strany školy výrazne limitovali schopnosť mnohých rodičov participovať na vzdelávaní.

Tento jednotný obraz všetkých rodičov zodpovedá aj zisteniam Lareau (2003), ktorá poukazuje, že aj samotné školy často ignorujú sociálne rozdiely a vytvárajú na rodičov jednotné nároky bez ohľadu na ich možnosti (Lareau, 2003). Podobne Gillies (2008) uvádza, že školy od rodičov implicitne očakávajú rovnaké schopnosti podporiť svoje deti napriek tomu, že tie sú určované mnohými štrukturálnymi faktormi (Gillies, 2008). Mediálny diskurz tak prispieval k reprodukcii nereálnych očakávaní, čím nepriamo prispel k ich normalizácii.

### 5.2 Prenášanie zodpovednosti za vzdelávací proces

Analýza potvrdila tendenciu štátu presúvať zodpovednosť za vzdelávanie na rodičov. Ako uvádzajú Kaščák a Pupala (2010), na Slovensku ide o dlhodobý vývoj, kde sa zodpovednosť za vzdelávanie čoraz viac individualizuje, napríklad prostredníctvom kultúrnych poukazov (Kaščák & Pupala, 2010). Analýza poukázala na nové formy tohto trendu počas pandémie, najmä pri opätovnom otvorení škôl, keď bola finálna voľba o školskej dochádzke ponechaná na rodičoch.

Prenášanie zodpovednosti tak ako vysvetľujú Pyysiäinen a kolektív (2017), však neznamená stratu moci štátu, ale jej manifestáciu prostredníctvom sebariadenia jednotlivcov (Pyysiäinen, 2017). Hoci rodičia získali formálnu slobodu rozhodnúť sa, boli zároveň vystavení spoločenskému tlaku „zachovať sa správne“. Tento tlak bol sprostredkovaný hlavne médiami, ktoré pretláčali dominantný diskurz bezpečnosti. Rodičovské rozhodovanie o školskej dochádzke tak bolo rámcované verejnou diskusiou o správnom a zodpovednom konaní v čase krízy.

Rozhodovanie rodičov nadobúdalo aj morálny charakter voči zdravotnému stavu detí a spoločnosti. Hoci na povrchu pôsobilo individuálne, v skutočnosti bolo výsledkom širších politických rozhodnutí.

### **5.3 Homogenizujúci diskurz a jeho mocenské účinky**

Napriec všetkými zdrojmi pretrvávala jednotnosť v diskutovaných témach, aj v tých, ktoré boli z diskusie vylúčené. Média tak spoluurčovali rámec verejnej debaty. Ako uvádza Fairclough (1989), diskurz má moc formovať a reprodukovat' sociálne štruktúry (Fairclough, 1989). Mediálne reprezentácie ovplyvňovali nielen verejnú mienku, ale aj to, ktoré skupiny boli vnímané ako hodné pozornosti a podpory. Prostredníctvom diskurzu si médiá uplatňovali moc a zároveň prispievali k vekovej, sociálnej a rodovej selektivitě. Tým sa upevňovali a normalizovali existujúce spoločenské stereotypy.

Diskurz kategorizoval mladších a starších žiakov a žiačky na základe politických vyjadrení. Veková selektivita sa prejavila v tom, že potreby mladších žiakov a žiačok boli v diskurze akcentované, zatiaľ čo starší žiaci boli často konštruovaní ako samostatní a schopní prebrať zodpovednosť za svoje vzdelávanie. Kaščák a Pupala (2010) tento trend označujú za prejav neoliberalnej guvernmentality, kedy sa očakáva sa nielen aktivita zo strany rodičov, ale aj detí samotných (Kaščák & Pupala, 2010). Deti musia spôsobiť reagovať na meniacu sa dobu a požiadavky trhy. Vyčlenenie tejto skupiny detí znamenalo implicitné očakávanie samostatnosti, ktoré viedlo k ďalšej individualizácii vzdelávacích rizík.

Sociálna selektivita bola viditeľná v tom, že médiá v diskurze tematizovali iba extrémne prípady chudoby, zatiaľ čo širšiemu spektru ekonomických a kultúrnych rozdielov v rodinách sa nevenovali. Ako argumentuje Gillies (2008), verejné diskurzy často vytvárajú binárne delenie rodín na problémové a nep problémové, a dôsledkom je zjednodušená interpretácia nerovností (Gillies, 2008). Tieto prípady pôsobili len ako výnimky, ktoré boli bežným čitateľom a čitateľkám vzdialené. To znemožňovalo širšiu spoločenskú identifikáciu s problémom, a preto chýbala konzistentná kritika smerom k chýbajúcim spoločenským riešeniam problému.

Selektivita diskurzu sa objavila aj v rodovom zobrazení role rodičov. Média ignorovali rodové aspekty rodičovskej zapojenosti do vzdelávania. Pritom O'Brien (2007) potvrdzuje, že sú to

predovšetkým matky, ktoré nesú hlavnú zodpovednosť za edukáciu a emocionálnu pohodu detí (O'Brien, 2007). Lareau (2003) zároveň poukazuje, že muži často vnímajú domáce vzdelávanie ako primárnu zodpovednosť partnerky (Lareau, 2003). Mediálny diskurz tieto stereotypy nereflektoval, čím ich legitimizoval a zároveň posilnil ich vnímanie verejnosťou. Ako upozorňujú Dean a kolektív (2022), emocionálna práca matiek je v spoločnosti dlhodobo neviditeľná (Dean et al., 2022). A práve pandémie a s ňou spojené mediálne reprezentácie prispeli k jej ďalšiemu zakrývaniu.

## **Záver**

Zistenia ukázali, že mediálny diskurz počas pandémie nielen odrážal, ale aktívne formoval spoločenské očakávania o role rodičov, štátu a detí vo vzdelávacom procese. Rodičia museli zabezpečiť plynulý vzdelávací proces pre svoje deti, pod hrozbou nepredvídateľnej krízovej situácie. Tento prenos zodpovednosti nebol len praktický, ale aj morálne podmienený, keďže rodičia sa stali nositeľmi očakávania zodpovednosti za vzdelanie a blaho svojich detí.

Zatvorenie škôl zároveň uľahčilo presun riadenia vzdelávania z centrálnej úrovne na lokálne formy a jednotlivcov. Tým sa zreteľne ukázal mechanizmus neoliberalnej governmentality, pretože štát delegoval rozhodovanie o pandemickom vzdelávaní na rodičov bez toho, aby adresoval štrukturálne nerovnosti spôsobené sociálnym zázemím alebo rodovou deľbou práce.

Médiá v tomto procese zohrávali úlohu aktívneho nositeľa moci. Svojou selektívnou reprezentáciou legitimizovali absenciu systémových opatrení a zároveň reprodukovali rodové aj triedne stereotypy. Tým nepriamo prispeli k udržiavaniu nerovností a k oslabeniu spoločenského tlaku na riešenie hlbších príčin problémov vo vzdelávacom systéme.

Ak má mediálny diskurz v budúcnosti spravodlivejšie reflektovať realitu, je nevyhnutné, aby sa vymanil z rámcov hegemónneho spoločenského naratívu. Vyžadovalo by si to schopnosť zachytiť komplexnosť vzniku štrukturálnych nerovností a otvorene reflektovať aj úlohu štátu pri prenose zodpovednosti na jednotlivcov. Len tak môže verejná debata prispieť k systémovým zmenám smerujúcim k spravodlivejšiemu prístupu vo vzdelávaní.

## Zoznam použitej literatúry

- Addi-Racah, A., Dusi, P., & Tamir, N. S. (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2013). *Qualitative Media Analysis* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452270043>
- Amadae, S. M. (2003). *Rationalizing capitalist democracy: The Cold War origins of rational choice liberalism*. University of Chicago Press.
- Ball, S. (2012). Show Me the Money! Neoliberalism at Work in Education. *FORUM*, 54(1), 23-28. <https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.1.23>
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.) policy press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t893tk>
- Baxter, J. (1992). Power Attitudes and Time: The Domestic Division of Labour. *Journal of Comparative Family Studies*, 23(2), 165–182. <http://www.jstor.org/stable/41602209>
- Baxter, J., & Tai, T. (2015). Unpaid domestic labor In S. Edgell, H. Gottfried, & E. Granter (Eds.), *The SAGE Handbook of the Sociology of Work and Employment* (pp. 444–464). SAGE.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Dean, L., Churchill, B., & Ruppner, L. (2022). The mental load: building a deeper theoretical understanding of how cognitive and emotional labor overload women and mothers. *Community, Work & Family*, 25(1), 13–29. <https://doi.org/10.1080/13668803.2021.2002813>
- Dill, J. S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36(2), 221–237. <https://doi.org/10.1080/03057240701325357>
- Durkheim, É., Wilson, E. K., Schnurer, H., & Fauconnet, P. (2002). *Moral education* (Dover ed.). Dover Publications.
- Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of A Fractured Paradigm. *The Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (4th ed.). Corwin Press.



- Esping-Andersen, G. (2001). *The Social Foundations of Post-Industrial Economies* (Vol. 30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/3088996>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse* (Vol. 270). Routledge.
- Ferragina, E. (2024). The 'two lives' of Esping-Andersen and the revival of a research programme: Gender equality, employment and redistribution in contemporary social policy. *Social Policy & Administration*. <https://doi.org/10.1111/spol.13029>
- Fraser, N. (2017). Crisis of care? On the social-reproductive contradictions of contemporary capitalism. *Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentering Oppression*. (pp. 21–36). Pluto Press.
- Giddens, A., Knotková-Čapková, B., Krulichová, Z., Orlando, D., Jiroutová Kynčlová, T., & Sutton, P. W. (2013). *Sociologie*. Argo.
- Gillies, V. (2008). Perspectives on Parenting Responsibility: Contextualizing Values and Practices. *Journal of Law and Society*, 35(2), 95–112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6478.2008.00416.x>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Güney-Frahm, I. (2020). Neoliberal motherhood during the pandemic: Some reflections. *Gender, Work & Organization*, 27(5), 847–856. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/gwao.12485>
- Hamann, T. H. (2009). Neoliberalism, Governmentality, and Ethics. *Foucault Studies*. 6, 37–59. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.2471>
- Hochschild, A., & Machung, A. (2012). *The second shift: Working families and the revolution at home*. Penguin.
- Inštitút pre výskum práce a rodiny. (2020). *Prieskum životnej situácie počas pandémie COVID-19*. [https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2020/10/prieskum\\_zivotnej\\_situacie\\_pocas\\_pandemie\\_kuruc.pdf](https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2020/10/prieskum_zivotnej_situacie_pocas_pandemie_kuruc.pdf)
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna governmentality v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Czech Sociological Review*, 46, 771–799.
- Kerekes, B. (2021, December 15). Slovak children's education falls victim to the unvaccinated. *Balkan Insight*. <https://balkaninsight.com/2021/12/15/slovak-childrens-education-falls-victim-to-the-unvaccinated/>

Kožuchová, M., Severini, E., & Papierníková, P. (2022). Atribúty aktérstva rodičov detí primárneho stupňa v čase pandémie. *Trends in Education*, 14(2), 15–24. <https://doi.org/10.5507/tvv.2021.007>

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. <https://doi.org/10.4324/9780429499821-75>

Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1987). *Citizenship and Social Class* Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt18mvns1.5>

Mendelová, E., & Gužíková, L. (2023, August). *Vplyv pandémie Covid-19 na životy rodín*.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2020). *Usmernenie ministerky školstva, vedy, výskumu a športu SR vo veci prerušenia vyučovania v školách a školských zariadeniach z 12. marca 2020*. <https://www.minedu.sk/usmernenie-ministerky-skolstva-vedy-vyskumu-a-sportu-sr-vo-veci-prerusenja-vyučovania-v-skolach-a-skolskych-zariadeniach-z-12-marca-2020/>

Mkandawire, T. (2005). *Targeting and universalism in poverty reduction*. United Nations Research Institute for Social Development.

O'Brien, M. (2007). Mothers' emotional care work in education and its moral imperative. *Gender and Education*, 19(2), 159–177. <https://doi.org/10.1080/09540250601165938>

Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA* (1st ed.). Wolters Kluwer.

Petrík, Š., Marosiova, L., Galas, P., & Juščáková, Z. (2021). *Dištančné vzdelávanie žiakov a žiačok v období pandémie COVID-19 v kontexte profesijného rozvoja učiteľov a učiteliek*. Štátny pedagogický ústav.

Pykett, J. (2010). Citizenship Education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, 14(6), 621–635. <https://doi.org/10.1080/13621025.2010.522345>

Pyysiäinen, J., Halpin, D. & Guilfoyle, A. (2017). Neoliberal governance and 'responsibilization' of agents: reassessing the mechanisms of responsibility-shift in neoliberal discursive environments. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 18(2), 215–235. <https://doi.org/10.1080/1600910x.2017.1331858>

Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology Of Education*, 60(1), 2–17. <https://doi.org/10.2307/2112615>

Sullivan, A. (2008). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, 12(6), 91–104. <https://doi.org/10.5153/sro.1596>

Šarníková, G. (2023). Parents' Approaches to Their Children's Education and Related Issues During the COVID-19 Pandemic in the Slovak and the Czech Republic. *Journal of Family Issues*, 44(8), 2185–2212. <https://doi.org/10.1177/0192513X221075633>

Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky. (2020). *Informácia zo zasadnutia Ústredného krízového štábu v súvislosti s COVID-19*. [https://web.archive.org/web/20201027082150/https://www.uvzsr.sk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4062:informacia-zo-zasadnutia-ustredneho-krizoveho-tabu-vnsuvislosti-sncovid-19&catid=250:koronavirus-2019-ncov&Itemid=153](https://web.archive.org/web/20201027082150/https://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=4062:informacia-zo-zasadnutia-ustredneho-krizoveho-tabu-vnsuvislosti-sncovid-19&catid=250:koronavirus-2019-ncov&Itemid=153)

Vincent, C., & Braun, A. (2013). Being 'fun' at work: Emotional labour, class, gender and childcare. *British Educational Research Journal*, 39(4), 751–768.

## Zoznam citovaných mediálnych článkov

Čaputová zhodnotila boj Slovenska s koronou. V parlamente pomenovala výzvy, ktorým musíme čeliť. (2020, jún 5). *Hospodárske noviny*. <https://slovensko.hnonline.sk/2158906-caputova-zhodnotila-boj-slovenska-s-koronou-v-parlamente-pomenovala-vyzvy-ktorym-musime-celit>

Do škôl plánuje 1. júna poslať svoje deti takmer 70 percent rodičov. (2020, máj 29). *Pravda*. <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/552991-do-skol-planuje-1-juna-poslat-svoje-deti-takmer-70-percent-rodicov/>

Do škôl pôjdu ako prví najmladší žiaci, uviedol Gröhling. Tí starší možno až po lete. (2020, máj 6). *Hospodárske noviny*. <https://hnonline.sk/slovensko/2143250-do-skol-pojdu-ako-prvi-najmladsi-ziaci-uviedol-grohling-ti-starsi-mozno-az-po-lete>

Gröhling: Do škôl sa vráti v priemere až 80 percent detí. (2020, máj 31). *SME*. <https://domov.sme.sk/c/22415918/grohling-do-skol-sa-vracia-v-priemere-az-80-percent-deti.html>

Hajčáková, D. (2020, máj 18). *Kolko hodín budú deti v škole a bude aj družina? Otázky a odpovede*. *SME*. <https://domov.sme.sk/c/22406896/koronavirus-slovensko-otvorila-skoly-a-skolky-otazky-a-odpovede.html>

Horváthová, S. L. (2020, máj 18). *Otváranie škôl a škôlok v praxi: Deti v skupinách nebudú musieť nosiť rúška*. *Hospodárske noviny*. <https://hnonline.sk/slovensko/2149172-otvaranie-skoly-a-skolky-v-praxi-deti-v-skupinach-nebudu-musiet-nosit-ruska>

Jánošová, S. (2020, marec 19). *Učíme sa doma: Veľký prehľad užitočných pomôcok, aplikácií a webov zadarmo*. *SME*. <https://zena.sme.sk/c/22362856/ucimesa-doma-velky-prehľad-uzitocnych-pomocok-aplikacii-a-webov-zadarmo.html>

Krempaský, J. (2020, marec 24). *Štát skúsi sledovať všetkých cez mobily. Čo prinesú nové opatrenia*. *SME*. <https://domov.sme.sk/c/22366823/koronavirus-opatrenia-vlada-matovic.html>

Miksová, M. (2020, apríl 23). *Znamky alebo slovné hodnotenie? Prieskum ukázal, ktorú formu preferujú rodičia*. *Pravda*. <https://uzitocna.pravda.sk/vzdelavanie/clanok/549510-znamky-alebo-slovné-hodnotenie-prieskum-ukazal-ktoru-formu-preferuju-rodicia/>

Miksová, M. (2020, apríl 27). *Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia sa k online vzdelávaniu dostanú len ťažko*. *Pravda*. <http://r2.pravda.sk/r.ashx?r=newton&url=http://uzitocna.pravda.sk/skola/clanok/549852-deti-zo-socialne-znevýhodneho-prostredia-sa-k-online-vzdelavaniu-dostanu-len-tazko/>

Pastorek, M. (2020, apríl 6). *Ako sa učí počas pandémie*. *SME*. <https://mynovezamky.sme.sk/c/22377130/nove-zamky-ako-sa-uci-pocas-pandemie.html>

Prijímačky na stredné školy tento rok nebudú. Rozhodovať bude prospech, oznámil Gröhling. (2020, apríl 29). *Hospodárske noviny*. <https://hnonline.sk/slovensko/2138996-prijimacky-na-stredne-skoly-tento-rok-nebudu-rozhodovat-bude-prospech-oznamil-grohling>

Správa o stave republiky prezidentky Čaputovej. (2020, jún 5). *Pravda*. <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/553603-cele-znenie-spravy-o-stave-republiky-prezidentky-caputovej/>

Všetko, čo vytvárame, vytvárame pre ľudí. (2020, apríl 17). *SME*. <https://myzilina.sme.sk/c/22385422/vsetko-co-vytvarame-vytvarame-pre-ludi.html>

Zamestnávateľia vítajú otvorenie škôl, nesúhlasia však s dobrovoľnou dochádzkou. (2020, máj 18). *SME*. <https://ekonomika.sme.sk/c/22407097/zamestnavatelia-vitaju-otvorenie-skol-nesuhlasia-vsak-s-dobrovolnou-dochadzku.html>

Žiaci z vylúčených rómskych lokalít dostanú pracovný zošit. (2020, máj 13). *SME*. <https://domov.sme.sk/c/22403630/ziaci-z-vylucenych-romskych-lokalit-dostanu-pracovny-zosit.html>