
Univerzita Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd

Disertační práce

2013

Kateřina Vojtíšková

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií

Školy, rodiny a nerovnosti.
Výběr středního vzdělání v současné české společnosti

Vypracovala:
Mgr., Bc. Kateřina Vojtíšková

Školitelka:
Doc. PhDr. J. Šanderová, CSc.

2013

Čestně prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedených
pramenů a literatury

V Praze dne 14. 6. 2013

Kateřina Vojtíšková

Obsah

1. Úvod	10
Vzdělání a životní šance v současné společnosti a sociologii	12
Výzkumný cíl a otázky	13
Přístup k tématu, metoda.....	17
Struktura výkladu.....	19
2. Kultura jako zdroj v individualistické společnosti	22
Vzdělání jako nástroj legitimizace.....	22
Model S-D-A: struktura – dispozice – jednání	23
Kultura, repertoáry, praktiky a řád.....	25
Kulturní kapitál	25
Habitus a reflexivita.....	30
Závěr	34
3. Sociální zázemí ve výchově a vzdělávání	36
Rodinná výchova a vtělené identity v individualistické společnosti	37
Průřezky třídy, rasy, genderu ve vztazích mezi rodinou a školou.....	39
Pokračování dělnické třídy bez manuální práce	42
Volný vztah dělníků ke škole.....	44
Menšinová etnicita v české škole.....	45
Školní třídy pod etnografickou lupou	47
Závěr	51
4. Proměny vzdělávacích politik, školského systému, cílů	52
Sociální nerovnosti.....	52
Význam vzdělání na globálním trhu práce	54
Diferenciace v českém školství.....	59
Expanze českého vzdělávacího systému.....	62
Proměny veřejných vzdělávacích politik	66
Reforma terciárního vzdělávání	71
Plošné testování a vystupňování konkurence jako „cesta zpět“?.....	80
Závěr	83
5. Výzkumné postupy	85
Skupinové diskuse	85
Etnografický výzkum.....	89
Data, analýza, interpretace	108
Závěr	109
6. Vztahy mezi školou a rodinou	110
Optimální výchova v rodině aneb Jak (dnes) vychovávat?	111
Výchovné hodnoty a praktiky v rodinách očima pedagogů.....	114
Výchovné hodnoty a praktiky v rodinách očima rodičů	118
Perspektiva pedagogů: základní školství, školy, pedagogové	124
Perspektiva rodičů a žáků: základní školství, školy, pedagogové	128
Závěr	133
7. Interakce mezi rodinou a školou	135
Angažovanost rodičů	135
Výpovědi rodičů o interakcích se školou.....	137
Chování dětí ve škole.....	138
Vztah učitelů k dětem	140
Kvalita školní výuky	143
Porozumění mezi dětmi a učiteli.....	145

Závěr	146
8. Utváření školní úspěšnosti a neúspěšnosti	149
Umístování ve škole – úspěšnost a neúspěšnost.....	149
Kritéria hodnocení žáků	150
Kulturní zdroje rodin a jejich mobilizace.....	159
Závěr	160
9. Typy středního vzdělání	162
Volba střední školy	163
Vzdělávací pole – diferenciacce a selektivita středního školství.....	165
Víceleté gymnázium pro ty, kdo „mají na víc“	168
Čtyřleté gymnázium pro nevyhraněné studenty.....	179
Lyceum pro zaměřené studenty	183
Odborné školy s maturitou pro nejisté (a) zaměřené.....	184
Odborné učiliště pro budoucí manuálně pracující	186
Závěr	192
10. Rozhodování o volbě střední školy v devátých třídách	194
Podmínky volby střední školy ve školním roce 2009/10	194
Přístup k výběru středního vzdělávání v rodinách	201
Rodinné trajektorie.....	205
Reprodukce „nahore“?	205
Usilování o vzestupnou mobilitu	211
Reprodukce „dole“?	219
Nevyužitý potenciál dítěte?.....	224
Závěr	228
11. Mezi příležitostmi a nutnostmi	231
Možné perspektivy výzkumu	239
Resume	241
Literatura	243
Přílohy	262
1. Seznam používaných zkratk	262
2. Seznam grafů a tabulek	263
3. Skupinové diskuse.....	264
4. Etnografická studie.....	267

Jako je celému lidskému rodu celý svět školou, od počátku věků až do konce, tak i každému člověku je jeho celý svět školou, od kolébky až do hrobu.

Jan Amos Komenský¹

„Puberta je zvláštní stav. Neopakovatelný. V pubertě je člověk nahej, takže se ho všechno přímo dotýká. Ten dotyk vzrušuje a bolí zároveň. Jenže to trvá krátce. Až moc krátce,“ vzdychne a odmlčí se. Hodiny na zdi potvrzují jeho slova. Každé tiknutí je úder razítka. Orazítkované vteřiny jsou prošlé a ty, na které razítko dosud nedopadlo, nehotové. Co je mezi nimi? Co zbývá?

„Jak stárneš, oblíkáš se,“ otcův hlas se vlomí do stereotypu hodinového stroje. „Nabaluješ na sebe další a další vrstvy a ty tě znecitlivujou. Kdyby lidi, celá naše společnost zůstala obnažená, museli bychom si nejdřív všichni padnout kolem krku a pak spáchat hromadný harakiri. Náhradní řešení mě nenapadá.“

„Ty už se obnaženej necítíš?“

Otec pomalu, sklesle zavrtí hlavou. „Možná těch vrstev na sobě nemám tolik, ale ucítit skutečnej, nezprostředkovanej dotyk je pro mě spíš zázrak.“

Iva Procházková²

Život je hra, kterou mě nikdo nenaučil hrát, tak ji budu hrát po svém.

Neznámý autor (internet)

¹ R. Palouš. *Komenského boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s.5.

² I. Procházková. *Nazí*. Brno: Paseka, 2009, s. .

Poděkování

Mé upřímné díky patří všem, kteří mi poskytovali podporu.

Za čas, který mi věnovali, věcnou kritiku, inspiraci i četná povzbuzení patří poděkování mým školitelům na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy, váženým sociologům prof. Miloslavu Petruskovi a doc. Jadwize Šanderové.

Provedení výzkumů by nejspíš nebylo možné bez zapojení do projektu *Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciace v ČR*, podpořeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2006-2010). Řešitelem projektu byl Ing. Libor Prudký, PhD., který vedl také výzkumný tým soustředěný v Centru pro sociální a ekonomické strategie (CESES). Druhý tým, jehož jsem byla členkou, vedl doc. Milan Tuček, vedoucí oddělení Studia sociální struktury Sociologického ústavu AV, v.v.i. Jemu, i všem kolegům patří mé díky.

Zavázána jsem lidem z Malé a Sídlištní školy, učitelkám a učitelům, rodičům, žákům a žákyním, kteří projevíli ochotu a důvěru podělit se o kus svých životních příběhů. Vážím si toho.

Za velkorysost děkuji Husovy nadaci a lidem kolem ní.

Mé rodině, přátelům a jiné zvířeně.

1. Úvod

Za období více než dvou desetiletí, které uplynuly od sametové revoluce a vzniku České republiky, si občané zvykli o své zemi uvažovat jako o demokratické a svobodné. Cesta k liberální demokracii vedla obdobím hlubokých proměn označovaných termínem postkomunistická transformace, které byly završeny symbolickým „návratem do Evropy“, tedy vstupem ČR do Evropské unie v květnu 2004. Ústřední liberální principy stojí na předpokladu rovných příležitosti pro každého. Dosažení společenského postavení má být závislé na osobním přičinění, úspěchu v profesi a přínosem pro společenství, nikoli odvozené od příslušnosti k jakékoli kolektivitě, od rodinného původu, etnicity, majetku, stranické legitimity, genderu. Do popředí byly vyzdviženy jako legitimní prostředky takové osobnostní charakteristiky jako úsilí, inteligence, pevná vůle, podnikavost, kreativita. Často k nim bývá řazena také kvalifikace a dosažené vzdělání, které jsou výrazem vynaloženého osobního úsilí. Právě vzdělání bylo tím, co ve 20. století dalo naději chudým si polepšit, aniž by olupovalo bohaté [Brown 2006: 380].

Vzdělání se sice nestalo jedinou nebo nejjistější cestou k životnímu úspěchu a postavení v České republice, přesto je s nimi v současnosti téměř neoddělitelně spojeno. Ze statistik jednoznačně vyplývá, že úroveň dosaženého vzdělání se citelně promítá do životních šancí a podmínek. Děje se tak především skrze různé pracovní příležitosti a zapojení do sociálních sítí. To platí u nás podobně jako v zemích, kde už dlouhá desetiletí není vyšší vzdělání vyhrazeno pouze vyvolené elitě.

Odborné profese, které se umisťují stabilně vysoko na škálách prestiže, vysokoškolské vzdělání přímo předpokládají. Od vrcholných představitelů státu se očekává nejen vzdělanost v obecnějším smyslu, ale i formální vzdělání, splnění kvalifikačních předpokladů. Požadavky na kvalifikaci pro výkon mnohých profesí se postupně zvyšují, a s nimi počet vzdělávacích příležitostí. Tento jednoznačný trend podporuje rozšiřování vzdělanostních aspirací v populaci a prodlužování délky vzdělávání. Ač pro kariéru v politice či v podnikání vysokoškolský diplom není nezbytností, sluší se jej mít – a často tomu tak i bývá (vzdělání české ekonomické elity viz [Machonin, Tuček, Nekola 2006: 549]). Odchytky mohou být terčem kritiky, přisuzují se dozvukům totalitní minulosti, kdy byly případy statusové inkonzistence na vysokých postech běžnější, případně přechodové fázi, ve které významná křesla obsazovali lidé perzekuovaní předchozím režimem. Do vyspělé demokratické země se již jaksí nehodí. Lidé si tento statek doplňují, pokud posty, které zastávají nebo chtějí zastávat, vzdělání vyžadují. Česká média si povšimla, že někdy také velmi nestandardně. Skandály s udílením vysokoškolských titulů nebo maturit ilustrují potřebu absolvování určitého stupně vzdělání pro zastávání konkrétních postů, naznačují také relativně malý význam vlastní náplně vzdělání, znalostí, dovedností, jichž má být „titul“ či „maturita“ pro část studentů zárukou.

Po roce 1989 byl nízký podíl vysoce kvalifikované pracovní síly v dospělé populaci opakovaně označován za veliký handicap české společnosti, která se nově ocitla v celosvětové konkurenci. Potřeba tuto pociťovanou mezeru zaplnit vedla k otevření nových míst na školách s maturitou, a (dle mnohých příliš dlouhou dobu pomalu) i k rozšiřování vzdělávací nabídky na vysokých školách. Nedošlo ovšem nutně ke

snižování *nerovností ve vzdělávání*. Kvantitativní rozvoj školství doprovází kvalitativní změny. Transformace a reformy mají vést k přizpůsobení vzdělávacích systémů „nárokům doby“, novým společenským a technologickým podmínkám. Doprovázejí je diskuse a kontroverze, spory o správné nastavení. Významným tématem debat o školství a akademického výzkumu zůstává vliv vzdělání na životní šance, který se projevuje v různých oblastech života, nejen v profesním světě, ale také v životním stylu (statusové skupiny), společenských sítích – přátelé, partnerství (vzdělanostní homogamie), ve sféře rodiny. Dosažené vzdělání má výrazný mezigenerační rozměr v podobě transmise znevýhodnění a privilegií na generaci potomků. Právě toto téma bude pro nás nadále klíčové.

Předmětem výzkumu představeného na následujících stranách jsou rodinná výchova a vzdělanostní volby generace dětí narozených přibližně v polovině 90. let, takzvané české generace Y. Práce se zabývá procesy diferenciací vzdělanostních drah v české škole, tématem úzce spojeným s re/produkci sociálních nerovností. Zvláštní pozornost věnuji období přechodu mezi základním a středním vzdělávacím stupněm, kdy dochází k dělení žákovské populace do vzdělávacích proudů středního vzdělávání, tomu jakými způsoby probíhá výběr škol, jak v něm figurují představy o současnosti, projekce budoucnosti. Určení cílové skupiny bylo vedeno poznatkem, že právě typ středního studia má velmi podstatný vliv na další strukturaci pole příležitostí v životní dráze mladých lidí a pozdější relativní vzdělanostní šance. Čeští sociologové ukazují, že přinejmenším v nedávné minulosti platilo, že přechod na střední školu byl jedním z klíčových bodů školní kariéry. Volba (typu) střední školy se zdá být dosud zásadním manévrem při směřování vzdělávací dráhy [Simonová, Soukup 2010; Simonová 2011: 69, 110].

Vliv rodinného zázemí (ekonomický, sociální, kulturní kapitál, příjem, dosažené vzdělání rodičů apod.) na školní výsledky dítěte a volbu školy patří ke sledovaným aspektům procesu dosahování vzdělání a statusu. Dosavadní české příspěvky vychází spíše z kvantitativního přístupu a uplatňování objektivistické optiky. Oproti tomu moje perspektiva bude kvalitativní, využívám relační optiku a interpretativně zaměřený přístup [Ritchie, Lewis 2003; Silverman 2005]. Kvalitativní přístupy se při zkoumání společenských nerovností více prosazují v souvislosti s tzv. obratem ke kultuře, který s jistým zpožděním můžeme zaznamenat také v ČR [viz Šanderová et al. 2009].

Snažím se přiblížit a podhalit komplikované předivo vazeb a mechanismů, které působí mezi rodinou a školou v současné české společnosti. Zabývám se blíže rodinou s jejími kulturními zdroji, praktikami, vnímáním, školou jako institucionálním prostředím s určitým kulturním řádem, perspektivami a praktikami aktérů vzdělávacího procesu, pedagogů, žáků, rodičů. Situovanost těchto aktérů, společenská pozice (struktura) zakládá podmínky pro interpretace, reflexe, interakce a životní volby (jednání), které zakládají nové nebo reprodukují stávající struktury, hierarchie a identity.

Ve výkladu způsobu diferenciací vzdělanostních drah žáků na konci základní školy neopomím širší společenský a globální kontext, i když nevyhnutelně ve značně neúplné podobě. Úroveň státu zatím zůstává pro základní vzdělávání zásadní, je ale

zřejmé, že také ve školství na relevanci získává nadnárodní diskurs a apely za kosmopolitní obrat (U. Beck) získávají oprávnění. Podobně jako tomu bylo v minulosti, jsou i žáci na počátku 21. století formováni prostředím, ve kterém žijí. Jaké subjektivní představy se utváří a jaké volby sledování aktéři činí v této roztržité a obtížně uchopitelné situaci, jejíž budoucí podobu i oni spoluurčují, bude předmětem následujících stran. Výsledky sociologického, případně pedagogického výzkumu vycházející z provedených kvantitativních šetření a statistik považují za užitečné, využívám je především pro účely strukturního zarámování či popis vývojových tendencí, kde jsou nenahraditelné.

Vzdělání a životní šance v současné společnosti a sociologii

Vzdělání získalo významnou roli v distribuci životních šancí nejpозději s nástupem průmyslové společnosti a rozšířením demokracie. Cílem vzdělávacího systému je zachovat sociální kontinuitu, zajistit distribuci stále většího objemu vybraných znalostí (*socializace*), stejně důležitým účelem je směřování, vedení jednotlivců do jednotlivých společenských pozic (*výběr, selekce*), ideálně na základě předpokladů, talentu, schopnosti, úsilí. Je povinností školního prostředí vnímat, že každý jedinec má dostat příležitost uniknout omezení sociální skupiny, ve které se narodil a přijít do kontaktu s širším prostředím [Dewey 1916: 23]. Institucionální ideologie vzdělávání – mýtus rovných šancí – považuje vzdělávací systém za prostředek, pomocí něhož jedinci dostávají stejnou šanci uplatnit svůj talent a dosáhnout odpovídajícího společenského postavení (ke konceptu rovných příležitostí viz [Greger 2006:22-6]). Sociologie se chopila úkolu zjišťovat, jak se daří vzdělávacímu systému tento ideál naplňovat, zaměřila se na míru mezigenerační a vnitrogenerační sociální mobility, vliv školy a rodiny na výsledky žáků v testech akademických schopností, znalostí (např. známá studie *The Equality of Educational Opportunity Study* J. S. Colemana z roku 1966). Stoupenci modernizační teorie vyjadřovali přesvědčení o postupném vymizení sociálních nerovností v přístupu ke vzdělání. Odborníci získali možnost podílet se na přípravě návrhů praktických opatření, která měla tento proces uspišit a vzdělanostní nerovnosti snižovat. Jednoznačným veřejným zájmem svědčícím pro úsilí o vyrovnání šancí i u odpůrců státního intervencionismu, je zájem zabránit (drahému) mrhání s talenty [srovnej Bourdieu, Passeron (1977)1990:180].

Zastánci kritického přístupu (např. P. Bourdieu, I. Illich, B. Bernstein, P. Freire, R. Collins, S. Ball) od 60. let poukazují z různých pozic na problémy této interpretace, přetrvávání nerovností ve vzdělávání (především třídních, rasových, genderových), které nejsou snadno odstranitelnou „chybou systému“, ale přímo souvisí s jeho samotnou povahou. Vzdělávací systém naproti tomu ukázali jako nástroj reprodukce sociálních nerovností, jehož pravou funkcí je zamaskovat objektivní pravdu o vztahu k mocenské struktuře, kterou pomáhá mezigeneračně uchovávat. Poukázali na ideologické aspekty spojené se školním vzděláváním, „skryté kurikulum“, které má moc přesvědčit vyloučené o správnosti, legitimitě jejich exkluze, brání prohlédnout (a napadnout) principy, v jejichž jménu byli vyloučeni.

„[F]unkcí Školy není pouze zajistit nenápadné následnictví buržoaznímu stavu, které již nemůže být předáváno přímo a otevřeně. Tento privilegovaný nástroj buržoazní sociodie uděluje privilegovaným nejvyšší privilegium nevidět se jako privilegované,

ještě mnohem snadněji se mu daří přesvědčit společensky vyděděné o tom, že vděčí za svůj školní a sociální osud vlastnímu nedostatku nadání nebo zásluh, protože ve věcech kultury vylučuje naprosté vyvlastnění uvědomění si tohoto vyvlastnění. [Bourdieu, Passeron (1977) 1990: 210].

Nové pohledy na fungování vzdělávacích systémů a instituce školy se staly neodmyslitelnou součástí širšího proudu kritiky směřování vyspělých kapitalistických společností, nesouhlasu s vylučováním určitých sociálních kategorií z plného zapojení, vyjádřením narůstající deziluze a skepse vůči idejím pokroku (resp. jejich selhávání), které jsou bytostně spjaté s modernitou, s vírou v emancipaci člověka a pokračujícím rozvojem poznání. Kritika totalizujících institucí, nové sociálně vědní metody (analýza diskursu, etnografie, konverzační analýza) a epistemologie (interpretativismus, hermeneutika, sociální konstruktivismus) se etablovaly v Evropě i zámoří, poznatky a přístupy se uplatnily v pedagogických vědách. Nutno říci, že také přispěly k určitým změnám v institucionální praxi. „Paradigmatický“ obrat pochopitelně nemohl mít ve své době větší odezvu či paralelu v normalizačním Československu.

Na druhé straně dynamický rozvoj informačních a komunikačních technologií podpořil kvantitativní sociálně vědní metody, v oblasti školství usnadnil testování širokých žákovských populací, umožnil panelová šetření a provádění srovnávacího výzkumu v oblasti vzdělávání. Tento přístup se zdá slibný z hlediska možností aplikace výsledků, protože data si nárokují reprezentativitu, modely sledují kauzální vztahy (výdaje na školství, úroveň nerovností, výsledky testů gramotnosti, kvalifikovanost pedagogů apod.) a nabízí možnosti srovnání v čase a prostoru, různých vzdělávacích modelů, dokonce sledování dopadů konkrétních opatření v kvazi-experimentálních podmínkách (panelová šetření). Robustní závěry se zdají být vhodné pro aplikaci ve veřejné politice.

Oba takto široce vymezené přístupy, obě perspektivy, jsou v sociálních vědách uznávány jako legitimní, jejich poznatky také bývají do různé míry využívány při formulaci veřejných politik a vzdělávacích cílů. Velkou výzvou je jejich propojování, kombinace, nebo alespoň větší komunikace mezi nimi [Irwin 2009; Straková, Veselý 2010: 406].

Kvalitativní přístup jsem zvolila z důvodu nedostatku sociologických studií, které by téma nerovností ukazovaly z poněkud odlišné, alternativní perspektivy. V práci se snažím téma nerovností ve vzdělání uchopit jinak, než z pozice konceptu rovných příležitostí (jako equity), klást trochu jiné otázky než dosavadní, především kvantitativně založené práce [např. Matějů, Straková 2006; Matějů, Veselý, Straková 2010; Simonová 2011].

Výzkumný cíl a otázky

Hlavním záměrem práce je za pomoci provedených kvalitativních výzkumů zodpovědět na otázku, *jakými mechanismy dochází k rozdělování vzdělávacích drah českých žáků mezi základním a středním vzdělávacím stupněm na počátku 21. století a jakým způsobem je v nich zapojena škola a rodina*. Volba střední školy je chápána jako malá, nicméně významná součást obecných procesu reprodukce vzdělanostních nerovností, vzdělanostní reprodukce a mobility probíhající v kontextu probíhající strukturální vzestupné vzdělanostní mobility ve srovnání s rodičovskou generací.

Zabývám se podněty, oporami a překážkami, které sehrávají svou roli v procesu výběru vzdělávací dráhy především ze subjektivního pohledu rodin, které toto rozhodnutí činí. Všímám si, jak na proces diferenciací drah nahlíží pedagogové, a jaké podmínky pro něj prakticky základní školy připravují. Diferenciací žákovských drah je vázána na sociologicky široce tematizovanou problematiku nerovností ve vzdělávání, jejich mezigeneračním přenosem, zprostředkovaně také společenskými nerovnostmi.

Snažím se zjistit, jakými kulturními zdroji rodiče s různým dosaženým vzděláním a pracovním postavením disponují ve vztahu ke škole, jak se ve vzdělávacím prostředí orientují a jak jednájí ve smyslu ovlivňování cesty pro děti v určitém bodu labyrintu vzdělávacího systému, který je neustále v pohybu. Dále sleduji, jak rodiče pojmají vzdělávání, jaké zastávají postoje vůči škole, jak s učiteli rodiče i žáci interagují, a zda rozdílné praktiky ústí do různých trajektorií. Zaměřuji se také na rozpory a příklady, u nichž selhávají konvenční výkladová schémata. Pohled na strategie aktérů – rodin (rodičů a žáků) doplňuje analýza školní instituce, její kultury a řádu (normativita), nároků a očekávání pedagogů vůči rodičům a žákům. (Každodenní) Školní praxi pojmám jako důležité médium distribuce šancí a utváření identit žáků, vztahů, které si zaslouží bezpochyby podobnou pozornost jako rodina.

Ve výzkumu jsem se zaměřila na žáky posledních tříd běžné základní školy, kteří se nacházeli v (přibližně dvouletém) období před nastoupením na střední školu. Úmyslem bylo najít školní třídy, které navštěvují žáci různého sociálního a vzdělanostního zázemí (*sociální mix*), u nichž probíhalo rozhodování o budoucí vzdělávací dráze, která nebyla nutně předurčená či jednoznačná. Ukázat zda a jakými způsoby se promítá rodinné prostředí ve škole, v projevech konkrétních žáků a jejich volbách.

Při výzkumu jsem se tedy nesoustředila na zvlášť vybranou kategorii žáků, například ve škole neúspěšné, selhávající žáky ze znevýhodněných poměrů (etnikum, dělnická třída, sociálně slabé rodiny) nebo naopak na případy vzestupnou mobilitu. Tato často zkoumaná témata umožňují také odpovídat na otázku (chybějících) zdrojů potřebných pro školní úspěch a mohou napovědět, jak pomoci selhávajícímu segmentu školáků. Další studie se zaměřují na střední/vyšší vrstvy/třídy a jejich reprodukci, poukazují na přenos privilegií v rodinách a mohou zodpovědět na otázku, jakými prostředky si udržují rodiny střední/vyšší třídy náskok před ostatními. Moje perspektiva je v tomto smyslu více školní, než rodinná.

Dílejší otázky, na které se soustřeďuji v jednotlivých kapitolách, v nichž interpretuji data z kvalitativních výzkumů lze shrnout následovně:

- Jaký přisuzovali rodiče význam vzdělávání svých dětí?
- Jak hodnotili rodiče a žáci základní školu a pedagogy?
- Jak vypadá vhodná rodičovská výchova z pohledu pedagogů, jak hodnotili své žáky a jejich výchovu v rodinách?
- Jaké problémy a témata byla klíčová pro pedagogy ve vztahu k jejich profesi?
- Jak probíhají interakce mezi rodinou a školou? Liší se výpovědi rodičů o vztazích mezi rodinou a školou podle vzdělanostního zázemí rodin?

- Co utváří školní úspěšnost a neúspěšnost, jaké praktiky, postoje přispívají v základní škole k formování školních identit úspěšných a neúspěšných žáků?
- S jakými charakteristikami se pojí pozice „dobrého“ a „špatného“ žáka/žákyně, jak jsou v konkrétních případech realizovány s ohledem na rodinné zázemí a formující se identitu žáků?
- Jak vnímají rodiče a žáci jednotlivé typy středních škol, jaké školní identity a jakou budoucnost jejich absolventů si s nimi spojovali?
- Jakým způsobem se realizovala v 9. třídě ZŠ volba střední školy ve dvou školních třídách Sídlištní a Malé školy?
- Jaké důvody vedly rodiny ke konkrétní volbě, jak aktivní byly rodiče a učitelé?

Popis procesu volby vzdělávacích drah u vybrané skupiny dětí žijících v současné české, liberálně demokratické, kapitalistické společnosti má přispět k výkladům, které se zabývají otázkou, zda školský systém může být i nadále považován za důležitý nástroj sociální diferenciacce, inkluze a exkluze. K této problematice se vyjadřuji více v kapitole, která čerpá z prací jiných autorů sledujících vývoj vzdělanostních nerovností v návaznosti na expanzi vzdělávacích příležitostí, vztahem mezi dosaženým vzděláním a příležitostmi na trhu práce. Důležitým kontextem ve vztahu k vzdělávání je veřejná politika, která v zásadních dokumentech s národní i nadnárodní působností staví vzdělání populace do centra zájmu v souvislosti s „novou ekonomikou“, příchodem informační či „vzdělanostní společnosti. Vzdělání je pojato jako jeden z pilířů, které pomohou řešit problémy vyspělých společností, jejich globální konkurenceschopnost, zaměstnanost.

Domnívám se, že úprava vybraných parametrů ve školství, v konkrétních vzdělávacích stupních nemusí vést k zamýšlenému efektu na vyrovnávání šancí, pokud vzdělávání a „vzdělávací kvazi-trh“ zůstane pevně vklíněn v zažitých, z podstatné části implicitních a samozřejmých předpokladech zúčastněných aktérů na straně rodin, škol, nebo expertů, které tyto změny nebudou dostatečně zohledňovat. Důležitost důvěrného poznání a pochopení těchto partikulárních, subjektivních pohledů zúčastněných aktérů pro koncipování návrhů řešení a implementaci řešení je stále zřetelnější [viz Straková, Veselý 2010: 404-7]. Přestože nerovnosti ve vzdělávání jsou navýsost politickým tématem, text neústí v doporučení pro praxi. Jeho ambicí je spíše podnítit kritické přemýšlení o tom, co zakládá různé vzdělávací dráhy, které mohou být interpretovány jako vzdělanostní nerovnosti, jak mohou přetrvávat, pojednat o možných důvodech opakovaného selhávání snah o jejich potlačování, a přiblížit „běžný, každodenní svět“ rodin, žáků, škol.

Proč právě toto téma považuji za hodné zkoumání, dokonce potřebné? Jsem přesvědčená, že nerovnosti zůstávají ve školství závažnou problematikou i při rozšiřování dostupnosti vzdělání. To ukazují i příklady zemí, které prošly před mnoha lety expanzí terciárního vzdělání (komplexní publikace tematizující z mnoha úhlů vzdělávání v kontextu globalizace viz [Lauder et al 2006]). Podoba výuky a vzdělávání ovlivňuje společnost na dlouhá desetiletí, étos, který škola explicitně i implicitně sděluje, aktivně formuje, strukturuje kolektivní přemýšlení o člověku, životě a společnosti, utváří podmínky pro volby, identity a očekávání jednotlivců.

Opomíjení otázky re-/produkce nerovností ve vzdělávání jako čehosi podružného, přirozeného, co vždy bylo a bude, čemu je třeba dát „volný průběh“, může snad znamenat nedostatek smyslu pro sociální spravedlnost. Ale je především nedostatečným oceněním významu a smyslu myšlenky rovných příležitostí pro legitimitu liberální demokracie. Při jeho praktickém selhávání hrozí ztráta důvěry ve spravedlivé prostředí, loajality vůči společenskému uspořádání těch občanů, kteří sami nebo jejich děti nedostali šanci uspět, nebo také uspěli, ale výsledek byl jiný, než očekávali. Bez základní míry jistoty, při růstu sociálních nerovností, který je dnešní realitou v mnoha vyspělých zemích, nemusí docházet jen k diferenciaci životních stylů a spotřeby, ale také k erozi sociální soudržnosti, sdíleného lidství, důstojnosti (otázka uznání, *recognition*), k možným rozdílům v občanské participaci, tedy dopadům na samé základy demokratických principů.

Státy se skrze zásadní účast na vzdělávání podílí na utváření identit občanů, artikulaci civilizačních hodnot, kulturních příběhů, symbolů a dalších atributů tvořících sdílenou realitu. Rovnost příležitostí a práv patří vedle individuální svobody k pilířům liberální demokracie. Varovným signálem mohou být problémy s přechodem mladých lidí na trh práce, přítomné ve větší či menší míře ve všech zemích Evropské unie (EU), což vedlo EU k zařazení tématu mezi klíčové oblasti strategie *Evropa 2020*. Tento u nás doposud nepřilíživě diskutovaný problém se v roce 2012 dle dat Eurostatu dotýkal každého pátého mladého člověka do 25 let (v 17 zemích Eurozóny dokonce 23 %). Se vzděláním souvisí velmi úzce, jak se ukazuje i na českých datech (např. přechod absolventů učňovských oborů do dospělosti v ČR [Havlíková 2010]). Prodloužené studium mladé lidi vedle příslibu lepších šancí udržuje vně plného zapojení na trhu práce. Vyšší dokončený stupeň vzdělání zvyšuje šance nalézt pracovní uplatnění, je poziční výhodou nositele, důležitou roli při uplatnění hrají ovšem i faktory, které jednotlivce ovlivnit vůbec nemůže (př. makroekonomická situace).

Bagatelizování komplexnosti procesů, důvodů a konsekvencí souvisejících s různými životními drahami, přisuzování dosažených výsledků (např. „dobré vzdělání“) individuálnímu „výkonu“ může vést k rozdílnému zacházení s lidmi, ospravedlněnému postupování podle (domnělých) zásluh. Růst nerovností v kombinaci s jejich legitimitou, má také emocionální dopady. U „úspěšných“ může podporovat pocity nadřazenosti, výjimečnosti, případně paternalismu. Zatímco u „méně úspěšných“ může vést k pocitům méněcennosti, závislosti, resentimentu. Rostoucí individualistické pojetí světa je dalším podnětem potenciálně oslabujícím solidaritu mezi lidmi a podstupování úsilí procesy vznikání a reprodukce nerovností účinně omezovat. Jednotlivci vyvázaní z tradičních vazeb jsou zranitelní ve své závislosti na trhu práce, který se stal motorem individualizace [Beck, Beck-Gernsheim 1995: 32]. Lidé, kteří nedosáhli z jakýchkoli důvodů potřebné vzdělání, jsou ohroženi zneuznáním, exkluzí politickou, sociální (underclass, prekariát, třída chudoby), nezaměstnaností, vykonáváním práce nejisté a špatně placené (pracující chudoba). Především loď s rutinními dělníckými profesemi a pracovníky ve službách, se ve vyspělých kapitalistických státech stále více potápí, jak ukázal již před dvěma desetiletími R. Reich. Tento fakt přináší dnes široce diskutované globální problémy, sociální nepokoje, nejistoty a rizika, a také nové výzvy [Dahrendorf 1991; Reich 1995, 2008: 13-22; Beck, Beck-Gernsheim 1995; Keller 2011].

Přesvědčení o tom, že každý má stejnou šanci uspět, závisí jen na jeho talentu a snaze, se ukazuje při bližším pohledu jako iluzorní. Privilegia jsou distribuovaná relačně, startovací čáry nejsou (a nebudou) vyrovnané. Ostatně ani dráhy nejsou stejné, různé školy poskytují různé vzdělání, význam školy, titulu v čase nezůstane na místě. Materiální, emoční, kulturní podmínky, životní styl, způsoby komunikace a další aspekty každodenního života rodin se v domácnostech až dramaticky liší. To vše ovlivňuje osobnost dítěte a jeho/její životní šance. Zkoumání souvislostí, které stojí za realizací různých vzdělanostních (životních) drah u dnešních mladých lidí, by mohlo přispět k lepšímu porozumění podmínek, které aktéři vnímají jako omezující nebo podněcující jejich jednání.

Přístup k tématu, metoda

Na proces vzdělávání jsem nahlédla ze specifické perspektivy kvalitativního přístupu. Ten není silný ve formulaci pravděpodobností, ale může přispět k porozumění procesu diferenciací školních drah s ohledem na rodinné kulturní zdroje žáků (milieu, zázemí) a prostředí základní školy (kulturní řád) jako veřejné instituce, a doplnit tak již nemalou řadu prací českých sociologů publikovaných v posledních letech na téma nerovností ve vzdělávání (např. [Katrňák 2004; Matějů, Straková et al 2006; Matějů, Straková, Veselý 2010; Kreidl 2008; Simonová 2011; Šafr et al. 2012]).

Práce je příspěvkem k interakcionistickým a kulturním přístupům ke zkoumání sociální konstrukce nerovností, které se zabývají nejrůznějšími aspekty života [Šanderová et al. 2009]. Českému čtenáři chce představit alespoň část z bohaté oblasti výzkumů, které se procesy sociální a kulturní mezigenerační (třídní) reprodukce nerovností ve školním prostředí / skrze vzdělávací systém zabývají, zejména v rámci tzv. kulturní třídní analýzy. Hlavním inspiračním zdrojem mi bylo dílo Pierre Bourdieua, který se reprodukční teorií pokusil přemostit strukturu, propojit objektivní podmínky s jednáním, subjektivní volbou. Právě někde na této těžko uchopitelné, „podivné hranici“ [Bauman 1999: 18] se rozhoduje o trajektoriích životních cest sledovaných aktérů.

Empiricky se opírám o dvě hlavní kvalitativní studie zacílené na generaci dětí narozených přibližně v polovině 90. let, které vstoupily do první třídy na počátku 21. století. Tedy v diametrálně odlišné realitě než jejich rodiče, kteří se nejčastěji narodili v druhé polovině 60. let a v první polovině 70. let. Pubertu neprožívají dnešní děti na sklonku „šedivých“ normalizačních let jako rodiče, ale obklopeni stále se vylepšujícími se informačními a komunikačními technologiemi, internetem, mp3, sociálními médii, ale také vystaveni převládající deziluzi z politiky a ekonomického vývoje, kdy termíny jako krize či stagnace jsou skloňované takřka denně ve všech pádech.

První z výzkumů byl založený na skupinových diskusích s matkami, jejichž děti navštěvovaly devátý ročník školní docházky. Část studovala na víceletých gymnáziích, zbytek dokončoval povinnou školní docházku na základní škole. Tento výzkum výběrem rodin pokrývající různá vzdělanostní zázemí rodin a žáky výběrových víceletých gymnázií i základních škol umožnil obsáhnout široké spektrum životních

stylů rodin a voleb středních škol, které se v nich odehrávaly. Neomezil se na jedinou lokalitu, ale zahrnul rodiny z Prahy, Tábora a okolí, Brněnska.

Druhou etnografickou studii jsem realizovala na dvou pražských základních školách, v osmé, a posléze deváté třídě. Tím jsem časově obsáhla dvouleté období, které předchází volbě střední školy. Pro výzkum jsem vybrala dvě nevýběrové třídy škol z různých pražských městských částí hlavního vzdělávacího proudu (HVP). Školy nebyly ničím výjimečné, zvláště atraktivní pro rodiče, ani stigmatizované. Navštěvovali je především žáci bydlící v okolí školy, ve spádové oblasti. Z výročních zpráv bylo zřejmé, že žáci a žákyně odcházeli na různé typy středních škol, později se ukázalo, že školy navštěvovaly děti pocházející z rodin různého sociálního postavení. Zahraniční autoři vyzývají výzkumníky, aby své kvalitativní studie k mezigenerační reprodukci nezaměřovaly pouze na póly úspěchu a neúspěchu [Lahire 2003; Irwin 2009], na typické příslušníky „dělnické třídy“ a „střední třídy“.

Bylo by užitečné rozšířit kvalitativní výzkumné uspořádání, například, nasměrováním je tam, kde je třídní umístění zamlžené, nejasné, kde jsou standardní procesy rozvrácené nebo kde se vyjednává vnitrotřídní diverzita. (.) Zlepšení kvalitativního vhledu do diverzity uvnitř tříd, zkušeností mezilehlých tříd a sociální mobility by vylepšilo naše porozumění v oblastech doposud relativně opomíjených [Irwin 2009: 1137].

Tomuto nároku má studie odpovídat. Soustřeďuji se na „běžné“ školní třídy, nikoli školy v místech, kde žijí nebo kam dochází žáci z ideálně typických dělnických nebo naopak profesionálních poměrů, nejde ani o sociálně vyloučené lokality.

Ve školních třídách jsem sledovala necelou padesátku žáků a žákyň na konci povinné školní docházky, kdy mají za sebou většinu povinné docházky. Budoucí vysokoškoláci se nachází přibližně v polovině své vzdělávací dráhy, učňové již ve třech čtvrtinách. Předpokládala jsem, že větší *sociální různorodost* by mohla znamenat menší předurčenost („nutnost“) školních drah díky každodenní interakci a komunikaci žáků mezi sebou (vrstevnický kolektiv), vést ke snadnější výměně perspektiv, informací, a tak i možné větší otevřenost vůči různým vzdělávacím cestám a budoucnosti. Každodenní setkávání žáků, ze kterých se stanou lidé nejrůznějších profesí, sociálních vrstev, tříd či enkláv, nabízí svým způsobem unikátní a neopakovatelné prostředí.

Na mikro úrovni se práce zabývá především praxí a praktikami, ukazuje každodenní fungování škol a rodin ve smyslu udržování nerovností, diferencování vzdělávacích drah, situovanost aktérů v čase a prostoru, různou komunikaci mezi rodinou a školou, konstrukce školního úspěchu, volby střední školy, identity – jak žáci a žákyně dospívají k závěru, že nabízené místo na střední škole je určené pro ně, oni se pro ně hodí a mají ucházet.

Metodologicky je podstatné doplnění těchto výzkumů vypovídajících o velmi malém výřezu z celku rodinné a školní praxe o pasáže, které situují tyto aktéry (žáky, rodiny) a instituce do struktury současného školství a vzdělávacích diskursů. Pro tento účel používám data Českého statistického úřadu (ČSÚ), Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), dokumenty publikované především ÚIV, Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV), Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy MŠMT).

Struktura výkladu

První kapitola představuje teoretický rámec a hlavní koncepty P. Bourdieua a jejich využitelnost pro výzkum. Stanovuje základní východisko pro další kapitoly. Hned v další části kvalitativně orientované práce často vychází či nějak reagují na reprodukční teorii, případně rozpracovávají koncepty v oblasti vzdělanostních nerovností. Studie obohacují teorii o aktuální témata, jakými je rostoucí nejistota středních tříd, život dělnické třídy v kontextu deindustrializovaného města nebo studium emocí ve vztahu k třídě a vzdělání. České studie z konceptů P. Bourdieua přímo nevycházejí, ale přináší domácí pohled na školství a problematiku nerovností ve vzdělávání.

Vlastním empirickým výzkumům a jejich výsledkům předchází kapitola, která poukazuje na vazby mezi vzděláním a sociálními nerovnostmi, zabývá se souvislostmi expanze vzdělávacích systémů a proměnou pracovních trhů. „Demokratizace“ či „masifikace“ vzdělávání, která se pro zkoumanou generaci stává realitou, nebývá v současnosti doprovázena zmenšováním sociálních nerovností, vzestupem všeobecného blahobytu, ale spíše polarizací ekonomických nerovností a ústupem státu sociálního zabezpečení, mizením velkých hierarchicky uspořádaných organizací ve prospěch služeb a síťového uspořádání, nástupem ekonomiky, v níž je část populace marginalizována a vylučována, jiná pracuje za nejistých podmínek. Dosažené vzdělání může být tím, co rozhodne o udržení se na primárním trhu práce, lepších pracovních podmínkách a ohodnocení.

České školství po roce 1989 prošlo hlubokou proměnou, deetatizací, liberalizací a decentralizací, vstoupilo do mezinárodního kontextu, který má vliv na podobu reforem vzdělávacích politik. Na konci prvního desetiletí 21. století dochází k prosazování standardizace výstupů vzdělávání primárního a sekundárního, pokračuje reformní úsilí na terciárním stupni mířící k diverzifikovanému systému a posílení role soukromých finančních zdrojů. Tyto změny doprovázely v Evropě protesty a kritika reforem ze strany především zahraničních sociálně vědných teoretiků a analytiků, kteří upozorňují na nepříznivé dopady současných neoliberálních politik na menšiny a sociálně znevýhodněné mladé v prostředí globální konkurence, které nenabízí všem adekvátní příležitosti na uplatnění.

Předmětem další kapitoly je přiblížení dvou provedených kvalitativních výzkumů (skupinových diskusí a etnografických případových studií ve školních třídách), popis vzorku a postupu prací.

V následujících pěti kapitolách pak diskutuji hlavní zjištění, k nimž jsem dospěla analýzou dat získaných původními studii. První z nich se zabývá normativitou školního prostředí, nároky, které pedagogové kladou na děti, potažmo očekávání vůči *výchově v rodině*. Na rodičovství je nahlíženo jako na praxi, která se dostává do hledáčku profesionálů na výchovu, jež ji (často implicitně) hodnotí. Jejich pohled sice není neměnný, ale je důležitý. Kapitola se zabývá subjektivními perspektivami aktérů – učitelů, rodičů a dětí. Učitelé hodnotí výkony žáků, ovlivňují jejich školní úspěch. Rozpoznat jejich představy, ideály a očekávání může být pro školní úspěch dítěte velmi podstatné. Podle některých teorií vzdělanější rodiče dokážou zřejmě lépe vyhovět těmto představám, očekáváním. Nakolik si jsou rodiče těchto nároků ze strany

školy vědomi a jak se s nimi vypořádávají, diskutuji dále, stejně jako hodnocení aktérů situace ve vzdělávání a vnímání pozice konkrétních škol.

Navazující kapitola rozvíjí téma *vztahů mezi rodinou a školou* poněkud z jiného úhlu, všímá si interakcí. Vykazují vzdělanější rodiče větší kompetenci a sebevědomí při vyjednávání s pedagogy, což jejich dětem zajistí výhody? Specificky se zaměřuji na komunikaci mezi školou a rodinou ohledně čtyř typů konfliktu (chování dítěte, vztah učitele k dítěti, kvalita výuky, porozumění mezi dítětem a učitelem). Sleduji, jak definují rodiče různého vzdělání problémy, které ve škole řeší/musí řešit, jaký volí postup a jak úspěšní v jednání jsou. Platí vztah mezi sociálním postavením a jednáním s učiteli, o kterém referují zahraniční práce, také v české základní škole, nebo jsou vzdělaní a sebevědomí rodiče v českých, tradičně vůči okolí spíše uzavřených školách spíše nevídaným partnerem?

Jednu ze zásadních směrůvek ve vzdělanostní dráze znamená *školní prospěch*, tedy vyjádření míry úspěšnosti žáka/žákyně ve škole. Rodiče v provedené studii přímo uplatňovali svůj vliv na pedagogy jen ve výjimečných případech. Oceňováni byli především žáci a žákyně se svými osobními charakteristikami, projevy, chováním, komunikací, projevy zájmu. V této části si blíže všímám konstrukce školního úspěchu a neúspěchu několika vybraných žáků a žákyň na obou stranách spektra. Analýza zachycuje *školní úspěšnost* „v akci“, jak se vytváří školní identita žáka/žákyně, co má společného s prospěchem konformita a kázeň, jak na ní spolupracuje žák s pedagogy, jak je propojena se světem mimo školu – světem rodiny, prací rodičů, kamarády, sociálními nerovnostmi.

Poslední dvě kapitoly pojednávají o klíčovém tématu, tedy *volbě střední školy*. První z nich mapuje vzdělanostní *pole středních škol*. Nahlíží na různé atributy jednotlivých typů škol, identity spojované se studenty, kteří o ně usilují a kteří je navštěvují, vzdělanostními nebo profesními aspiracemi. Kapitola ukazuje odlišnou logiku výběru střední školy vzhledem k síle vysokoškolských aspirací a přisuzované školní identitě dítěte. Především vysokoškolsky vzdělaní rodiče vnímají jako svůj úkol připravit děti na klíčovou volbu, kterou pro ně představuje výběr vysoké školy a obor profesionalizace. Odlišný způsob uvažování vykazují rodiny s výbornými studenty, jejichž rodiče mají nižší stupeň dosaženého vzdělání.

Závěrečná kapitola se soustředí na volbu střední školy ve školním roce 2009/10, kdy jí podstupovali žáci a žákyně z etnografické studie. Přibližuje vybrané dráhy žáků, kteří pravděpodobně budou reprodukovat vzdělání svých rodičů – učňovské a vysokoškolské – odpovídají do jisté míry ve studiích často popisovaným vzorcům reprodukce „dělnické třídy“ a „střední třídy“. Aspiracemi a výběrem střední školy naznačené vzestupně mobilní dráhy jsou na konkrétních příkladech ukázány jako vedené snahou vyrovnat se v další generaci s překážkami, na které naráželi v životě rodiče, vylepšit pozici dítěte na pracovním trhu v konkurenci s ostatními. Někteří žáci z pohledu učitelů plně nevyužili svůj potenciál a pohledem téměř všudypřítomné ekonomické racionality lze spekulovat o „plýtvání talentů“, nedostatečném využití lidského potenciálu těchto žáků [Bourdieu, Passeron (1977)1990: 180]. Také jim se v kapitole věnuji.

Provedený výzkum a studium dané problematiky mne vedou k hypotéze, že rozdělování žáků a žákyň do různých vzdělávacích drah bylo v ČR na konci prvního desetiletí 21. století propojeno s jejich vzdělanostním a sociálním rodinným zázemím prostřednictvím školní identity dítěte a jeho vzdělanostní aspirací. Významnou podporu celému procesu poskytuje *kulturní řád školy*. Ten se opírá o neoliberalní pojetí vyzdvihující svobodnou volbu jednotlivce a ekonomickou racionalitu. Tento diskurs a praxe pojímá vzdělání jako individuální statek a nástroj v konkurenčním boji o uplatnění ve společnosti. Pedagogové a pedagožky zkoumaných základních škol nezpochybňovali legitimitu svobodné volby základní školy pro své dítě ze strany rodičů i za podmínek, kdy reflektovali negativní důsledky takové volby na výuku. Podobu třídních kolektivů na druhém stupni učitelé základních škol vnímali jako související s odchody části žáků za „lepší vzděláním“. Ty jsou pochopitelné právě kvůli podobě „zbylých“ třídních kolektivů. Volba střední školy zapadá do pedagogy preferovaného legitimního pojetí individuální svobody člověka, které se odvozuje od talentu, cílevědomosti, odpovědnosti, informovanosti, píle, aktivity. Nikoli od osobních konexí, styků (sociální kapitál) nebo ekonomického zajištění rodiny (ekonomický kapitál).

Spíše než o realizaci (liberály často vzývané) meritokracie, založené na rovnici: schopnosti³ + úsilí = zasloužený úspěch, můžeme také v českém kontextu hovořit o *parentokracii*, systému, kde využívání (správných) kulturních zdrojů rodiny spolu s procesem výběru vede k realizaci klíčových voleb, podporuje diverzifikaci vzdělávacího systému, tedy rozrůznění škol a typů vzdělání dle zaměření a náročnosti, dodejme, že také podle sociálního zázemí (stratifikaci). Rodiny, které věnují vzdělávání svých dětí čas, aktivují kulturní zdroje, umí zároveň děti účinně motivovat a manévrovat v prostoru středního vzdělávání tak, aby již s dostatečným předstihem usnadnili přípravu a přechod na terciární vzdělávání. Tyto volby, včetně volby střední školy, jsou ovlivněné volbami předešlými, a strukturují pole dalších voleb. Volba vyjadřuje nevyhnutelné vykročení, které nese informaci o tom, kdo jej činí, o jeho možnostech, zájmech, preferencích, kým je, kým se chce nebo má stát.

³ Případně přímo inteligence (IQ) či předpoklady.

2. Kultura jako zdroj v individualistické společnosti

Kritická sociologie P. Bourdieua inspirovala celou řadu studií v sociologii vzdělávání, které poukazují především na kulturní souvislosti mezigenerační reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělání. Některé z těchto prací představím blíže v kapitole následující. Zde se zaměřím na teoretický aparát využívaný k vysvětlení mechanismů kulturní reprodukce, jehož základní stavební kameny tvoří kulturní kapitál, pole, habitus, sociální praxe.

S kulturním obratem v sociálních vědách nedal zájem o *kulturní kapitál* na sebe dlouho čekat. Koncept umožnil nahlédnout na kulturu jako na zdroj, který sdílí určité charakteristiky s ekonomickým kapitálem. Kulturní zvyky, praktiky a dispozice zpřístupňující vzácné statky, mohou být zdrojem „zisku“, předmětem monopolizace a, za vhodných podmínek, také mezigeneračního přenosu. Kultura a kulturní procesy se tím dostaly do samého centra analýz stratifikačních procesů [Lareau, Weininger 2003]. Teorie byla poměřována s daty v různých kontextech a diskutována v souvislosti s tématy jako post-industrialismus, gender nebo reflexivita.

Vzdělání jako nástroj legitimizace

Pierre Bourdieu byl ve své práci důsledně zaměřený na odhalování mechanismů způsobů nadvlády/dominance ve společnosti. Z epistemologického hlediska byl relacionistou kritizující filosofii sociálních věd založenou na substancích – jedincích, skupinách. Sledoval působení moci, její účinky a poukazoval na schopnost symbolických systémů udržovat a posilovat útlak, uchovávat vztahy nadřazenosti a podřízenosti za pomoci jejich naturalizace. Odhaloval „objektivní vztahy, jež se nedají ukázat ani ohmatat, je třeba dobývat, budovat a prosazovat jejich platnost vědeckou prací“ [Bourdieu 1998: 7]. Sociální svět pojímal jako multidimenzionální prostor založený na principech *diferenciace* a *distinkce*.

Teorie kulturní reprodukce vysvětluje, jak dominantní skupiny ve společnosti udržují mezigeneračně své postavení, status quo, v podmínkách rozvinutých společností, kde k tomuto účelu často využívají vzdělávací systém. Růst významu dosaženého vzdělání pro postavení člověka ve společnosti posílil stát – subjekt udělující vzdělanostní osvědčení. Rodina ztratila monopol na přenos privilegií a výběr legitimních dědiců, význam vzdělání pro reprodukci sociální struktury se odehrál především na úkor rodiny [Bourdieu 1996]. To ovšem neznamená, že by moderní rodina jako základní jednotka reprodukce kapitulovala na své funkce v sociální reprodukci, stala se jen závislejší na státu. Rodiče nadále usilují o mezigenerační udržení nebo vylepšení postavení v sociálním prostoru, zachování kontinuity rodinného majetku a postavení pro potomky [Singly 1999; Možný 2004; Bourdieu, Passeron (1977)1990; Bourdieu (1979) 1984; 1986]. V situaci rostoucí nejistoty ohledně budoucnosti nabývá toto úsilí na váze. Významný teoretik rodiny, přesvědčený o neustávajícím významu instituce rodiny, François de Singly (v návaznosti na historika P. Arièse) poukazuje na další aspekt rodičovského zájmu, který bychom neměli opomíjet. Vedle snahy rodičů o dosažení *školního úspěchu* dětí je jím také pěstování *kvality mezilidských vztahů a citlivosti vůči dítěti*, „dítě může být současně předmětem citu i ctižádosti“ [Singly 1999: 25].

Rozhodující moment pro každou mocenskou skupinu, kterým je přenos kapitálu na potomky, vyžaduje legitimizační strategie. Ty posvěcující mezigenerační trvání vlastnictví. Vzdělávací systém má tu výhodnou vlastnost, že legitimizační roli v tomto procesu dokáže dobře zakrývat. V prostředí sjednocování trhu v kvalifikacích (poukázky pro vzácné pozice), jsou rodiny nuceny upravit své strategie tak, aby dětem zajistily (dobré) vzdělání [Bourdieu 1986: 252-255].

„Ve společnosti, jejíž reprodukce tak závisí na školní složce, je hodnota rodiny (a sociální skupiny, ke které náleží) dána výší školního kapitálu vlastněného všemi jejími členy.“
[Singly 1999: 26].

Školský systém není otevřená soutěž talentu a píle, za jakou bývá považován, nepůsobí nutně protikladně vůči rodině, umožňuje i nadále zvýhodňovat děti vyšších tříd [Možný 2004]. Jako „Maxwellův démon“ utváří školství hranice mezi lidmi a udržuje řád s jeho sociálními hranicemi, podobně jako tomu bylo v minulosti [Bourdieu 1998: 28-29].

Model S-D-A: struktura – dispozice – jednání

Kostra Bourdieuovy teorie spočívá na předpokladu, že vliv sociálních struktur na praktiky či jednání člověka je zprostředkován dispozicemi, resp. habitem jako sadou dispozic.

Sociální struktury → Dispozice → Jednání/Praktiky

Sociální struktury jsou internalizovány díky socializačním praktikám především v rodině, a také ve škole, stávají se vtělenými dispozicemi, které utváří jednání, a následně sociální struktury [Bourdieu 1977, 1990].

Sociální pozice jednotlivce nebo kolektivu (rodina, sociální třída, profesní skupina, organizace) je dána objemem a vzájemným poměrem kapitálů, kterými disponuje. Ty fungují jako určitá měna v *sociálním poli*, tedy ve strukturovaném systému sociálních pozic. V rámci pole mezi sebou aktéři soupeří o přístup k vzácným zdrojům a kontrolu nad nimi. Hierarchické členění pozic funguje jak uvnitř polí mezi jednotlivými aktéry (dominantní/ovládání), tak také *mezi* poli. Pole přirovnával P. Bourdieu ke hrám, které vykazují určité pravidelnosti, jejich hráči jednájí strategicky, hry se dynamicky vyvíjejí. Aktéry ve hře spojuje zaujetí pro ni (*illusio*), vnímání této „hry“ jako smysluplné, což tyto hráče/aktéry mezi sebou navzájem spojuje, přes jakkoli velké rozdíly a vzájemnou rivalitu [Bourdieu (1979) 1984: 86, 424]. Pole jsou mocenská, jednotlivé pozice se vůči sobě nacházejí ve vztazích nadřazenosti, podřízenosti, případně ekvivalence na základě přístupu k relevantním zdrojům. Ty nazývá kapitál, kterým je „jakýkoli zdroj účinný v dané sociální aréně, jenž člověku umožňuje dosáhnout specifických zisků (...)“. [Wacquant 2002: odst. 22].

Ze čtyř základních kategorií kapitálů (ekonomický, kulturní/informační, sociální a symbolický) ve vyspělých západních společnostech ve druhé polovině 20. století dominovaly *kulturní* a *ekonomický*. Právě jejich vzájemný *poměr* v těchto společnostech dokázal vhodně vystihnout pozici jednotlivce/kolektivity na horizontální ose sociálního prostoru. Celkový *objem* disponibilního kulturního a ekonomického kapitálu zakládá umístění aktérů na ose vertikální [Bourdieu 1998: 13-17]. Třetí osou představuje diachronní pohled – sociální trajektorie, mobilita – změny v čase

s ohledem na zastávané pozice v prostoru. Pozice v sociálním prostoru se vyznačují specifickou sadou dispozic, habitem.

Habitus jako strukturovaná strukturující struktura přemostňuje a propojuje objektivní pozice a příležitosti se sociální praxí aktéra, jednáním, volbami a subjektivním vnímáním [Bourdieu (1979)1984: 170]. Podle Bourdieua slouží k překlenutí i dalších (falešných) dichotomií – mezi vysvětlením rozhodování buď pomocí důvodů nebo příčin, metodologickým individualismem a holismem, individualismem (liberalismem) a kolektivismem (socialismem) [Bourdieu 2005: 84], dualitou těla a duše, rozumu a cítění, jednotlivce a společnosti.

„Habitus je generativní princip objektivně klasifikovatelných hodnocení a systém klasifikací (principium divisionis) těchto praktik. Ve vztahu mezi dvěma schopnostmi, které definují habitus (schopnost produkovat klasifikovatelné praktiky a práci, a schopnost diferencovat a oceňovat tyto praktiky a produkty – vkus, tedy prostor životních stylů) je habitus utvářen.“ [Bourdieu (1979)1984: 170]

Habitus jsou často neuvědomovaná, internalizovaná schémata vnímání, myšlení, cítění, která strukturují a sjednocují jednání (praktiky) člověka [Bourdieu (1979) 1984], vtělené objektivní struktury vytvořené v procesu socializace. Tato schémata:

„(.) vytváří jednotný životní styl, to jest celek, v němž se sjednocuje volba osob, statků i praktických činností.“ [Bourdieu 1998: 16]

Vztah mezi hlavními koncepty teorie vyjadřuje rovnice [Bourdieu (1979)1984: 101]:

[(habitus) (kapitál)] + pole = praxe

Dispozice a zdroje v určité pozici, sociálních a kulturních podmínkách se projevují v jednání člověka, volbách, praxi. Vědomí vlastní nízké pozice v kombinaci s nedostatkem zdrojů ve styku se školní kulturou vede ke sklonu k vlastnímu vylučování ze vzdělávací dráhy. Lidé na sebe aplikují schémata vnímání, která odrážejí danému poli vlastní objektivní zákony, odmítají to, z čeho jsou vyloučeni, což se projevuje mimo jiné v tělesných reakcích (třes, zrudnutí) nebo používaných metaforách, vyjádřeních jako „to se nehodí pro lidi, jako jsme my“. Očekávání lidé přizpůsobují vnímaným šancím, a tak se zároveň „odsuzují“ být tím, kým být mají či musí (např. skromní, pokorní) [Bourdieu (1979)1984: 471].

Habitus pasuje do role „vítězů“ soutěže o nejlepší dosažené vzdělání potomky těch, kteří disponují kulturním kapitálem, přístupem k ceněným kulturním zdrojům. Díky němu jsou ve škole oceňováni jako nadaní a perspektivní, což dále posiluje jejich sebevědomí a motivaci. Studenti postupně procházejí strukturou eliminací, jsou vyloučeni vlastním rozhodnutím nebo v přijímacích procedurách [Bourdieu, Passeron (1977) 1990]. Tímto procesem privilegované třídy mezigeneračně udržují své relativně lepší postavení (ve Francii s jejím systémem státní byrokracie, „státní šlechty“, pravděpodobně více než kde jinde).

Bourdieu byl nezřídka kritizován za příliš svévolné používání konceptů. Sám to nepovažoval za nedostatek, obhajoval svůj přístup jako záměr, způsob, jak se vymezit vůči profesorským definicím a pozitivismu ve vědě [Bourdieu, Wacquant 1992: 95-6]. Klíčové, a zároveň problematické, je tak pro jeho následovníky, koncepty vymezit,

pracovat s nimi, operacionalizovat, zkoumat platnost tezí v konkrétních historických podmínkách, třeba odlišných podmínkách než vznikly.

Kultura, repertoáry, praktiky a řád

Kultura je v teorii kulturní reprodukce sférou, která zprostředkovává oblast mezi sociální strukturou a lidským jednáním, ekonomickým a politickým. Komplexní struktura či M. Weberova „pavučina významů“, může být také vnímána jako zdroj, z něhož lidé strategicky čerpají při svém jednání [Di Maggio 1997; Swidler 1986; Geertz (1973)2000]. Po kulturním obratu spíše než neměnné, internalizované cílové hodnoty nebo v dětství nabytý vnitřně konzistentní systém, který by bylo možné použít jako latentní proměnnou, vystihuje kulturu metafora „sady nářadí“, styly či repertoáry, strategie, úspěšné kulturní modely, které má člověk k dispozici, po ruce [Swidler 1986: 277; Lamont 1992; Kusserow 2004]. Projevuje se v jednání, sociální praxi. Kultura začala být v teorii pojímána více jako roztržštěná a ve svých projevech nekonzistentní, lépe identifikovatelná pomocí vymezení hranic, než inherentního obsahu (F. Barth).

Dvě podoby kultury rozlišila Ann Swidler. V období klidu kultura existuje převážně jako implicitní, nepovšimnutá a přirozená *tradice*, úzce spojená s jednáním. Může se zdát, že hodnoty (obsah) organizují a kotví vzorce jednání lidí či sociálních skupin. Kultura a strukturální okolnosti jsou na jedné straně úzce propojené, na druhé rozpojené. Kultura poskytuje materiál, *omezuje zdroje*, z nichž jednotlivci a skupiny utváří různé strategie jednání. Kauzální vazba mezi nezávislou kulturou a jednáním je nejasně identifikovatelná, běžně se vyskytují mezery mezi explicitními normami, perspektivami a pravidly jednání. Lidé vědí, jak mají „přirozeně“ jednat, nevadí jim nesoulad mezi slovy a činy. Kultura se zviditelňuje v dobách sociálních změn, kdy se dosavadní strategie jednání ukazují jako neadekvátní, je potřeba je obměňovat. Ustavené kulturní cíle lidé opouštějí ve prospěch nových kulturních modelů, *ideologií* se schopností organizovat sociální život, měnit rituály, ustanovovat nové styly nebo strategie individuálního či kolektivního jednání [Swidler 1986: 278]. Za nových podmínek se lidé učí také novým způsobům jednání, redefinují své identity, vztahy, formy spolupráce nebo autority. Problém těchto systémů spočívá v neprověřenosti, až konkrétní situace ukáží jejich životaschopnost [Swidler 1986: 279-280]. Jejich nedostatkem je neúplnost, neposkytují základ pro celý život, spíše *kladou nároky* v konkrétní oblasti a formují se kolem stávajícího étosu, jednotčí odpovědi na sociální problémy.

Rodiče sledovaných žáků zažili v době dospívání či mládí značné společenské proměny, změnu kulturních modelů, hodnot, ideologií. Mezi klíčové principy nového étosu 90. let patří především individualismus, primát svobody jednotlivce, liberální ideály volného trhu (neviditelné ruky), který sledování egoistického zájmu proměňuje v obecné blaho, odměňování podle výkonu, „každému podle jeho práce“.

Kulturní kapitál

V hodnocení užitečnosti konceptu kulturního kapitálu k vysvětlení šancí dětí z různého rodinného zázemí na dosažení školního úspěchu neexistuje shoda. Drtivou kritiku konceptu a jeho použití předložil Paul W. Kingston, který považuje kulturní kapitál za

zcela nerelevantní [Kingston 2001]. Jiní, jako Annette Lareau, naopak koncept i teorii nadále využívají jako vhodný k vysvětlení třídních/etnických rozdílů ve vzdělávání.

Tři základní formy kulturního kapitálu tvoří [Bourdieu 1986]:

1. *objektivizovaný*, materiální předměty, např. knihy, sochy, obrazy, přístroje;
2. *inkorporovaný*, osvojený, vlastní konkrétní osobě, např. dovednosti, schopnosti a kulturní kompetence nabyté při výchově a vzdělávání, obeznámenost s dominantní kulturou;
3. *institucionalizovaný*, doklady o kulturní kompetenci stvrzené k tomu oprávněnými institucemi, např. diplomy, vysvědčení, osvědčení, tituly. Ty se stávají mocným nástrojem sociální diferenciace. Pro kulturní kapitál plní institucionalizace analogickou funkci jako peníze pro kapitál ekonomický [Weininger, Lareau 2007].

Společným měřítkem pro různé druhy kapitálů je „pracovní čas“ v širším slova smyslu. Kulturní kapitál lze nejlépe změřit *časem*, který byl vydán na jeho získání, získaný kulturní kapitál spočívá také na čase, který rodiče/příbuzní věnují *zajištění* jeho *přenosu* na děti, tedy kolik věnují času na výchovu dětí nebo zda umožní prodloužit vzdělávání, tedy odložit vstup na pracovní trh. Časové investice jsou mimo jiné finančně náročné, proto nezanedbatelný pro přenos kulturního kapitálu není ani ekonomický kapitál rodiny (konverze kapitálů). „Investice“ do kulturního kapitálu nepřinášejí okamžitý zisk, vyplatí se (pokud vůbec) až za delší dobu.

Kulturní kapitál děti získávají v procesu rodinné socializace. Vyšší třídy disponují jeho větším objemem, jeho přenos systematicky zvyhodňuje tyto děti ve školním prostředí. Žáci nejsou vybíráni podle schopností, ale podle kulturního kapitálu, který odpovídá (dominantní) kultuře školy a učitelů. Žáci jsou tak předem „již vybraní“. Škola jako jiné instituce implicitně požaduje po aktérech, co je její kultuře vlastní a vylučuje ty, kteří k této kultuře nebyli vychováni a je institucí, která v důsledku přispívá k reprodukci sociálních rozdílů [Bourdieu, Passeron (1970)1990; Bourdieu 1998]. Třídní/vzdělanostní reprodukce není nevyhnutelná, dovoluje jedincům z nižších tříd prodělat vzestupnou mobilitu. Ta nenabourává systém, ale spíše slouží k jeho konzervaci. Omezený výběr jednotlivců dodává důvěryhodnost ideologii sociální mobility, jejímž výrazem je ideologie školy jako osvobozující moci [Bourdieu, Passeron (1977)1990: 167].

Kontroverze kolem kulturního kapitálu, jeho kritika či obliba se vhodně dá ukázat pomocí rozlišení dvou základních rozdílných sociologických interpretací – dominantní a alternativní [Lareau, Weininger 2003]. *Dominantní* sociologická interpretace předpokládá, že kulturní kapitál je znalost nebo spotřeba vysokostatusové estetické kultury odlišná od vzdělanostních dovedností, schopností nebo výkonu (P. Di Maggio, P. Kingston, P. De Graaf, J. Katsilis).

Alternativní, rozšířená interpretace považuje schopnosti dětí za součást kulturního kapitálu [Lareau, Weininger 2003; Weininger, Lareau 2003]. Poukazuje na schopnost vládnoucí sociální třídy předepisovat ve školních institucích pro ně výhodné standardy hodnocení. Součástí výzkumu pak musí být také standardy (formální i neformální)

uplatňované pedagogy při hodnocení žáků a rodičů, a zdroje aktivované rodinami k jejich splnění (A. Lareau, E. Horvat, D. Reay). Přístupy si blíže představíme v následující části.

Dominantní interpretace

Co se skrývá za kulturním kapitálem v dominantním pojetí? Jde v zásadě o proměnnou zahrnutou do modelu dosahování statusu, jejíž operacionalizace může být vskutku velmi rozmanitá. V některých případech se používá jako proxy pouze dosažené vzdělání rodičů, což bylo již mnohokrát označeno za nedostatečné (v ČR ovšem právě dosažené vzdělání rodičů, a zejména otce, zůstává hlavní dimenzí sociálního původu, která stojí za reprodukcí vzdělanostních nerovností [Simonová 2011: 107-109]). Pierre Bourdieu explicitně zdůrazňoval především jazykové a kulturní kompetence, především obeznámenost s dominantní kulturou (znalosti o nebo účast na kultuře) [Sullivan 2001]. Ve výzkumech byly často v návaznosti na „průkopnickou“ práci Paula Di Maggio využívány signály vysokého statusu (vysokokulturní forma či elitní statusová kultura) jako: participace na vysoké, tzv. highbrow kultuře jako návštěvy kulturních akcí a institucí (galerie, muzea, koncerty vážné hudby, balet) ze strany studentů či žáků, případně i rodičů [Katsillis, Rubinson 1999; De Graaf et al. 2000: 102; Dumais 2002]. Dalšími zjišťovanými proměnnými jsou aktivity spojené s učením, rozvíjením poznávání (kognitivní forma): čtenářské aktivity žáků, rodičů (čtení různých druhů literatury, přístup k literatuře doma) [De Graaf et al 2000: 102], méně často volnočasové aktivity jako kroužky navštěvované žáky (hudební nástroj) či půjčování knih z knihovny [Dumais 2002]. Inkorporovaný kulturní kapitál reprezentuje ve výzkumech testování znalostí, slovní zásoby; objektivizovaný například vlastnictví kulturních artefaktů (sochy, knihy, umělecká díla); vkus, preference – hudební, TV, média; kulturní spotřeba – oblékání, stravování [Bourdieu 1984; Šafr 2008], různé kombinace postojů, znalostí a participace [Di Maggio, Mohr 1985].

Příkladem jsou výsledky zkoumání kulturního kapitálu jako prostředkující proměnné mezi socioekonomickým statutem a školními výsledky⁴ středoškoláků v Řecku [Katsillis, Rubinson 1990]. Ačkoli mezi kulturním kapitálem⁵ a socioekonomickým zázemím našli autoři souvislost, kulturní kapitál neovlivňuje školní prospěch, který je podle jejich závěrů čistě výsledkem kombinace schopností a snahy. Data neprokázala přímý ani nepřímý vliv kulturního kapitálu.

P. Di Maggio v kvantitativní studii testující využitelnost kulturního kapitálu v USA našel pouze slabou vazbu mezi sociálním statutem rodiny (vzděláním rodičů) a kulturním kapitálem, což je v protikladu s teorií kulturní reprodukce, resp. může poukazovat na problematičnost zvolené operacionalizace a limity sekundárních dat. Nicméně výsledky naznačily, že kulturní kapitál pomáhal ke školnímu úspěchu středoškolákům-chlapců z nejméně vzdělaných rodin [Di Maggio 1982].

⁴ Znamky v 11. ročníku – matematika (průměr algebry a geometrie), přírodní vědy (průměr fyziky a chemie), dějepis, jazyky (průměr moderní řečtiny a starořečtiny).

⁵ Skóre vytvořené z účasti studentů na vysokokulturních aktivitách jako návštěvy divadla, přednášek, muzeí, galerií.

K podobným závěrům dospěli sociologové v Nizozemí. Ani jejich data neprokázala, že by *vysokokulturní forma kapitálu* v podobě participace rodičů na aktivitách souvisejících s uměním (*beaux arts, highbrow culture*) zajišťovala vzdělanostní úspěch dětí [De Graaf 1986; De Graaf, De Graaf, Kraaykamp 2000]. Nalezené korelace mezi sociálním zázemím a formální kulturou, a také mezi formální kulturou a dosaženým vzděláním byly přitom velmi silné. Závěrem autorů bylo, že sociální zázemí definuje jak životní styl, tak vzdělání [De Graaf 1986: 245-6]. Postulovali, že participace na kulturních aktivitách by teoreticky mohla působit přímo na učitele, kteří oceňují kulturní znaky u svých žáků (to ale platí nejspíše jen v některých kulturách/zemích). Anebo zprostředkovaně skrze *rozvoj lingvistické kompetence a znalostí*. Zatímco u participace ve formě četby byl zjištěn a opakovaně potvrzen význam pro školní, akademický úspěch, u navštěvování kulturních událostí tomu tak nebylo [De Graaf, De Graaf, Kraaykamp 2000]. Výsledky podle nich spíše podporují *teorii kulturní mobility* Paula Di Maggio [Di Maggio 1982], podle níž vliv kulturního kapitálu (např. čtenářského chování v rodině) se projevuje spíše ve formě dodatečné pomoci k dosažení dobrých výsledků ve vzdělávání dětí z nižšího socioekonomického prostředí, než při reprodukci vyšších tříd [De Graaf, De Graaf, Kraaykamp 2000]. J. Šafr přináší podobné výsledky u české generace narozené v 70. letech [Šafr 2012].

Mezi dominantní interpretace řadí A. Lareau a S. Weininger také přístup Alice Sullivan, která využívala podobně jako výše uvedení autoři kvantitativní data. S mnohem větší citlivostí však zohlednila nuance teorie kulturní reprodukce. Tato autorka využila původní data, zabývala se operacionalizací a měřením kulturního kapitálu v jeho různých podobách, jeho sociální distribucí, mírou úspěšnosti přenosu z rodičů na děti, genderovými rozdíly, a zkoumáním účinků na výsledky školního testování v 16 letech (GCSE; Velká Británie) [Sullivan 2001; 2007].

Tvrzení, že za kulturní kapitál jsou žáci ve škole odměňováni, staví před výzkumníky nutnost specifikovat, jakým způsobem dochází k mezigeneračnímu přenosu kulturního kapitálu a k jeho zhodnocování ve školním hodnocení, co je dominantní školní kulturou. Sullivan operacionalizovala kulturní znalosti „dominantní kultury“⁶ a předložila test studentům 11. ročníku. Vyšší obeznamenost zjistila u dětí z rodin s vysokoškolským vzděláním, přičemž nejmenší rozdíly mezi dětmi z různých rodin se ukázaly u nejjednodušších a nejobtížnějších otázek [Sullivan 2007]. Děti z rodin bez vyššího vzdělání měly podle jejích zjištění až překvapivě nízkou úroveň znalostí toho, co mnoho „vzdělaných“ lidí považuje za sdílenou kulturu.

Data ukázala, že kulturní aktivity mají silnou vazbu na sociální třídu rodiny a dosažené vzdělání. Zatímco veřejná kulturní participace slouží spíše ke *komunikaci statusu*, soukromá spotřeba kultury může být zejména prostředkem *intelektuálního/kognitivního rozvoje*. Z různých podob kulturního kapitálu (kulturní aktivity, znalosti, jazykové schopnosti) mělo podle jejích výsledků pouze čtení a sledování televize vliv na úspěšnost žáků při závěrečných testech GCSE, míru kulturních znalostí a lingvistických schopností. Přičemž čtení mělo mnohem větší

⁶ Respondenti měli zařazovat 25 známých osobností do pěti kulturních oblastí (věda, literatura, výtvarné umění, hudba a politika). Autorka kladla důraz, aby se nejednalo o školní znalost, ale znalost, kterou student získává mimo školu, nejlépe v rodině [Sullivan 2007].

efekt [Sullivan 2001]. Příznivé školní účinky čtení byly zprostředkované rozsahem slovní zásoby a kulturních znalostí žáků, nikoli upřednostňováním žáků učiteli. Ostatní aktivity jako poslouchání hudby, hra na hudební nástroj nebo účast na formální kultuře žáky nezvýhodňovaly. Zdá se, že mluvené či literární formy (slova přenáší informace nebo obsah) podporují kulturní znalosti a jazykové schopnosti. Naopak, obrazové nebo hudební formy tento efekt nemají, méně rozvíjejí schopnosti oceňované ve školním prostředí. Kulturní kapitál přenášený v rodině má významný vliv na školní výsledky, ale silný vliv (i po kontrole kulturního kapitálu rodičů) měla na výsledky zkoušky i samotná sociální třída rodiny. Autorka tedy uvažuje o dalších mechanismech, např. materiálních zdrojích nebo vzdělanostních aspiracích [Sullivan 2001].

Alternativní interpretace – kulturní zdroje

Kvalitativní studie zabývající se standardy uplatňovanými učiteli při hodnocení žáků nebo jejich rodičů, identifikují specifické kulturní zdroje, které pomáhají tyto požadavky splňovat [např. Lareau, Horvat 1999]. Takovými kulturními zdroji nemusí být (a zřejmě opravdu většinou nebývá) vysoko-kulturní životní styl, habitus, jak navrhol P. Bourdieu pro situaci ve Francii (a navíc pro terciární stupeň vzdělávání). Kulturní zdroje vázané na sociální postavení se dají definovat jako kulturní kapitál, pokud jejich aktivace pomáhá přivést děti do souladu se standardy výkonu ve vzdělávacích institucích, a tak pomáhá vzdělanostnímu úspěchu [Lareau 2000]. *Rodinné kulturní zdroje* představují ty aspekty postojů, jednání a interpretací, které dětem pomáhají ve školním úspěchu a v postupu strukturovaným vzdělávacím systémem. „Kulturní kapitál“ tohoto typu přes svůj sociální původ bývá vnímán jako (přirozený) talent, jeho nositel/ka – žák/yně – jako nadaný/á. Škola pomáhá transformaci kulturního kapitálu získaného v rodině (chápaný jako schopnosti) do „školního“, který se již jeví jako individuální úspěch dítěte (*školní úspěšnost*). Učitelé, rodiče i studenti pak interpretují rozdíly ve školních výsledcích jako kombinaci přirozeného talentu a individuální snahy [Weininger, Lareau n.d. (online)].

Školní standardy se mohou zdát neutrální, ale jsou „obtěžkané“ specifickými třídními zdroji. Nejen používání jazyka, ale i specifické znalosti, volby, postoje a chování, jsou oceňovány ve školním prostředí a zároveň jsou typické pro kulturu přenášenou v rodinách ze středních a vyšších tříd [Lamont, Lareau 1988]. Michèle Lamont a Annette Lareau upozorňují, že se stále málo ví o mechanismech, jakými dochází k reprodukci vztahů mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním/profesí [Lamont, Lareau 1988]. Tato otázka se stává dlouhodobým zájmem teoretiků/teoretiček a výzkumnic/výzkumníků. Více o těchto rodinných kulturních zdrojích pojednám v další části vycházející z empirických kvalitativních studií. V analýze uvažuji o jejich roli při utváření školních kariér. Přitom se není možné vyhnout tázání, co vůbec za takové zdroje v české základní škole lze považovat a jak se konkrétně uplatňují.

Diskuse ke kulturnímu kapitálu

Kritikové konceptu poukazují na nejednoznačnost, proměnlivost, přílišnou zakořeněnost a závislost kulturního kapitálu na specifické francouzské, resp. pařížské situaci, v níž vznikly. M. Lamont a A. Lareau se na konci 80. let pokusily přenést koncept kulturního kapitálu do prostředí Spojených států amerických, což učinilo

jejich text užitečný pro účely dalších badatelů. Jejich definice akcentuje kulturní kapitál jako široce sdílené, vysoko-statusové signály sloužící ke kulturní a sociální exkluzi [Lamont, Lareau 1988: 164]. Předpoklad existující sdílené dominantní kultury může být v současných demokratických, fragmentárních „post-“ či pozdních společnostech stále problematičtější přijmout. Nakonec Michèle Lamont ve své pozdější práci u amerických mužů z vyšší střední třídy *nezjistila sdílené kulturní hranice*, a tvrdila, že Bourdieu důležitost těchto hranic přecenil [Lamont 1992]. Školní prostředí je ale specifické v tom, že je vědomě formativní a normativně mnohem explicitnější, dohled nad dodržováním pravidel, uvědomělost „legitimní kultury“ a vytyčování jejích hranic je přísnější a intenzivnější než ve většině jiných institucí.

Kritika Kingstona se opírá o výše uvedenou definici M. Lamont a A. Lareau, dále využívá závěry M. Lamont o neprůkaznosti kulturních hranic u vyšší střední třídy. Podle něj není vazba mezi sociálním privilegiem a akademickým úspěchem založena na sdílených arbitrárních vysokostatusových signálech, které by sloužily k exkluzi. Problém vnímá v každém z předpokladů. Četba knih podle Kingstona rozhodně není exkluzivním zdrojem, ani nevyvíjí dispozice založené na sociální třídě. Podporuje jistě poznávací schopnosti, znalosti, slovní zásobu, které ve škole oceňovány jsou – nikoli ovšem arbitrárně. Neměly by tedy podle něj být nazývány „kulturními“, ale raději „učebními“ zdroji (*learning resources*). Nepřijatelná je také variabilita či tvárnost konceptu, která se projevuje v rozšířené definici kulturního kapitálu, kam se vejde nejenom poslech G. Mahlera, návštěvy koncertů vážné hudby či muzeí, ale také usilovná příprava do školy, vlastnictví počítače nebo příslušnost k většinové populaci. Teorie kulturní reprodukce nepřináší nic pozitivního ani nižším vrstvám, které by měly mít na paměti, že některé kulturní praktiky prostě pomáhají ke školnímu úspěchu *každému* bez ohledu na sociální postavení, a přitom nejsou nekompatibilní s udržením mnoha subkulturních odlišností [Kingston 2001: 97]. Podle něj neexistují ani důkazy o *upřednostňování* žáků obeznámených s vysokou/dominantní kulturou na úkor ostatních, nemohou tak být „vrátnými“ (gatekeepery) k vyšším stupňům vzdělávacího systému [Kingston 2001: 92-3]. Kingstonova kritika pevně spočívá na předpokladech rovných příležitostí.

Habitus a reflexivita

Konkrétní podoba habitu vychází z kombinace socializace (především) v rodině a ve škole, vyvíjí se ale po celý život. *Dispozice* vznikají ve vztahu k poli v procesech *podmiňování*. Pole vtiskuje objektivní podmínky, nutnost, habitu jako formě. Dispozice dále vznikají ve vztahu k vědění nebo *kognitivní konstrukce*, při níž habitus přispívá k vidění pole jako smysluplného světa, prostoru obdařeného smyslem a hodnotou, ve kterém stojí za to vynakládat úsilí. Vztah podmiňování předchází vědění, společně ústí v „ontologickou korespondenci“ pole a habitu, odpovídání sociálních a mentálních struktur [Bourdieu, Wacquant 1992:13, 127].

Nehmatatelná povaha a přemostující pozice habitu v sobě skrývá problematickou kontradikci, která si našla příznivce i odpůrce. Habitus mnoho teoretiků považuje za příliš deterministický koncept, je trvale přítomný, a navíc z větší části *neuvědomovaný*. Není osudem, nýbrž produktem historie, zkušeností, je chronologicky uspořádanou sérií struktur, v níž struktura utváří další struktury na nižší úrovni (geneticky pozdější)

[Lizardo 2004]. Habitus a pole jsou dvě struktury, které odpovídají dvěma ontologickým řádům založeným na temporalitě, času:

1. vývojový řád se manifestuje v materii lidského těla a historii životního cyklu (habitus),
2. historický řád se manifestuje v trvalých, objektivizovaných institucích a symbolických řádech (pole).

Habitus získaný v rodině je tak základem, který strukturuje další zkušenosti, prvotní sociální zkušenosti mají nepoměrnou váhu pro utváření sociální identity [Berger, Luckmann (1966)1999]. Habitus jako „cit pro hru“, naladění smyslů, určuje význam, jaký jedinec dává polím, různým sociálním hrám, a jak chápe, co znamená chovat se správně v rámci určitého pole-hry [Wacquant 2002; Bourdieu, Wacquant 1992], základem *vytváření praxe*. Lze jej definovat podle vnějších projevů – vzhledu (oděv, gesta, mimika, řeč, způsob chování) nebo postojů (vkus, hodnocení, aspirace). Je zvláštností jedince nebo skupiny, z níž je možné usuzovat na postoje, návyky, orientace a osobnost, kulturu.

Obtížným problémem je rozhodování, respektive míra uvědomění volby, racionality, a tudíž aktérství, jak je běžně chápeme. Bourdieu zásadně odmítá ekonomismus, teorii racionální volby a maximalizace užítku, redukci člověka na *homo oeconomicus*. Ten je „antropologickým monstrem“ a zosobněním intelektualocentrické chyby [Bourdieu 2005: 83]. Ačkoli můžeme zajisté mluvit o volbách, které lidé činí, nesmíme zapomínat, že si nevybírají *principy*, podle nichž volí [Bourdieu, Wacquant 1992]. Praktiky jsou vytvářeny na pomezí mezi habitem (dispozicemi) a sociálním polem (pozicemi). Podle Bourdieua habitus působí na nevědomé úrovni do doby, než je jedinec vystaven událostem, které způsobí vnitřní konverzaci. Po nich začíná habitus fungovat na úrovni vědomí, člověk si vyvíjí nové stránky self (identity).

Vztah ontologické korespondence mezi habitem a polem způsobuje, že pokud se habitus setká se sociálním světem (polem), jehož je výsledkem, pak se cítí „jako ryba ve vodě“, „doma“, bere svět okolo jako daný, přirozený [Bourdieu, Wacquant 1992: 127]. (Statistická) Pravděpodobnost způsobuje, že většina lidí „potká“ zkušenosti, které potvrdí jejich habitus [Bourdieu, Wacquant 1992: 133]. Fyzický odpor, který lidé zažívají při pro ně zvláštních sociálních událostech, pobytu v neznámém prostředí, může být vysvětlen odkazem k habitu, který se ocitl na špatném místě [Lizardo 2004]. Britští autoři v tomto smyslu zjišťovali pocity studentů z dělnické třídy, kteří studují na prestižní univerzitě. Pozoruhodné je, že mnozí z nich se cítili spíše jako „cizinci v ráji“, když lépe zapadají na univerzitě, než v původní střední škole s lidmi „své“ sociální třídy [Reay, Crozier, Clayton 2009].

Jak ale přesně habitus utváří myšlení a jednání, když víme, že stejné podmínky mohou ústit v odlišné vnímání a postoje? Příkladem mohou být dvě skupiny teenagerů žijící vedle sebe v jedné chudé čtvrti [MacLeod (1987)1995: 255-6]. Jay MacLeod ukázal, jak černošští „Bratři“ usilovali o vzdělanostní úspěch, přijímali ideologii amerického snu, na rozdíl od nekonformních „Zevlounů“⁷, bílých Američanů irského a italského původu. Bratři konformní vůči dominantní kultuře později narazili na strukturální

⁷ Překlad „Zevlouni“ pro Hallway Hangers přebírám z publikace [Katrňák 2004: 48-51].

bariéry. Při návratu do terénu o osm let později našel výzkumník aktéry ve velmi podobné situaci, na stejném místě. Bratři se stali kritiky společnosti, která jim stále nedává dost příležitostí. Postrádali ovšem potřebnou politickou, kolektivní sílu, která by umožnila proměnu struktur společnosti, jejíž zaměstnanecká struktura má podobu Eiffelovy věže. Zevlouni zase litovali, že zanedbávali školu, a kdyby dostali druhou šanci, jednali by údajně jinak. Úroveň struktury ovlivňuje kulturu i individuální jednání. Kultura čtvrti, rasismus, násilí, odolnost, životaschopnost nebo neformální síť vzájemné pomoci, je především odpovědí na třídní vykořisťování vysoce stratifikované společnosti. Koncept habitu nenechává ovšem podle autora dost prostoru pro vědomé, reflexivní, kalkuluující rozhodování.

Podobně i francouzský sociolog Bernard Lahire kritizuje nejasný vztah mezi habitem a jednáním. Poukazuje na nedostatečně definované dispozice, jejich původ a způsob předávání. Mohou dispozice vymizet, pokud nejsou aktualizovány, mohou být zničeny, vymazány resocializací? Lahire upřednostňuje analýzu zaměřenou na jednotlivce a navrhuje odlišit mezi *dispozicemi k myšlení a k jednání* (dispositions to believe, dispositions to act). Jednání se může zásadně rozcházet s představami a názory člověka, ať už z důvodu chybějících potřebných schopností, kapitálu nebo potřebného osobního zápalu pro věc. Není možné vzývat vtělenou minulost, aniž by sociologové zkoumali její sociální utváření, a také konkrétní aktualizaci či *aktivaci* [Lahire 2003: 335]. Sociologie vzdělání se musí zajímat o různé typy socializací, utváření sociálních dispozic, a být explicitně napojena na sociologii vědění, zabývat se otázkou, jaký typ lidské bytosti, jaká identita, vzniká v určitém prostředí. Lahire navrhuje zkoumat nesoulad mezi dispozicí jednat a zastávaným přesvědčením, který se může projevat v pocitové oblasti, v podobě emocí jako je vina, špatné svědomí, frustrace, bezmoc nebo iluze.

Kromě nejasnosti a svévole při používání habitu (faktickém vyprázdnění explanačního potenciálu) je často napadán přílišný determinismus konceptu, jeho rigidita. Bývá chápán jako objektivistický prvek teorie praxe, který nedovoluje vysvětlit sociální změnu, což představuje značný problém. Anthony King nepovažuje habitus za východisko ze slepé uličky karteziánského dualismu, tím je podle něj spíše zkoumání intersubjektivních sociálních praktik, Bourdieuova „praktická teorie“ [King 2000]. Někteří autoři chápou habitus jako strukturu strukturující chování, jiní jako samotnou strukturu v chování, kterou jednotlivci mohou (nemusí) zaujmout v jakémkoli bodě, *možnost*, u níž jsou sociologicky zajímavé podněty vedoucí k volbě [King 2005: 465]. Úkolem sociální teorie je vysvětlit, čím je způsobeno, že mnoho lidí *volí stejný (pasivní) habitus*. Habitus (s odkazem na M. Webera a N. Eliase) je společnou kulturou sociálních skupin, společné symboly a kolektivní praktiky [King 2005]. Vždy je utvářen a přetvářen ve vyjednávaných sítích interakcí tváří-v-tvář a praktik, uspokojivé vysvětlení lidské společnosti musí pracovat na úrovni těchto *vztahů a interakcí* [King 2005]. Mouzelis přímo navrhuje zahrnout třetí, *interakční řád* – figurační strukturu – fungující na základě interaktivní a strategizující logiky [Mouzelis 2007]. Reflexivita jako *vnitřní konverzace* může přicházet ve chvíli nesouladu s polem, i v důsledku obecnějšího nesouladu mezi dispozicemi, pozicemi a interaktivními/figuračními strukturami, odlišnou socializací, která se zaměřuje na vnitřní život a nutnost vytvářet vlastní cíle.

Normalizace krizí v současné společnosti si žádá (deterministický) habitus obohatit o (voluntaristickou) reflexivitu nebo interaktivní hry [Adams 2006; Mouzelis 2007]. Stav, kdy se aktérův habitus „necítí doma“ a dispozice zaostávají za novým řádem (dochází k efektu hysteresis, postava Dona Quijota je příkladem), situace nesouladu mezi habitem a polem jsou v dnešních „pozdních společnostech“ poměrně běžné. Reflexivní vypovídání, vědomé strategie a racionální kalkulace nejsou ničím výjimečným, podle mnoha teoretiků jsou spíše rutinní, zakládající prvky jednání.⁸

Habitus doplněný o reflexivitu může vést k reprodukci, zpochybnění nebo ke změnám sociálních kategorizací. Narůstající nerovnosti v dostupnosti zdrojů reflexivním uvědoměním nezmezí bez následného účinného jednání, nemusíme je tedy ani nutně spojovat s udržováním neuvědomělého habitu. „Úspěch“ či „neúspěch“ (prohra) nepřichází jako výsledek reflexivity či jejího nedostatku, je závislý spíše na jednání či nejednání, *po-reflexivní volbě*, které následuje po aktu uvědomění (post-reflexive choice). Pro chudé a chudnoucí vrstvy v době strukturální sestupné mobility může reflexivita znamenat bolestné vědomí nedostatku volby [Adams 2006: 525], jak se projevilo v etnografii J. MacLeoda u Bratrů. Co je ale tím, co rozhoduje o volbě?

Konceptem *strategie* odpovídá Bourdieu na kritiku determinismu habitu, strategie je způsobem jak zahrnout aktérství, nikoli jako racionální kalkul (řízení pravidlem), ale jako výsledek praktického smyslu, citu pro hru historicky determinovanou. Předpokládá neustálou schopnost invence, nezbytnou pokud si má člověk osvojovat nekonečně rozličné a nikdy úplně stejné situace [Bourdieu 1990: 62-3]. Paradoxní důsledky pro svobodu aktéra, které z procesu vyplývají, nejlépe dokladuje následující citát:

...tato svoboda vynalézavosti a improvizace, která umožňuje nekonečně pohybů, které umožňuje hra (.) má stejná omezení jako hra. (.) habitus jako cit pro hru v sociální hře vtělený a přeměněný do druhé přirozenosti. Nic není zároveň svobodnější a omezenější než jednání dobrého hráče. [ibid: 63]

Habitus, cit pro hru, omezená spontaneita, je tím, co nutí lidi „volit“ podle toho, co bude nejlépe „pasovat“ kartám, které drží v ruce. Cit pro různé hry je nerovně distribuován, ve všech skupinách nacházíme různé stupně dokonalosti [ibid: 64].

Proponentka kritického realismu Margaret Archerová tvrdí, že Bourdieuvu teorii s reflexivitou prostě účinně propojit nelze a odmítá několik takových pokusů jako předem odsouzených k neúspěchu [Archer 2010]. Nepopírá, že habitus mohl být relevantní v minulosti nebo v tradičních společnostech, se změnami struktur vyspělých kapitalistických demokracií na sklonku 20. století se ale jeho role začala zdatelně snižovat. Rodinná socializace může stále méně připravit děti na život, když současné životní styly a profesní příležitosti dříve ani neexistovaly [ibid: 297]. V morfo-genetické teorii pracuje se zprostředkující rolí *reflexivity* (vnitřní konverzace s využitím jazyka, emocí, vzruchů, obrazů) a vědomého rozmyšlení k vysvětlení různých odpovědí aktérů ve vztahu k omezením a pobídkám, k odmítnutí nebo přijetí původních sociálních a kulturních podmínek (změna, reprodukce, poslušnost) [ibid: 277; Archer 2008]. Reprodukce rodinného zázemí je v současných podmínkách

⁸ Bourdieu spojil reflexivitu s konkrétní formou habitu, který je vlastní vědeckému, akademickému poli, kde se stává součástí kolektivního kulturního kapitálu.

reflexivní aktivitou (tzv. komunikativní reflexivita). Přisuzuje větší moc (aktivním) aktérům, jejichž jednání předchází strukturám a kulturním vlastnostem, dokáže je účinně ovlivňovat. Síla výkladu M. Archerové tkví v možnosti vysvětlení, proč lidé v *podobné* situaci mohou rozvažovat o vhodném průběhu (formulovat projekty, tvořivě snít) a nakonec dospívat k *různým* závěrům a jednání. Jedinečnost osoby určují její zájmy a osobní síla při jejich prosazování, které pak kauzálně působí na kulturní a strukturní vlastnosti [Archer 2008].

Může teorie, která klade důraz na reprodukci odpovídat dnešní západní společnosti, v níž došlo k tak výrazným změnám v socializaci a společnosti, že mladí milénia žijí do značné míry v jiném světě, než jaký popisoval P. Bourdieu [Archer 2010: 287]? Je zřejmé, že reflexivita se stala podstatným prvkem každodenního života současného člověka. Přesto se nedomnívám, že by rutina, automatismy, stereotypizace založené na dostupných kulturních schématech přestaly být důležité. Dovolují totiž omezovat přemýšlení, jsou praktickým smyslem, který vyrůstá z praxe, pomáhá zvládat situace nejistoty [Di Maggio 1997]. Volba středního vzdělání je sociálním procesem, který si vyžaduje nepochybně značnou míru reflexe a vědomého zvažování ve většině rodin, včetně komunikace žáků s lidmi mimo rodinu (odborníky, zástupci středních škol, spolužáky, kamarády apod.). Školní vzdělávání je naproti tomu plně rutin, každodennosti, disciplinace, implicitního.

Závěr

Základní konceptuální aparát, který nabídl P. Bourdieu pro teoretizaci reprodukce společenských nerovností skrze vzdělávací systém se opírá o specifické pojetí kultury, a moci s ní spojené. Určité prvky kultury se v institucionálním prostředí stávají vzácným zdrojem, k němuž mají různí lidé různý přístup v závislosti především na svém rodinném zázemí (sociální postavení). Ačkoli je možné si osvojit specifické kulturní praktiky později v životě, má toto nabytí jinou kvalitu než v případě, že ji získá nevědomky, „přirozeně“ v rodině, stane se neodmyslitelnou součástí těla i mysli.

Habitus je konceptem, který přemostuje strukturu a jednání, je souborem vtělených dispozic, které generují jednání, praxi. Jeho definice, podoba a relevance je ovšem nanejvýš sporná. S ohledem na zatížení směrem k pólu reprodukce, nevědomí, „pasivity“ aktéra, neumožňuje uspokojivě vysvětlit změny ve struktuře, které by vycházely z jednání aktérů. Někteří autoři navrhnou doplnit rutinní praxi, kterou generuje habitus o reflexivitu, vědomé procesy rozmyšlení, záměrné a odůvodněné volby jednání. Důraz na reflexivitu je pochopitelný zejména v kontextu společnosti v pohybu, plně sociálních změn, zvrátů a mobility (vzdělanostní, sociální). Není udržitelné tvrdit, že „reflexivní habitus“ je specifickým atributem akademického pole, nebo předpokládat, že aktéři jsou nadaní stejnou schopností reflexivity, tedy vnímání sociální situace, kontextu, ve kterých se nachází, a rozhodování, jak na ně reagovat (po-reflexivní volba).

Kulturní kapitál se stal v 80. letech velmi populárním, přidal se mezi proměnné, které mají vysvětlit rozdíl ve výsledcích dětí na základě sociálního postavení rodiny. Opakovaně se potvrzují základní tvrzení o významu vzdělání rodičů, jejich čtenářství, čtenářství dětí nebo vlastnictví knih na vzdělanostní aspirace dětí či jejich dosažené

vzdělání. Mnohem menší vliv mají vysokokulturní praktiky jako chození do divadla, návštěvy koncertů vážné hudby nebo galerií. Můj přístup se opírá o „alternativní“ pojetí konceptu kulturního kapitálu, který zkoumá procesy, jakými se kulturní praktiky stávají cenným zdrojem v konkrétním institucionálním prostředí základní školy. Snažím se postihnout také širší strukturální kontext, který ovlivňuje distribuci šancí a významů ve společnosti.

3. Sociální zázemí ve výchově a vzdělávání

Kapitola představí studie založené především na etnografických či obecně kvalitativních přístupech, které zkoumají vztah mezi sociálním postavením (sociální třídou) rodiny a školou, vzděláváním, přičemž zdůrazňují spíše stránku reprodukce, přetrvávání nerovností. Sledují kulturní praktiky, kulturní kapitál a habitus. Takto interpretativně orientovaný výzkum přináší zásadní poznatky o charakteru vzdělanostních nerovností ve společnosti, vzdělanostní politiky a vnáší lidské jednání do teorií vysvětlujících sociální nerovnosti. Otevírá černou schránku školního vzdělávání, socializace nebo utváření identity, vsazuje do kontextů a je citlivý k procesům [Riehl 2001; Mehan 1992].

Práce zabývající se vzestupnou vzdělaností a sociální mobilitou poválečných generací a obecné prosperity zhruba třiceti poválečných let v západní Evropě a USA („zburžoaznění“ dělnické třídy⁹) byly vystřídané studii, jejichž autoři tyto optimistické pohledy nesdíleli a poukazovali na přetrvávání sociálních nerovností, nedostatečnou demokratizaci škol a funkci školy v re/produkci pracovní síly (S. Bowles, H. Gintis, P. Bourdieu) nebo aktivní rezistenci vůči meritokratické/výkonové ideologii u části mladých z této skupiny (P. Willis, J. MacLeod)¹⁰. Kulturalističtí „teoretici odporu/rezistence“ poukazovali, že (hlavně) chlapci nejsou jen oběťmi sociálních struktur a omezení, ale aktivními spoluvůrci své vzdělanostní reprodukce se svou alternativní (sub)kulturou, která se nepřizpůsobuje požadavkům okolí. Novější práce se věnují problémům reprodukce dělnické třídy v postindustriálních společnostech, které prostou reprodukcí již neumožňují nebo situací rodin ze středních tříd/vrstev, které v době masového/univerzálního terciárního vzdělávání a zvyšujících se ekonomických nerovností musí vyvíjet mnohem více úsilí, aby zajistily dětem alespoň stejnou sociální úroveň v podmínkách větší konkurence a klesajících příležitostí.

Představené výzkumy byly realizovány přibližně od 80. let, kdy nastalo oživení kvalitativních a interpretativních přístupů, nárůst zájmu o diskurs a identitu, témata jako vymezení se vůči „druhým“, sledování proměn vzdělávání a pracovního trhu západních ekonomik (deindustrializace, společnost vzdělání), interakci mezi třídní identitou a dalšími systémy znevýhodnění (rasa/etnicita, gender) [Blackshaw 2003; Weis 1990, 2004]. Tyto práce zároveň mohly čerpat z prací P. Bourdieua, které se zpopularizovaly i v anglosaském světě.¹¹ Vycházejí často z nového porozumění sociální třídy jako komplexním procesům a praktikám (kulturní třídní analýza) [Bottero 2004; Savage 2005; Weis 2008].

⁹ Slavné studie zaměřené na britské dělníky z počátku 60. let pocházely od D. Lockwooda, J. Goldthorpa a dalších. Dělníci vyjadřovali silnou etiku přirozenosti a individualismu, pocit, že s výjimkou speciálního případu vyšší třídy jsou všichni na jedné lodi. Distancovali se od privilegia i stigmatu, řadili se mezi normální, obyčejné a autentické, nevnímali hranice mezi dělnickou a střední třídou [Savage 2005: 938].

¹⁰ Lze doporučit shrnutí těchto i několika dalších prací v [Katrňák 2004: 37–51].

¹¹ Anglické překlady knih P. Bourdieu a J. C. Passerona vyšly: *La Reproduction* (pův. 1970) v roce 1977, *Les Héritiers* (pův. 1964) v roce 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement* (pův. 1979) vyšla v roce 1984, *Homo Academicus* (pův. 1984) vyšla 1988.

Zmíněny budou především práce britských a amerických socioložek, které kombinují analýzu sociální třídy s dalšími znevýhodněními (etnicitou/rasou, gender). Následující české práce využívají (především) kvalitativních metod ke zjišťování mechanismů, kterými se uplatňuje vliv rodiny na vzdělávání dětí.

Rodinná výchova a vtělené identity v individualistické společnosti

Habitus některým autorům slouží jako pracovní nástroj jejich analýz, jak si ostatně P. Bourdieu přál [Reay 2004b]. Jednou z takových autorek je Diane Reayová, která za slabinu konceptu považovala opomíjení genderu¹², rasy a každodenní reflexivity kvůli přílišnému zájmu P. Bourdieua o sociální třídu, další strukturální okolnosti spíše opomíjel, případně podřazoval třídě. To, že je koncept habitu komplexní, rozvolněný a nabývá mnoha podob, znamená, že je možné ho používat různým způsobem, přizpůsobit jej konkrétnímu výzkumnému úkolu dle potřeb, například jím zkoumat způsoby, jak sociálně zvýhodnění a znevýhodnění lidé každodenně projevují postoje kulturní nadřazenosti, resp. podřazenosti zakořeněné hluboko v jejich habitu.

Studie *rodinných habitů* Smiljky Tomanović je ojedinělou prací zejména kvůli longitudinálnímu charakteru (sledovala rodiny dětí ve věku 4–7 let, dále stejné rodiny o 7 let později), kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu, navíc kontextem postkomunistického Srbska [Tomanović 2004]. Autorka se zajímala o strukturaci každodenního života rodin s dětmi, konstrukci praxe dětství v rodinách s ohledem na to, co nazývá rodinným habitem. Rodiny rozlišila na dělnické žijící na předměstí Bělehradu a rodiny profesionálů bydlící ve středu města. Podle jejích poznatků měl rodinný habitus silný vliv na rozvržení, rozdělování a využívání rodinných zdrojů strukturující každodenní život dětí, aktivoval různé typy kapitálů a konstruoval různé dětské praktiky. Rodinný habitus konceptualizovala pomocí projevů v životním stylu, jako využívání prostoru, organizaci času. Kulturní vkus dětí odráží životní styl rodiny, včetně kulturní spotřeby a preferencí. Rodinný habitus určuje hranice pro děti jako strategické aktéry. Množství a rozmanitost každodenních aktivit je klíčové při definování prostoru a času dětí. Privatizovaný rodinný životní styl dělníků byl typický orientací dětí především na rodinu, domov, blízké sousedství, každodenní rutinu a omezené sociální síť (rodina, příbuzní, vrstevníci ze sousedství a školy) [Tomanović 2004]. Životní styl rodin profesionálů a umělců se zaměřil více na veřejné a institucionální prostory, organizovaněji rozvrhovali čas a měli diverzifikovanější sociální síť. Komplexnější život (prostorová, časová a interakční dimenze) poskytuje dětem různé podněty, zkušenosti a kontakty, a tím i *příležitosti* k výběru. Kulturní úroveň rodiny formuje priority každodenního života i to, jak si rodiny cení a užívají stávající zdroje. Představy o investicích do rozvoje dětí a jejich budoucnosti odlišovaly dělnické rodiny a rodiny profesionálů.

Dělnické rodiny se po nástupu dětí do školy orientovaly na investice ekonomického (úspory, dědictví) a sociálního kapitálu (sociální síť) k zajištění materiálního bezpečí. Za důležité považovali rodiče, aby dítě dosáhlo kvalifikace pro budoucí zaměstnání, naopak mimoškolní aktivity takto nevnímaly, pokud ano, pak spíše ve smyslu kontroly volného času než vzdělání nebo příležitosti k rozvíjení kulturnosti. Rodiče ze středních

¹² P. Bourdieu otázku genderových nerovností později rozpracoval v *Nadvládě mužů* [Bourdieu 2000].

vrstev průběžně vkládali značné prostředky do kulturního kapitálu dětí skrze aktivity, které mohly kompenzovat vzdělávací systém a poskytnout dětem kontakty (sociální kapitál). Příležitosti volby a kontaktu s ostatními otevírají brány individualizace, poskytují únik z magického kruhu sociální reprodukce. Rodinný habitus aktivuje různé druhy kapitálů pro děti a tvoří různé praxe dětství.

Hned tři různé podoby amerického individualismu – *měkký, tvrdý – ochranný, tvrdý – projektivní* – popsala Adrie Kusserowová na základě etnografické studie rodinného života s předškolními dětmi, kterou prováděla v New Yorku [Kusserow 2004]. Místo původně předpokládaného trendu mizení individualistické výchovy zaznamenala u nižších tříd jiný typ individualismu. V třech socioekonomicky rozdílných komunitách a zároveň lokalitách rezidenčně segregovaného New Yorku rodiče vychovávali své děti k individualismu, ale styl výchovy a její cíle se odlišovaly, a s nimi habitus dítěte. Důvodem podle autorky je, že rodiče v různých místech bydliště a obecněji žijících jiné životy čelí různým problémům. Žijí v odlišných světech, v jiných podmínkách, a na ně se adaptují. Rodiče připravují osobnost svých dětí adekvátně pro *určitý typ zkušenosti*, který vyplývá z jejich života a možností, jaké nabízí (např. bohatství, bezpečnost). Každý jednotlivý styl výchovy k individualismu odpovídal třídně založeným trajektoriím, které si rodiče a učitelé představovali pro dítě. Odlišnou socializaci dětí zachycují i metafory, obrazná pojmenování či fráze, které rodiče automaticky používají a spojují se svou výchovou (vývoj květiny – rozkvět, křehkost; hroší kůže; sportovní přirovnání – tvrdost, napnout síly, pružnost, obránce; vertikály; hora ke zdolání apod.). V metaforách se projevuje přirozená představa o budoucím místě dítěte ve světě, o sociální pozici, v níž rodiče své malé děti vidí jednou žít [ibid 169-176]. Trajektorie chápou jako normální, přirozené či samozřejmé.

Utváření zkušenosti se vzděláváním u mladých městských teenagerů z dělnických rodin se stalo předmětem britské kvalitativní studie [Archer, Hollingworth, Halsall 2007]. Autoři využili koncept habitu a zaměřili se na roli „performance“, předvádění vtělených identit v každodenních praktikách vkusu a distinkce, a jak se tyto praktiky dále odrážely při formování pohledu na vyšší vzdělání. Ve Velké Británii dochází k velkému odlivu studentů z dělnických rodin ze škol po šestnáctém roku, právě tito nejvíce ohrožení studenti byli v hledáčku této studie. Určitý styl oblékání poskytuje mladým příležitost vytvořit si hodnotnou/ceněnou identitu, přestože vědí, že se na ně škola „dívá svrchu“. Tyto projevy mohou být chápány jako součást habitu, která přispívá k vnímání vzdělanostního úspěchu jako čehosi nekompatibilního s dělnickou třídou, k pohledu na vyšší vzdělání jako na nežádoucí či nemyslitelné. Investice dělnických dětí do populárního značkového zboží (představované značkou Nike) jsou jiné než u středních tříd, a také ve škole jsou chápány rozdílně. Pro dělnické děti je vzhled a tělo jeden z několika zdrojů vytváření významu a sebepojetí, protože ve škole se tyto děti cítí hloupé, méněcenné a značkové oblečení je chrání před posměšky či bitkami. Svůj styl a vzhled využívají k vytvoření hranic mezi sebou a ostatními – chudí nosí oblečení bez značky nebo se „špatnou“ značkou. Učitelé tento styl chápou jako vyjádření proti-školních postojů, navíc spojený s (hyper)heterosexualitou a/nebo černošskou maskulinitou a kriminalitou [srovnej u nás Jarkovská 2009b]. Děvčata z dělnické třídy podle nich příliš investují do svého vzhledu, jsou vtělením heterofeminity, což je protikladem k pozici dobré žákyně jako „nevinné“. Tyto

strategie a praktiky jsou svým způsobem paradoxní, protože přivádějí tuto mládež do konfliktu se školou a potvrzují její okrajové postavení [Archer, Hollingworth, Halsall 2007].

Průsečíky třídy, rasy, genderu ve vztazích mezi rodinou a školou

A. Lareauová srovnává ve svých etnografických studiích životy rodin střední třídy a rodin dělnické třídy/chudých ve vztahu ke škole a vzdělání. Studovala žáky prvních tříd ve školách sídlících ve dvou místech v Kalifornii. Jednu školu navštěvovaly převážně děti z dělnických rodin, druhou děti ze střední třídy [Lareau 1987, 2000]. V této studii dochází k závěru, že očekávání učitelů vůči rodičům se příliš nelišilo. Učitelé měli zájem o angažovanost rodičů při vzdělávání dětí, protože pomoc rodin dětem s přípravami (čtení, úkoly, opakování) pomáhá školnímu výkonu. Zároveň nenašla rozdíl mezi rodinami ani v hodnocení významu vzdělání, dokonce ani ve vyjadřované touze po školní úspěšnosti dítěte. Rozdíl ale konstatovala v chování, v konkrétním zapojení rodičů přímo ve školách, při třídních schůzkách, dnech otevřených dveří, dobrovolné činnosti pro školu, při čtení s dětmi doma nebo v pomoci dětem s úkoly.

Učitelé ze školy, která leží v oblasti bydliště rodin z dělnické třídy, byli ze strany rodičů kontaktováni výjimečně a když, pak ohledně věcí, které se netýkaly přímo učení. Interakce mezi rodiči a učiteli byly spíše odměřené, rodiče se při nich necítili příjemně a při hovoru projevovali známky neklidu. Vztah mezi rodiči z dělnické třídy a školou charakterizovaný odstupem rodiny a školy, konceptualizovala A. Lareau jako *nezávislý/oddělený* (separation) [Lareau 2000]. Rodiče z druhé školy byly aktivnější v komunikaci, častěji školu kontaktovali, zejména ohledně školních záležitostí. Interakce probíhaly neformálněji a konverzace se zaměřovala na školní pokrok dítěte. Vztah rodin a škol označila jako *vzájemně závislý/propojený* (interconnectedness), charakterizovaný vyšší hustotou kontaktů. Vysvětlení zjištěných rozdílů autorka našla v odlišném vzdělání rodičů, profesi, v různém pracovním vytížení i materiálních možnostech (sociální, kulturní, ekonomické zdroje).

Jako jeden z důvodů rozdílů v komunikaci identifikuje pocit nedostatku kompetence při vzdělávání vlastních dětí u rodičů z dělnické třídy a spoléhání na učitele jako profesionály, kteří nesou zodpovědnost za výuku dětí. Vzdělanější rodiče učitele považovali více za rovnocenné partnery s podobnými schopnostmi.

A. Lareau neupírá rodičům z dělnické třídy vlastní kulturní kapitál. Tvrdí ovšem, že ten není jako takový chápán a oceňován školou. Kultura střední třídy je oproti tomu *legitimní* formou kulturního kapitálu [Lareau 1987]. Zde je namísto otázka, zda v takovém případě je správné hovořit o „kapitálu“, pokud tyto zdroje nepřinášejí zisk v (dominantní) instituci. V pozdější práci autorka tvrdí, že prvky třídní kultury se stávají formami kulturního kapitálu, dávají-li rodičům zdroje, jejichž aktivací je možné přivést dítě do souladu se standardy výkonu v dané vzdělávací instituci, a tak přispět k úspěchu. Klade důraz na latentní formu kulturního kapitálu jako zdroje, a na aktivaci či uplatnění „investici“, bez níž nelze výhody získat. *Aktivace zdrojů*, lidské jednání, se vkládá mezi sociální strukturu a biografii [Lareau 2000: 176-177].

V jiné etnografické studii dětí navštěvujících třetí třídu ZŠ se hlavním tématem stala výchova dětí a konkrétně odlišnosti v třídní logice výchovy. Zatímco rodiče střední třídy vědomě a systematicky rozvíjeli schopnosti svých dětí (concerted cultivation), rodiče z dělnické třídy nechali děti vyvíjet se přirozeně (accomplishment of natural growth). Obavy rodičů ze středních tříd o úspěch dětí jim nedovolily promeškat jakoukoli příležitost, která by dětem mohla pomoci ve vývoji. Soustředěně pečovali o poznávací (kognitivní) a sociální schopnosti, kladli důraz na argumentaci a vyjednávání. Děti při komunikaci postupně dávali najevo *pocit oprávnění*, což jim umožnilo pro ně výhodně ovlivňovat interakce. Děti z nižších tříd v institucionálním prostředí projevovaly *pocit zábran*, snažily se spíše přizpůsobit se situaci, než aby ji přizpůsobovaly svým potřebám. Rodiče se jim snažili zajistit dobré podmínky, jimiž byly především pohodlí, jídlo, útočiště a ostatní základní potřeby.

Přestože obě sady výchovných praktik v domácím prostředí mají svá pozitiva a negativa, a nelze říci, která je lepší/horší, v kontaktu s institucemi jako výhodnější vychází výchovná strategie střední třídy, která „vyzbrojuje“ děti větší sebedůvěrou při jednání a rozvinutějšími komunikačními dovednostmi. Bez zajímavosti není, že ve výchově hrála sociální třída podstatnější roli než rasa. Černošské dítě ze střední třídy mělo blíž k bílému dítěti ze střední třídy než k černošskému dítěti z dělnické třídy [Lareau 2003: 241].

Podle jiného výzkumu rasa působí jako nezávislý faktor, přičemž institucionální uspořádání zkoumané školy implicitně (a neviditelně) privilegovalo bílé rodiny [Lareau, Horvat 1999]. Zde upozorňují autorky na klíčovost *pole*, prostředí, ve kterém k interakci dochází, k nastavení explicitních i implicitních pravidel, a proto nutnosti při výzkumu sledovat jednotlivé aktivace sociálního a kulturního kapitálu a posuzovat schopnost lidí aktivovat zdroje v různých interakcích. Všimnout si *momentů inkluze*, kdy aktivace kapitálu vede v instituci k uznání a legitimizaci chování, a jaké chování je naopak marginalizováno a odmítnuto (momenty exkluze) [Lareau, Horvat 1999].

Při zkoumání angažovanosti matek ve vzdělávání dětí britská socioložka Diane Reayová dospěla k dlouhému seznamu hlavních složek kulturního kapitálu: materiální zdroje, vzdělání rodičů, dostatek času, informace o vzdělávacím systému, sebevědomí, znalosti a asertivní přístup k učitelům [Reay 1998b]. K Bourdieuově sadě kapitálů přidává *emoční kapitál*, který vyjadřuje citové angažmá matek při výchově dětí [Reay 2000]. Vztahy mezi školním úspěchem, emočním kapitálem a emoční pohodou poskytují nový pohled na znevýhodnění ve vzdělávacím trhu, která mohou překračovat třídní hranice, přestože v podmínkách ekonomické nejistoty a chudoby bývá obtížné emoční kapitál pro rodiny zajistit. Mnoho studentů z dělnických rodin pronásleduje stud a obava ze selhání. Jsou tak chyceni mezi strachem z „přestřelení“ a následného selhání. To nemusí být ani čistě školní, takže i úspěšní studenti se potýkají se studem a pocity, že nejsou dost dobří [Reay 2005].

Na příkladu bílého chlapce z chudé dělnické rodiny, který se snažil uspět na „špatné“ střední škole a zároveň si udržet postavení v chlapecké vrstevnické kultuře, Reay ukazuje na problematické propojení bílé dělnické maskulinity se školním úspěchem (u nás podobně [Jarkovská 2009b]). Tato kombinace přidává těžké psychické ztráty k enormní zátěži ve škole. Autorka poukazuje na nutnost vystoupit z omezeného

kontextu školy. Ukazuje, že problém „dělnických kluků“ *nelze* vyřešit iniciativami založenými čistě na škole. Týká se totiž širších procesů mužské genderové socializace, která podléhá imperativu privilegování maskulinního a nedovoluje chlapcům zůstat v kontaktu s femininními vlastnostmi. Problémy těchto chlapců tak přetrvávají i přes ty nejlépe míněné snahy učitelů či výzkumníků [Reay 2002].

Inspirující na její práci je také sledování dopadů politických rozhodnutí na každodenní životy rodin. Přesunutí odpovědnosti za vzdělání ze školy na rodiny vedlo ve Velké Británii ke zvýšení domácí zátěže u žen [Reay 2005b]. Matky z různých sociálních tříd se liší v důrazu, který kladou na jednotlivé složky péče o děti. Zatímco matky z dělnické třídy zdůrazňují spíše fyzickou a praktickou péči o děti, matky ze středních tříd více pomáhají v úkolech orientovaných na školu (slovní zásoba, psaní esejů apod.). Podpora dětí ve vzdělávání je vysoce genderovaná – vykonávají ji především matky – a pro udržení mezigeneračního postavení rodiny v sociální hierarchii může být starost o vzdělávání dětí důležitější, než jejich zapojení na trhu práce. Změny ve skladbě středních tříd přeměnily matky v klíčový činitel kulturní reprodukce, jsou to hlavně ony, které ovlivňují dispozice dětí k lepšímu využití vzdělávacích příležitostí. Britské matky ze středních tříd se ocitají v přední linii sociální reprodukce, která se odehrává skrze individualistický, soutěživý vzdělávací trh. Investují čas, intelektuální i emoční energii, utvářejí vkus, pomáhají při domácí přípravě dětí a pracují na tom, aby jejich kulturní kapitál přinášel dětem výhody [Reay 2005a]. Kolektivní jednání, sestávající se z aktivit vysoce individualizovaných žen, na vzdělávacím poli je podle ní plně v režii středních tříd. Zvyšující se nejistota a flexibilita pracovního trhu vygenerovala pocit vzdělávací naléhavosti, která již víceméně nehledí na třídní či rasové hranice [Reay 1998a]. Rodičovská angažovanost ve vzdělávání dětí u některých matek ze střední třídy vyvolává intenzivní třídní úzkost [Reay 2000]. Matky se bojí inflace titulů a zvýšené marketizace vzdělání, a obtížnějšího získávání vhodných pracovních míst [viz Collins 1979]. Štěstí svých dětí vidí tyto matky v budoucnosti, které jsou schopné obětovat díl současnosti. V ní se snaží nepromeškat žádnou příležitost, která by mohla přispět k postupu dětí [Lareau 2003: 249; Reay 2000]. Obdobné výsledky D. Reayové a A. Lareauové naznačují velkou podobnost procesů probíhajících v USA a Velké Británii.

Takový tlak na akademický úspěch je pro děti zátěží a neobejde se bez narušení psychické pohody. Úzkosti byly ušetřeny ty dělnické rodiny, které spokojenost dítěte kladly před školní úspěch, a ty rodiny střední třídy, které byly natolik materiálně zabezpečené, aby si mohly dovolit platit doučování, hlídání [Reay 2000: 582–3]. Většina matek z dělnické třídy upřednostňovala štěstí a pohodu dítěte před školním úspěchem „za každou cenu“.

Velká Británie může sloužit jako příklad země, v níž zavedení veřejné politiky zdůrazňující potřebu rodičovské angažovanosti, vedlo v (nezamýšleném) důsledku k maximalizaci potenciálu zvýhodněných a zhoršení třídních nerovností ve vzdělávání. *Rodičovská angažovanost* se stala prostředkem, pomocí něhož školy čerpaly z kulturního kapitálu rodin [Reay 2004].

Procesy exkluzivity a exkluze na trhu středního školství vedou ke vzrůstající segregaci a polarizaci středního školství [Reay 2007]. Prostorová segregace (etnická a sociálně-

ekonomická) vnitřního Londýna na místa s rasově rozmanitou dělnickou třídou a místa s bělochy střední třídy odpovídá rozdělení středního školství. Některé školy se stávají předmětem „demonizujících“ diskursů, které se opírají o rasu a rasismus, sociální třídu a gender. „Potápějící se“ školy jsou ukázkou třídní a rasové exkluze, která je daná praktikami zvýhodněných, které se jim vyhýbají, a také tvůrců politik, kteří s těmito elitářskými praktikami počítají a schvalují je [Reay 2004c, 2007]. Politika sociální spravedlnosti se musí zaměřit na plné uznání dělnické třídy, ne jen ocenění na základě potřeby práce, kterou vykonává [Reay 2007].

D. Reayová se spolupracovnicí pokračuje ve výzkumu segmentů, které základnímu vzorci rozdílů mezi třídami nevyhovují. V novějších výzkumech sleduje například rodiny střední třídy, které nemají vůči dělnické třídě geografickou distanci, nechávají své děti na nevýběrových, etnicky smíšených státních školách [Reay 2008; Reay et al 2007] nebo naopak studenty z dělnické třídy na univerzitách [Reay, Crozier, Clayton 2009]. S týmem upřela pozornost na ty rodiny bílé střední třídy, jejichž děti navštěvovaly nevýběrové státní střední školy. Šlo tedy o rodiče, kteří nevybrali tu nejlepší školu, ale školu, která „ještě ujde“, nemaximalizovaly svá privilegia [Reay, Crozier, James 2011]. Většinou se jednalo o rodiče levicově nebo environmentálně zaměřené, často zaměstnané ve veřejném sektoru. Autory mimo jiné zajímalo, nakolik může strategie těchto rodin svou otevřeností k jinakosti a narušením identity střední třídy přispět k *demokratizaci společnosti* na počátku 21. století. Dospívají k názoru, že v politické kultuře a diskursu neoliberalismu jako nových formách politicko-ekonomického vládnutí založených na rozšiřování tržních vztahů je velmi obtížné převést přesvědčení do sféry jednání, a to dokonce u rodičů se pevným komunitaristickým cítěním, preferencí sociálního mixu a komunity jdoucí napříč třídními a etnickými rozdíly [ibid: 146]. Sledování rodiče ze středních tříd se energicky angažovali ve správních orgánech škol, aby získali ceněné informace z chodu školy (a snížili tak riziko pro své dítě), zároveň se občansky zapojili a podpořili komunitu, místní školy. Závěry tak jsou převážně ambivalentní, sociální směs školních tříd nemusí nutně ústít v sociální míšení, bílé střední třídy disponují různými praktikami, které jim umožňují kultivovat distinkce a zachovávat sociální odstup od druhých [ibid 160]. *Kultivace otevřenosti a uznání* (s odkazem na A. Honnetha) je zásadní sociální otázkou, dokonce mezi levicovými kosmopolity jsou takoví rodiče spíše výjimkou. Ve studii našli autoři více projevů soukromého zájmu než altruismu a zájmu o sociální míšení. Rodiny jsou tak podle nich zářným příkladem středních tříd, které řeší napětí mezi žádoucí otevřeností, egalitářstvím a sublimovaným elitářstvím, které je jim vlastní [Reay 2008].

Pokračování dělnické třídy bez manuální práce

Longitudinální studie L. Weisové vypovídá o aktérech nacházejících se v kontextu deindustrializovaného města na severovýchodě USA, které v polovině 80. let potkal těžký rozvrat tamějšího trhu práce v důsledku uzavírání společností, významných tradičních zaměstnavatelů dělníků [Weis 1990; 2004]. Konec výroby a odchod kapitálu znamenal konec „zlatých časů“ pro dělníky, kteří po generace pracovali v ocelárnách. Posun společnosti k high-tech, flexibilitě a službám znamenal ztrátu stabilní, manuální a maskulinní práce. Podobný osud ostatně u nás můžeme sledovat

na městech severozápadních Čech a severní Moravy, i v tomto ohledu je tato práce relevantní. L. Weis vstoupila jako výzkumnice na střední školu v 80. letech, když již okolnosti nepřály reprodukci dělnické třídy, alespoň ne za stejných podmínek. Zajímalo ji proto, jak chlapci a dívky z dělnických rodin reflektují ekonomické a společenské změny, jak na ně reagují a jak konstruují své identity, a tím i ovlivňují budoucí životy. Kniha dostala emblematický název „Dělnická třída bez práce“ [Weis 1990], v následující knize „Třídní shledání. Předělání americké bílé dělnické třídy“ [Weis 2004] autorka sledovala pomocí retrospektiv pokračování osudů bývalých středoškoláků po patnácti letech (dis/kontinuitu, následky různých forem jednání).

Na práci L. Weis („kompoziční studia“) je pozoruhodné především to, jakým způsobem ukazuje propojení životů několika jedinců s globálními a národními podmínkami, které přitom ovlivňují životy a identity celých populací. Konkrétně popisovala vztahy mezi kolektivními i individuálními kulturami a identitami bílých dělníků se širšími ekonomickými a sociálními podmínkami, v nichž se utváří. Identity jsou konstruované v čase, ve vztahu ke konstruovaným identitám ostatních a ve vztahu k širší ekonomice a kultuře. Dělnická třída nezmizela, ale proměnil se její obraz, její součástí nejsou jen bílí muži, ale také ženy a lidé různého rasového a etnického původu. Americká *bílá dělnická třída* zůstala zvláštní frakcí, která se od ostatních distancuje. Distance vůči „druhým“ (Afroameričanům a Arabům) a genderové konstrukce jsou pro pochopení identity současných dělníků podle autorky zásadní. Identita dělníků se odvíjí od rozporného uznávání školních znalostí a kultury, patriarchální konstrukce rodinného života a konstrukce rasistických představ.

Už v 80. letech na střední škole podle toho, co zjistila, nedominovala proti-školní kultura dělnické mládeže, přístup ke vzdělání byl výrazně pozitivnější (bez záškoláctví, otevřeného zpochybnění pravidel a autorit). Vzdělání bylo středoškoláky chápáno jako cesta k lepšímu pracovnímu místu a penězům. V běžné třídě šlo studentům spíš o to „prolézt“, ne se něco naučit, ambicióznější studenti a studentky z výběrové třídy se připravovali na vysokou školu. Dívky kritizovaly stávající patriarchální vztahy mezi muži a ženami, snažily se zlomit tradiční genderové uspořádání vázané na koncept rodinné mzdy a dělbu práce podle pohlaví. Bílé dívky projevovaly vznikající „ženskou sílu,“ přetvářely se v jednotlivce jako „subjekty vlastní invence a transformace, výtvořily vlastní přání, které jsou schopné přežívat v novém sociálním, ekonomickém a politickém systému“ [Weis 2004: 113]. Založení rodiny upřednostňovali chlapci a dívky naopak zdůrazňovaly roli veřejné sféry ve svém životě.

O patnáct let později se životy žen od sebe příliš neodlišovaly. Měly podobný, „usazený“ život, každá prošla nějakým typem vyššího vzdělání, na rozdíl od pouhé čtvrtiny mužů. Osudy mužů byly pestřejší, dva překročili hranici střední třídy. Vedle „usazeného“ životního stylu našli někteří alternativu v „tvrdém“ životě. Muži s „tvrdým“ životním stylem žili podobně jako na střední škole, často stále u rodičů, bez rodiny, navštěvovali bary a nehodlali se zodpovídat komukoli kromě sebe. Hrozila jim nejistota v práci a měli pouze malé vyhlídky na zlepšení pozice pro nedostatek kvalifikace i kvůli tradiční maskulinitě. „Usazený“ život vyžadoval spolupráci žen a mužů z podobných rodin, s podobným habitem. Přes rozdíly mezi dívkami a chlapci

na střední škole (rezistence mužů, u žen představy o nezávislém životě) omezení daná třídní pozicí jejich postoje sjednotila v zájmu zachování životní úrovně a proměnila genderové vztahy. Analyticky je důležité sledovat, co se stane s rezistencí dělnické třídy dále, a jaké důsledky má ta která strategie pro život [podobně Irwin 2009]. Longitudinální studie umožňují na takové otázky odpovídat a v tom tkví jejich síla [Weis 2004; Vojtíšková 2008b].

Volný vztah dělníků ke škole

V ČR se vzdělanostní reprodukci zabýval T. Katrňák. Přitom využil kvantitativní data, ale především k tématu přistoupil kvalitativně, prostřednictvím biografických rozhovorů [Katrňák 2004]. Titul knihy „Odsouzení k manuální práci“ předesílá hlavní zaměření na dělníky, kterým se nedostává ekonomických, sociálních, ani kulturních zdrojů a jsou „odsouzení“ k tomu být tím, kým jsou. Školní neúspěch je ukázán jako výsledek jiného přístupu ke škole, jinou definicí vzdělání, než zastávají vysokoškoláci.

Jádro empirické části knihy spočívá v představení dvou distinktivních kultur – dělnické a vysokoškolské. Ty autor identifikoval v nestandardizovaných rozhovorech, které vedl v Brně s respondenty pracujícími v dělnických profesích. Pro účely srovnání doplnil vzorek o vysokoškolsky vzdělané respondenty. Autor se táže: „Jak dochází k tomu, že se neúspěšní stávají ve škole zase neúspěšnými a úspěšní úspěšnými? Jak se vytváří vzdělanostní reprodukce dělníků?“ [ibid 34]. Odpovědi jsou *odlišné přístupy* dělníků a vysokoškoláků *ke škole* vycházející z jejich osobních zkušeností. Dělničtí rodiče ke škole neměli dobrý vztah, škola je nebavila a nevyžadují, aby jejich dítě ve škole vynikalo a usilovalo o vyšší vzdělání. Dělnické rodiny mají se školou *volný vztah*, volí materiální strategii a se vzděláním ve svém životě příliš nepočítají. Děti jsou ve škole hozeny do vody, ve které si musí samy pomoci, protože rodina jim nepomáhá. V situaci, kdy je nikdo k učení nemotivuje, nepřipravuje se s nimi, postupně rezignují na školní úspěch. Škola je nebaví a těší se, až začnou pracovat. Na dětech je také volba dalšího vzdělání a povolání, takže nemohou později rodičům vyčítat, že byly do něčeho nuceny.

U vysokoškolských rodin je situace zcela odlišná, jejich vztah se školou je *soudržný*, vzdělání hraje v životní strategii orientované na status důležitou roli. I oni jsou ke škole kritičtí, ale přisuzují jí větší význam. Jsou přesvědčeni o tom, že aby byly děti úspěšné, musí se jim ve škole líbit, o což se aktivně snaží. Kladou důraz na kulturní aktivity, znalosti a všeobecný rozhled. Zajímají se o dění ve škole, připravují se s dětmi do školy, školu s dětmi pečlivě vybírají. Odlišný vztah dělníků a vysokoškoláků ke škole není přímým výsledkem strukturálních rozdílů, ale výsledkem *reakcí* na ně, která vyplývá z odlišných definic okolního světa [ibid 154–156].

„Tento přístup nepramenil z rozdílné velikosti jejich ekonomického a kulturního kapitálu, ale z jejich rozlišné definice významu školy a vzdělání. Obě skupiny byly tedy vůči strukturálnímu nerovnostem do jisté míry kulturně autonomní, protože proměna definice školy, proměna jejich vztahu ke škole, by pro ně znamenala i proměnu průběhu a výsledné podoby jejich vzdělanostní reprodukce.“ [Katrňák 2004: 156]

Závěrem je převod strukturálních podmínek do subjektivních definic, které usměrňují „přirozeně“ zcela odlišně pohyb dětí ze sociálně odlišných poměrů. Z čeho vzniká odlišná definice, pokud je autonomní na ekonomických a kulturních podmínkách? P.

Bourdieu specifický habitus, odlišné definice dělníků a vysokoškoláků přisuzuje ponoření, situovanosti v jiných strukturních podmínkách. T. Katrňák poukazuje spíše na reflexi společenského uspořádání, vnímá je jako na rozdíl od habitu jako vědomé, kulturně autonomní. Dělníky ke školnímu selhání podle jejich vlastního názoru „odsoudil“ jejich vlastní přístup, který se školou nepočítal, měli své důvody, nezapříčinil jej nedostatek zdrojů v rodině (ekonomický, kulturní kapitál), školní selekce (jak vysvětlují školní selhání dělnické třídy teoretici kulturní a sociální reprodukce).

Vztahu rodin ke škole u dělnické a střední třídy se věnovala také A. Lareau, na kterou autor také odkazuje. Rozdílem je, že v americké studii hodnotí vzdělání jako velmi důležité pro život rodiny střední třídy i dělnické. Tvrzení T. Kabrňáka i A. Lareau jsou vystavěna na kontrastu sociálních logik rodičů jako zástupců dvou tříd, cílem je ukázat zejména odlišnosti, a nikoli nalézat možné rozdíly uvnitř jednotlivých tříd v životních strategiích, kterou přitom nachází kvantitativní výzkum [Irwin 2009].

Menšinová etnicita v české škole

Ani v relativně etnicky homogenní české společnosti nelze opomenout dimenzi etnické příslušnosti, pokud se zajímáme o oblasti kulturní reprodukce. V ČR se tato problematika dlouhodobě vztahuje zejména na romskou populaci (či nositele romské kultury), která ač ne příliš početná, je z hlediska reprodukce nízké vzdělanostní úrovně významná. Romské děti jsou ve velké míře vyčleňovány z hlavního vzdělávacího proudu (HVP), v českých větších městech dochází k etnické segregaci vzdělanostního trhu [Gabal, Čada 2010; Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011], ve školách praktických a speciálních je přibližně čtvrtinový podíl romských dětí. Přetrvávající vzdělanostní a sociální reprodukce a s ní spojované negativní jevy (nezaměstnanost, závislost na sociálním systému, trestná činnost) u konkrétní etnické minority zůstávají problematikou silně hodnotově zatíženou a sledovanou veřejností, médií i politickou reprezentací. Vliv etnicity a rasy na vzdělanostní úroveň zůstává předmětem intenzivního výzkumu i v zahraničí, jak je zřejmé z citovaných studií a mnoha dalších (např. [Heath 1983; Lareau, Horvat 1999; Lareau 2002; MacLeod (1987)1995]).

Kulturní reprodukce v sociálně vyloučených oblastech je většinou společností vnímána jako patologická a odborníci jsou povoláváni řešit úkol, jak podpořit začleňování Romů do společnosti.¹³ V odborné ani laické veřejnosti přitom neexistuje jednotný názor na to, zda a jak „bludný kruh“ reprodukce nízké vzdělanostní úrovně přetnout nebo jak se vůbec vůči problému vymezit. Jeden z předních odborníků Ivan Gabal s kolegy v přelomové zprávě o sociálně vyloučených komunitách klade právě na zvýšení vzdělanostní úrovně důraz jako na prostředek integrace Romů do společnosti. Nedostatečné vzdělání je považováno za jeden z klíčových faktorů nezačleňování do společnosti a všech problémů, které jsou s romskou populací spojovány. Veřejnost navíc právě integrační aktivity spojené se školstvím vnímá jako nejnadějnější.

„Mobilitní potenciál potřebný k opuštění sociálně vyloučené lokality vykazují jednotlivci (popřípadě rodiny jednotlivců), kteří dosáhli vyššího než základního vzdělání. Podpora

¹³ Za krok tímto směrem byla považována instituce romských asistentů na ZŠ, později asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním, zřizování přípravných tříd při ZŠ nebo aktivity nevládních, neziskových organizací.

vzdělávání Romů vedoucí k získání kvalifikace a následnému profesnímu uplatnění má tedy zásadní význam při řešení problematiky sociálního vyloučení Romů. (.) Jednou z klíčových podmínek školní úspěšnosti romských žáků je zvýšení jejich vnitřní motivace ke vzdělávání, kterou v sobě nemají přirozeně zakořeněnou, protože se jim jí v rodině ani nejbližším okolí nedostává.(.) Zvrátit trend může pouze nadstandardní specifická podpora poskytnutá dětem od počátku, resp. nejlépe ještě před vstupem do základní školy.“
[Analýza sociálně ... 2006: 53–4]

Největší příslib pro změnu situace je logicky viděn v dětech, které se správným vedením mohou postupně začleňovat, tedy „normalizovat“. K přeřazování dětí do speciálních či praktických škol (mimo HVP) dochází za souhlasu nebo dokonce na přání rodičů, kteří nechtějí na děti klást větší nároky a vzdělání pro ně není tak důležitou hodnotou jako pro ostatní populaci. Rodiny jsou v tomto případě považovány de facto za překážku začleňování dětí do procesu vzdělávání, neposkytují pozitivní vzory, na nichž by bylo možné vidět smysl vzdělání. Příprava na povinnou školní docházku není v romských rodinách žijících v sociálně vyloučených lokalitách prioritou. Děti pouze výjimečně navštěvují mateřské školy¹⁴ a přicházejí do prvních tříd s odlišnými (ve škole chápanými jako nedostatečnými) sociálními a komunikačními dovednostmi. Obtížná adaptace na nové prostředí ústí až do rituálu selhání, dítě zažívá „pocit nerespektu, stigmatizace, odmítnutí a ponížení. Po přestupu na školu praktickou zazáří jeho hvězda a prožije pocit respektu a přijetí (.), který se odehrává, což je podstatné, mimo jeho domov a současně mezi *našima*. Dostává se mu tak potvrzení jeho osobnosti“ [Bittnerová, Doubek, Levínská 2011: 250]. Bariérou může být nedostatečné ovládnutí českého jazyka v rodinách, kde se mluví tzv. romským etnolektem češtiny, nebo obecněji slovní zásoba, způsoby vyjadřování. Tyto problémy mají odbourávat přípravné třídy zřizované při základních školách. Relativně značná část romských dětí stále od začátku zaostává ve výuce, je diagnostikována jako mentálně retardovaná a následně se souhlasem rodičů přeřazena mimo HVP. Dalším rozpoznávaným důvodem školního neúspěchu romských žáků jsou vysoké absence zejména po příchodu na druhý stupeň základní školy, nízká motivace samotných žáků a žákyň [Gabal, Čada 2010].

Na učitelích spočívá v případě dětí z tzv. sociokulturně znevýhodněných rodin velká zodpovědnost, protože právě oni jsou těmi aktéry, kteří mají určitou moc nad segregací, vyčleňování žáků mimo HVP nebo naopak integrací žáků, jejich začleněním a motivací. Školy a pedagogové jsou objektem kritiky kvůli údajně diskriminačnímu chování vůči romským dětem, jehož důsledkem je neodůvodněná koncentrace romských dětí ve speciálních třídách či praktických školách, v nichž nedostávají stejné vzdělání jako ostatní děti, což vede dále k jejich vzdalování se od ostatních dětí a zmenšování možností dalšího vzdělávání [*Stigmata ... 2007*].

„(.) vztah dítěte ke vzdělání ovlivňuje vlastně pouze škola, a to přes osobnost učitele [úspěšnější jsou] ti, co najdou na počátku školní docházky kladný vztah ke škole (.) výhradně prostřednictvím citového vztahu k učitelům, pokud se tento vztah nepodaří vytvořit, problémy závratně rostou (.)“ [Peřinová 1996]

¹⁴ Povinnost navštěvování posledního ročníku mateřské školy před nástupem do 1. třídy nebyla uzákoněna, přestože o ní probíhala debata. V době výzkumu byl poslední ročník mateřské školy bezplatný, zároveň byla malá nabídka vůči poptávce po místech v institucích. Romští rodiče své děti do předškolních zařízení posílají méně, jejich hodnotám a životnímu stylu odpovídá spíše starost o děti v rodině než institucionální péče.

Individuální činnost v romských rodinách se považuje za podezřelou a školní úspěch dítěte je podle některých autorů dokonce v ostrém konfliktu s nejvyšší hodnotou, tj. romskou rodinou a jejím fungováním, založeným na solidaritě členů rodiny [Sekyra cit. in Hirt, Jakoubek 2006: 329]. Podle těchto výzkumníků brání Romům v dosažení úspěchu v české společnosti (o který sami stojí) zachování jejich vlastní kultury (resp. to, co je za ni považováno). Pokud ta se změní, zmizí i její největší specifikum [Hirt, Jakoubek 2006: 330–2]. Takto jednoznačná vyjádření, s nimiž by nejspíš souhlasila většina pedagogů, viz [Gabal, Čada 2010: 127], naráží na odmítání jiných odborníků na toto téma. Ti se shodnou v lokalizaci problému adaptace mezi školou a dítětem, ale nikoli v řešení, které směřují na stranu školství, pedagogů nebo i české veřejnosti. Diskriminační praktiky českého školství ve vztahu k romským žákům a žákyním byly v minulosti potvrzeny Evropským soudem pro lidská práva (2007).

Inkluzivní vzdělávání romských žáků je explicitním politickým cílem prosazovaným prostřednictvím různých opatření, jejichž realizace stále naráží na množství překážek finančních, dále kulturních či mentálních. Dostává se totiž do konfliktu s požadavky liberálnětržních vzdělávacích politik, které se těší vysoké legitimitě [Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011: 677]. Řada zpráv o problému vzdělávání romských dětí vytvořená na objednávku Rady vlády ČR má pravděpodobně větší účinek při zlepšování obrazu ČR jako země, která není lhostejná, než na reálné změny ve vzdělávací politice a praxi [Bittnerová, Doubek, Levínská 2011: 218].

Školní třídy pod etnografickou lupou

S etnografickým přístupem se můžeme stále častěji setkat ve výzkumech zabývajících se konstrukcí genderových sociálních nerovností. Výzkumnice se zaměřují na to, jak se s kategorií genderu ve školním prostředí zachází, jak se žáci a žákyně seznamují s normami, které se liší pro chlapce a dívky (genderová socializace), jakým způsobem je segregován ve škole prostor pro dívky/chlapce, jak zachází se stereotypy ve výuce žáci, pedagogové nebo výukové materiály [Smetáčková et al. 2005; Jarkovská 2009a, 2009b]. Poznatky v této oblasti jsou, podobně jako u výzkumů zabývajících se etnickým znevýhodněním, přenášeny do pedagogické praxe s cílem přimět i širší veřejnost (a pedagogickou zejména) k větší reflexi svého jednání, a dosáhnout tak přeměny škol v genderově citlivé instituce [Smetáčková et al. 2006].

L. Jarkovská gender analyzovala také ve vztahu k dalším sociálním kategoriím, jako jsou věk a etnicita [Jarkovská 2009a, b]. Ty představují další re/konstruované kategorie, osy strukturující sociální nerovnosti. Autorka v jednom ze svých textů píše o zvažování zahrnout do analýzy svého terénního výzkumu také nerovnosti založené na sociální třídě, dospěla nicméně k závěru, že tato kategorie sociálních nerovností „nevystoupila na povrch“ a neumožnila jí tudíž nahlédnout, jak se promítá do fungování kolektivu nebo jak je spojena s dalšími osami nerovností [Jarkovská 2009b: 744]. Kategorie etnicity nebo věku bývají nahlíženy jako *přirozené* zdroje sociální rozdílnosti a mocenské nerovnosti, což z nich činí prvky legitimizace nerovností. Diskurs o nerovnostech je naturalizován [Jarkovská 2009a, b]. Analýza způsobů, jakými jsou tyto kategorie aktivované v sociálním poli, umožňuje jít za hranice výzkumu reifikace těchto kategorií. Autorka ukazuje na prolínání až souhrnu sledovaných kategorií, která se ukazuje v chování a strategiích různých aktérů –

žáků/žákyně ve školní třídě. Prvky spojené s femininitou, jako spořádanost, komunikativnost a klidná povaha, mohou mít exkludující/marginalizující účinky – pro dívky i chlapce. Zvýrazněná femininita (atraktivita) sice získává dívce popularitu v kolektivu, ale v kombinaci s „etnickým handicapem“ (romství) se stává ve škole hrozbou. Dívka, která volí „sexy“ image (vyzývavé oblečení, líčení), pozbývá ve škole nárok na ochranu a stává se jako potenciální problém předmětem většího dohledu. Kategorie maskulinního a českého mají ve škole vyšší hodnotu, chlapci si vyžadují větší pozornost od učitelů. Riziková, minoritní národnost u chlapce aktivizovala sociální dovednosti, které by jinak pravděpodobně nepotřeboval rozvíjet [Jarkovská 2009b].

Kategorie věku je ve škole základním hierarchizujícím mechanismem – třídí žáky, ale také staví do hierarchicky nadřazených pozic učitele-dospělé vůči nedospělým dětem. „Dospělost“ je konstruována jako žádoucí identita, již lze dosáhnout „učenívostí“, přijímáním autority dospělých a podřízením se pravidlům, která dospělí ustanovují [Jarkovská 2009a: 26–30].

Zúčastněná pozorování ve školách, jako prováděly A. Lareau nebo D. Reay a jejich spolupracovníci, bývala mezi českými sociology spíše výjimečná. Longitudinální výzkum založený na kombinaci různých metod¹⁵ s důrazem na etnografii ve vybraných školních třídách uskutečnili výzkumníci z řad pedagogů tvořící Pražskou skupinu školní etnografie (PSŠE)¹⁶. PSŠE byla inspirována tradicí školní etnografie ve Velké Británii (P. Woods) a Francii (skupina ESCOL), která je založena na induktivním přístupu s důrazem na popis. Převažující metodologický postup „být s dětmi ve třídě“ umožnil získat unikátní data. Opakované návštěvy výzkumníka ve třídě tříbí jeho schopnost rozlišovat a dávat tomu, co pozoruje, významy, zvyšují citlivost na detaily dění ve třídě, na vývoj vztahů, tradice, žákovské, učitelské a rodičovské epistemologie a etnoteorie (emická perspektiva). Tým PSŠE tyto poznámky využil a dosud z nich čerpá zkoumání nejrůznějších témat, jakými jsou typizační postupy učitelů, orientace v čase a prostoru, rozvoj kompetencí (kreslení, čtení, psaní, počítání), mluvený i psaný projev dětí (styl, technika, kompozice, žánry, úroveň slovní zásoby), čtenářství a čtenářské deníky, vytváření dětských skupin, interakce a vztahy mezi žáky/němi, móda, dary, volný čas, hry, učení, prospěch, profesní aspirace (profi-volba), způsoby prezentace učiva a učební zadání, zacházení s nimi ze strany dětí, povaha řešení, která si děti osvojují [PSŠE 1992; 1993; 1995; 2004; Kučera 2008; Viktorová 2009]. Výsledkem je pohled drobnohledem na (ale i za) interakce, při nichž se re/produkuje různé způsoby sociálního života ve třídě, s jejich strukturou a hierarchiemi.

Stojí za to připomenout alespoň některá zjištění už proto, že odráží změny v čase, ke kterým došlo po roce 1989. Rozdíl v trávení volného času mezi lety 1991 a 2002

¹⁵ Těžištěm jsou klasické kvalitativní techniky, jako zúčastněné pozorování, rozhovory a analýza materiálů, ale doplňkově jsou využívány i kvantitativní metody, např. dotazníky nebo psychologické testy.

¹⁶ PSŠE působící na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK vznikla koncem roku 1990. Longitudinální výzkum (1994–2003) sledoval vybrané třídy z jednoho ročníku několika pražských a jedné venkovské základní školy od 1. až po 9. ročník [Rendl 1999]. Mezi školami je výběrová, jazyková (bílá), dvě velké školy „sociálního středu“ (žlutá a modrá), škola se speciálními třídami se čtvrtinou romských dětí (hnědá) a menší venkovská škola (oranžová). Více o PSŠE včetně textů lze najít na: http://userweb.pdf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm (2012-01-08).

v sedmých, resp. osmých ročnících charakterizuje znatelný pokles zájmu o čtenářství. V roce 2002 jen polovinu dětí čtení bavilo, u chlapců poklesl podíl těch, kteří rádi čtou za sledované období na polovinu (na 27 %). Kulturní aktivity s rodiči byly genderově ovlivněné, téměř dvě třetiny dívek (oproti třetině chlapců) byly několikrát s rodiči v divadle. Vůbec nebylo s rodiči v divadle 18 % chlapců, u dívek jen necelých 5 %, na výstavě obrazů nebo soch vůbec nebyla polovina chlapců a čtvrtina dívek [PSŠE 2004].

„(.) nejvýraznějším fenoménem školní kariéry dítěte – jeho úspěšnosti (.) a ambicí (.) je tendence reprodukovat vzdělanostní úroveň rodičů. Děti vzdělanějších rodičů dosahují lepšího prospěchu a pomýšlejí na studium náročnější střední a posléze vysoké školy. (.) děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání mají nejen lepší prospěch, vyšší ambice, ale také tráví volný čas aktivněji.“ [PSŠE 2004: 92–93]

Postoj ke škole a učení obecně nemá jednoznačnou souvislost se školní úspěšností a školní kariérou. „Kopírování“ rodičů platí u špatných žáků z rodin se špatným vztahem ke škole a u dobrých žáků z rodin s VŠ vzdělanými rodiči. Tedy jak konstatuje i T. Katrňák (2003). Silněji se ovšem prosazuje „kulturnost“ rodinného prostředí než pouze socioprofesionální status rodičů.

„Je tomu tak ovšem také proto, že zmizely dřívější statistické souvislosti mezi úrovní statusu a úrovní materiálního a kulturního zázemí dítěte. (.) Přestalo platit, že rodiče s vyšším statusem (syceným především vzděláním) poskytují dítěti častěji také vyšší materiální a kulturní úroveň.“ [PSŠE 2004: 93].

Nicméně situace není černobílá a ve školách jsou i dobří žáci, kteří jdou ve svém postoji spíše do opozice k rodičům. Od počátku 90. let autoři pozorovali celkové zvýšení ambicí (zejména aspirací na VŠ), provázené paradoxně zároveň poklesem zájmu o školu a studijní úsilí.

Rozhodování o další studijní kariéře dětí bývá především na rodině. Rodiče mají určité představy o budoucnosti svých dětí a svoji budoucnost si projektují i samy děti. Pokud nejsou přání dětí a rodičů v souladu, je třeba vyjednávání, do kterého zasahují i další vlivy, jako jsou vztahy v rodině, míra samostatnosti dítěte, komunikace v rodině. Vzdělání rodičů a jejich zkušenosti se školou přitom velmi ovlivňují výběr školy. Děti odcházející na střední školu měly většinou rodiče s minimálně středoškolským vzděláním. Ve zkoumané třídě pouze jediný chlapec odcházející na SŠ neměl ani jednoho z rodičů se SŠ vzděláním. Při přípravě na zkoušky se radil se svými spolužáky a jejich rodiči a napodoboval jejich přípravu. Děti s jedním vyučeným rodičem měly s rozhodováním problémy a vyjadřovaly obavy ohledně náročnosti studia (zdravotní škola a obchodní akademie). U dětí odcházejících do učebních oborů převažovali rodiče s nižším vzděláním, nejčastěji vyučení. Dva chlapci SŠ vzdělaných rodičů odcházeli na učební se špatným prospěchem. Dívka s VŠ vzdělanou matkou a SŠ vzdělaným otcem bojovala s rodiči, a přestože měla slušný studijní průměr, odmítala dále studovat [PSŠE 2005: 100–101].

Za dobu trvání výzkumů (více než 10 let) podle školních etnografů se celkově změnila výchova a přístup k dětem, místo dětí v rodině a ve škole. Jak už bylo řečeno, výchova dětí se liberalizovala a rostla diferenciací rodin ve vztahu ke vzdělání a školní práci. Ta se projevovala ve významech, které jsou volbě dalšího vzdělání v rodinách přisuzovány a vstupují do vyjednávání mezi rodiči a dětmi jako rodinné transmisivní

hodnoty. „Tyto rozdíly se projevují v aktuálních strategiích rodiny při volbě školy, ale současně působí i do budoucnosti na další školní a životní dráhy jejich dětí.“ [PSŠE 2004: 168]

V první polovině 90. let působili rodiče víceméně jednotně, vedli děti zejména k přípravě na přijímací zkoušky na střední školy. Po rozpadu přímých prací pro školu se více odhalil význam rodinných „kulturních“ postupů (vliv kulturního kapitálu) a jejich vliv na chování a vzdělávací dráhu dětí [PSŠE 2004: 160]. Došlo k poklesu nároků ve škole, větší míře samostatnosti dětí, větší liberálnosti, nižšímu důrazu na školní práci i domácí přípravu a formálnějšímu hodnocení školy, diplomů. Žáci se v zásadě rozdělili na dvě skupiny podle toho, zda míří na střední školy nebo do odborných učilišť. Žáky na konci ZŠ podle volby školy a významů, které dávají školní kariéře v perspektivě budoucnosti, lze rozdělit na učně, učně směřující k profesionalitě, učně z nouze, ambiciózní studenty, studenty s otevřenou budoucností, tradiční středoškoláky, „nové studenty“ [PSŠE 2004: 162]. Působení rodičů se rozpadlo na více různorodých postupů vůči školní kariéře a vedení dětí. Část rodičů přímo přestala předstírat zájem o školu.

Závěr

Hlavní přínos kvalitativních studií, které odhalují různé aspekty spojené s procesy reprodukce (vzdělanostních) nerovností podle sociálního postavení, genderu, etnika/rasy, spočívá v zachycení projevů kultury v lidském jednání za konkrétních podmínek. Dovolují ukázat na základě pozorování vybraných skupin nebo jedinců reprodukci struktur, projevy narušení stávajících systémů nerovností nebo souvislosti veřejných politik s jednáním aktérů.

Komplexní proměny související s pokračující globalizací a jejími dopady na pracovní trh a formy odměňování dopadají velmi konkrétně na životy jednotlivců, rodin i celých profesních skupin. Deindustrializace v původně vysoce průmyslových oblastech znamenají konec (možnosti) reprodukce tradiční dělnické třídy, nové podmínky neumožňují dětem kráčet ve šlépějích svých rodičů, převzít podobné dělnické pozice jaké zastávali rodiče. Ukončení rasové segregace, zrovnoprávnění ras a etnik má znamenat nové příležitosti pro děti minorit. Právě vzdělání je tím prostředkem, kterým může mladá generace ze znevýhodněných poměrů dosáhnout nových pozic v nové ekonomice a otevřenější společnosti. Vyšší vzdělanostní aspirace (které se projevují zřejmě hlavně u dívek), případně i dosažené vzdělání ovšem nevede nutně k vzestupně mobilním drahám. Mladí lidé, kteří nedosáhli sociální mobility se identitně vymezují vůči lidem jiné etnicity v případě bílých dělníků, v případě zklamáných nadějí mladých mužů minorit roste odcizení vůči systému, který jim rovné šance pouze sliboval.

Zvětšení šancí na studium terciárního vzdělávání se projevuje také v praktikách rodin lépe postavených, středních tříd. Větší konkurence na vzdělávacím trhu vyvolává úzkost mezi rodinami na středních pozicích, kdy ve snaze o udržení pozice v čase nasazují především matky maximum času a péče, aby děti dosáhly výhod ve vzdělávání, matky ve Velké Británii považuje D. Reay za zásadní aktérky reprodukce střední třídy. Rodiny dělnické a profesionální odlišuje logika výchovy, rodinný habitus spočívá v jiné organizace času, místa, participace dětí ve volnočasových aktivitách a přístupu ke vzdělání. Zda podobné rozdíly mezi rodinami nalézáme i u rodin zahrnutých ve studiích bude předmětem dalších kapitol.

Etnografické studie na školách otevírají bohatou studnici prvků, které utváří školní kulturu, žákovskou kulturu, přinášejí témata školy jako instituce nebo praktik hodnocení. Svou radikálně etnografickou metodou navázala Pražská skupina školní etnografie na tradice francouzské a britské, které se brání teoretizování nebo vnášení připravených konceptů, které by omezovaly vidění výzkumníka, přesto přináší velmi cenné interpretace či kazuistiky, ale zároveň sledují pozvolné, ale trvalé proměny škol a rodičů. Přístup této skupiny k tématu školy ovlivnil nejvíce můj přístup k terénu, proto se k němu vrátím ještě v dalších kapitolách. Rozvíjení etnograficky a kvalitativně zaměřených přístupů v poslední době dokladují i další české studie nebo i výzkum prezentovaný v této práci.

4. Proměny vzdělávacích politik, školského systému, cílů

Předtím než se obrátím k původnímu výzkumu, považuji za důležité blíže vymezit kontext, ve kterém se pohybujeme, zabýváme-li se vzděláním a nerovnostmi. Nastíním proměny vztahu mezi vzděláním a společenskými nerovnostmi, zvláště s ohledem na vývoj v ČR v posledních dvou desetiletích. Je třeba zohlednit změny v organizaci a cílech školského systému a terciárního vzdělávání. Soubory navrhovaných reformních priorit a politických opatření jsou dnes již podstatně ovlivněny nadnárodní situací a jejich implementace přináší dalekosáhlé konsekvence. Není překvapivé, že vyvolávají pnutí, diskuse až společenské kontroverze nebo protesty akademické obce, studentů, veřejných intelektuálů. Česká republika není výjimkou, když v roce 2012 zažila největší protesty studentů od roku 1989. Vzdělání je sférou veřejného života, v níž se odehrává kulturní boj o to, nakolik se podřídí ekonomické racionalitě, která prostupuje životy lidí v pozdně moderních společnostech, nakolik instrumentalitu bude školský systém svými prostředky replikovat, propagovat, podporovat, produkovat.

Sociální nerovnosti

Sociální vědy produkují nepřebornou řadu postřehů, analýz, datových podkladů, které se z různých uhlů snaží zachytit stav a proměny politických, ekonomických, společenských a kulturních podmínek lidí na celém světě. Ukazují na upadání moci národních států, zkoumají důsledky globalizace, vznik společnosti sítí, pokračující individualizaci. Pluralita adjektiv a genitivů jako globální, tekutá, informační, pozdní, postmoderní, kosmopolitní, aktivní, vzdělanostní [srovnej Petrusek 2006] usiluje postihnout klíčové aspekty proměn, charakteristiku nejednoznačného životního prostředí současného člověka.

Zlom ve vývoji západních demokracií bývá umístěn na konec 70. let 20. století, kdy po přibližně třech desetiletích poválečného růstu nastalo opětovné zvyšování sociálních nerovností a snižování míry přerozdělování (konec poválečného „třídního smíru“, ropné šoky, daňové změny, fiskální krize) [Švihlíková 2010, Harvey 2005]. Proponenti prosazujícího se neoliberalního myšlení tvrdili, že ústřední hodnoty lidské důstojnosti a individuální svobody ohrožují jak totalitní ideologie (fašismus, komunismus), tak státní intervence [Harvey 2005]. Ve vyspělých ekonomikách se pracovní síla přesunula ze zemědělství a průmyslu k dynamicky se rozvíjejícímu třetímu sektoru služeb a novým odvětvím produkujícím vysokou přidanou hodnotu (finančnictví, informační technologie) [Reich 1995]. Mezinárodní dohody otevřely hranice kapitálu, rozpadaly se velké byrokratické, hierarchicky uspořádané organizace ve prospěch síťového řešení rozvíjejících se nadnárodních korporací.

Vzestup všeobecného blahobytu Evropy a Severní Ameriky narazil na meze a netýká se všech občanů. Přeměna pracovních trhů na společnosti založené na znalostech/vzdělání/vědění (knowledge society) přinesla nové příležitosti, ovšem ne pro lidi s nižším vzděláním, kteří postavení trvale ztráceli. *Otevření trhů a flexibilizace pracovní síly* umožnily dosahovat závratných kariér, vedle úzké třídy nejbohatších přineslo také nejistotu práce, návrat pracující chudoby, dlouhodobé nezaměstnanosti, sociální exkluze a prekarizace. V globální nové ekonomice rutinní manuální (a nově i poměrně kvalifikovaná) práce logicky zcela nemizí, ale v rozvinutých kapitalistických

zemích neposkytuje dřívější jistotu. Znatelná část jejího výkonu je převedena na technologie, další část formou „outsourcingu“ na subkontraktora. Vykonávají ji lidé z oblastí s nižší cenou pracovní síly, menším sociálním zabezpečením, rozvíjejících se ekonomikách – Indie, Čína, Bangladéš („třetí svět“), v rámci EU např. Polsko, Rumunsko, ale i Slovensko, Česko. Zastávají ji často pracovníci bez trvalé smlouvy [Dench 2006; Reich 2008: 15-6], závislí na pracovních agenturách, imigranti s nižší právní ochranou, špatnými pracovními podmínkami (sweatshop). Tyto práce ztrácejí na atraktivitě, uznání, finančním ohodnocení.

Narůstá podíl sociální kategorie „nezačleněných“ (underclass), významnou formou „nové chudoby“ se stalo samoživitelství (rozpady sítí rodinného zaopatření, nárůst rozvodovosti). Stagnující ekonomický vývoj po světové finanční krizi v roce 2008 rozšiřuje okruh z tradičně postižených na další kategorie a dotýká se i středních vrstev/tříd. V Evropě i USA dochází setrvale k poklesu odborové organizovanosti a společenské solidarity [Halsey et al. 1997; Reich 1995; Harvey 2005; Keller 2006]. S tím, jak se identita člověka přestala primárně odvozovat od (relativně málo stabilní) práce, rostla na významu spotřeba, kultura a životní styl jako výraz osobních voleb, výběru věcí, lidí, aktivit („vkusu“), často spojená s úvěrem či dluhem.

Po roce 1989 ve střední Evropě nastalo „přepólování“, došlo k restrukturalizaci práva, procesů, institucí, kulturního a ideologického základu, vybudování nového územního, politického, ekonomického, správního, sociálního a vlastnického uspořádání [Machonin, Tuček 1996; Večerník, Matějů et al. 1998; Tuček et al. 2003; Možný 2009; Večerník 2009]. Postkomunistická transformace/přerod znamenala přechod od socialismu, vládě jedné strany, státem řízené ekonomiky ke kapitalismu, tržnímu hospodářství, nahrazení vedoucí úlohy jedné strany pluralitní liberální parlamentní demokracií. Jedna fáze byla symbolicky završena vstupem ČR do Evropské unie v květnu 2004. Změna struktur i vládnoucích idejí, explicitních doktrín, symbolů, rituálů se promítla do každodenního života, doprovázela ji změna stylů jednání a strategií jednotlivců, sociálních kategorií, skupin obyvatel.

Kulturní moc východu nahradil vliv vyspělých zemí západního světa s vysoko ceněnými symboly svobody jednotlivce, volného trhu, ekonomické prosperity. Většina občanů zpočátku přijala změnu jednoznačně pozitivně jako osvobození od útlaku, návrat do Evropy, charakterizovaný obnovou soukromého podnikání, posílení středních vrstev/tříd/stavů o osoby podnikající, svobodnými volbami, obnovení demokratického systému založeného na konkurenci politických stran v návaznosti na první republiku, efektivnější tržní ekonomikou (zahraniční investice), na politice nezávislými médii, oddělením moci výkonné, zákonodárné a soudní, volným pohybem osob i zboží, otevřením hranic, nárůstem mobility zejména po vstupu do Schengenského prostoru.

Spotřeba se diferencovala, stejně tak životní styly [Šafr 2008]. Na legitimitě získala životní strategie zaměřená na úspěch, ocenění výkonu, výrazné byly demografické změny, proměna životních vzorců, druhá demografická tranzice (pokles sňatečnosti, porodnosti, nárůst rozvodovosti, prodloužení věku naděje dožití, singles) [Rabušic 2001: 208-227]. S restrukturalizací ekonomiky, státního sociálního zabezpečení a uvolněním biografí se objevuje po dlouhých desetiletích nezaměstnanost, včetně

dlouhodobé, strukturální, bezdomovectví, prosperita nikoli všeobecná, národní, spíše části společnosti. Tyto jevy nejsou nijak typické pro ČR, jsou součástí vstupu do světa sociálních a ekonomických nerovností, které si v globálním měřítku vyžádaly nový termín – nesouměřitelnost [Keller 2011].

Význam vzdělání na globálním trhu práce

Desetiletý program *Lisabonské agendy* (schválená Radou Evropy v 2000, revidovaná 2005) měl přivést do konce roku 2010 EU do stavu nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější *znalostní ekonomiky*, schopné udržitelného hospodářského růstu, s více a lepšími pracovními místy, větší sociální soudržností. Hlavní cíl nebyl naplněn, po tomto roce v médiích odborníci a politici vážně uvažují o možnosti států vystoupit z EU či bankovní unie nebo o mezích solidarity v návaznosti na problémy „nenasytných“ jižních států (Portugalsko, Itálie, Řecko, Španělsko; ty jsou někdy označované zkratkou „PIGS“). Na geopolitickém významu místo evropských zemí získávají lidnaté, hospodářsky rostoucí, ale již ne nutně demokratické, sociálně soudržné země BRICS (Brazílie, Rusko, Indie, Čína, Jižní Afrika) [Švihlíková 2010].

Program pro další desetiletí *Evropa 2020 – Strategie pro inteligentní a udržitelný růst [Evropa 2020 ... 2010]* s vizí realizovat evropské sociálně tržní hospodářství pro 21. století opět spoléhá do značné míry na vzdělávání, odbornou přípravu a celoživotní učení, které patří mezi tři prioritní oblasti tzv. inteligentního růstu. Dokument nemodeluje jen optimistický scénář (udržitelné oživení), ale také možnost pouze pomalého oživení nebo dokonce promarněného desetiletí [ibid: 8-9]. Více než dvě desetiletí od pádu železné opony po vlně ekonomických krizí a propadů se dřív až samozřejmá hegemonie Západu vůbec nezdá být neotřesitelná.

Vzdělání má být klíčem k životnímu úspěchu [Večerník, Matějů et al. 1998:45] a vskutku, výše dosaženého vzdělání se ukazuje podstatnou pro společenské zařazení. Dostupná data (ČSÚ, NÚOV) svědčí stále o lepších vyhlídkách osob podle úrovně vzdělání – ohrožení nezaměstnaností, pracovní podmínky, prestiž. Vedle vzdělání je důležitým faktorem věk, osoby v předdůchodovém věku a také mladí lidé mají větší problémy s uplatněním na trhu práce.¹⁷ Osoby s vyšším dosaženým vzděláním vykazují vyšší finanční ohodnocení. Návratnost „investic do vzdělání“ se podstatně zvýšila oproti době před rokem 1989 [Večerník 2009; Možný 2004; Simonová 2011: 70; Matějů, Straková, Veselý 2010: 77, 229]. Data z roku 2009 zařadila dokonce ČR mezi země s největším rozdílem v čistém ročním příjmu mezi lidmi, kteří dosáhli terciárního vzdělání oproti ostatním, společně s Rakouskem, Lucemburskem, Nizozemím, Velkou Británií a USA [Education at a glance... 2012: 189].

S výší vzdělání se zvyšuje míra zaměstnanosti, vysokoškoláci a absolventi vyšších odborných škol dosahují nejnižší míry nezaměstnanosti [ibid:120]. V zemích s diferencovaným terciárním systémem je vedle dosažené úrovně vzdělání, také podstatné „jméno“ konkrétní instituce či typu vyššího vzdělání. Při volbě

¹⁷ V ČR patřila nezaměstnanost mladých lidí mezi 15 a 24 lety v roce 2012 a na počátku roku 2013 ve srovnání s ostatními státy EU k podprůměru (19 %; data ukazují značné regionální rozdíly). Nejhorší míry nezaměstnanosti mladých lidí byly zaznamenány v Řecku a Španělsku (více než 55 %), nejlépe si v tomto ohledu vedly sousední Rakousko a Německo s méně než 10 % [EU measures ... 2013]. Snížení tohoto ukazatele patří mezi národní cíle v oblasti zaměstnanosti v rámci strategie *Evropa 2020*.

škol/univerzit a rozdělování studentů mezi různé instituce terciárního stupně se projevují sociální, etnické a genderové charakteristiky (blíže k roli institucionálního habitu při rozhodování o výběru vyššího vzdělávání ve Velké Británii viz [Ball et al 2002]).

Nízké dosažené vzdělání znamená pro člověka (a nic nenasvědčuje změně v blízké budoucnosti) ohrožení společenskou exkluzí, vyšší riziko dlouhodobé nezaměstnanosti a závislosti na sociální pomoci, případně nesamostatnou, rutinní (tedy také jednoduše nahraditelnou) práci a nižší výdělky [Katrňák, Mareš 2007; Havlíková 2010]. Tyto negativní aspekty postihují dlouhodobě především lidi s (nedokončeným) základním vzděláním, hlavně v regionech s vyšší mírou nezaměstnanosti. Problémy s uplatněním na trhu práce přetrvávají po celý život, stejně jako ohrožení chudobou a sociálním vyloučením, zejména pokud jsou kombinovány s diskriminací ze strany zaměstnavatelů – např. kvůli minoritní etnicitě, péči o malé dítě atp. [Vojtěch et al. 2004: 23]. Tito lidé zároveň participují nejméně na dalším vzdělávání [viz Matějů, Straková, Veselý 2010: 358–363]. Reálnou hrozbu pak představuje mezigenerační přetrvávání handicapů v rodinách, marginalizace až exkluze rodin, menšin, vznik sociálně vyloučených lokalit, u nichž se předpokládají přidružené negativní jevy (sociální napětí, kriminalita).¹⁸

Formální vzdělání poskytuje jedinci osvědčení, která jsou východiskem individualizovaných příležitostí na pracovním trhu. Člověk si jako jednotlivec vyvíjí vlastní životní perspektivu, zažívá nezávislost a pocit osobního (nikoli kolektivního) určení [Beck, Beck-Gernsheim 2002: 32]. V této perspektivě záleží zdánlivě již pouze na každém jednotlivci. Úroveň a typ vzdělání fungují jako důležitý zdroj pro získání znalostí, dovedností, kontaktů, a také jako *sociální uzavírka* (R. Collins), poukázka pro určité pracovní příležitosti, zapojení do sociálních sítí (sociální kapitál). Vzdělání jednoduše poskytuje trhu práce vstupní informace.

Reprodukce vzdělanostních nerovností je právem zkoumána jako pevná součást sociální reprodukce. Přesto je třeba zohlednit rozdíl mezi ústřední rolí přidělenou vzdělání v diskursu svobodné demokratické společnosti, od reálných vazeb mezi vzděláním a sociální strukturou. Vzdělání jako měřítko výkonu bylo úzce vázané na průmyslovou společnost národního státu. Imperativem pro stát se staly rovné příležitosti v přístupu ke vzdělání [např. *Strategie celoživotního učení ...* 2007: 66-7], které umožní stejně nadaným jedincům obstát ve vzdělávání nehledě na rodinné poměry. Princip má umožnit efektivně umisťovat jednotlivce do pracovních pozic a využívat talent (lidské zdroje), poskytovat přijatelné odůvodnění rozdílů v postavení a ohodnocení, být nástrojem asimilace, který sjednocuje lidi v úsilí aspirovat na posty, které společnost nabízí, vytvářet míru osobního úspěchu v individualistické průmyslové společnosti [Halsey et al 1997:3].

Učitelé zasvěcují generace žáků a studentů do světa vědění a garantují správné postupy jejich třídění. Hodnocení pedagogů, způsob myšlení, kultura, praktiky spoluurčují, kdo

¹⁸ O třech rovinách kulturního konfliktu mezi minoritou a majoritou jako výsledku nekompatibilních kulturních modelů, z nichž obě strany vychází a kvůli nimž se nemohou dobře dorozumět, poučeně pojednává D. Doubek v kapitole nazvané *Katastrofa důvěry* [Bittnerová, Doubek, Levínská 2011: 92-120].

bude za jaké jednání, názory, výkony chválen, motivován, kdo odrazen, kdo půjde dál a kdo bude odmítnut. Kolektivní moc pedagogů není absolutní, vzdělávací systém nabízí odbočky a společnost není uzavřena ani jiným cestám k získání postavení, znalostí (dědictví, talent – herci, zpěváci, sportovci, byznys, samostudium, štěstí, klientelismus), ale přesto je nepopíratelná.

Vzdělání je ústředním hrdinou argumentace, v níž pro dosažení životního úspěchu jsou důležité individuální zásluhy, ne sociální privilegia, kde *výkon* je tím, co určuje *šance* [Greger 2006]. Étos zásluhové, meritokratické společnosti osvobozené od útlaku rodu či třídy, postavený na individuálním subjektu, jeho předpokladech, píli, morální integritě a správném postoji prostupuje veřejný diskurs i vzdělávací instituce. V 90. letech se zásluhový princip vzniku nerovností dostával do pozice dominantního legitimizačního principu v ČR (zejména ve smyslu chudoby vnímané jako *zasloužené*) [Kreidl 2000:219-21; Pakosta, Rabušic 2010]. Tato představa není egalitářská (rovnostářství bylo odvrhnuo), ale dokonce ani demokratická a její naplnění vede v důsledku ke vzniku nové oligarchie [srovnej Arendt 1994:103-4].

Meritokracie je novou formou aristokracie, vlády „těch nejlepších“, kteří si své postavení zaslouží, protože byli vybráni na základě „talentu“, schopností (ne urozenosti rodu), jak popsal M. Young v satirické eseji *The Rise of Meritocracy* (1958) [Dench 2006]. V ní se sociolog v roce 2034 ohlíží za 160 lety povinného vzdělávání ve Velké Británii (1870-2033), které bylo postaveno na striktním rozlišování podle zjištěného inteligenčního kvocientu a třídním uspořádání. Zatímco autor chtěl před víc jak půl stoletím ukázat, jak nabubřelá a samolibá tato představa je, mnoho čtenářů knihu pochopilo opačně a meritokracie si získala značnou popularitu (u Labouristické strany, ještě více u Konzervativní strany [Young 1994: 88]. Přijetí meritokratické teze vede k přesvědčení o spravedlnosti sociálních nerovností, oprávnění „vyvolených“ čerpat výhody a příjmy, které z dosažené pozice vyplývají. Elita, která uvěří ve své zásluhy, se snadno stane bezohlednou vůči těm lidem, kteří podle všeho neprokázali stejnou úroveň předpokladů a píle. Takové postoje obviňující chudé (*blaming the poor*) vedou k ohrožení společenské solidarity (osvícenský princip „bratrství“) i politická práva (*zaslouží si všichni stejný hlas?*), v důsledku demokracii jako takovou. K dovršení hrůzy této vize si stačí představit zapojení genetické dědičnosti talentu, inteligence (běžný předpoklad), případně dokonce komerční nabídky vědeckého výzkumu při vylepšování člověka (genetické inženýrství, liberální eugenika). Právě v návaznosti na kritiku meritokracie se postupně při zkoumání spravedlivosti školských systémů prosazuje koncept *rovnosti dosažených výsledků* [Greger 2006: 23–9], který ovšem v českém prostředí, jak bude dále zřejmé, nemá příliš silnou pozici.

Zatímco někteří výzkumníci (např. P. Saunders) potvrzovali narůstání vlivu individuálních kognitivních schopností, motivace a odhodlání uspět při dosahování statusu, tedy (vítané) převládání meritokratických principů, jiní těmto závěrům oponovali a zdůrazňovali přetrvávání vlivu sociální třídy a rozdílů ve vzdělávacích příležitostech podle rodinného zázemí [Breen, Goldthorpe 1999, 2001]. Phillip Brown namítá, že v zemích s tržním systémem neprevládá meritokracie, ale *parentokracie*, v níž není klíčový výkon dítěte daný předpoklady, inteligencí a snahou, ale mobilizované rodičovské zdroje a preference, volby. Dítě se přizpůsobuje přání a

postavení rodičů [Brown 1995: 44-46]. Výsledkem je, že rodiče ze středních a vyšších tříd jsou schopni ochránit své méně schopné děti před sestupnou mobilitou.

Faktem zůstává, že rozdíly výsledků dětí s odlišným sociokulturním zázemím zůstaly, přes deklarované snahy o vyrovnání příležitostí, všude významné. Podle často citované komparativní studie se je od druhé světové války podařilo snížit pouze v Nizozemí a Švédsku [Shavit, Blossfeld 1993; Matějů, Straková et al 2006]. Ani v Československu, ani v jiných dříve socialistických státech. Jiné přístupy poukazují na snižování úrovně nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání v Evropě od roku 1950, s odlišnostmi v jednotlivých zemích. V zemích východní Evropy od 80. let nerovnosti narůstaly, klesly až po roce 2000 [Koucký, Bartušek, Kovařovic 2010: 26–8; Koucký, Bartušek 2009: 20].

Funkcionalistické teorie (vč. modernizační) považovaly vzdělání za sociální „výťah“ pro široké skupiny obyvatel, díky pokračujícímu technologickému rozvoji. Vzdělání je podle nich přímo spjata s rozvojem znalostní, informační společnosti, hospodářským růstem a konkurenceschopností států¹⁹. S tímto přístupem polemizovaly kritické přístupy (P. Freire, I. Illich, P. Bourdieu, R. Collins). Randall Collins sžíravě ironizoval technokratický mýtus moderní společnosti, která údajně potřebuje delší vzdělávání kvůli rozvoji vědy a technologií, kde (konečně) ti správní, pilní jedinci dojdou odměny, zatímco ti špatní dostanou, co si zaslouží [Collins 1979:2]. Nesouhlasil ani s tím, že expanze vysokého vzdělání je závislá na exponenciálním nárůstu vědeckých a technických poznatků, a požadavků na dostatek vzdělaných profesionálů, manažerů a techniků. Collins našel jen málo podpory pro tvrzení, že kvalifikační schopnosti od 2. poloviny dvacátého století zásadně vzrostly, vzdělanostní požadavky spíše fungovaly jako *sociální uzavírka* [Brown 1995]. Vzdělávání má podle něj omezený účinek na vzdělanost lidí, formuje spíše disciplinované kulturní styly, školní známky jsou víc oceněním a osvědčením projevů sebe-disciplíny střední třídy [Collins 1979:20-1].

Proměny pracovních trhů a expanze vzdělávacích systémů ukazují, že od určitého dosaženého vzdělání (ani vysokoškolského titulu) se nedá očekávat sociální jistota s ním v minulosti spojovaná, vztahy mezi terciárním vzděláváním a trhem práce jsou dnes vůbec neobyčejně složité a nejednoznačné. Při ekonomické stagnaci a rostoucích nerovnostech se stává vzestupná sociální mobilita pro stále více vzestupně vzdělanostně mobilních iluzorní. To dokladují bezprecedentní míry nezaměstnanosti nejvzdělanější mladé generace v Evropě v historii (Eurostat uváděl míry nezaměstnanosti mladých lidí do 25 let za listopad 2012 ve Španělsku 55,3 % a Řecku 59,4 % [Euro ...2013]). Tématem ve vyspělých západních kapitalistických společnostech se stává studium fenoménu převzdělanosti (over-education) nebo tzv. strukturálního nesouladu mezi vzděláváním a trhem práce (skill mismatch) a nutnosti racionalizace v tomto ohledu. Někteří teoretici proto spíše mluví o roli vzdělání v současné společnosti jako *ochraně* před sestupnou mobilitou [Collins 1979; Beck, Beck-Gensheim 2002, Keller, Tvrký 2008]. Keller a Tvrký (2008) popsali změny ve významu vysokoškolského vzdělání modelem, v němž se z původního

¹⁹ Dle The Global Competitiveness Report 2012-2013 (World Economic Forum) je čtvrtým pilířem konkurenceschopnosti zdraví a základní vzdělávání, pátým pilířem vyšší vzdělávání a příprava.

vysokoškolského vzdělání jako „chrámu“ vyhrazeného elitě stal opravdu „výťah“ umožňující vzestupnou sociální mobilitu širokým vrstvám, a to v době ekonomického růstu, bytnění sociálního státu, veřejných služeb a sociálního smíru mezi prací a kapitálem po 2. světové válce, která byla příznivá pro střední vrstvy. Třetí fáze je typická pro současnost, kdy se postsekundární vzdělávání stalo ne zárukou sociálního vzestupu, ale jakousi rádobou „pojišťovnou“ středních vrstev proti sociálnímu sestupu dětí [Keller, Tvrđý 2008; Halsey et al. 1997; Brown, Lauder 2006: 320].

Rozdíly v šancích na dosažené vzdělání (dnes měřené jako poměry relativních šancí, odds ratio) a přechod na pracovní trh podle sociálního původu a příslušnosti k sociálním kategoriím (sociální třída, etnicita/národnost, gender) dlouhodobě přetrvávají [Katrňák 2004: 35–53; 2005: 172–186; Bourdieu, Passeron 1990; Matějů, Straková, Veselý 2010; Keller, Tvrđý 2008; Simonová 2011]. Dokonce (privilegované) střední vrstvy se začaly obávat o udržení sociálního postavení pro své děti (B. Ehrenreich, D. Reay), které jim mělo zajistit vzdělání. Chybějící solidarita k lidem mimo okruh blízkých, sobectví, zdánlivě převládající ve společnosti, lze vykládat jako (nutnou) adaptaci na vnější podmínky, které nutí lidi stát se středem vlastních životních plánů a způsobu života [Beck, Beck-Gernsheim 2002; Keller 2006].

Rozdíly mezi absolventy se projevují především na pracovním trhu. Na českých datech lze identifikovat „dvourychlostní systém“, vysokoškolské „elitní“ pracovníky a „masu“, jejichž kariéry se liší v takových ukazatelích jako je jistota práce, pracovní autonomie či příjem.²⁰ Rozdíly podmiňuje typ profese, sektor ekonomiky nebo gender, když mezi méně úspěšné spadaly celé dvě třetiny žen, u mužů to byla méně než jedna třetina [Keller, Tvrđý 2008: 153]. Vzdělávací systém působí jako „jeden z nejmocnějších genderovacích mechanismů ve společnosti“ [Jarkovská, Lišková 2008: 699]. Od dívek se očekávají jiné výkony a zájmy než od chlapců, tato očekávání se promítají i do vzdělávacích voleb, ale zejména je reprodukováno odlišné symbolické hodnocení mužů a žen a s nimi spojovaných charakteristik. P. Bourdieu, který ocenil obrovskou práci feministického hnutí při rozrušování samozřejmosti mužské nadvlády, upozorňoval na přetrvávající nerovnosti, které odsuzují vysokoškolsky vzdělané ženy do pozic střední úrovně, zatímco vysoká místa ve financích a politice jsou dále vyhrazená téměř vždy mužům [Bourdieu 2000].

Vyspělé státy po několik desetiletí rozšiřování vyššího vzdělání doprovází nárůst sociálních nerovností, polarizace rozdílů mezi nejchudšími a nejbohatšími [Reich 1995; Švihlíková 2011; Wolff 2006]. Výzkumy ukazují, že americký vzdělávací systém od 60. let produkoval mnohem více vzdělaných osob, než jich pracovní trh mohl absorbovat. Dramatický nárůst produktivity nebyl silně korelován se změnami v kvalifikaci a vzdělání, což neodpovídá Gary Beckerově teorii lidského kapitálu (viz [Lauder et al 2006: 292-294]). Změny v produktivitě práce nedoprovázely odpovídající růst reálných mezd, ty v průměru od 70. let stagnovaly. Shrnutí: Nárůst vzdělávacích příležitostí a dosaženého vzdělání nepřinesl zmenšení ekonomických nerovností

²⁰ Jan Keller v této souvislosti zmiňuje francouzské vysokoškolsky vzdělané „prekérní intelektuály“. Michael Apple používá spojení akademický proletariát, o symbolickém významu práce vědce vypovídá také spojení dělník vědění Konrada Paula Liessmanna.

v zemích, které prosazují liberalizaci, ale naopak jejich vzrůst. Revoluce informačních technologií a příchod *nové ekonomiky*, dynamický vědecký a technologický rozvoj, který měl vytvořit pracovní sektor pro vysoce kvalifikovanou sílu, se stal pro většinu pracovníků fiaskem. Byl totiž doprovázen nižšími průměrnými výdělky a nárůstem nerovností. Zvyšovaly se naopak příjmy z vlastnictví a renty (ekonomický kapitál) [Wolff 2006]. Připomeňme, že významným druhem vlastnictví je také intelektuální či duševní vlastnictví (např. autorská práva, patenty, design).

Diferenciace v českém školství

Mezi zeměmi OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) patří ČR k těm, v nichž data odhalují opakovaně jednu z nejsilnějších závislostí výsledků žáků v testech na rodinném zázemí (např. čtenářská gramotnost v testování PISA – Programme for International Student Assessment, 2000). Vliv typu střední školy na výsledky studentů se odvíjí především od rozdílného sociálního složení žáků různých typů škol (hodnoty indexu sociálního, kulturního a ekonomického statusu viz [Straková et al. 2009: 17; Straková 2010b]). Volba vzdělávací dráhy je v českém diverzifikovaném školském systému silně ovlivněna rodinou a jejím sociálním postavením [Matějů, Straková et al. 2006; Matějů, Straková, Veselý 2010]. Jak k této diverzifikaci dochází, co jí předchází a usnadňuje?

V socialistických státech se před rokem 1989 přes rovnostářskou rétoriku a ideologii nepodařilo dlouhodobě zmenšit vzdělanostní výhody vysoce postavených vrstev či tříd, a to přes stále intenzivnější mezigenerační vzestupnou vzdělanostní mobilitu mužů a (především) žen v průběhu 20. století [Simonová 2011].²¹ Nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání za čtyři desetiletí fungování socialistického režimu nebyly menší než jinde, oproti západním státům nedošlo k rozšíření míst na terciárním stupni. Autoreprodukce byla nejsilnější u vysokoškolského vzdělání vlivem vyšších aspirací dětí i rodičů z vyšších sociálních vrstev a omezenému počtu přijímaných studentů do vyšších stupňů [Tuček et al 2003]. Návratnost vzdělání byla relativně nízká a tomu odpovídala i nižší poptávka.

Vzdělanostní nerovnosti se mezi lety 1948 a 1989 u některých sociálních kategorií snížily. Jednak došlo k vyrovnávání genderových nerovností, u nerovností podle vzdělání rodičů došlo k poklesu do roku 1968. Později v době normalizace nerovnosti narostly (přístup k terciárnímu vzdělání) a snížila se převaha vzestupné mobility nad sestupnou [Simonová in Matějů, Straková et al 2006: 89–91; Simonová 2011: 64–65]. Reprodukci vyšších tříd v socialistickém režimu vysvětluje hypotéza socialistické transformace či teorie udržování statusu [Simonová 2002, 2006]. Přestože vzdělávání nebylo sférou, která by byla považována před rokem 1989 za výrazně nespravedlivou, na počátku 90. let bylo zjištěno, že perzekuovaných osob bylo v různých věkových kohortách od 5 do více než 15 % [Tuček et al 2003: 360–4]. Mezi pozitivní prvky

²¹ S výjimkami pozitivní diskriminace studentů z nižších vrstev, které byly v ČR uplatňovány v letech 1948–50 a 1970–1974 [Simonová 2006]. Jak ukazuje M. Kreidl, efekt rovnostářských politik měl v socialistických státech pouze dočasnou platnost a projevil se v nárůstu odloženého vzdělání rodin vybavených kulturním a sociálním kapitálem i aspiracemi. Druhou strategií pro politicky nepohodlné potomky byla studijní oklika přes vyučení. Výsledkem je zdánlivá stabilita nerovností [Kreidl 2008].

českého školského systému lze řadit dlouhodobě jednu z nejvyšších měr ukončeného středoškolského vzdělání v Evropě [*Education at a Glance ... 2012*: 28].

Při pohledu na současný školský systém nacházíme selekci v raném věku, formální i neformální stratifikaci (diferencovanost) a narůstající rozdíly ve výsledcích žáků z různých škol po roce 2000 [Straková 2009: 112]. V 90. letech 20. století byla obnovena duální struktura vzdělávání v rámci povinné školní docházky, kdy vedle sebe existuje druhý stupeň základních škol a víceletá gymnázia (prima až kvarta) s odlišnými kurikuly. Ta jsou považována za vyšší a nižší, rozdíl mezi proudy je zřejmý ze srovnání výsledků testování škol (k problému stratifikace vzdělávacích systémů viz [Veselý, Matějů in Matějů, Veselý, Straková 2010: 48–50]). Došlo k odideologizování obsahu vzdělávání, demonopolizaci role státu, provozovateli veřejných základních škol se staly většinou obce, u středních škol kraje, v síti škol se objevily instituce církevní a soukromé, které z hlediska počtu žáků v základním školství i po dvou desetiletích plní marginální úlohu (viz Tabulka 1).

Tabulka 1: Struktura základního školství podle zřizovatele školy, třídy, žáci.

	Školy		Třídy	v tom		Žáci celkem	na 1. stupni ³⁾ celkem	na 2. stupni ⁴⁾ celkem
	Počet	%	celkem	1. stupně ¹⁾	2. stupně ²⁾			
Celkem	4 125	100	41 941	24 521	17 420	794 459	460 754	333 705
z toho speciální třídy	652	16	4 554	2 157	2 397	38 111	16 817	21 294
MŠMT	49	1	273	85	188	1 622	506	1 116
z toho speciální třídy	49	1	273	85	188	1 622	506	1 116
Obec	3 665	89	37 958	22 510	15 448	758 272	442 535	315 737
z toho speciální třídy	261	6	1 142	523	619	11 007	4 589	6 418
Kraj	299	7	2 859	1 392	1 467	23 648	10 782	12 866
z toho speciální třídy	298	7	2 848	1 385	1 463	23 483	10 669	12 814
Soukromník	72	2	514	328	186	5 710	3 858	1 852
z toho speciální třídy	31	1	225	121	104	1 526	789	737
Církev	40	1	337	206	131	5 207	3 073	2 134
z toho speciální třídy	13	0	66	43	23	473	264	209

Zdroj: Databáze ÚIV (stav k 30. 9. 2009).

Komentáře:

- ¹⁾ *Třídy 1.–5. ročníku 9letého vzdělávacího programu a třídy 1.–6. ročníku 10letého vzděl. programu.*
- ²⁾ *Třídy 6.–9. ročníku 9letého vzdělávacího programu a třídy 7.–10. ročníku 10letého vzděl. programu.*
- ³⁾ *Žáci v 1.–5. ročníku 9letého vzdělávacího programu a žáci v 1.–6. ročníku 10letého vzděl. programu.*
- ⁴⁾ *Žáci v 6.–9. ročníku 9letého vzdělávacího programu a žáci v 7.–10. ročníku 10letého vzděl. programu.*

Z HVP se odštěpují školy s vlastními osnovami: speciální, určené pro děti zdravotně postižené s Rámcovým vzdělávacím programem speciální vzdělávání. Některé základní či praktické školy vyučují podle Rámcového vzdělávacího programu s úpravou pro děti s lehkým mozkovým postižením (LMP).²² Mimo HVP stojí také

²² Praktiky umisťování žáků do těchto škol a tříd se stávají předmětem kritiky, zejména s ohledem na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z listopadu 2007, který konstatuje, že český stát nepřímou diskriminuje žáky při užívání práva na vzdělání podle etnického původu. Viz *Zpráva vlády České republiky o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva* [online] dostupná na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecnych->

školy výběrové – s rozšířenou výukou některého předmětu (často jazykovou), soukromé školy, zahraniční školy, víceletá gymnázia.

Od roku 1991 narůstal podíl žáků mimo hlavní vzdělávací proud (HVP) a v roce 2006/7 činil téměř čtvrtinu žáků [Straková 2010b: 96]. Školy výběrové s „dobrou pověstí“ přitahují rodiny s vyšším sociálním statusem a vzděláním, vědomě a aktivně hledají pro dítě tu nejlepší možnou školu, chovají se jako informovaní spotřebitelé (zákazníci) školství [Conway 1997]. Některé školy patřící do HVP může postihnout spirála poklesu, kdy „špatná pověst“, vede rodiče chovající se jako obeznámení klienti k tomu, že své děti přihlašují na jiné školy nebo usilují o změnu školy.²³ Výsledky procesů diferenciací škol, třídění žáků, záměrného jednání části rodičů vedou k výrazné strukturovanosti vzdělávacího pole. To odráží jak odlišné sociální zázemí rodin, tak i školní výkon studentů. Stratifikace vzdělávání již na úrovni povinné školní docházky tvoří prostředí, v němž se aktéři vzdělávacího procesu pohybují, zároveň ho spoluutváří, kterému mohou více či méně rozumět, a vědomě na ně reagovat.

Střední školství je v České republice (a okolních zemích střední Evropy) tradičně vysoce diferencované, rozdělené na učební a studijní obory: odborné vzdělávání zakončené výučním listem, studijní obory zakončené maturitou – relativně nová lycea²⁴, odborné školy, tři typy gymnázií (čtyřleté, šestileté, osmileté). Střední školství vykazovalo relativně malou míru otevřenosti, podstatný vliv na zařazení žáka měly schopnosti a sociální zázemí [Matějů, Straková, Veselý 2010: 260–5].

Pro zhodnocení významu školního systému v distribuci vědění, poznatků a selekci, umístování jedinců do sociálních pozic by bylo třeba analyzovat předpoklady, na nichž tyto procesy spočívají.

Alarmující je, že četné indicie naznačují, že stávající školství a mnoho aktérů, kteří se jej účastní, není praxi aktivního vyrovnávání šancí žáků/studentů nakloněno. Česká veřejnost dlouhodobě nevnímá školství jako zásadní společenský problém [Černý et al 2009]. Za ten považuje především korupci, zadlužení státu, zdravotnictví nebo právo. Prim mezi problémy ve školství si zase udržují témata šíření drog, násilí, šikany či kázeňských problémů, nikoli spravedlivost vzdělávacího systému [Černý et al. 2010: 75–86]. Zárukou spravedlnosti má být sama rovnost přístupu, fakt, že rodinný původ není předmětem žádného zjišťování a nemůže ovlivnit přijetí či nepřijetí do školy, jak tomu bylo před rokem 1989. Některé elitní soukromé instituce v mediální prezentaci kladou důraz na sociální rozměr školy, zájem o vyrovnání sociálních rozdílů (uniformy, stipendia pro talentované děti z méně privilegovaných poměrů).²⁵ Bezplatnost veřejného školství, jeho relativně vysoká kvalita²⁶ a dosavadní

[opatření-k-vykonu](#) (9. 3. 2010). Podle zjištění ČŠI z roku 2010 přetrvává i po zrušení zvláštních škol „dvojkolejnost“ vzdělávací soustavy a jejich nadreprezentace mezi dětmi s diagnózou LMP [ČŠI 2010].

²³ „Hnědá škola“ zkoumaná Pražskou skupinou školní etnografie budiž toho příkladem [Bittnerová 2004:12].

²⁴ Obory lyceí mají posílenou odbornou složku, ale absolventi nezískávají odbornou kvalifikaci. Tyto obory začaly vznikat na konci 90. let, podíl přijatých i absolventů mezi lety 2003/04 a 2010/11 výrazně narostl (viz Tabulka 7 a **XX**). Obory lyceí vyučovalo v roce 2010 220 středních škol (pedagogické, technické, ekonomické, zdravotnické, přírodovědné, kombinované, Waldorfské lyceum) [Kleňhová, Vojtěch 2011:13].

²⁵ Např. poskytování sociálních stipendií, promíjení školního v případě prokázání nízkého příjmu domácnosti.

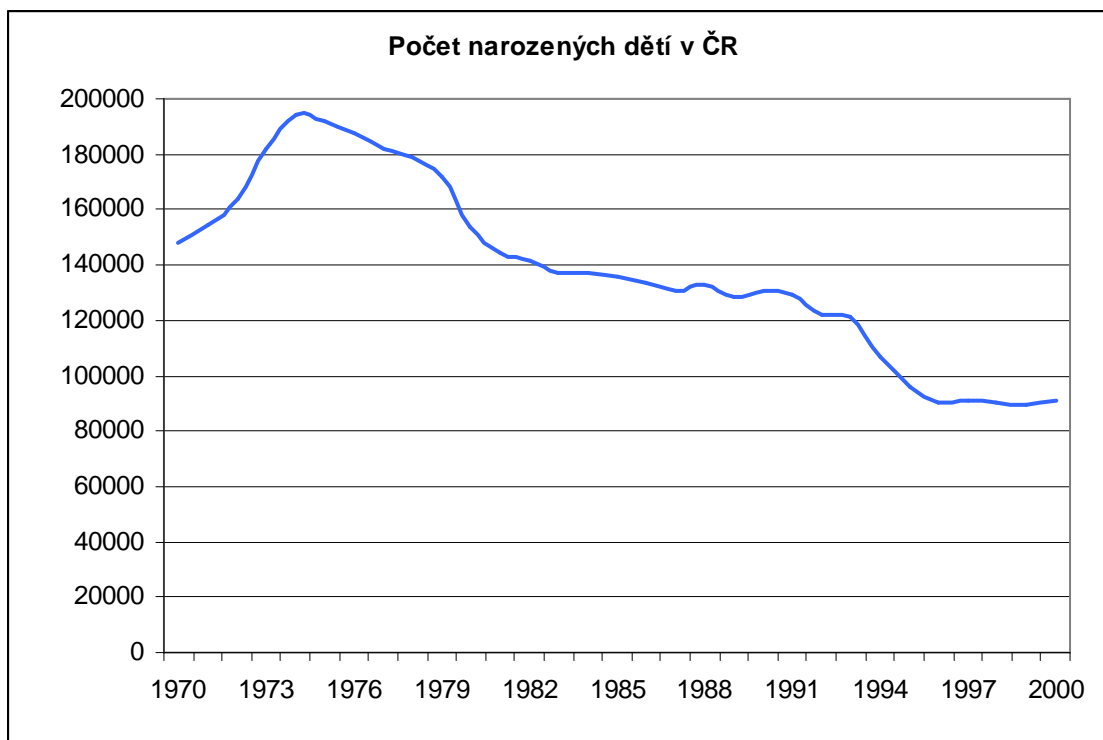
neexistence přímých materiálních překážek (školné, zápisné) jsou aspekty, které přispívají k vnímání školství jako otevřeného všem, byť to neodpovídá skutečnému stavu. Převládající přesvědčení, že studovat může každý, kdo chce, odsuzuje problematiku nerovností do pozice okrajového tématu. V oblasti výzkumu je tomu jinak. Sociologický i pedagogický výzkum věnují nemalou pozornost vývoji, mechanismu vzdělanostních nerovností, vlivům sociálního zázemí na nejrůznější aspekty vzdělanostní kariéry, dosahování sociálního statusu, mobility [např. Matějů, Smith, Basl 2008; Matějů, Straková et al 2006; Matějů, Straková 2003; Matějů, Straková, Veselý 2010; Simonová 2011; Katrňák 2003; Jarkovská 2009a,b; Dvořák et al. 2010; Šafr et al. 2012]).

Expanze českého vzdělávacího systému

Po roce 1989 expandovaly obory středního vzdělání s maturitou, zatímco narůstal podíl i počet přijímaných studentů na střední odborné školy (SOŠ) [Večerník, Matějů et al. 1998: 48-9] a maturantů, naopak klesal podíl absolventů středních odborných učilišť (SOU) z celých 59 % v roce 1989, přes 35% v roce 2000/01 k 26 % v roce 2010/11 (data ÚIV). Stagnoval podíl absolventů gymnázií, v 90. letech se pohyboval mezi 12 a 15 %, po roce 2000 se zvýšil na maximálně 20 %. Největší převis poptávky po vzdělání si i v době demografického poklesu (viz obrázek 1) udržela víceletá gymnázia (VG). Přetrvává nejmenší zájem uchazečů o učňovské školství.

²⁶ Ze Státních maturit v roce 2011 byla publikována informace o 10 nejlepších středních školách, kam patřila pouze gymnázia (6 veřejných, 3 církevní a 1 soukromé). Šest nejlepších gymnázií bylo z Prahy. Za rok 2012 byly zveřejněny v důsledku žádosti o informace ze strany médií kompletní tabulky. Podle nichž se mezi prvních deset škol podle průměru neobjevila ani jedna pražská škola (http://data.zpravy.cz/soubory/ln_domov/A121112_RAK_MATURITY.XLS).

Obrázek 1: Počet narozených dětí v ČR mezi lety 1970 a 2000



Zdroj: Český statistický úřad.

V důsledku jistého zpoždění otevření příležitostí v terciárním stupni vzhledem k nárůstu zájmu o vzdělání (vyšší počty maturantů, populačně silné ročníky, vyšší aspirace) poklesly šance dětí z dělnických rodin [Matějů, Straková, Simonová 2003, 2004; Tuček et al. 2003: 358]. Nárůst nerovností v 90. letech vysvětlovala především socioekonomická dimenze nerovností (Goldthorpeovo vysvětlení), vliv sociokulturní dimenze (teorie kulturního kapitálu) zůstal konstantní. Podle závěrů Petra Matějů a jeho kolegů se v 90. letech vytvářely ryzí sociální třídy, přičemž dělníci vykazovali všechny znaky skupiny poražené v postkomunistické transformaci [Matějů et al. 2003]. V návaznosti na zákon o vysokých školách (1998) začaly vznikat soukromé vysoké školy, vyšší odborné školy (neuniverzitní sektor vysokého školství) [Večerník, Matějů et al. 1998:53]. Až po roce 2004 se zlepšily vzestupně mobilní šance potomků, zvyšovala se mezigenerační vzdělanostní fluidita (relativní vzdělanostní mobilita, tj. změna dosaženého vzdělání potomků oproti rodičům) [Katrňák, Simonová 2011: 233]. Mezigenerační *vzestupná vzdělanostní mobilita* se na konci prvního desetiletí 21. století týkala téměř každého druhého člověka mezi 25 a 34 lety, sestupná jen 6 % [viz *Education at a Glance ... 2012: 116*].

Zatímco v roce 1989/90 podíl nově přijatých studentů vysokých škol na populaci 18–19letých nedosahoval ani 20 % (tvořil 42 % maturantů), na konci 90. let to byl dvojnásobek, v roce 2007 dosáhl již 60 %. V roce 2008 byl počet zapsaných studentů větší než počet aktuálních maturantů, přičemž aktuální maturanti tvořili jen přibližně polovinu nově přijímaných studentů. Úspěšnost uchazečů o studium na vysokých školách²⁷ trvale rostla od roku 1997 (42 %), v roce 2004 dosáhla 63 % (u technických

²⁷ Poměr počtu přihlášených a přijatých uchazečů.

oborů dokonce 85 %) [Basl 2006: 345], v roce 2010 převyšovala již v průměru 77 % [Simonová 2011: 68]. Od roku 1989 se proměnila také *genderová struktura*. Ještě v roce 2005 absolvoval vysokou školu menší podíl žen než mužů, v nejmladší generaci lidí do 35 let již statistiky ukázaly obrácený poměr a trend potvrzuje i podíl studujících [Simonová 2009: 299-301].

Expanze terciárního vzdělávání se vyznačuje odlišnou dynamikou v různých státech. Zatímco v 50. letech byly v podstatě všechny evropské terciární vzdělávací systémy podle typologie M. Trowa z roku 1974 elitní, postupně docházelo k jejich masifikaci (v Norsku nebo Dánsku již od 50. let), o třetí fázi, univerzálním terciárním vzdělávání se dá hovořit od 80. let v Dánsku a od 90. v dalších zemích [Koucký, Bartušek, Kovařovic 2010].

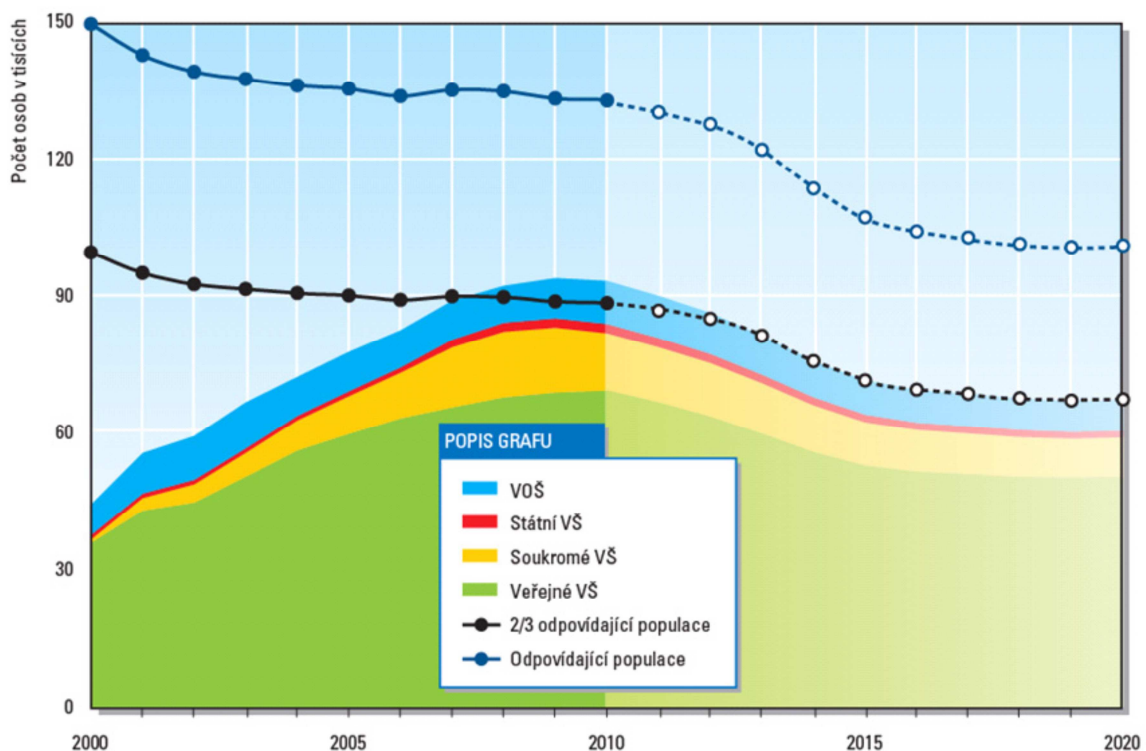
K přechodu z elitní fáze terciárního vzdělávání do masové fáze (20–40 % *absolventů* v relevantní věkové skupině²⁸) došlo v ČR až po roce 2000. Šlo to na vrub vzniku soukromých vysokých škol²⁹ i navyšování míst na veřejných vysokých školách a univerzitách. Index nerovnosti (analogie Giniho indexu) se nacházel v ČR v 90. letech nad úroveň evropského průměru, po roce 2000 se snížil pod úroveň evropského průměru [Koucký, Bartušek, Kovařovic 2010: 31; Koutský, Bartušek 2009: 21]. Z počtů studujících lze usuzovat na překročení hranice univerzálního přístupu nejpozději v roce 2007³⁰, také kvůli realizaci odložených vzdělávacích kariér starších studentů. Hranice přijímání studentů v druhém desetiletí 21. století nemá překročit 2/3 odpovídající populace [Zásady a pravidla ... 2011: 22]. Strategie *Evropa 2020* stanoví cíl v podobě dosažení nejméně 40 % lidí ve věku 30-34 let s dosaženým terciárním vzděláním [Evropa 2020 ... 2010: 5, 11], tento ukazatel skoro jistě ČR splní.

²⁸ Autoři si upravili míry z typologie M. Trowa tak, aby odpovídaly podílu absolventů a nikoli studentů: elitní – do 20 % absolventů z dané věkové kohorty, masové – 20 až 40 %, univerzální – více než 40 %. Americký sociolog M. A. Trow v 70. letech rozlišil tyto vývojové fáze vzdělávacích systémů podle podílu studujících v terciárním stupni v relevantní věkové kategorii (elitní do 15 %, univerzální nad 50 %) [viz Pabian 2008].

²⁹ V návaznosti na zákon o vysokých školách č. 111/1998.

³⁰ Viz např. [Zpráva o plnění ... 2006: 45-7].

Obrázek 2: Poprvé zapsaní do terciárního vzdělávání. Česká republika 2000-2020.



Zdroj: *Zásady a pravidla financování veřejných vysokých škol pro rok 2012* (2011).

Od počátku 90. let se za dvě desetiletí počet prvně zapsaných studentů terciárního stupně přibližně ztrojnásobil (dle statistik ÚIV: 32.588 v roce 1990/1 na 94.685 v roce 2010/1). Kvantitativní změny nevyhnutelně doprovází změny kvalitativní [Pabian 2008; Prudký, Pabian, Šima 2010], zvláště pokud nejsou doprovázeny adekvátním nárůstem finančních prostředků. V roce 2009/10 vyvrcholil počet přijímaných studentů do terciárního stupně vzdělání, kdy přesáhl 95 tisíc poprvé zapsaných ke studiu. Je třeba zmínit, že k tomu přispěl souběh několika okolností – odložené poptávky populačně silnějších ročníků narozených v 80. letech, podpory dalšího vzdělávání dospělých v rámci realizace *Strategie celoživotního učení ČR* (2007), zvýšení kvalifikačních nároků (zdravotnické, pedagogické obory).

Vysokoškolské vzdělání se postupně stává součástí normální biografie, aniž by přineslo zásadní snížení sociálních nerovností v přístupu ke vzdělání (vzdělanostní demokratizace).³¹ Historicky bezprecedentní dostupnost vzdělání vzbuzuje obavy o udržení kvality nabízeného vzdělání a vyvolává snahy o udržení hodnoty osvědčení, titulů na trhu práce. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jako zodpovědný výkonný orgán státu přistoupilo na konci prvního desetiletí 21. století k omezování expanze³², zároveň chce garantovat úroveň výstupů (zavádění testování, standardů).

³¹ Vysvětlení tohoto paradoxu nabízí teorie maximálně udržovaných nerovností A. E. Rafteryho a M. Houta nebo teorie nerovností udržovaného ve výsledku S. Lucase (více k teoriím [Matějů, Veselý, Straková 2010: 72-3; Simonová 2011: 28-34]). Tyto teorie poukazují na schopnost výše postavených skupin udržet i v tomto prostředí výhody pro své potomky.

³² „Nekontrolovaný dramatický nárůst čisté míry vstupu do terciárního vzdělávání by však nevyhnutelně

Proměny veřejných vzdělávacích politik

Zakládající lidskoprávní dokumenty stanovující lidská práva se ke vzdělání vyjadřují. *Listina základních práv a svobod* (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.) v Článku 33 stanovuje povinnou školní docházku a právo občanů na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti také na vysokých školách. *Všeobecná deklarace lidských práv* (1948) je mnohem konkrétnější ve smyslu obsahu a hodnot, která má vzdělání sledovat, když v článku 26 stanoví:

„Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými a náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru.“

Ústředním orgánem státní správy pro předškolní, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy, vědní politiku, výzkum a vývoj je v Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dle Kompetenčního zákona). V souladu s platným školským zákonem³³ je vzdělávání veřejnou službou, v níž se prosazují hodnoty bezplatnosti a rovnosti přístupu, ale dále také: *vzájemné úcty, respektu, solidarity, důstojnosti, svobodného šíření poznatků nebo zdokonalování procesu vzdělávání*. Pedagogové zajišťují co největší rozvoj osobnosti dítěte/mladého člověka se zohledněním individuálních předpokladů. V řeči zákona to znamená zvlášť pomáhat těm, kteří se vymykají normě – talentovaným i znevýhodněným. Školy pracují s koncepty jako rovný přístup ke vzdělání, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, zdravotní postižení/znevýhodnění, sociální znevýhodnění, nadaní žáci, integrace či inkluze. Ty mají pomoci prakticky narovnat šance dětem znevýhodněným rodinným zázemím, původem, etnicitou či zdravotně. V zájmu péče o žáky spadající do kategorií postižení či znevýhodnění musí školy spolupracovat s nebo zaměstnávat specialisty – psychology, asistenty pedagoga, etopedy, speciální pedagogy. Závazné státní dokumenty kladou důraz na uplatňování principů inkluzivního vzdělávání v HVP bez segregace, se zachováním různorodých kolektivů s cílem optimálního rozvoje každého jedince, které má zajistit individualizovaná péče pedagogických pracovníků škol.

Zkoumání vzdělanostních nerovností vychází z předpokladů, že každé dítě má dostat stejnou šanci uspět (viz školský zákon), a že důkladnější poznání může pomoci ke zlepšování praxe a vyrovnávání šancí. Výchozí bod, „startovní čára“, dětí se nachází od samého počátku různě daleko od „cíle“. Znevýhodněním může být nepodnětná rodina, jiný mateřský jazyk, fyzický či mentální handicap, v mezinárodním srovnání úroveň školských zařízení, finance vynakládané na vzdělávání. Úsilí mnoha lidí a institucí se má upírat k vyrovnávání šancí znevýhodněných, přesto v ČR můžeme pozorovat, že se inkluzivní politiky ocitají spíše na okraji zájmu³⁴ a navrhovaná

znamenal problémy již v blízké budoucnosti a je proto potřeba situaci pečlivě sledovat a limitovat počty financovaných studentů“ [*Zásady a pravidla ...* 2011: 22].

³³ Školský zákon č. 561/2004 Sb.; Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, s účinností od 1. 1. 2005.

³⁴ MŠMT v návaznosti na mezinárodní dohody a usnesení vlády ČR č. 206 z 15. března 2010 musí zpracovat *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Součástí vytvořených pracovních skupin tvořených odborníky byla skupina Sociální znevýhodnění a etnika. Odborníci v květnu 2011 z pracovních skupin vystoupili, aby vyjádřili nesouhlas s tím, jakým způsobem MŠMT při přípravě postupuje (viz

opatření (zejména ve vztahu k romské menšině) jsou vnímána spíše negativně jako „pozitivní diskriminace“ (diskriminace naruby), poškození talentovaných dětí, sledování vlastního prospěchu v případě odborníků z neziskových organizací nebo pomáhajících profesí, výzkumu. Zatímco v oficiálním diskursu ztrácí legitimitu segregovaná speciální vzdělávací větev určená pro vybrané žáky³⁵, mezi veřejností, informovanými rodiči je velký zájem udržet míru segregace, jak na základě pozitivní volby (výběrové školství), tak vylučování (speciální školství). Legitimita a vhodnost zavedení specifických politik mířených na vyrovnávání šancí znevýhodněných je předmětem debat mnoha zájmových skupin, které se přou o přínosy a rizika pro žáky i společnost.

Devadesátá léta provázely snahy o vnitřní proměnu školství [Piřha 1999], připraveny byly tři koncepční dokumenty a dokument, který zasazoval české vzdělávání do mezinárodní perspektivy (tzv. zelená kniha, *České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU*). Léta po přelomu tisíciletí byla spíše ve znamení změn strukturních [Rabušicová 2004: 327]. „Reformní“ roky zahájil programový dokument *Bílá kniha [Bílá kniha ... 2001; Straková et al. 2009: 9-10]* a nový Školský zákon a navazující kurikulární reforma primárního a sekundárního vzdělávání. Pokračovala příprava státní maturity (oficiálně spuštěná ve školním roce 2010/2011³⁶) a projekt reformy terciárního vzdělávání přípravou strategického dokumentu *Bílá kniha pro terciární vzdělávání [Matěju et al 2009]* a prací na věcných záměrech dvou souvisejících zákonů: o vysokých školách a finanční pomoci studentům. Se vstupem do EU převzala ČR cíle evropského rozvoje vzdělávání (evropeizace vzdělávací politiky). Na významu nabývají národní verze dokumentů schválených na vyšší úrovni, jakými jsou *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015)* (2004), *Strategie celoživotního učení* (2007). Evropská politika se po zvolení J. M. Barrosa předsedou Evropské komise proměnila vstříc ekonomizaci, zefektivnění, privatizaci vzdělávání, implementaci podnikatelského smýšlení [Straková et al. 2009:8-9].

V oblasti veřejné správy ve školství došlo k decentralizaci převodem zřizovatelských funkcí na obce u většiny základních škol, u škol středních později na kraje. *Kurikulární reforma primárního a sekundárního školství* přispěla k destandardizaci obsahu vzdělávání, když zavedla místo jednotných osnov tzv. Rámcové vzdělávací programy (RVP) [Rámcový ... 2007]. Základním a středním školám byla uložena povinnost zpracovat vlastní školní plány – školní vzdělávací programy (ŠVP) a začít podle nich nejpozději od školního roku 2007/8 pracovat. Přenechání přípravy ŠVP

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/dopis_odstupujicich_clenu_napiv_predsedovi_vlady_a_ministru_skolstvi_25_5_2011.pdf, 2012-10-23)

³⁵ Veřejný ochránce lidských práv na žádost ČŠI k podezření na diskriminaci romských dětí a žáků ze 20. 4. 2010 konstatoval „Třetinové zastoupení romských dětí ve skupině dětí s diagnózou mentálního postižení je diskriminací. Obdobně jako v předchozí otázce nelze než kvalifikovat negativní dopady rozdílného zacházení vůči romským a neromským dětem, které nejsou odůvodněny žádným legitimním cílem.“ Přes kombinaci odborného posudku, rodičovského souhlasu a vyšší finanční dotace státu na žáka je segregace považována za neoprávněnou, diskriminační, pokud se týká disproportně příslušníků jedné etnické skupiny obyvatel.

³⁶ Společná část: český jazyk a literatura, dále výběr z matematiky nebo cizího jazyka. Profilová část lete jednotlivých škol. V letech 2010/11 a 2011/12 se nabízela společná část ve dvou úrovních obtížnosti, v roce 2012/13 v jednotné úrovni.

školách mělo přinést posílení *autonomie*, bylo výrazem přenechání profesní odpovědnosti za výsledky vzdělávání na školách, ze kterých se mají stát učící se organizace [Walterová et al. 2010: 66–71]. Reforma tak umožnila větší diverzifikaci a možnost volby při zachování společných vzdělávacích cílů, tzv. „očekávaných výstupů vzdělávání“ definovaných v jednotlivých RVP. Mělo tím dojít k rozvolnění prostředků, kterými školy budou usilovat o dosažení vzdělávacích cílů, v důsledku zpestření *vzdělávací nabídky*. Dosahování vzdělávacích cílů má být do budoucna garantované pomocí standardizovaného testování v 5., 9. třídách, státní maturitou, státními zkouškami na učebních oborech.³⁷

Základním termínem reformy byly *klíčové kompetence* (key competences) jako nástroj modernizace.³⁸ Pojem se utvářel v prostředí profesního vzdělávání a v současnosti figuruje v kurikulárních dokumentech všech vyspělých zemí [Straková 2008]. Přesto Jana Straková prokázala, že pojem trpí nejednoznačností a čeští pedagogové jej nedokázali v průběhu reformy správně operacionalizovat, ani za ním vidět a specifikovat požadavky na konkrétní výkony žáků, které by se daly dlouhodobě hodnotit a sledovat jejich vývoj [ibid: 121]. Vizí současného vzdělávání je nabídka vědomostí a dovedností, které budou co nejvíce uplatnitelné v praktickém životě (zaměstnanost) a budou se nabízet lidem nejružnějšího věku v rámci koncepce celoživotního učení. V kurikulárních dokumentech přetrvává racionalistické pojetí s důrazem na znalosti, analýzu, dovednosti bez rozvoje citového prožívání [Maňák 2007].

Důležitou otázkou reformních snah je samozřejmě postoj lidí, kteří tyto obecné ideje přivádějí do praxe – tedy v první řadě učitelů, pedagogů. I těch se reforma školství týká, a proto se klade důraz na metodickou podporu učitelů. S odkazem na praxi v jiných vyspělých zemích otevřelo MŠMT za ministra O. Lišky v roce 2009 dvoukolovou debatu o *Standardu kvality profese učitele*³⁹, který by měl v budoucnu upravovat systém hodnocení škol a jednotlivých pedagogů (kariérní řád) a zároveň být oporou pro žádost o navýšení peněz do školství ze státního rozpočtu jako popis „přidané hodnoty“. Diskuse přinesla vlnu nesouhlasu, který se odvíjel z podstatné části od nízké podpory kurikulární reformy ze strany učitelů. Styl, jakým ministerstvo se školskými pracovníky komunikuje, někteří zúčastnění učitelé překřtili na „ministrský newspeak“ či „kurikulární ptydepe“. Průběh diskuse poukázal na přetrvávající nedůvěru mnoha pedagogů a ředitelů vůči krokům ministerstva a jeho opravdovým záměrům [Vojtíšková 2010b]. Pracovní skupina byla v následujícím roce rozpuštěna a pozornost se přesunula k otázkám pocíťovaným jako naléhavější (státní maturity, plošné testování žáků, reforma terciárního vzdělávání). Téma profesionálního profilu,

³⁷ Oficiálním účelem standardních testů má být poskytnout zpětnou vazbu školám, nikoli zakládat finanční podporu nebo informovat rodiče – zveřejňovat výsledky „žebříček“ (nejlepší gymnázia a střední školy celkově a za kraje byly zveřejněny v roce 2011; http://www.msmt.cz/file/16368_1_1/), za rok 2012 byla publikována kompletní informace o výkonech škol, což může ovlivnit zájem o studium. Utváření žebříčků škol od roku 1992 ve Velké Británii bylo silně kritizováno kvůli marketizaci školství a podpory zvyšování sociálních nerovností (S. Ball, R. Crompton).

³⁸ Obhajobu učiva a kritický pohled na koncept kompetencí, který způsobuje omezení autonomie školní kultury a její přiblížení pracovnímu životu viz [Štech 2009].

³⁹ <http://www.msmt.cz/standarducitele>.

kariérního řádu či standardu pro učitele přesto zůstává živá, když OECD ve zprávě za rok 2011 na něm doporučuje dále pracovat [Santiago et al 2012: 10-11, 80-1].

Příprava státních maturit trvala dlouhá léta, stát v průběhu 13 let vynaložil podle ministra Petra Fialy 1,4 mld. Kč, snahy uvést maturity do praxe byly opakovaně deklarovány ministry, a také odkládány. Zástupci středních škol uspořádali několik demonstrací a protestů proti záměru o jejich konečné spuštění v roce 2009. Státní maturity, stále jako velmi kontroverzní projekt, byly přes protesty odstartovány v roce 2011 ministrem školství Josefem Dobešem. Jejich podoba ani po třech letech není považována za definitivní.

Obrázek 3: Demonstrace proti státním maturitám na Václavském náměstí v Praze.



Zdroj: Autorka, 19. 6. 2009.

V návaznosti na ekonomickou krizi a její očekávané dopady se intenzivně řeší také otázka budoucnosti středního odborného vzdělávání, které zažívalo setrvalý pokles zájmu ze strany rodin. Na konci roku 2008 MŠMT vydalo zevrubný Akční plán podpory odborného vzdělávání.⁴⁰ Ten analyzuje dopady očekávaného propadu přijatých studentů, a dále situaci absolventů s výučním listem (případně maturantů s ohledem na jejich další vzdělávání) vstupujících na trh práce v dalších letech (po roce 2010). Největší nedostatek pracovníků v té době zaměstnavatelé deklarovali především v průmyslovém sektoru. Hlavním doporučením dokumentu byla co největší propustnost vzdělávací soustavy, podpora oborů vzdělávání, které dávají možnost získávat vedle maturitní zkoušky také výuční list, nebo možnost získat ve zkrácené době druhý výuční list a studovat nastavbu pro doplnění maturity k výučnímu listu.

Magistrát hlavního města Prahy (i další kraje, např. Jihomoravský, Pardubický) v letech 2009 i 2010 podpořil kampaň „Řemeslo má zlaté dno – řemeslo žije!“ s cílem zvýšit mnoho let klesající oblíbenost učňovského vzdělání, zastavit devalvací řemesel a podceňování manuální zručnosti, v Praze obzvlášť⁴¹. V dalším roce byly doporučovány také technické směry odborných škol. Kampaň se neomezila na marketing, ale zahrnula i další aktivity jako motivační pobídky nebo zavádění

⁴⁰http://www.msmt.cz/uploads/soubory/stredni/ZP_Akcniplanpodporyodbornehovzdelavani.doc

⁴¹<http://www.remeslozije.cz/>

polytechnické výchovy na základních školách, podporu absolventů při vstupu do zaměstnání, podporu spolupráce mezi základními a středními školami, středními školami a zaměstnavateli. Soulad s evropskými a národními politikami vyplývá už z faktu financování Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem. Podobné projekty probíhají i v dalších krajích, například pod názvem „Řemeslo má zlaté dno a čisté ruce“ jehož deklarovaným úsilím bylo nastavit přímou diskusi škol žáků i rodičů se zaměstnavateli, „a tak pomoci ovlivňovat a pružně zohlednit požadavky trhu práce, zejména v oblasti technických profesí. Východiskem je využití kompetenčního učení v kurikulární reformě.“⁴²

Obrázek 4: Kampaň „Řemeslo má zlaté dno. Řemeslo žije! Vyučte se.“ Magistrátu hlavního města Prahy.



Zdroj: Praha, v blízkosti Malé školy, březen 2009.

Už v srpnu 2009 otevřelo MŠMT další diskusi na téma odborné školství, která tentokrát měla reagovat na ekonomickou krizi. Jako východisko sloužila publikace NÚOV „Role odborného vzdělávání a příležitosti pro jeho rozvoj v období ekonomické krize – vliv těchto faktorů na vzdělávací politiku“, v níž se výslovně nedoporučuje „přizpůsobovat vzdělávací nabídku a směřovat žáky základních škol do konkrétních oborů podle aktuálních potřeb trhu práce“ [*Role odborného ...* 2009: 21]. Rozpor s předchozími doporučeními je zřejmý. Jinými slovy, odborníci otevřeně přiznávají, že je velmi těžké pro ně samotné odhadnout, které obory mohou být dlouhodobě perspektivní, a zároveň kam by měla cílit státní politika ve prospěch občanů a/nebo státu. V době recese postihovala nezaměstnanost přibližně pětinu čerstvých absolventů s výučním listem, zejména oborů Stavebnictví, geodézie a kartografie, Textilní výroba a oděvnictví, Zpracování dřeva a výroba hudebních

⁴²<http://www.rmzd.eu/Default.aspx>

nástrojů, Gastronomie, hotelnictví a turismus nebo Potravinářství a potravinářská chemie [Burdová, Chamoutová 2011: 53, 55].

Reforma terciárního vzdělávání

V souladu s doporučeními OECD, Evropské komise a programovými dokumenty se klade důraz na inovace, digitální technologie a – vzdělání, které mají být klíčem k budoucí ekonomické prosperitě evropských národů [*Koncepce reformy ... 2007*]. Zvýšení soutěživosti ve školství má být součástí řešení krize, v níž se státy nachází. Reformní úsilí se nevyhýbá ani vysokému školství⁴³, když vychází z předpokladu nutnosti proměnit podobu tohoto stupně vzdělávání k dosažení souladu s požadavky znalostní společnosti, zvýšení pružnosti vysokých škol reagovat na měnící se podmínky na trhu práce. Prostředky k tomuto cíli mají být: otevření vysokých škol většímu okruhu zájemců, změna struktury ve smyslu větší vnitřní diferenciaci a diverzifikace (rozšíření o profesně orientované vzdělávání na úrovni programů nebo institucí), nová pravidla řízení vysokých škol (posílení role správních rad, nominace aktérů mimo akademický sektor, zaměstnavatelé apod.), změna systému financování (zvýšení objemu i podílu soukromých financí, především posílení spoluúčasti studentů).

Terciární stupeň se otevřel širokému okruhu zájemců, výrazně narostl počet vysokoškoláků a podíl přijatých studentů [viz Katrňák, Simonová 2011: 238], byť s odstupem několika desetiletí oproti USA nebo mnoha zemím (nikoli všem) západní Evropy. A to bez zavedení finanční spoluúčasti studentů (školné), o němž například ministerský předseda Mirek Topolánek tvrdil, že znamená rovnost v přístupu ke vzdělání⁴⁴. Zavedení odloženého školného se stalo součástí prohlášení až vlády pod vedením Petra Nečase [*Programové ... 2010*].

Nástup „univerzálního“ terciárního vzdělávání proměnilo vnímání významu vysokého školství, které se stává více nutností nebo povinností, než privilegiem. Funkce a cíle vysokého školství se posouvají k důrazu na flexibilitu, adaptaci („adaptabilita a flexibilita lidských zdrojů pro konkurenceschopnost ekonomiky a udržitelného rozvoje“), upřednostňována je projektová práce, měkké dovednosti. Přístup na univerzity se otevřel co nejširším vrstvám a umožnilo se rozvolnění hranic mezi studiem a prací [Prudký, Pabián, Šima 2010]. *Dlouhodobý záměr pro oblast vysokého školství na léta 2011–2015* stanovil jako hlavní strategii přechod „od kvantity ke kvalitě.“ Nestačí vysoký podíl studujících, kvantita (tedy také vyšší podíl studentů ze sociálně slabších rodin), ale je nutné dohlédnout na podmínky vzdělávání, aby

⁴³ Pracovní verze *Bílé knihy pro terciární vzdělávání* byla projednaná vládou na začátku roku 2009 [Matějů et al. 2009]. Věcné záměry zákonů o finanční pomoci studentům a o vysokých školách byly předloženy na sklonku roku 2011. V roce 2013 pracovní skupina připravuje novelu zákona o vysokých školách.

⁴⁴ Projev M. Topolánka ze 2. 4. 2007 k Evropskému roku rovných příležitostí pro všechny (2007) lze považovat za manifest plánovaných neoliberalních reforem v ČR: „Zárukou rovnosti příležitostí není žádná „dobře míněná“ snaha narovnat nenarovnatelné. Žádná pozitivní diskriminace. (.) Rovnost v přístupu ke vzdělání je školné.“ Programové prohlášení vlády uvádí „Vláda nezavede školné, ale otevře diskusi o větším zapojení soukromých zdrojů do financování vysokých škol, vědy a výzkumu“ [*Programové ... 2007*]

investice daňových poplatníků (případně studentů) přinesly očekávané výsledky, nestaly se investiční bublinou nenaplněných očekávání.

„Podpora kvality vyžaduje vedle zajištění dostatečného objemu financí rovněž provedení změn v metodice jejich rozdělování. Především bude nutné zvyšovat míru stratifikace finančních zdrojů tak, aby se přirozeně rozvíjela rozmanitost vysokých škol na základě jejich strategických záměrů a silných stránek, které budou školy cíleně rozvíjet; dimenze této diverzifikace budou vedle vzdělávání výzkum (a jiné tvůrčí činnosti), další vzdělávání, mezinárodní aktivity, regionální funkce, spolupráce s podnikatelskou sférou a zaměstnavateli absolventů. Zároveň bude stratifikace finančních zdrojů posilovat motivaci škol k tomu, aby hledaly možnosti dalších příjmů, včetně zahraničních a nespolehaly pouze na veřejné zdroje. (.) Nově zaváděné finanční nástroje mnohem více podpoří charakteristiky výstupu a kvality jednotlivých institucí. Vysoké školy se ve vyšší míře stanou zodpovědné za výsledky vzdělávání – jedním z důležitých kritérií proto bude uplatnění absolventů na pracovním trhu.“ [Dlouhodobý ... 2010: 24–5].

Větší stratifikace finančních zdrojů je zmiňována jako předpoklad větší diverzity cílů (vzdělávání, výzkum, spolupráce s podnikatelským sektorem) a rozvíjení „silných stránek“ institucí. Finanční pobídky mají vést instituce k hledání nových zdrojů, menšímu spoléhání na veřejný sektor, větší závislosti na soukromém. Instituce hodnocené jako „kvalitní“ mají získat přístup k většímu podílu veřejných prostředků, být odměněny, huře hodnocené menší příspěvek má motivovat ke změně strategie, hledání zdrojů např. v podnikatelské sféře. Nerovnosti (mezi studenty, fakultami, obory, různé výchozí podmínky) v tomto záměru nejsou brány v potaz, ani tak role institucí v legitimizaci a reprodukci sociální a ekonomické stratifikace. Vzniklé rozdíly jsou považovány za blaho, protože budou záviset na zjištěné *výkonnosti*.

Nepřízpusobiví studenti a akademičtí pracovníci

Důsledky implementace *Boloňského procesu* (ČR patřila v roce 1999 mezi první signatáře), tedy vytváření společného evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, který byl oficiálně vyhlášen na konferenci ministrů v Budapešti a ve Vídni v březnu 2010, a harmonizace architektury vysokoškolských systémů, se staly podnětem k mohutným protestům studentů univerzit v roce 2009 ve Španělsku, Rakousku nebo Německu⁴⁵. Implementaci totiž provázela rostoucí komercializací, privatizací veřejného vzdělávání, omezováním akademických svobod.

Záměr trojnásobného růstu maximální výše školného prosazené na univerzitách ve Velké Británii v roce 2010 způsobil další protesty, které komentovala také česká média⁴⁶. Opatření ke zvýšení efektivity univerzitního vzdělávání ohrožují existenci například menších oborů na fakultách. V zemích, kde je zavedeno vysoké školné, jsou obzvlášť relevantní *ekonomické bariéry* pro socioekonomicky znevýhodněné studenty. Ve Velké Británii je dříve způsoboval nedostatek podpůrných grantů, v USA bývá zase školné za vyšší vzdělání uhrazeno formou dluhu (dluhy spojené se vzděláváním stále narůstají). V těchto zemích právě mobilizace ekonomických zdrojů pomáhá zajistit bohatým rodinám vzdělanostní a profesní úspěch [Devine 2004: 44-5, 173-8].

⁴⁵ <http://emancipating-education-for-all.org/content/overview-education-protests-2009>

⁴⁶ Například týdeník Respekt (<http://respekt.ihned.cz/c1-48731910-prilis-mnogo-hlav>), internetový deník Britské listy (<http://blisty.cz/art/53008.html>, <http://blisty.cz/art/56393.html>), zprávu přinesl i zpravodajský server novinky.cz (<http://www.novinky.cz/veda-skoly/215943-britska-vlada-trojnaso-bne-zvysi-poplatky-na-univerzitach-skotsko-ma-vyjimku.html>).

Školné nebo poplatky za studium jsou zaváděny postupně v dalších zemích (Slovensko, Maďarsko), kde se setkávají s nesouhlasem ze strany studentů.

Trend reforem terciárního vzdělávání přesouvat finanční břemeno od státu jako hlavního provozovatele a poskytovatele univerzitního vzdělání na studenty jako klienty, „zákazníky“ (marketizace), kteří mají získat kvalifikaci pro trh práce, je v Evropě jednoznačný. V reakci na tyto tendence vznikly koordinované iniciativy akademiků i studentů se záměrem posílit hlas nesouhlasu s podobou reforem a podpory akademických svobod a výzkumu v debatě o budoucím vývoji. Mezi aktivitami nechybí protesty, „osvětová“, publikační činnost.

České iniciativy mohou čerpat ze zkušeností podobných platform v zahraničí, analýz, které sledují vliv neoliberálních reforem na svobodu univerzit. Iniciativa *Vzdělání není zboží* zahájila činnost namířenou proti komodifikaci vzdělání v roce 2009. Čeští studenti se připojili k protestujícím studentům jinde v Evropě u příležitosti desátého výročí podpisu Boloňské deklarace v březnu 2010 akcí „Namísto oslav protest!“.⁴⁷ Iniciativa *Za svobodné vysoké školy* zase patřila mezi hlavní organizátory úspěšného Týdne neklidu konaného 27. 2. – 2. 3. 2012, který byl reakcí akademické obce na znění dvou věcných návrhů zákona: o vysokých školách, o finanční pomoci studentům, předložených vládě MŠMT v roce 2011.

Návrh na zavedení (odloženého) školného na vysokých školách se objevilo v Bílé knize terciárního vzdělávání, která explicitně reflektovala odlišných sociálních podmínek rodin, z nichž studenti pocházejí a postulovala potřebu zavést systém všeobecné a přímé podpory studentů [Matějů et al. 2009:45]. Deklarovaným zájmem bylo posílit rovnost šancí, tedy finanční dostupnost vysokoškolského vzdělání i pro studenty z nízkopříjmových rodin. Toho by se docílilo zavedením nových finančních nástrojů definovaných zákonem: dostupných zvýhodněných půjček u bankovních institucí na hrazení nákladů spojených se studiem (odložené splácení za podmínek garantovaných státem), pro rodiče zvýhodněné spoření na studium, univerzální studijní granty (nevratné).⁴⁸ Příspěvky od studentů jako způsob navýšení rozpočtů (rozšíření „pilíře“ soukromých financí) v návrhu zákona měly sloužit k podpoře modernizace veřejného vysokého školství a zvýšení jeho kvality.

Návrh kalkulující se zavedením školného se ukázal kontroverzním za ekonomicky nepříznivé situace a u vlády, která zavedení školného v prohlášení vyloučila. Diskuse o školném přitom není žádnou novinkou, vede se již od 90. let, tedy v době růstu poptávky po studiu, aniž by ji doprovázela adekvátní nabídka počtu míst na veřejných

⁴⁷ Podílela se také na vydání publikace, v níž se jednotlivé kapitoly věnují kontroverzím provázející vysokoškolské vzdělávání [Keller, Stöckelová, Štech et al. 2010]

⁴⁸ Problémy spojené s očekáváním nižší návratnosti vysokoškolského studia se již promítly do věcného záměru, který se odlišuje od prohlášení vlády ze 4. 8. 2010. Například, započítí splácení dluhu by mělo nastat již při dosažení dvojnásobku minimální mzdy, nikoli průměrné mzdy, jak stojí v Programovém prohlášení vlády (minimální mzda nedosahovala ani třetiny průměrné mzdy). Důvodem je, že by významný podíl absolventů nezačal nikdy splácet a mnoho absolventů by v režimu splácení zůstávalo příliš dlouhou dobu (viz předkládací zpráva k věcnému návrhu zákona o finanční pomoci studentům; dostupná na: http://eklep.vlada.cz/eklep/getAttachment?id=zp_rack8q9jftf2.doc, 2013-01-02). Není bez zajímavosti, že ještě v roce 2003 se v návrhu legislativní úpravy objevuje podíl vysokých škol na příjmu absolventa až od 1,5 násobku jeho průměrné mzdy (3 – 5 % maximálně po dobu 12 let) [Matějů, Schneider, Večerník et al. 2003:38].

vysokých školách (na konci 90. let bylo uzákoněno soukromé vysoké školství). Na konci prvního desetiletí 21. století se docílilo otevření vysokých škol širokému okruhu zájemců, další rozšiřování se již neplánuje, ale myšlenka na zavedení školného není opuštěna. Vláda P. Nečase (2010) se k zavedení odloženého školného již přímo zavázala:

„Vláda zavede finanční spoluúčast absolventů vysokých škol na hrazení nákladů jejich studia formou tzv. odloženého s termínem od akademického roku 2013/2014, při stropních nákladech 10 000 Kč na jeden semestr.“ [Programové ... 2010]

Finanční pomoc studentům měla být zavedena nejpozději v roce 2012/2013.

V dalších návrzích a v souvislosti s úspornými opatřeními vlády a snižování státního příspěvku na studenta se i tento předpoklad o *dodatečných* zdrojích stával nejistějším. Nebudou nové prostředky od studentů spíše „záplatou“ na tenčící se příspěvky ze strany státu? Nebudou se stropy školného zvyšovat, a tak se sníží dostupnost vzdělání pro rodiny bez potřebných prostředků, které se nebudou chtít zadlužit, podobně jak se stalo v USA nebo ve Velké Británii? Na tyto otázky nemůže odpovědět žádný výzkum, ten může pouze poukázat na analogie a obecné procesy.

Spor o školné odráží zostřující se kulturní boj založený na pronikání hegemonického výkladu instrumentální racionality do jedné z posledních domén společnosti, podřízení vzdělání přísně ekonomické logice [Keller 2006: 116–7]. Jedním ze základů navrhované reformy je „vysoké školství jako součást měnící se společnosti“, které vzdělání definuje důsledně jako investice do „lidského kapitálu“, potažmo ekonomického růstu a konkurenceschopnosti. Název výše zmíněné studentské iniciativy odráží odpověď na tuto výzvu po komercializaci vzdělání, která zní jednoznačně – ne, vzdělání *není zboží* a absolventi *nejsou* produkty. Přinejmenším část studentů se nehodlá stát výrobky označené čárovými kódy (viz obrázek 5), vybavené lidským kapitálem (G. Becker), připravené se marketingově propagovat a nechat se vybrat na konkurenčním pracovním trhu s „věděním“, jak by předpokládala aplikace teorie racionální volby.

Reformy vedle zavádění školného směřují k proměně celého systému řízení vysokých škol a univerzit, například změnu/omezení akademické samosprávy typické pro tradiční univerzity oproti zavedení korporátního režimu s manažerským řízením a plánováním [Giroux 2003]. Navrhované změny v řízení vysokých škol z věcného návrhu se setkaly s nesouhlasnou reakcí České konfederace rektorů, Akademických senátů, studentských organizací, Rady vysokých škol.

Pro naši diskuzi není v tuto chvíli důležité, jak se aktuální polemiky odrazí na výsledné podobě vysokoškolského zákona, jehož novelizace byla v roce 2012 ministrem školství P. Fialou odsunuta a vyjednávána nově (např. zda bude schváleno zápisné namísto školného). Klíčový je směr, který tyto úvahy nastolují do prostoru přemýšlení a mluvení o vzdělávání. Patrný je nástup určitého typu normativity, která se postupně stává normalitou. Odborné práce poukazují na oblast akademického kapitalismu a neoliberalismu ve školství jako na hluboce výchovný projekt snažící se vytvořit flexibilní, spotřebovávající, podnikavé subjekty [Stevenson 2008 podle Reay, Crozier, James 2011: 149]. *Homo oeconomicus* se v neoliberalismu proměnil v podnikatele, který je svým vlastním kapitálem, nosí jej všude s sebou [srovnej Foucault 2009].

Obrázek 5: Účastnice demonstrace organizované iniciativou Vzdělání není zboží připevňuje na dveře univerzity v Celetné ulici v Praze čarový kód⁴⁹.



Absolvent budoucnosti

„Governmentality studies“ inspirované Foucaultovou analýzou biomoci poukazují na propojení subjektivačních procesů aktérů, technologií formování sebe sama a způsobů myšlení, se sociální správou. Propojení neoliberální technologie ovládnutí s technologiemi formování sebe sama [Kaščák, Pupala 2010; 2011]. Vzdělávání v tomto prostředí přestává být volbou, usilováním člověka o větší poznání, ale stává se nutností. Odpovědnost za blahobyt se přesunul ze státu na jednotlivce, z centra do posledních kapilár společnosti.

„Neustálé učení bude nutností, přesně řečeno nátlakem vynucené, nikdo však přesně neví, co se má učit a proč.“ [Liessmann 2008: 26]

Otázky jako Proč? K jakému cíli se vzdělávat a čemu je třeba se učit? – se v tomto kontextu mohou zdát zbytečné. Jakmile se cokoli ocitne v kategorii nutného, je ztrátou času (neefektivní) pátrat po příčinách či cílech. Vnější okolnosti (trh) od člověka žádají být odpovědný, pracovat na sobě, vzdělávat se, a pokud ten chce pracovat, žít v dané společnosti, určitým způsobem, musí těmto nárokům vyhovět (jako se snažili jeho předchůdci). Dnes to může znamenat zvyknout si na nutnost být vzděláván, vzdělávat druhé, ukazovat iniciativu a snahu.

Střední a vyšší vzdělání slouží stále jako příprava na povolání, ale čím dál víc je zdůrazňována role vzdělávání v přípravě na život, „stvoření“ generace lépe připravené reagovat na proměnlivé životní podmínky, plné flexibilních jedinců (*homo flexibilis*).

Cílem strategie musí být flexibilní a kreativní absolvent s kvalitními teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi, které bude moci průběžně během svého aktivního

⁴⁹ Čarový kód zastupuje prostředek pro automatizovaný sběr dat a symbol prodejnosti.

života aktualizovat a doplňovat tak, aby byl uplatnitelný ve znalostní ekonomice.
[Strategie celoživotního učení... 2007: 68]

Tito aktéři mají znalosti a ovládají komunikační dovednosti, jsou ochotní se stále učit. Stát podporuje výchovu podnikavých jednotlivců, doslova podnikatelů se sebou samým, jimž nechává volnost se uplatňovat. Až paradoxně vedle důrazu na individuální svobodu zní stejně hlasitý nárok na schopnost systematicky reagovat na měnící se okolní podmínky, být přizpůsobivým. Chování takového jedince je přece předvídatelné, a nikoli kreativní a jedinečné, známe-li podmínky („incentivy“), za nichž se odehrává. Autonomie jednotlivce a schopnost sebereflexe a reflexe požadavků okolí má sloužit k hladšímu pohybu ve stále nepřehlednějším prostředí. Na požadavku adaptace člověka není přitom nic nového. Snad jen horečný důraz, který signalizuje selhávání očekávání.

Jaká škola ale takové vzdělání nabízí? Měli by být lidé vzděláváni v terciárním stupni k přizpůsobivosti? Udržování popisovaného společenského prostředí plného konkurenčního boje? Kde skončila všeobecná deklarace lidských práv s hodnotami přátelství a porozumění? Vzdělání se v tomto pojetí podřizuje ekonomickým zájmům, adaptuje na ně. Stává se součástí těchto zájmů, kvazi-trhem, který se radikálně vzdálil od humanistických a emancipačních pozic. Ty hlásaly výchovu k čínorodosti, kterou vzdělání v nejširším slova smyslu umožňuje, jako prostředku sebepoznání a svobody (R. Palouš, H. Arendt). Bude daňový poplatník, respektive stát, ochoten přispívat některým jedincům na bezprostředně ne-užitečná bádání nebo vysokoškolská studia? Přesně takové otázky související s efektivitou se dostaly do popředí.

Ideálním absolventem disponujícím „lidským kapitálem“ se zdá být ten, který si udržuje schopnost a ochotu se dále učit, nechat se školit, přizpůsobovat se konkrétní situaci na trhu práce, zůstat „na trhu“, být zahrnut (inkluze), nepropadnout či nevypadnout. Klíčem je široká uplatnitelnost, vybavenost co nejširším okruhem kompetencí (zejména tzv. klíčových, *přenositelných*). Úzká specializace se může stát pastí v nejistém prostředí, stejně tak zaměnitelnost vyplývající z nízké kvalifikace indikující nedostatek lidského kapitálu. Klíčová kompetence, kterou má každý, přestává být kapitálem, důležitá se tak zdá být určitá „specializace“ či osobnost, charisma. Zvýšená konkurence v boji o pracovní místa na evropských pracovních trzích nutí vynakládat další investice do vzdělávání jako investice do budoucích příležitostí, podporuje zájem lidí, hlavně těch, kteří díky vzdělání již nějaký „kapitál“ získali, vzdělávací nabídky neodmítat. Vzdělávací systém podle této logiky musí být co nejvíc propustný a nabízet přístup do celoživotního vzdělávání co největšímu počtu zájemců.

Odchyly od normativního ideálu člověka jako nezávislé pracovní a spotřební jednotky se v systému založeném na výkonu (neuvažujeme-li nežádoucí klientelismus, sociální sítě), efektivitě, stávají překážkami mezi člověkem a žádoucími statky (vzdělání, zaměstnání, bydlení apod.). Symbolicky pak jsou tyto odchyly vnímány jako stigmata, handicapy či břemena, ať už jimi jsou péče o blízké, cizí státní příslušnost, nestandardní profesní minulost, starší věk či nedostatečně atraktivní vzhled. Kulturní repertoár individualizované společnosti, o který se opírají lidé na

vyšších postech, autoritativně postuluje odpovědnost v přístupu k vlastnímu životu, i za tato břemena [Šanderová, Šmídová et al. 2009: 240].

Vzdělávání a flexibilita, „ohebnost“, schopnost hodit se pro práci, nikoli pracovitost a něco umět, se v tomto diskursu stávají podmínkou zaměstnatelnosti, a tedy i udržení sociální pozice, příjmu a spotřeby. Člověk sám a jeho ne-školní zkušenosti a dovednosti nejsou v této rétorice uvažovány. Výsledkem je obraz společnost, ve které akreditované, certifikované instituce (formální, ale rozšiřují se možnosti neformální) mohou být relevantním prostředkem sebe-vzdělávání. Univerzalizace vysokého školství s proliferací soukromých vysokých škol je přímým výsledkem (nevyhnutelné, nutné) adaptace země na restrukturalizaci trhu práce, který dělnická pracovní místa pro méně kvalifikované přesunul do oblastí s nižšími pracovními náklady. Chybí však hlubší společenské reflexe důsledků, které tato strategie přináší přímo v oblasti vzdělávání (hodnota vzdělání, financování, kvalita) a vně tuto oblast (životní styl, institucionalizace hodnot, trh práce, nerovnosti, hyper/konzumní společnost).

V doporučeních k celoživotnímu vzdělávání je možné nahlédnout naturalizovaný adaptační proces reflexivního subjektu dokázat „být vhodný“ (pro pracovní trh) a udržovat se co nejdéle takový [Liessmann 2009: 28]. Být schopný měnit se podle prostředí, nikoli samostatný ve smyslu autentické autonomie, v což doufali po staletí humanisticky orientovaní autoři [Aloni 2002]. Útlak ze strany institucionalizovaného vzdělávání před mnoha desetiletími popsal I. Illich jako reakci na představu o nutnosti budovat umělý životní prostředí, plánovat, což předpokládá zároveň přetvářet člověka jako takového, povahu lidství [Illich 2001: 87-9].

S důrazem na přizpůsobivost by se mohlo zdát, že je odsouvána otázka svobody jedince do pozadí, ta ale nemizí ze zřetele. Zůstává společenským imperativem (etika povinnosti) ve smyslu svobody k odpovědnosti jedince sama za sebe, za to co ze sebe udělá. Svobodný a zároveň odpovědný je v individualistické kultuře ten, kdo nespolehá na stát, „vybral“ si úspěch a byl ochotný mu něco obětovat, například se přestěhovat (mobilita), dále se vzdělávat, nebrat sociální ohledy. Pozitivně vnímané vlastnosti a sociální normy jako soběstačnost nebo inovativnost získávají hořký nádech v podmínkách technicky nejvyspělejší civilizace, v níž, jak se zdá, může „špatná“ volba může vést k vyloučení, pád mezi prekariát. V situaci málo přehledné, plné nejistoty a (nových) nerovností, nadále z podstatné části mezigeneračně předávaných, má jedinec nebo rodina malý prostor na chyby.

Proměněný trh práce staví na kvalitativně novém typu organizací a údajně žádá novou osobnost. Ne konformního „organizačního člověka“, zaměstnance byrokratické hierarchie, ale žádá osobnost pohybující se uvnitř komplexní sítě, schopnou rychle reagovat, která se dokáže prokázat aktuálně požadovanými vlastnostmi a „přežít“ v dynamicky se měnícím uspořádání [Šmídová 2011: 43-4]. Takové osobnosti mají být zároveň charismatické a kreativní, umí prodat sebe [Brown 1995], svůj koncept, nápad, inovaci, design. Společnost se stává čím dál víc performativní, hodnocení (a úspěch) se v ní odvozuje od praxe, od navození určitého dojmu, známosti.

Nadnárodní organizace a mezinárodní kontext

Přes značná specifika národních vzdělávacích systémů, se stále více prosazují jednotné strategie v oblasti vzdělávání, vědy a výzkumu. V EU se tak děje pod hlavičkami *Boloňský proces* (1999), *Lisabonská strategie* (2000), *Vilniuská strategie* (2005), *Evropa 2020* (2010) či *Education & Training 2020* (2009).

Vliv na diskurs o stavu (národního) vzdělávání získávají výsledky výše zmíněných mezinárodních komparací, auditů, zveřejněné výsledky pravidelně prováděných mezinárodních výzkumů často založených také na testování (např. PISA, PIRLS, TIMSS⁵⁰, SIALS⁵¹, PIAAC⁵²) podporované významnými nadnárodními organizacemi jako OECD, UNESCO nebo IEA⁵³ (přehled o zapojení ČR do mezinárodních šetření a výsledcích viz [Straková 2009]). OECD, důležitá mezivládní organizace s více než 50letou tradicí, klade na vzdělávání stále větší důraz, spolu s ním roste i její vliv na vzdělávací systémy na úrovni jednotlivých států [Fazal, Lingard 2006: 249-251]. Přes hluboké ideologické tenze v OECD mezi prosazováním sociální rovnosti a výkonnosti, které Fazal a Lingard identifikují, docházejí k závěru, že perspektiva této organizace se od 90. let vychýlila spíše na stranu výkonnosti a ideologickému pohledu vycházejícímu vstříc požadavkům globální vzdělanostní/znalostní ekonomiky [Fazal, Lingard 2006]. OECD prosazuje představy o řízení vzdělávání založeném na teorii *new public management* (marketizace, privatizace, důraz na měření výsledků a jejich aplikaci; evidence based policy, využívání znalostí jako zboží). K výkladu globalizace využívá hlavně neoliberální optiku, na vzdělávání a vzdělávajícího se jedince nahlíží instrumentálně. V české veřejné politice se tyto důrazy projevují po roce 2000 a v posledních letech se zvyrazňují.

Využití závěrů výzkumných šetření je jedním ze sporných bodů. Média je výběrově přebírají a v podstatně zredukované podobě předkládají veřejnosti, opírají se o ně také odborníci a bývají zohledňovány při přijímání politických opatření (země, které se umísťují na předních příčkách, se stávají modelovými, tahouny, vzory) – byť v ČR byl dosud dopad výsledků PISA na vzdělávací politiku podle 22 oslovených osob relativně slabý a větší vliv na reformy měly mezinárodní diskuse [Straková 2009: 114-5]. Problematická jsou východiska, kdy si výsledky nárokují reprezentativitu za národní populace, umožňují komplexní realitu zplošťovat, kvantifikovat, bývají prezentována jako objektivní a jednoznačná čísla, průměry, rozložení, země jsou vzájemně srovnávány, původní zprávy obsahují „žebříčky“ nebo srovnávají v čase – zda si země „polepšila“, „pohoršila“.

⁵⁰ PISA – Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study, TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study.

⁵¹ SIALS – Second International Adult Literacy Survey, šetření zaměřené na zjišťování funkční gramotnosti dospělé populace uskutečněné v období 1997-1998 jako druhá na výzkumu IALS z roku 1994. Projekt byl podporován významnými světovými organizacemi (OECD, UNESCO, EUROSTAT), odborně veden Statistics Canada a ETS Princeton. (zdroj: <http://www.piaac.cz/sials>; 2013-05-03)

⁵² PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies (Předpoklady úspěchu v práci a v životě), mezinárodní šetření dospělých organizované OECD proběhlo v roce 2011, zaměřuje se na numerickou, čtenářskou gramotnost, vyhledávání údajů, využívání počítačů a technologií. (zdroj: <http://www.piaac.cz>, 2013-05-03).

⁵³ IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

„Práve preto, že ide o masívny a rešpektovaný projekt so značným dopadom na reguláciu vzdelávacích systémov krajín vyspelého sveta, nemožno sa bez pochybovania spoľahnúť ani na deklarované zámery organizátorov testovania, ani na jednostranný diskurs, ktorý sa po testovacích vlnách zodvihne vo verejnosti a v politickom prostredí.“ [Kaščák, Pupala 2011: 67].

Vzhľadom k jejich rozsahu, materiálnu náročnosti a dopadom je logické, že se tato šetření stávají také předmětem kritických reflexí [Liessmann 2008: 52–61; Kaščák, Pupala 2011]. Ty se tážou po hodnotovém zakotvení výzkumů (jaké předpoklady a jaký záměr stojí za podobou, designem šetření), metodologii – co opravdu měří vyvíjené nástroje (validita), jsou srovnatelné mezi státy, v čase (reliabilita), za jakých podmínek se dají závěry uplatňovat v praxi – ve vzdělávacích politikách, komu a čemu, jaké realitě, výsledky nakonec pomáhají, jak ovlivňují učební proces (např. učení se na test).

Co nám vůbec humanisticky orientovaní učenci o škole říkají? Vzdělávací zařízení (z řec. Scholé; volný čas) byla původně místa nepodřízená diktátu užitečnosti, byla opozicí proti zařízením životní nutnosti, opakem zaneprázdněnosti, místem svobody a prostředkem emancipace jako svobody od útlaku [Sayer 2009]. Již zavedení povinné školní docházky⁵⁴ tento význam potlačilo, moderní školství je praktické, nutné, upoutává žáky k všednodenní praxi⁵⁵ [Liessmann 2008: 44; Palouš 1991].

Narůstající tlak na praktickou užitečnost⁵⁶ a zvětšování vlivu a moci „zákazníků“ či „klientů“ (rodin, firem) na fungování školy spolupůsobí na určité oslabování pozice školy a pedagogů ve společnosti, snižování váhy vzdělání. U nás se postupně přidává i růst boje o žáka kvůli snižování počtu narozených dětí v 90. letech. Školy se snaží přilákat zájemce různými způsoby, klade se důraz na obraz školy. Rozpoznání větší důležitosti dosažení formálního vzdělání nad získáním určité pracovní kvalifikace, vedlo u nezanedbatelné části studentů ke zdánlivě „racionální“ úvaze splnit studijní požadavky za vynaložení minimálního úsilí. Financování vzdělávacích institucí v terciárním stupni odvozené od normativního příspěvku na studujícího studenta a příspěvku na absolventa motivuje co nejvíce studentů dovést k úspěšnému zakončení studia.

Alain Finkielkraut před čtvrt stoletím psal o škole jako o poslední dobyté baště modernity, která měla sloužit vlídnější tváři původního osvícenského projektu, emancipaci širokých vrstev obyvatelstva. Ostatní oblasti společnosti se staly „postmoderními,“ bez jasných hierarchií a podřízenými tržní logice, hédonismu

⁵⁴ Notoricky známé je zavedení povinné šestileté docházky za vlády Marie Terezie v roce 1774.

Rakouské školství se stalo součástí organizace státu. Vypracováním reformy rakouského elementárního školství byl pověřen jako generální ředitel škol J. I. Felbiger. Ten vypracoval školní řád šestiletou povinnou docházkou, osvícensky zaměřené osnovy, popsal metody výchovy a vyučování, zařadil do výuky praktické předměty, stanovil podmínky přípravy učitelů, rozdělil elementární školy na tři druhy (triviální, hlavní, normální), nedělní školu pro mládež do dvaceti let, a gymnázia [Štverák 1983: 185–8].

⁵⁵ Vzdělávací systém je také jedním ze zdrojů normality. „Zatímco pro nižší vrstvy je školství organizovaným disciplinačním nátlakem (především kvůli nim byla zavedena povinnost školní docházky), pro střední vrstvy je dobrovolným cvičištem pro bitvy života: školní vzdělání je jejich distinktivním znakem.“ [Hájek 2002 :61]

⁵⁶ Před rokem 1989 aspekt podřízenosti vzdělávacího systému „potřebám společnosti“ (průmysl, politika) a výzvám doby nebyl jistě slabší. Jako takový je také interpretován, a byla snaha se od těchto vlivů oprostit.

s bytnicím průmyslem volného času, podporující hravou složku lidské osobnosti, hyper/spotřebu [srovnej Petrussek 2012: 71]. Za projev elitářství přestalo být chápáno odpírání kulturu běžným lidem, což vedlo k procesům demokratizace kultury (zpřístupňování „kultury“ v úzkém smyslu veřejnosti), ale elitářským se stal už nárok pro něco nárokovat označení vysoká kultura, tedy odpírat či nepřiznávat nálepkou „kultury“ jakékoli zábavě (kulturní demokracie) [Finkielkraut 1989: 84]. Ve společnosti nerespektující hierarchie, vyzdvihující atributy mládí, se výchova ocitá v krizi (podobně viz [Arendt 1994]). Kultura v normativním smyslu, kterou nazývá „život s myšlením“, činí lidi staršími a odpovědnějšími, vybavuje je pamětí, vyžaduje vědomosti a myšlení. Byla chápána jako samý *předpoklad* existence *svobody* člověka. Tedy nikoli pouhá existence variant a teoretická možnost volby, ale až překonání nezralosti (u Kanta die Unmündigkeit) a dosažení „zralosti/dospělosti“ člověku dává svobodu (motto: Sapere aude! – Neboj se vědět!). Míra osobní svobody závisí na stupni intelektuální a morální vyzrálosti. Sociální vědy (jmenovitě také přímo P. Bourdieu) splnily podle Fienkielkrauta úlohu jakéhosi trojského koně, když v boji proti etnocentrismu školy (třídní, rasová a genderová hegemonie), symbolického násilí páchaného na nižších třídách [Finkielkraut 1989: 45–50], otevřely dveře i těm reformátorům, kteří školu hodlali upravit dle „postmoderních“ žáků, a přizpůsobit logice spotřeby [ibid 92–97]. Také univerzity mají přijmout nová pravidla hry, jinak jim zbývá uzavřít se, neztratit tvář a ctít tradiční hodnoty, ale zároveň tak prý pozbýt společenský význam [Petrussek 2012: 55-56].

Plošné testování a vystupňování konkurence jako „cesta zpět“?

Takové hodnocení vývoje nám nemusí znít ani v ČR vůbec cize, sentiment po návratu „starých dobrých časů“, kdy ve školách vládla disciplína, žáci se naučili mnohem více, dosahovali lepších výsledků ve srovnávacích testech než po progresivních reformách. Je přítomný nejen ve Francii, ale nejspíš ve většině tzv. vyspělých zemí včetně Velké Británie a Spojených státech amerických. A reformátoři mají řešení, kterým je zvyšování kontroly státu nad učením a jeho výsledky, které ústí do zakázek na vytvoření složitého systému standardů, komplexní evaluace institucí, hodnocení, testování. Tyto propracované technologie aplikovaného pedagogického výzkumu si některé vlády objednávají od státních agentur, jiné je nakupují od soukromých společností. U nás je takovou institucí příspěvková organizace řízená MŠMT Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), ve Slovenské republice Štátny pedagogický ústav. Soukromé firmy (u nás např. Scio) nacházejí trh v oblasti nabídky doplňkových služeb pro rodiče i vzdělávací instituce (testování, příprava, přijímací testy, výzkum škol).

Ideologicky je tento tah spojován s obratem ke konzervativismu (pravici v zámožském smyslu), v reakci na negativní hodnocení liberalizace, morální paniku kolem nízkých standardů a přílišného „rozvolnění“ školství. Nová veřejná politika s nadnárodní působností má vést k posílení národních standardů, tradic, disciplíny, a soutěže. Konečným cílem je standardní soubor nástrojů globální politiky, tedy dosažení vyšší míry efektivity školských systémů, veřejné vykazatelnosti (accountability) a výkonnosti škol. Uvolnění trhu má zajistit, že pouze dobré školy přežijí [Apple 2004] a

v globálním prostředí takové soutěživé školství má zajistit dlouhodobou konkurenceschopnost.

V USA byla přijata za vlády George W. Bushe iniciativa pod názvem "No Child Left Behind" (NCLB) v roce 2001.⁵⁷ V ČR již probíhá v návaznosti na prohlášení vlády P. Nečase (4. 8. 2010) přípravná fáze na plošné pravidelné zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročnících základních škol (pilotní šetření zahájeno v roce 2011/2012), jehož důsledky na decentralizovanou síť škol je obtížné předpovídat. Dopady NCLB pro školy, které nevykazují dostatečné zlepšení výsledků žáků, jsou značné [Lauder et al 2006: 248-9]. Není zřejmé, zda budou do budoucna uveřejňovány výsledky jednotlivých škol podle úspěšnosti žáků v testech a zkouškách, což je ve Velké Británii ze strany sociologů vzdělávání silně kritizovaná praxe sahající do první poloviny 90. let [Conway 1997; Crompton 2008], nebo jestli budou mít výsledky vliv na financování. V roce 2011 byl představen návrh, aby se ti žáci, kteří nesloží srovnávací testy v 5. třídě, nemohli přihlásit na víceleté gymnázium, a ti, kteří neuspějí v 9. třídě, nemohli hlásit na střední školu s maturitou.⁵⁸

Americkou praxí založenou na vysoké konkurenci se inspiruje ve svých úvahách o reformě vzdělávacího systému Josef Zieleniec, bývalý ministr zahraničních věcí ČR a poslanec Evropského parlamentu. Podívejme se, jak tento významný český politik uvažuje o žádoucí podobě vzdělávání:

Zieleniec: „Když atmosféra konkurence nebude převládat také ve vzdělání, celkově nemůžeme být v globálním prostředí dlouhodobě schopni konkurence. Není to jenom otázka konkurence mezi lepšími školami a horšími školami. Mluvím o celé školní vertikále, myšleno od počátku školní docházky. Školství by mělo být vystavěno na tom, že si žáci a později studenti konkurují. Dnes konečně začíná převládat přesvědčení, že je potřeba zavést srovnávací zkoušky, státní maturity, které porovnávají školy. Na druhé straně úřady dělají všechno pro to, aby výsledek takových zkoušek zneřehlednily. Žebříčky škol jsou tajné. Stejně tak uvnitř těch škol. Studenti se vzájemně nemohou porovnávat. Tím, že školství se ani vnitřně, ani mezi institucemi nechce vystavit konkurenci, a nedělá to ani mezi studenty, špatně připravuje absolventy pro skutečný život. To je alibistická politika snadného přežití.“⁵⁹

Vzdělávací systém podle této představy má „konečně začíná převládat“, fungovat de facto na základě ekonomického darwinismu (H. Giroux). Rodiče a žáci musí počítat s bojem, který na škole pouze začíná při snaze získat co nejlepší místo pro své dítě na konkurenčním trhu škol, který bude transparentní a hierarchicky strukturovaný. Který rodič chce, aby se jeho dítě vzdělávalo na špatné škole, na té, která bude na posledních příčkách? Dítě si od počátku školní docházky má zvykat na soutěž, připravit se adekvátně na život, tedy vyzbrojit se na (globální) konkurenční boj. Mají pro tuto pomyslnou soutěž všichni stejné podmínky, platí rovné příležitosti? Kde hledat příčinu a kde důsledek takové vzdělávací politiky, kde hodnotu svobody, která má snad být

⁵⁷Každoročně se povinně plošně testují všichni žáci 3.–8. tříd státních škol ve čtení a matematice, v roce 2008 byla přidány přírodní vědy a testování v 9. až 12. ročnících. Žáci jsou členěni do kategorií (gender, rasa, etnická skupina, znevýhodnění), výsledky za tyto podskupiny jsou srovnávány se státní normou.

⁵⁸ Autorem návrhu byl Václav Klaus, ml., syna prezidenta ČR, ředitel soukromého gymnázia a základní školy, poradce ministra školství J. Dobeše.

⁵⁹Více na: http://euro.e15.cz/hyde-park/rozhovory/jan-svejnar-josef-zieleniec-nemusime-objevovat-ameriku-staci-ji-vyuzit-727352#utm_medium=selfpromo&utm_source=e15&utm_campaign=copylink (2012-10-23).

sladkou odměnou pro vítěze? Jak tento systém operující v technologicky nejvyspělejší civilizaci založené na demokratických hodnotách nakládá a bude nakládat s nedostatečně vyzbrojenými (státy, rodinami, jednotlivci, s použitím válečné terminologie „civilisty“, „pacifisty“), kteří končí mezi poraženými?

P. Bourdieu v obsáhlé monografii *Tíha světa* poukazuje na podstatný aspekt konstrukce ceny vzdělání v dnešní společnosti [Bourdieu 1999]. Podle něj mladí lidé z kulturně a ekonomicky znevýhodněných rodin prostě nemohou získat přístup k některým částem vzdělávacího systému, aniž by tím pozměnili symbolickou a ekonomickou hodnotu tohoto vzdělání. Totiž ve chvíli, kdy tento přístup získají a „uspějí“, jsou právě oni považováni za viníky devalvace, inflace titulů.⁶⁰ Vstupují, resp. je jim umožněn vstup až ve chvíli, když se dostatečně otevřou možnosti a nabídka vzdělání se rozšíří.⁶¹ Nově příchozí na vysoké školy jsou prvními, kteří po prodloužené školní kariéře (která pro ně může znamenat značnou oběť) získávají znehodnocený titul. Vyloučení ze studia je pro ně o to ostudnější, že „dostali šanci“ na jinou budoucnost, kterou zahodili. Selhání ve škole považuje stále více lidí za katastrofu, když ve společnosti roste míra nezaměstnanosti a stále více pracovních míst je vyhrazeno pro lidi „s diplomy“.⁶² Školský systém se stále více zdá být fatou morganou, zdrojem ohromného, kolektivního zklamání. Zaslíbená země na horizontu ustupuje pokaždé, když se k ní člověk přibližuje [Bourdieu et al. 1999: 423]. Velmi podobný postřeh sděluje rakouský filosof Konrad Liessmann:

„Vzdělání funguje jako povzbuzující a uklidňující prostředek současně, mobilizuje lidi a zároveň je neustálými sliby lepších časů odvrací od toho, aby se mobilizovali. Vzdělání se vůbec nesmí zdařit, protože potom by bylo zřejmé, jak je omezené.“ [Liessmann 2008: 37]

P. Bourdieu se přidal ke kritice stále nižšího věku, ve kterém se odehrávají zásadní vzdělávací volby (ve Francii 10. ročník), selekce a rozdělování žáků do různých proudů. Vylučovací praktiky jsou podle něj stále „měkčí“, neviditelnější, odehrávají se v delším časovém období. Paradoxně je ovšem školní osud zpečetěn pro valnou většinu žáků v mnohem mladším věku, než tomu bylo dříve, přitom následky voleb se ukážou později. Okolí povzbuzuje středoškoláky nebo studenty univerzit, aby se domnívali, že mohou stále odkládat konečné rozhodnutí, nezavršovat vlastní identitu. Až nakonec tito lidé zjistí, že čas strávený ve škole byl pro ně časem ztraceným. Školní systém produkuje stále více jedinců postižených vleklým neklidem kvůli více či méně potlačené zkušenosti s absolutním nebo relativním školním neúspěchem. Ten zraňuje sebepojetí i těch, kteří selhávají pouze relativně, jsou úspěšnými studenty na méně prestižních, podřadnějších školách vůči elitním institucím. Příliš velké a vybuzené aspirace vedou ke zklamání i u těch, které okolí může považovat za velmi

⁶⁰ S těmito interpretacemi jsem se setkala i v českém akademickém prostředí.

⁶¹ V důsledku úspěšné snahy rodičů středních tříd zabránit vzdělanostnímu a sociálnímu sestupu svých dětí, i když nejsou nijak zvlášť nadané. Na tento efekt upozorňuje hypotéza o maximálně udržovaných nerovnostech (MMI) Rafteryho a Houta založená ovšem na teorii racionální volby (více [Simonová 2011: 28-34; Matějí, Straková 2006: 34-5]).

⁶² Například ve zdravotnictví se v roce 2004 změnila kvalifikační požadavky na pozici všeobecná sestra, což znamenalo transformaci vzdělávání sester převážně na vysokoškolskou úroveň. Zákon v sociálních službách od roku 2007 přesně vymezil odborné předpoklady pro výkon povolání v sociálních službách.

úspěšné – jako P. Süskindem popsaný životní úděl řadového hráče na kontrabas ve špičkovém orchestru [Bourdieu 1999: 422-4].

Představené polemické myšlenky osvětlující stinné stránky vzdělávání v současnosti a reforem ve školství mohou snad připadat čtenáři poněkud přepjaté, jako sama, nezřídka kritizovaná, kniha *Tíha světa* [Bourdieu 1999], neodpovídající české realitě. Posledních několik let však nabývají tvrzení na věrohodnosti v souvislosti s rostoucí mírou nezaměstnaností mladých lidí, převládajícím pesimismem ohledně budoucnosti Evropy, klesající životní úrovni mnohých, a tedy očekávání zvýšené konkurence uchazečů o mizející místa. Miloslav Petrusek ukončuje esej ke splývání informační společnosti a společnosti vědění pochybovačným otazníkem, zda není sama myšlenka společnosti vědění „(.) pouze útěchou, těšínským jablíčkem pro ty, kteří nevěří bezvýhradně v moc moderních informačních technologií a kteří jsou tradicionalisty nejen v oblasti dobra, mravnosti a krásy, ale i vědění.“ [Petrusek 2006: 414].

Závěr

Vztah mezi vzděláváním a sociálními nerovnostmi není rozhodně jednoduchý a v prostoru a čase stabilní, při pohledu na vývoj od druhé poloviny 20. století vidíme razantní proměny. Přesto jen málokdo v pozdní, postindustriální, „znalostní společnosti“ pochybuje o souvislosti mezi dosaženou výší (a kvalitou) vzdělání a uplatněním na trhu práce, potažmo životní úrovní. Lidé bez kvalifikace nebo s nízkou kvalifikací se bez dalších zdrojů mohou snadno ocitnout na okraji společnosti, ekonomicky, kulturně, občansky. Vzdělání poskytuje určitou ochranu, pojistku, „výzbroj“ před těmito nepříznivými jevy.

Vzdělání přináší do života jednotlivce myriádu významů, není pouze nástrojem v procesu o dosahování statusu nebo poukázkou na přístup k určité nice pracovního trhu a sociálního prostoru. Tento jeho význam je ovšem velmi podstatný. V české postindustriální společnosti služeb se zvýšila ekonomická návratnost vzdělání, což podporuje ekonomické interpretace a argumentace o studiu jako osobní investici, která se vyplácí, a tudíž by se studenti na ní měli finančně podílet (školné). Nicméně, již nyní víme, že ani státy s nejvzdělanější populací v historii nemusí hospodářsky růst, naplňovat představy o sociální mobilitě nebo spravedlnosti. Formální vzdělání a nová ekonomika nejsou všelékem na problémy států. Vzdělání funguje také jako poziční statek, sociální uzavírka (R. Collins). Problémem je také vědomí, že data, kterými dnes disponujeme, nemusí vypovídat mnohé o budoucnosti. Vývoj bude záviset na politických rozhodnutích, globální ekonomické situaci, ceny konkrétního vzdělání/titulu na (globálním) trhu práce, která závisí od poptávky. Mladí lidé, kteří se vzdělávají v situaci masového nebo univerzálního přístupu na vysoké školy jsou navíc mnohdy činěni odpovědnými za nižší kvalitu či devaluaci vzdělání („cena za demokratizaci“).

Rovné šance na vzdělání zůstávají proklamovaným cílem všech vyspělých zemí, tento princip si zasluhuje výjimečnou pozornost sociálních věd. Setrvávání politiky rovných šancí na obecné, rétorické rovině může budít zdání, že znevýhodněné skupiny přes zvýšenou pozornost (a finanční náklady), která jim je věnována, „pozitivní diskriminací“ nebyly schopné dosáhnout očekávaných výsledků, selhaly na úkor

ostatních. Taková politika v důsledku poškozují ty, kterým má pomáhat. Meritokracie je ideologií, která ospravedlňuje stratifikační řád, existující či vznikající sociální nerovnosti. V situaci narůstání nerovností, sociálního napětí a konkurence může pomáhat otupovat zájem o „poražené“, solidaritu a podpořit erozi soudržnosti společnosti. Vysoké naděje vkládané jednotlivci, státy, nadnárodními společenstvími do vzdělání mohou vést ke zklamání a resentment, pokud zůstanou nenaplněné.

Nárůst průměrné délky vzdělávání, který nevede k očekávaným výsledkům, vrací do úvah sledování kvality vzdělávání. Dosavadní decentralizační a diferenciační tendence (autonomie škol) v české vzdělávací politice se mění pod tlakem snahy o standardizaci výstupů na národní i nadnárodní úrovni. Rozsáhlá agenda zjišťování výsledků vzdělávání a jejich vývoj je příkladem par excellence pole expertního vědění. Navrhované reformy vyššího vzdělávání v ČR jsou vedeny ekonomickou instrumentální racionalitou, jsou projevem neoliberální správy pronikající do oblasti vzdělání. Absolvent je definován jako přizpůsobivý „podnikatel se sebou samým“, *homo oeconomicus*, odpovědný jedinec, který do sebe investuje, a následně zhodnocuje své vklady na trhu práce či v obchodě. Tržní konkurenční podmínky mají zaručit návrat kvality, pravděpodobně povedou k upevnění hierarchií.

Lze předpokládat, že se výše uvedené procesy a skutečnosti promítají do vztahu rodiny a školy, a mohou ovlivňovat rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. Ze vzdělávací reformní agendy, která se v ČR prosazuje s jistým zpožděním, se sledované generace týkají státní maturity a není nikterak vyloučené (odložené) školné. Reformy nezůstávají bez odezvy zainteresované veřejnosti, která na obou stranách (pro i proti-reformní) může čerpat ze zkušeností s dopady pro-tržních nástrojů odjinud. Politické zápasy o podobu školských systémů ukazují na hluboké rozpory a tenze v představách, hodnotách, cílech akademického, politického a ekonomického pole. Fundamentální spory utváří terén vzdělávání a analýzy vzdělávání by je měly brát v úvahu, stejně jako různé možnosti určité vize prosazovat, dopady aplikace těchto politik na gender, rasu/etnicitu, třídu/sociální postavení (M. Apple). Rozuzlení těchto konfliktů určí vzdělávací příležitosti pro další léta, ovlivní typ osobností a vědění, které vzdělávací systém spoluutvářející subjektivitu, produkuje – včetně budoucích elit, ekonomických, politických, kulturních.

5. Výzkumné postupy

Na následujících stranách představím dva původní výzkumy realizované mezi lety 2007 a 2010, o něž se opírám v dalších kapitolách. Studie i jsem směřovala na poměrně krátké období dvou let, které předchází rozhodování o středním vzdělávání. Původní data jsem získala na nereprezentativních vzorcích za použití kvalitativních metod.

Skupinových diskusí vedených na podzim roku 2007 se zúčastnily matky dětí, které navštěvovaly 9. ročník školní docházky. Třetinu tvořily matky studentů víceletých gymnázií (VG), kteří již volbu středního vzdělání učinili v průběhu povinné docházky přestupem na VG, dvě třetiny dotazovaných matek reprezentovaly rodiny, jejichž dítě v 9. třídě studovalo základní školu a byly v situaci předcházející výběru střední školy.

V druhé studii jsem změnila perspektivu, přistoupila blíž k procesu vzdělávání konkrétně na dvou pražských základních školách v průběhu dvouletého období, které předchází volbě střední školy u většiny žakovské populace (2008/2009, 2009/2010). Provedla jsem etnografickou studii ve dvou třídách Malé a Sídlištní školy v osmém a devátém ročníku. Využila jsem různých technik vytváření dat, kromě pozorování ve třídách, akcích tříd, které se odehrávaly mimo školu, jsem vedla individuální i skupinové rozhovory se žáky a žákyněmi, rozhovory s jejich rodiči a pedagogy, studovala dokumenty, webové stránky.

Skupinové diskuse

Na podzim v roce 2007 se konalo deset skupinových diskusí (focus groups, FG), které byly připraveny v rámci výzkumného projektu⁶³, na jehož realizaci jsem spolupracovala.

Cílová populace účastníků diskusí byla vedena snahou zachytit výchovné praktiky, volnočasové aktivity rodiny a dětí, vztah rodin ke škole a výběru středního vzdělávání v rodinách s různým vzdělanostním a profesním zázemím. Cílovou skupinou se staly rodiny s dětmi ve věku 14-15 let (9. třída ZŠ, resp. odpovídající ročník VG, do první třídy nastoupily ve školním roce 1999/2000), které se narodily v letech 1992–1993.⁶⁴

Diskusí se účastnilo celkem 81 matek a jeden otec ze tří lokalit: Prahy, Tábora a okolí, Brněnska. V každém místě se konala diskuse s matkami dětí navštěvujících víceleté

⁶³ Jednalo se o projekt Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciacce v ČR podpořený MŠMT (hlavní řešitel: L. Prudký).

⁶⁴ Tento ročník čítaldle ČSÚ celkem 121 469 žáků (data za rok 2006–2007, 8. ročník). V roce 2004/2005 na osmiletá gymnázia nastoupilo přibližně 8 % dětí z daného ročníku ZŠ, další 2 % dětí nastoupila o dva roky později na šestiletá gymnázia. Nabídka míst na VG neodpovídá rozložení populace, takže selektivita při výběru je různá. V Praze je vyšší počet míst, než by odpovídalo proporci populace dětí v ČR (zejména u 6letých gymnázií), ale také více přihlášených, což se odráží v nižším procentu přijatých než v jiných krajích.

gymnázium, a dvě diskuse matek dětí ze základní školy⁶⁵. Účastníky desáté, pouze doplňkové, diskuse se staly přímo děti některých účastnic dvou pražských diskuzí.⁶⁶

Strukturovanost diskusí

Metodologie skupinových diskusí je zdánlivě velmi jednoduchá. Jde o způsob generování kvalitativních dat při diskusi menšího počtu účastníků (typicky 6-10), relativně homogenní skupiny, která se zaměří na určitá témata nebo sady otázek [Morgan 2001: 50; Finch, Lewis 2003: 172; Wilkinson 2004]. Diskuse řídila profesionální moderátorka ve spolupráci se mnou a kolegou J. Šafrem (připravili jsme také tematickou osnovu). Moderátorka nastolovala témata, kontrolovala průběh diskuse, povzbuzovala účastníky k interakci, doptávala se [Finch, Lewis 2003]. Interakce mezi účastníky a její využití v analýze bývá považováno za charakteristický znak skupinových diskusí [viz Morgan 2004].

Míra iniciativy moderátora určuje strukturovanost diskusí a kontrolu nad jejím vývojem, osobnost moderátora a jeho vystupování se považuje za zásadní faktor úspěšnosti této metody. V našem případě byla strukturovanost (počet otázek, vstup moderátorů) relativně větší, scénář neponechával příliš iniciativu na samotných účastnicích a účastníka diskusí. Hlavní moderátorka měla za úkol umožnit každému se vyjádřit k danému problému, tématu, zajistit relativně rovnocennou participaci všem zúčastněným. Zabránit případnému ovládnutí diskusí aktivnějšími, asertivnějšími. Míra zapojení a délka odpovědí u jednotlivých účastníků se přesto lišila. Oslovování a „vyvolávání“ tišších účastníků přispělo k průběhu diskuse [Morgan 2004: 277-278]. Mou rolí a rolí J. Šafra v diskusích byl tzv. tichý moderátor. Do diskuse jsme vstupovali pouze v ojedinělých případech, pozorovali jsme účastníky, všímali si gest, fungování skupiny, atmosféry diskuse [Sedláček 2007: 187]. Po skončení diskusí jsme dávali moderátorce zpětnou vazbu.

Větší strukturovanost diskusí byla zvolena také kvůli zájmu o obsazení poměrně širokého okruhu témat týkajících se volby střední školy a vztahu rodin ke vzdělávání, životního stylu rodiny (habitus), vztahu ke kultuře (kulturní kapitál), životních orientacích rodičů, hodnotách a výchově dětí. Zkoušeli jsme vizuální pomůcky – fotografie různých typů bydlení a slavných výtvarných děl ke zjištění postoje k umění a vkusu.

Segmentace skupin

Segmentace je pojem z marketingového výzkumu k pojmenování vzorkovacích strategií, kterými se záměrně odlišuje složení jednotlivých skupin. Segmentací dochází k vytváření relativně homogenních skupin účastníků z hlediska vybraných kategorií (vzhledem k výzkumnému tématu, analytické strategii). Nejčastějšími proměnnými, podle kterých se skupiny dělí, bývají pohlaví, rasa, věk a společenská třída [Morgan 2001: 52-53].

⁶⁵ Velikost skupin – 6 až 12 účastnic/účastníků. Celkem se zúčastnilo 92 lidí – 81 matek, 10 dětí (4 dívky, 6 chlapců) a jeden otec.

⁶⁶ Text s podrobnostmi k využití metodologii, strategii výběru a také seznamem všech diskutujících se základními údaji je k dispozici na [Vojtíšková 2008b].

Skupiny byly segmentovány na základě místa bydliště do tří lokalit, dále dva typy navštěvované školy (ZŠ a VG). Vzhledem k větší sociální heterogenitě rodin žáků 9. ročníku ZŠ byla tato podskupina dále rozdělena podle vzdělanostního zázemí na dva podsoubory v každé lokalitě (vyšší a nižší dosažené vzdělání, kde vyšší představovalo minimálně oba rodiče s maturitním, případně alespoň jednoho s VŠ). Výběr matek dětí na VG nebyl omezen dosaženým vzděláním rodičů⁶⁷.

Výběr účastníků skupinových diskusí umožnil přiblížit přístupy k výchově a vzdělání přítomných v rodinách s různým dokončeným vzděláním rodičů, bydlících v různých lokalitách ČR.

Tabulka 2: Chronologické pořadí konání skupin:

Číslo skupiny	Bydliště	Účastníci	Typ školy	Vzdělání rodičů	Počet účastnic
FG 1	Praha	5 matek, otec	VG	-	6
FG 2	Praha	Matky	ZŠ	nižší vzdělání rodičů	10
FG 3	Praha	Matky	ZŠ	vyšší vzdělání rodičů	10
FG 4	Praha	Děti	ZŠ	-	10
FG 5	Brněnsko	Matky	ZŠ	nižší vzdělání rodičů	8
FG 6	Brněnsko	Matky	ZŠ	vyšší vzdělání rodičů	8
FG 7	Brněnsko	Matky	VG	-	8
FG 8	Tábor a okolí	Matky	ZŠ	nižší vzdělání rodičů	12
FG 9	Tábor a okolí	Matky	ZŠ	vyšší vzdělání rodičů	9
FG 10	Tábor a okolí	Matky	VG	-	11

1. Vybrané lokality

Regiony ČR se liší v mnoha kvalitativních i kvantitativních ohledech, a ani oblast vzdělávání není výjimkou [viz Tuček et al. 2003: 56-7, 64]. Situace v Praze jako jediné aglomeraci nad milión obyvatel, je specifická, značně odlišná od situací v menších sídlech, na venkově. Okolnosti jako nabídka/dostupnost škol, způsob trávení volného času, religiozita, mohou mít vliv na socializaci (např. přítomnost početnějších rodin, více nábožensky založených ve skupině z jižní Moravy).

Praha byla vybrána jako centrum, tedy oblast, kde dochází k velkému rozvoji, místo typické rozsáhlou výstavbou, silnou infrastrukturou, včetně vzdělávacích a volnočasových institucí, místo, které přitahuje nové obyvatele (resp. pracovní sílu). Periferie naopak trpí úbytkem obyvatel, nedostatkem pracovního uplatnění, horší dopravní dostupností a slabou infrastrukturou. Praha představuje centrum, Brněnsko (obce venkovského charakteru) a Tábor a jeho okolí, zastupují semiperiferii až vnitřní periferii (severovýchod Brna; trojmezí tří krajů) [viz Musil, Müller 2008].⁶⁸

⁶⁷ Snahou bylo zastoupení také rodičů bez VŠ vzdělání, tedy s pravděpodobností vzestupné vzdělanostní mobility dítěte. Na Brněnsku byl podíl VŠ vzdělaných rodičů vůbec největší, v Táboře a okolí tomu bylo naopak (téměř polovina rodin by spadala do „nižšího vzdělanostního zázemí“, jak je definováno pro ZŠ; viz dále).

⁶⁸ Hustota sítě základních škol v roce 2004 tomuto předpokladu odpovídá [viz Kučerová et al. 2011: 307].

2. Typy navštěvovaných škol

Ze zjištění dosavadních výzkumů bylo zřejmé, že populace studentů nižších stupňů víceletých gymnázií se z hlediska rodinného zázemí výrazně odlišuje od mnohem různorodější populace žáků na základních školách. Dalo se s poměrně vysokou mírou jistoty předpokládat, že matky studentů VG budou zastupovat vzdělanější a aktivnější část rodičů, která klade na vzdělání dětí velký důraz, a bude vyjadřovat vysokoškolské aspirace. Případně by mohlo jít o rodiny s mimořádně nadanými dětmi, kterým byl přestup na gymnázium školou doporučen. V diskusi se potvrdily vysoké vzdělanostní ambice rodin s dětmi na VG, dále rozdílné zájmy dětí na VG a ZŠ (u VG větší zájem o vzdělání, četbu, psaní, rozmanité volnočasové aktivity apod.).

3. Vzdělanostní zázemí

Při rekrutaci účastnic do diskusí pro rodiče/matky dětí studujících VG nebylo zohledňováno vzdělanostní a sociální postavení rodiny. Pouze bylo agentuře doporučeno, aby v diskusi nebyly zastoupeny pouze rodiny stejného vzdělání (např. jen vysokoškolsky vzdělaní). Tedy, aby vedle vzdělanostně reprodukcujících rodin měly zastoupení i rodiny se vzestupně vzdělanostní trajektorií.

K zajištění alespoň základní úrovně homogenity ve skupinách matek žáků z 9. ročníku ZŠ, jsme rozdělili účastnice podle dosaženého vzdělání rodičů, které zastupovalo velmi zjednodušenou míru velikosti kulturního kapitálu (proxy indikátor) rodiny. Do skupin s nižším vzdělanostním zázemím byly zařazeny matky z rodin, kde maximálně maturitního vzdělání dosáhl nejvýše jeden z rodičů. Do skupiny matek zastupujících rodiče s vyšším dosaženým vzděláním byly zařazeny ty ženy, kde z manželského páru dosáhl alespoň jeden vysokoškolského vzdělání, případně oba rodiče dosáhli vzdělání s maturitou. Cílem bylo zajistit široké spektrum názorů, nikoli vytvořit kontrastní, bipolární skupiny.

Výhodou oproti výzkumům zaměřujícím se na homogenní populaci je, že data zahrnují pestrou mozaiku vzdělanostního a profesního zázemí. Mezi „dělníky“ lze podle nižšího dosaženého vzdělání rodičů (maximálně vyučení) a zaměstnaneckého statusu zařadit 16 rodin. Mezi „vysokoškoláky“ bychom podobně zjednodušeně mohli zařadit 26 rodin, ve kterých alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání. Ve zbytku rodin dosáhl jeden nebo oba rodiče úplného středního vzdělání s maturitou, zároveň ani jeden z rodičů nedokončil VŠ vzdělání.

Průběh diskusí

V každém ze tří míst se konaly dvě diskuse s matkami dětí v 9. třídě ZŠ a jedna diskuse s matkami dětí odpovídajícího ročníku VG. V Praze se konala ještě doplňková diskuse s dětmi chodícími do 9. třídy ZŠ, jejichž matky se účastnily jedné ze dvou pražských diskusí.

Účastnice byly osloveny prostřednictvím rozsáhlé tazatelské sítě agentury NMS, která zajišťovala organizační a technickou stránku⁶⁹.

⁶⁹ Externí spolupracovníci agentury oslovovali matky dětí z daných lokalit se žádostí o účast na diskusích. Potenciální respondentky byly následně agenturou telefonicky kontaktovány, informovány o případném setkání a byla u nich ověřena základní data.

Před diskusí každá účastnice / účastník vyplnil/a v dotazníku sociodemografické údaje, informace o vybavení domácnosti (učební zdroje) a volnočasové činnosti dětí. Účastníky devíti diskusí spojovalo ústřední téma, tedy rodičovství (14-15letého dítěte). Účastnice sdělovaly vlastní názory, postoje a zkušenosti, poslouchaly se navzájem, mohly na sebe reagovat, komentovat postoje druhých nebo korigovat informace. Spontaneita, ke které dochází při diskusích, se považuje za velkou přednost, umožňuje odkrytí odkazových rámců účastníků a jejich jazyka, to na co kladou důraz, jejich obecné porozumění diskutovaným problémům [Morgan 2004]. G. Callaghan metodu skupinových diskusí považuje za výborný prostředek, jak se dozvědět více o habitu komunikačních partnerů. Upřednostňuje ovšem skupiny lidí jedné sociální sítě, lidí spjaté s konkrétní lokalitou [Callaghan 2005]. Především feministické autorky a autoři si oblíbili skupiny vycházející z vybrané komunity, které například spojila specifická (typicky nepříznivá) skutečnost [Callaghan 2005]. Odkazují přitom na průkopníka kritické pedagogiky P. Freira, který se svou prací snažil vytvořit formy vzdělávání napomáhající demokratizaci a povzbuzující kritické vědomí.

Skupinové diskuse, o nichž pojednávám, tato měřítká nenaplnují. Účastníci/e se až na výjimky dříve nesetkali, což zpětně nepovažuji za velkou výhodu. Jejich cílem nakonec neměla být aktivizace rodičů, ani snaha napomoci řešení vybraného problému. Výzkum měl naopak sloužit k lepší orientaci výzkumníků v počáteční fázi projektu. Přesto se domnívám, na základě ohlasů po skončení setkání i ochotě překročit předem domluvenou dobu, že diskuse byla pro účastnice podnětná, dotýkala se aktuálně řešených problémů a okolností, něčeho, nad čím přemýšlely a o co se byly zároveň ochotné podělit s ostatními.

Videozáznamy z diskusí sloužily pro přepis do textové podoby, která se stala zásadním datovým zdrojem pro analýzu. Výpovědi z diskusí považuji za subjektivní konstrukce, které selektivně a jednostranně popisují situaci dětí a rodiny z rodičovské perspektivy. Jsou reprezentacemi interakcí účastnic v dané diskusi, jejich interpretací, ale zároveň také sebe-prezentací. Kontext diskusí vždy může přispět k dominanci určitého způsobu prezentace.

Určitou výhodou diskusí oproti hloubkovým rozhovorům představuje sociální kontext, kde je role výzkumníka méně výrazná, díky tomu je možné sledovat používání jazyka v přirozenějším prostředí. Další cennou charakteristikou jsou vzájemné reakce a konverzace účastníků/účastnic [Finch, Lewis 2003]. Analýza by měla zohlednit, že schopnost vyjádřit se ve skupině neznámých lidí způsobem, který je považován za kompetentní a zacílený, není dána všem ve stejné míře, není univerzální. Odráží do jisté míry zkušenost člověka s takovým typem komunikace, také dosažené vzdělání. Vystupování ve skupinových diskusích souvisí s kulturním kapitálem v Bourdieuově smyslu [Silva, Wright 2005].

Etnografický výzkum

Záměrem druhé etapy výzkumu bylo přiblížit se procesům utváření školních drah dospívajících žáků základních škol, zkoumat podrobněji školní prostředí a přístup rodin ke škole (a vzdělávací budoucnosti), výchovu v rodinách různého vzdělanostního

zázemí a sociálního postavení. Získat vhled do způsobu „skloubení“ životů žáka a školy v současném společenském kontextu.

Pro tyto účely jsem inspirována mimo jiné pracemi Pražské skupiny školní etnografie (PSŠE) [PSŠE 1992, 1994, 2004; Štech 2004] zvolila etnografický přístup uplatněný ve dvou případových studiích dvou tříd vybraných pražských ZŠ. Ve studii jsem uplatnila kombinaci několika metod kvalitativního sociologického výzkumu. Jako primární zdroj dat sloužily záznamy o rozhovorech a přepisy rozhovorů, dále terénní poznámky z pozorování ve třídách při výuce a přestávkách. Doplňujícími daty byly školní dokumenty (výroční zprávy, rozvrhy hodiny, hodnocení žáků apod.), fotografie a kratší video záznamy.

Metodologie

Etnografie se po kulturním obratu stala široce využívaným přístupem ke zkoumání nejrůznějších sociálních fenoménů [Šanderová, Šmídová 2008, 2009]. Od původní tradiční antropologické metody dlouhodobého zkoumání „jiných“ kultur se výzkum rozšířil, pozorování se stalo metodou široce využívanou mezi výzkumníky různých sociálně vědných disciplín, kterou aplikovali na „naši“ kulturu. Od snahy o holistické zkoumání vybrané kultury nebo společenství jako celku k zaměření se spíše na vztahy mezi různými formami jednání [Baszanger, Dodier 2004] a kulturní analýzu jako bytostně interpretativní úsilí [Geertz 2000].

Současné společnosti bývají popisované s ohledem na rostoucí sebe-/reflexivitu, jako zaměřující pozornost na sebe, obracející se k sobě, „společnosti pozorování“ (observation society) [Gobo 2008] nebo „společnosti rozhovorů“ (inverview society) [Gubrium, Holstein 2002; Petrusek 2006: 83-9]. Antropologie a etnografie se již jednoduše netýká pouze zkoumání „těch druhých“ (others), ale přímo nás samotných, jen jinak nahlížených.

Vymezení hranic etnografie není triviální, ale pro účely této práce není ani zásadní. Mnozí soudí, že diverzita a komplexita kvalitativních metod v sociálních vědách, se vzpouzí jakékoli jednoduché kategorizaci, definici nebo popisu vývoje [Atkinson et al. 2001: 1-2], což ovšem neznamená, že by takové pokusy o systematizaci ustaly, jen se jeví jako málo pravděpodobně úspěšné. Za etnografii můžeme spolu s M. Hammersleym považovat výzkum opřený o data získaná na základě pozorování či z rozhovorů vytvářená za účelem přesného vykreslení určitého jevu a k produkci zobecnění na základě těchto popisů [Hammersley 1992: 29; Atkinson et al. 2001].

Etnografické výzkumy vycházejí ze snahy uspokojit určité nároky spojené se studiem lidských aktivit: empirický přístup, přesvědčení o nedostatečnosti dedukce jevů, nutnost zúčastněného pozorování [Baszanger a Dodier 2004]. Dále je tu otevřenost výzkumníka prvkům, které nemohou být kodifikovány v čase studia, ukotvení pozorovaného jevu v terénu, v kontextu, ve kterém je pozorován. Připravenost setkat se s „neznámým“, „nečekaným“, propojení pozorovaných fakt se specifickými vlastnostmi pozadí, proti nimž tyto vlastnosti vystupují, a které jsou vázány na historické a kulturní možnosti. Etnografická studie je ukotvená v poli, vymezeném časem a místem, je vědou o *určitém* [Baszanger, Dodier 2004]. Jevy jsou zasazeny v

daném prostředí (*in situ*), výzkumník se noří do kultury, učí jazyk, účastní se společenských událostí s lidmi dané skupiny [Silverman 2005: 49].

V posledních desetiletích se etnografie etablovala jako plně legitimní přístup, osvobodila se od postoje, který jí považoval za nevědeckou, přinejlepším pouze předběžnou metodu pro kvantitativní výzkum. Pochybnosti v hodnocení etnografické práce se ale vynořily zevnitř komunity etnografů od 80. let, byly spojené se značnou vnitřní diverzifikací přístupů. Obrat k jazyku (rétorický obrat, *the turn*) doprovázel nárůst krize sebevědomí v publikovaných textech, které se víc soustředily na samotné psaní, reflexi vzniku, tvorbu terénních poznámek, jejich využívání a uspořádání. Poznámky přestaly být chápány jako uzavřený a definitivní text, ale jako nedokončený, závislý na opakovaném čtení, re-/interpretaci a kódování [Atkinson 2001].

Trojí krize, na kterou debaty odkazovaly, se týkala otázek reprezentace, legitimizace a praxe v kvalitativním výzkumu [Denzin, Lincoln 2005: 19]. Otázky po platnosti poznatků (krize legitimacy) vedly ke snaze přijít s kritérii hodnocení kvality (kriteriologie) a debatám, zda a jaká kritéria je možné stanovit [Seale 2002]. Mezi krajními názory (žádná kritéria, kritéria jednotná) se otevřel široký prostor pro pozice postulující specifická kritéria alternativního paradigmatu [Hammersley 1992:57-82; Seale 2002; Švaříček, Šedřová et al. 2007:30-43], koncepty validita, autenticita, pravdivost a platnost, důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost, dodržování etických dimenzí výzkumu [Seale 2002; Švaříček, Šedřová et al. 2007]. „Věrohodnost“ výkladu ani „kvalitu“ není možné podle konstruktivistické kritiky objektivně dokázat, rozhodně ne svázat pevnými metodologickými kritérii [Seale 2002]. Vždy je několik možných interpretací a reinterpretací, a konstruktivistické paradigma se vzpírá představě vytvoření jasné kritérium. Dřívější snaha o holistický, kompletní výklad, snaha porozumět všem aspektům lidského života jako celku, zůstala nenaplněna, vyvstala nejistota, poznání nedosažitelnosti „ideálu“ v kontextu interpretativního paradigmatu, otevření se různým výkladům, mnohohlasu.

Zvolené řešení – výběr terénu

Klíčovým rozhodnutím byla volba místa k provedení výzkumu, která se do značné míry odvíjela od tématu diferenciací vzdělávacích drah a studium mechanismů výběru střední školy. Vybrala jsem dvě školní třídy a ty jsem sledovala do konce povinné školní docházky, tedy po dobu přibližně dvou let. Ve zvolených místech aktuálně dochází k procesům předcházejícím rozdělování žáků do různých proudů, aktéři o těchto volbách mohou uvažovat, a nakonec je i na konci deváté ročníku také činí. Chtěla jsem studovat proces volby *in situ*, ne retrospektivně, ale přímo. Popsat rutiny nebo vžitá předpoklady situace na školách, kde vedle sebe v lavicích sedí budoucí učni a budoucí studenti gymnázií či středních škol s maturitou.

K tomuto účelu jsem zvolila pobyt na školách a vytváření dat založené na pozorování ve třídách, dále rozhovorech s různými aktéry nebo studiu dokumentů a dalších artefaktů. Do terénu jsem nevstupovala nepoznamenaná sociologickým věděním v dané oblasti nebo informacemi o trendech ve vzdělávání (data k vývoji vzdělanostní struktury, struktury vzdělanostních nerovností, vzdělávací politika) uvedenými v předchozích kapitolách. Tyto strukturální poznatky a teoretické konstrukty utvářely moje uvažování v terénu. Témata, která jsem hodlala zkoumat, mne vedly ke sledování

sociálních a kulturních rozdílů mezi rodinami, praktikách dětí, rodin a učitelů. Položila jsem si otázku, jak ve školní třídě – sociálně heterogenním kolektivu – dochází k diferenciaci vzdělanostních drah žáků, které mohou zakládat pozdější vzdělanostní (nebo dokonce sociální) reprodukci. Zajímala jsem se o procesy potvrzujících původní očekávání, tak i ty, které by svědčily o mobilitě, narušování reprodukce.

Zaměřila jsem se na komunikaci žáků/žákyň s různým sociálním zázemím, sledování vztahu ke škole u žáků a jejich rodičů, utváření školní úspěšnosti a volby střední školy. Vedle toho jsem zachycovala i běžný „provoz“ a problémy základní školy.

Nabízelo se vybrat instituci základní školy a třídy, kterých se bytostně týká téma, tedy osmý a devátý ročník. Z důvodů největší volnosti a dostupnosti středních škol (nejmenší omezení dostupnosti) a také z praktických důvodů jsem zvažovala pouze pražské instituce. Hledala jsem takové školy, v nichž bylo možné očekávat určitý *sociální mix* (byť omezený s ohledem na diferenciací procesy probíhající v ranějším věku) a od žáků volbu různých středních škol, školy lišící se svou velikostí a typem zástavby.

Ze seznamu pražských škol jsem vybrala jednu velkou školu v okrajové části Prahy, typickou svou sídlištní zástavbou – Sídlíštní škola (ZŠ-SŠ). Malá škola (ZŠ-MŠ) zastupovala vnitřní „periferii“ Prahy (okraj dvou městských částí, stavebně ani obchodně nerozvíjející se okolí). Z dostupných výročních zpráv vyplývalo, že žáci po devátém ročníku volí různé typy středních škol od gymnázií až po učební obory. Šlo o tzv. *spádové školy*, jejichž žáci bydlí až na výjimky nedaleko školy. Nešlo o školy výběrové, Sídlíštní škola praktikovala rozdělování na třídy běžné a s rozšířenou výukou jazyků. Obě školy vzdělávaly vyšší *podíl cizinců*, Malá škola víc než 10 % (zejména vietnamská státní příslušnost, dále ruská, méně ukrajinská, čínská). Sídlíštní školu navštěvovali především žáci s ukrajinskou příslušností (méně ruská, arménská, afgánská, vietnamská).

Vedení škol jsem oslovila jako žena kolem třicátého roku, členka výzkumného týmu akademické instituce na konci školního roku 2007/8 se žádostí o spolupráci na projektu podpořeném MŠMT. Ačkoli přístup přes nadřízeného v sobě skrývá nebezpečí odporu ze strany podřízených [Oberhuber, Krzyżanowski 2008: 187], jiná možnost v tomto případě nebyla možná. Kromě úvodního vstupu jsem se další spolupráci učitelů na školách již nesnažila podpořit autoritou vedení školy. Snažila se individuálně vysvětlovat záměry a respektovat přání zúčastněných.

Žáky nebo rodiče v textu označuji pseudonymem a kombinací typu školy, které dítě navštěvuje (případně konkrétní školou) a dosaženým vzděláním rodičů.

Škola		Dosažené vzdělání rodičů	
víceleté gymnázium	VG	vyučení	V
základní škola	ZŠ	maturanti	M
Malá škola	ZŠ-MŠ	vysokoškoláci	VŠ
Sídlíštní škola	ZŠ-SŠ		

Např. Šárka (ZŠ-MŠ; M) – dívka s pseudonymem Šárka, která navštěvovala Malou školu s rodiči.

Vstup do škol

V přípravném týdnu v srpnu 2008 jsem prvně navštívila školy. Na ZŠ-SŠ ředitelka souhlasila s výzkumem a zkontaktovala mne s výchovnou poradkyní. Na osobní schůzce s výchovnou poradkyní a podrobném vysvětlení záměru bylo rozhodnuto o výběru konkrétní třídy (8.C) a téměř okamžitě na její podnět došlo k seznámení s třídní učitelkou. Tato schůzka zahájila pozdější velmi dobrou spolupráci. Třídní učitelka výzkum ihned podpořila, i přestože ji čekalo seznamování s novou třídou, potencionálně problematickou. Umožnila mi pracovat u stolu v jejím menším kabinetě, který používala k odkládání svých materiálů, učebnic, sešitů, později se kabinet modernizoval, vybavil výpočetní technikou. Pokud jsem potřebovala místo, nebyl až do konce problém se domluvit. Až přátelský vztah s třídní učitelkou mi umožnil trávit ve škole mnohem více času než na druhé škole, navázat dobré vztahy s některými žáky a dozvědět se více ze zákulisí školy.

Na Malé škole se první schůzka odehrála pouze s ředitelem školy. Osmý ročník tvořila jediná třída, takže se výběr v rámci školy nekonal. Teprve na začátku školního roku jsem dostala příležitost se seznámit s třídní učitelkou, která podobně jako v druhé škole dostala třídu nově. O výzkumu měla do té doby pouze stručnou písemnou informaci pro školy. Od počátku byla skeptická k možnosti provedení výzkumu na škole, zejména kvůli ochotě vyučujících pustit do hodin dospělého člověka mimo školu. Zdůrazňovala, že nikdo ani ředitel školy nemůže učitele přinutit ke spolupráci se mnou, není to součástí pracovní smlouvy. Sama se mnou několikrát neformálně hovořila, ale s nahrávaným rozhovorem nesouhlasila ani v prvním, ani druhém roce, práce pro školu odvádí podle svého mínění již tak dost a jednalo by se o „práci navíc“. Nepřesvědčila ji ale ani nabídka finančního ohodnocení za čas navíc. Největší roli tak nejspíš sehrála neochota situaci třídy probírat s člověkem mimo školu, vůči kterému neměla žádné závazky. Vytvořila mi ale pracovní místo ve větším kabinetě, jež sdílela se svým kolegou Chroustem, který třídu také učil a se kterým jsem rozhovor vedla. Používala jsem ho ovšem jen několik prvních týdnů, později jsem nepovažovala za vhodné tam vstupovat.

Na prvních třídních schůzkách mne představily třídní učitelky rodičům, sama jsem promluvila o výzkumu a požádala o udělení písemného souhlasu s dotazováním dětí a prováděním výzkumu. Rodiče sdělení o výzkumu pouze vyslechli, jediný dotaz zjišťoval, zda je možné podepsat souhlas, když se nejedná o rodiče, ale jiného člena rodiny. Podpisy od rodičů, kteří nebyli přítomní na schůzkách, jsem získala prostřednictvím žáků, po kterých jsem poslala informace a formulář.

Svou přítomnost na hodinách jsem posléze vyjednávala se samotnými učiteli, což se ukázalo být v některých případech poměrně velkým problémem. Ředitel na Malé škole mne sám nepředstavil učitelům, jen svolil pobyt ve škole a informoval třídní učitelku. Aktivně výzkum nepodpořil, ani se nezajímal o průběh či výsledky. Aktivnější v tomto směru byla jeho zástupkyně, se kterou jsem vedla dva delší nahrávané rozhovory. Zástupkyně ředitele přijala také pozvání k účasti na workshopu pořádaném Sociologickým ústavem AV ČR, v.v.i. na téma možností škol podpořit organizované volnočasové aktivity „pasivní“ mládeže. Workshop jsme připravovali společně s kolegy pro pedagogy ze základních škol nejen z Prahy. Ze Sídlištní školy se této akce

zúčastnila mladá speciální pedagožka, protože termín nevyhovoval ani ředitelce školy, ani jejímu zástupci pro druhý stupeň.

V Sídlištní škole se od počátku stala mým hlavním informátorem i klíčníkem třídní učitelka Jasmínová. Snažila se i své kolegy přesvědčit, že výzkum není zaměřen na ně a jejich výukové metody, ale na žáky a jejich rodiny.

Mezi žáky jsem získala prvotní zájem od několika komunikativních, zvědavých a ve třídě populárních dívek, které chtěly být mezi prvními dotazované, a dále od chlapce-třídního premianta. V Malé škole se stal hlavním informátorem zpočátku učitel Chroust, se kterým jsem sdílela kabinet a který byl velmi ochotný, neměl ani problém s tím, abych byla přítomna na jeho hodinách (přestože ty byly poznamenány poměrně značnou nekázní). Kontakt jsem zprvu navázala s kázeňsky problémovými a prospěchově slabšími dívkami. Až ke konci druhého roku jsem vedla poměrně otevřené rozhovory s dívkami, které ve škole prospívaly. Pozice outsidera ve škole paradoxně přispěla k tomu, že se žáci se mnou bavily ochotněji a více otevřeně. To však zhoršovalo vztah s některými učiteli, kteří neměli kontrolu nad tím, co žáci sdělují, a pravděpodobně neměli dostatečnou důvěru v to, jak se získanými informacemi naložím.

Základní údaje o školách

Zřizovatelem škol je místní úřad.

Tabulka 3: Vybrané údaje o Malé a Sídlištní základní škole.

	Počet žáků	počet žáků ve třídách	Počet pracovníků (pedagog. + neped.)	Průměrný věk ped. Prac.	Podíl žen	Počet dětí cizinců (EU + mimo EU)	SPU *	Aprobovanost výuky (cizí jazyky)
ZŠ-MŠ	217	20	22 + 6	53	77 %	2 + 25	25	80 % (62 %)
ZŠ-SŠ	770	27	60 + 20	44	89 %	6 + 42	116	75 % (60 % AJ, 67 % NJ)

Zdroj: Výroční zprávy škol za rok 2008/2009.

Pozn.: * SPU – počet žáků se specifickými poruchami učení.

Feminizaci pedagogického sboru dle Statistické ročenky ÚIV v základním školství v daném roce činila průměrně 84 %. Ani jedna ze škol se zásadně nevymykala, v Sídlištní škole byla feminizace mírně vyšší, v Malé škole o něco nižší. Rozdíl mezi školami byl ale zanedbatelný. V roce 2008/9 učili ve sledované třídě v Malé škole čtyři pedagogové-muži, v dalším roce tři. V Sídlištní škole učili žáky dané třídy oba roky čtyři učitelé-muži.

Tabulka 4: Výsledky přijímacího řízení na střední školy na Malé a Sídlištní základní škole.

Zřizovatel střední školy	VG 8leté	VG 6leté	G	OA	SZŠ	SPŠ	ostatní	SOU	celkem	Ukončena povinná školní docházka

ZŠ-MŠ	kraj, církev	1	5	1	1	1	7	1	17	26	
ZŠ-MŠ	soukromý					1	7		8		
ZŠ-SŠ	kraj, církev	19	5	7	11	3	9	12	24	90	80
ZŠ-SŠ	soukromý	1	2				1	11	3	18	

Zdroj: Výroční zpráva za rok 2008/2009.

Pozn. VG 8leté – víceleté gymnázium osmileté, VG 6leté – víceleté gymnázium šestileté, G – gymnázium 4leté, OA – obchodní akademie, SZŠ – střední zdravotnická škola, SPŠ – střední průmyslová škola, SOU – střední odborné učiliště s výučním listem.

Z výsledků přijímacího řízení (viz Tabulka 4) vyplývají jisté rozdíly. Předně soukromé školy volil přibližně dvojnásobný podíl žáků z Malé školy než žáků ze Sídlištní školy. Dále odchody na víceletá gymnázia postihly ve větší míře školu Sídlištní, která v daném roce „přišla“ o celou třídu. Čtvrtina odcházejících žáků odešla již v 5. či 7. ročníku. Odborná učiliště byla častější volbou pro žáky ze Sídlištní školy, kam odešla další čtvrtina žáků školy. V Malé škole šlo na VG a učební obory pouze po jednom žáku (celkově méně než desetina).

Sídlištní škola (ZŠ-SŠ)

Škola uvnitř panelového sídliště byla postavena na konci osmdesátých let pro potřeby nových obyvatel rychle rostoucí okrajové části Prahy. Sídliště je tvořeno typickou panelovou zástavbou, s vysokými domy, dlouhými řadami s jednotlivými vchody, nebo nižšími a menšími domy. Novější část má relativně vyšší standard, obsahuje uzavřená podzemní parkoviště nebo uzavíratelné vchody. Většina bytů prošla privatizací, najdeme zde ovšem i nájemní sociální bydlení. Škola je dobře dopravně dostupná, na sídlišti a v blízkém okolí je veškerá infrastruktura (včetně obchodních center skýtajících zaměstnanecké příležitosti). V uličním parteru se nachází mnoho menších obchodů a služeb (bary, večerky, akvaristika, levné oděvy, lékárna, kadeřnictví apod.), některé prostory i po cestě do školy zůstávaly delší dobu prázdné nebo se v nich nájemci často střídali.

Škola s kapacitou více než tisíc žáků patří mezi velké, čemuž odpovídá rozlehlá budova se dvěma vchody pro první a druhý stupeň, areál zahrnuje dílny, specializované učebny, několik tělocvičen, atletický ovál, venkovní hřiště pro míčové hry. Škola je obklopená zelení, součástí je i menší zahrada s pozemky, na kterých žáci pracují v rámci výuky. Škola disponuje také promítacím sálem a knihovnou vybavenou pohovkou a počítači. Architektonicky se jedná o nepříliš hodnotnou budovu, která vyžadovala investice do údržby (zatékání střechou, rozbité žaluzie, nedostatečná izolace střechy). Velké otevřené atrium nebylo využíváno. Vybavení v mnoha kabinetech a třídách bylo původní, ale v průběhu výzkumu docházelo k výměnám oken, plánovaly se investice na větší renovace.

Před začátkem výzkumu jsem měla k dispozici Výroční zprávu za rok 2006/07 (na internetové stránce škola umísťuje důležité dokumenty). Ještě před několika lety školu tvořily bezmála čtyři desítky tříd. Počet žáků se několik let snižoval kvůli demografickým změnám i měnící se věkové struktuře obyvatel. V roce 2007/8 školu navštěvovalo necelých 800 žáků, což ji řadilo mezi 5 % největších škol (podle údajů ÚIV). Za dobu výzkumu počet žáků poklesl přibližně o 15 %, což vedlo na druhém stupni ke snižování úvazků u vybraných učitelů.

Ve sledovaném ročníku se ve třídách B i C vyučovalo podle původního programu „Základní škola“ [Vzdělávací program ... 1996], u třídy A dle programu „Rozšířené vyučování jazyků“. Tento ročník byl na škole poslední, který pokračoval podle „starých“ osnov, další ročníky již byly vyučovány podle školního vzdělávacího programu připraveného v návaznosti na výše zmiňovanou kurikulární reformu [Rámcový ... 2007].

Rozdělování žáků na výběrovou „A“ třídu a ostatní třídy fungovalo na škole až do školního roku 2007. Rodiče mohli přihlásit své děti ve druhém ročníku do výběrové „A“ třídy s rozšířenou výukou jazyků. V ní žáci začínali o rok dříve s angličtinou, měli posílenou časovou dotaci na cizí jazyk a na druhém stupni se učili druhý cizí jazyk. Zařazování žáků probíhalo na základě přihlášek rodičů a následných testů. I výběrové třídy opouštěli žáci (zejména po pátém a sedmém ročníku na VG), proto v dalších letech docházelo k doplňování třídy o další vytypované žáky. Od zavádění vlastního školního vzdělávacího programu (ŠVP) byla (u nových ročníků) tato praxe opuštěna a od třetí třídy nově začínají s anglickým jazykem všichni žáci ve stejné hodinové dotaci a všichni na druhém stupni přibírají druhý cizí jazyk (němčinu).

Na víceletá gymnázia se hlásilo v roce 2008/9 39 žáků, z nichž 27 bylo přijato; v následujícím roce se hlásilo 17 žáků a pouze 8 bylo přijato.

Školu navštěvovala nezanedbatelná část dětí s cizí státní příslušností (více než 6 % v roce 2007/8). V době výzkumu nebyl realizován zvláštní program pro tyto žáky, ale škola usilovala o dotaci, kterou později získala. Více než desetina žáků měla diagnostikované specifické poruchy učení, necelá 2 % žáků měla sníženou známku s chování. Již pátým rokem na škole fungovalo poradenské pracoviště jako podpora integrace při vzdělávání žáků s handicapem. Školní psychologka diagnostikovala klima tříd, podílela se na řešení problémů, které se týkaly žáků. Vedle ní pracovaly na škole dvě speciální pedagožky, vybraní učitelé zastávali výchovné a kariérové poradenství, primární prevenci rizikového chování, práci s nadanými žáky. Škola otevírala přípravnou třídu.

Vchody pro první a druhý stupeň byly na opačných stranách budovy. Pro druhý stupeň byl vchod zavřený s výjimkou doby mezi 7.45 a 8.00, v jinou dobu bylo třeba zvonit na paní vrátnou. Žáci druhého stupně neměli již klecové šatny jako na prvním stupni, ale skříňky (sdíleli vždy dva žáci jednu skříňku) umístěné v hale za vchodem. V malém bufetu si mohli koupit pití, sladkosti nebo obložené housky, na chodbách bylo několik automatů s pitím a drobnými zákusky (populární mezi dětmi byly křupky nebo opečené lupínky). Budova na mne zpočátku budila dojem rozlehlého několikapodlažního bludiště, ve kterém není těžké zabloudit a je třeba se řídit vyvěšeným schematickým plánem budovy.

U sledované třídy se na chodbě nacházel ping pongový stůl, který v osmé třídě hojně využívali kluci (a pár dívek) pro „obíhačku“. V přízemí byly dvě často žáky využívané (ve vymezených časech za přítomnosti pedagoga) počítačové místnosti. Kabinet třídní učitelky byl menší, přímo propojený dvěma dveřmi s chodbou a třídou. Vybavení měl starší, zpočátku neobsahoval telefon, ani počítač. Později učitelka získala přidělený pracovní notebook s připojením na internet, který dovolovala žákům použít, pokud jí uvedli dobrý důvod (např. zjišťování informací k předmětu, z něhož měli psát test). Při

střídání pobytu na obou školách jsem si uvědomila, jaký význam má uspořádání prostoru pro vztahy mezi třídním kolektivem a třídní učitelkou, a na formu uplatňované moci [Kaščák 2006: 99-102]. Třídní byla své třídě téměř neustále nablízku a k dispozici o přestávkách. Žáky podle možností respektovala a vyslechla, ti si k ní za dva roky vytvořili velmi pěkný, důvěrný vztah.⁷⁰

Dokázala si získat respekt žáků i jejich rodičů. Jak nastavení pravidel i odůvodněné kompromisy a vyjednávání se žáky v deváté třídě považovala za důležité, a tuto svou schopnost „odhadu míry“, co si může dovolit, přisuzovala své zkušenosti matky. Žáci hodně ocenili její zábavnost a ochotu udělat si ze sebe srandu. Se dvěma kolegy (učitelka němčiny, která třídu neučila, učitel Buk na informační technologii) secvičila parodickou taneční sestavu na píseň M. Jacksona Billie Jean. Ta byla přijata žáky na akademii s velkým úspěchem (v Malé škole by nikdo z učitelů podobně nevystoupil, už proto, že mladší učitelé na druhém stupni v podstatě chyběli). Její přístup žáci ocenili několika způsoby. Děkovný proslov Olivera na školní akademii směřoval i ostatním učitelům ze školy, ale v první řadě učitelce Jasmínové, které také zazpívali přeformulovanou písničku „Pro mámu“ od skupiny Holki. Již předtím na škole v přírodě jí předali pamětní „medaili“ s nápisem „Pro mámu“ doplněnou o podpisy všech zúčastněných žáků. V den rozdávání vysvědčení v 9. třídě jí žáci předali kromě květin, bonboniér také společný dárek, zlatý prstýnek a přání se společnou fotografií třídy s věnováním a podpisy.

Webové stránky školy byly aktualizované, zveřejňovaly informace o budoucích i proběhlých událostech ze života školy, dokumenty (včetně autoevaluace nebo školního vzdělávacího programu), fotografie z pořádaných akcí. Lze na nich najít zprávy o zapojení do několika projektů na témata: podpora integrace cizinců, poradenské centrum, ekologie nebo internetová gramotnost. Učitelé mohli individuálně vkládat zprávy a přílohy, učitelka Jasmínová tak ale nečinila.

Ve spolupráci s externí agenturou škola nabízela zájmové kroužky vedené především pedagogy školy: sportovní hry, fotbal, míčové hry, stolní tenis, florbal, pohybová výchova, gymnastika, matematika, doučování z českého jazyka a matematiky, německý jazyk, orientální tance, turistický kroužek. Rodiče si stěžovali na citelný nárůst ceny kroužků v posledních letech. Mezi významné okolnosti chodu školy patřila výměna vedení školy s citelnou personální obměnou před přibližně pěti lety (sledovaní žáci byli na prvním stupni), o níž se zmiňovali děti i někteří rodiče.

Malá škola (ZŠ-MŠ)

Jako druhá byla vybrána škola mnohem menší, čítající jen kolem dvou set žáků a žákyň, kde na druhém stupni neexistovaly paralelní třídy. V rámci Prahy patřila „Malá škola“ mezi menší, v celonárodním srovnání podle počtu dětí a tříd škola patřila spíše ke školám průměrné velikosti. Škola ve starší městské čtvrti vzdušnou čarou jen pár set metrů od centra leží nedaleko tramvajové zastávky. Budova je architektonicky zajímavá, umístěná vedle menšího parkového prostranství, s venkovním asfaltovým hřištěm a jednou tělocvičnou. Venkovní hřiště se využívalo za dobrého počasí i o

⁷⁰ Kabinet třídní učitelky v Malé škole byl umístěn přes celou chodbu, oddělený menší chodbou spojenou s učebnou fyziky, navíc se do něj přistupovalo po schodech.

velkých přestávkách, které trávili žáci prvního a druhého stupně společně. Podobně jako u Sídlištní školy byly vchody a prostory pro první a druhý stupeň oddělené. Malá škola zřizovala přípravnou třídu od roku 2004/5.

Atmosféra budovy školy byla příjemná díky vysokým stropům, velkým děleným oknům, prostorné a bohatě prosvětlené chodbě se schodištěm. Na každém patře jen několik tříd či specializovaných učeben. Budovy pro první a druhý stupeň byly propojeny sálem pro divadelní nebo hudební vystoupení. Na chodbách měli žáci k dispozici několik počítačů a stoly na ping pong.

V blízkém okolí školy nacházíme meziválečné vysoké cihlové domy s byty s vysokými stropy, které se nacházejí v různém technickém stavu. V některých domech, které jsem navštívila kvůli rozhovorům, se aktuálně prováděly rekonstrukce – instalace výtahů, výměny střechy apod. Školu podle pedagogů navštěvují hodně žáci z neúplných rodin, někdy ze slabšího sociálního prostředí, u nichž je pedagogická práce náročnější a úspěchy méně jisté. Ale také žáci relativně bohatší, jejichž rodiče nemají problém zaplatit později soukromou školu.

Menšímu počtu žáků odpovídal komorní učitelský sbor. Na škole neexistovala anonymita, všichni se dobře znali. Malý počet dětí a učitelů vytváří téměř rodinnou atmosféru, kde se nic neutají, kde se dobře daří i neověřeným „pověstem“. Složení sboru i vedení školy (ředitel a zástupkyně) se řadu let neměnilo. Za dva roky trvání výzkumu odešel pedagog středního věku (oblíbený mezi žáky), nastoupila nově dostudovaná pedagožka. Nízký počet pedagogů se stával nevýhodou v okamžiku absence kolegy/ně, případně když část žáků odjela na školu v přírodě, zbytek se musel připojovat k jinému ročníku.

Věkový průměr pedagogů byl vyšší než na SŠ škole, pětina učitelů (včetně třídní učitelky sledované třídy) dosáhla důchodového věku. Nižší počet přihlášených dětí představoval pro školu pocit ohrožení a obavy z možného rušení. Menší zájem o nástup do školy byl podle pedagogů výsledkem kombinací několika faktorů, jedním byl demografický pokles, lokalita na pomezí městských částí, ve čtvrti, která se příliš nerozvíjí, do níž se nestěhují mladé rodiny.

Škola je v konkurenci s blízkými fakultními školami, které údajně „těží“ ze své minulosti a pověsti. Pohled na webové stránky odhaluje rozdíl v prezentaci. Okolní školy své přednosti zdůrazňovaly, Malá škola nabízela jen nejnutnější informace pro rodiče. Nebylo možné najít školní vzdělávací program, ani poslední výroční zprávy⁷¹. Nabídka kroužků (keramika, práce s počítačem, digitální fotografie, sporty – stolní tenis, florbal, míčové hry, vzdělávací – český jazyk, latina, angličtina) nebyla doplněná o čas jejich konání, ani o ceně. Jediná bohatá a aktualizovaná složka obsahovala fotografickou dokumentaci pořádaných událostí (např. Vánoční trhy, sportovní turnaje, dějepisná olympiáda).

⁷¹Starší Výroční zprávy 2002/3, 2003/4 a 2004/5 byly k dispozici na webových stránkách školy. Novější zprávy v plném znění nebyly ke stažení, na vyžádání jsem získala kopii Výroční zprávy 2008/9.

Žáci a žákyně z Malé a Sídlištní školy

Studie je zaměřená na děti narozené přibližně v polovině transformačních 90. let. Žáci patří mezi necelých sto tisíc prvňáčků, kteří nastoupili do základních škol v září 2001. Narodili se do doby velkých společenských změn. V roce 1995 se narodilo méně než sto tisíc dětí, což bylo nejnižší číslo v historii země, v době, kdy plnoletosti již dosáhly silné ročníky generace tzv. Husákových dětí narozených v 70. letech (nejméně populací ročník 1974 čítal více než 194 tisíc dětí).

V 90. letech poklesl počet živě narozených dětí (viz obrázek 1) ze 130 tis v 1990 až na 90 tis v roce 1999. Celých deset let trvalo, než se hranici sta tisíc podařilo opět překonat. Období mezi léty 1994 a 2005 bylo charakterizované přirozeným úbytkem obyvatelstva, kdy počet nově narozených nedosahoval počtu zemřelých. Obě školy měly za sebou období, kdy velmi výrazně ubývaly děti školního věku, školy se tak dostaly do přímé konkurence s ostatními školami v okolí, s nimiž vedly ne příliš úspěšný boj o žáky [viz také Dvořák et al 2010: 261-267].

Ve školním roce 2008/9 již víc než desetina této školní kohorty studovala na některém z VG. Sledované děti do této skupiny nepatřily, zůstaly žáky druhého stupně základních škol, hlavního vzdělávacího proudu. Navštěvovaly osmý ročník. Bez ohledu na to si žáci uvědomují (připomínají jim to jak pedagogové, tak často i rodiče), školní prospěch z 8. třídy se spolu s pololetním prospěchem v 9. třídě uvádí v přihláškách na střední školy. Nikoli přijímací zkoušky, ale průměrný prospěch je v dnešní době hlavním kritériem při přijímání studentů na valnou většinu středních škol (včetně některých gymnázií).

Celkem se jednalo o 46 dětí ze 43 rodin,⁷² z nichž 28 bylo úplných, jednu neúplnou rodinu vedl otec-vdovec, devět neúplných vedly matky po rozvodu či rozchodu (u zbývajících jsem danou informaci nezískala). Mému záměru vyhovovala poměrně značná *heterogenita sociálního postavení a vzdělání rodičů*. Třídy navštěvovali žáci a žákyně minorit - žákyně romského původu, cizinci/cizinky (1 žák ze zemí EU – Bulharsko, 5 žáků z východních zemí bývalého Sovětského svazu – Gruzie, Ukrajina, Rusko; další chlapec z Vietnamu do 8. ročníku MŠ nenastoupil, byl několik týdnů zapisován do třídní knihy). Ve třídě Sídlištní školy jsem se až od třídní učitelky dozvěděla, že Zina je Romka (byla tak vedená ve školních záznamech). Hedvika měla otce ze smíšeného manželství (uváděná v záznamech nebyla), nebyla jsem svědkem toho, že by jí někdo za Romku považoval (o původu jejího otce jsem se dozvěděla při návštěvě kvůli rozhovoru a později také od Hedviky). V Malé škole vzbudil velkou pozornost vztah Nikity s romským chlapcem z dětského domova a její následné podání přihlášky na stejnou střední školu.

Dosažené vzdělání rodičů dětí zahrnovalo celou škálu od vyučení, středoškolského vzdělání s maturitou, až po vysokoškolské vzdělání. Školní výsledky žáků a vzdělanostní aspirace byly na konci obou ZŠ obdobně diferencované. Ani na jedné škole nebylo možné rodiny zařadit do jedné sociální vrstvy. Rodiče zastávali profese od vyloženě dělnického charakteru (řidič, dělník, uklízečka, prodavačka, servírka,

⁷² Do tříd docházela dvě jednovaječná dvojčata-dívky (Marta a Magda – ZŠ-SŠ; Alexandra a Nataša – ZŠ-MŠ) a dvojčata Štěpán a Štěpánka (ZŠ-SŠ).

poštovní doručovatelka), přes úřednické (bankovní poradce) až po manažerské a odborné (stavební inženýr). Byli zaměstnaní především v soukromém (ekonomka, obchodník), méně ve veřejném sektoru (policista, hasič, zdravotní sestra). Několik rodičů samostatně podnikalo (masérka), případně vedlo menší firmy (propagace, marketing, bezpečnostní služby, stavebnictví). Třídy nenavštěvovalo dítě manažerů s vysokoškolským vzděláním na vysokých postech, politiků nebo vysokých státních úředníků, ani dítě s oběma rodiči s vysokoškolským vzděláním. Ve třídách se také nevyskytovali žáci z rodin závislých pouze na dávkách sociální podpory – ve všech rodinách hlavní rodinný příjem zajišťovalo zaměstnání, případně podnikání.

Sociálně nejslabší zázemí Gizely a Miriam, Jonáše, Zlaty charakterizovalo maximálně vyučení rodičů, práce v dělnických profesích⁷³ a úplná rodina. Nenápadný a nekonfliktní Milan žil se svým otcem, jeho druhou ženou a čtyřmi sourozenci, třídní učitelka právě jeho rodinné zázemí označila za velmi problémové, ovlivňující psychiku citlivého chlapce. Nejméně rodiče dvou dívek řešili problémy s předlužením, hrozby exekuce, projevovali obavy ze ztráty zaměstnání. Žáci s tímto zázemím zároveň patřili k nejhorším z hlediska prospěchu ve třídě, nepokračovali ve studiu maturitního oboru, vybírali z učebních oborů. Nepříznivou ekonomickou situaci řešily domácnosti rozvedených matek Štěpána a Štěpánky a Josefa. Josef s matkou a mladším bratrem žili na sídlišti v tzv. sociálním bytě v majetku Hlavního města Prahy, ale v době výzkumu již připravovali stěhování s novým partnerem matky Josefa. Tito tři žáci ze Sídlištní školy nepatřili svým prospěchem ke slabším, všichni pokračovali na maturitních oborech, v kolektivu patřili mezi oblíbené, extrovertní.

Průměr školního prospěchu na vysvědčení žáků a žákyň v daných třídách se příliš neměnil, pohyboval se mezi 1,85 až 2. Výkony chlapců se mezi třídami lišily mnohem méně než u dívek. Dívky ze Sídlištní školy průměrný prospěch své třídy zlepšovaly, průměr dívek z Malé školy (kde tvořily celé dvě třetiny) byl naopak horší než školní prospěch chlapců. Na Malé škole v 8. ročníku jedna žákyně a dva žáci dostali sníženou známku z chování, v Sídlištní škole dostal dvojku z chování pouze jeden žák na konci 9. ročníku.⁷⁴

Tabulka 5: Průměrný školní prospěch v průběhu dvou let v Malé a Sídlištní škole.

		2008/9 – I.	2008/9 – II.	2009/10 – I.	2009/10 – II.
Chlapci	ZŠ-SŠ	2,04	1,99	2,07	2,03
	ZŠ-MŠ	1,93	2,06	1,87	1,95
Dívky	ZŠ-SŠ	1,68	1,68	1,64	1,66
	ZŠ-MŠ	2,00	2,01	1,97	1,99
Celkem	ZŠ-SŠ	1,86	1,85	1,87	1,86
	ZŠ-MŠ	1,98	2,02	1,93	1,98

Žákům a žákyním se po dobu školní docházky v rámci tříd v zásadě dostávalo stejných podmínek – školního rozvrhu, učitelů, možnosti interagovat a hovořit se spolužáky. Zdánlivě tak všichni sledovaní žáci získali stejnou příležitost ve škole uspět – měli

⁷³ Poštovní doručovatelka, uklízečka, květinářka, řidič kamiónu, zaměstnanec komunálních služeb, pracovník na vrakovišti.

⁷⁴ Není ani zcela jisté, že sníženou známku z chování opravdu nakonec získal. Vysvědčení samotné jsem neviděla, a ačkoli bylo hodnocení schváleno na pedagogické radě, třídní učitelka si po prázdninách myslela, že horší hodnocení neudělili.

rovné podmínky. R. Häussling v etnografickém výzkumu, založeném na analýze videozáznamů, přesto ukazuje, že ve skutečnosti již od začátku docházky nebývají šance jednotlivých žáků stejné [Häussling 2010]. V jeho sledovaných třídách se vytvořily určité stabilní konfigurace sociálních pozic s různými příležitostmi k učení. Ze stejné situace různí žáci dokázali různě „těžit“ i v mé studii. Na konci povinné školní docházky nacházíme žáky na obou stranách osy školního ne/úspěchu, s odlišnými vzdělanostními a profesními aspiracemi, životními šancemi. Můžeme již zde předeslat, že tyto atributy u sledovaných žáků většinou odpovídají mimoškolní situaci – vzdělání a sociálnímu postavení rodičů

8.C – 9.C Sídlištní školy

Třídu 8. C, sloučenou z původních tříd 7. C a 7. D. navštěvovalo na začátku školního roku 2008/9 celkem 27 žáků (15 chlapců a 12 dívek), tři chlapci měli cizí státní příslušnost. Jeden žák (Roman) v průběhu 1. pololetí školu opustil po domluvě školy s rodiči kvůli výchovným problémům.

Třídy postihlo časté střídání třídních učitelů na 2. stupni, a také postupné slučování málo početných tříd (někteří žáci začínali ve třídě E, pak D) v důsledku odchodu žáků na jiné školy, případně přerazování žáků mezi třídami. Slučování ovlivnilo třídní klima, fungování kolektivu, což bylo patrné zejména v počátečních měsících a ve formě skupinek složených z žáků jen jedné předchozí třídy přetrvalo i do deváté třídy, jako u Natálie (ZŠ-SŠ; VŠ).

Natálie (N): (.) už od začátku si říkáme, že nikdy nebudeme třída, protože my jsme nikdy neměli rádi to Céčko a nakonec nás s ním spojili, takže to pro nás bylo takový divný. A ještě že jo, jsme byli zvyklí už od první třídy, že jsme Děčko a najednou jsme Céčko.

KV: A vy jste chtěli bajt Děčko až do konce, jo?

N: No. Nebo spíš já.

KV: Hlavně ty jo? Proč Děčko?

N: No nevím, protože jsem na něj byla zvyklá. Tak já jsem se naštvála tak, že na všech sešitech mám napsaný osmá já a nad tím malý já.

KV: A kdyby vás spojili z Běčkem, myslíš, že by to bylo lepší? Něco?

N: No tak ze začátku jsem si říkala, že asi jo, ale teď konc nevím. Já bych si na to Céčko i zvykla, ale, no ze začátku jsem si říkala, že by to asi lepší bylo. Ale teď už nevím.

Nová třídní učitelka Jasmínová nově v třídě vyučovala matematiku a zeměpis. Působila jako velmi výrazná, dominantní, aktivní a sebevědomá osobnost, profesionál, který drží pevně v ruce výchovu vlastních dětí. Vedla na škole odbory, byla koordinátorem ŠVP, a když bylo potřeba něco zorganizovat, nedělalo jí problém se úkolu chopit a zdárně jej dovést k cíli.

Na začátku roku téměř všichni žáci spolu s třídní učitelkou a dvěma externími lektory absolvovali třídní výjezdový adaptační kurz, který měl napomoci kolektivu v jeho sžívání se. Kurz byl hodnocen všemi velmi kladně. Na jednodenním kurzu primární prevence s externími lektory v únoru 2009 bylo cílem zmapovat vztahy ve třídě po prvním pololetí a přispět k dalšímu stmelování kolektivu. Žáci měli v jedné úloze společně vyjmenovat a schválit pravidla pro další soužití. Hlavním výstupem byl list

s devíti body, který visel ve třídě až do konce deváté třídy.⁷⁵ Největší kontroverzi vyvolalo pravidlo „bavit se každý s každým“, které se pro neshodu nakonec ve výsledku neobjevilo. Místo toho zůstala pravidla na úrovni čtyř pozitivně formulovaných přání: „vzájemný respekt“, „spolupráce“, „naslouchat si“, „chceme si být rovni“ (namísto původního „Všichni jsou si sobě rovni“, s nímž někteří nesouhlasili). A dále pět pravidel formulovaných jako vyhnutí se negativním jevům: „konstruktivní kritika (pouze)“, „neublížovat si“, „nenadávat si“, „neshazovat druhé“ nebo „žádné trapné hlášky“.

Žákům se nenabízel jiný cizí jazyk kromě angličtiny. Volitelný měli jeden předmět v obou letech, vybírat si mohli z mezi chlapci populárními sportovními hrami a informatikou, seminářem a praktiky z přírodopisu nebo společensko-vědního semináře.

„Céčko“ Sídlištní školy bylo srovnáváno učiteli s (ve většině ohledů) o něco horším méně početným „Béčkem“. S výběrovým (jazykovým) „Áčkem“ spíše výjimečně v případě, že někdo chtěl třídu pochválit. Srovnání výkonů mezi A a C nebylo považováno za férové, byla to jiná třída, lépe se v „Áčku“ také učilo. Jaký vliv na vnímání dětí mohou mít výběrové třídy, dokládá výpověď matky, která ztotožňovala původní rozdělení žáků „kastování“, do čtyř paralelních tříd přímo s jejich mírou inteligence, která od nejchytřejších ve výběrovém „A“ klesala až k nejhlupečjším žákům v „D“ s těmi nejhoršími výsledky.

Počáteční obavy z 8.C vyplývaly z předchozích zkušeností třídní učitelky z pedagogických rad, kde se projednávaly kauzy žáků z třídy (př. spálená třídní kniha). Neočekávaly se od žáků velké intelektuální výkony, vzhledem k tomu, že to byli žáci již „přebraní“ - nešli/nedostali se na výběrové ZŠ nebo VG, nepřešli do výběrových tříd. V rozhovoru z prosince 2008 jejich třídní učitelka konstatovala, že „géniové to nejsou“. Ironie spojená s výběrem obrázku na absolventské jasně růžové triko (oblíbený motiv u absolventů 2009/10) jen ilustruje, že žáci si svého nelichotivého umístování ze strany školy byli velmi dobře vědomi, a humor je formou, jak situaci odlehčit, ukázat od ní odstup, což je strategie popsána i u jinak marginalizovaných (u cizinců viz [Tollarová 2007: 80-83]).

Na začátku osmého ročníku se předpokládalo, že třída bude nejhorší z ročníku, což se nepotvrdilo. Třídní kolektiv se postupně stmeloval, žáci vylepšili své chování v hodinách, třída nepatřila mezi ty, kam kantoři neradi chodí učit. Z hlediska soudržnosti třídního kolektivu byla hodnocená dokonce jako nejlepší v ročníku. Na závěrečné velké červnové akademii vystoupilo hned několik žáků. Velký ohlas vzbudil tanec na píseň Bad romance od popové megastar Lady Gaga, který samostatně nacvičila skupinka osmi žáků. Ti si připravili kostýmy a extravagantní líčení ve stylu zpěvačky. Došlo k dobrovolnému spojení kroužků dívek z původní třídy „C“ a „D“, které se spolu příliš nepřátelily (Marta, Magda a Julie, Štěpánka, Františka a Natálie), vystoupení doplnil vysoký Oliver a o akrobatické prvky se postaral drobný, pohybově

⁷⁵ Žáci, zejména chlapci, navrhovali i méně konvenční pravidla jako „aby byla vodní dýmka“, „delší přestávky“, „trampolinu ve třídě“, a také výroky, které upozorňovaly na nepříznivé vztahy mezi žáky: „nechcem šikanu“, „nechcem buzeraci X a jeho kec“, „Nechceme: Buzerace, Trapný hlášky, DEBILY JAKO JSOU Y, Z“.

nadaný Jonáš. Spíš rozpaky vyvolala s písní Beautiful od Christiny Aguilery Zlata, protože přes nahrávku nebylo příliš slyšet její hlas, takže vystoupení připomínalo karaoke. Štěpán a Jonáš předvedli vystoupení s trampolínou pod vedením učitele tělocviku spolu s chlapci z dalších tříd. Josef si samostatně připravil beatboxové vystoupení.

Obrázek 6: Motiv, který si žáci vybrali pro „absolventské“ tričko – Ralf ze seriálu Simpsonovi s ironickým nápisem „Učitelé plačte – géniové odcházejí“.



8.A – 9.A Malé školy

Učitelka, která vedla třídu mezi pátým a sedmým ročníkem byla dětmi i rodiči poměrně oblíbená, uměla přírodopis a chemii naučit. Byla již v důchodovém věku a po sedmém ročníku se rozhodla ukončit své působení na škole, kde do té doby dělala také výchovnou poradkyni. Od kolegů zazněla domněnka, že její odchod uspíšil špatný třídní kolektiv. Některé z problémových dětí z dané třídy opustily školu ve stejné době, což učitelé kvitovali s povděkem, žáci zmiňovali odchod šikanujícího chlapce. V osmé třídě dostala třída novou třídní učitelku, která je dříve neučila (převzala matematiku, rodinnou výchovu a volitelné vaření). Třídní kolektiv tvořilo 20 dětí (7 chlapců a 13 dívek), výjimkou ale nebyly dny, kdy se sešlo méně než 15 dětí. Na školu v přírodě jelo jen pár žáků, ostatní zůstali v Praze. Celkem čtyři děti měly cizí státní příslušnost (chlapec vietnamské národnosti ale do školy bez omluvy nedocházel, později byl vyřazen z evidence).

Děti z této třídy z hlediska schopností se učit byly ve škole považovány za průměrné až podprůměrné s několika výjimkami. Opakovaně od učitelů zazníval názor, že v početnějších třídách o jeden ročník výše i níže byl větší podíl dětí, kterým učení šlo lépe. Kolektiv nepovažovali učitelé, ale ani mnoho dětí za příjemný – výchovné problémy, tvoření skupinek, které spolu soupeří, netáhnou za jeden provaz. Průběh hodiny se zásadně lišil podle vyučující/ho, jak dokázal/a udržet autoritu. Třída

v průběhu 2. stupně nezažila slučování jako třída Sídlištní školy. Přesto v deváté třídě končil podstatně jiný kolektiv, než který do školy před devíti lety nastoupil. Za poslední dva roky postihly třídu odchody (propadnutí žáka, nenastoupení cizince) a pozdější příchody žáků (návrat jednoho žáka, který do školy chodil již na prvním stupni, nové přistěhování dvou žáků).

Žáci byli vyučováni podle vzdělávacího programu Základní škola. V 8. a 9. třídě si mohli vybrat v rámci volitelného předmětu mezi vařením a německým jazykem. Třída 8. A patřila v rámci školy podle všech pedagogů mezi nejhorší z druhého stupně. Byla příliš rozvolněná, původní třídní učitelka ji nedovedla do deváté třídy a raději šla do důchodu. Na denním pořádku bylo menší či větší porušování řádu – o přestávkách i v hodinách (kouření, házení věcí po chodbách, nepořádek, nerespektování zákazů apod.).

Učitelka přírodopisu mi vysvětlovala, že zlobiví žáci z této třídy přivedli bývalou třídní učitelku do důchodu, dále že na ně není možné příliš uplatňovat nové vyučovací metody (aniž bych se o nich zmiňovala). Žáci nejsou prý příliš chytří, a proto je hodně nechává kreslit, aby si zapamatovali výklad. Baví je to. (terénní poznámky; Malá škola, 21. 10. 2008)

Jako jediná třída v ročníku byla srovnávána s ostatními třídami druhého stupně. Oproti třídám o rok výš a níž byla považovaná za značně horší. Srovnatelnou byla třída o dva ročníky níže, kterou zástupkyně ředitele na jaře 2010 označila za ještě horší. V diskusi na toto téma se ani žákyně třídy nemohly shodnout, kterou ze tříd považují učitelé za horší.

Třída v Malé škole nevytvořila kolektiv, žáci nevívali návrhy na zapojení ze strany pedagogů nebo jiných tříd, nepřicházeli ani s vlastními nápady. Nepředpokládalo se, že by u příležitosti konce povinné školní docházky připravili program a opravdu se tak nestalo (na rozdíl od třídy Sídlištní školy). Rovněž zde bylo možné najít žáky považované za „slušné“, „snaživé“, pro které stojí za to učit, třídu jako celek neměli učitelé příliš rádi. Opakovaně jsem se setkala s názorem, že je dobrým objektem sociálního výzkumu, čímž se myslelo, že některé rodiny jsou považované za sociální případy. Zástupkyně ředitele a výchovná poradkyně osvětlovala vznik negativního obrazu třídy historicky, protože část rodičů vystoupila se stížnostmi na učitele.

Tesaříková (ZŠ-MŠ; zástupkyně ředitele): „Když se jenom sestaví ta třída, kde máte větší počet rodin, které jsou té škole nakloněny a který mají prioritu v tom vzdělávání, tak jakoby za sebou táhnou ten balíček rodin a dětí, kteří jako tu školu berou jako nutné zlo. Ale ta třída celkově na vás působí jako pozitivně, že má zájem a že tu školu podporují (.) Když je těch dětí jen dvacet a stačí, že třeba pět by vás podporovalo, dalších deset bude neutrálních a pět nebo sedm třeba bude taková revolta – nic se jim nezavděčíte, všechno děláte špatně a teda: už aby z té základní školy vypadly ty děti, nějak to teda do té školy dochodí – tak potom ta třída už jakoby podvědomě na vás působí jiným způsobem (.) i když si to člověk třeba nechce přiznat, ale v podvědomí to trošičku máte.“

Také tato třída vybrala ke konci své školní docházky ironicky laděnou symboliku jako motiv–růžový nápis „I'm VIP“ na černých absolventských tričkách. Ve škole neproběhla podobná rozlučková besídka pro ostatní žáky ani rodiče jako v Sídlištní škole. Žáci si své rozloučení se školou domlouvali bez přispění třídní učitelky. Jedinou

ceremonií kromě březnového plesu v tělocvičně školy bylo slavnostní scházení ze schodů s učiteli a loučení.

Zúčastněné pozorování na školách

Na Malé škole jsem strávila kromě rozhovorů několik desítek hodin, na Sídlištní škole více než 100 hodin. Hovořila jsem neformálně s dětmi i učiteli, zúčastnila se několika školních akcí, jako byly vánoční trhy (obě školy), příprava vánoční besídky (ZŠ-MŠ), úklid okolí Sídlištní školy, sportovní turnaj, Den země, návštěva výstavy v čistíče odpadních vod, škola v přírodě, cesta parníkem jako rozloučení devátých ročníků, rozdávání vysvědčení, třídní schůzky, příprava na akademii a dvě závěrečné školní akademie – pro žáky a pro rodiče (vše ZŠ-SŠ).

Pozorování při hodinách se nepodařilo realizovat v původně zamýšleném rozsahu. V Malé škole jsem strávila v prvním roce 5 dní pozorování při výuce, dále jsem docházela jen na vybrané hodiny, a zbytek času jsem strávila vedením rozhovorů se žáky, pobytem ve škole mezi rozhovory o přestávkách. Nesouhlas s přítomností v hodině projevila už třetí den učitelka přírodopisu, po ní při další příležitosti i učitelka angličtiny, a dále českého jazyka a dějepisu. Vztahy s učiteli, kteří mi bez většího vysvětlení odmítli spolupráci, se poté zhoršovaly. K otevřené konfrontaci nedošlo, nicméně napětí spojené s mým pobytem na škole bylo zřetelné a obávala jsem se, abych vůbec mohla s výzkumem pokračovat.

Změnila jsem strategii tak, abych mohla hovořit alespoň s žáky, brát si je z hodin, kde jejich přítomnost nebyla úplně nezbytná, případně kdy naopak byli učitelé rádi, že žák nebude výuku rušit. Podle rozvrhu jsem se domluvila předběžně s učiteli na uvolnění žáka/žákyně a poté přijela do školy třeba jen uskutečnit rozhovor, nikoli ve škole trávit delší čas. Tato „gentlemanská“ dohoda mezi mnou a učiteli byla poměrně křehká, ale podařilo se na ní ale navázat i v dalším roce a výzkum tak realizovat, i když v omezeném rozsahu. Ukázalo se, že i vedení rozhovorů se žáky v druhém pololetí deváté třídy v hodině informatiky nebo občanské výchovy může vzbudit nevoli⁷⁶. Škola byla vůči veřejnosti spíše uzavřená, což zřejmě dodnes není nijak výjimečné [Rabušicová 2004: 337-340].

Na Sídlištní škole k takovému vyhocení situace nedošlo. S třídní učitelkou jsme si dobře rozuměly, také s ředitelkou školy jsem měla velmi korektní vztahy, vyšla mi vstříc s nápadem jet na školu v přírodě a napůl v žertu se mne na konci výzkumu ptala, zda bych na škole nechtěla učit.

Má přítomnost v hodinách přesto nebyla všem učitelům příjemná. Na škole nebyli zvyklí na návštěvy dospělých (například kolegů) v hodinách, vůbec nepřijatelná byla návštěva hodiny ze strany rodičů. Otevřeně se proti mé přítomnosti po dvou hodinách postavila učitelka angličtiny. Její situace nebyla jednoduchá, protože měla třídu prvním rokem a v prvním pololetí navíc nedělenou. Znalosti žáků byly velmi slabé kvůli jazykové výchově v předchozích letech bez stálého učitele. Učitelka si nejdříve stěžovala u svých kolegyně, které mi to sdělily, poté jsem s učitelkou vedla asi půlhodinový rozhovor, ve kterém upozornila na údajný malý takt z mé strany. Očekávala, že opustím třídu, když uvidím, že je vyučující nachlazená. Nepřesvědčila

⁷⁶ Přestože tyto hodiny byly převážně volné a žáci v nich nemuseli pracovat.

jsem jí tím, že není mým cílem hodnotit výkon učitelů. Dohodly jsme se na tom, že na její hodiny chodit dále nebudu, takže jsem je trávila v kabinetě, kde jsem sepisovala terénní poznámky.

V druhém roce jsem se účastnila vyučování pouze v hodinách matematiky nebo zeměpisu vedených třídní učitelkou, několikrát také výuky českého jazyka. Zúčastněné pozorování se v druhém roce ale soustředilo na školu v přírodě a události spojené s koncem školního roku nebo primární prevencí.

Obě školy měly tradičně uspořádané třídy do tří řad (u okna, prostřední, u dveří) po pěti lavicích pro dva žáky/žákyně. V Malé škole byly některé lavice prázdné a častým nástrojem disciplinace bylo přesazování žáků do lavic po jednom. Před lavicí u okna byl stůl pro učitele, vpředu černá tabule s vyklápečími křídly. V hodinách jsem seděla v zadních lavicích a psala si své poznámky.

V rámci primární prevence jsem se zapojila do hry, kdy se měli anonymně na záda umisťovat lístečky s charakteristikami nositele. Je příznačné, že mne lísteček přisoudil schopnost „popsat celý blok“. V rámci hodin jsem popsala určitě mnohem více stran než žáci a poznala, jak těžké je sledovat dynamiku výkladu a interakcí mezi učitelem a žáky, žáky mezi sebou nebo žáky, kteří si dělají něco samostatně. Vždy se najednou děje moc věcí současně a mnoho věcí uniká pozornosti. Je zřejmé, že k detailní analýze interakcí během hodiny, se nejlépe hodí videozáznam, který lze zastavit a přehrávat opakovaně [Mehan 2001, Häussling 2010], který jsem k dispozici neměla.

Rozhovory se žáky, rodiči a pedagogy

Mým záměrem bylo postihnout co nejvíc svět jednotlivých aktérů, ke kterému se nejvíce hodí velmi málo strukturované etnografické rozhovory [Heyl 2001]. První nahrávané individuální rozhovory se žáky byly přesto poměrně jasně strukturované, respektive tematicky vymezené. Většina žáků/žákyně své odpovědi v těchto rozhovorech málo rozvíjela, takže nestačilo položit otázku a čekat na výpověď (account), ale hodně se doptávat. Rozvinout konverzaci, najít způsob, jak komunikovat, nebyl snadný úkol a rozhodně byl velmi individuální záležitostí.

Rozhovory s dětmi a adolescenty v kulturních studiích mají dát hlas jejich vlastním interpretacím [Eder, Fingerson 2003]. Považovala jsem je za kompetentní informátory a interpretátory svého života a života svých spolužáků nebo dění ve škole [James in Atkinson et al. 2001]. Mocenská dynamika mezi dospělými a dětmi/adolescenty je daná tím, že děti v západní společnosti (a ve škole jistě o to více) jsou podřízené dospělým. Snížení mocenské převahy výzkumníka je možné docílit dotazováním skupiny několika mladých místo rozhovorů jednotlivce s dospělým [viz Eder, Fingerson 2003: 34]. Toto skupinové uspořádání rozhovoru jsem volila poměrně často v druhém roce výzkumu, kdy jsem si také s většinou dětí již tykala a znala je lépe. Rozhovory se žáky v druhém roce byly uvolněnější a dosahovaly spíše charakteru etnografického dotazování [Heyl 2001]. Kromě toho, že byly častěji vedeny skupinově, také mne žáci již mnohem lépe znali a mnozí si se mnou tykali. Takové okolnosti umožňovaly, že na mne nebyly kladené takové nároky na řízení hovoru a otevřel se tak prostor samotným žákům/žákyním. U vícero žáků se podařilo ať už v

individuálních nebo skupinových rozhovorech více méně naplnit nárok na vytvoření vztahu založeného na důvěře.

Vedení rozhovorů s dospělými bylo většinou mnohem snazší, především s pedagogy, kterým nečiní žádný problém, je pro ně naopak přirozené vykládat, vést promluvu, vysvětlovat své postoje, obhajovat názory. Klíčem k úspěchu v tomto ohledu bylo vzbudit zájem o výzkum a získat důvěru, že rozhovor nebude zneužit, bude důvěrný a anonymní.

Charakterem by se daly uskutečněné rozhovory s jistou mírou zjednodušení odlišit na etnografické a hloubkové [Heyl 2001; Miller, Crabtree 2004]. Pro první rozhovory s žáky, učiteli a rodiči jsem měla předem připravenou osnovu s tématy, která jsem chtěla projít [Merriam 1998: 81-3]. Netrvala jsem na přesném pořadí témat, rozhovor přizpůsobovala vypravěči, komunikačnímu partnerovi/partnerce a jeho/jejím časovým možnostem. Rozhovory s dětmi ve škole byly časově vymezeny hodinami (v některých případech trvaly déle než jednu hodinu, muselo to být ale předem nebo v průběhu vyjednáno).

V případě rodičů byla situace jiná, zde místo i délka rozhovoru byla plně v režii dotazovaných. Délka rozhovorů mimo školu (s rodiči, učiteli) byla různá, závisela nejvíce od ochoty vypravěče/vypravěčky sdílet se mnou příběh svůj, své rodiny, dítěte. Dopředu jsem žádala alespoň hodinu času. Zatímco nejkratší rozhovor trval asi jen 50 minut, nejdelší rozhovor se protáhl na více než osm hodin. Obě situace byly opravdu výjimečné, běžně trvaly rozhovory s dospělými hodinu a půl až tři hodiny.

Snažila jsem se s rodiči konverzovat [Burgess 2005], pokud nepospíchali, pak promluvit i mimo nahrávání o zařízení bytu, zvířatech, mém výzkumu. Většina nahrávaných a prepisovaných rozhovorů s rodiči a učiteli odpovídala přesto spíše hloubkovému rozhovoru, kde jsem jako tazatelka přednášela určitá témata a ta se dále v konverzaci rozvíjela.

Setkání, jehož jádrem je rozhovor, utváří prostor pro naslouchání, ve kterém je význam konstruován výměnou a spoluutvářením hledisek [Miller, Crabtree 2004]. Rozhovor je časově vymezeným partnerstvím, do kterého jsem jako jeho iniciátorka vstupovala s určitou představou o tom, co se chci dozvědět. Tento cíl jsem rámcově sdělila, spolu se základními informacemi o výzkumu a pravidly mého zacházení se získanými daty, už při prvním (často telefonickém) domlouvání, a pak ještě na počátku setkání, než jsem se dovolila zapnout diktafon.

Důležité je i místo, kde se rozhovor odehrává [Burgess 2005: 184-5]. Nahrávané rozhovory s žáky se nejčastěji odehrávaly buď v prázdné třídě (často i vlastní, když žáci byli v jiné učebně) nebo v kabinetě třídní učitelky. S učiteli jsem mluvila v jejich kabinetech, s rodiči podle jejich přání. Část rodičů mne pozvala k sobě domů, případně na místo svého pracoviště, část vybrala pro setkání veřejný prostor (restaurace, kavárna). Výjimkou bylo setkání s jednou matkou na mém pracovišti, kam jako poštovní pracovnice doručovala běžně zásilky.

Asymetrie výzkumného rozhovoru je zdánlivě zjevná, výzkumnice je aktivní, má představu o kontextu, nahrává si rozhovor a kontroluje, co se s řečeným dále děje, kdo rozhovor bude reprezentovat. Z jiného pohledu vyvstává asymetrie, v níž výzkumnice

zastupuje tu stranu, která žádá (komunikačního partnera) o laskavost, nemá prostředky jak někoho k rozhovoru přinutit nebo příliš motivovat, nabízí uskutečnění rozhovoru na místě, které bude milé partnerovi.

Před rozhovorem jsem se představila, ve stručnosti vysvětlila záměr a obecný cíl výzkumu, dále jakým způsobem budu s nahrávkou a daty zacházet (zejména důraz na důvěrnost a anonymní zpracování). Dala jsem možnost se zeptat na případné nejasnosti a vyžádala si udělení písemného informovaného souhlasu. U žáků jsem měla předem potvrzení souhlasu od zákonného zástupce a souhlas žáka/žákyně s rozhovorem jsem vyjednávala v konkrétní situaci, ústně. Po skončení rozhovoru jsem pořídila poznámky, kde jsem zaznamenala základní parametry rozhovoru, důležité okolnosti a postřehy. U nenahrávaných rozhovorů jsem si zapisovala poznámky podobně jako z pozorování, snažila se zachytit co nejvíc detailů a informací a využívala je stejně jako ostatní záznamy. Pořízené nahrávky byla přepsána ve spolupráci s „přepisovači“, část jsem přepisovala samostatně. Přepisy jsem anonymizovala.

Data, analýza, interpretace

Hlavním datovým zdrojem byly texty, tedy přepisy rozhovorů, terénní poznámky, dokumenty. Pomocným zdrojem byla vizuální dokumentace, kterou jsem používala hlavně jako podporu paměti při psaní poznámek. V sídlištní škole vyplňovali žáci na konci deváté třídy dotazník, obsahující mapování vztahů ve třídním kolektivu (sociometrie, dotazník D-1 V. Hrabala⁷⁷).

K utřídění velkého množství textového materiálu a jeho analýze jsem využívala program Atlas.ti 6.2. Program umožňuje pracovat s velkým množstvím různorodého materiálu, včetně fotografií, audionahrávek nebo pdf dokumentů. Dva hlavní datové soubory – z etnografické studie a skupinových diskusí – byly zpracovávány v oddělených hermeneutických jednotkách.

Především jsem texty průběžně členila na úryvky, citace a ty podrobila otevřenému kódování [Švaříček, Šed'ová et al. 2007]. Program mi po prvním otevřeném kódování umožnil zejména rychlou orientaci v rozsáhlých souborech, vyhledávání citací podle kódů. Kategorie vzniklé slučováním vybraných kódů jsem postupně uváděla do vztahů podle interpretace citací, k nimž se kategorie vázaly. Základní vztahy jsem „testovala“ srovnáváním jednotlivých citací, hledala systematické vazby k vypravěčům a jejich pozicím (vzdělání rodičů, školní prospěch, gender apod.), citace odporující, protipříklady.

Zabývala jsem se (inter)subjektivními interpretacemi (reprezentacemi) situací, aktérů a vztahů zúčastněných aktérů (učitelé, žáci, rodiče) na školách a zároveň světem praktik (nejen *jak*, ale také *co* se děje ve škole, v rodině). Jak těmi bezrozpornými, o nichž vládl konsensus, chápané jako nezpochybňovaný obecný smysl. I konfliktními, kde se aktéři přeli o verze reality. Jazyk je pro mne médiem interakcí a promluvy čili mluvení jsou formou jednání, tedy „děláním věci“ [Šmídová 2009b]. V promluvách,

⁷⁷Za poskytnutí dotazníku a zásadní pomoc s jeho vyhodnocením patří zvláštní poděkování Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi.

rozhovorech a vyjednávání lidé používají strategicky různé rétorické prostředky a identity. Ty slouží jako zdroj, materiál při budování skutečnosti/fakticity, přesvědčování druhých.

Pozorování, rozhovory a následné analýzy jsem zaměřila na několik konkrétních, pro žáky, učitele i rodiče, významných okruhů: školní prospěch dítěte, hodnocení třídního kolektivu a začlenění žáků v kolektivu, vztahy mezi žáky a jejich učiteli, sociální situace rodiny a rodinná výchova ve vztahu ke škole a trávení volného času, volba střední školy, hodnocení zaměstnání.

Sledovala jsem v datech, jak zúčastnění aktéři (učitelé, žáci, rodiče) používali vybrané kategorie a jaké významy s nimi spojovali a do jakých vztahů je uváděli. Snažím se zachytit emické perspektivy zúčastněných aktérů (rodičů, učitelů, žáků), popsat a interpretovat nalezené odlišnosti, jak se projevují v sociálních praktikách. Zcela v pozadí jsem ponechala taková, především pro pedagogický výzkum zásadní, témata, jako učební náplň, efektivitu učebního procesu, učební styly.

Závěr

Mezi lety 2007-2010 jsem provedla dva hlavní kvalitativní výzkumy. První formou generování dat se staly skupinové diskuse (focus groups) s matkami dětí v devátém ročníku školní docházky, které byly doplněné o jednu diskusi s dětmi v 9. třídě ZŠ. Diskuse se zaměřily především na výchovné praktiky, trávení volného času dětí, postoje ke vzdělávání dětí, výběr střední školy a výhled do budoucna. Sloužily především k exploraci terénu, pro získání širšího vhledu na problematiku vztahů mezi rodinou a školou. Matky zúčastněné v diskusích zastupovaly rodiny s různým vzděláním, profesním zařazením, socioekonomickou pozicí. Vedle rodin s dítětem navštěvujícím poslední ročník základní školy byla třetina diskusí složená z matek studentů víceletých gymnázií odpovídajícího ročníku (prima osmiletého gymnázia, sekunda šestiletého gymnázia). Vedle Prahy byly diskuse vedeny také na jižní Moravě, konkrétně v Brně (rodiny žijící v okolí Brna) a v jižních Čechách, Táboře (rodiny žijící v městě Tábor a okolí).

Nejvíce úsilí a času si vyžádalo provedení etnografické studie na dvou pražských základních školách, označovaných jako Malá a Sídlištní. V nich jsem sledovala dvě nevýběrové třídy v osmém a posléze devátém ročníku. Se žáky jsem opakovaně vedla rozhovory – nahrávané i nenahrávané, prováděla pozorování při vyučování i jiných aktivitách v rámci školní výuky. Dále jsem analyzovala dokumenty škol, sledovala internetové stránky a nabídky středních škol. V kapitole představuji základní charakteristiky obou škol a popisují složení třídních kolektivů (vzdělání, povolání rodičů, žáci minorit, školní prospěch tříd). Představuji etnografii jako rozšířený výzkumný přístup, který má mnoho podob, je založený na vytváření různých dat, jejich kombinování při analýze a interpretaci. Vysvětluji blíže strategii výběru, způsob vstupu do škol, postup při pozorování a vedení rozhovorů. Uvádím okolnosti a situace, které přibližují moji pozici v terénu, interakce s účastníky. V následujících kapitolách přiblížím interpretaci dat získaných z těchto dvou původních studií.

6. Vztahy mezi školou a rodinou

Kdo správně vychovává, ten upravuje, přetváří a zlepšuje svět. Kdo vychovává děti, ten tvoří i svět nový, svět budoucnosti. (.) Účelem výchovy je především vytvořit takové návyky, které by umožnily dítěti, aby se zapojilo do všech kolektivů, jichž je členem (.) *Proto se snažíme vytvořit u dítěte co nejvíce návyků, které mu toto soužití usnadňují a neshody s okolím omezují na nejmenší míru.* To jsou správné návyky. (.) *tím, že si dítě navykne provádět jistou řadu úkonů jako samozřejmost, provádí je nakonec lehce, a hlavně bez dlouhého rozvažování a rozhodování se.*“

V. Trnka⁷⁸

Útlá příručka pro rodiče vydávaná v desetitisícových nákladech v 50. a 60. letech nás přivádí k tématu normativity uplatňované ve výchově, rad, čeho se mají rodiče vyvarovat a naopak, jak správně postupovat. V ukázce lékař udílel rodičům rady, jak se zbavit zlovyků u dětí, které nejspíš většině dnešních čtenářů připadají zastaralé. Socializace dětí je nadále velmi širokým polem pro expertní stanoviska a doporučení. Rodiče se obrací v nejrůznějších situacích na odborníky, ať už dětské psychology, pedagogy, logopedy, pediatri, lékaře. Tento fakt dokládá bohatá nabídka časopisecké a knižní produkce, často překladové, specializované webové stránky, diskusní skupiny nebo pořady v médiích [přehled např. Lacinová 2004]. Rady rodičům nejsou neměnné, s proměnou společnosti se mění i stanoviska a důrazy odborníků, diskurs o výchově. Většině dnešních rodičů budou slova lékaře Trnky připadat cizí, těžko slučitelná s tím, jak chtějí vychovávat dítě.

Rodičovství zůstává jednou z ústředních identit člověka, v moderních společnostech se předpokládá dlouhodobá investice velkého množství zdrojů. Na výchově a vzdělávání se cíleně podílí celá řada veřejných i soukromých institucí, „armády“ vyškolených specialistů (učitelé, vychovatelé, psychologové, etopedi, logopedi, speciální pedagogové, lektori, vychovatelé a mnozí další). Jsou to hlavně oni, kdo stanovují standardy a dohlíží na jejich plnění, rozhodují o postupu v případě problémů, dávají rady rodičům, jak řešit každodenní problémy, dosáhnout výchovných cílů.⁷⁹ Všechny profese předpokládají vysokoškolské vzdělání, jejich zástupci bývají řazeni mezi střední třídu/vrstvy. Jedná se o vysoce feminizované profese. Normativní hledisko těchto „odborníků na dětství“ se promítá do postojů a každodenní praxe. U učitelů/učitelek utváří školní normy (kulturní řád školy), se kterými teorie kulturní reprodukce explicitně pracuje.

V kapitole se postupně zaměříme na pohledy na instituce rodiny a školy, jak ze strany rodičů a dětí, tak ze strany učitelů. Nejprve se podíváme na to, jaké představy o výchově dětí, výchovných stylech, proměnách výchovy a jejím sociálním ukotvení zjišťují sociální vědy. Je možné stále uvažovat o něčem jako je optimální výchova v dnešní společnosti? Jaké jsou nároky odborníků vůči způsobu a cílům výchovy?

⁷⁸Trnka, V. *Zlovyky ve výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963, s. 5-7 (zvýrazněno v orig.).

⁷⁹Explicitním vyjádřením vlivu odborného názoru na výchovu je poznámka matky Františky (ZŠ-SŠ; M) o informaci od lékařky. Matka Františky: „(.) škola dostává ty děti už téměř hotové. I když to dítě nastupuje v první třídě, tak prostě mě řekla doktorka (.)že prostě dítě do tří let, pokud ho nenaučíte základní věci, tak prostě už máte velký problém to dítě vůbec vychovat. A u Františky jsem si ověřila, že to JE pravda. Jo, do tří let dítě musí vědět, že když máma řekne NE, tak to platí. A nebudeme o tom diskutovat.“

Dále se už přenesu k rozhovorům a diskusím, názorům dnešních českých rodičů, dětí a učitelů. Nejprve jak hodnotí a nahlíží dnešní rodinnou výchovu učitelé, jaké postoje zastávají k rodičovství, správné přípravě dětí na školu, podpoře při vzdělávání. Následuje pohled na výchovu z druhé strany, jak ji vidí sami rodiče, jaké nároky a očekávání vnímají jako ty hlavní, jak vnímají požadavky školy vůči rodičovské výchovné praxi a jaké cíle si kladou. V další části přejdeme ke škole a školní výchově a vzdělávání. Čemu čelí základní školství, jak je vnímáno učiteli samotnými, vedením škol, jak se vyrovnávají s nároky měnící se společnosti, kurikulární reformy, jakou sebe-reflexi učitelé prokázali. V poslední části dvě základní školy, její učitelé, a základní školství jako takové je ukázáno z pohledu rodičů, zejména jaké hlavní problémy vnímají ve vztahu ke vzdělávání svých dětí.

Optimální výchova v rodině aneb Jak (dnes) vychovávat?

Jak si představit diskurs *ideálního/optimálního rodičovství*, jak by měly být děti vedeny, vychovávány? A. Lareau jej popisuje jako utvářený okolo významu komunikace s dětmi, domluvy, rozvíjení vzdělávacích zájmů dětí, talentů a aktivní role rodičů při vzdělávání [Lareau 2003].

Určité standardy, normy, jak při rodičovství (správně) postupovat, utváří *dominantní sadu kulturních repertoárů* v oblasti výchovy. Ty postupně prostupují celou společnost, malý počet expertů tak ovlivňuje chování mnoha rodičů [Lareau 2003]. Rodiče, kteří si tyto nástroje osvojí, využívají je a jsou s nimi důvěrně obeznámeni, sdílejí řeč s experty, ovládají jazyk a snáze se v institucích zabývajících se dětmi domluví. Při pohledu zpět je zřejmé, jak se proměnil samotný výzkum rodičovství (behaviorismus, psychoanalytická teorie) a diskursy s rodičovstvím spojené, které výsledky popularizují například prostřednictvím tištěných médií (časopisy, knihy, literatura). Výsledky poukazují na proměňující se profesionální rady rodičům a změny ve výchovných cílech v čase, tedy o jejich kulturní podmíněnosti [Wrigley 1989; Lacinová 2004: 356; Baumrind 1991, 1996; Maccoby 1992; Singly 1999]. J. Wrigley v obsahové analýze časopiseckých článků sahajících až do roku 1900 popisuje zvyšování zájmu rodičů o podporu rozumového, kognitivního vývoje dětí (kognitivní stimulace), neformální vzdělávání v průběhu 20. století, a zejména od 60. let, který dává do souvislosti s rozšířením vlivu vzdělání na rozdělování lidí do povolání a třídních pozic [Wrigley 1989]. Pro velkou část veřejnosti vzdělání začalo představovat cestu k vzestupné mobilitě a symbolizovat naději z toho vyplývající, čemuž odpovídají i výchovné důrazy. Autorka na konci 80. let dospěla k závěru, že za sledované období proběhla dramatická změna ve vnímání dětí a výchovných rodičovských cílů z poslušnosti a trénování návyků k autonomii, podpoře zvědavosti a rodičovské angažovanosti [Wrigley 1989: 74].

České knihy o výchově dětí ve druhé polovině 19. století zdůrazňovaly vyžadování naprosté poslušnosti dětí od raného věku, ctění autority otce a výchovu morálně vyspělého dítěte. Na počátku 20. století se již v textech odrážela demokratizace výchovy s akcentem na racionální stránky výchovy s cílem vychovat vzdělané dítě, které přijímá hlavní hodnoty společnosti. Až do poloviny 20. století dětští lékaři prosazovali výchovné vedení k pevným návykům a důslednosti rodičů (jako v úvodním citátu, který je pozdější), aby dítě bylo úspěšné. Od poloviny 20. století se

zviditelňovaly pozitivní vztahy v rodině [podle Langmeier v Lacinová 2004]. Od 60. let na v USA a západní Evropě se výchova, podobně jako jiné stránky společnosti, postupně značně liberalizovala. V 90. letech se převládající představa výchovného cíle u nás podle Lacinové dala shrnout následovně:

„idea šťastného, spokojeného a úspěšného dítěte, kterému je umožněn rozvoj individuálního potenciálu v rámci jasně strukturovaných společenských a morálních norem.“ [Lacinová 2004: 369]

Liberální a psychologicky orientovaná výchova, která se u nás prosazovala více v 90. letech, klade důraz na *štěstí a práva dítěte*. Nad povinnosti dětí vůči rodičům se staví povinnosti rodičů vůči dětem, francouzská sociologie v tomto kontextu mluví o kultuře zaměřené na dítě, v níž dítě triumfuje, stalo se králem [Singly 1999: 24; Lipovetsky 1999: 184-192]. Novinky v oblasti rozvíjení osobností dětí mohou mít i tak příjemnou podobu, jako návštěvy koncertů připravených pro nastávající maminky (u nás prvně Českou filharmonií). Klasická hudba přijímaná prenatalně údajně podporuje rozvoj intelektu, jako i vztah ke kvalitní hudbě. Liberální přístup rodičů byl odpovědí na dřívější výchovu, která přespříliš stavěla na poslušnosti, příkazech a zákazech, nedostatečně rozvíjela osobnost dítěte. *Liberalizace výchovy* spolu s proměnou vzdělávacího prostředí a životního stylu rodin vedla podle českého výzkumu z oblasti pedagogiky k větší samostatnosti a rozhodovacích možnostech dětí (také v oblasti volby střední školy) [Viktorová in PSŠE 2004: 148–169]. Ovšem spíše než k jednoznačné dominanci liberálního přístupu můžeme hovořit o diversifikaci výchovných stylů. Přinejmenším od konce 90. let se překládají a vydávají knihy autorů, kteří zpochybňují přínosy přespříliš liberální výchovy pro děti a navrhují kompromisní výchovu směrem k budování stálejšího řádu ve vztahu k dítěti (v typologii D. Baumrind autoritativní), jako jsou populární tituly: „Děti potřebují hranice“, „Děti a hranice: Proč je třeba k dětem budovat hranice“, „Rodiče určují hranice“, „Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují“. Tyto knihy kritizují pojetí dítěte jako krále a s ním spojené pocity viny na straně rodičů za jakékoli omezování. Psychologové ukazují, že není možné ani správně dítěti vyhovět a stavět jej do pozice partnera, dospělého. Jiný přístup, reprezentující extrémní pól přísné výchovy představuje v roce 2011 vydaný bestseller americké profesorky práv čínskému původu Amy Chua (*Battle Hymn of the Tiger Mother*). Ta staví do protikladu čínskou/asijskou rodičovskou výchovu založenou na absolutní autoritě rodičů, která má vést v americké společnosti k úspěchu dítěte, zatímco západní liberální výchova úspěch podporuje nedostatečně.⁸⁰ Zdá se skoro jisté, že neexistuje univerzální model, platný nezávisle na společenském kontextu, na individualitě dítěte a rodičů, jejich sociální situaci a cílech výchovy, o jeho definici jistě budou různí lidé i odborníci nadále usilovat. V neposlední řadě i kvůli poptávce ze strany („zodpovědných“) rodičů otevřených inovaci.

Je třeba upozornit na výzkumy, které naznačují možnost, že hlubší struktura „výchovných hodnot“ se v české populaci v 90. letech ve skutečnosti neproměnila, je poměrně stabilní. V reprezentativních dotazníkových šetřeních respondenti zůstávají až překvapivě konzistentní, vybírají mix tradičních, pozdně-moderních a pro-

⁸⁰ Do češtiny kniha dosud přeložená nebyla. Její úspěch v zámoří a diskusi, kterou vyvolala, zprostředkovaly časopisecké a internetové články. Například zde: <http://respekt.ihned.cz/c1-51440680-puvab-tygri-vychovy> (2012-05-06)

sociálních výchovných hodnot. Nebylo navíc zjištěno, že by tyto preference souvisely s takovými charakteristikami respondentů jako věk (příslušnost ke generaci), pohlaví, dosažené vzdělání, politická orientace a další [Rabušicová, Rabušic 2001: 133-5]. Výsledky naznačují, že česká společnost byla v tomto hledisku v 90. letech kupodivu velmi homogenní a sdílela, alespoň v rovině deklarací, „homogenní výchovný ideál“ [ibid: 135].

Ve výzkumu socializace si své stále významnější místo našly empirické studie sledující konkrétní interakce mezi rodiči a dětmi, často longitudinálního charakteru, zaměřené na psychologický vývoj dětí v mnoha aspektech [Maccoby 1992]. Od 70. let byla vyvíjena *typologie výchovných stylů*. Vývojová psycholožka Diane Baumrind ve své teorii rozšířila dichotomii výchovného stylu *liberální* (tolerantní) vs. *konzervativní* (autoritářský) o další výchovný styl: *autoritativní*. Později k těmto třem stylům přidala další, *lhostejný*.⁸¹ Výsledek kategorizace vyplývá z kombinace dvou dimenzí – 1. náročnosti (řízení), 2. vnímavosti rodičů vůči dětem (emoční vztah), vyjadřuje různé vzorce rodičovských hodnot, praktik a chování. Optimálním či „adekvátním“ stylem podle jejich výsledků zůstává styl autoritativní, který spojuje vysokou vnímavost a zároveň vysokou míru nároků rodičů vůči dětem, pěstování respektu k autoritě (cit a ctižádost). Adekvátní rodičovství znamená, že děti získají hodnoty, schopnosti, hodnoty a motivaci, která jim umožní se vyhnout deviantnímu chování, přispívat skrze práci k ekonomickému zajištění sebe a své rodiny, udržovat blízké vztahy s ostatními a vychovat své děti [Baumrind 1996: 1006]. Autoritativní výchovný styl poskytuje jasné standardy chování a sledování jejich dodržování, zakládá se spíše na podpůrných, než na trestajících disciplinačních metodách. Rodiče podporují sdílení pocitů a myšlenek (solidarita, sociální zodpovědnost, spolupráce, pouta), i aktivitu, asertivitu a jednání (dominance, moc). Výsledky ukazují na lepší školní výsledky dětí vychovávaných tímto způsobem, zároveň nižší výskyt sociálně patologických problémů [Baumrind 1991]. Někteří autoři přidávají ke zmíněným dimenzím ještě třetí – psychologickou kontrolu [Maccoby 1992: 1012-3]. Psychologická autonomie (demokracie) je zásadní hlavně u starších dětí, které se díky ní učí schopnostem *vyjednávat* s rodiči při rozhodování.

U socializačních praktik byla dlouhodobě v hledáčku výzkumníků jejich sociální podmíněnost. Výzkumy v této oblasti referovaly o zásadních proměnách typu výchovy a vazbě na sociální zázemí v čase. Rozdíly mezi podobou výchovy rodin dle sociálního zázemí byly vysvětlovány teorií kulturní mezery, podle níž dělnická třída přebírá se zpožděním praktiky střední třídy, která je mezitím opustila [Cook 2003 (1973); Lareau 2003]. Ve 40. a 50. letech se v inspiraci sociálně antropologickými teoriemi S. Freuda sledovala souvislost mezi třídní příslušností a tolerancí matek. Výzkumy ukazovaly, že ženy z nižších tříd nevyžadovaly pevné dodržování řádu, byly tolerantnější, zatímco matky ze střední třídy vyžadovaly poslušnost, plnění rodičovských příkazů a cílů, byly přísné. Výsledkem měla být větší frustrace dětí ze středních tříd. Už o desetiletí později došli výzkumníci přesně k opačným závěrům o mnohem větší přísnosti rodičů z nižších tříd. Rodiče ze středních tříd se ukázali jako flexibilnější v požadavcích,

⁸¹ Výchovné styly: autoritářský – authoritarian, tolerantní – permissive/indulgent, autoritativní – authoritative, lhostejný, nestarající se – neglectful, uninvolved

používali psychologické prostředky jak si zjednat disciplínu, vysvětlování, domlouvání dítěti, případně odnímání lásky [Cook (1973) 2003: 312-313]. Po 60. a 70. letech si získaly oblibu alternativní a humanisticky, na dítě zaměřené přístupy, s nimiž se intelektuálně orientovaní rodiče seznamovali četbou odborné i populární literatury. Liberálnější, tolerantnější, demokratičtější výchova byla přijata středními třídami, zatímco rodiny z nižší třídy údajně stále zastávaly autoritářský výchovný styl. O substantiální srovnatelnosti výzkumů výchovy v čase můžeme mít pochybnost, přesto zůstává podstatné, že v průběhu času výzkumy neustále referovaly o rozdílech ve výchově mezi rodinami dělnické a střední třídy, a zároveň o proměnách výchovných důrazů, cílů, hodnot.

Pro představu o vazbě mezi sociální třídou (socioekonomická pozice) a výchovnými styly u nás na sklonku socialistické éry poslouží výzkum populace narozené v 70. letech 20. století (tedy přibližně generace rodičů dětí sledovaných v této práci). Respondenti byli dotazováni na jejich výchovu v dětství. Autoři identifikovali souvislosti mezi sociálním postavením a třemi výchovnými styly: autoritářský-pevná ruka, permissivní-volné zátky a autoritativní-demokratický. Rodiče v pozicích vysokých odborníků při výchově uplatňovali typicky autoritativní výchovu, nekvalifikovaní dělníci (a podnikatelé) zase upřednostňovali styl „volně plovoucích zátek“ (v textu se používá také pasivní a „permissivní“, který by v terminologii D. Baumrind odpovídal lhostejnému) [Šafr et al. 2012: 100-4]. Pro ty, kteří prodělali mezigenerační mobilitní vzestup, byla nejčastější *autoritářská* výchova (pevná ruka), tedy zázemí dělnické „ambiciózní“ rodiny [ibid 113].

Z dostupných příruček a knih usuzuje Lacinová na současnou podobu rodinné výchovy v ČR jako v zásadě nejednoznačnou, rozmanitou, eklektickou, kolážovitou, řekli bychom postmoderní. Publikace čerpají z různých tradic (např. křesťanství), filosofí, životních stylů, vědeckých koncepcí [Lacinová 2004: 358-9]. Socializace jako by již nebyla tím, čím byla. Transmise z generace na generaci se v situaci diskontinuity, zásadně odlišných podmínek, do kterých dospívají děti, než v jakých vyrůstali rodiče, stává nanejvýš problematickou záležitostí [Archer 2010: 296-7]. Jestli podobně rozvolněný pohled na výchovné normy zastávali také dotazovaní učitelé ze sledovaných základních škol, uvidíme dále.

Výchovné hodnoty a praktiky v rodinách očima pedagogů

V této části se zaměřím na názory pedagogů a jejich reflexi výchovy nových generací získané při etnografické studii. Velmi běžně ve školách zaznívaly stížnosti na nepřipravenost stále větší části žáků na jednotlivé hodiny, roztěkanost, drzost a nerespektování autorit. Hlavní podíl viny na neuspokojivém chování žáků je připisován učitelům rodičům a jejich výchově, svým dětem se věnují nedostatečně nebo kladou nesprávné důrazy.

Zásadním předpokladem úspěšné výchovy je dle učitelů *čas věnovaný dětem, péče*. Ten nakonec i P. Bourdieu považoval za nejlepší měřítko investice do kulturního kapitálu dětí. Ani ten sám o sobě není dostačující. Další nutností výchovy je vybudování *pevného řádu* odděleného od každodenních stresů, vytvoření prostoru, který připraví dítě na vstup do školy a rodiče dítěti pomohou se zvládnutím školních

nároků. Učitelé nepovažovali za vhodné, když matky brzy „odkládají“ děti do institucionální péče kvůli pracovnímu vytížení. Pozornost, kterou rodiče věnují dítěti, se podle pedagogů vyplatí, jde o „investici“, jejíž zhodnocení je dlouhodobější, ale stojí i za dočasným materiálním usmírněním. Materiální blahobyt rodiny podle učitelů není všechno, rozhodně nesmí být náhradou za nedostatek péče. Rodiče, kteří si udělají na dítě čas, sednou si s ním k *domácí přípravě* a pomohou mu/jí při vzdělávání. Zvlášť důležité je to u žáků s vývojovými poruchami učení (specifické vzdělávací potřeby), kteří pokud mají problémy se čtením a porozuměním textu, nemohou se účinně učit. Rodiče také ukazují dětem, že vzdělání představuje určitou hodnotu, ukazují, že školu uznávají. Rozhodně rodiče nemohou spoléhat pouze na školu.

Dnešní přístup k rodičovství učitelé dávali do souvislosti s *generačním zařazením* rodičů. Jako mladí zažívali hektickou dobu a převratné změny 90. let. Důsledkem změn bylo mimo jiné také rozkolísání žebříčků hodnot u mnoha „obyčejných“ lidí, což se promítá do morálního vývoje dětí. Podmínky, v nichž člověk nemusí být odborník, aby se mohl chopit příležitosti, kdy je ceněna dravost a sebeprosazení, mají vliv na výchovu dětí. Rodiče nevnímají a neinterpretují dobře potřeby svých dětí, nerozumí významu školy pro život dětí. Příliš ulpívají na ekonomické stránce života na úkor mezilidských vztahů.

Konvalinková (ZŠ-SŠ; vedoucí poradenského centra, speciální pedagožka): (.) to byl takovej zmatek šílenej, oni asi zapomněli ty svoje děti vychovávat a učit ty svoje děti těm základním pokynům a dneska to vidíme, ty děti opravdu nemají ty hodnoty vůbec srovnány, nebo mají je úplně jinde postavený.

Topolová (ZŠ-SŠ; ředitelka školy) (.) školu jako partnera ve výchově a vzdělávání nechápe veřejnost, ve větší míře teda. Jsou výjimky ... vždycky to vychází ze zájmu toho rodiče o úspěšnost dítěte ve škole. A o tom vzdělávání a výchově bez problémů že jo. A ten zájem rodičů není. Aby přišli dopředu, přišli předem, předcházeli těm problémům. Ale to s sebou nese i doba. A ne taky každý učitel umí předcházet těm problémům. Nemá na to čas.

Zkrátka, mnozí rodiče podle názorů pedagogů nebyli dostatečně „silné osobnosti“, nechali se „smést“ silným proudem. Nedostatek času na výchovu nebo peněz pro mimoškolní činnosti dětí neuznávají učitelé jako odůvodnění, spíše je považují za výmluvu. Rodiče si neumí čas zorganizovat, nekladou výchovu svých dětí na první místo před své ostatní aktivity, v rodinách neumí hospodařit s penězi. Děti se z domova nenaučí vůli, cílevědomosti, chtějí získat vše okamžitě a bez námahy, což ve škole není možné. Nejsou schopny si stanovovat dlouhodobější cíle, je obtížné je nadchnout pro činnost, která nepřináší rychlé a hmatatelné výsledky. Chtěly by se stát „hvězdami“ bez vynaložení úsilí. Škola ale vyžaduje oběti, disciplínu. Děti nejsou doma vedeny k poslušnosti⁸², k pravidelné přípravě na výuku (pomůcky, úkoly), což ztěžuje učitelům práci s kolektivem. Žáci jsou „pohodlní“, zvyklí reagovat na požadavky okolí až na poslední chvíli nebo až na připomenutí.

Pedagogové na školách kritizovali přílišnou benevolenci nebo upřednostňování vlastního zájmu rodičů při *omlouvání absencí* dětí. Někteří rodiče dítě uvolní ze školy,

⁸² Při skupinových diskusích matky vybíraly z výchovných hodnot. Právě poslušnost se zařadila až na konec, byla vybrána pouze ojediněle, naopak nejčastěji matky volily pocit odpovědnosti, samostatnost či slušnost.

aby jim pomohlo v domácnosti nebo ve firmě, pohlídalo sourozence, případně jelo na sportovní soustředění. Dávají tím najevo učitelům i dětem, že škola pro ně není takovou prioritou a svým dětem ztěžují možnost uspět. Výjimky úspěšných sportovců, kteří zvládli sportovat a přitom dobře studovat, jsou dokladem, že uspět je možné i při náročné mimoškolní činnosti, ale nejde to bez *spolupráce rodičů se školou*. Málo pochopení u dotazovaných učitelů měli „přecitlivělí“ rodiče, kteří dítě nechají doma ze zdravotních důvodů, často zbytečně. Děti toho mohou zneužívat, pokud se jim do školy zrovna nechce.

Učitelé očekávají pevné rodičovské vedení a spolupráci se školou v zájmu prospívání dítěte. Rodiče mají ukázat snahu, být přístupní dohodě a neobviňovat (předem) školu, pokud dojde k nějakému problému. Způsob komunikace s rodiči zásadně závisí na konkrétním pedagogovi/pedagožce, jeho/jejích zvycích, schopnostech, nárocích, nejčastěji jí/m je třídní učitel/ba. Učitelka Jasmínová byla hrdá na schopnost pokaždé se s rodiči domluvit, i přes častá úskalí. Mnoho menších incidentů si řeší přímo s dětmi, bez zahrnování rodičů. Vycházet s rodiči považuje za součást své práce a profesionality.

KV: Hm a jak hodně myslíš, že je důležitý znát tu rodinu toho dítěte, abys ho pochopila, nebo=?

Jasmínová (ZŠ-SŠ; třídní učitelka): =No hodně. Hodně s těma rodičem, (.) musíš s lima mluvit a musíš je - tak myslím si, že je to jako docela základ. Proto některý učitele nedávaj telefony, já sem jim telefon dala, aby mohli kdykoli zavolat s FIM, že doufám, že toho nebudou zneužívat, což většinou se neděje. Ale musím si, že to je důležitý, protože ty děti ty informace domů přinášej velmi často zkrácený a ty prostě musíš komunikovat s rodičem a předcházet spoustu věcí. Volám - třeba dneska se stalo to a to. Když je průšvih, tak okamžitě volám, aby sem v podstatě byla první, kdo to řekne. (.) Když s lima nebudeš vycházet, tak je to průšvih. Prostě to bych řekla, že je základem. A že když prostě vycházíš s rodičem, pak potažmo vycházíš i s těma dětmi, že jo. Že ty děti zase věděl, že když je něco, tak že ty okamžitě voláš, tak voni se boje, že jo. To jako, „Ne, ne, ne nevolejte nevolejte!“ No tak někdy mě ukecaj, někdy ne, ale jako musí to takhle bejt. (.) musíš s nima vyjít. Musíš - i kdyby já nevím (.) myslím si, že tohleto je vrcholná diplomacie. A kdo prostě to neumí, tak má problém, protože první musíš vyjít s těma rodičema a ty rodiče musíš přesvědčit, že ta pravda je na tvý straně a ne na toho dítěte. Ale musíš to udělat tak, abys je nenaštvala, aby voni ti minimálně při tom kontaktu s tebou zobali z ruky. Co si myslej potom, to už je jedno, ale ono většinou to na ně působí a když viděj, že ty tu snahu máš a že vlastně chceš tomu dítěti pomoc, že to není proto, že sis je zavolala, abys je tady vydusila, vytepala a tak dál. Tak to ne, oni musej cejtít, že ty seš jako ten jejich partner, kterej se jim snaží pomoci. A když to takhle cejtěj, tak to funguje všechno. Když to ale necejtěj, tak je to prostě průšvih no.

Nejhorší zkušenost za dva roky udělala s podle ní příliš protektivní matkou Adama (ZŠ-SŠ; VŠ), která incident mezi synem a učitelem chtěla řešit osobně, když třídní učitelka měla situaci za vyřízenou. Matka pouze na základě svědectví syna bez předchozí domluvy přišla do školy a stěžovala si na chování učitele. Zastávala se syna, aniž by měla zájem získat další informace o události.⁸³ Její syn přitom není tak „nevinný“, jak si myslí.

⁸³ Tato matka pracovala také ve školství (družinářka). Její jednání tak zřejmě nevyplývalo z neznalosti školního prostředí, ale spíš z obav o zdraví a psychiku syna.

Hodnocení přístupu rodičů vůči škole lze ukázat na příkladu zástupkyně ředitele Malé školy. Po kázeňském prohrěšku dvou žáků vynikly rozdílné reakce otců, různé přístupy k ochraně synů a rodin v ohrožení. Poté, co chlapci našli ve škole mobilní telefon, ho okamžitě neodevzdali, ale uložili si jej do skřínky. Věc se neutajila a škola ji řešila ve spolupráci s rodinami. Jednání otce Patrika Bílého (ZŠ-MŠ; VŠ) bylo shledáno příkladným. Přijal plnou odpovědnost a uznal vinu chlapce, omluvil se a slíbil domluvit synovi, aby se chování neopakovalo. Poměrně tichý, sportovní a prospěchově nadprůměrný Patrik nebyl rozhodně problémovým žákem před, ani po incidentu. Chování otce Přemka Oranžového (ZŠ-MŠ; M) vyznělo přesně opačně jako arogantní. Podle zástupkyně jsou důsledky dalekosáhlé, syn vidí v otci model a přebírá jeho způsoby. Také sportovní, ale prospěchově podprůměrný Přemek je podle zástupkyně nevychovaný, neslušný. Výpověď si zaslouží delší citaci:

KV: Jsou nějakí rodiče v této třídě, se kterými víte, že je ta spolupráce na hodně dobré úrovni? Měli jste problém a vyřešil se bezvadně? – Tesařková (ZŠ-MŠ; zástupkyně ředitele): Bílý, Bílý jednoznačně. (.) něco kluci provedli. Prokazatelně, jednoznačně se to vědělo, byla to taková krádež, a pan Bílý přišel, omluvil se, řekl že tomu klukovi to vysvětlil, že to s klukem probral, že to je jednoznačně chyba, že za to ručí, že se Patrik od té doby bude chovat slušně, že takovéhle věci neprovede. A ... byl hrozně ochotný, že to vlastně vyřešíme dál, probrali jsme to na té bázi s těma dětma, s rodiči. Ještě něco jsem s ním řešila a hrozně příjemně. Zatímco pan Oranžový, proto si myslím, že se ten Přemek neumí chovat. A to v téhle kauze byl větší hříšník Oranžový než Bílý, Přemek byl horší než Patrik. Tak pan Oranžový sem přišel prostě ramena obrovský: „Můžete to dokázat? Von si to tam jenom schoval“ ((hlubokým hlasem)) (.) „A Vy máte důkaz?“ Podle něj to není žádný důkaz o krádeži. „Já s tím nesouhlasím“ a řval tady. (.) my chtěli, aby to ty rodiče věděli. My vždycky chceme, vždycky o tom hovoříme s rodiči, probíráme to. A podle té reakce s těmi rodiči jak, podle toho jak k tomu přistoupí, tak následuje i postih.

Podstatný je v tomto případě genderový aspekt. Konfliktní situaci řešili otcové, ačkoli jejich manželky v obou případech dosáhly vyššího vzdělání (inženýrka Bílá pracuje ve školství, paní Oranžová ve zdravotnictví).⁸⁴ Odpovídá to výsledkům výzkumu zaměřeného na genderovou dimenzi v jednání mezi rodinou a školou, která ukazují, že u neshod je participace otců vůbec nejvyšší [Moravcová-Smetáčková 2004]. Výchovnou lekci komunikace s institucí zvládl lépe policista pan Bílý kultivovaným projevem, „řvaní“ a „velká ramena“ pana Oranžového (řidič) svůj účel nesplnila. Obhajovaný Přemek vychází „hůř“ než pokáraný Patrik.

Školy od rodin vyžadují spolupráci, jak při pomoci dětem s domácí přípravou do školy, tak v situacích, kdy je třeba výchovného zásahu. Rodiče se ocitají pod palbou kritiky za nedostatek času, který věnují dětem, za nejasné či méně žádoucí životní priority, také pokud příliš straní dětem v situacích, kdy by měli podpořit školu a její autoritu. Z výchovných stylů upřednostňovali autoritativní, založený na pevném řízení. Z typů výchovy popsanych Adrie Kusserow by odpovídal nejlépe projektivní individualismus, spočívající v usilovné práci, disciplíně, dobrých známkách (pokud na to má), upevňování osobnosti dítěte, aby případně mohlo proniknout do vyšší socioekonomické úrovně, „něco ze sebe udělat“. Určitá hroší kůže je pro takové lidi

⁸⁴ Matka Přemka se v rozhovoru přiznávala k tomu, že cítí velký ostych při jednání ve škole, proto i na třídní schůzky posílá raději manžela. Ten je podle ní schopný na rozdíl od ní obházet učitele a diskutovat s nimi.

potřeba k překonání trnitých podmínek při cestě nahoru po socioekonomickém žebříčku.

Výchovné hodnoty a praktiky v rodinách očima rodičů

Rodiče dětí narozených v 90. letech byli postaveni před úkol vychovávat za diametrálně jiných podmínek, než v jakých sami vyrůstali. To je nepochybný fakt. Nicméně těžko bychom mohli říci, že je to v českých zemích zkušenost nová, kterou by nezažily předcházející generace, když 20. století bylo svědkem hned několika zásadních změn, režimů, vůdců, ideologií, cílů politik, názvů republiky, měnových reforem. Bezprecedentní liberalizace společnosti rozšířila příležitosti, přispěla k pádu mnoha bariér, otevřela horizonty, stejně tak jako cestu k různým životním drahám.

V této části se obrátíme na rodiče a jejich výchovné praktiky, jejich pohled na socializaci, výchovné cíle a vztah ke společnosti, do níž se má dítě plně zapojit. Uvědomují si a zohledňují překážky, které jim brání naplňovat vlastní představy o rodičovství? Jak chápou školu a její nároky na rodiče, jak se snaží vyrovnat s nároky na „dobré rodiče“, jsou si těchto norem vědomi?

Výsledky kvantitativní sondy „Rodiče a výchova 2010“ (N=325) rodičů s dětmi mezi 6 a 15 lety vysokoškolsky vzdělanými a rodiči, kteří dosáhli pouze nižšího než maturitního vzdělání, ukázaly, že se *výchovné praktiky* těchto dvou kategorií rodičů v ČR odlišují. Rodiče s nižším vzděláním prosazovali podle těchto výpovědí více prvky autoritářského a lhostejného přístupu, vysokoškoláci spoléhali více na vysvětlení svých požadavků. Přes tyto rozdíly nejvíce rodičů z *obou* vzdělanostních kategorií souhlasilo s vysvětlováním svých požadavků a zájmem o to, kde a s kým tráví dítě čas [Špaček, Šafr, Vojtíšková 2010: 14]. Mnohem větší rozdíly než ve výchově se ale ukázaly přímo u představ vůči škole a školní budoucnosti dítěte.

Nejprve se můžeme podívat, jaké výchovné hodnoty řadily mezi nejdůležitější matky ve skupinových diskusích.⁸⁵ Na přední místa se zařadilo pět hodnot, které byly vybírány z 11 nabízených: *pocit odpovědnosti, samostatnost* (moderní hodnoty), *snášenlivost a ohleduplnost k jiným lidem* (pro-sociální), *pracovitost a slušnost* (tradiční). Odpovídalo celkem 76 matek (viz Tabulka 6).

⁸⁵ V diskusi byly použity položky používané v šetřeních European Values Survey. Ze seznamu 11 vlastností, které mohou být v dětech pěstovány, si účastnice měly stejně jako v dotazníku vybrat nejvyšší pět, které považovaly za zvlášť důležité.

Tabulka 6: Výběr pěti nejdůležitějších výchovných hodnot.

	<i>Výchovná hodnota</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>% případů</i>
	pocit odpovědnosti	62	81,6%
	snášelnivost a ohleduplnost k jiným lidem	56	73,7%
	pracovitost	54	71,1%
	slušnost	53	69,7%
	samostatnost	50	65,8%
	odhodlání, vytrvalost	36	47,4%
	nesobeckost	30	39,5%
	spořivost, šetrné hospodaření	21	27,6%
	náboženská víra	11	14,5%
	představitost	2	2,6%
	poslušnost	1	1,3%
Celkem		376	494,70%

Zdroj: Skupinové diskuse.

Pětice nejvíce preferovaných hodnot při skupinových diskusích je totožná s pěticí zjištěnou již v 90. letech i v ostatních evropských státech (1991, 1999) [Rabušicová, Rabušic 2001]. Rozdíly jsou ovšem v pořadí. Zatímco v reprezentativních šetřeních se umístila *slušnost* na prvním místě, v našem souboru byla volená až jako čtvrtá. Naopak, *pocit odpovědnosti* (moderní hodnota), který byl až na pátém, respektive čtvrtém místě v šetřeních EVS, se umístil u rodičů na skupinových diskusích s přehledem na prvním místě, čtyři z pěti matek ho považovaly za jednu z pěti nejdůležitějších výchovných hodnot. *Náboženskou víru* mezi prvních pět umístilo 11 matek – devětkrát tento výběr padl v jihomoravských skupinách, z toho pětkrát matkami dětí studujících víceletá gymnázia. Tradiční hodnota *poslušnost* nemá v dnešní výchově dle těchto deklarácí skoro žádné místo.

Podobně jako učitelé, i rodiče pocítují *nedostatek času*, a tím *péče*, věnovaný dětem jako zásadní problém daný odvrácenou tvářící doby. Ta si žádá vysoké pracovní nasazení, ideální zaměstnanec je racionální subjekt, flexibilní, mobilní, nezátížený rodinnými vazbami, na pracovištích převládá norma bezdětného zaměstnance. Přesto, obtížné sladění rodičovské role s pracovním vyčerpáním je problém, který se netýká pouze dnešních rodičů, a rozhodně není specifický pro rodiny dělnické nebo sociálně slabé (např. kvůli druhému zaměstnání). Bývá často zmiňován také v souvislosti s náročnou profesionální kariérou rodičů (především žen) nebo (rodinným) podnikáním [Vodochodský in Šanderová, Šmídová et al. 2010; Křížková 2007].

Potřeba mít zaměstnání vede rodiče k vyhledání institucionální péče, která nebývá sice považována za ideální řešení, ale někteří rodiče v ní nevidí velké zlo. Jako matka Františky, která sama touto zkušeností prošla (někteří mají zkušenost i s jeslemi) a neublížila jí. Matka brala jako samozřejmé, že se rodina musí přizpůsobit nejrůznějším nárokům, jako je plný pracovní úvazek matky nebo práce manžela mimo domov. Zároveň se není možné spoléhat na širší rodinu, rodiče či prarodiče (rodiny na sídlišti byly výhradně nukleární). V oblastech s neuspokojivou dopravní obsluhovaností (bydlení

v Praze není ten případ, ale rodiče často pocházeli odjinud) nebo malá vstřícnost ze strany institucí.

Matka Františky (ZŠ-SŠ; M): (.) v té době sice už bylo po sametové revoluci, ale ještě ten režim nebyl přizpůsobený těm maminám s těma dětma, jo. Takže my jsme bydleli na vesnici a školka začínala v sedm ráno, ale já jsem musela být v práci v šest deset a v [název obce]. Takže dojet autobusem – problém. Jo, a když jsme se snažili argumentovat ředitelce, tak: „Ale to je kvůli dětem“. A já říkám: „Ale my jsme chodili i do jeslí a připadám Vám praštěná?!“ říkám: „Já jsem od čtyř měsíců byla v jeslích a taky jsem normální, taky jsem to přežila! (.) ta školka je tu pro nás, ne pro Vás.“ Jo, to byl velkej problém. „A vy nemáte babičku?“ Říkám: „Mám, ale to jsou moje děti, ne babičky.“ Říkám, „proč by měla babička mi ráno vodit děti do školky? Ta už to má za sebou, navíc je jí sedmdesát.“ (.) v pět jsme vstávaly, dovezla jsem si Františku do práce, nachystaly jsme obchod a (.) ještě než se otevřelo, tak jsem Františku posadila na kolo, odvezla jsem ji do školky, dala jsem ji uklízečce, protože paní ředitelka tam ještě nebyla, a vrátila jsem se zpátky do práce.

Prvořadá je potřeba zabezpečit domácnost materiálně, ekonomicky, což představuje pro rodiny různě tíživý úkol. Ve sledovaných školních třídách to bylo téma pro několik rodin až neuralgické,⁸⁶ zejména pro matky po rozchodu/rozvodu s otcem dítěte, rodiče v nejistém, málo finančně ohodnoceném pracovním postavení. Tyto okolnosti se nestávají předmětem větší pozornosti škol. Třídní učitelé musí do pololetních výkazů vyplňovat jmenovitě vedle romských žáků, cizinců i děti „ohrožené sociokulturním vyloučením“, ale poslední kategorie je velmi sporná a citlivá. Navíc neznamenala žádnou zpětnou vazbu pro žáky nebo rodiny. Třídní učitelka Jasmínová do ní například podle uvážení uváděla žáky, kteří v průběhu roku měli problém s placením poplatků za školní akce (nejeli ani na školu v přírodě) a žáka, který žil v obtížných rodinných poměrech se svým otcem po rozvodu rodičů s otcovou novou manželkou, vlastními i nevlastními sourozenci. Dva žáky⁸⁷ bych osobně do této kategorie nezařadila, protože z rozhovoru s jejich matkami jsem nezískala dojem, že by strádali jinak než finančně (a to dočasně). Tyto děti se ve škole také projevovaly živě, extrovertně, prospěchově patřily mezi nadprůměrné. Na druhou stranu, dívka na seznam nezařazená, v rozhovoru přiznala finanční problémy rodiny (exekuce), kvůli nimž údajně nemohla jet na školu v přírodě. Navíc patřila mezi outsidersy kolektivu a prospěchově spadala mezi nejslabší žáky. Třídní učitelce o problémech neřekla, neúčast na škole v přírodě vysvětlila tak, že jet nechce, což bylo pochopitelné vzhledem k jejímu vyloučení z kolektivu.⁸⁸ Ve druhé škole se v této souvislosti mluvilo o dvou až třech dívkách, nepodařilo se mi však zjistit, zda byly uváděny v oficiálních výkazech. Ve školách nebyly zavedeny programy na pomoc těmto dětem/rodinám. Socioekonomické podmínky rodin patří mimo zájem škol.

Dalším zásadním zájmem rodičů a také pedagogů na školách je zajištění *bezpečí* dítěte, ochranu před různými riziky, ochrana zdraví (fyzické, psychické). Mnohé děti se setkaly s návykovými látkami (nejčastěji cigarety a alkohol, marihuana), se šikanou, ať

⁸⁶ Jednalo se hlavně o rodiny Miriam (ZŠ-MŠ; V), Gizely (ZŠ-MŠ; V), Šárky (ZŠ-MŠ; M), Johany (ZŠ-MŠ; V), Radmily (ZŠ-SŠ; V), Zlaty (ZŠ-SŠ; M), Jonáše (ZŠ-SŠ; V), Josefa (ZŠ-SŠ; V), po rozvodu i matky Štěpána a Štěpánky (ZŠ-SŠ; VŠ).

⁸⁷ Kvůli citlivosti tématu, raději zde neuvádím konkrétní jména žáků a žákyň.

⁸⁸ Pravdivost sdělených informací Zlaty jsem nemohla ověřit, s jejími rodiči jsem neměla příležitost hovořit, údajně neměli o výzkum zájem.

už byly obětí nebo agresorem. V obou třídách byly viditelné animozity mezi žáky/němi, skupinkami dětí, na obětech šikany se daly pozorovat stopy příkoří. K řešením ze strany učitelů nebo výchovných poradců neměli příliš důvěru (zejména v případě Malé školy). Zkušenosti rodičů s podobnými situacemi v minulosti, s pocity ponížení, strachu, napomáhaly porozumění mezi nimi a dětmi, nebo jinému nastavení priorit ve vztahu k dítěti a škole.

Matka Gizely (ZŠ-MŠ; V): Já jsem zažila, sama osobně jsem ve škole i na učňáku zažila šikanu. A proto se snažím [dceři] vyjít v tomhle tom vstříc, protože vím, co to obnáší. A psychika jako, když je někdo šikanovanej, tak to je nejhorší co může bejt. Nejhorší co může bejt.

KV: A vy jste mluvila ještě o tý šikaně v tý šestý třídě?

Matka Josefa: No, já jsem byla i za zástupcem, ale přišlo mi to takový jakože, že se tvářej, že je to zajímavá. (.) myslím si, že každé rodič, když se něco děje jeho dítěti, tak má nějaký zájem to vyřešit, aby už se to hlavně nestalo. (.) ono to není příjemný, když vám, já jsem byla s malým [mladším synem] ještě na mateřský, když jsme se sem přistěhovali a teď mi volali, „Přijďte si pro Josefa, má nějaký úraz zad, nemůže se hejbat a špatně se mu dejchá.“ To je prostě příšerný. A pak vám řeknou, to mu udělal a řeknou jméno. A já se ptám „A co s tím budete dělat?“, říká „můžu s tím já něco dělat?“ To mám na něj čekat před školou a dělat mu prostě trapně před spolužákama? Že je mazánek, že se maminka o něj bojí? Já vím, jak to chodí, já si to moc dobře pamatuju.

V zájmu ochrany dítěte vystupovaly některé matky velmi ochránářsky, až tak, že špatné známky nebo nespokojenost učitelů s dítětem stály mnohem níže než psychická pohoda. Fyzické napadení chlapců Mariána a Kryštofa na sídlišti hlásily jejich matky Policii ČR a uvědomily o něm také školu. Incident přispěl k vnímání sídliště jako místa, kde není pro děti bezpečno.

Matka Mariána (ZŠ-SŠ; V): Tady se začínaj vytvářet jakýsi bandy a začíná to bejt takový docela dost, že jsem říkala Lukášovi, až pude ven, bezpodmínečně mobil u sebe a bejt prostě vopatrnej. Ale jak vidíte, tak tomu nezabráním.(.) já vim, že v těch lidech strach je. Já ten strach mám taky, ale řekla jsem, že to prostě nenechám.

KV: To je dobře, no.

mM: Protože to vopravdu tady za chvíli, abyste se bála jít z práce, protože těch band tady přibývá a jsou sprostý, jsou drzý, vopravdu Vás jsou schopný napadnout a začíná to bejt vopravdu sídliště hrůzy (.) A holka (.) mi říká „Já už bych chtěla chodit sama ven,“ já jsem říkala: „no, na to zapomeň.“ Prostě ghetto. Jako vopravdu to sídliště je katastrofa. Podle mě by to chtělo víc policejního dohledu.

Obavy z neznámých lidí a nebezpečných part na sídlišti sdíleli i další rodiče. Matka Josefa zmiňovala případ okradení a napadení chlapce (otřes mozku, tržná zranění) z vedlejšího domu skupinou „nepřizpůsobivých“, po setmění mu nedovolovala pohybovat se venku, chodila mu naproti k metru či autobusu, pokud odněkud večer přijížděl. Matka Štěpána a Štěpánky (ZŠ-SŠ; VŠ) se postavila přes vlastní nejistotu tváří tvář mladému agresorovi, který předtím fyzicky napadl dceru. S pýchou líčila, jak překonala vlastní obavy z chlapce, kterého považovala za nebezpečného.

Matka Štěpána a Štěpánky (ZŠ-SŠ; VŠ): (.) Já nevím jak bych to popsala takovýhle typy lidí. Hrozně mě to irituje, ale zároveň z nich mám strach. Už jsem se s nima párkrát setkala, to je bezmoc. Abyste ho vůbec zaujala, aby věděl, že něco skutečně provedl, že to není jen tak, někoho támhle zmlátí a nic se neděje ... Postavila jsem se naproti němu: „Ještě jednou šáhneš na mou dceru tak já půjdu za rodičema a popovídám si s nima!“ - „Klidně můžeš.“ Ne vykání, tykání: klidně můžeš. „Tak zpět, promiň, spletla jsem se,

nebudu to řešit s tvýma rodičema, budu to řešit s tebou.“ (.) UPOZORŇUJU tě, ještě na ní šáhneš a když ne se mnou, a když ne se mnou tak s někým větším a silnějším než jsi ty, věř mi budeš plnej strachu!“ a furt to nezabralo! Katko, poprvé v životě jsem ho chytla pod krkem ((smích)).

KV: Malý dítě.

Matka Štěpána a Štěpánky: (.) DESET LET. Dneska malý děti vám vrazí kudlu do zad ani nemrknou okem! ... „TOHLE bylo naposledy.“ - „Jo bylo.“ Od té doby, ani muk.

Starosti ohledně bezpečnosti okolního prostředí měli také někteří rodiče z druhé lokality. V pozici rodiče dítěte, kterému bylo ublíženo, se matky byly ochotné zachovat proti vlastním zažitým způsobům jednání.

Psychologizující měkký individualismus se snahou pomoci kultivaci emocí a rozvoji plného potenciálu unikátní osobnosti dítěte jako „květiny“, prvky záměrně demokratické výchovy nebyly mezi rodinami příliš obvyklé. Ve sledovaných třídách jsem je zaregistrovala nejvíc u dvou podnikajících rodin Tiny a Filipa. Otevřenost světu podporovala rodina Filipa, který dostal bezkonkurenčně největší volnost pohybu, matka byla přesvědčená, že ani drogy jejího syna neohrožují, nevzal by je.

KV: A vy se o něj teda nebojíte?

Matka Filipa (ZŠ-MŠ; V): Tak jako důvěřuju mu. (.) O všem je poučenej. A prostě se snažím to, co dělali i naši: s nikým nemluv cizím, nenech se, takový to základní poučení.

A on ví prostě co má jako dělat.

Přípravou mu mohly být ale různé kurzy komunikačních a dalších osobnostních dovedností v dianetickém centru, o nichž se zmiňoval sám Filip. Tina (ZŠ-MŠ; VŠ), také z podnikatelské rodiny, měla velkou volnost vybrat si, co by ji mohlo bavit. Začínala flétnou v hudební škole, pokračovala hrou na klavír, posléze dostala klávesy, aby mohla individuálně hrát, přes taneční studio, se kterým vystupovala v tanečně divadelní show, výuku angličtiny na soukromé škole až k plánovanému prázdninovému pobytu v Anglii.

Bezrozpornost zastávání „homogenního výchovného ideálu“ a jeho uplatňování v praxi zpochybňují poukazy rodičů z obou výzkumů na vědomí problémů, kterým čelí při výchově svých dětí v současných podmínkách. Ve společnosti, která se zřetelně liší od té, v níž byli rodiče sami vychováváni. K těmto nárokům se staví tito rodiče různě. Rodiče často odkazovali na pocit rozporu mezi tím, jak a k čemu by oni osobně rádi vychovávali své děti (slušnost, čestnost; ideál), a tím, že tato výchova se dnes necení, což by mohlo děti ve společnosti poškodit. Dítě by výchova, která nejde s dobou, mohla přivést na okraj společnosti, přivést ke zklamání z neúspěchu. Reflexe aktuální kultury, vzorů a hlavních principů vládnoucích ve společnosti („ta dnešní doba“) je vede k přesvědčení, že se neslučují s jejich ideálem, slušností, umírněností, poslušností, pokorou. Někteří rodiče jsou dokonce přesvědčeni, že uspět může pouze člověk, který přijme společenské imperativy, převezme styly jednání, které jak rodič přiznává, sám neovládá, případně se vůči nim i vymezuje. Obecně jde o dilema a míru ochoty, schopnosti rodičů a dětí ztotožnit se, adaptovat na (vnímanou) dominantní kulturu (individualismus, úspěch), způsoby jednání, rozklíčovat cesty, které ke kýženému úspěchu vedou. Část rodičů vyjadřovala ambice nedbat na současné nastavení, zachovat relativní autonomii, přispět k proměně, usilovat o vývoj osobnosti

podle modelu, který je důstojný pro lidskou bytost (Kantovská představa) [Lacinová 2004: 370; Aloni 2002: 30-1].

Ve skupinové diskusi tento střet nároků osobních (rodinných) a (celo)společenských charakterizovala reakce matky Alice, která s nevolí reagovala na jinou účastnici, která defenzivně přiznala, že hodnoty, zásady, ke kterým by chtěla vychovat svého syna, by pro něj znamenaly neúspěch. Alice se ohradila, že tento způsob přemýšlení vede ve svých důsledcích k tomu, co všichni kritizujeme: „(.) potom to takhle vypadá. Protože nechceme, aby za to dobrý bojovaly.“

„Boj“ v jejím pojetí je vědomou rezistencí, spočívá v odmítnutí a vymezení se vůči převládajícím principům, setrvání u „správných“ hodnot. I s vědomím toho, že nejsou většinově považovány za platné, a že takový postoj je nemódní. Jako jedna z mála vybrala mezi nejdůležitějšími výchovnými hodnotami náboženskou víru (jediná z pražských diskusí). Později svou volbu konkretizovala. Vysvětlila, že měla na mysli protestantismus. Víru považovala za důležitý pozitivní faktor působící na mezilidské vztahy, vycházela ze zkušeností ze Švédska.

Výpovědi rodičů odhalovaly různé postoje k potřebě *přizpůsobovat výchovu* dětí vnímaným okolním podmínkám, a také k navazování na (rodinné) tradice, zvyklosti. Část rodičů byla přesvědčená o nutnosti uchovat kontinuitu, výchovu ke slušnosti, své rodiče chápali jako vzor hodný následování bez ohledu na proměnu společenských podmínek, nové šance i normy. Jiné matky sdělovaly vědomí nevýhodnosti spojené s jejich vychováním, nechtěly podobně „znevýhodnit“ své dítě. Upřednostňovaly vybavit (vyzbrojit) děti lépe pro dnešní dobu, přizpůsobit výchovu potřebám „doby“.

Matka Františky výslovně a vědomě navazovala výchovou na rodiče. Svůj přístup prezentovala jako nemoderní, protože vyžadující od dětí povinnosti, což se dnes nenesí. Prý se nestydí za svou výchovu, ale ani se jí nikde nechlubí.

Matka Františky (ZŠ-SŠ; M): (.) už jsem se setkala jako i s názorem, že jsem dětem sebrala dětství (.) a říkám: „Aha, že chci po nich práci, aby mi doma pomohli, aby měli povinnost?!“ (.) už se nerozšiřuju o svých výchovných metodách nikde.

Život rodiny a vztahy na moravském venkově, odkud rodina pocházela, byly zcela jiné než to, co rodina zažila po přestěhování na okraj velkoměsta před necelými deseti lety.

Matka Adama také reflektovala nesoulad své osobnosti s novými prostředím, normami, „tuhle dobou“. Vypovídala o manželovi jako o staré škole, sama se prý přizpůsobila. Lidé zvyklí plnit své povinnosti, chovat se slušně a čestně vůči druhým, mají obtížnou pozici. Popisovala dilema, vnitřní boj, zda se má chtít snažit své syny vybavit styly jednání, s nimiž by podle jejího názoru měli větší šanci uspět ve společnosti, kterou vnímá jako vysoce soutěživou, plnou lidí, kteří jdou až bezohledně za svými zájmy, využívají ostré lokty, známosti. Vidí to na dětech v zaměstnání, které jsou až zlé, přejímají normy rodičů.

Velmi podobně se vyjádřila v diskusi Kateřina (ZŠ, V), když popsala sebe a bratra jako „dobře vychované“. Slušnost jejímu bratrovi překáží v profesním prosazení v oboru stavebnictví, kde se dostává do vnitřních konfliktů. Je nucen lhát a tolerovat či dokonce podílet se na jednání na hraně nebo za hranou zákona. Matky, které chtějí, aby děti obstály konkurenci při své „cestě nahoru“, tomu musí podle svého

přesvědčení také přizpůsobit výchovu. Vybavit děti odolností vůči drsnému okolí. Pocit omezení daný zažitým stylem chování, který brání dosažení kýžených cílů, a vnitřní znejistění v (morálním) přesvědčení rodiče staví do nepříjemné pozice. Obava nevychovat outsidera vystavuje nároku učít děti něčemu, co v praxi rodič sám třeba ani dobře neovládá. Není pro něj úplně přirozené, není součástí jeho těla, emocí (habitus). Ale na vědomé úrovni rodič reflektuje, že by bylo žádoucí.

Matka Adama (ZŠ-SŠ; VŠ): v dnešní době jim dávat rady jako buď hodnej, buď slušnej ... jak mám vysvětlit svému dítěti, že má bejt hodnej, slušnej, pozornej a tohle všechno, když ve finále on sám poznal, že to nefunguje tohle všechno? Tady v tý společnosti to nefunguje. Buď slušnej, to ztrácí v kladným slova smyslu, zcela neplatí, teda. Vůbec.

KV: A váš manžel (.) má ty ostrý lokty teda?

Matka Adama: Ne ... Ne. Bohužel my v tomhle jsme si podobný. Já jsem taky vždycky ustupovala a on taky. Ne, on taky, on je opak, on je v tomhle směru ještě trochu ze staré školy, on to bere všechno tak jako poctivě a ještě s přesvědčením, že ty druhý to oceněj, uznají. To já jsem ta, která vyvrací tohle tvrzení.

Tento moment je tak kritický, že se na něm rodiče nemusí shodnout. Dítě nemá jeden rodinný model, ale přímo od rodičů získává nekonzistentní zprávu, jak „správně“ čelit situacím, jaké praktiky z možných vybrat. Někteří rodiče uvědoměle vychovávají své děti pro – z jejich pohledu – krutou realitu (džungli), která se nepodobá škole, která ve své přehlednosti je spíše skleníkovým prostředím. Všichni lidé nejsou „hodní“ a dítě musí být připraveno na jejich konkurenci. Matky nemluví o snaze vychovat z dítěte bezohledného člověka, což by bylo nepřijatelné, ale člověka schopného se (předpokládané) bezohlednosti druhých postavit, odolat jí, ochránit se a své blízké.

Matka Štěpána a Štěpánky (ZŠ-SŠ; VŠ): chci děti na to připravit, že ten svět není jako pohádka, nebudou tě všichni milovat, že všichni se bojí o svůj zadek, všichni maj strach, budou se zaměřovat sami na sebe. Takový lidstvo je, bohužel.

Výchovné postupy ukazují na to, jak rodiny reagují na praktické možnosti a okolnosti, které se mohou značně lišit, ať objektivně nebo v důsledku subjektivního vnímání okolního prostředí. Stejně místo může vyvolávat v různých rodinách různé asociace, stejně tak je tomu u vnímání budoucího zařazení dítěte do společnosti a potřeby vybavit je adekvátním stylem jednání nebo dovednostmi. Chování porušující normy může být hodnoceno jako asertivita, sebeprosazení, způsob jak obstát v nepřátelském světě, v jiných jen drzost.

Perspektiva pedagogů: základní školství, školy, pedagogové

Neuspokojivé ekonomické zdroje škol zaměstnancům škol jasně signalizují, jak nedobře si školství ve společnosti stojí. Finanční situaci škol hodnotili členové vedení šetřených škol jako neuspokojující. Podle nich nedošlo k potřebnému nárůstu prostředků, přestože je dobře známým faktem, že (zejména základní školství) má v kontextu Evropské unie a zemí OECD jedny z nejnižších výdajů na žáka. Celkové veřejné výdaje na školství ve výši 9,8 % (data z roku 2009) řadí ČR na 30. místo z 32 šetřených zemí [Straková et al. 2009; *Education at a glance...* 2012: 269]. Výdaje na žáka primárního vzdělávání je velmi nízká, přibližně na úrovni 55 % průměrných výdajů zemí OECD [České školství ... 2010: 65-7]. Vedení škol mluvilo o ztenčování ekonomických prostředků pro školy, což podle nich názorně ilustruje klesající

důležitost školství ve společnosti. V době, kdy se ekonomická krize skloňovala ve všech pádech, nepanoval ani optimismus ohledně šancí na obrat k lepšímu.

Ředitelka Topolová (ZŠ-SŠ):... za doby školských úřadů ...pokud ředitel zdůvodnil, na co potřebuje, dokázal, vykázal, tak ty peníze získal. To ještě to školství bylo bráno jako důležité a potřebné.(.) ohodnocení je nízké, hodně nízké. Bylo větší. Takže i ta úroveň vlastně a post učitele ve společnosti byl na vyšší úrovni. Ať chceme nebo ne, tak veřejnost hodnotí lidi a pozice podle toho, jak jsou hodnoceny finančně (.) ten kantor má málo, takže to není tak důležitý v ta společnosti.

Důvodem pesimismu učitelů byl také počet žáků, který slouží jako základ pro normativní financování. Ve školách totiž klesal v důsledku kombinace celkové demografické (pokles porodnosti během 90. let) a lokální (konkurence školních zařízení) situace.

Finanční situaci ve školství považují za neuspokojivou také rodiče, jak ukazují výzkumy veřejného mínění [Walterová et al. 2010: 77-83], uznávají ji jako problematickou dokonce představitelé státu, kteří u pedagogických pracovníků učinili výjimku z plošného snižování platů státních zaměstnanců v roce 2011. Pro zajištění finančních prostředků na vybavení nebo aktivity nad nezbytný rámec musí školy usilovat o přístup k novým zdrojům financování na základě projektových žádostí. Na tuto formu se adaptovala lépe větší Sídlištní škola, která vzhledem k většímu personálnímu vybavení a mladšímu pedagogickému sboru byla schopná získat finanční prostředky na techniku, nakonec také na udržení školního poradenského pracoviště. To ostatně vzniklo na základě získání zvláštních prostředků.

Tarifní platy pracovníků ve školství neobstojí ve srovnání s průměrným platem, obzvláště s pozicemi nabízenými v Praze pro vysokoškolsky vzdělané zaměstnance. Tabulkové platy učitelů na úrovni 2. stupně základní školy a na nižším stupni VG po 15 letech praxe odpovídaly polovině průměrného platu zaměstnanců s terciárním vzděláním ve věku 25–64 po 15 letech praxe (data z roku 2008). Ve srovnání zemí OECD patří platy učitelů v nižším sekundárním vzdělávání k nejnižším (ještě nižší platy v Maďarsku nebo Estonsku), zejména ve srovnání se sousedním Rakouskem a především Německem jsou podstatně nižší (ČR 22 084 US \$, Rakousko 40 993 US \$, Německo 59 156 US \$ v paritě kupní síly) [Školství pod lupou 2010 2011: 8-9]. Nízká platová hladina je vnímána jako jedna z příčin vysoké *feminizace* základního školství, která se zřetelně projevovala na obou školách⁸⁹, ve fluktuaci učitelů, nutnosti vedení přijmout i učitele nesplňující všechny požadavky. Absolventi pedagogických fakult buď do školství vůbec nenastupují, nebo si hledají další pracovní poměr po škole. Absolventka mimopražské vysoké školy přesto nastoupila na Malou školu hned po absolvování univerzity. Zastupovala tak menšinové chování, což potvrdila zmínkou o spolužácích, kteří do škol nemiřili, pravděpodobně už pro atraktivní aprobaci informatika a přírodopis, informatika je žádaný obor na trhu práce. Pedagogická nezkušenost, nejisté a plaché vystupování jí neumožňovalo vybudovat si autoritu, navíc učitelství nebyla její vysněná práce (tou bylo veterinářství).

⁸⁹ Ve vedeních škol muži zastoupeni byli (ředitel / zástupce ředitelky). Muži-učitelé netvořili ani třetinu učitelů žáků.

Problém, se kterým se učitelé v praxi potýkají, je dělení času mezi výuku/komunikaci s žáky a administrativu či další činnosti (dozory, přípravy projektů, úpravy ŠVP, evidence). Ředitelka SŠ Topolová vnímá jako pochopitelné, že mladší ženy s dětmi pracující ve školství jsou vytížené svou mateřskou rolí, kterou musí sladit s prací. Není možné od nich očekávat, že budou ve škole pracovat přesčas a věnovat se úkolům nad rámec svých povinností, které navíc nemohou být finančně ohodnoceny. Výdělek učitelky není dostačující a manžel tak bývá tím, kdo celodenně pracuje a materiálně zajišťuje rodinu. V tomto modelu se stále odráží ekonomie tradiční dělby práce mezi muži a ženami, podobně jako popisuje Weis (2004), zde v rodinách střední vrstvy. Norma bezdětného zaměstnance ve školství neplatí, byla by v rozporu s hodnotami s profesí spojenými, ale pravým důvodem je zřejmě praktický aspekt zaměstnávání žen-matek a malé možnosti, které má ředitel při odměňování zaměstnanců za práci navíc. Přetrvává vnímání učitelské profese jako vhodné pro skloubení s rodinným životem a výchovou dětí, nabízí jistou prestiž a jistotu bez narušení genderových vzorců [Václavíková Helšusová 2006: 21].

Učitelka Jasmínová považovala mateřství a zkušenosti získané při výchově vlastních dětí za nespornou výhodu pro kvalitu výkonu profese. Kolegyně, které tuto zkušenost postrádají, vnímala jako svým způsobem handicapované [podobně viz Hargreaves 1984: 249]. Obě třídní učitelky po práci soukromě doučovaly individuálně matematiku, což pro ně byla forma vítaného přivýdělku i určité záliby. Jasmínová si zároveň vybírala středoškoláky, čímž se udržovala v kontaktu s náročnější matematikou, než jakou učí na škole. Cvrčková doučovala děti herců, kterým matematika dělala potíže.

Nové nároky kurikulární reformy na změnu formy a obsahu pedagogické práce směrem (od výuky k vědomostem, k dovednostem, řešení problémů, spolupráci, soužití v kolektivu, alternativních výukové metody) nebyly pro školu zásadní. Zavádění nového kurikula neznamenovalo pro školní praxi žádný dramatický předěl. Vnímali naopak velkou kontinuitu mezi dobou před a po zavedení ŠVP (včetně školních metodiků). Reformní rétoriku a slovník bylo možné slyšet nejvíc ze strany vedení, nikoli samotných učitelů, a rozhodně nikoli z výpovědí žáků. To odpovídá zjištěním J. Strakové při testování přístupů škol k reformě pilotních škol k reformě. Velká část pedagogů nepovažovala pro implementaci reformy zásadně měnit obsah a výukové metody, což podle ní vypovídá o nedostatku pochopení a jisté povrchnosti v přístupu pedagogů k celé reformě [Straková 2008:120]. Stávající, až konzervativní pedagogická praxe zajišťuje srovnatelné podmínky a pozvolný přechod mezi různými žákovskými ročníky⁹⁰, může sloužit do jisté míry také jako obrana proti tomu, co někteří mohou považovat za výstřelky „pedagogických teoretiků“.

Učitelé na školách projevovali obavy nad údajně pokračující ztrátou všeobecného přehledu u žáků, kázně, ochoty se vzdělávat, volních vlastností, formulovat si dlouhodobé cíle a naplňovat je. Tedy toho, co je právě dnes vyžadováno jako imperativ, odpovědný jedinec, který je schopen být „manažerem“ svého života. Tato

⁹⁰ Sledovaného ročníku se již reforma netýkala, přesto celý druhý stupeň probíhal v době, kdy byla intenzivně připravována a postupně i zaváděna. Nedá se tedy říci, že by se nedotkla jejich vzdělávání.

vyjádření se shodovala s iniciativou *Všem, jejichž hlas je slyšet*⁹¹, která se objevila v médiích na podzim roku 2007, a po vzbuzení ohlasu obzvláště mezi kulturními elitami, postupně utichla. V prohlášení autoři konstatovali obavy ze snižování požadavků a klesající úrovně dnešních maturantů, a v důsledku snižování vzdělanosti ve společnosti. Cestou z této situace měla být změna atmosféry ve společnosti, kde „ti, jejichž hlas je slyšet“ mají být pozitivními vzory pro mladou generaci. Měli by společnost orientovat k cílevědomému vzdělávání, k odpovědné a uspokojení přinášející práci, k úctě k tradičním hodnotám. V těchto vyjádřeních je znatelný odkaz „učitele národů“ J. A. Komenského, který ve své době také apeloval na „moudré, zbožné a vznešené“ (učence, teology a politiky), aby s jeho pomocí dali společnosti novou naději na lepší soužití [Komenský 2001]. Apel neobviňuje mládež samotnou, ale spíše elity selhávající ve svém úkolu. K. P. Liessmann podobně pranýřoval představu, že není potřeba vstřebávat vědomostí, ale mít je dostupné v databankách, knihovnách, z nichž je lidé mohou získávat [Liessmann 2008]. Vědění podle něj „žije“ jedině v lidech, a

„vždy znamená umět zodpovědět otázku, co existuje a proč to existuje. Vědění proto nelze konzumovat, vzdělávací instituce nemohou být podniky na poskytování služeb a vědění si nelze osvojit hravou formou, protože to prostě bez myšlenkového úsilí nejde.“ [Liessman 2008: 24-5]

Učení bez obsahu neexistuje, učitelé na základních školách si tento názor vzít rozhodně nenechali. Byli přesvědčení, že k tomu něco umět, je nutná disciplína, práce a dril. Hravé formy vyučování, chápání samotných principů a diskuse mohou přijít až v další fázi. Znalosti ze základní školy mají sloužit podle učitelky Jasmínové jako databanka, žák se sám má stát jakousi „chodící databankou“, schopnou ze základních vědomostí a informací budovat složitější konstrukce.

Jasmínová (ZŠ-SŠ, třídní učitelka): „základ se musíš doma NADRTIT. Musí tam být ty stavební kameny. (.) jako v ta matematice. Matematiku se naučíš jedině tak, že počítáš a počítáš. A když jdeš chytrá, tak ti ty souvislosti začnou jako pocvakávat.“

Metafora stavebních kamenů zdůrazňuje ústřední význam zajistit kvalitní základní vzdělání pro všechny. Kolegyně – učitelka českého jazyka a dějepisu – Hrušková použila metaforu mozku jako svalu, který je třeba trénovat, teprve poté je schopen nějakých výkonů. Odmítá argumenty, které kritizují nepraktičnost poznatků předávaných na základních školách a nutnost učinit vzdělávání praktičtější. Z jejího pohledu je to nesplnitelný nárok, protože ona neví a ani by si netroufala odhadnout, co její žáci budou v životě potřebovat.

Hrušková (ZŠ-SŠ, učitelka ČJ a D): Nějaký oxfordský filozof Smith řekl: „všechno, co se za léta svého studia naučíte, vám bude v praktickém životě v podstatě k ničemu. Snad kromě jediného: budete-li tvrdě a s rozmyslem studovat, poznáte, až vám někdo bude říkat blbosti“. To je podle mě cíl vzdělání. Já NEBUDU učit děti to, co budou životě potřebovat, protože já o tom nemám ani TUŠENÍ. (.) Já si musím uvědomovat, že většinu z toho, co je naučím, ty děti stejně zapomenou. Ale zůstane jim v hlavě něco, jakási schopnost nějaký učivo přijmout a zachovat si v hlavě to, co třeba časem může nějakým způsobem použít jako stavební materiál pro něco dalšího. Základní škola NENÍ taková, aby děti učila věci, který v životě budou potřebovat. My je musíme vytrénovat na to, aby ten mozek byl schopen přijmout určité vědomosti a dokázat ... najít si ten způsob, jak ty

⁹¹ Dostupný na: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/akce2/vyzva/vsem.htm> (2012-11-28).

vědomosti do toho svého mozku dostat a jak je odtamtud zase použít. A to je můj cíl. Abych tedy, pokud to jde, pokud jejich mozky na to jsou schopné, tak abych je naučila určité věci přijmout. A to, že tomu třeba ani úplně nerozumí a že to opravdu potom ani nikdy nepoužijou...no, to...je to prostě, já říkám je to jako když sportovec trénuje sval a udělá 100x naprosto neúčelným pohyb a výsledkem bude, že ten sval bude pevnější a pružnější a podá lepší výkon. Mozek taky takhle funguje.

Velký díl kritiky vůči práci pedagogů Sídlištní školy se snesl ze strany vedení školního poradenského pracoviště. Speciální pedagožka považovala za velmi obtížné přesvědčit pedagogy o nutnosti provést změny v pedagogických postupech a jednání vůči žákům. Učitelé nebyli ochotni měnit svůj styl učení, pracovat s dětmi ve skupinách, protože je to pro ně nové, tyto metody nemuseli používat a nechtějí se učit novým věcem, které nepřinášejí okamžitý výsledek a v nichž existuje riziko selhání, podobně jako děti. Místo individuální práce se žákem (sledování různých kritérií, zapisování si pozorování apod.) přetrvává pojetí dítěte jako „čísla v seznamu třídy“ a autoritářská výchova. V tomto prostředí se prosazují soutěživé typy dětí, zatímco ostatní se nehlásí, nejsou vpředu a jsou považováni za divné, přitom nemusí být slabší, co se týká inteligence, ale třeba úzkostlivé nebo nedostatečně asertivní.

Konvalinková (ZŠ-SŠ; speciální pedagog): Tady když mají udělat skupinový vyučování, tak jim stoupej vlasy hrůzou na hlavě. Protože oni neví, co mají dělat. Ty děti řvou, ony je neposlouchají. No na to, já říkám, na to si je musíte naučit, ty děti. To víte, že první skupinový vyučování nebude perfektní, ale to ty děti musíte naučit a dělá se to takhle. No ale není ta výdrž, ani oni nechtějí dělat něco, co není hned. (.) Pořád tady převládá takový to rakouskouherský, že děti by měly sedět s ručičkami za zády a nábožně poslouchat. Ale oni jsou dál častokrát než ten učitel a nezajímá je to, ta látka, a opravdu si potřebují věci osahat z mnoha stran, je tady spousta dětí, který mají opticko-taktickou paměť.

Aplikace nových pedagogických poznatků do školní praxe ve prospěch zvyšování kvality školy se ukazuje alespoň v tomto případě jako extrémně náročná, přestože erudované odbornice vybavené teoreticky i prakticky byly přímo součástí školy (kromě speciální pedagožky i školní psycholožka). Nejlepší zpětnou vazbu speciální pedagožka pociťuje od dětí, u rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou její zkušenosti o něco horší, protože od nich vyžaduje práci s dětmi nad běžný rámec. Nejhorší přístup ovšem konstatovala od pedagogů, svých kolegů a kolegyň. Zklamáním bylo zjištění, že podle ní mnozí učitelství mají jako zaměstnání, ne poslání, nesnaží se zkoušet řešit kreativně problémy, s nimiž se ve třídách běžně setkávají.

Zvlášť učitelé na druhém stupni upřednostňovali jednoznačnou dělbu práce mezi jejich prací a poradenským pracovištěm. Poradenské centrum podle nich mělo výhradně sloužit žákům, kteří jeho pomoc potřebují, případně rodinám. Zásahy do učebního procesu nebyly shledávány učiteli jako žádoucí. Speciální pedagožka pro ně byla teoretičkou (ač se zkušeností s různými typy škol), která si nezískala dostatečnou autoritu, ani důvěru, která by usnadnila komunikaci a následnou spolupráci.

Perspektiva rodičů a žáků: základní školství, školy, pedagogové

Provedené studie dovolují tvrdit, že zúčastnění rodiče si důležitost školy a vzdělání uvědomovali, ať už měli sami vzdělání jakékoli. Pokud se týká etnografických studií, pak rodiče o obou školách a pedagogích mluvili jako o představitelích tradičního přístupu. Nezazněl ani jednou názor opačný, že by byly uplatňovány alternativní či

progresivní přístupy k výuce a výchově. Ani při svém pobytu jsem se ve výuce nesetkala s progresivními metodami, učitelé nepatřili mezi jejich zastánce.

Přístup českého školství (ne jen sledovaných škol) stále podle názorů některých rodičů zaostává, protože nedostatečně zohledňuje individualitu dětí, nerozvíjí jejich smysl pro svobodu a kritické myšlení. Naopak je stále založeno na *podpoře konformismu* u dětí, důrazu na normalitu. Rodiče Emila zmiňovali špatné známky z výtvarné výchovy na prvním stupni kvůli tomu, že syn nekreslil realisticky: „kapra nakreslil se zubama“, „modrýho vodníka“, což otec vysvětloval obeznámeností se surrealismem a abstrakcí, matka spíš sklonem k provokaci. Vyučená matka Štěpána a Štěpánky viděla problém podobně. Měla jasno v tom, že školní zařízení a pracovníci, s nimiž se v nich setkala, nerozvíjejí osobnosti žáků a nevybavují je nástroji ke kritickému porozumění skutečnosti.

Matka Štěpána a Štěpánky (ZŠ-SŠ; VŠ): On [Štěpán] má problémy s paní učitelkou na výtvarnou výchovu. Proč určovat meze ve výtvarném umění? Vždyť o tom to je! Ona to prostě, to je přesně ten typ, že se drží hranic. Jo a tohle mě právě mrzí. Jsou zažitý věci v nás, v těch učitelích, co by měli dávno pohřbít. Jestli si chceš namalovat tohle větší nebo menší... Právě v těch letech oborech by se ty lidi měli rozmáchnout, mít pocit, že mohou cokoli, cokoli! Ona mu navrhla vlastně to napomenutí na čtvrtletí, nakonec nedostal nic. (.) Všechno směřuje k tomu, že se nic neděje, že nás chtějí sešněrovávat do nějakých těch oveček, který budou poslouchat, budou platit daně, protože se to má. Tím to začíná, tím to končí. Je těžký dětem říkat, máš svědomí, máš demokracii, můžeš říkat, co chceš a přitom to není pravda.

Důraz na poslušnost (nejen) podle ní nejde „s dobou“, která nepřeje lidem, kteří se drží zpět, poslouchají ostatní a nesnaží se vzdorovat, ani vyniknout. Tento pohled by mohl odpovídat rozlišení v soudobých teoriích mezi byrokratickým typem člověka, ke kterému vychovává podle matky škola, a aktuálním potřebám na charismatickou, komplexní osobnost [Brown 1995: 41-2]. Podobné argumenty vůči školství byly vzneseny v západní Evropě a Americe již přibližně od 60. let 20. století od příznivců kritické a reformní pedagogiky (H. Giroux, M. Apple, P. Freire, N. Postman, I. Illich, N. Chomsky).

Rodiče velmi citlivě reflektují změny ve společnosti a na pracovním trhu, s nimiž se setkávají, pociťují ztenčující se příležitosti získat úřednická místa v byrokraticky řízených organizacích. Určitou rezistenci vůči okolí a snahu prosadit se považovali rodiče pro generaci dětí za potřebnou. Důrazem na konformitu, poslušnost dětí škola působila podle některých rodičů de facto proti autentickým zájmům rodin, možnostem prosazení dětí.

Školy děti nevybavují ani propojováním znalostí, nalézáním souvislostí a kontextů. Děti nejsou schopné věci zařazovat, rozeznat podstatnou informaci mezi ostatním. Pedagogové v tomto až příliš spoléhají na rodiče nebo okolí dětí. Podle toho, co říkali učitelé se spíše zdá, že spoléhají na další vzdělávání, při kterém dojde ke spojování různých oblastí. Otec Marty a Magdy kritizoval *nízké nároky*, které základní škola kladla na jeho dcery. Bystré dcery nebyly donuceny se pořádně učit, zřejmě nadprůměrný intelekt jim stačil na zvládnání výuky, když se bez většího učení řadily mezi úzkou špičku třídy. Otec jejich znalosti považoval za povrchní, podobnou

nespokojenost vyjadřovali i někteří rodiče žáků s nadprůměrných prospěchem v Malé škole.

Kvalita výuky a vzdělávací výsledky žáků do značné míry podle rodičů vyplývají z krize autority a problémy s udržení kázně ve třídách. Rodiče se o nízké úrovni kázně v hodinách některých učitelů dozvídali od svých dětí doma (jako příklad neschopnosti učitele) nebo od učitelů (jako příklad nevychovanosti žáků) nejčastěji na třídních schůzkách. Rodiče v rozhovoru neváhali kritizovat ostatní rodiče, kteří snižují autoritu učitelů a školy tím, že se přespříliš zastávají svých dětí. Bez autority učitele je obtížné žáky přimět, aby se byli ochotní učit. Rodiče si proto váží těch učitelů, kteří dokážou získat respekt u dětí, udržet si kázeň a děti něco naučit. Obvykle mezi učiteli rodiče rozlišovali, a v hodnoceních konkrétních učitelů se navzájem do velké míry shodovali, hodnocení odpovídalo relativně dobře i mým pozorováním ve třídách.

Otec Marty a Magdy (ZŠ-SŠ; M): já prostě mám pocit z těch schůzek, že ty učitelé jsou rádi, když jim ty žáci jako nenadávej, a že ta hodina je spíš o tom, aby tam drželi tu kázeň, než o tom, že se něco naučej jo ... oni zase na druhou stranu nemají žádný pravomoce, je to těžký no. Nenajdou nikde zastání. ... ideální by bylo, kdyby škola učila a ne věnovala se kázeňským přestupkům, a kdyby některý ty věci se probíraly v širších souvislostech.

Nejvíce neoblíbení byli učitelé, kteří se podle žáků chovali nekonzistentně, nespravedlivě někoho upřednostňovali, na jiné si „zasedli“, ponižovali žáky a nedokázali vysvětlit látku. Některé hodiny se zvrhávaly v bitvu mezi učitelem a žáky, provokatéry, ke kterým se vzápětí přidávají posily a nakonec i zbytek třídy.

Respekt a oblibu u dětí si získali učitelé/učitelky přísní, spravedliví, se smyslem pro humor a nadsázku. Výklady dějin nebo literatury od učitelky Hruškové, ač bez moderních metod, frontální, s diktováním, pokynů k vynechání řádků, podtržení, patřily k nejpoutavějším – nejen z mého pohledu, ale také z pohledu dětí. Učitelka českého jazyku a dějepisu, která velmi přísně hodnotila své žáky, získávala kladná hodnocení za to, že „naučí“, je „vtipná“. Několikrát jsem od žáků slyšela pochvalu k výkladu historie „ona to říká, jako kdyby v tom období byla,“ žáci obdivovali, že hodně míst procestovala a dokáže je přiblížit.

Magda (ZŠ-SŠ; M): má svůj styl, každý jí chápe. Má svoje nároky a je na nás hodná. A je někdy vtipná a - hm. Je to ta důvěra a taky víme, co ona chce a my se jako na to nasměřujeme a už to jede.

To mimo jiné ukazuje, že samotná přísnost učitele/učitelky rozhodně neznamená jeho/její neoblíbenost mezi žáky nebo rodiči.

Filip s dobrými výsledky v testech Scio⁹², považovaný za bystrého žáka (ač prospěchově patřil do podprůměru) vystihl trefně problém komunikace mezi některými učiteli a žáky. Tito učitelé neumí podle něj žákům naslouchat, neberou je vážně a málo vysvětlují.

⁹² Soukromá společnost Scio zjišťuje a hodnotí výsledky vzdělávání, působí v oblasti českého školství od roku 1996. Nabízí přípravu přijímacích testů pro školy, zároveň přípravu na tyto testy. Výsledky v testech některé univerzity využívají jako vstupní kritéria.

Filip (ZŠ-MŠ; V): (.) ty děti se na něco ptaj a oni ty učitelé je jakoby ignorujou. Oni jako řeknou, ať se na něco ptaj, a když se na něco zeptaj, oni jakože je to nemusí zajímat, že tohleto zrovna jako neprobíráme.

Žáci jsou odrazeni dotazovat se, pokud nemají jistotu, že jejich otázce bude vyhověno. U některých žáků takový přístup učitele vyvolává negativní pocity a snahu „oplatit“ učiteli jeho „nezájem“ o podněty žáků, okázale pak nevnímají výklad učitele.⁹³

Početné negativní připomínky ze strany rodičů si vysloužily časté změny v učitelském sboru na Sídlištní škole (tento problém se netýkal Malé školy), které následovaly po výměně vedení školy. Některé předměty byly postiženy až fluktuací učitelů, což vedlo k tomu, že látka nenavazovala, kvalita výuky trpěla (týkalo se to například angličtiny). Rodiče si všímali kolísající kvality výuky začínajících učitelů, zejména mladých učitelek, učitelů zvyklých učit na středních školách, učitelů, kteří nedokázali navázat vztah se žáky.⁹⁴ U tříd došlo ke změnám na postu třídních učitelů, kteří jsou pro žáky na druhém stupni nejdůležitější osobou zastupující školu.

Matka Josefa (ZŠ-SŠ; V): Dřív to bejvalo, že druhý stupeň se prošel s jedním třídním pedagogem a byla to taková důvěra, že cokoliv se dělo a i oni sami, nebo aspoň já jsem to zažila, že se na ně dalo spolehnout, a na cokoliv se jich zeptat. No, ale tady nebylo jako komu.

S nelibostí rodiče hodnotili i výběr do jazykových tříd od třetího ročníku na Sídlištní škole docházelo. Rozdělení dětí podle zájmu a výsledků neprospívá podle nich nikomu. Vyučená matka popisuje velmi přesně jev odborně nazývaný „peer group effect,“ kdy několik prospěchově nadprůměrných žáků ve „zbytkové“ školní třídě se nemusí snažit, protože nemají konkurenci, slabší žáci jsou spokojeni s „průměrem“, který je ve skutečnosti spíše podprůměrem. Celkově úroveň klesá, pokud většina školně silných žáků třídy opustí.⁹⁵

Matka Felixe (ZŠ-SŠ; V): když je jich pak já nevím, dvacet ve třídě ... a akorát dvě jsou tam chytrý holčičky a zbytek je ... trojkaři a čtyřkaři, tak jako jim je to celkem jedno ... protože si myslěj, že je to normální.

Představa, že by snad žáci byli pohodlní a měli rádi nenáročné předměty, v nichž se hodně opakuje, kde se nemusí učit, ani snažit, tak úplně neplatí. Je pravda, že mezi oblíbenými předměty byly oddychové, jako ty, kde učitelé místo vyučování pouštěli filmy (jako hudební výchova na Sídlištní škole s filmy jako Scary Movie, Asterix a Kleopatra, King Kong, Hříšný tanec⁹⁶), na druhou stranu nenáročné hodiny, kde se látka často opakuje, někteří žáci kritizovali jako otravné, nudné.

⁹³ Šed'ová se Švaříčkem, kteří se věnovali komunikaci ve třídě, konstatují určitou didaktickou vyprázdněnost ve školní třídě, v níž prováděli pozorování. Učitelé kladou otázky, od žáků se očekávají odpovědi v dichotomii dobře-špatně [Šed'ová, Švaříček 2010:83].

⁹⁴ Příchod učitele chemie Duba, muže již v důchodovém věku se zkušenostmi z gymnázia, vedl na Sídlištní škole v prvním roce působení k řadě konfliktů. Žáci si stěžovali na jeho přísné známkování, nedostatky ve výkladu, nesrozumitelnou výslovnost. Podobně na tom byla i učitelka angličtiny na Sídlištní škole, také v důchodovém věku se zkušenostmi ze střední školy. Nebo mladé učitelky, které přišly na druhý stupeň základní školy bez předchozích zkušeností (na obou školách). Ve všech případech nemalá část žáků podrobovala učitele v prvních měsících těžkým zkouškám.

⁹⁵ Podobně se vyjadřovali i učitelé nebo ředitelka školy, na Sídlištní škole rozdělování do jazykových a nejazykových tříd považovali za minulost, nepodařený experiment.

⁹⁶ Učitelka českého jazyka a dějepisu kritizovala soukromě „výuku“ pana učitele. Podle ní by měli žáci získat alespoň základní orientaci v kultuře, dozvědět se o skladatelích, znát historii, základní díla.

Marián: Jo, pani ředitelka na rodinku, to pořád probíráme zdravou výživu. Co pak probíráme? Prevenci proti drogám. Pořád to opakujem, už asi do šestý třídy. Nic jinýho jsme zatím neprobírali.

Žáci velmi rychle pochopí nízké nároky, věří, že horší známka než dvojka je nečeká.⁹⁷ Pokud se pak stalo, že učitel navrhl na pedagogické radě přísnější hodnocení žákům, kteří „nic nedělali“, projevovali někteří žáci značné rozezlení, jako Štěpán, který šel vyjednávat. Výhodou těchto hodin je, že nabízí prostor pro aktivity jako odpočívání, dopisování si nebo hraní si s mobilním telefonem pod lavicí, případně poslouchání hudby ve sluchátkách. Někteří žáci ale mají pocit, že stihnou sledovat výklad učitele (zapisování si při diktování) dokonce při náročnějších předmětech jako byla angličtina nebo dějepis, i „svou“ zábavu na mobilním telefonu nebo povídání. Při hodinách v počítačových učebnách, které jsem měla možnost navštívit, měli učitelé problém udržet pozornost žáků. V Sídlištní škole si již po chvíli výuky s paní ředitelkou chlapci hráli týmovou počítačovou hru Counter Strike, v níž jeden tým zastupuje protiteroristickou jednotku bojující proti druhému týmu – teroristům (postupně se přidávali další a další hráči; v učebně na nástěnce visí přitom upozornění o zákazu hraní her).

„Nuda ve škole“ se zdá být důležitým fenoménem českého školství. Tomu napovídá nejen dílčí zkušenost ve dvou třídách, ale také výsledky šetření PISA (toho se účastnili také žáci třídy Sídlištní školy). V něm v roce 2009 přiznala polovina českých žáků, že se ve škole nudí, třetina uvedla, že do školy nechce chodit. Z patnáctiletých žáků základních škol to bylo téměř 60 %, resp. 40 %, srovnatelně s názory studentů nematuritních středních škol [Palečková, Tomášek, Basl 2010:7, 38, 39].

Pokud chodil na základní školu již starší sourozenec, pak získaly rodiny další informaci o kvalitě školy odvozenou z toho, jak bylo starší dítě připravené na střední vzdělání (např. Ester, Hedvika, Natálie ze Sídlištní školy, Filip, Emil, Tina z Malé školy). Nedostatečná výuka angličtiny na Sídlištní škole donutila rodiče Ester (ZŠ-SŠ; M) zajistit doučování pro staršího syna (sami jazyk neovládali), s doučováním dopředu počítala matka také u mladší dcery. V Malé škole byla výuka cizího jazyka zřejmě o něco kvalitnější. Odehrávala se v menších učebních skupinách, které vedly stabilně dvě učitelky, žákům se nabízela možnost studovat druhý cizí jazyk (němčinu). Přesto podle matky Tiny (ZŠ-MŠ; VŠ) byla výuka nedostatečná, což rodina kompenzovala komerčními kurzy, podobně tomu bylo u Julie (ZŠ; V). Rodiče Emila (ZŠ-MŠ; M) měli podobnou zkušenost a s výukou spokojeni nebyli. Starší dcera chodila od tří let na kurzy oxfordské angličtiny, od šesté třídy přestoupila z Malé školy na jazykovou školu, jazyk aktivně využívala při závodním sportování, takže z pohledu rodiny byla ona hlavní autoritou v angličtině. Starší učitelku (v důchodovém věku) neuznávala, a když bratrovi pomáhala s přípravou, ve škole s tím neuspěl.

Objevily se i názory žáků, kteří by uvítali náročnější výuku nebo větší výběr jazyků. Informace získané od kamarádů z jiných škol posloužily jako další podnět ke kritice školy. V jiné škole se nabízelo více cizích jazyků, ve výuce postupovali kamarádi

⁹⁷ V některých předmětech získali žáci stejné hodnocení (1, případně ojedinele za 2). Na obou školách v předemětech: výtvarná, rodinná, občanská, tělesná výchova, počítače/informatika; na Sídlištní škole: hudební, občanská výchova; na Malé škole: pracovní činnosti.

rychleji, dokonce kvalita třídních kolektivů se ve školách lišila v neprospěch Sídlištní školy. Dívky, které se později hlásily na cestovní ruch, projevíly zájem o francouzštinu, ruštinu nebo španělštinu, nic takového ale škola nenabízela. Větší přehled o možnostech vzdělávání a podobě škol získaný díky sociálním kontaktům mimo školu umožnilo jak rodičům, tak dětem vybudovat si argumentační pozici, ze které bylo možné školy účinněji kritizovat, srovnávat s jinými „světy“. Někteří rodiče vybavení takovým přehledem raději u mladších dětí volili poučeně již jiné školy, lépe vyhovující konkrétním nárokům.

Závěr

Kapitola představila výchovu v rodinách a školní vzdělávání z různých perspektiv zúčastněných aktérů.

Pohled na diskurs o výchově dětí ukazuje, že se v čase proměňují názory odborníků na rodičovství, že závisí na společenském kontextu, ve kterém vznikají. Názory „expertů“ či „odborníků na dětství“ ovlivňující rodičovskou praxi mají podle některých autorů dopad na úspěšnost dětí vzdělanějších, středních vrstev/tříd ve škole, které rychleji přebírají aktuální trendy (skrže čtenářství, sociální sítě) než rodiny s nižším vzděláním, nižších vrstev.

V české společnosti se v 90. letech 20. století prosadily nové výchovné přístupy. Boom zaznamenala především liberálnější výchova, důraz na větší samostatnost dětí, oslabení hierarchií ve vztazích rodičů s dětmi, připsuštění relevance projevení názorů dětí, debatování. Přísnost rodičů ustoupila nároku na větší demokratizaci vztahů mezi dětmi a rodiči. V praxi přetrvávají i jiné, tradičnější přístupy a spíše než hegemonii jednoho rodičovského přístupu můžeme mluvit o široké paletě různých praktik, hodnot, z nichž si rodiče mohou vybírat. Nelze ani příliš říci, že by panovala shoda mezi odborníky o „optimální výchově“. D. Baumrind dospěla ve svých výzkumech k závěru, že nejlepší výsledky ve škole dosahují děti, jejichž rodiče určují jasné standardy chování, sledují jejich dodržování, spoléhají spíše na podporu, než tresty, mají s dětmi blízký emoční vztah.

Dotazovaní učitelé při pohledu na rodinu upozorňovali na nutnost věnovat výchově dětí dostatek času, mít správně nastavený žebříček hodnot, srovnané životní a výchovné cíle. S nelibostí vnímali upřednostnění osobních, kariérních či materiálních zájmů rodiči. Ve výchově dávali přednost vymezení určitého řádu, uplatňování autority dospělých. Ve vztahu ke škole očekávají respektování školy a učitelů ze strany rodiny, snahu rodičů spolupracovat se školou, podporu přípravy dětí do školy, kontrolu plnění povinností ve vztahu ke škole. Těmito praktikami prokazují rodiče vědomí významu vzdělání, dávají najevo své priority. V zájmu vývoje dítěte by měli rodiče být schopni se se školou postavit i proti dítěti, ukázat jednotu.

Rodičovská perspektiva nastiňuje vztah mezi rodinou a školou z jiného úhlu. Zájem o dítě je také prvořadý, ale projevuje se různými způsoby. Některé rodiny bojují s existenčními problémy, které jim neumožňují věnovat se dítěti. Rodiče upozorňují na odlišnost nároků, jaké vyžaduje škola a jaké klade společnost. Ve sledovaných základních školách přetrvával důraz na podřízení se formální autoritě učitele/učitelky, což někteří rodiče vnímají jako „zpátečnické“, vyjadřují větší

pochopení pro prohřešky dětí proti kázni. Někteří rodiče se netajili svými pochybnostmi o tom, zda děti nemají vybavovat raději praktikami, které jsou vlastnějším dnešnímu prostředí, byť dítěti ve škole příliš nepomohou, jako jsou sebevědomí a ostré lokty, sebeprosazení, odmítání podřídit se autoritám (včetně těm školním). Vychovat úspěšného jedince může znamenat nesnižovat jeho/její osobnost, nepodřizovat ho autoritě.

Základní školství nepožívá takové prestiže, jakou by si zasloužila, myslí si pedagogové. Soudí tak z nízkého finančního ohodnocení učitelů, které má vliv na to, kdo tuto profesi vykonává, což jsou často ženy. Malý zájem mají vzdělání mladí lidé (muži), zejména v oborech, které dokáží uplatnit na trhu práce. Namísto výzev, jakými v nedávné době byla kurikulární reforma a s ní nové formy pedagogické práce, se hlavní výzvou na druhých stupních základních škol stává zvládnání málo připravených žáků, kteří dokážou rozložit jakoukoli hodinu, nebo práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Školní úspěch žáků závisí na vypěstování určité disciplíny, zvyku, na *pravidelném* tréninku, který se musí stát určitou rutinou, aby dokázali zvládnout rostoucí učební tempo. Vzdělání se pak může stát „majákem“ udávajícím cestu životem, umožní odlišit důležité od nedůležitého (u N. Postmana detektor blbostí), žáci získají všeobecný přehled, „databanku“, která se stane podkladem k myšlení, chápání složitějších problémů.

Rodiče tradičnější přístupy uplatňované na sledovaných školách na jedné straně kritizovali, protože nepodporují žádoucí vývoj individuality. Přísné a spravedlivé učitelky, které uplatňovaly osvědčené, až staromódní zásady, kupodivu, v kombinaci se svou důstojností byly oblíbené žáky i rodiči. Oživovaly étos školy jako instituce, která i dnes může být nositelkou určitého standardu vzdělanosti, všeobecného přehledu. Rodiče si na postu učitelů žádají „přirozené autority“, schopné žáky něco naučit.

7. Interakce mezi rodinou a školou⁹⁸

Kvalita vztahu mezi školou a rodinou je považována za jeden z klíčů ke školnímu úspěchu dítěte, vztah a chování rodičů vůči škole má vliv na práci a hodnocení dítěte ve škole [Štech, Viktorová, 1995]. V interakcích se hraje o obraz rodiny – žáka a jeho rodičů – a školy, dělbu práv, povinností a odpovědností mezi institucemi, vymezování hranic výchovy a vzdělávání dítěte, úspěšnost aktérů trojúhelníku žák-škola-rodič. Aktivní řešení konfliktních situací odehrávajících se ve škole spočívají ve *vyjednávání*, kde mocensky znevýhodněná strana – rodič/e – musí vyjednávat a snažit se naplnit svůj zájem o pohodu dítěte ve škole a/nebo jeho školní úspěch, osobní rozvoj [Moravcová-Smetáčková 2004: 408-409]. Kulturní zdroje pomáhají tyto požadavky splňovat a tak pomoci dítěti ve škole a vzdělávání [Lareau, Weinger 2003].

V analýze dat ze skupinových diskuzí s matkami dětí v 9. ročníku docházky doplněných o výpovědi rodičů z etnografické studie, se soustředuji na ty výpovědi, které se vztahují k interakcím mezi rodinou a školou. Představím čtyři typy problémů, které rodiny řešily ve vztahu ke škole. Snažím se zohlednit případné rozdíly ve výpovědích matek podle dosaženého vzdělání, které se mohou týkat toho, jak formulovaly problém, jaké problémy byl pro matky ve vztahu ke škole klíčové, jak se k jejich řešení rodiny postavily, jak vyjednávaly definici dítěte, jak problém hodnotily. Jaké zájmy a projekty se zrcadlí v těchto výpovědích o škole? Jaké cíle sledují a jakými způsoby jich chtějí dosáhnout?

Angažovanost rodičů

Rodičovská angažovanost a výchovné styly jsou dlouhodobě výzkumem shledávány jako poměrně spolehlivé prediktory různých výsledků dítěte v intelektuální, školní i sociální rovině. Vztah mezi rodičovskou výchovou, způsobem angažování se ve vzdělávání dětí a množstvím disponibilních zdrojů se přes dynamicky proměňující se podmínky hraje pravděpodobně stále podstatnou roli, i když rozhodně ne přímočarou, ani bezrozpornou.

Konkrétní vztahy mezi rodinou, rodiči a školou mohou být velmi složité. Stanislav Štech rozlišuje tři základní typy: alternativní, komplementární a nahrazující, jimž odmítá přisuzovat sociální podmíněnost. Zastává totiž tezi, se kterou lze souhlasit, že souvislost mezi sociálním postavením a angažovaností rodičů se v současné společnosti individuí (s odkazem na N. Eliase) značně komplikuje [Štech 2004]. V *alternativním vztahu* přesto můžeme nalézt mnoho podobností s „volným vztahem“ dělníků, jak jej popisuje Tomáš Katrňák [Katrňák 2004]. Rodiče by pro své školně neúspěšné děti ve škole uvítali praktičtěji zaměřenou přípravku na život. Nerozumí potížím dětí, rezignují na pomoc při přípravě do školy i častější kontakty s učiteli. Tito rodiče cítí určitou bezmoc ve vztahu ke škole. V *nahrazujícím pojetí* zase lze najít prvky „soudržného vztahu“ vysokoškoláků, jak ho popisuje T. Katrňák. Kritičnost rodičů vůči škole kvůli nedostatečnému rozvíjení myšlení v souvislostech a metakognitivních dovedností žáků nutí rodiče nahrazovat tento nedostatek pomocí domácí přípravy svých školně úspěšných dětí. *Komplementární vztah* je pak jakousi

⁹⁸ Kapitola je upravenou verzí stati [Vojtíšková 2009]

třetí cestou, kde rodina od školy vyžaduje předávání poznatků a zároveň funguje jako její „prodloužená ruka“. Škola je respektována ve své (dle veřejnosti) hlavní funkci, kterou je předávání vzdělanosti [Štech, 2004: 379]. Tento vztah ke škole T. Katrňák nezachytil, možná právě s ohledem na pečlivě vybrané reprodukcující se cílové skupiny „dole“ a „nahore“, zatímco tento styl by mohl být preferován spíše lidmi se středním vzděláním, případně mezigeneračně vzestupně mobilními rodinami.

Rodiny s vyšším vzděláním mohou spíše aktivovat nejrůznější typy zdrojů, aby přivedly dítě do souladu se vzdělávací institucí, a přispěly k úspěchu. Nejen finanční/ekonomické a sociální, ale také o kulturní zdroje [Devine 2004]. Z výzkumů vyplývá, že tito rodiče jsou aktivnější, při konzultacích s učiteli více mluví, efektivněji se pohybují ve vzdělávacím diskursu. Otevřeněji zpochybňují pedagogickou autoritu učitele, snaží se děti obhájit a získat individualizovanější přístup než rodiče z dělnické třídy [Weininger, Lareau 2003]. Kontaktují častěji školu ohledně učení a školního pokroku dítěte, zejména pokud se vyskytne problém. Interakce probíhají neformálněji, učitele považují za rovnocenné partnery s podobnými schopnostmi. Komunikace dělníků s nižším vzděláním se školou se vyznačuje odměřeností, rodiče při ní projevují známky neklidu, od školy udržují odstup. Necítí se dost kompetentní, učitele berou jako profesionály, na kterých jsou závislí [Lareau 1987].

Sociální (třídní) postavení rodiny podle A. Lareau formuje rodinný život a výchovu dětí v oblastech denního režimu, pravidel komunikace nebo kontaktů dětí s dospělými [Lareau, 2002]. Dělnické děti v její studii byly vychovávány více v rámci omezení, jejich přání neřídila tolik chod rodiny jako v rodinách střední třídy. Mezi rodinou a vnějším světem (formální instituce) identifikovala silnější hranici, rodiče si udržovali odstup a nedůvěru v institucionálních vztazích vůči lidem v pozici autority, což od nich děti přejímaly jako pocit zábran. Děti ze střední třídy měly obdivuhodné přesvědčovací schopnosti, rodiče brali vážně jejich přání, podřizovali své preference dětem, které vstřebávali pocit oprávnění. Jednaly tak, jako by měly právo usilovat o to, co chtějí, věřily v možnost ovlivňovat interakce v institucionálním prostředí. Chovaly se uvolněně, byly otevřené ke sdílení informací a vyžadovaly pozornost. Znalý „pravidla hry“ daných institucí, což je dále zvýhodňuje [Lareau, 2002; Lareau 2003, 5-7].

Vyjednávání mezi rodiči a učiteli je kolbištěm, ve kterém obě strany usilují o „uznání“ – učitelé o potvrzení profesní identity, rodiče o přijetí jejich postoje a výchovných postupů [Štech 2004]. Probíhá zápas také o to, jaké dítě je, přičemž si obě instituce snaží zachovat autoritu a legitimitu vlastního hodnocení [Štech, Viktorová, 1995].

A Lareau [2002; 2003] tvrdí, že součástí socializace střední třídy je předávání *pocitu oprávnění*. Děti, které jej vykazují, se umějí lépe pohybovat v institucionálním prostředí vzdělané střední třídy. Při komunikaci s dospělými a autoritami jsou pak schopné ovlivňovat interakce ve svůj prospěch. Rodiče z dělnické třídy na své děti přenášejí pocit omezení, děti si uvědomují vlastní hranice a mají snahu spíše se situacím přizpůsobovat. Po vzoru dospělých vstřebávají pocit bezmoci v institucionálních vztazích. Ve svých etnografických studiích dochází Lareau k závěru, že (v USA) třídní pozice ovlivňuje kritické aspekty rodinného života (využití času, používání jazyka a příbuzenské vazby) a utváří „kulturní logiku“ výchovy dětí

[Lareau 2002: 772], a to navzdory tomu, že ne všechny jsou pozicí ovlivněny a uvnitř sociálních tříd existuje variabilita. Rodiče ze střední třídy se snaží o sebrané rozvíjení dítěte, úmyslně a trvale stimulují jejich vývoj, kultivují jejich komunikační, kognitivní a sociální schopnosti, organizují pečlivě volný čas. Rodiče z dělnické třídy a sociálně slabší rodiče chápou vývoj dítěte jako spontánní, nepovažují za vysoce důležité zkoumat pocity, názory a myšlenky svých dětí. Děti mají více možností trávit volný čas podle svého, chodit ven s kamarády. Rodiče dětem hlavně zajišťují podporu v podobě bezpečí, bydlení, jídla a pohodlí, zajišťují přirozený vývoj dítěte. Vidí ostrou hranici mezi dětstvím a dospělostí, dětství by si děti měly užít [Lareau 2002].

„Nadstandardní“ vztahy mezi rodinou a školou přitom u nás většinou značí nějaký problém, za normální se považuje spíše nekomunikovat [Štech 2004]. Tato interpretace odpovídá i mé zkušenosti z etnografické studie. Postoj rodičů k učitelům je ambivalentní i v důsledku dnešních rozporných nároků na výchovu, kdy vedle instrumentální „přípravy na život“ (předání poznatků, dovedností a postojů) stojí ohled na psychologickou stránku jedince (rozvoj jedinečné osobnosti). Úspěšný rodič musí zajistit podmínky pro školní úspěch, a zároveň rozvinutí osobnosti dítěte. „Dítě totiž k úspěšnému „stávání se sebou samým“ potřebuje příslušné nástroje, tj. znalosti, schopnosti a dovednosti (.) A ty se získávají především ve škole“ [Štech, 2004:377] Obě instituce, rodina i škola, jsou v tomto pojetí neopomenutelnými průvodci na cestě za rozvojem „pravého já“ jako subjektu, osobnosti.

Výpovědi rodičů o interakcích se školou

Cílem následujících řádků bude přispět k problematice souvislosti sociálního postavení rodiny a jejího vztahu ke škole. K tomuto úkolu využívám výpovědi matek o zkušenostech se školou, řešení problémů ve škole a jejich hodnocení, které zazněly na devíti skupinových diskusích s matkami 14-15letých dětí.

Výklad bude sledovat v analýze identifikované kategorie problémů, které rodiny ve vztahu se školou řešily a o kterých matky vypovídaly v diskusích nebo rozhovorech. „Zápletka“ školních problémů dodává vyprávěním specifickou perspektivu. Je odrazem výběru z mnoha možností, umísťuje školu a rodinu do určitých rámců, nezpochybňovaných předpokladů. Na čí straně podle matek leží vina? Kdo komu a co udělal? Podpoří rodič/e ve sporu učitele/školu nebo své dítě? Snaží se participovat na řešení problému, zdrží se a spolknou hořkou pilulku, cítí nespravedlnost? Jakými prostředky se snaží prosazovat vlastní zájmy a s jakou sebejistotou? Líčí se matky jako úspěšné ve své snaze, prosazují pohled rodiny tak, aby ho škola uznala jako oprávněný, legitimizovala? Uvidíme, jak kompetentně (ve výpovědích matek) rodiny „hrají o hranice“ ohledně dělby rolí mezi rodiči a učiteli [Štech, 2004]. Zaměříme se na čtyři okruhy problémových situací, které se odvíjejí od různých druhů „selhání“: 1. chování dítěte, 2. kvality výuky na škole, 3. vztahu učitele k dítěti; 4. porozumění mezi dítětem a učitelem.

Není pochyb o tom, že pohled učitelů by se v mnoha případech lišil a určitě by významnou kategorií bylo selhání rodičovské výchovy, ale pro tuto chvíli na něj zapomeneme.

Chování dětí ve škole

První ze zmíněných „zápletek“ je porušování školních pravidel dítětem. V tomto případě je dítě hodnoceno záporně školou i rodinou. Rodiče se o něm dozvídají často přímo učitelů. Souhlasí s tím, že potrestání si dítě zaslouží a pokud se jedná o porušování norem chování ve škole, mělo by se ideálně řešit tam.

Karina (ZŠ; V), Květa (ZŠ; V) nebo Kamila (ZŠ; M) jsou matky synů, kteří se dostávají do sporů se školními autoritami. Karina syna popisovala jako hlasitého darebáka, na kterého si učitelé matce stále stěžují a udílí mu snížené hodnocení za kázeň. Pro syna chce jen to nejlepší, což z jejího pohledu není v rozporu se souhlasem s používáním fyzických trestů na školách, o kterých se rozhovořila v diskusi Květa. Rodiče nezasahovali, když se od syna náhodou dozvěděli, že učitel k „řešení“ problémů se žáky užívá fyzické tresty. Naopak přijali to, spojili si to s jeho upozorněním z třídních schůzek, že si hodlá problémy se žáky řešit sám. Později Květa ještě ocenila, že tento učitel si na rozdíl od ostatních učitelů na chování dětí nestěžoval. Třída byla za doby, kdy v ní učil, „nejhodnější“. Jeho metody se podle ní osvědčily. Kamila chápala návštěvu školy jako příležitost zjistit pravdu o tom, jak se tam její syn, jedináček, vlastně chová, aby věděla, za co mu má vynadat či jinak „zakročit“. Také on už dostal sníženou známku z chování a přísné tresty si podle matky zaslouží, protože v nich vidí naději na změnu jeho chování. Důvěřuje více informacím od učitelů než od svého syna, respektuje školní hodnocení a podporuje pedagogy.

Kamila(ZŠ; M): Vždycky říkám panu učiteli: „když zaslouží, tak ho netahejte ze třídy a dejte mu před třídu“ ... myslím si, že kdyby dostal před tou třídou od toho pana učitele, tak, že by měl takovou ostudu asi a byla by mu hanba a pak by prostě dělal dobrotu.

Jediná dívka, o které mluvila matka v podobných souvislostech, byla výchovně problematická dcera Michaely (ZŠ; M). Matka hovořila o tom, jak se necítí dobře při třídních schůzkách, kde se veřejně probírají problémy žáků, takže je raději ani nenavštěvuje. Vyhýbá se negativním pocitům, situaci, kde by se mohla cítit veřejně zahanbená. Kritizovala školu za to, že přes její upozornění ředitel nezakročil proti šikaně, jejíž obětí se už na prvním stupni stala mimo jiné také její dcera, později problém ještě nabyl na významu. Za kouření na záchodě dostala dcera dokonce trojku z chování, ale jednat se školou o zmírnění postihu podle ní (stejně jako u ostatních matek, jejichž děti se snížené hodnocení chování týkalo) nemělo ani smysl.

Problém s alkoholem ve škole naopak nevedl k poznámkám nebo sníženým známkám z chování u synů vysokoškolaček Beáty a Berty (obě ZŠ; VŠ). Berta ocenila postup dané školy (s rozšířenou výukou matematiky) při řešení přestupku, a její spolupráci s rodiči. Se synem si promluvila a byla spokojená, že vše podchytili včas. Šlo o první zkušenosti s alkoholem, kterou prezentuje jako přirozenou součást dospívání.

Marcela (ZŠ; V) svého syna popisovala jako problematického, také on měl za sebou snížené známky z chování. Snažila se se školou spolupracovat, synovi domlouvala, aby se přizpůsobil školním normám, byl zodpovědnější. Nesouhlasila ale se všemi postupy školy. Zejména kritizovala zabývání se malichernostmi, do kterých navíc zbytečně zatahují rodiče. Jako příklad uváděla situaci, kterou s ní telefonicky řešila sama ředitelka školy. Odvídala se původně od sebrané svačiny jednoho spolužáka,

kteřou pak ochutnával Marcely syn. Učitelka na něj kvůli tomu křičela, na což jí odvětil, „ať na něj nekřičí, že je půl metru od ní, že jí slyší.“ Matka doma synovi reprodukovala názor školy, že nemá brát svačiny. Kupodivu v diskusi ani nezmínila, že by vysvětlila synovi problém, dle školy bezpochyby zásadnější, s odporováním učitelce, až výsměchem. Nesdělila mu na druhou stranu ani svůj kritický názor na zveličování problémů školou. Neoslabovala tedy instituci školy. Na rozdíl od Boženy (ZŠ; M), která kritizovala podobně školu za zatahování rodičů do bezvýznamných situací. Svůj postoj dala najevo přímo učitelce, která syna obvinila z krádeže brýlí. A sdělila ho posléze i synovi, který trval na tom, že šlo o omyl. Učitelka písemně pozvala matku do školy s tím, že synovi hrozí dvojka z chování. Božena to ale odmítla. Učitelce napsala, že synovi důvěřuje, nemá čas zabývat se podobnými záležitostmi a pokud učitelka věří, že to syn udělal záměrně, ať mu dvojku z chování udělí (což se nakonec nestalo).

Matky s nižším vzděláním neměly sklon snižovat význam prohrěšků svých dětí ve škole. Vířaly a podporovaly především pedagogy, kteří si umí s dětmi „poradit“ bez nich. Nevyjadřovaly potřebu zasahovat do pravomoci školy, vysvětlovat individuální důvody chování dítěte nebo se snažit více participovat na školním dění. Školu kriticky hodnotily spíše za pokusy zapojit rodiče do řešení školních záležitostí. Rodinám vyhovoval odstup, alternativní či volný vztah [Katrňák 2004], respektování jasných bariér mezi děním doma a ve škole.

Ve školní etnografii podobný přístup volil otec Miriam. Spjoval jej s vlastními zkušenostmi se školou, vzpomínkami na svou drzost a škodolibost, oprávněné tělesné tresty, které následovaly. Ty mu daly vědomí mantinelů, souvislosti mezi činem a následky v až behavioristickém pojetí výchovy:

KV: Ještě se zeptám - co by, podle Vás, měla právě škola dát člověku do života? Co byste očekával, že se vlastně člověk =?

Otec Miriam ((ZŠ-MŠ; V; dále oM): = Igora Hnízdo. To by potřebovali. ((smích)) Něco takovýho.

KV: Řád?

oM: Nejenom řád, ale prostě, když něco udělá, tak prostě dostane. Ne, že se mu řekne „ty ty ty“, po dobrým. Prostě starou, dobrou školu. (.) Když jsem prostě něco udělal blbě a udělal jsem to schválně natruc, tak učitel byl takovej frajer, že to fakt poznal a dostal jsem řízanec pravítkem, že mě svrběly ruce dva dny.

KV: Takže Vám by nevadilo, kdyby byly fyzický tresty ve školách?

oM: Ne. Ale já jsem říkal: „když něco provede, normálně jděte k ní, dejte jí pár facek a hotovo. Já Vám to dám písemně! Prostě, když je na Vás drzá, tak se braňte.“ Oni ti učitelé jsou chudáci dneska. Já bych normálně... ty rákosky, podle váhy ((pískne)) a už by to šlo. A když mi přijde domů s jelitem je to lepší, než když přijde domů zfetovaná, (.) vožralá. (.) Dyť to jsou fakt chudáci, voni nic nemůžou... a každěj druhej rodič je takovej debil ještě, že „můj synáček, zlatíčko, vopovažte se na něj křivě podívat,“ a takový.

Podobně až soucitně se k učitelce profesi i pochopení užití tělesných trestů kvůli drzému chování žáků vyjádřili i další rodiče jako byla matka poslušné dívky Františky (ZŠ-SŠ; M) nebo matka naopak problematického až nezvladatelného Emila (ZŠ-MŠ; M). Také ona byla svědkem třídních schůzek, kde se učitelce po stížnostech na kázeň žáků jiná matka vysmála.

Matka Emila (dále mE): Von nechce bejt takovej zařazenej (.) říká to, co si myslí, což kterou školu navštěvuje, ta to zrovna ráda nemá. To je náš problém, my jsme vybrali špatnou školu, co se týče-, měla jsem ho dát na školu, kde se můžou vyjadřovat své názory. Samozřejmě já s učitelkou souhlasím. Já bych klidně povolila tělesný tresty i proto, že já bych to s nima nezvládla po dobrým, určitě ne.

KV: Takže chápete to?

mE: Chápu naprosto. Naopak bych klidně povolila cokoliv, protože nedá se to s nima někdy. S ním určitě ne, protože mám jeho doma a někdy nezvládám a jsem asi by - s ním to určitě jde po dobrým, určitě, ale já to neumím. Já to neumím, to se musím zastavit, musím si to celý den říkat, že si musím napočítat do deseti a ty výsledky tam jsou. Když s ním jdu po dobrým, pomalu a jako pomalu a nějak cíleně, tak bych asi ho zvládla líp, než ho zvládám.

Rodiče s vyšším vzděláním se zmiňovali o přestupcích v chování dětí ve škole minimálně. Činy dětí zdůvodňovali a popisovali jako méně závažné, hlouposti, které si nezasluhují výraznější trestání od školy, rozhodně ne prostřednictvím tělesných trestů.

Vztah učitelů k dětem

Velká část výpovědí líčila situace, jejichž důvodem bylo naopak nevhodné chování konkrétního učitele k dítěti/žákovi nebo žákům. Problematický vztah nebo konflikt učitele/učitelky k žákovi se nemusí v realitě příliš lišit od situací z předchozí kategorie. Konflikt mezi žákem a učitelem může se někdy až při zapojení konkrétního pohledu a interpretace vzhledem k tomu, na čí straně leží „pravda“, jestli vinu přisoudí učitel/ka, žák/yně, rodič spíše nevhodnému chování dítěte, nebo jednání učitele/učitelky vůči dítěti. Klíčová odlišnost situací spadajících do této kategorie spočívá v tom, že matky identifikovaly právě pedagoga jako viníka konfliktu nebo nepříjemné situace, kterou bylo třeba řešit se školou. Dítě vykreslovali jako bezbrannou oběť špatného jednání ze strany dospělého, na jehož straně navíc leží moc (v předchozích případech byli naopak učitelé těmi bezmocnými tváří v tvář svéhlavým žákům). Lokalizace problému na stranu pedagoga velmi často doprovází dodatečná argumentační opora, která předchází možným nařčením z vlastní předpojatosti, stranění své rodině. Větší zdání pravdivosti a objektivnosti tvrzení bylo dosahováno následujícími rétorickými postupy:

- zobecnění problému: poukazy na problémy ostatních dětí/rodin s danými učiteli;
- zpochybňování profesní identity učitele/učitelky: nekvalifikovanost, nevhodná kvalifikace, nedostatek sociálních kompetencí (neumět jednat s dětmi, rodiči);
- poukaz na osobnostní charakteristiky: věk (mladý, nezkušený, starší, důchodce); psychický stav, momentální rozpoložení, emoce;
- odkaz na vnější autoritu: uznání problému pedagogem nebo školou, např. indikované tím, že učitel/ka později ze školy odešel/odešla nebo byl/a odejit/a.

Důležitým kontextem, ve kterém jednání učitele vůči dítěti sehrává naprosto klíčovou roli, je počátek školní docházky a vnímaná potřeba mnohých rodičů, aby se dítě dobře adaptovalo na školní prostředí. Nekompetentní učitelky (šlo vždy o ženy) mohou stát v cestě požadavku, aby děti chodily do školy rády, a následně se také dobře učily. Dceru Lindy učitelka kárala za vzhled, oblečení, křičela na ni. Když nepomohla telefonická domluva, šla si matka stěžovat již přímo k řediteli. Ten, poté co se ujistil,

že dcera má vynikající prospěch, shledal stížnost matky oprávněnou a řešil údajně situaci přesně, jak navrhovala – personální výměnou.

Linda (VG; ?⁹⁹): ...70letá důchodkyně nemá ve škole co dělat, že je dost mladejch, co půjdou za zástup a pan ředitel to taky tak viděl, takže=

M: =Došlo k výměně?

Linda: Okamžitě ... ale fakt ta učitelka na ni řvala furt ... prostě takové chování k dětem se mně nelíbí.

Bylo již uvedeno, že hodnota kulturního kapitálu závisí na aktivaci kulturních zdrojů ve prospěch dítěte a zároveň jejich institucionálním potvrzení, tedy jejich legitimizaci nebo marginalizaci - momentu inkluze / exkluze [Lareau a Horvat, 1999]. Zatímco komunikace s učitelkou nevedla ke změně, tedy úspěchu matky, s ředitelem bylo vše jinak. Účetní Lindě se podařilo uplatnit své argumenty a prosadit svůj pohled. Prokázala dostatek kulturních zdrojů (také dobrý prospěch dcery) a s pocitem oprávnění k jejich aktivaci před školní autoritou úspěšně nárokovala personální změnu ve škole.

Také Eva v podobném případě jednala s vedením školy. Ředitelku školy navštívila matka až po předchozí konzultaci s psychologkou a vyčerpání ostatních možností. Ředitelka uznala argumenty, které Eva přednesla a nabídla jí řešení, kterým nebyla výměna údajně obecně neoblíbené pedagožky, ale individuální „tiché“ přeřazení dcery do jiné třídy.

Eva (VG; VŠ): ... nakonec to vyznělo, že to všechno uznává, že jo, ale že o tom nesmíme moc mluvit, jinak se bojí, že se strhne lavina.“

Matka byla opět aktivní, využila své zdroje, kontakty, důvěrnou znalost prostředí a nakonec úspěšně intervenovala ve prospěch svého dítěte. Byť si od počátku byla vědoma nesnadnosti uplatnění vlivu rodiče ve školním prostředí (sama je také učitelkou). Dosáhla uznání oprávněnosti své stížnosti. Řešení bylo dosaženo vzájemným pochopením a uznáním obtížnosti situací, ve kterých se obě ženy nachází. Zcela individuálně řešila problém „naprosto zablokované“ dcery Hana (VG; VŠ). Ta se nesnažila aktivovat své kulturní zdroje při jednání se školou, ale v domácí přípravě dcery. Tu „dovedla“ na VG, které prezentovala jako východisko z nouze, protože učitelka pokračovala s třídou na 2. stupni. Hana za to školu kritizovala, ale problémy vnímala i na VG, kde údajně kvůli nízkým platům docházelo k častým výměnám profesorů. Odcházeli především ti z jejího pohledu schopnější.

Na špatné vztahy s odkazem na nadávky, kterými učitelky děti častují, si stěžovaly Božena (ZŠ; VŠ) nebo Barbora (ZŠ; VŠ). Božena kvůli „staré nervózní“ učitelce zašla za třídním učitelem, ten jí ale doporučil nezasahovat. Barbora se raději nepokoušela o změnu kvůli obavám z možných důsledků konfliktů s učiteli na školní hodnocení syna v 9. ročníku. Své úsilí obě matky nasměrovaly raději do přípravy dětí na budoucí střední školu. Marcela (ZŠ; V) o změně školy po synově ponížení pouze uvažovala. V deseti letech ho učitelka nepustila na toaletu a on se před třídou pomočil. Matka sice považovala věc za dost vážnou, ale dokonce do školy ani nezašla, nežádala od učitelky vysvětlení nebo omluvu. Ostatní matky vyjadřovaly pohoršení kvůli jednání učitelky, a

⁹⁹Linda nevedla vzdělání své, ani manželovo. Oba její rodiče mají střední vzdělání s maturitou.

byly překvapené nečekanou pasivitou matky. Milada (ZŠ; M) se přímo zeptala: „Vy jste tam nevlítla?“ Tím podtrhla přesvědčení o nutnosti rodičů hájit práva dítěte proti škole i razantním způsobem.

Takové případy jasného pochybení učitelů ospravedlňují zásahy rodičů do hájemství školy. Chyba pedagoga, která ohrožuje zdravé utváření osobnosti dítěte, ovlivňuje jeho pocity a postavení v třídním kolektivu si přímo volá po zásahu, který je morálně vyžadován. Rodiče by měli pečovat o psychickou pohodu (hlavně mladších) dětí.

Vyučená Agáta na střední školu nečekala a v průběhu 2. stupně dceru přemístila jinam právě kvůli starosti o dopad zesměšňování učitelkou na psychiku citlivé dcery, která již nechtěla chodit do školy. Matka se snažila učitelce „domluvit“, ta ale svou chybu neuznala a kýžená změna se nedostavila, naopak zjistila, že učitelka takto jedná běžně.

Agáta (ZŠ; V): Zesměšňování, tak to jsem na ní vlítla, protože tohleto se nedělá a vona je hlavně, v tohletom věku jsou ty děti takový, že je to srazí prostě úplně dolů, citliví ...
Přímo jsem šla za ní. Samozřejmě ona se začala z toho jakoby vykrucovat a samozřejmě se obhajovat s tím, že támhle, tohle. Začalo mi říkat ve třídě více dětí, že u paní učitelky je tohleto normální, takže jsem řekla prostě, že ne.

Nezmínila se o tom, že by vyvinula snahu kontaktovat vedení školy nebo se spojit s rodiči jiných postižených dětí a vytvořit kolektivní nátlak. Alice (ZŠ; V) se snažila učitelce na prvním stupni vysvětlit, jak jednat s hyperaktivním synem, ale stále nosil poznámky. To jí přivedlo k přehlášení syna do Waldorfské školy, se kterou projevovala naprostou spokojenost v tomto smyslu, změna se vyplatila.

V etnografické studii se problémy s učiteli vyskytovaly poměrně hojně. V Malé škole rodiče na prvním stupni společně vystoupili proti jednomu učiteli, který na škole v době výzkumu již nepůsobil. Zástupkyně ředitele si tyto rodiče a jejich vyjednávání se školou dobře pamatovala. Považovala je až za hysterické, ne dobře podložené, založené na výmyslech dětí. V dvou posledních letech docházky na základní škole již rodiče stížnosti řešili jen ve výjimečných, naléhavých případech, na větší změnu je již pozdě.

Dětem a rodičům na Sídlištní škole vadili nepřiměřené nároky několika učitelů a jejich jiný styl výkladu. Ke změně učitelů nedošlo a po několika měsících se situace relativně uklidnila. Matka Františky popisovala problémy s některými učiteli, kteří již na škole nepůsobili.

Matka Františky (ZŠ-SŠ; M): Františka měla třeba v některé třídě (.) třídního učitele (příjmení). To bylo něco ((s despektem)) (.) No, a že jako na ně pokřikoval tím způsobem, jako: „Zalez do boudy a neštěkej tady, slepice jedna!“ (.) Františky slova jako. Já vím, že by v tomhle mi nelhala. Tak říkám: „Víš co, tak ho nedráždi, nevsímej si ho,“ říkám=pak ho stejně vyhodili (.) Nebo třeba paní učitelka z matematiky (příjmení)(.) tu jsem taky neměla ráda, vůbec. Neuměla to s těma dětma, ani trochu. Probírali těžkou látku, v mých očích těžkou, jako jsou rovnice, to se MUSÍ ZAŽÍT, opravdu MUSÍ a v podstatě můžu říct, že jsem to (syna) učila já (.) jestliže polovina dětí propadá z matematiky (.) tak to nebude vina asi jenom těch dětí. A když jsme za ní šli, aby dětem teda ty rovnice vysvětlovala jiným způsobem nebo jinak, jindy, tak nám řekla, že ona za to není placená, že když to nestíhají v hodině, tak ať si zaplatíme soukromé doučování. (.) takovýmhle způsobem jako argumentovala a navíc jako, že nějaké jako doučování ráno jako, že má, ale tím způsobem, že děti přijdou s rozpočítaným příkladem, že došly do určitého bodu a nevědí jak dál a tam ona jim poradí. Já říkám: „A paní učitelko, když to dítě prostě tu

rovnici NECHÁPE, a neví vůbec, co s ní má dělat, tak jak může s něčím přijít?“ To ji nezajímá. (.) Františka teda s tou, zrovna s tou matkářkou (.) jakž takž vycházela, protože to byla ženská, nijak ji neprovokovala. Oni kluci jsou přece jen jako víc, jako více se projevují, ale říkám: byla jsem taky ráda, že pak vodešla.

Matka Tiny byla velmi nespokojená s úrovní učitelů – jak odbornou, tak osobnostní. Učitel Chroust podle ní sice dobře ovládá předmět, který vyučuje, má rozsáhlé znalosti, ale nemá profesní kompetence k učení, a v důsledku toho žáky ponižuje.

Matka Tiny (ZŠ-MŠ; VŠ): Pan učitel Chroust to je něco hrůzostrašného to vám určitě holky říkaly, jak křičí v hodinách, že okrádají stát o peníze. Když tohle řekla dcera tatínkovi u nás, tak ten se málem rozkočil ((smích)) že to je něco strašného.

Také v době mé přítomnosti ve třídě se strhlo několik menších a jeden větší konflikt mezi žáky a učitelem Chroustem, který neměl u žáků příliš velkou autoritu. Učitel se v hudební výchově¹⁰⁰ snažil žáky zaujmout výkladem, pouštěním hudby, videa, což se mu dařilo, ovšem pouze u menší části žáků. Ostatní příliš výklad nesledovali, jedli svačinu, kontrolovali mobil, povídali si mezi sebou, dopisovali. Odporování Emila po napomenutí za vyrušování vedlo v jednom případě k silnému rozčilení učitele a následné hádce. Ta se odvíjela od vzrušeného výroku „Smrdí ti z huby“ adresovaného Emilovi. Ten výraz neznal, neporozuměl příliš významu, cítil výrok jako neospravedlnitelný útok na svou osobu, což eskalovalo roztržku. Učitel kultivovanou formou (přesto s viditelným rozčilením), s využitím citátů z Egyptřana Sinuheta snažil Emila umlčet, ovšem bez většího úspěchu. Emil klidně dál odporoval, byť byl usvědčen z falešných slibů, když před hodinou slíbil, že za možnost předsednutí si ke kamarádovi bude (tentokrát) hodný.

Negativní hodnocení pedagogů za chování vůči žákům přicházelo od matek bez ohledu na jejich vzdělání. Vzdělanější matky prezentovaly svou (někdy až obdivuhodnou) schopnost vyjednat (s vedením) změnu volbou vhodného způsobu komunikace, předložením těch „správných“, protože účinných, argumentů a návrhů řešení. Spravedlivé rozhořčení zejména žen s nižším vzděláním („vlítnutí do školy“) podobné účinky nemělo a řešením bylo spíše nucené přemístění dítěte.

Kvalita školní výuky

Na straně školy může dojít jak k (individuálnímu) pochybení v mezilidských vztazích, tak k pochybení v hlavním poslání – vzdělávání dětí. Výpovědi o problému se školou, která selhávala podle matek v základním profesním úkolu, výuce, ukazují na zájem rodičů na udržení určité laťky vzdělávání. V těchto výpovědích (především rodičů maturantů) zaznívá důležitost nabytí znalostí, získat vzdělání jako investici pro život, která je nutností pro dobré uplatnění se v životě. Špatná úroveň poskytovaných služeb ohrožuje tuto vizi, proto je třeba kvalitu kontrolovat, hlídat, v případě nespokojenosti reklamovat nebo přejít ke konkurenci. Rodiče uplatňují v jednání se školou a přístupu ke vzdělání zákaznický postoj [Rabušicová 2004].

Blanka (ZŠ; M) byla velmi nespokojená se ZŠ a proto chtěla, aby dcery studovaly VG. Mladší dcera ovšem neuspěla při přijímacích zkouškách a dokonce ani nechtěla změnit

¹⁰⁰ Na škole učil během dvou let v dané třídě: občanskou výchovu, zeměpis, hudební výchovu, tělesnou výchovu, práci s informacemi.

školu. Blanka se znepokojením a částečnou rezignací konstatovala zaostávání dcery za vrstevníky, bez ohledu na její stále výborný prospěch. Ráda by byla bývala zašla za ředitelem a promluvila s ním, ale nikdy se k osobnímu jednání s ním nedostala. Bariérou byla třídní učitelka, která jí doporučovala uspořádat petici za rodiče, kterou Blanka nezorganizovala.

Zhoršující se úroveň výuky na škole po příchodu nové ředitelky pozorovala Blažena (ZŠ; M). Dávala ji do souvislosti s prosazováním integrace dětí s handicapem do tříd. Syna raději přemístila na jinou školu s vysvětlením, že se obávala ho nechat na místě s nižšími nároky. Syn by přes vynikající prospěch a vysvědčení byl „sražen do podprůměru“, což by se nakonec projevilo později na střední škole. Obavy Andrey (ZŠ; M) zase vyvolala učitelka prosazující „alternativní metody“ učení. Ze srovnání znalostí dcery s vrstevnicí z jiné školy usoudila, že třída zaostává v učivu. Aby rodiče nebyli nuceni školu suplovat nebo platit dceři doučování, jednala o učitelce přímo s ředitelem školy. Ten jí pochopil, ale poukázal na nedostatek financí, který mu neumožňuje vybírat si kvalitní učitele. Adriana (ZŠ; M) se vysvětlení podívovala a naznačovala, že ona by se takto odbýt nenechala, Alžběta (ZŠ; V) příkyvovala, že taková je bohužel dnešní situace ve školství, především v Praze.

Profesní nekompetenci učitelky dala Božena do souvislosti s její neaprobovaností. Při kontrole písemné práce z českého jazyka, ze které syn dostal původně nedostatečnou, údajně objevila chyby učitelky vedoucí ke změně hodnocení na výbornou. Božena s pohoršením projevuje své přesvědčení o neprofesionalitě některých učitelů, o potřebě dohlížet na jejich práci, a neváhat intervenovat ve prospěch obrany práv dítěte.

Božena (ZŠ; M): (.) nakonec má jedničku, ale musím tam jít a říct „helejte“. No tak, takovýdle věci se tam dějou.

Legitimita jejího jednání se jeví jako samozřejmá vzhledem k uznání chyb a změny hodnocení od učitelky. V menší vsi na Tábořsku škola postižená odlivem žáků kvůli nespokojenosti s výukou neváhala ve spolupráci se správou obce rodiče obviňovat a zastrášovat, aby děti nepřemísťovali jinam.

Svatava (ZŠ; M): (.) u nás prostě vážně angličtina s tím, že stěžujeme na to všichni a (.) víceméně se to otočilo proti nám, že tam nechceme dávat děti, no tak v podstatě, co chceme (.) svolali si nás tam jako malý školáčky a to svalili na nás (.) byla velká schůze a vysloveně tam jako řekli, že teda jako, kdo tam to dítě nenechá, takže toho nebudou mít rádi.

Rodiče se zájmem o vzdělání, ale došli k přesvědčení, že v zájmu svého dítěte nemohou jednat jinak. Pro staršího syna Svatavy je už pozdě, mladšího ale na dané škole už nechat nechtěla.

Reflexe nepříznivé finanční a personální situace veřejného školství v očích matek oslabuje obraz školy jako profesionální instituce a vede k despektu vůči některým učitelům jako těm, kteří by za příznivějších okolností ve školství působit nemohli. Na druhé straně vybavuje vedení škol argumentem ve smyslu systémového, nikoli jejich osobního selhání. Alternativní výukové metody nebo snaha o integraci handicapovaných dětí jsou pro některé rodiče signálem, že škola může zanedbávat svou hlavní funkci – přípravu dětí na další vzdělávání, stavět základy poznání. Nejistotu ohledně kvality poskytovaného vzdělání projevovaly hlavně matky z rodin

maturantů, které počítají se vzděláním v životě svých dětí jako prostředkem, jak udržet nebo zvýšit status rodiny. Vlastní je jim komplementární pojetí vztahu rodiny a školy [Štech, 2004]. Spíše než dobrý prospěch rodiče zajímá, jak si děti vedou ve srovnání se svými pomyslnými vrstevníky – budoucími spolužáky, se kterými budou chodit na střední, případně vysokou školu.

Porozumění mezi dětmi a učiteli

Poslední část analýzy se zaměřuje na ty výpovědi, kde je interakce a vyjednávání se školou pojednána jako výsledek nedostatečného pochopení individuality dítěte ze strany učitelů. Matky problém líčily nikoli jako selhání dítěte nebo učitele, ale spíše jako drobné nepochopení, které rodiče mohou odstranit jako třetí, do určité míry nezávislá, strana.

Laura patří mezi rodiče, kteří vzdělání přisuzují velký význam a zároveň neváhají školu a učitele kritizovat. Její syn se nepohodl s učitelkami, které považovaly za drzost to, co on stejně jako celá rodina, bere jako běžné diskutování, výměnu názorů, na niž je zvyklý z domova. Laura se ve škole dotčeným učitelkám, a také při skupinové diskusi, snažila vysvětlit synovo chování ze svého pohledu, tedy jako naprosto přijatelné. Vyžadování poslušnosti a konformity z jejích slov vychází jako chybné pojetí výchovy dítěte, rozum a asertivita mají nad poslušností navrch. Autorita se vyjednává v diskusi a nikoli formálně vyžaduje.

Laura(VG; VŠ): ...Říkám „nejsou drzí, on prostě reaguje a snaží se s váma mluvit jako dospělý s dospělým ... v rodině komunikujeme naprosto otevřeně a úplně normálně“ a paní učitelky na ty ZŠ měly vždycky ten pocit, že ty děti musejí držet pusy a krok ...

Změna ze ZŠ na VG situaci zlepšila, protože komunikace mezi studenty a profesory je (na respektované výjimky) volnější. Výchova syna ve vzdělané rodině naučila pohybovat se lépe v prostředí gymnázia než základní školy. Jeho socializace mu dala pocit oprávnění [Lareau, 2002; Lareau, 2003], který v prostředí ZŠ nebyl dobře přijat. K dosažení interakčního úspěchu na některých ZŠ se zdá být někdy výhodnější *nemít* zažité takové jednání a respektovat autoritu, případně se umět přizpůsobit (jak Laura s despektem formuluje) tradičnímu a neflexibilnímu přístupu učitelek. Rodiče někdy raději volí změnu školy a kolektivu, než aby dítě zažívalo nepochopení a muselo se přizpůsobovat.

Eva (VG; VŠ) byla donucená komunikovat s profesorkou angličtiny kvůli vynikající práci své dcery, která obsahovala také dosud neprobranou látku. Nejprve učitelka práci odmítla hodnotit a dívku nařkla z toho, že jí nedělala ona, ale její matka – také učitelka.

Eva: Takže jsme paní profesorce napsali dopis, že dcera chodí od předškolního věku do jazykového studia (...) Paní profesorka to uznala a dokonce pak se dcera chlubila, že tu její práci vystavila s tím, že ten text tam přelepila, takže to spíš bylo takové legrační.

Eva svou umírněnou reakcí tvořivě reformulovala a v důsledku obrátila původně velmi nepříjemnou situaci –obvinění z podvádění – ve veřejný úspěch dcery. Učitelka a posléze i ostatní děti se dozvěděli, že znamenitě ovládá cizí jazyk. Situace zároveň vhodně ilustruje ambivalentnost přítomnou v mnoha interakcích, která se při odlišné, citlivé a přesvědčivé interpretaci ze strany rodičů může změnit. Místo „vlítnutí“ do

školy, pomohlo sepsání pádné argumentace, na jejímž základě mohla profesorka uznat vlastní chybu úsudku. Takové jednání může mít i implikace do budoucna, učitelka si příště dá pozor, aby se něco podobného neopakovalo. Nespravedlnost vůči dceři se nekonala, došlo k předefinování předchozího špatného pochopení situace. Obě strany mohly uplatnit svou pravdu, učitelka sice dceru opravdu za práci veřejně pochválila, zároveň ale prosadila svou autoritu v tom, že přelepila ty části práce, které neodpovídaly dosud probrané látce. Pro Evu to je spíše malichernost, kterou s úsměvem toleruje.

V etnografické studii nebyly tyto problémy časté. Na pedagogické radě bylo jednou z učitelek navrženo potrestání Tiny (ZŠ-MŠ; VŠ) za drzost. Matka Tiny vnímala toto jednání učitelky jako výsledek problematického vztahu učitelky k žákům bez dostatečné autority a nesplněných očekávání podpory od Tiny, nikoli jako selhání chování dcery.

KV: takže tam bylo něco, že jste řešili vy se školou, jste si stěžovala?

Matka Tiny (ZŠ-MŠ; VŠ): (.) ty konfliktní situace, to bylo s tou učitelkou Blechovou (.) psala poznámky, že je Tina drzá, že vyrušuje v hodině (.) já jsem za ní byla na třídních schůzkách, tak ona spíš byla uražená, že tyhle holky jsou v tý bídě, že se o ně nemůže opřít. Že jí nějak ruply nervy, navrhla jim pokárání. Paní učitelka třídní nám říkala, že prostě jí to říkala, že by si to měla rozmyslet. Ona si to nerozmyslela a stejně to dala jako návrh na pedagogickou radu. No, ale jsem z toho nedělala nějaký ty, jsem věděla, že ona má trochu nervy pocuchaný. (.) Nakonec z toho bylo resumé, že se ona o ně nemůže opřít, jak si myslela. (.) ono je to taky těžký, tadyta paní učitelka se snaží se být taková kamarádká (.) a pak se diví, že ty děti se chovaj obráceně k ní. Jako kde je ta hranice? Vždycky - „já s nima chci být kamarádka a oni se mi takhle oplácej“. Ale nic. Jak jsem jí dneska potkala, tak jsem se jí schválně zeptala, jestli už je to v pořádku a ona, že jo, že to je v pořádku. Byla by třeba schopná jim dát špatnou známku z chování na konci deváté třídy. (.) paní učitelka třídní prostě říkala, že to vůbec nemám brát, že to byl její od kolegyně takovejdle nějaký krok vedle.

Jako příčinu konfliktu identifikovala nejasně definované komunikační mantinely mezi dcerou (a kamarádkou Anežkou) a paní učitelkou. Ta si nedokázala zjednat pořádek a dívky by jí měly podle jejího názoru podporovat. Paní Zlatá z pozice matky jedné z nejlepších žákyň ze třídy jednala s ní a posléze s třídní učitelkou o nespravedlnosti jednání učitelky Blechové vůči dceři. Třídní argumenty matky přijala, v podstatě se za svou kolegyni omluvila, dívky potrestány nebyly. Podařilo se jí urovnat i vztahy s učitelkou, které se to týkalo.

Matky v těchto příbězích figurují (paradoxně) v roli nejsilnějšího hráče, který má od situace odstup, líčí ji reflexivně, často s určitou dávkou ironie, a vůči škole až blahosklonně. Představují jakýsi prototyp dnešního úspěšného rodiče, jehož dítě vedle toho, že (samozřejmě) exceluje v učení či alespoň s ním nemá problém, se vyvíjí zároveň v osobnost s vlastním názorem a zvláštními dovednostmi, které není třeba vychvalovat, ale přiznat a respektovat. Pro pedagogy je nejobtížnější si v komunikaci s těmito (často i ekonomicky silnými) rodiči prosadit vlastní pohled, uspět.

Závěr

Již výše jsem uvedla, že školní hodnocení ovlivňuje chování, způsoby a komunikace žáků a žákyň, které pravděpodobně není tak docela individuální, ale vázané na rodinné zázemí, výchovné styly, praktiky a vzory v okolí. Školní hodnocení je důležité pro

utváření obrazu dítěte v očích jeho/jejího okolí, jeho/její osobnost, vývoj vzdělanostních aspirací nebo sebevědomí.

V této kapitole jsem podrobila zkoumání postoje matek vůči řešení problémů se školou. Všimla jsem si zejména toho, jak se liší výpovědi matek vzhledem k jejich aktivitě, angažovanosti, jaká je jejich pozice při řešení situace, jak hodnotí dítě a školu, danou konfliktní situaci, zda projevovала rodina úsilí zasáhnout do dění ve škole, případně pokusit se pozměnit obraz dítěte (rodiny). Ve vztazích mezi rodinou a školou se promítají různé nároky obou stran a při komunikaci jsou ustanovovány hranice výchovných pravomocí. Snahou obou zúčastněných je umožnit „správný“ výkon své role, příp. také docílit uznání identity druhé strany jako hodnotné. Z výpovědí matek můžeme číst nároky na školu, vnímání překročení norem školou, nebo také požadavky, které sami na sebe kladou rodiče.

Matky s nižším vzděláním do diskusí přispívaly především příběhy, ve kterých je původním problémem *chování dítěte ve škole*. V takto uchopených interakcích neukazují matky účinnou aktivaci kulturních zdrojů ze strany rodiny na pomoc dětem, k obhajobě jejich chování. Domnívám se, že tito rodiče častěji než vzdělanější rodiče se necítí povolání participovat na školní výchově dětí, stavět se mezi dítě a učitele. Dítě za své chování ve škole podle nich nese zodpovědnost, rodiče nevnímají přímou souvislost mezi svými výchovnými postupy a školním hodnocením svého dítěte, ve kterém se projevuje osobnost dítěte. Tyto matky akceptovaly udělená hodnocení a uznávaly autoritu učitelů, některé dokonce (by) souhlasily s fyzickými tresty. Zmiňovaly náročnost učitelské profese a jednání s dnešními dětmi. Učitele považovaly za ty, kteří se spolupodílejí na výchově jejich dětí a neměly zájem vměšovat se do jejich práce. Ani nevívaly přílišné vstupování školních problémů do sféry domova. To souhlasí s tím, že u nás je tradičně normální se školou nekomunikovat [Štech, 2004], respektovat jasné hranice mezi rodinou a školou [Lareau, 2002]. Navíc, někteří rodiče jsou kontaktováni ze školy kvůli dětem často. Oceňují pak učitele, kteří si dokážou zjednat autoritu, na rodiče se zbytečně neobracejí. Matky neprezentovaly snahu zasáhnout proti škole, přestože s postupy ne vždy souhlasily a kritizovaly konkrétní, z jejich pohledu, chyby. Spíše vyjadřovaly bezmoc při snaze na ně upozornit a uspět proti škole, než ukazovat snahu oslabovat autoritu školy před dětmi.

Vzdělanější matky (maturanti, ale zejména VŠ) poukazovaly na chyby školy více, a častěji se prezentovaly jako úspěšné při komunikaci se školou. Důležitá je pro ně verze dítěte, jeho pocity, motivace. Zásahy ve škole tito rodiče prezentovali jako motivované zájmem dítěte, kterému tímto zároveň vyjadřovali důvěru. Matky sebe považovaly za znalé chování, schopné je vysvětlit a obhájit důvody. Nejúspěšnějším způsobem řešení problémů se z výpovědí jeví postup, který jsem nazvala *partnerská komunikace*, který charakterizuje předpoklad dialogu rodiče a pedagoga jako racionálních partnerů schopných domluvy [Lareau, 2000, 2002]. Tito rodiče jsou pro takový kontakt se školou vybaveni potřebnými kulturními zdroji a v případě neúspěchu či vážnějších problémů neváhají ani vyjednávat s vedením, klást argumenty a předkládat vlastní řešení, protože svůj úsudek staví velmi vysoko a dokážou předem zvážit možné varianty vývoje. Ani oni nepovažují učitele za neomylné, neváhají předefinovat situaci a prosadit svou interpretaci. Uchránit pozitivní obraz dítěte, a potažmo svůj jako

zodpovědných a dobrých rodičů. Některé vysokoškolsky vzdělané matky své děti popisovaly jako individuality, které by měly mít možnost prosazovat vlastní názor a vést i polemickou diskusi s pedagogy, což u některých pedagogů, jak bylo uvedeno, je většinou málo přijatelné.

Pestrost situací, které rodiče se školou a škola s rodiči řeší ve vztahu k pobytu dítěte-žáka/žákyně ve škole znemožňuje postulovat determinaci výběru praktik rodiči ve vztahu ke škole. Vzdělanostní rodinné zázemí spolu s očekávanou vzdělávací drahou dítěte (rodinné aspirace) nicméně své stopy na vzniku, definování, samotném výběru školních problémů zanechává a lze je sledovat také při líčení průběhu interakcí se školou a jejich výsledků. Nejvýraznější rozdíly se ukazují na *problémech s chováním dětí* u rodičů s nižším vzděláním, které naznačují panující až antagonistický vztah mezi školním prostředím a dítětem („odpor/rezistence“, odmítání respektovat autority, protiškolní postoje), a v *problémech s porozuměním*, jejichž uvedení vzdělanými matkami spíše zdůrazňuje nedostatek vážnějších problémů ve školní socializaci dítěte. Obava rodičů o *zajištění dobré kvality základního vzdělání* je nepochybně i ze strany školy legitimní, protože vyjadřuje zájem rodičů o vzdělání, pochopení důležitosti solidních základů, na kterých má dítě v budoucnu stavět ve své cestě za vzděláním a profesí. Pro pedagogy je kvalitní výuka neoddiskutovatelnou profesionální povinností, kritika mířící na kvalitu výuky tak může znamenat snad největším ohrožení, potencionálně vést k opuštění žáků z rodin, kteří právě tuto charakteristiku bedlivě sledují, největších spojenců škol ze strany rodičů, těch kteří projevují opravdový zájem o vzdělání.

Kulturním zdrojem úspěšně aktivovaným při vyjednávání se školou se zdá být schopnost rodičů zaujmout sice zúčastněnou pozici, ale zároveň člověka, který se snaží vyslechnout obě strany a „objektivně“ posoudit možnosti řešení. Až po neúspěšném pokusu o domluvu s konkrétním pedagogem, se takoví rodiče obrací na vedení školy. A pokud i tento přístup selže, může pomoci obeznámenost s alternativními institucemi. Dostupnost (a samostatnost dítěte v případě nutnosti dítěte) a spolehlivé reference uvolňují možnosti rozhodování o změně „k lepšímu“, a tak i horizonty svobodné volby. Pražští rodiče mají v tomto ohledu lepší pozici, mohou si vybírat mezi školami.

8. Utváření školní úspěšnosti a neúspěšnosti ¹⁰¹

Na datech z etnografického výzkumu se pokusím představit, jakými způsoby je utvářena a potvrzována školní úspěšnost a neúspěšnost žáků. Jaké atributy, práva a povinnosti jsou s konkrétními třídními pozicemi spojovány, a také jak do umístování žáků v třídních kolektivech promlouvá rodinné zázemí. Rozdíly ve školní úspěšnosti a vzdělanostních aspiracích žáků jsou pojaty jako *výsledek* procesů každodenní interakce a komunikace aktérů, praktik hodnocení a umístování do vztahů v hierarchicky uspořádaném školním prostředí. To ústí v „usazování“ jednotlivých žáků do určitých pozic v rámci třídního kolektivu a spoluurčuje pozdější volbu střední školy.

Dále uvažuji o roli rodinných kulturních zdrojů, které žáci ne/mají k dispozici, „po ruce“, při utváření svých školních kariér a překonávání překážek při vzdělávání. Opět se ptám: co na školách za takové zdroje můžeme dnes považovat, jak se konkrétně uplatňují, jakým způsobem rodiny „předávají“ privilegia/znevýhodnění? Jak ve dvou třídách pražských základních škol dochází k formování úspěšných či neúspěšných žáků v důsledku hodnotově zatížených kategorizací?

Umístování ve škole – úspěšnost a neúspěšnost

Symbolické pozice „ne-/úspěšných“ či „špatných/dobrych“ žáků zastupují více méně již předem připravené „škatulky“ – kategorie definované vůči sobě, tedy relativně a nesoucí význam prisouzený v prvé řadě pedagogy, ale nejen jimi (také spolužáky, rodiči). Výsledkem dlouhodobých, opakovaných až rutinizovaných hodnocení jednotlivých žáků je jejich poměrně stabilní spojení s kategoriemi a jejich obsahem s patřičnými dopady na sociální identitu. Tuto vazbu chápu jako nesamozřejmou, jako výsledek každodenních praktik „umístování“/„pozicování“ (podobně viz [Davies, Hadre 2001; Šanderová et al 2009: 57-8; Hejhalova 2010; Slícuje-Bradly 2010]).

Na tvorbě (sociálních) identit v interakcích se podílí diskursivní praktiky „umístování“, díky nimž lze uchopovat sebe i ostatní v promluvách jako pozorovatelné a subjektivně koherentní. Promluvy se opírají o kulturně podmíněné příběhy, dějové linie, v nichž je utvářen mluvčí i posluchač. „Pozice“ uvaluje na toho, kdo ji zastává, určité vlastnosti, práva, povinnosti a závazky, je zdrojem a zároveň určuje perspektivu, z níž mluvčí vyjednává. Umístování má sociální důsledky (ilokuční, perlokuční síla), jazyk pouze nereprezentuje, ale mění či spoluutváří sociální svět [Slocum-Bradley 2010: 82]. Pozice „žák“ a „učitel“ mají různá práva a povinnosti (učitel vykládá, zkouší, vyvolává; žák/yně poslouchá, zapisuje, odpovídá), fungují v kulturně definovaných rámcích procesu školního vzdělávání. Základní vzdělávání vychází primárně z transmisivní koncepce předávání poznatků a dovedností kulturně nedostatečně vybaveným členům společnosti. *Školní úspěšnost* je mírou s jakou se tento v zásadě lineární proces daří naplňovat. Dospělí lidé v pozici učitelů jsou nadáni legální autoritou zmocňující je k tomu, aby se právě jejich hodnocení stala významnou součástí konstrukce školní kariéry. Ta je ovšem v každém případě chápána jako primárně utvářena jednáním samotných žáků jako neopominutelných aktérů.

¹⁰¹ Kapitola je upravenou verzí stati [Vojtíšková 2011].

Sociální účinky školního hodnocení jako systémové zpětnovazební informace vzhledem k učební činnosti žáka jsou mnohé [Slavík 2003]. Jedním ze zásadních instrumentálních dopadů se jeví průměrný prospěch v osmém a devátém ročníku základní školy (ZŠ), který se v současné době stal jedním z rozhodujících kritérií směřujících žáky do různých vzdělávacích drah. Zkoumání praktik dělících žáky/ně od „nejlepších“ po „nejhorší“ spočívá také ve skutečnosti, že hodnocení s sebou nese širší než jen školní relevanci. Ve společnosti, která klade důraz na individualismus a zásluhovost, má důsledky pro identitu, formující se osobnost mladého člověka. Neúspěšnost přináší jistý morální stigmatizující náboj, který s ní však nemusí být automaticky spojován [Goffman (1963) 2003]. Zaujímání konkrétní pozice ve třídě dává perspektivu, souvisí s přátelskými vazbami, usuzováním, kdo jsem a kdo jsou „lidé jako já“, jaké je moje místo (odkaz na Goffmanův „sense of place“) a místo ostatních, s formulováním životních cílů, aspiracemi a životními šancemi.

Kritéria hodnocení žáků

Hodnocení žáků učiteli je neodmyslitelnou součástí fungování ZŠ. Dostatečné průběžné hodnocení práce je součástí nároků žáka a rodiny, patří k základním povinnostem učitelů. Závazný školský dokument RVP pro základní vzdělávání se vyjadřuje následovně:

Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. [Rámcový ... 2007: 12]

Také v předcházejícím vzdělávacím programu se k hodnocení přistupuje jako k prostředku posilování kladného vztahu žáků ke škole a vzdělávání [Vzdělávací ... 1996: 9-10]. Výhradně pozitivně se ovšem s hodnocením na školách nezacházelo, naopak všichni očekávali spravedlivost při umisťování na pomyslném žebříčku kvality „výkonu“. Pozitivní hodnocení v případě slabých výkonů může být dokonce chápáno negativně (blahosklonnost). Problémem se hodnocení stává, když funguje jako „nálepka“, kategorický soud o schopnostech žáka [Slavík 1999: 146-8].

Identifikovala jsem tři hlavní dimenze, podle kterých byli umisťováni žáci vzhledem ke školní úspěšnosti. Tabulka 7 schematicky na třech osách zachycuje symbolický prostor školního hodnocení žáků. Tučně je zvýrazněn z pohledu pedagogů nejvíce žádoucí projev dané charakteristiky ve školním prostředí. V zásadě byli žáci rozlišováni podle *chování* na škále od nenápadného (až neviditelného), přes preferované kamarádké, aktivní, po nežádoucí zlobivé. Z hlediska *předpokladů k učení/intelligence* na slabé, hloupé až po inteligentní, chytré, kterým „to pálí“, ale také znají víc nebo se dokážou orientovat. Za žáky podprůměrné bývali považováni i ti, kteří nebyli schopni podat víc než průměrný výkon, třebaže se snažili. Předpokládalo se, že žáci s nadprůměrnou inteligencí mohou dosahovat dobrých výsledků bez větší námahy, protože náročnost není tak vysoká. *Motivace* ke školní práci indikovaná aktivitou v hodinách a domácí přípravou je třetí důležitou dimenzí. Většina žáků by s nasazením většího úsilí podle učitelů mohla dosáhnout mnohem lepších výsledků, ale třídy nebyly soutěživým prostředím, které by k většímu výkonu žáky/ně motivovalo.

Volní vlastnosti nebyly považovány za silnou stránku většiny žáků/žákyně na daných školách.

Tabulka 7: Symbolický prostor hodnocení žáků: proloženě negativní, tučně pozitivní hodnocení.

	<i>Nízká intenzita</i>	<i>Střední intenzita</i>	<i>Silná intenzita</i>
Intelektuální předpoklady k učení	<i>Podprůměrné, slabé-hloupost, neporozumění</i>	Průměr, běžné, porozumění	Nadprůměrné, inteligence, bystrost – rychlé porozumění
Vystupování žáka vůči osobám/druhým	Nenápadné, tiché, vyloučení	Normální, přátelské, kolektivní	<i>Nápadné, rušivé, hlučné hyperaktivní až asociální</i>
Přístup žáka k úkolům/cílům	<i>Slabá, lenost, nevyužívání potenciálu, zanedbávání</i>	Adekvátní, pracovitost, přiměřená potřeba, schopnostem	Silná, přílišná snaživost, přepínání

Zatímco o inteligenci učitelé, rodiče nebo dokonce psychologové, uvažovali jako o dané či vrozené, geneticky/biologicky podmíněné a existující mimo vůli žáka/žákyně a jeho/její rodiny, snaha a chování patří mnohem více do sféry vůle a svobodného rozhodování. Především s motivací učitelé spojovali pozitivní či negativní vliv rodiny,¹⁰² na konci ZŠ se ale už rodina nepovažovala za „polehčující“ okolnost. Dospívající by měl/a mít vlastní rozum a být samostatný/á, ostatně o tento typ uznání sám/sama usiluje.

Fixovaným, závazným a jednoznačným se hodnocení ze strany učitelů stává v podobě známek na vysvědčení (a průměru školního prospěchu pololetního či závěrečného), které jsou výslednicí mnoha interakcí tváří v tvář a alespoň několika dílčích hodnocení ve formě známek v žákovské knížce.¹⁰³ Nedají se považovat za číselné vyjádření jediné charakteristiky žáka/žákyně. Můžeme ho vnímat spíše jako posouzení prokázané kulturní kompetence odpovídat na kladené požadavky, výsledek kombinace dovednosti správně rozumět – dekodovat chování učitele, řeči/textu zadání, snahy vyhovět nároku a zručnosti provedení samotného „výkonu“, použití adekvátních prostředků k artikulaci svých poznatků a dovedností. Žák je oceňován nikoli za samotné znalosti, ale za jejich předvedení – psaný nebo mluvený projev, zapojení se, prezentaci znalostí a dovedností před druhými. Opakované špatné hodnocení je dehonestující, odkazuje k nezvládnutí, selhávání.

Školní prospěch v očích učitelů, žáků, rodičů představoval důležitý signál pro projekci budoucnosti, nezřídka přímo rozhodoval o přijetí-nepřijetí na střední školy.¹⁰⁴ Znamky

¹⁰² Jestli rodičům záleží na vzdělání – význam připisovaný vzdělání, který souvisí se sociálně-ekonomickým statusem rodiny [viz např. Matějů, Straková 2006:156-160].

¹⁰³ Školní řád Sídlištní školy stanoví minimálně čtyři záznamy, z toho alespoň jeden založený na ústním projevu.

¹⁰⁴ Mnoho středních škol dává uchazečům vodítka v podobě přibližného požadovaného průměru či známek z vybraných předmětů. Nakonec závisí na relativním pořadí opravdových zájemců (těch, kteří si podají zápisový lístek) a počtu otevíraných míst. Někde se vedle průměru bere v úvahu účast nebo

tak spolu-definují identitu žáka/žákyně, jaké má vyhlídky a kým se může stát. Slouží k dorozumění nejen uvnitř vzdělávacího systému, ale také v komunikaci mezi školou a rodinou, školou a jednotlivcem.

Třídění žáků podle vykázaných znalostí a dovedností (nově osvojení si „klíčových kompetencí“) je jedním z jasně deklarovaných a všem dobře srozumitelných cílů vzdělávání. Má odrážet rozdíly ve schopnostech, které RVP ZV předpokládá a podle nich zároveň deklaruje odlišnou práci pedagogů:

„(.) stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání.“
[Rámcový ... 2007: 12].

Povzbuzování a podpora nejslabších se nicméně ve třídách příliš neobjevovala, což ovšem nebylo třeba explicitně ospravedlňovat. Je totiž považováno nikoli za pouze legitimní, ale žádoucí, aby se „úspěšnému“ Oliverovi dostávalo ve škole uznání a „neúspěšnému“ Felixovi pokárání, v souladu s principem zásluhovosti, meritokracie.

Umísťování žáků ve školních třídách

V následujících částech představím žáky, kteří se svým školním hodnocením vymykali z průměru, ať už pozitivně („úspěšní“) nebo negativně („neúspěšní“). Jedná o Olivera a Felixe ze Sídlištní školy, Tinu, Anežku a Miriam z Malé školy.

Nejvyššího kladného ocenění se dostávalo od učitelů žákům, kteří byli považováni za inteligentní, uctivě se chovali vůči dospělým a přátelsky k vrstevníkům, motivovaní k práci. Do kategorie „dobrý žák“ nejlépe spadal Oliver (ZŠ-SŠ; VŠ), kterého někteří učitelé považovali za téměř přespříliš snaživého „Hujera“. Snědý cizinec seděl v první lavici u okna, hned naproti katedře.¹⁰⁵ Byl považován za zodpovědného, sebevědomě se pokládal za hlavu třídy, tři roky vykonával funkci předsedy třídy:

Oliver: „Samozřejmě když je předsedou Prokop, tak je to úplně něco jiného, než když jsem já. Když učitel chybí 10 minut, tak musím jít za zástupcem říct mu to a zjistit koho máme. Jít za tím učitelem, říct mu to, aby zase co bude dál, zjistit to a říct to té třídě. (.) Žák nechce ty starosti. A právě, že já jsem takový, někdo ty starosti musí mít, snažit se je řešit. A baví mě to být předsedou.“

Zastupoval školu v ekotýmu a školním senátu, stal se členem „žluté roty“, tedy zástupců žáků, kteří o přestávkách dohlíželi na záchodcích na dodržování hygieny.¹⁰⁶ Původně vyloučený a stigmatizovaný chlapec na sobě tvrdě pracoval, úspěch mu nespadol sám do klína.¹⁰⁷

umístění na vyšších stupních školních olympiád, rozšířená jazyková výuka, větší váhu mohou mít známky z vybraných předmětů apod.

¹⁰⁵ Je příznačné, že v prvních letech na české škole seděl zcela vzadu, a až na přímluvu rodičů byl v dalších letech na 2. stupni přesazen do první lavice. Poslední léta si již toto místo volil záměrně sám.

¹⁰⁶ L. Jarkovská píše o chlapci cizí státní příslušnosti v podobné čelní pozici [Jarkovská 2009b]. Oliver oproti jím popisovanému Jurovi nebyl tolik oblíbený všemi spolužáky, ani se nesnažil nenápadně provokovat učitele, aby popularitu mezi spolužáky získal. Oliver, který byl na prvním stupni urážen a označován za teroristu, měl stejně jako Jura výborně rozvinutou sociální inteligenci. Tu E. Goffman přisuzoval některým stigmatizovaným [Goffman (1963) 2003:129].

¹⁰⁷ Na českou ZŠ přišel až ve čtvrté třídě bez znalosti češtiny. Přes veškerou píli nebyl schopný dosáhnout chvalitebné z českého jazyka, jeho pravopis rozhodně nebyl bez chyb a učitelka si posteskla, že některé věci neslyší a nedokázala ho za čtyři roky naučit rozlišovat mezi „há“ a „chá“.

Nejlepší studentky v Malé škole Anežku (ZŠ-MŠ; M) a Tinu (ZŠ-MŠ; VŠ) pojilo dlouholeté těsné spojení, společná lavice ve třetí lavici u dveří. Anežku okolí vnímalo jako tichou, pilnou, inteligentní dívku, která se trochu stranila spolužáků. Ti jí považovali za ne příliš spolehlivou, ochotnou postavit se na stranu učitelů, „donášet“. Sebevědomá Tina se těšila na budoucí kolektiv na gymnáziu, protože nynější spolužáky nepovažovala za adekvátní partnery. Dívky nebyly tak vzorné jako Oliver, v některých hodinách povídaly a příliš nepracovaly. Obecně je ale učitelé považovali za „šikovná děvčata“, která vše zvládnou a doženou.¹⁰⁸ Deklarovanou „šikovnost“ mohou učitelé používat jako zbraně, kterou poukazují na nespokojenost s výkonem žáka, za níž si může žák sám [viz Šed'ová, Švaříček 2010:74-77].

Pozice školního neúspěchu se často spojovaly s negativním hodnocením a stigmatizujícími vlastnostmi, jako lenost, nezáměr, drzost, hrubost, vyloučenost z vrstevnického kolektivu, špatné rodinné prostředí, nežádoucí mimoškolní aktivity (party, alkohol, cigarety, sexuální život). Učitelé se potýkali se žáky bez motivace ke školní práci v kombinaci s nežádoucím chováním vůči dospělým a/nebo spolužákům.

Felixovy (ZŠ-SŠ; V) problémy s učením ho provázely v podstatě od počátku školní docházky. Přístup svého syna ke škole charakterizovala Felixova matka následovně:

Matka Felixe: „(.) nebaví ho učení, to ho teda absolutně nebaví, od první třídy. V první třídě chtěl furt propadnout do školky nazpátek. Takže v tom to má prostě zafixlý tu školu jako že ne (.) řekla mi paní učitelka, že to chování, že sice ty důtky jsou, ale že to není na to, aby měl sníženou známku z chování jo. Že prostě je to vysloveně jenom o tom, že to fláká, že to lajdá, a když pak mu někdo něco řekne tak je drzej, že jo.“

Trvalé problémy se zvládnutím učiva doprovázené absentujícími pro-školními postoji matka spojovala s drobnějšími konflikty syna s učiteli a přestupky proti kázní. Pro změnu své pozice se Felix nesnažil něco udělat, zejména v náročnějších předmětech by to bylo dozajista velmi obtížné¹⁰⁹. Časně diagnostikovanou dyslexii Felix využil ve sporu s učitelkou jako důvod, proč má dostat trojku a ne pětku, ačkoli ignoroval práci v hodinách. Snažil se prosadit jakousi nepsanou dohodu, podle níž pokud nebude rušit, učitelé mu umožní nepropadnout. Učitelům dával najevo svůj nezáměr o učení, a také své schopnosti hodinu znepríjemnit, očekával, že výměnou za svou „neviditelnost“ – nenarušování hodin v poslední lavici prostřední řady – a občasnou snahu (opisování), si zaslouží lepší než dostatečnou. Neformální dohodu občas rozvíklal prohřešek Felixe nebo učitel, trvající na svých nárocích. Snaha žáků i nároky učitelů se ke konci 9. třídy z větší části vytrácely s přijetím na střední školy. Přesto u Felixe došlo poprvé k tomu, že získal několik nedostatečných na vysvědčení. Po neústupném učiteli chemie se přidala i učitelka českého jazyka a dějepisu. Ta svým kolegům s úsměvem a ironií reprodukovala rozhovor, ve kterém Felixovi vysvětlovala, že nedostatečnou si u ní zaslouží opravdu jen ti, co se usilovně „snaží“ a mezi něž on patří. K propadnutí přes několik nedostatečných nedošlo, na učební obor karosář byl po pohovoru přijat.

¹⁰⁸ Zaznamenala jsem to i já ve svých pozorováních. Dívky se hlásily k opravě nebo se nechávaly vyvolat, když právě uměly. Motivací jim byl dobrý prospěch, aby nemusely podstupovat přijímací zkoušky na střední školu.

¹⁰⁹ Příznačnou byla pouze podepsaná pololetní práce z fyziky. Sice jako jediný dokázal prakticky zapojit elektrický obvod a měl spoustu praktických znalostí, nebyl schopný porozumět symbolickému znázornění a terminologii, která se při školním výkladu používá. Učitelka fyziky o jeho praktických znalostech a dovednostech věděla, přesto ho musela ohodnotit nedostatečnou.

Prospěchově slabé dívky z Malé školy bylo mnohem více vidět a slyšet než dívky na druhé škole (také proto, že tvořily občas rozhádanou „partičku“). Svými postoji ke škole i trávení volného času blížily životnímu stylu Felixe – kouřily, měly za sebou první sexuální zkušenosti, chodily na diskotéky, pily alkohol. Chováním a vzhledem více „chlapecká“¹¹⁰ Miriam (ZŠ-MŠ; V) ze sociálně slabší rodiny si ve škole udržovala distanci vůči učitelům, dávala najevo, že jí nezáleží na jejich hodnocení, brala na sebe přestupky druhých (např. kouření ve třídě), protože u ní „je to už jedno“, používala hrubé výrazy i před učiteli.¹¹¹

Spolužáci a spolužačky oceňovali její ochotu „obětovat se“ pro druhé, většina jí ale stejně vnímala jako již od pohledu „jinou“, stigmatizovanou, s velkými problémy (včetně násilí, alkoholu, možná drog). Tina v rozhovoru uvedla, že soucítí se spolužačkou, kterou zná už od předškolních let, a vnímá handicap rodinného prostředí ostře kontrastujícího s jejím. Dívky, ač seděly kousek od sebe, dělila takřka hmatatelná a viditelná propast. Hubená Miriam nosila většinou široké kalhoty, o několik čísel větší bavlněné mikiny s kapucí, šátek na krku, batoh, měla pořezaná zápěstí a vyražený zub. Tina si oblékala světlé oblečení obepínající tělo, módní úzké kalhoty, nosila značkovou tašku přes rameno a růžová rovnátka. Dlouhodobé míjení světů, ve kterých se dívky pohybovaly a respektování pomyslných hranic, nenahrávalo navázání bližšího kontaktu.

Tina (ZŠ-MŠ; VŠ): „(.) právě že už jenom to co ona provozuje, a to jak je celá taková nevyrovnaná, to mě prostě jakoby ne odpuzuje, ale nepřitahuje mě to k ní, prostě mít nějakou důvěru.“

Tina o tom sice zauvažovala, ale nevěřila, že by uspěla u těžkými zkušenostmi zocelené dívky. Nabídnutá pomoc nebo pochopení by se mohly nevyplatit. Nejen zranit Miriam, ale navíc sebe vystavit riziku obvinění z neupřímnosti, falešnosti, snahy získat něco pro sebe, hraní si na spasitelku.¹¹² Situace, kdy by Miriam mohla něčím pomoci jí, Tinu vůbec nenapadla.

Zájem pomoci spolužákům, vysvětlit látku před zkoušením či testem projevoval i Oliver. Směřoval jej na ty, kteří o pomoc projevovali zájem, ochotně ji přijímali a prokazovali vděk, přátelství, nikoli k (zdánlivě) suverénnímu Felixovi.

Školní disciplinace – přijetí či subverze morálního řádu

Základní škola představuje prostředí silně normativně determinované, předvídatelné, byrokraticky organizované, strukturované [Hester, Eglin 1997, Kaščák 2006; Jarkovská 2009a]). Disciplinární moc školy ukázněuje žáky a žákyně ve prospěch účinného využití času (produktivita a efektivita jako ceněné společenské hodnoty), ochrany zdraví a bezpečí žáků, ochrany zařízení školy. Škola se ve své integrační funkci podílí na utváření chování, ovlivňuje projevy a formy konání aktérů

¹¹⁰ Nezávisle na mém soudu její otec při otázce na charakteristiku dcery ihned uvedl „Ona měla být kluk,“ následoval výčet jejích aktivit a srovnávání s ním, když byl v jejích letech. Její spolužačka vzpomínala dřívější zapojování Miriam do aktivit, které provozovali pouze kluci, jako hraní fotbalu. Účastnila se rvaček nebo fyzického napadání.

¹¹¹ Vulgární výrazy nebyly výjimečné ani u žáků s dobrým prospěchem, „slušní“ žáci se ale snažili těchto termínů vyvarovat před učiteli.

¹¹² Odlišný není u dívek pouze vzhled nebo vystupování, ale také sociální zázemí, trávení volného času, kamarádi, aspirace. V Sídlištní škole jsem našla podobné rozdíly. Je až s podivem, jak se na malém prostoru školní třídy téměř nerušeně paralelně mohou odvíjet tak odlišné životní osudy/světly.

– především žáků [Kaščák 2006]. Práva, povinnosti a očekávání kladená na jednotlivé aktéry jsou jasně vymezené a všem dobře známé (obeznámenost se školním řádem se opakovaně stvrzuje). Mnoho škol bývá vůči okolí uzavřených, je přesně definováno, kdo a kdy do ní má přístup, v jakém čase a prostoru se má pohybovat. Normy přesně regulují aktéry v souřadnicích času, místa, předepisují formy dorozumění a vyjadřování emocí.

Velká mocenská asymetrie ve vztahu žáků a pedagogů vyjadřovaná v evidenci a hodnocení, je legitimizována ideologií přirozenosti nerovností a hierarchizace podle věku a genderu [Jarkovská 2009a]. Předmětem posuzování je také pomyslná „dospělost“ a „zralost“ odvozovaná z projevovaných postojů a jednání. Netýká se výlučně dětí, ale i rodičů. I ti mohou být v tomto ohledu neuznáváni jako rovnocenní, pokud se neprojevují „správně“.

Konvalinková (ZŠ-SŠ; vedoucí poradenského pracoviště): „Když s těmi rodiči hovořím, tak se nemůžeme dobrat nějakýho cíle, protože ti rodiče mi přijdou úplně nevyzrálí (.) maminka dítěte ve druhé třídě, a přišlo už s posudkem z poradny, že ta matematika je prostě na úrovni začátku první třídy, ale mamince to vůbec nevádí (.) ona to považuje za normální (.) ty rodiče necítí potřebu tomu dítěti pomoci. A kdo si teda myslí, že jim teda má pomoci, když ne rodič především?“

Vzdělávací cíle se neomezují na předávání znalostí, dovedností, ale také specifické kultury a mravního řádu. Jde o výkon symbolického násilí [Bourdieu, Passeron (1977) 1990; Kaščák 2006]. Klasické kulturalisticky založené studie poukazují právě na nesoulad kultury žáků/studentů z dělnické/nížší třídy a/nebo jiné etnicity s dominantní kulturou školy – „bílou“ a střední/vyšší třídy [Willis (1977) 1981, MacLeod 1995, Weis 2004].

Můžeme si položit otázku, jak úspěšné a neúspěšné kariéry žáků a žákyň souvisí s jejich postoji vůči kultuře školy, jak se do nich promítá ne/schopnost a/nebo ne/ochota pubertální mládeže přijímat dominantní kulturu, nebo dokonce její otevřený vzdor, rezistence utlačovaných vůči pocíťované moci, subverzivní strategie vyjadřující rozdílné systémy hodnocení dospívajících a školních autorit. Současná „mainstreamová mládež“ je vzhledem ke svým orientacím popisována jako konzervativnější než dříve, nerebelující vůči rodičům, elitám [Pyšňáková 2009; Pyšňáková, Hohnová 2010]. Tito mladí, ač mohou působit jako nekonformní rebelové, ve skutečnosti bez jakéhokoli odporu přijímají většinovou spotřební kulturu, hlavně převládající ideologii individualismu. Ta do škol proniká ve specifické podobě. Klade se důraz na soutěž jednotlivců za univerzálního respektování psaných i nepsaných pravidel. Mantinely možného jsou mnohem užší (i když dochází k jejich uvolňování) než v oblasti spotřeby, kde skoro nekonečné možnosti k sebevyjádření vytváří prostor pro konflikty.

Hodnocení vždy vychází z interakce mezi konkrétním žákem/žákyní a učitelem/učitelkou, má svou historii, je odpovědí na minulé události [Häussling 2010:122]. Kulturalistické výklady zdůrazňují, že pro umístování dětí-žáků je zásadní jejich jednání. Je si přitom nutné uvědomit, že žáci čerpají z kulturních zdrojů (ukotvených v sociálních pozicích), které si osvojili především v rodině. Ta poskytuje základ, vzor, ze kterého vědomě či nevědomě vycházejí. Žáci mohou svým jednáním ve škole docílit změnu ve svém hodnocení, cílevědomou prací jako Oliver dosáhnout

postupně uznání, stát se dobrým žákem, zažít úspěch. Tině a Anežce stačilo svou pozici dobrých žaček potvrzovat. Miriam a Felix do osmých tříd vstupovali již s tím, že jsou na chvostu třídy, jejich pokusy se z tohoto místa posunout postupně vymizely až do situace, že spíše dávali okázale najevo nezájem o školu, odmítání školních poznatků, a tak se diskvalifikovali z možnosti uspět a docílit byť jen pochopení ze strany učitelů [podobně viz Willis (1977) 1981].

Budování pozice a školní úspěšnost

Aktivity v hodinách, ale i způsob trávení volného času jsou prostředky jak potvrzovat nebo nabourávat stereotypní vazby žáků k určitým pozicím.¹¹³ Když si Felix ani nevyndal sešit, stvrzoval tím svůj nezájem, čímž postupně těžko někoho pohoršil. Miriam, která místo psaní písemky polohlasem sprostě nadávala spolužákovi, se vylučovala z kategorie slušných dívek, s níž ji už dávno nikdo nespojoval, a stvrzovala tím svůj image „drsné holky“. Účast ve školní olympiádě řadila Anežku a Tinu k vybraným žákům, kteří získali privilegium školu reprezentovat. Jejich povídání bylo nežádoucí, ale až na výjimky tolerováno. Oliver zastupoval informační stánek školy na krajské konferenci k ekologické výchově.

Ze školního hlediska bylo postavení sledovaných žáků jednoznačné, vyšší prestiž má Tina, Anežka a Oliver než Miriam a Felix, všichni žáci to samozřejmě ví a přijímají. V žakovské kultuře a kolektivu už to tak jednoznačné být nemusí. Být šprt, podivín nebo outsider může být pro žáka v kolektivu horší než jaké má známky.

Oliver i Felix se snažili odlišně (s jinými prostředky, rejstříky chování, kulturními repertoáry) budovat své postavení, i když cíl obou by se mohl shrnout do snahy být považován za dospělejší. Oliver se připravoval do školy (pomoc mohl nalézt u otce a také tety povoláním učitelky), orientoval se na ocenění svých výkonů u dospělých. Dobré známky ladily se stále lepším verbálním projevem, vystupováním i vzhledem, jeho přístup se dá nazvat téměř profesionálním. Na konci školy si zvolil jedinečný styl, který sám nazval elegantní: světlá košile, vesta, černé kalhoty, perfektně upravené vlasy, brýle a úsměv. Tomu odpovídaly vysoké profesní aspirace – práce obchodníka v zahraničí po vzoru otce. Vysoká míra reflexivity a uvědomělá touha po sebezdokonalování se objevila i v textu, který Oliver připravil na žádost jedné z učitelek pro mě a další žáky:

Oliver (ZŠ-SŠ; VŠ): „Myslím si, že se u mě puberta neprojevila tak zřetelně, protože jsem si vždy uvědomoval svoje cíle. (.) Stal se ze mě „šprt“. Jsem za to rád. Možná, vlastně určitě na mě pokřikovali „šprte, šprte“, ale já se jim teď směju. Dosáhl jsem kousku svého cíle. Víím, že pokud budu pokračovat, tak dosáhnu všech mých cílů. (.) Teď už jsi to uvědomuju, že jsem byl namyšlený a dával jsem to najevo ostatním že jsem lepší, že jsem chytrý, hezký, fajn (.) děkuju mé třídě, že mi to dávali sežrat a že ta má namyšlenost klesla. Klesla na sebevědomý.“

K Oliverovu sebevědomí přispívaly i vztahy se spolužáky, ve kterých si třbil komunikační dovednosti nebo zkoušel vedoucí, manažerské schopnosti (vysvětlování

¹¹³ Informace se do školy dostávaly různými kanály: od kolegyně bydlící v blízkosti školy, od obyvatel bydlících u školy a stěžujících si policii nebo přímo vedení školy. Aktivity nesou v očích učitelů vždy hodnotící znaménko, nechť čtenář sám zkusí rozlišit: závodní sport, trávení času s partou venku, chození na diskotéky, příprava do školy, kouření marihuany, hraní počítačových her, pomoc rodině, klub mladých diváků.

látky, sepsání divadelního představení, snaha o jeho režírování). Zmiňovaná namyšlenost byla spíše obrannou reakcí před odmítáním většinou, než vědomím své vlastní hodnoty, které teprve postupně narůstala, a dosáhla vrcholu ve volbě ekonomického lycea.¹¹⁴

Felix svou dospělost opíral o prostředky tradičně charakterizujícími dělnickou maskulinitu [Weis 2004; Willis (1977) 1981]. Pomáháním otci při opravě motorových vozidel či na stavbě domu si vydělal peníze na vlastní motorku. Chodil na diskotéky, několik let kouřil, nezříkal se alkoholu, netajil se svými sexuálními zkušenostmi. Příznačný pro něj byl rošťácký úšklebek, „drsný“ projev a odpovídající slovník. Halasně ve škole odmítal účast na „ženských“ pracích, zároveň s velkou ochotou pomáhal při technických či manuálních úkolech. Jeho oblečení odpovídalo stylu většiny vrstevníků – volné spadlé džíny, klíče na řetězu, bavlněná trička s nápisy. Představa o budoucí práci v truhlárně nebo autodílně mu odůvodnila nezávislost na škole, kde zažíval opakovaně selhání.

Oliver za reprezentaci školy dostával pochvaly na vysvědčení, Felix za občasně výtržnosti napomenutí či důtky, ne ovšem dvojku z chování, takže hrozby učitelů na toto téma nebral vážně. Pozice „průseráře“ ovlivňovala vztahy se spolužáky – část z nich se ho ve škole raději stranila, ačkoli po škole se s ním stýkala.

Vzorem chlapců byli otcové a jejich profese, u dívek vzor nefiguroval, což odpovídá poznatkům kvantitativního výzkumu [Šmídová 2009a:717]. Orientace na vzdělávání a usilování o ocenění skrze konformitu vůči školní kultuře s cílem získat „kulturní kapitál“ u Olivera kontrastovala s faktickou rezignací na školní úsilí u Felixe. Školní selhávání Felixe nebo Miriam nešlo snadno změnit a žádalo si praktiky aktivní distance, vyjadřování nezájmu o to, co škola nabízí, což dále vysvětlovalo a potvrzovalo toto nevyhovování. Ve škole to znamenalo „přežít“ s co nejmenší námahou, hrát si s mobilem nebo si pospat. Hodiny se stávaly čím dál víc dobou táhnoucí se nudy.¹¹⁵ Alternativou ke škole byl pro Felixe svět zábavy a práce, v němž formální vzdělání podle jeho představ nehraje žádnou roli. Věřil tomu, že jeho životní úspěch nesouvisí se školou. Felix svůj neúspěch vysvětloval tím, že ho škola *nebaví*. To bylo důvodem, proč se nesnaží a nakonec i špatných výsledků. Na rozdíl od učitelů, kteří mluví o lenosti, Felix reflexivně využívá k interpretaci své činnosti jako motivované pozitivní hodnotou, kterou je osobní svoboda. Nakonec imperativem dneška, který tato mainstreamová mládež přijímá, je „být svůj“, nenechat si diktovat [Pyšňáková 2009]. A škola mu diktuje! Jen co skončí školní povinnost a dosáhne dospělosti, nastane podle něj pravá svoboda.

¹¹⁴ Tato volba byla podpořená profi-volbou prováděnou ve škole ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Oliver se dozvěděl, že by ho obchodní akademie mohla přestat bavit, „má na víc“. Významné bylo dobrovolné testování inteligence Menzou prováděné ve škole v 9. ročníku, kde dosáhl nadprůměrných výsledků.

¹¹⁵ Negativní postoje ke škole významně souvisí se špatnými výsledky žáků podle studie PISA. Za sledované období 2000-2006 se zhoršily výsledky žáků na nematuritních oborech, a také na 2. stupni ZŠ, kde téměř třetina 9. ročníku dosáhla velmi slabých hodnot [Matějů, Straková, Veselý 2010: 92-108]. Údaje z tohoto výzkumu (v odborných médiích označovaná jako „alarmující“) ukazují na rostoucí rozdíly mezi školami a typy škol také ve smyslu rozšíření proti-školních postojů a studijního klimatu. Trend klesajícího zájmu o studium byl na obou školách vnímán jako velmi tíživý a těžko ovlivnitelný.

Vážnějšímu konfliktu s učitelkou se ale nevyhnuly ani dobré žákyně Anežka s Tinou. Oponování učitelce vedlo k návrhu na pedagogické radě udělit jim napomenutí. Z rozhovoru s Tinou a její matkou jasně vyplývá, že u dívek nešlo o výraz protiškolních postojů, rezistence, rebelství, ale o vyústění kritiky komunikačního stylu jedné učitelky. Tedy jednání proti lokalizovaným principům kontroly. Jejich „zlobení“ bylo rámováno jiným příběhem než u Felixe nebo Miriam, jde o spor, ne odpor [Aggleton, Whitty 1985: 62]. Rozumělo se samo sebou, že byly mezi nejlepšími žačkami, jejichž problémy s chováním byly ojedinělé a k intervenci učitelky došlo z obavy, aby ony jako „její opory“ nevystupovaly proti ní. Matka Tiny se za dceru jednoznačně postavila.¹¹⁶

Napětí a spory mezi učiteli a některými žáky/němi ohrožuje autoritu učitelů. Ti sice mají na své straně trumfy v podobě přesazování, sníženého hodnocení, komunikace s rodiči nebo vyhrožování informováním rodičů. Pokud však tyto prostředky selžou, jiné k dispozici nemají. Sankcionování údajné drzosti, lhaní a podvádění, má učitele chránit před narušením hierarchického vztahu. Vyžadovaná slušnost obnáší uznávání hranic, citlivé a reflexivní rozlišování práv, nároků a povinností jednotlivých aktérů, případně uznání oprávněnosti udělení sankce za jejich překročení (v důsledku neznalosti či nedbalosti).

Základním pravidlem je, že aktivita žáků je kvitována, pokud si ji přejí učitelé. Žák se musí v hodině chovat tak, jak určí učitel, jinak ruší. Vystupování na svou nebo spolužákovu obranu se považuje za překročení hranic, zpochybňuje autoritu, a ohrožuje morální řád. Pedagogové mohou u žáků, kterým důvěřují (spolehlivých) a neobávají se u nich zneužití privilegia, volit rovnoprávnější komunikaci. Za toto „povýšení“ naopak očekávají loajalitu, podporu jejich autority, zájem o aktivity iniciované učitelem nebo školou. Tito žáci bývají považováni za bystré, schopné, dovedně ovládající „školní etiketu.“¹¹⁷ Když Tina s Anežkou učitelku podle ní dostatečně nepodporovaly, považovala to za narušení jejich závazku a chtěla je postihnout vážněji než za stejný přestupek jejich spolužáky. Postup ovšem jen prohloubil napětí mezi nimi a učitelkou.

Žáci jako Felix nebo Miriam mohou být ze strany učitelů až stereotypně považováni za nedůvěryhodné, pokud se něco stalo, patřili mezi „obvyklé podezřelé“. Sociální kategorizace slouží k řešení praktických otázek tím, že zjednodušují a smysluplně rozdělují svět každodennosti [Šafr et al. 2008]. V hodině, kde se v jednu chvíli odehrává mnoho akcí, existence snadných terčů umožňuje rychlý zásah. Označením pravděpodobných viníků „riskuje“ pedagog relativně málo – jestliže ne v daný okamžik, pak v mnoha jiných (a netrestaných) jsou zaručeně vinni. K podezření existuje dobré opodstatnění. Opravdový viník se může ukrýt ve stínu podezřelého a vyklouznout morálně neposkvrněný/á. „Obvyklým podezřelým“ může vyhovovat zavázanost schovaných viníků, prokazování vděčnosti, jak se dělo u Miriam. Felix

¹¹⁶ Její interpretace situace a způsob jejího řešení odpovídala stylu komunikace, který uplatňují vzdělanější rodiče. K rozdílům v komunikaci/interakcích mezi rodinou a školou viz [Štech 2004].

¹¹⁷ Oliver si nepřál, aby ho učitelka chválila slovy „ty jsi moje zlatíčko“, uvítal by prostě „děkuji“. Důvodem může být touha být považován za partnera. Člověka vědomého si svých cílů, a nikoli za žáka snažícího se zavděčit hodné paní učitelce. Takt mu ovšem nedovolil o to požádat.

vnímal nespravedlivé nařčení jako vhodnou záminku k tomu, aby se urputně a hlasitě bránil, což bývalo vzápětí klasifikováno jako drzost, vada ve vychování.

Utváření genderu a vliv genderových aspektů na dění ve školní třídě jsou velmi významnou součástí pozicování žáků i utváření vzdělanostních a pracovních aspirací [Jarkovská 2009b; Šmídová 2009a]. Chlapecký způsob „zlobení“ je údajně vysoko hodnocen kolektivem i učitelkou [Jarkovská 2009b: 737]. Jiné výzkumy ukazují, že chlapecká kultura je méně orientována na studium než dívčí¹¹⁸, což se odráží v odlišné školní úspěšnosti dívek a chlapců ve škole [Van Houtte 2004; srovnej Šmídová 2008]. Z mých pozorování vyplývá, že pedagogové hodnotili výš u chlapců i dívek některé vlastnosti stereotypně přisuzované spíše dívkám, jako je komunikativnost, vstřícnost, pečlivost, připravenost či zodpovědnost, ale také „chlapecká“ aktivita byla vítaná. Dobře hodnoceni byli i ti (především dívky), kteří se sami příliš neprojevovali a přitom byli spolehliví. Memorování/šprtání jako „holčičí způsob učení“ učitelé zaznamenávali i u chlapců, u nichž také neslo negativní konotace.

Genderové znaky musí být lékárnicky vyváženy, „přílišné“ zdůrazňování ženskosti u dívek (odhalování těla, zájem o vzhled, chlapce) bylo předmětem odsudků jako znak vulgárnosti, co se nehodí pro slušnou dívku. V Británii utváření sexualizované femininity spojují s habitem dělnické třídy neslučujícím se se školním úspěchem [Archer et al. 2007: 229]. Přílišný zájem o vzhled u chlapců zase u některých učitelů vyvolával dojem „zženštilosti“, místo žádoucí kultivovanosti. Hodnocení nemají přímou spojitost s prospěchem, přesto je třeba si uvědomovat, že vzhled a spotřeba dotváří obraz žáka a jeho pozici ve škole – v očích spolužáků i pedagogů.

Kulturní zdroje rodin a jejich mobilizace

Jak už bylo řečeno, kategorie školní úspěšnosti je důležitou směrovkou k budoucnosti a školní výsledky i aspirace žáků dobře korespondovaly se vzděláním a zaměstnáním rodičů. Nejúspěšnější žáci z rodin s vysokoškolsky vzdělaným rodičem nebo s rodiči s maturitou vykonávajícími úřednickou/odbornou práci, vůbec neuvažovali (ani nemuseli) o učebních oborech. Ty volili žáci a žákyně se špatným prospěchem z rodin s oběma nebo alespoň jedním rodičem vyučeným a pracujícím v dělnických profesích. Rodinné zázemí zřejmě strukturovalo příležitosti umístování žáků v rámci školní třídy, ale jakým způsobem, když učitelé spíše neznali sociální situaci rodičů? Jak se promítaly rodinné „dispozice“ ve škole?

P. Bourdieu tvrdí, že záleží na způsobu nabytí kulturní kompetence, která určuje úhel pohledu a koncepty, kterými uchopit zkušenosti. Vkus, např. „správné“ ocenění významu uměleckého díla (nebo určitého vzdělání), je komunikací, která předpokládá *kulturní kompetenci*, znalost legitimního kódu, který není dostupný všem a bez rozdílu. Nevědomé seznamování se s tímto kódem v rodině (vyšších tříd) umožňuje tuto fázi zapomenout. Odmítání nižšího, hrubého, vulgárního, prodejného (vlastní této kultuře) potvrzuje a legitimuje vlastní nadřazenost [Bourdieu (1979) 1984:7]. Vzdělávací systém produkuje symbolické násilí a maskuje svůj vztah ke struktuře třídních vztahů, kterou napomáhá udržovat [Bourdieu, Passeron (1977) 1990:207].

¹¹⁸ Genderově specifická studijní kultura byla měřena jako vztah ke studiu pomocí 11 položkové baterie s 5 bodovou škálou a následně individuální hodnoty agregovány podle genderu.

Autoři a autorky, kteří na Bourdieu navazují konceptualizují kulturní kapitál buď jako 1. znalost/preferenci vysokostatusové estetické kultury odlišnou od vzdělanostních dovedností, schopností/výkonu, nebo 2. jako kulturní zdroje umožňující vyhovět požadavkům standardů, které se na školách uplatňují při hodnocení žáků (rodičů). Schopnosti dětí jsou součástí kulturního kapitálu [Lareau, Weininger 2003]. Druhé pojetí je vlastní řadě kvalitativních studií (i mé), které stopují třídní rozdíly ve vzdělávacích příležitostech [např. Devine 2004, Lareau, Horvat 1999; Reay 2004].

Vybrané prostředí školních tříd neumožňovalo pozorovat třídy vyznačující se kulturní distinkcí. Podle pozorování Pražské skupiny školní etnografie patří základní školy k těm nejintelektuálnějším, nejliterárnějším až nejsnobštějším místům ve společnosti, kde žáci získávají poznatky ve zcela „čisté“, nepraktické podobě [PSŠE 1992:176]. Z mých zkušeností se pedagogové v tomto ohledu velmi odlišovali.

Rodinné kulturní zdroje rozlišují žáky počínaje těmi, jimž habitus umožňuje cítit se ve školním prostředí „jako ryba ve vodě“ až po ty, kteří se ve škole cítí nesví, (málem) v nepřátelském prostředí [Willis (1977) 1981; MacLeod 1995; Bourdieu, Wacquant 1992]. Mezi ty první patřily úspěšné děti otců vysokoškoláků Oliver a Tina, kteří brali budoucí studium jako samozřejmost. Necítili se mezi svými spolužáky vždy nejlépe, uvědomovali si své vyšší cíle, zájem o poznávání, odlišné trávení volného času. K úrovni kvality škol a pedagogů se vyjadřovali v důvěrném rozhovoru se mnou kriticky. Anežka (oba rodiče se středním vzděláním s maturitou), plnila roli vzorné žačky a dcery, musela se vzdát vlastní volby střední školy ve prospěch (ambicióznějšího) rozhodnutí matky pro lyceum slibující vysokoškolské studium. Tím si Anežka ani její matka nebyly dlouho jisté. Podle matky jejím dětem i jí samotné chybí ctizádost, touha být nejlepší. Matce stačí, co má, je s tím spokojená. Nepotřebuje se snažit dosáhnout „něco víc“, i kdyby to bylo možné. Anežka prý tento přístup zdědila.

Miriam či Felixovi rodina (oba rodiče vyučení v dělnických profesích) ve škole nenabídla pomocnou ruku, spíš byla zdrojem potíží, práce, starostí, podobně jak to popisuje u brněnských dělníků T. Katrňák [Katrňák 2004]. Zvolený učební obor prodavačka smíšeného zboží (na učilišti, které její otec nazval „odpadní“) pro Miriam znamenal spíše otazník co dál, neprojevovala o něj zájem. U Felixe byl obor zaměřený na auta příležitostí k novému začátku.

Kulturními zdroji, které pomohly žákům zvládnout školní nároky a „uspět“ při umístování ve škole byl vzor v rodině orientovaný na vzdělání, vysoká očekávání rodičů vkládaná do dítěte. Důležité bylo zvládnutí specifického komunikačního stylu, ale i dodržování školní disciplíny.

Závěr

Procesy třídící žáky/studenty do různě rychlých, kvalitních a dlouhých vzdělávacích drah probíhají na několika úrovních. Kapitola se zaměřila na mikro-úroveň školních tříd ve dvou posledních letech povinné školní docházky, které předcházejí vstupu žáků a žákyň z Malé a Sídlištní školy na střední školy. Tato tranzice je podstatná pro další vzdělávání. Jak ukazují kvantitativní data, silně závisí na rodinném zázemí [Simonová, Soukup 2009; Straková 2010a] a také školních výkonech.

Na pěti příkladech jsem ukázala širší aspektů, kterými jsou ve škole žáci hodnoceni s ohledem na „školní úspěšnost“. Kategorizace a umístování žáků dávají smysl a řád, který ve výsledku jakoby neměl příliš společného s (danou) inteligencí, ani (daným) rodinným zázemím, ale vycházel především ze svobodné volby žáků – dán jejich jednáním a morálním profilem. Proto je snadno přijímán jako legitimní, spravedlivý. V této sdílené interpretaci školní neúspěšnost není výsledkem okolností, které žáci nemohou ovlivnit, ale spíše nedostatkem jejich úsilí a nepřijetím univerzálně platných pravidel. Vazba na sociální, rodinné zázemí vůbec není samozřejmá, a tak se školní neúspěch jeví být vrcholným projevem individuality. Jednání Miriam nebo Felixe přitom nelze považovat za vědomou revoltu proti moci školy či snahu o změnu jejího chodu.

Podle klíčových vzdělávacích dokumentů má každý žák získat klíčové kompetence, být pozitivně hodnocen a zažívat úspěch. Tomu skutečnost na třídách, které jsem zkoumala, vždy neodpovídala. Řada žáků ve škole nezažívala pocity úspěchu, pozice „neúspěšných“ byly zatíženy stigmatem, provázené negativními postoji vůči škole. „Vítězové“ vedle dobrého prospěchu získali zároveň atributy morální čistoty – odpovědnost, slušnost, snaživost. „Poražení“ byli spíše spojováni se stigmatizujícími vlastnostmi lenosti, problémovosti, drzosti, hrubosti, nepřátelskosti, nevychovanosti.

Vybraní „dobří“ a „špatní“ žáci dosud šli ve šlépějích svých rodičů. Děti vysokoškolsky vzdělaných si vybudovaly relativně výhodnější pozici, měly vyšší aspirace a jasnější cíle. Díky otevřenosti terciárního vzdělání a početně slabé kohortě je vysoce pravděpodobné, že (a nejen oni) mají před sebou další studium. Oliver si je toho vědom a ve svém textu píše:

„Život nám dává šanci, a pokud se jí nechopíme, tak je to naše chyba. Jednou tou šancí v životě je škola. Je to místo, kde můžete rozvíjet své schopnosti. Uvědomovat si věci. Myslet. Zkloubit své cíle.“

Oliver, Tina a Anežka tuto šanci měli a chopili se jí. Felix a Miriam cestu ke škole bez větší pomoci rodiny nenašli a nyní vyhlížejí příležitosti jinde. Školně neúspěšní ve škole zažívají pocity méněcennosti, které je vedou k hledání pochopení a jiných možností vyjádření – především v oblasti volného času. Dobré rodinné zázemí a přístup k oblasti lidské činnosti, která vzbuzuje zájem a podněcuje aktivitu, je pro dospívající zdrojem jistoty. Miriam (i několik dalších žáků) takovou oblast nemá, což ovlivňuje pozici v třídním kolektivu, komplikuje vztahy s dospělými a důvěru vůči nim, problematizuje vyhlídky do budoucna.

9. Typy středního vzdělání

Není to dlouho, co jsem se zeptal jedné půvabné holčičky, čím by chtěla být. „Chtěla bych být účetní.“ Ona by chtěla být účetní! Cítil jsem z ní ambice jejích rodičů, dědečka a babičky, dobráka strýčka a celého genealogického stromu, který se svalil té ubohé žábě na ramena. „To přece není možné, nemůžeš být účetní!“ Práce je to, co z vás udělá dospělého, co ochočí génia dětství. Četl jsem, že v některých zemích posílají osmileté děti pracovat do dolů. Ale já si myslím, že škola je ještě horší. Už prvňáčci se otráví a jen přežívají. Ve škole je práce absolutně abstraktní, zdarma. (.) Žaluji! Ukradnou jim nejkrásnější část jejich života, přistříhnou jim křídla v okamžiku, kdy jsou nejkreativnější.

(.)

Školní brašna se pomaloučku promění v kufřík a krátkým kalhotám se prodlouží nohavice a promění se v kvádro. Dítě je mrtvé.

G. Depardieu¹¹⁹

Úryvek ukazuje rodinu, která touží po kariéerním směřování své dcery, dokonce tak rafinovaně svou představu dokázala podsunout, že dítě nedokáže rozlišit vlastní představy o budoucnosti od ambicí rodičů a příbuzných. V této kapitole představím širší představ o středním vzdělávání a volbě střední školy u svého dítěte právě u rodičů, konkrétně matek skupinových diskusí a rodičů z etnografické studie, tedy rodičů dětí v 9. roce školní docházky.

Každý rok se desetitisíce žáků v devátém ročníku rozhodují o dalším ubírání své vzdělávací dráhy. Nacházejí se na jakési pomyslné křižovatce, která nabízí mnoho cest, které jsou pro ně více či méně otevřené. Ve stále komplikovanějším a méně přehledném světě, v němž se nachází různé zkratky, odbočky a vedlejší uličky nejde o volbu fatální, přesto si uchovává svůj symbolický význam i praktickou závažnost. Možnost být odmítnutý/á v přijímacím řízení se bere vážně a většina rodin se snaží takovému výsledku vyhnout. Volba střední školy je jedním z životních „mezníků“, který zásadním způsobem ovlivňuje šance na další, terciární vzdělávání [Simonová, Soukup 2009]. Diferenciace (vyššího) středního školství se v naší zemi považuje za legitimní a dokonce žádoucí [Straková 2010a:187]. Každý aktér si je vědom velkých rozdílů v akademické náročnosti různých vzdělávacích drah, a do jisté míry i možností, které dráhy nabízí svým absolventům pro další studium či přechod na pracovní trh.

Rozhodnutí o podání přihlášek, přijímací řízení a konečná volba jedné střední školy posouvá jednotlivce v sociálním a symbolickém prostoru, zapojuje jej do nových sociálních sítí. Období dospívání je vnímáno jako jedinečná příležitost ze sebe „něco“ udělat, experimentovat se svou identitou, hledat vlastní postoj ke světu, sebeurčení. Neopakovatelný čas, většinou nesešňorovaný povinnostmi pracovními, rodinnými.

V této kapitole se budu blíže zabývat *významem* vzdělání a jednotlivých typů vzdělávání pro rodiny. Uvažováním o výhodách, nevýhodách, obrazy se kterými se jednotlivé proudy pojí, očekáváním od typů středních škol. V další části budu sledovat výpovědi o výběru středoškolského vzdělání podle typu školy od nejvíce akademicky orientovaného typu vzdělávání s největším důrazem na kvalitu studia a školní výkon až po nejvíce prakticky orientované typy středních škol.

¹¹⁹ Depardieu, G. *Ukradené dopisy*. Praha: XYZ, 2007, s. 61-2.

V kapitole podrobím analýze výpovědi, které popisují, vysvětlují a zdůvodňují aktuální či probíhající rozhodování o volbě středního vzdělání, význam, který přisuzují jednotlivým typům středních škol matky dětí v 9. ročníku ZŠ (příp. i samotné děti) a studujících odpovídající ročník VG. Jaké okolnosti zmiňují jako relevantní pro rozhodování o daných typech vzdělání, co znamená studium pro různé vzdělané rodiče v uzlovém bodě školní kariéry dětí? Liší se pohled na vzdělávání a význam mu připisovaný mezi rodinami? Jak ovlivňuje volbu jako sociální praktiku vzdělanostní milieu rodiny, z jakých kulturních repertoárů matky čerpají a jaké zdroje mohou rodiny využívat při postupu dětí vzhůru vzdělanostním systémem?

K analýze využiji data ze skupinových diskusí i etnografické studie. Zařazení rodin s dětmi, které studují na VG do skupinových diskusí, přináší retrospektivní popis již proběhlých voleb, v ostatním případě se rozhovory odehrávaly velmi blízko době, kdy se odevzdávají přihlášky na střední školy v 9. ročníku ZŠ.

Relativně větší pozornost budu věnovat rodinám s dítětem studujícím víceletá gymnázia z toho důvodu, že v osmé kapitole čerpám výhradně z etnografické studie, v níž tato skupina již není zastoupena a do většího detailu tak půjdeme jen u výběru středního vzdělání z 9. ročníku. S ohledem na zájem o procesy stojící za sociální reprodukcí a reprodukcí vzdělanostních nerovností budu uvažovat o souvislostech mezi vzdělanostním zázemím rodin, případně sociálním postavením (zaměstnání rodičů) a volbami různých typů vzdělanostních drah dětí a odůvodněním voleb. Poznatky budu uvažovat v kontextu typologie navržené v etnografických výzkumech sledujících vztah ke vzdělání u rodin s dětmi odcházejícími na střední školy v roce 1992 a posléze 2003 [Viktorová 2004] a studií dělnických rodin [Katrňák 2004]. Obraz I. Viktorovou naznačené rostoucí sociální diferenciací tak pomyslně posunujeme dále do roku 2008 a 2010.

Tabulka 8: Výběr typu střední školy podle vzdělání rodičů a genderu dítěte.

	Vzdělání rodičů	Vybraná střední škola					Celkem
		VG	G	L	SOŠ	SOU	
syn	V – bez maturity			1	2	4	7
	M – maturita	3	2	2	11	3	21
	VŠ – vysoká škola	7	2	3	2		14
	neuvedeno					1	1
	Celkem	10	4	6	15	8	43
dcera	V – bez maturity		4		1	3	8
	M – maturita	4	5		7	1	17
	VŠ – vysoká škola	10	3		2		15
	neuvedeno	1					1
	Celkem	15	12		10	4	41
Celkem		25	16	6	25	12	84

Zdroj: Skupinové diskuse.

Volba střední školy

Teorie racionální volby předpokládá, že aktéři, tedy žáci a jejich rodiny, pečlivě zvažují nejlepší možnost dalšího vzdělávání vzhledem ke schopnostem a zálibám

dítěte, akademickým předpokladům či vyhlídkám na pracovním trhu. Volba se odehrává v různých podmínkách (zdroje, příležitosti a omezení), proto i zastánci této teorie o ní mluví jako o „subjektivně racionální“. Zvažování nákladů a zisků vyplývajících z jednání (volby vzdělání) se liší podle sociálního původu. Jinak působí strategie rodin zabránit riziku sestupné trajektorie, žáci se liší ve školních výsledcích, očekávání svého úspěchu, rodinných zdrojích [Breen, Goldthorpe 1997]. Kulturalistická vysvětlení a výzkumníci navazující na P. Bourdieua důsledně odmítají paradigma racionální volby. Kládou důraz na autonomii kultur/subkultur (odlišné logiky), případně na vliv strukturních podmínek a nevědomých procesů habitů. Tyto mechanismy pak ústí v různé aspirace, vnímání šancí a omezení, sebehodnocení, a zejména v různou praxi. Volbu střední školy a oboru vzdělávání můžeme považovat za součást praktického jednání rodin.

„Trh“ se středním vzděláním zahrnuje odborné poradenství (psychologické testování, profi-testy), marketingové kampaně, přehlídky škol, dny otevřených dveří, náborů, informační materiály (články, knihy, brožury) a webové stránky. Úsilí značného počtu lidí a institucí se zaměřuje na tuto „životní volbu“, která má vést k „nejlepšímu“ spárování budoucího studenta/studentky s konkrétním místem na střední škole, jeho/její usazení. Tento přechod je bodem ve vzdělávací dráze, ve kterém se tady a teď protíná minulost (školní výsledky i mimoškolní zájmy dítěte, historie, tradice a minulost rodiny) s budoucností (vzdělanostní a profesní aspirace, představy o pracovním trhu), která je projektem. Předpokladem je zájem rodin o co nejlepší místo pro dceru, syna, zájem škol o naplnění svých kapacit co nejlepšími uchazeči. Volba je vysoce individualizovaná, a zároveň sociálně utvářená.

Rozšíření rodičovského výběru středního vzdělání ve Velké Británii na konci 80. let vytvořilo specifickou formu pole, které pomáhá reprodukovat sociální vyloučení, privilegia střední třídy a znevýhodnění aktérů [Conway 1997]. Na rozdíl od situace u nás je výběr středních škol v Británii vzhledem k silnější tradici soukromého školství mnohem více věcí ekonomického znevýhodnění a privilegia [Reay, Lucey 2003; Devine 2004]. Nárůst marketizace vzdělávání a podpora konzumerismu vedla ke zvýhodnění „kompetentních“ hráčů v životní hře výběru školy. Rodiče z dělnické třídy nemají takové sociální, kulturní a ekonomické zdroje, aby se mohli do „hry“ rovnocenně zapojit. Nemají tak explicitní vědomí vzdělanostního ‘trhu’ jako rodiče ze střední třídy, kteří znají výsledky místních škol, mají informace o „dobrých školách“, a podle nich se ve výběru angažují [Conway 1997: 5.3]. Dominující ideologie rodičovské volby, parentokracie, zakrývá pod rouškou volby/výběru reálný nedostatek volby pro znevýhodněné [Conway 1997:1.4].

V ČR je situace přece jen jiná než ve Velké Británii, soukromé elitní školství se stále rozvíjí a mnoho škol, které kvalitně připravují žáky, zůstává veřejných a bezplatných. Podobnost mezi oběma zeměmi ale můžeme zaznamenat v silném přesvědčení o právu rodiny, resp. rodičů vybírat školu pro dítě. Citlivost na jakýkoli zásah ze strany školy by byl vnímán jako nepatřičný, u nás pravděpodobně s ohledem na vliv státu na životy lidí před rokem 1989. Odborníci (psychologové, pedagogové) zastávají pouze poradní, podpůrnou roli [Hladěo 2010]. Nelze zapomínat na to, že aktivní rodiče představují zájmovou skupinou, která prosazuje své představy např. prostřednictvím účasti v

radách rodičů při školách, publikačních aktivit, občanských sdružení, soukromých škol. Zájem rodičů je také jedním z nejdůležitějších argumentů proti zrušení víceletých gymnázií.

Vzdělávací pole – diferenciaci a selektivitu středního školství

Vzdělávací systém je možné chápat jako pole, hru, ve kterém se habitus aktérů-hráčů a jejich zdroje – kapitály (především kulturní) proměňují v praktické jednání, aktivity [viz také Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011: 676]. Odborníci v zahraničí i u nás dlouhodobě kritizují vysokou selektivitu vzdělávacích systémů, zvláště pokud k ní dochází v časném věku jako je tomu v ČR. Za progresivní přístup ke vzdělání se považuje zachování jednotného, nediferencovaného, inkluzivního vzdělávání do co nejvyššího věku, jako pozitivní příklad bývá uváděno často Finsko, které vykazuje zároveň výborné výsledky při mezinárodním testování (nízký podíl slabých výkonů a přitom vysoký podíl nadprůměrných výkonů).

Inkluzivní vzdělávání je v závazných programových školských dokumentech proklamováno jako důležitý cíl, což ve výsledku vede k určité schizofrenii mezi teorií a praxí, jak ostatně konstatují i autoři evaluující programový dokument vlády v oblasti vzdělávání, Bílou knihu [Straková et al. 2009]. Rozdíly mezi výsledky žáků, škol, krajů při testování ve věku 15 let řadí ČR k nejvyšším v zemích OECD, rozdíly mezi typy škol rostou a, co je zvláště alarmující, narůstá podíl slabých žáků [Klesající výsledky...2010:13; Straková 2010b].

Selektivní VG byla zavedena novelou školského zákona okamžitě v roce 1990¹²⁰ jako vítaný návrat k prvorepublikovému modelu, který ideově čerpal z jednoznačného odsouzení uniformity spojované s „jednotnou školou“ Z. Nejedlého. Rozšířil tak již existující segregační praxi výběrových škol/tříd se vzdělávacím programem rozšířené výuky (např. jazyka, matematiky, sportu) a škol tzv. zvláštních (speciální vzdělávání). Takto dále podpořil vysokou míru stratifikovanosti českého školství již na úrovni primárního a nižšího středního stupně. Z šestých a osmých ročníků odchází celkem přibližně desetina žáků zejména z rodin s vyšším vzděláním a sociálním postavením na výběrová VG (v Praze je podíl větší). Tito studenti vykazují bez rozdílu vysoké vzdělanostní aspirace, tyto instituce jsou považované za vstupenku na VŠ. Přestože vstup na ně je v drtivé většině podmíněn úspěšným přijímacím řízením, neplatí tak docela, že všichni přijatí patří mezi mimořádně nadané [Matějů, Straková, Veselý 2010:138-145]. Spíše než výchovou nejtalentovanější části žakovské populace jsou VG prostředkem podílejícím se úspěšně na vzdělanostní reprodukci.

Absolventi VG se do určité míry odlišují od absolventů čtyřletých gymnázií, když (i po zohlednění sociálního statusu) častěji volili právnické obory [Straková 2010a]. Práva jsou přitom oblastí terciárního vzdělání, která se vyznačuje velkým převisem poptávky a relativně nízkou pravděpodobností přijetí. Uplatnění právníků patří k nejlepším. Mezi roky 1998/9 a 2004/5 se pohybovala úspěšnost mezi 15 – 25 % (nižší

¹²⁰ Osmiletá gymnázia (dva cykly po čtyřech třídách) mají historii sahající až k reformě, která vstoupila v platnost v roce 1854. Vznikla spojením původně šestitřídního gymnázia s dvouletým filosofickým studiem [Šesták 1983: 213]. Podrobně k vývoji středního školství mezi lety 1867-1918, včetně otázek sociálního původu studentů viz [Řezníčková 2007]. Vývoj českého školství vzhledem k rovným příležitostem od 30. let 20. století mapuje [Kasíková, Straková 2011: 36-54].

než u uměleckých, velmi výběrových oborů). Právnické obory patří mezi sociálně nejexkluzivnější, když v roce 2004 na nich studovaly tři čtvrtiny studentů s nejvyšším a druhým nejvyšším sociálním statutem (u technických nebo zemědělských oborů to bylo kolem 50%), naopak je navštěvovalo pouze zanedbatelné procento studentů s nejnižším sociálním statutem [Basl 2006:344-350].¹²¹

Vztah VG k vzdělanostním nerovnostem je dlouho známý a opakovaně potvrzovaný, což vedlo k určitým snahám tento typ studia omezovat [Matějů, Straková 2003, 2006]. Ač byl tento záměr vtělen již do programového dokumentu v roce 2001, který nebyl za víc než deset let revidován, k jeho aplikaci nedošlo.

Promyšleně redukovat víceleté programy gymnázia. Tuto úpravu zakotvit legislativně a považovat ji za jednu ze stěžejních změn celého vzdělávacího systému.

Obsahovou bohatost a vnitřní diferenciaci druhého stupně základního vzdělávání, která umožní zachovat přirozené heterogenní skupiny žáků ve třídě, zabezpečit legislativně, organizačně, personálně, materiálně i finančně. [Bílá kniha ... 2001: 50]

Sociální a vzdělanostní zázemí žáků druhého stupně ZŠ zůstává heterogennější, což nemusí platit pro jednotlivé školy či třídy (speciální, jazykové třídy, školy v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, soukromé školství).

Po 9. třídě si žáci od školního roku 2008/9 mohli podávat v prvním kole až tři přihlášky na obory středních škol,¹²² vybírat si z široké nabídky maturitních a nematuritních oborů. Nárůst maturitního typu vzdělávání¹²³ (viz obrázek 7) byl dán zvyšováním počtu míst na gymnáziích, ale především širokou nabídkou středních odborných škol (SOŠ) s velmi rozmanitou úrovní. Naopak trvale klesal podíl žáků na středních odborných učilištích.

Všeobecné vzdělání, které je přípravou na studium VŠ, zajišťují osmiletá, šestiletá a čtyřletá gymnázia (cca 10-15 % studentů, jejich sociální skladba je rozmanitější) [Matějů, Straková et al. 2006:134-5]. Podíl všeobecného gymnaziálního vzdělání zůstává přibližně na stejné úrovni a jeho rozšiřování nemá politickou podporu, přes značný nárůst studujících vstupujících do dalších stupňů vzdělávání.

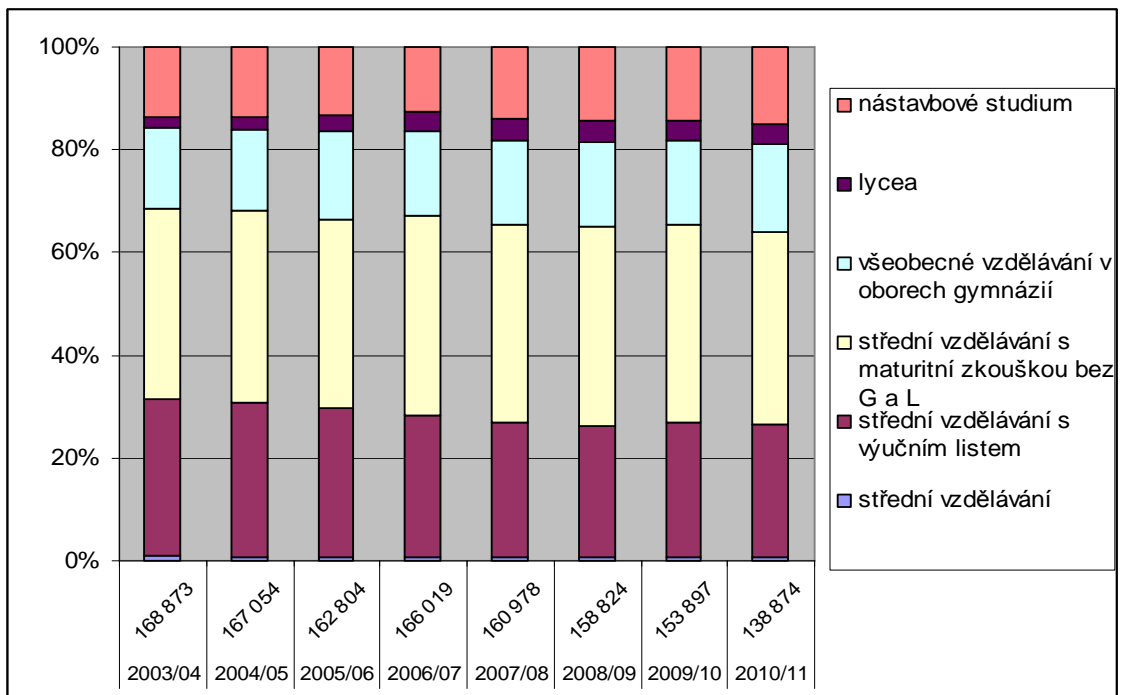
Rozšiřovala se nabídka studijních míst v oborech lyceí, jejichž absolventi jsou připravováni na pomaturitní studium (VŠ nebo VOŠ), zároveň nezískávají odbornou kvalifikaci, ale díky odborné složce si mohou vyzkoušet, zda je vybraný směr pro ně vhodný [Výroční zpráva ... 2009:38; Kleňhová, Vojtěch 2011:13-15]. Odborné školství (učňovské i maturitní) má v ČR dlouhou tradici, podobně jako je tomu u sousedních států (Rakousko, Německo, Slovensko, Maďarsko) [Education at a glance... 2012:30-31].

¹²¹ Sociální specializace oborů si všímali již Bourdieu s Passeronem. Právnické (spolu s lékařskými) obory bylo nejvyhledávanějšími mezi vyššími třídami ve Francii 60. let [Bourdieu, Passeron 1990: 228-231].

¹²² Od roku 2005 prosadila systém s jedinou přihláškou v prvním kole ministryně školství P. Buzková. Do té doby byla dlouhodobě zavedená praxe dvou přihlášek. Snížení počtu přihlášek opět na dvě navrhoval ministr J. Dobeš v roce 2011, ale neúspěšně.

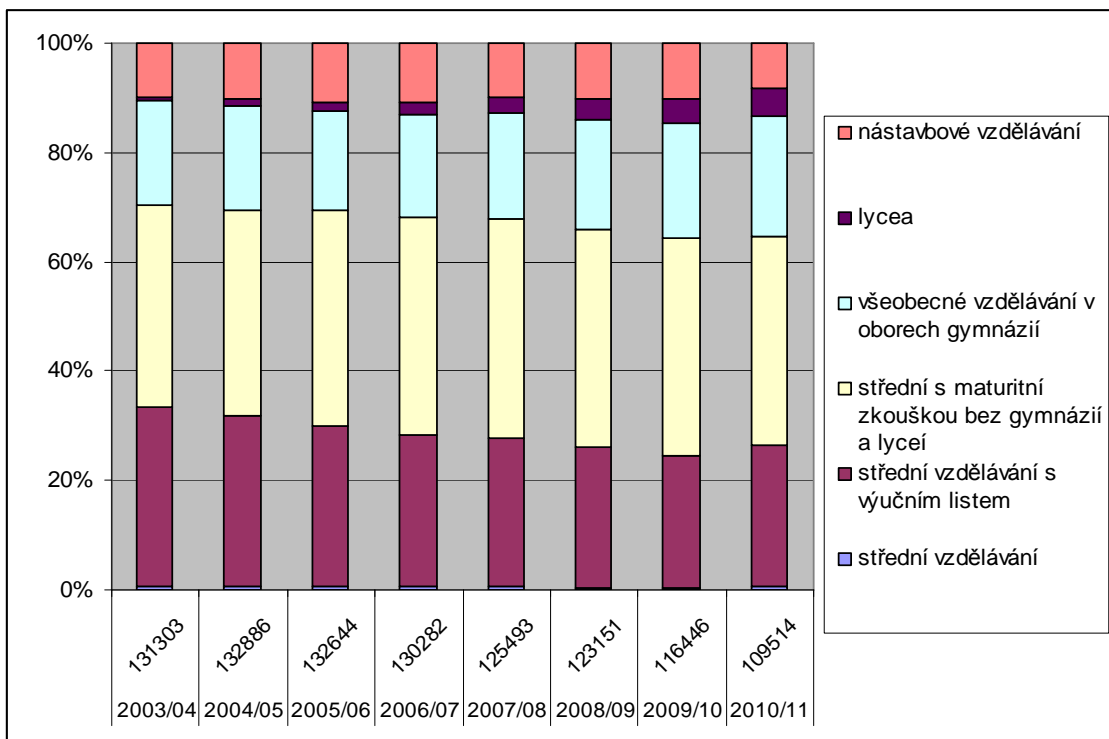
¹²³ Z nově přijatých studentů bylo v roce 2000 60% maturitního typu, v roce 2007 70 %, v roce 2014 se předpokládá více než 80 %. Je ale možné, že se nárůst maturitních oborů zpomalil, když v roce 2012 bylo do prvního ročníku maturitních oborů přijato cca 70 % (podíl absolventů s výučním listem se dále snižuje).

Obrázek 7: Vývoj počtu nově přijatých žáků podle druhu střední školy (včetně zkrácených forem studia).



Zdroj: data ÚIV.

Obrázek 8: Vývoj počtu absolventů podle druhu střední školy (včetně zkrácených forem studia).



Zdroj: data ÚIV.

Dosažené vzdělání a sociální postavení rodičů definuje pozici rodiny vůči sociálnímu poli – vzdělávacímu trhu. Vzdělání, které rodiče nabyly, není jen instrumentálním

vlastnictvím nebo potvrzením o splnění určitých nároků, ale znamená také velmi specifický typ zkušenosti, životní historii, setkání s představami, lidmi, profesemi, obeznámenost se vzdělávacím systémem a pracovním trhem. V generaci rodičů jsou nejpočetnější vzdělanostní kategorií lidé se středním vzděláním s maturitou, ti jsou také nejvíce heterogenní kategorií. V oblasti životního stylu spadají mezi dvě krajní kategorie – vyučené a vysokoškoláky [Šafr 2008].

Víceleté gymnázium pro ty, kdo „mají na víc“

Z výsledků reprezentativního šetření PIRLS¹²⁴ vyplývá, že v roce 2001 rodiče uváděli jako nejčastější důvod pro přihlášení dítěte na VG lepší šance pro přijetí do dalšího studia po absolvování (třetina). Dalšími důvody byly přání dítěte studovat VG (čtvrtina) a lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte (pětina) [Matějů, Straková 2003: 633]. Představa o lepších šancích na další studium a rozvoj nadání implicitně předpokládá horší příležitosti a rozvoj nadání na ZŠ a hrozbu znevýhodnění těch žáků, kteří zůstávají na ZŠ. Rodič, který situaci na vzdělávacím trhu interpretuje tímto způsobem, a pro své dítě chce to nejlepší vzdělání, což patří k normativním požadavkům „správného“ rodičovství, pak se ocitá de facto v situaci nutnosti uvažovat o přechodu dítěte na VG. Přání studovat vyslovené samotným dítětem činí rozhodnutí o výběru školy jednodušším v těch rodinách, kde rodiče kladou důraz na samostatnost a aktérství dítěte, pokud jim tato volba vyhovuje. I studenti s relativně slabými studijními dovednostmi měli v roce 2006 vysokou pravděpodobnost přechodu na vysokou školu, zejména pokud pocházejí z rodiny s vysokým socioekonomickým statusem, blížily se 100 % [Simonová, Soukup 2010: 316-8].

Přechod na VG je dobrovolný, netýká se všech rodin, ale pouze menšiny. Dokonce, ani pokud se omezíme jen na žáky s výborných prospěchem, netýká se všech. Z ní jen část podá přihlášku, dále podstoupí přijímací zkoušky a uspěje a opravdu nastoupí na VG. Z rodin žáků ZŠ uvažovali o možnosti tohoto studia především v rodinách s vysokoškolským vzděláním, vzdělanostním kapitálem. V jediné rodině, kde rodiče nedosáhli ani středního vzdělání s maturitou (dělnická třída) rodiče nabízeli dceři tuto možnost, rozhodnutí nechali na ní samotné. Podstatným faktem je, zda si rodiče své dítě dokážou představit, jak studuje VŠ a mají důvěru v to, že se tato představa může či spíše skoro jistě musí uskutečnit.

Moderátorka (M): Viděla byste jí ráda na vysoké škole?

Veronika (VG; M): Jo, určitě jo, ona s tím sama jako počítá, oni tam vlastně všichni jsou k tomu směřovaný, že jo.

Podíl maturantů VG přecházejících na vysoké školy je vyšší než 90 % (přitom usilují o nejprestižnější obory, kde je nižší šance na přijetí) [např. Simonová, Soukup in Matějů, Straková, Veselý 2010: 307]. V diskuzích s matkami dětí na VG byl předpoklad o dalším studiu na vysoké škole implicitně zastoupen, explicitní dotaz na další studium vyvolával spíše překvapení.

¹²⁴Výzkum PIRLS (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti) zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy. Studii provádí IEA.

Kvalitní výuka a vhodný kolektiv

VG jsou logicky srovnávána s 2. stupněm ZŠ, který odpovídá nižšímu sekundárnímu stupni, ke kterému jsou tyto instituce alternativou. Klíčovou pozitivní motivací je představa započaté nepřerušované, dlouhé studijní dráhy. Rodiče tímto rozhodnutím poskytují svým dětem čas a adekvátní prostor pro dlouhodobý rozvoj schopností, osobnostních a studijních předpokladů v soutěživém prostředí. Rodiče očekávají od školy zprostředkování hlubších vědomostí, většího rozhledu, dobrou výuku jazyků, posílení cílevědomosti, soběstačnosti a odpovědnosti – tradičních hodnot spojovaných s kulturou střední třídy, hodnot stojících v samém základu kapitalistického řádu a ekonomické racionality, jak je popsal již M. Weber v *Protestantské etice* [Weber 1998].

Komplementárně se objevují i „push faktory“, mezi nimi převládá narativ vyhnout se pokračování špatných zkušeností spojených s původní ZŠ. Nekvalitní učitelé a výuka jazyků na ZŠ patřily mezi hlavní problémy, se kterými se rodiče potýkali na prvním stupni.

Matky z rodin bez VŠ vzdělání kritizovaly neoprávněné umístění dítěte v nejazykové třídě. Jakkoli situaci rodiče popisovali jako problematickou, sebe neuváděli jako hlavního hybatele, který stál za realizovanou změnou školy. Aktivněji z výpovědí matek vycházely samy děti, které přestupem na VG vyřešily problémy ze ZŠ. Rodiče sami sebe stavěli spíše do pasivní pozice, svou roli v přechodu dcery na VG líčila jedna matka slovy „My jsme do toho vůbec nezasahovali.“ Dcera Gity prý chtěla sama sobě dokázat, že zvládne náročné studium, a proto si vybrala dvojjazyčný obor.

Jiná matka, Zora (VG; M), navázala na výpověď Gity tvrzením, že také její syn se rozhodl sám pro VG a jeho rodina ho v úsilí spíše zpovzdálí podporovala, drželi mu palce. Podle Gity selekce na sídlištní ZŠ rozdělující děti do jazykových a nejazykových/„obyčejných“ tříd přispělo ke vzniku prostředí, v němž děti z jazykových tříd ponižují ostatní žáky, a škola toto rozdělení ještě stvrdí tím, že jazykovým třídám přidělí ty nejkvalitnější učitele. Na Zoru vzápětí reagovala Gita, která až po tomto uvedení momentu výběru v rámci ZŠ doplnila, že její dcera také zůstala v nejazykové třídě.

Zora (VG; M): (.) my jsme ho (.) nechtěli od toho zrazovat, drželi jsme mu palce a dostal se dostal, takže jsme byli všichni rádi (.) v té sídlištní škole to funguje tak, že tam ta škola (.) selektuje děti na jazykové třídy a ty obyčejné třídy (.) bohužel ta škola nebo ty děti se tam utvořili takový jako: ‘vy jste céčko, děčko, vy jste ty hloupí, my jsme áčko, béčko, my jsme jazykovka’ (.) já jsem byla ráda v podstatě, že ten [syn] si tu školu vybral sám, protože vím, že na tom gymplu asi se ten pedagogickej sbor je určitě lepší než na té sídlištní základce.

Gita (VG; M): Tohle to byl přesně náš problém, že ona zůstala vlastně v té třídě nejazykové (.) zůstala, přestože byla nejchytřejší, nebo prostě nejlepší výsledky měla ve třídě, tak zůstala v té nejazykové třídě a nemohla se odtud prostě dostat nikam jinam (.) ona do toho kolektivu nepatřila, protože ona měla jiný zájmy, prostě byla mnohem cílevědomější (.)

Tyto matky reflektovaly rozdíly v českém školství, různé podmínky a atmosféru, které panují na školách a ve třídách. Děti podle nich mají přijít do kolektivu, který jim „přirozeně“ vyhovuje, do kterého zapadnou. Vytváření třídních kolektivů (relativně)

homogenních vzhledem k aspiracím, orientaci, považují mnozí za vhodné, protože umožní učitelům volit takové tempo a náročnost výkladu, které budou odpovídat (údajným) předpokladům a očekáváním dětí za lavicemi. Proto je chápáno jako zcela legitimní, praktické a pochopitelné řešení. Pokud je tato praxe zpochybněna, pak nikoli sám systém selekce nebo věk, kdy k ní dochází, ale spíše špatné fungování, chybně nastavená kritéria nebo chybné zařazení individuálního dítěte. Pozice uvědomělého rodiče spočívá tak v dohledu na „správné“ zařazení dítěte, tedy tak, aby do kolektivu „zapadlo“. V tom spočívá princip kolektivního jednání plně individualizovaných „uvědomělých“ matek, jak o něm byla řeč výše s odkazem na situaci popisované ve Velké Británii D. Reay (viz kapitola 3). Tyto matky jsou, i když každá jednotlivě, hluboce přesvědčené, že jejich děti si zaslouží lepší kolektiv. Rodiče, kteří takto situaci nehodnotí, „nevidí“, ani neusilují o změnu školy a své děti nechávají v původních, tzv. obyčejných (ne-selektivních) třídách. Školy, které mají většinu žáků z rodin bez aktivnějšího přístupu slovy ředitelky Sídlištní školy, bojují s uvědomělou kázní a ochotou vzdělávat se, děti do škol chodí jen demokraticky pobýt.

Také rodiny s VŠ vzdělaným rodičem / rodiči uvítaly odchod ze ZŠ jako výhodu pro děti, které se v původní třídě ze subjektivních důvodů necítily dobře. Jedna dívka vysokoškolsky vzdělaných rodičů nevycházela s učitelkou, kvůli níž nechtěla chodit do školy, jiná premiantka třídy, také s VŠ vzdělanými rodiči si zase nerozuměla se spolužáky, ani učiteli. Dcera Violy (VG; M) nebyla oblíbená mezi dětmi, které se jí vysmívaly jako třídnímu šprtovi, zastání nenašla ani mezi pedagogy. Dcera ani matka nebyly schopné účinně zasáhnout proti školnímu prostředí, které z jejich perspektivy dceru nepřijalo kvůli její odlišnosti, spolužákům vadila snaživost, která kontrastovala se zbytkem třídy.

Viola (VG; M): (.) hrozně kašlala a pan ředitel jí posadil mimo, aby nikoho nenakazila (.) už tam nechtěla do té školy jít.

M: A jak jste na to rodiče reagovali?

Viola: Právě že já jsem reagovala dost špatně, že jsem to nechala, označila jsem pana ředitele za ((nevýčtené slovo)), říkám „nevšiměj si ho“ (.) a pak (.) jim říkal známky ředitel a čet [dcery příjmení] „za tři“, [ona] přišla domů ubrečená, že bude mít z češtiny za 3 (.) [matka telefonovala řediteli] říkám: „pane řediteli, jestli jste se nepřekouk?!“ – „To byla legrace, to jste nepoznala?“ – Já říkám „Ne (.) No tak já jí to řeknu.“

M: A ona si netroufla za ním jít?

Viola: Právě, že ne (.) říkala „Mami, oni se mi všichni smáli, všichni mi to přáli z té třídy.“ (.) [na VG] je hrozně spokojená, tam si našla kamarády, tak do té školy chodí tak hrozně ráda, je to úplně obrat.

Jednání obou bylo vykresleno poměrně defenzivně, se snahou vyhnout se nežádoucí konfrontaci se školní autoritou. Řešení v podobě přihlášení se na šestileté gymnázium a přestup nakonec byl hlavně v režii dcery. I zde matka mluvila o samostatnosti jednání dcery, které jí matka „hrozně rozmlouvala“. Tyto matky patřily v diskuzích k menšině rodin s dětmi na VG, ve kterých ani jeden z rodičů nedosáhl vysokoškolského vzdělání. Děti jsou podle nich na VG mnohem spokojenější, než na původní škole. Jejich pozitivní vztah k poznávání a vzdělávání byl ještě posílen.

Syn Laury (VG; VŠ) sám usoudil, že se nehodí do kolektivu „vesnických borců“. Ve škole měl problémy s učiteli, kteří i podle Laury dávali dětem nesmyslné úkoly a nepřístupovali k nim jako k sobě rovným. Co oni nazývali u syna drzostí, Laura

překódovala jako snahu syna o normální komunikaci mezi dospělými, jak je u nich doma zvykem. V sedmé kapitole jsem tento nesoulad mezi rodinou a školou označila jako problémy s porozuměním. VG znamená změnu i na této komunikační úrovni. Ne všichni profesori diskuse se studenty vítají, ale u nich syn jejich přístup respektuje. U ostatních profesorů se pravidla posunula a syn se může vyjadřovat volněji než na základní škole. Celkově byli s učiteli i dětmi na gymnáziu spokojeni.

Reputace školy

Matky z Brněnska, jejichž děti navštěvovaly stejnou ZŠ, se shodly na tom, že *pověst* druhého stupně dané školy nebyla dobrá a přechod na VG prezentovaly jako východisko z nouze pro rodiče, kteří chtějí zajistit dětem odpovídající kvalitu výuky. Libuši byl přechod na VG dokonce doporučen, protože se syn dobře učil. Rodiče ho přihlásili na přijímací zkoušky, aby si později nevyčítali nevyužitou šanci. Lindě (VG; ?¹²⁵) na škole naopak doporučovali, aby dcera neodcházela, protože není dostatečně chytrá. Linda si to vysvětlovala jako strategii školy proti odchodům dětí, které ohrožují fungování 2. stupně, na kterém zůstávají „ty horší“ děti.

Libuše (VG; VŠ): (.) my jsme to brali jako trochu východisko, protože jsme nebyli spokojeni s třídní učitelkou.

Linda (VG; ?): Mně taky říkali, že ten vyšší stupeň tam není ideální. Tak, ono se to tak na té škole proslýchalo (.)

Lenka (VG; VŠ): (.) ten druhý stupeň nebyl tak kvalitní, takže jsme usilovali, aby se snažil, tak jako, dostat se, no. Doma jsme ho připravovali, a tak se podařilo, no.

Matky se prezentovaly jako schopné reflektovat správně situaci a aktivně vystupovat ve snaze o zlepšení podmínek vzdělávání pro své děti, zejména s ohledem na kvalitu poskytovaného vzdělání (opět cizí jazyky). Reinterpretovaly informace ze ZŠ, zajímaly se o kvalitu dalších škol. Jako zdroje neformálních informací o pověsti škol využívaly rodiče ze svých sociálních sítí (sociální kapitál).

Lýdie, profesorka na VG, své děti „přetáhla“ na školu, ve které učí a o jejíž kvalitě je přesvědčená, na rozdíl od ZŠ, která není „nic zvláštního“. Na původní škole se jí nelíbily „poměry“, které ale blíže nespecifikovala.

Učitelky ze ZŠ z etnografické studie by nerušily víceletá gymnázia, i když je identifikují (podobně jako odborníci) jako významný faktor horšících se podmínek na druhých stupních ZŠ. Pedagožky by problém řešily jinak, z VG by učinily ještě výběrovější školy, tak, aby byly přístupné opravdu jen pro ty nejnadanější a nejtalentovanější žáky. Jejich zkušenost tomu neodpovídá. Odchází totiž i průměrní žáci. Učitelka Hrušková s odkazem na problémy s kázní ve třídách považuje úsilí části rodičů zajistit svým dětem lepší podmínky jako legitimní a pochopitelnou.

Hrušková (ZŠ-SŠ; učitelka ČJ, D): Ale zase na druhou stranu chápu ty rodiče. Když vezmu současnou 7.B, tak když si představím ty normální děti, který tam musej chodit (.) já když jsem tam učila v 6. třídě dějepis, tak já jsem tam dvacet minut bojovala s těma dětma o to, abych mohla vykládat látku a nedokázala jsem říct dvě věty souvisle, protože jsem pořád musela někoho napomínat. Jak k tomu ty normální děti přijdou, aby tam v tomhle prostředí se učily?

¹²⁵ Linda neposkytla údaje o svém vzdělání ani o vzdělání partnera.

„Normální“ jsou ti, kteří „musí“ ze základní školy odejít. Nezaslouží si zůstat v neukázněném kolektivu ne-normálních žáků, kteří v některých třídách tvoří hlavní sílu. Ředitelka školy Topolová vnesla jiný pohled na selektivní školství. Podle ní si tímto způsobem rodiče usnadňují práci. Při umístění na výběrové školy již nemusí své děti tolik motivovat. Jako výhodu základních škol považuje, že se děti naučí jednat s nejrůznějšími dětmi, což se jim může do života hodit. Vyplatí se přizpůsobit jednání komunikačnímu partnerovi, tříbit *sociální kompetence*. Při jednání se zedníkem nemluvit „svrchu“, aby mi byl ochotný pomoci.

Učitelé patří mezi rodiče, kteří vynakládají značné úsilí, aby jejich potomci získali kvalitní vzdělání. Citlivě reflektují a uvědomují si rozdílnou obtížnost výuky vyžadovanou na různých školách i při porovnání VG vůči druhému stupni ZŠ. Učitelka Jasmínová byla pevně přesvědčena, že existuje velký rozdíl mezi osmiletým a čtyřletým gymnáziem, nálezům z reprezentativních výzkumů, které to nepotvrzují, nedůvěřuje. Její starší dcera v průběhu trvání výzkumu skládala přijímací zkoušky na VG. Byla přijata na dvě školy a vybrala si sama náročnější variantu, selektivnější školu a delší dojíždění. Po prvních měnících učitelka s uspokojením konstatovala mnohem náročnější domácí přípravu a požadovaný rozsah znalostí vůči Sídlištní ZŠ. Dokázala popsat i rozdíly mezi jednotlivými gymnázii.

Jasmínová (VG; třídní učitelka): Já to vidím na té [dceři], tam jde do prvního roku, vo to jak si to nastavíš. Jsou vybraný, a chytrý jsou, ten potenciál tam je. Když si nastavíš, že budou psát denně tři stránky za hodinu, voni si na to zvyknou. Voni si zvyknou na systém. A když se TAKHLE zajedou (.) jsou zjetý, jsou nastavený na úplně jinou notu než ty, který přijdou HA HA HA vyzývaný z té devítky, některý gymply berou bez přijímaček. I kdyby dělali, tak přijímačky jsou v dubnu, tak měli teď od dubna dlouhé prázdniny, čtyři měsíce. Trošku se učili na přijímačky, ty jiný předměty v pohodě. Když chceš po devátákách jednu stránku, tak se můžou zbláznit jak je to hrozný. (.) Ty nároky na té základce prostě nejsou. Nejsou takový. To si ani nemůžeš dovolit. (.) čtyřletý a osmiletý je nesrovnatelný. Prostě osmiletý a čtyřletý je nesrovnatelný.

Rodič, který bere zodpovědně vzdělání svého dítěte, počítá (musí počítat) s aktivním podporováním i vysokým nasazením dítěte. To obnáší získat místo na dobré škole a učinit pro úspěch, co je potřeba. Pokud dítě přijme výzvu za svou, připraví se na zkoušky, testy zvládne a je přijato, není důvod šance nevyužít. Navíc zkušenost úspěchu u obtížných zkoušek a přijetí je dobrým signálem, zpětnou vazbou, podporuje sebevědomí a odhodlání ve studiu pokračovat, přijít do kolektivu podobně naladěných žáků.

Vzory a vlivy z okolí

Kdo je podle matek tím, kdo má rozhodnout o změně školy? Z diskusí se zdá, že rozhodnutí o podání přihlášky na střední školu učinily téměř bez výjimek samy 11/13leté děti. Výjimečně zazněla zmínka o snaze rodičů podpořit dítě při přípravě na přijímací zkoušky. Odkaz k oficiálním výsledkům testování dětí, odbornému poradenství zazněl pouze z úst učitelky ZŠ Dany (VG; VŠ), jejíž synové chodili na školu nabízející pouze první stupeň. Změna školy tak byla v každém případě nevyhnutelná a volba VG logická vzhledem k výsledkům říkajícím, že jsou „studijní typy“.

Vendula a Vladěna jako jediné explicitně v návaznosti jedna na druhou prozradily, že změna školy byla jejich nápad, který přenesly na své děti. Obě matky přímo (a úspěšně) uplatnily své přesvědčení o důležitosti náročného studia.

Vendula (VG; VŠ): (.) říkala [jsem] je tě škoda na ZŠ, jako máš na víc (.) to bylo moje rozhodnutí [] ve chvíli, kdy byla dělat přijímačky (.) tam se moje přání změnilo v její přání.

Vladěna (VG; M): Má dcera mi říkala něco podobného (.) že nechtěla, ale že jsem jí to tak dlouho vysvětlovala, že už chtěla. Nicméně dneska je tam spokojená.

Dětem jsou výhody studia na gymnáziu vysvětlovány, rodiče chtějí, aby došlo k osvojení jejich názoru dětmi. Je také zřejmé, že spíše než o rozhodnutí jde o rozhodování, dlouhodobější proces a uznání, že změna školy, prostředí, spolužáků je pro dítě náročná, a proto by ji dítě-adolescent měl přijímat s vědomím výhod, které s sebou přináší.

Blanka (ZŠ; M) z Prahy si studium VG přála, ale mladší dcera opakovaně neuspěla u zkoušek. Na rozdíl od své starší sestry zůstala na ZŠ, která na dceru neklade dostatečné nároky.

Danuše (dcera Blanky): [rodiče] furt mi říkali, ať jdu na gympl (.) jenže to já zase nechci, protože nechci dělat zkoušky, takže.

Blanka (ZŠ; M): (.) Je takovej univerzální typ (.) [gympl je] asi nejlepší v jejím případě, ale rozhodně jí nechci jako říct „běž tam zkus to“, takže čekám, jak to dopadne, a netuším vůbec.

Dobré známky podle matky neodpovídají reálným výkonům dcery, ale spíše svědčí o nízké úrovni motivovanosti třídního kolektivu. Škola dostatečně nepřipravuje na náročnější studium. Neúspěchy u přijímacích zkoušek, setrvání na ZŠ spolu s odmítáním studia na čtyřletém gymnáziu u dcery bez konkrétních zájmů se u matky odráží v obavách z budoucnosti.

V ostatních rodinách matky uvádí, že větší díl rozhodování připadnul dětem samotným. V rodinách s vyšším vzděláním byl přechod dáván do souvislosti s motivací dětí následovat vzory v rodině. Syn Laury (VG; VŠ) pohybující se mezi vysokoškolsky vzdělanými lidmi získal pocit, že vyšší vzdělání k životu prostě neoddělitelně patří a VG je na ně přípravou. Syna Lenky (VG; VŠ) motivovali jeho starší bratři, kteří studovali VG. Stejně tak u Václavy (VG; VŠ) nejmladší dcera „měla vzor ve dvou starších sourozencích, takže šla ...“ *Vzdělanostní klima* v rodinách působilo „přirozeně“ jako kulturní zdroj rodin, z něhož děti čerpají své představy o budoucím vzdělání a utváří si své ambice a nároky vůči sobě. Referenční skupinou nejsou spolužáci na ZŠ, ale úspěšní lidé v rodinných sítích (významní druzí). Nenásledování jejich předobrazu mohou rodiny již vnímat jako znamení osobního selhání, jako v případě mladší dcery Blanky. V diskusích se toto téma v souvislosti s tématem VG více neobjevovalo. Nenaplnění rodičovských očekávání školního úspěchu může vést například ke střídání škol, hledání „školy na míru“, která by znovu oživila naděje rodiny [Štech 1994; Viktorová 1994]. D. Reay akademický tlak na děti a rodiny (matky) spojuje s marketizací ve vzdělávání a inflací titulů. Některé matky (především ze střední třídy) v její studii byly ochotny ve prospěch školního úspěchu a lepší budoucnosti „obětovat“ emoční pohodu dětí [Reay 2000].

Charakteristiky přisuzované studentům

Škola i rodiče považují děti studující na VG za *studijní typy, samostatnější a zodpovědnější jedince*, tedy i dospělejší než ty děti, které zůstávají dál na ZŠ. Na pražském gymnáziu neměli žáci ani žákovské knížky, škola nechává na studentech roli prostředníka mezi školou a rodinou, z čehož Dana – učitelka na 1. stupni ZŠ – neměla velkou radost. Ráda by si ponechala určitou možnost kontroly nad prospěchem, který není tak ideální, jak by si představovala. Přílišné samostatnosti vzhledem k věku se částečně obávala Hana (VG; VŠ), která ale druhým dechem dodávala, že v „téhle době“ je to možná dobře. Samostatnost, sebevědomí a nezájem o přehnanou péči ze strany matky tak charakterizovala svou dceru, která by ráda sama jela i na cestu do Austrálie, jako její kamarádka.

Hana (VG; VŠ): (.) získala sebevědomí, já tím nechci říct, že si teď připadá, že je něco lepšího než na tý ZŠ (.) je skutečně zdravě jakoby sebevědomá. A až příliš se mi zdá samostatná (.) spolužačka, který ještě ani nebylo čtrnáct, odletěla sama do Austrálie (.) sedla v Londýně na nějaký Airbus (.) když jsem jí řekla (.) že bych musela letět do toho Londýna, a tam jí posadit do letadla a vědět, že v tý Sydney jí někdo vyzvedne, ona se urazila.

Větší dospělost dětí ale neznamenala, že by jejich rodiče mysleli, že mohou rychleji vstupovat do života. Vysokoškolské vzdělávání je prostředkem, jak děti mohou dále zrát, protože podle Laury (VG; VŠ) je ve dvaceti dnešní člověk méně dospělý než lidé starší o generaci nebo víc. Proces zrání je mnohem delší.

Gymnazisté byli soudě podle diskusí rozhodně nejaktivnějšími čtenáři. Vyskytli se mezi nimi vyloženě vášniví čtenáři a čtenářky (dcera Evy, syn Laury), chodí si sami vybírat knihy do knihoven, půjčují si knihy od kamarádů, knihy dostávají pravidelně k narozeninám, Vánocům. Studenti čtou knihy autorů jako: Ch. Bukowski, P. Coelho, A. Christie, J. R. R. Tolkien nebo J. Kerouac, objevovaly se oblíbené tituly Děti ze stanice Zoo, Harry Potter nebo Eragon, dále encyklopedie, vědecko-populární časopisy, psychologická literatura.

Matky samy vysokoškolsky vzdělané hovořily o tom, že pomáhají dětem zvládnout „vysokoškolský“ způsob učení, potřebu rychle vstřebat velké množství informací. Puberta u některých dětí způsobila výkyvy v přípravě do školy a zhoršení prospěchu. Některé matky přímo mluvily o třídní módě, snaze užívat si života a mnohých volnočasových aktivitách, ve kterých se žáci angažují. Rodiče nemohli k podpoře motivace dětí využít vyhrožování návratem na základní školu, ani skládání zkoušek (dříve postupové zkoušky) rodiče. Na druhou stranu děti ani nepotřebovaly v této fázi mít excelentní prospěch, protože do maturity a přijímacích zkoušek zbývá dost času. Matky projevovaly důvěru ve své děti, věří, že „mají rozum“, splní si své povinnosti.

Modelování verzí budoucnosti

Vlastně všichni počítají s pokračováním studia po maturitě, a následně profesionální kariérou, nemít VŠ by bylo pro ně velkým mínusem. Na kariérovou orientaci bylo dost času, přesto na rozdíl od čtyřletých gymnázií již v mnohých rodinách měly určité představy o budoucnosti dítěte. Studium VŠ by matky ideálně u dětí propojily s prací, protože jim dá kontakt s realitou. Považovaly souběh studia a práce za nejlepší variantu, pokrok oproti jejich vysokoškolskému studiu. Zaměření dětí bylo častěji

humanitní než přírodovědné nebo technické. Matky oceňovaly zejména velmi dobré jazykové schopnosti dětí (angličtina, dále španělština nebo francouzština), ze kterých je možno vycházet a uplatnit na globálním trhu práce, v odborných profesích jako je překladatelství nebo žurnalistika.

Lýdie (VG; VŠ): (.) já ji vidím jako tlumočnici, někde, protože se mi zdá, že hezky mluví anglicky a francouzsky (.) anebo něco třeba s jazykem, třeba novinářinu. (.) to je takový můj sen, ale ona sama nemá ještě jasno.

Jazyky jsou zásadní i jako základ úvah o studiu, práci nebo vůbec životu v zahraničí (překladatelství, cestovní ruch, ekonomie). Sklonem ke *kosmopolitismu* se některé z matek s dětmi na VG zásadně odlišují od matek z ostatních skupin. Vědomá podpora ve studiu jazyků a jejich budoucímu profesnímu uplatnění je projevem habitu rodin s kulturními zdroji, které aktivují ve prospěch svých dětí, kterým chtějí otevřít co nejvíc dveří.

Veronika (VG; M): (.) jazyk bych spojila s tou ekonomikou (.) ona říkala, že ne (.) spíš by teda nějakou tu biologii a (.) do té Francie jednou vycestovala (.) Ten jazyk jsem ráda, že dělá (.) jazyky jsem ráda, že dělá, protože to jí otevře ten obzor.

Dana (VG; VŠ): (.) děti často říkají 'v Českou republiku žít nebudu, jedu do zahraničí' (.) 'já budu žít v Anglii, já v Austrálii', tak to čekám.

Viktorie (VG; VŠ): (.) rozhodně na vysokou školu jít (.) udělat nějakou stáž nebo prostě vycestovat a studovat v zahraničí, naučit se dobře jazyk, poznat něco jiného (.) rozhodně odjet někam pryč.

Zmiňované zájmy dcer, jako možné indicie, kam budou dále směřovat, sahaly od akademických či teoretických oblastí jako studium historie a archeologie nebo dějiny umění až po psychologii, sociologii nebo vzdělávání dospělých. V budoucnosti dcer rodiny uvažují také o kariéře právniček. Rozporuplné diskuse dětí s rodiči i jinými dospělými naznačují verbální a logické předpoklady pro takovou kariéru. Matky nacházely ve sklonech diskutovat, přít se s dospělými, spíše pozitivně, a nikoli drzost. V případě jiných dívek uvažovaly jejich matky o učitelství, veterinářství, přírodních vědách jako biologie či chemie nebo dokonce, k nelibosti otce, o vysoké škole se zaměřením na rybářství.

Ve výpovědích se odrážely dlouhodobější i aktuální bohaté zájmy dětí, také aktivity typu olympiád nebo kroužků, ve kterých matky hledaly zárodky pro konstrukci možných verzí životních cest. V již uvedeném výzkumu *Rodiče a výchova 2010* se potvrdila drtivá převaha vysokoškolských aspirací mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči (87 % oproti 26 % u dělnických rodin), dále dvojnásobný podíl pravidelné účasti na organizovaných vystoupeních, závodech a reprezentacích školy u dětí s vysokoškolským zázemím než dětí z rodin dělnických [Špaček, Šafr, Vojtíšková 2010: 5, 15]. Je jinou otázkou, jakým způsobem dochází k výběru žáků pro tyto aktivity. Jestli se tak děje především prostřednictvím osobnosti dítěte, které se chce předvést před publikem, nebo je spíše dán výběrem pedagogů, kteří oslovují dobré nebo talentované žáky. Závodní sportování zejména pokud se musí začínat velmi brzo, bývá závislé na podpoře ze strany rodičů. Bylo by zajímavé se dozvědět víc o tom, jaké zkušenosti děti získávají, jestli souvisí s jejich sebepojetím a budováním identity.

ZŠ po odchodu „studentů“ na VG

V Praze jsme ke konci diskuse položili otázku, zda je 2. stupeň ZŠ poznamenán odchody dětí na VG. Tu jsme uvedli následujícím textem z novinového článku: „*Pořád tady snižujeme laťku nároků*“, *shodují se učitelky ze ZŠ. „Ne, že by tu nebyly chytré děti, ale většina talentů odešla na osmiletá gymnázia, a ten odliv je znát, chybí tahouni.*“ Zajímalo nás, jestli matky reflektují odchody částí „silnějších“ dětí, a jak na tuto situaci případně reagují. S názorem, že odchody žáků na VG působí zhoršení kvality výuky, souhlasila část matek z rodin se středním vzděláním.¹²⁶

Adriana (ZŠ; M): S tím souhlasím, naprosto.

Andrea (ZŠ; M): budou mít určitě co dohánět. (.) s matematikou stoprocentně, protože ty já moc nerozumím, manžel, ten je zase pohodlný (.)

M: A co s tím uděláte?

Andrea: No, teď už nic. Teď už se budu jenom modlit.

Blanka (ZŠ; M): [na ZŠ] je moje dcera a pak je tam ještě jedna, pak jsou tam ti, co začínají trojkama, čtyřkama a propadají a držejí se tam (.) ona je hvězda (.) kdyby byla v normální skupince (.) bude možná někde úplně poslední. Hrozný.

Rodina se může snažit v tomto případě kompenzovat snížení školních nároků vlastními prostředky, další možností je přechodný nárůst školní práce po vstupu na střední školu ošetřit například formou placeného doučování, které doplní mezery. Jiné matky s tvrzením nesouhlasily, polemizovaly s ním poukazem na rozdíly mezi jednotlivými školami. Odcházením žáků nejsou všechny školy postiženy stejně, vždy záleží na složení třídního kolektivu a pedagogích. ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodních věd ve výpovědích několika matek dětem například podle přesvědčení matek poskytují nadprůměrnou kvalitu vzdělávání.

Dcera Sabiny (ZŠ; VŠ) byla na VG přijata, ale protože ani ona, ani rodiče nechtěli školu měnit, zůstala na ZŠ s představou dalšího studia na čtyřletém gymnáziu. Matka nevyjadřovala žádné obavy ohledně kvality výuky na základní škole, které jsou hlavním motivem pro změnu školy.

Výpovědi matek se nevyklučují, vyjadřují se k různým ZŠ s různými podmínkami nebo i vzdělávacími programy (rozšířená výuka, Waldorfská škola) a logicky se tak od sebe mohou poměrně diametrálně lišit.

Jak už bylo uvedeno, víceleté gymnázium je typem středního vzdělávání, který volí přednostně rodiny s vyšším socioekonomickým statusem a vyšším vzděláním. Opírají se o intersubjektivně platné hierarchické hodnocení proudů středních škol, v němž právě VG znamenají určitou záruku kvality a náročnosti studia. Tyto aspekty jsou zvláště důležité, protože vzdělávání se považuje za procházející úpadkem, všeobecným poklesem úrovně. Individualistické jednání rodin s vysokými vzdělanostními aspiracemi a specifickým vnímáním vzdělanostního trhu (sociálně podmíněné vlastnosti) vede k formě kolektivního jednání s nežádoucími důsledky na zbylé rodiny a druhý stupeň ZŠ, včetně reprodukce vzdělávacích nerovností a znevýhodnění. Negativní kategorizace a stereotypy mohou postihnout žáky, kteří jsou součástí

¹²⁶ Blanky starší dcera studuje na VG, kritika úrovně ZŠ se pojí s dvojí neúspěšnou snahou o přechod na VG, na jinou ZŠ dcera odmítla jít.

„horších“ třídních kolektivů na ZŠ a v některých případech dokonce legitimizovat nižší kvalitu poskytované výuky.

Rodiče s vysokými vzdělanostními aspiracemi usilují o střední školy s co nejpřísnějšími podmínkami selekce při vstupu (např. výše percentilu ve Scio testech), která zaručí pro-školně motivovaný kolektiv. Podle dominantní interpretace těchto rodin spoléhat na kvalitu nevýběrových tříd druhého stupně ZŠ dnes příliš nelze, resp. je třeba kvalitu kontrolovat (pokud se k tomu rodiče cítí kompetentní). Výhodné může být také matematicky či technicky zaměřené dítě nechat na kvalitní ZŠ a poté je směřovat na technické lyceum.

Objektivnímu zhoršování úrovně 2. stupňů ZŠ mohou nasvědčovat také výsledky testování čtenářské gramotnosti a matematiky ve výzkumu PISA. Výsledky z roku 2009 byly v průměru nejslabší a ve čtenářství se ČR ocitla již pod průměrem OECD, zvýšil se také podíl žáků, kteří nedosáhli druhé úrovně způsobilosti (23,1 %) a mohou mít problém v životě [Palečková, Tomášek, Basl 2010:16]. Zatímco se průměrný výsledek čtenářské gramotnosti u studentů gymnázií v podstatě nezměnil (592 v roce 2000 a 587 v roce 2009 u VG, resp. 582 a 581 u studentů čtyřletých gymnázií), u žáků základních škol došlo k jeho zhoršení (474 v roce 2000, 449 v roce 2009). V matematické gramotnosti došlo ke zhoršení mezi lety 2003 a 2009 ve všech skupinách žáků (kromě speciálních škol) [Palečková, Tomášek, Basl 2010: 36].

Výsledky 15letých studentů VG a čtyřletých gymnázií jsou srovnatelné, v roce 2006 nebyly statisticky významné, pokud se kontroloval socioekonomický status na úrovni žáka a na úrovni školy [Straková 2010c:140]. To poukazuje buď na to, že za pouhý necelý jeden rok gymnazisti ze čtyřletých gymnázií dohonili dvou až čtyřletý „náskok“ studentů z VG, případně že i na (některých) ZŠ mohou žáci získat vysoko kvalitní vzdělání, a tyto absolventi míří na čtyřletá gymnázia. Za celkově o něco lepšími výsledky VG stojí hlavně sociální skladba studujících na těchto institucích (vyšší socioekonomický status rodin). Rozdíly mezi VG a čtyřletými gymnázii se ale projevují i v pozdějším věku. I při kontrole sociálního postavení rodiny maturanti z VG mají statisticky vyšší pravděpodobnost, že nastoupí na studium práv (považované v současnosti za prestižní), než maturanti ze čtyřletých gymnázií. Ti volí více obory pedagogické nebo humanitní [Straková 2010:142-9; Straková 2010].

V 9. ročníku se již uvažování o přechodu na střední školu týká všech rodin, ne jen menší části. Situace oproti přechodu na VG se liší také v tom, že žáci již mají patnáct let. Mnozí z nich mají občanský průkaz, jsou to dospívající, adolescenti. Jde o přirozenou a nutnou volbu, v níž se nabízí celá řada alternativ.

Rozhodování mezi druhým stupněm základních škol a víceletým gymnáziem

Ač převažovala, rozhodně nebyla ve vztahu k VG zmiňována výhradně pozitiva oproti ZŠ. Proti volbě VG, resp. pro volbu 2. stupně ZŠ mluvilo (především matky s dětmi na ZŠ) to, že na ZŠ je jiný přístup k žákům, učitelé se k nim chovají více jako k dětem, dětem se tak pomyslně prodlužuje dětství, zatímco víceleté gymnázium „dětství zkracuje“ tím, že se nastolí tvrdý studijní režim, pedagogové (profesoři) přistupují k dětem jako ke studentům, navíc na škole jsou starší studenti.

Bohuslava (ZŠ; M): (.) na tý základní škole, spíš jsou to děti. Na těch gymnáziích se na ně dívají už jako na dospělé. Je to jinej přístup, určitě (.) Myslím, že na tý základní škole mají (.) dětství delší.

Udržení dětskosti, hravosti a dostatku volného času v této úvaze jde proti samostatnosti, zodpovědnosti, nárůstu povinností, které v naší kultuře souvisí s rolí dospělého jedince, ale nikoli dítěte. Rozhodnutí umístit dceru na VG nepovažovala Vendula (VG; VŠ) v době diskuse již za příliš dobré, protože podle ní na VG dcera předčasně dospěla tím, že se dostala do kolektivu starších spolužáků-chlapců. V tomto případě dospělost spojila s jinými atributy – zahájení sexuálního života.

Pro jinou dívku by přestup na víceleté gymnázium znamenal každodenní dojíždění z vesnice na Brněnsku, a tedy větší samostatnost. Matka nepovažovala dceru za natolik zralou, aby si byla jistá, že nepodlehne podle ní špatným vlivům, které spojovala s městem¹²⁷.

Jana (ZŠ; VŠ): (.) to děcko je pořád děcko a kor ty děcka ...na té dědině (.) taková nedotčení tím městem a (.) je to zbytečný je strkat ještě v té době nedozrálé... to děcko [by] bylo daleko snáz ovlivnitelný... mohlo [by se] chytit nějaké špatné party.

Studijní život na VG je spojován s nutností biflování a nedostatkem volného času, což potvrzovaly i některé matky s dětmi na VG¹²⁸. S odkazem na své známé soudila matka, jejíž dcera chodí do skautu a na keramiku, že VG kladou až zbytečně vysoké nároky, které lze těžko skloubit s kroužky. Stejný argument použily i další matky s dětmi na ZŠ, kde se o přestupu na VG alespoň uvažovalo. Jediná matka zmínila odmítnutí gymnázia kvůli nutnosti skládat postupové zkoušky při přechodu z kvarty na kvintu.¹²⁹

Plusy i mínusy VG lze v krátkosti přiblížit také na citátech Lucie a Lýdie:

Lucie (VG; VŠ): (.) myslím, si, že to bylo na jednu stranu hodně dobrý rozhodnutí, protože je mnohem samostatnější (.) to gymnázium v porovnání se ZŠ je příliš suché a formální (.) oni se to nadrtí, napíší písemku a jdou dál. Na té ZŠ je to takový trošku hravější (.) trošku možná přišla o dětství v uvozovkách. Rychleji šla do toho studijního života.

Lýdie (VG; VŠ): No, s tím bych v podstatě souhlasila (.) toho učení je tolik, že nemají skoro na nic jinýho čas, v podstatě a taky si myslím teda, že to gymnázium jim vzalo kus dětství. (.) Tak, pro i proti. Pro určitě ty vědomosti a ta samostatnost a proti teda, že to vezme kus toho života, jaksi, dětskýho ((smích))

Do konfliktu se dostává představa některých matek o dětství jako období života bez nároků, s představou, v níž je školní výuka nutným základem pro pozdější pracovní úspěch, cvičištěm pro dospělý život, který je bojištěm.

¹²⁷ Se studiem VG bylo v mnoha případech spojeno dojíždění (zejména mimo Prahu) – tedy dodatečné investice – důvěra, čas, peníze. Bud' musí rodiče důvěřovat dítěti a nechat ho samo dojíždět nebo investovat čas/peníze zajišťováním dopravy. Věry dcera dojížděla na VG 25 km, dceru Lucie každý den vozil otec, který pracoval v Brně blízko VG, Laury syn dojížděl sám integrovanou dopravou, dcery Lýdie dojížděly do Bučovic ze Slavkova s matkou, která na gymnázium učila.

¹²⁸ Například Eva, Lada, Lýdie, Lucie. Především u brněnských dětí na VG byly ovšem volnočasové aktivity zdaleka nejbohatší ze všech skupin.

¹²⁹ Zákon byl novelizován a tato podmínka vypuštěna. 26. 2. 2008 vstoupila v platnost novela § 61 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), která zrušila přijímací řízení do vyššího stupně šestiletých a osmiletých gymnázií.

Snaha o zajištění „opravdového dětství“ staví před rodiče hlavní starost – aby děti byly šťastné a bezstarostné, mohly přirozeně růst, vyvíjet se. Byla by proto chyba je do něčeho nutit, někam je směřovat [Lareau 2002]. Takto k dětem přistupovali hlavně rodiče s nižším vzděláním.

Vyšší studijní nároky zejména matky s dětmi na VG nepovažovaly za chybu, spíše vhodnou přípravu na budoucí život, kdy se znalosti a dovednosti získané na škole dětem budou hodit. Dětství je obdobím, kdy rodiče mají rozpoznávat talent dětí, pomyslně zvykat svaly na zátěž, osobnost vystavovat různým zkouškám. Dětství není od dospělosti silně oddělené, je přípravou na dospělost. Především tam, kde byli oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní (Eva, Laura, Lucie) vykazovali prvky výchovné strategie „sehraného rozvíjení dítěte“ (concerted cultivation) [Lareau 2002]. Z diskusí nevyplývalo, že by vzdělanější rodiče/matky, bez ohledu na ekonomické zabezpečení, vykazovaly úzkost nebo nejistotu, která by odrážela vědomí vysoké soutěživosti vzdělávacího pole a rizika z toho vyplývající.

Čtyřleté gymnázium pro nevyhraněné studenty

Určující pro volbu gymnázia na konci školní docházky byl podle diskusí zejména prospěch dítěte na ZŠ, a většinou také ochota podstoupit přijímací zkoušky. Nejen rodiče/rodiny, ale v případě (výběrových) škol s rozšířenou výukou jazyků a matematiky jsou žáci/žákyně explicitně vedeni ke studiu na gymnáziích [Smetáčková et al. 2005]. Gymnázium volí rodiny dětí, které jsou kategorizované jako „studijní typy“, zatím bez vyhraněné orientace. Předpokládá se u nich potenciál, který se dalším studiem teprve rozvine a podle toho se děti rozhodnou, kam se budou profesně ubírat a na co specializovat.

Jana (ZŠ; VŠ): Já, nebo volíme gymnázium z toho důvodu, že [dcera] je natolik nevyhraněný stvoření, že by bylo asi škoda ju strkat teď na nějakou střední školu se zaměřením (.) abychom měli ještě čtyři roky na to, nebo respektive ona měla čtyři roky.

Výpověď matky svědčí o přetrvávajícím vlivu rodičů na rozhodování o střední škole, a přesunutí volby dalšího vzdělání postupně na samotnou dceru. U těchto dětí se předpokládá pokračování ve studiu na terciárním stupni univerzitního typu, jak napovídají i stávající statistiky úspěšnosti v přijímání na VŠ, kterými se gymnázia prezentují na svých internetových stránkách. Ty často dosahují více než 90 %.

Podstatným aspektem je možnost odložit rozhodování o profesním směřování dítěte o čtyři roky, tedy do doby, kdy syn/dcera bude již dospělý/á, a snad i rozhodnutý/á, vyzrálejší, zkušenější. Matky dětí na VG měly přesto mnohem konkrétnější představy o možných vysokých školách a směrech, kam by děti mohly po maturitě směřovat než matky dětí, které měly jít na čtyřleté gymnázium po 9. třídě a jejichž profesní představy většinou nebyly příliš rozpracované. Nejkonkrétnější sděloval syn Barbory (ZŠ; VŠ), který se dlouhodobě zajímal o počítače a v jeho představách bude pokračovat ve studiu matematicko-fyzikální fakulty. Rodina s ním souhlasila a matka přísně dohlížela na přípravu k přijímacím zkouškám. V projektech dcery figurovaly profese novinářky nebo právničky, pro které je gymnázium tou nejlepší přípravou.

Vážné úvahy o volbě gymnázia se mezi účastnicemi matek z rodin s nižším vzděláním objevilo ve čtyřech případech. Tuto volbu, která znamená realizaci projekcí

mezigenerační vzestupní vzdělanostní mobility na delší vzdálenost, matky prezentovaly jako výsledek jednání dětí.¹³⁰ Ve všech případech šlo o dívky, které bez povzbuzování ze strany rodičů zvolily všeobecné střední vzdělání. Ve dvou rodinách z Tábora dcery již uvažovaly o studiu konkrétních (humanitních) oborů na vysoké škole (psychologie, práva). Obě matky v diskusi nebyly v tomto ohledu příliš výmluvné, zájmy dcer braly jako předčasné.

Milena (ZŠ; V): Tak, taky na gympl a pak na vejšku a chtěla by bejt právníčkou.

M: Vy byste chtěla?

Milena: Ona by to chtěla, ale jestli to vyjde.

M: A vaše představa?

Milena: Tak, mně by to nevadilo a nechávám to na ní, jako jo...

Dcera Mariky (ZŠ; V) měla průběžně výborný prospěch, takže dokonce zvažovali přechod na VG. Dcera ale údajně nechtěla třídu opustit kvůli kamarádům, spolužákům, což rodiče respektovali a nenutili ji. V deváté třídě dcera uvažovala o gymnáziu v Jindřichově Hradci, což matka komentovala slovy, že už tam mohla být dva roky. Volbu gymnázia sice dceři přímo nezakazovala, ale rozmlouvala s tím, že bez VŠ není perspektivní. Mluvila o kreativitě dcery, malování navíc měli v rodině (strýc malíř), což pro matku dokládá, že dcera „má na to geny“. Matka byla proto spíše pro studium grafiky na střední průmyslové škole keramické.

V jednom případě jsem měla k dispozici vyjádření matky i dcery, která se zúčastnila pražské diskuse s dětmi. Ani jedna nebyla příliš sdílná ohledně volby střední školy. Výpovědi se přesto shodovaly v tom, že rodiče do rozhodnutí dcery nijak neintervenovali. Matka kritizovala přílišnou pomoc ze strany rodičů dětem při učení, ona ani manžel se s dcerou neučili. Dagmar učení šlo samo, nepotřebovala se příliš učit a připravovat do školy. Ve škole s ní nebyly žádné problémy.

M: Kam se chystají vaše děti po škole? Povězte nám to.

Alžběta (ZŠ; V): Gymnázium.

M: Jak jste to vybrali?

Alžběta: Sama.

Dagmar (dcera Alžběty; ZŠ; V): Já půjdu na gympl.

M2: A rodiče v tom hráli jakou roli?

Dagmar: No jako, tak já myslím, že s tím souhlasej, snad.

Dagmar měla výborný prospěch, přes nevelkou snahu a nijak zvlášť podnětné rodinné prostředí. Důvodem postojů rodičů mohl být také postižený mladší bratr Dagmar, o kterému se matka věnovala mnohem více než samostatné dceři. Od gymnázia si slibovala především přípravu na zkoušky na vysokou školu.

Výhody všeobecného vzdělání aneb „ať se hledá“

Ti, kteří volí repertoár „ať se hledá“, vůbec nezpochybňují veškeré výhody, které nabízejí odborné školy, tedy především komplexnější pojetí vybraného oboru, možnost věnovat se mu hlouběji a zaměřit se. Nezpochybňovaná jsou ale také větší nároky na gymnázium. Ty matky interpretovaly jako výhodu nebo také jako nevýhodu, což uznávali i zastánci gymnázií. Berta by například chtěla, aby syn Dalibor pokračoval v

¹³⁰ V etnografické studii si gymnázium nevolil ani jeden/jedna žák/yně s vyučenými rodiči, takže zde nelze ani výklad doplnit.

mimoškolních aktivitách, především závodním volejbale, což by mohlo s větším vytížením na gymnáziu působit problém.

Berta (ZŠ; VŠ): Já bych byla ráda, kdyby se učil a zároveň dělal i nějaký věci okolo. Mně by vadilo, kdyby se jenom učil.

Technické lyceum, o kterém její syn spolu s kamarády uvažoval, by sportování určitě umožňovalo. Lyceum rozhodně neuzavírá možnosti pokračovat na vysoké škole, naopak je typem školy, které na terciární vzdělání explicitně připravuje. Berta navíc deklarovala, že závazné je rozhodnutí syna – on se k tomu musí postavit – ne její nebo manžela. Dalibor o intervenci svých rodičů v diskusi mluvil ovšem poněkud jinak. Rodiče ho na přijímací zkoušky na gymnázium připravovali, chtěli by, aby šel na gymnázium, kde už studuje jeho starší sestra. Navíc si sám uvědomuje, že až později docení, že to pro něj byla nejlepší volba – všeobecné zaměření mu totiž dá čtyři roky k rozhodování o tom, kam se vydat dál. Studium vysoké školy veterinární, o které uvažoval, by po studiu technického lycea bylo více méně vyloučené.

Samotné osvojení takového názoru, zaujetí daného pohledu na vzdělání je z pohledu vzdělávací biografie kulturním zdrojem umožňujícím dětem reflexivně volit výhodnější řešení. Předpokladem je, že názor rodičů je relevantní a opřený o dostatek kvalitních informací v dané oblasti, což v případě Berty působící ve školství patrně platí.

U dětí, které se rodiči/rodičům zdají být dosud neprofilované a přesto věří, že něčeho mohou dosáhnout, pokud se jim dá delší čas. Možná chyba ve výběru by zbytečně vedla k budoucí nespokojenosti, problémům, jimž je třeba předejít.

Adriana (ZŠ; M): (.) vim, že teď je takovej typ sociální. Tanec, dramatika, tak ať se teda hledá. Tak půjde, a chce jít ve svý podstatě, je to takový všeobecný a prostě půjde na gympl. I když jako je, my jsme úplně z jinýho těsta, ale prostě budu ji v tom podporovat, protože tam má ten prostor a tam se ona utvoří.

Vysokou školu považuje v dnešní době Adriana za nutnost. Stejně jako valná většina ostatních rodičů dětí vstupujících na gymnázia.

Výhody odborného školství aneb „z gymnázia není nic“

Nejistota ohledně vývoje dítěte v dalších letech a jeho nahlížení jako na vyložené „studijní“ spolu s utilitární představou o vzdělávání vede spíše k odmítání gymnázia. Gymnázium se jeví z tohoto úhlu jako instituce vhodná pro zvláštní děti/adolescenty, pro „studijní typy“ fascinované poznáním. Tyto studijní typy se připravují na vysokoškolské studium. Pokud vlastní dítě tomuto obrazu zrovna neodpovídá, je lepší hledat mezi jeho zájmy a preferencemi a zkusit najít odpovídající školu.

Lidé, kteří zastávali tento názor, nemluvili příliš o výhodách, které by snad gymnázium mohlo přinášet, spíše nacházejí negativní důvody. Hlavním argumentem v neprospěch je vnímané vyřazení samotné možnosti odejít po maturitě na pracovní trh. Respektive v tom případě je absolvent gymnázia znevýhodněný/á oproti absolventům/absolventkám odborných škol, což představuje velké riziko. Odborná škola je pro ně tou pravou otevřenou volbou. Ponechává možnost nastoupit po maturitě do práce, ale zároveň neuzavírá možnost pokračovat ve studiu, včetně univerzitního. Studium v terciárním stupni by rodiče uvítali, ale to je „příliš daleko“. Děti si o něm

rozhodnou samy jako dospělí lidé, rodiče za ně tuto volbu činit nechtěli výběrem gymnázia. Matky si nebyly jisté spolehlivostí svých dětí, ani jejich budoucími zájmy či profesí. Vyučená paní Čížková, jejíž bývalý manžel si doplňoval bakalářské vzdělání při práci manažera, reprodukovala rozhovor se synem, kde se oba argumenty potkávají:

Matka Štěpána (ZŠ-SŠ; VŠ?): Ten gympl si myslím, že pro něj asi není to nejlepší. S tím, že on se bude muset dvakrát tolik učit. To on vůbec ještě neví. On to zvládne, s odřenyma ušima. Já říkám „Štěpo, vyjdeš, budeš mít obecný přehled, tady něco, támhle něco, ale není z tebe nic z gymplu. Takže je fakt dobrý na tu vejšku opravdu pak jít.“ – „Je dobrý, že já si to za ty čtyři roky si to pořádně rozmyslím, co vlastně chci.“ Říkám: „Ano Štěpo, to je supr přístup, ale co když ty si ve druháku nebo ve třetáku řekneš, že půjdeš radši pracovat, že tu školu nedoděláš?!“ Když bude mít dva roky elektrotechnický, už bude na něco specializovaný. A hlavně na jakou vejšku?! Ekonomie? Všichni jsou ekonomové, všichni jsou ekonomové. Právník ne! Bude bojovat pro zlo?! (.) Chtěla bych samozřejmě, aby měli oba dva maturitu. Z mé zkušenosti to plyne. Když má člověk všeobecný přehled a sám se vzdělává, tak může převýšit i toho vysokoškoláka.

Profesi právníka matka spojovala se zlem, s mocenskou nadvládou ve společnosti. Nechtěla, aby se na něm její děti podílely, i kdyby jim to mělo přinést prospěch. Syn byl přesvědčený, že nejen maturita (názor matky), ale hlavně VŠ (názor otce) je nutností. Argumentoval přitom pro gymnázium, které mu doporučoval otec.

Zejména v rodinách s nižším vzděláním přesvědčení o vysokoškolském studiu ani u dítěte s výborným prospěchem nebylo pevnou součástí budoucího plánu, nebylo jistotou, ale jednou z možností, kterou rodina rozhodně neodmítá, ale ani nevynucuje. Záleží na dítěti, které se pro studium rozhodnout vůbec nemusí, nemusí také uspět v přijímacím řízení. Střední odborná škola učí praktičtější, využitelnější dovednosti, znalosti. Především matky, které u svých dětí nacházely určité umělecké vlohy (ač dosud příliš nerealizované) měly jasno, že gymnázium není nejlepší volbou. Uzavírání příležitostí kvůli odborné profilaci se vůbec nedostávalo do uvažování. Přístup ke vzdělání je poznamenán pocitem omezení, kterým rodiče působí na své děti a ovlivňují jejich životní volby.

Rozdíl ve strategiích rodin tkví především v aktuálně vnímaných *vysokoškolských aspiracích* a míře přesvědčení o jejich naplnění. Habitus nejistoty, „obava z klopýtnutí“ odsouvá jako poněkud hazardní volbu gymnázia ve prospěch volby pragmatické. Gymnázium je pro tyto rodiny a děti méně atraktivní, protože vyžaduje (většinou) podstoupení přijímacích zkoušek a studium znamená větší námahu. Pro rodiny s vysokými aspiracemi, vzdělanostním kapitálem selekce mezi uchazeči naopak poskytuje jistotu jisté úrovně studentů, i dítěte.

V případě účastnic skupinových diskuzí platila ještě restriktivní legislativa, podle níž rodiny mohly podávat v prvním kole pouze jednu přihlášku, což mohlo vést k větší snaze části rodin volit „na jistotu“. O dva roky později, u žáků z etnografické studie, dostaly rodiny příležitost podat v prvním kole až tři přihlášky. Ani toto opatření ale v těchto sledovaných třídách nevedlo k příliš velkému zájmu o gymnázium, ani mezi prospěchově nadprůměrnými žáky.

Lyceum pro zaměřené studenty

Uchazeči vybírající si ke studiu obor lyceí měli dobrý prospěch, a zároveň rámcovou představu o oblasti činnosti, na kterou se chtěli v budoucnosti profesně specializovat. Studenti si mohou vybírat mezi směrem ekonomickým (nejrozšířenější; [Kleňhová, Vojtěch 2011:13]), technickým, zdravotnickým, pedagogickým, přírodovědným, kombinovaným nebo waldorfským. Ty ve formě samostatných oborů nabízí střední odborné školy.

O studiu technického nebo zdravotnického lycea uvažovali synové ze vzdělanějších rodin z Prahy a Tábora. Výběr zdravotnického lycea u syna Boženy (ZŠ; M) zamýšleli jako přípravu na plánované studium medicíny. Vysoké profesní ambice se pojily s výběrem střední školy přece jen „na jistotu“, tak, aby syn nemusel podstupovat přijímací zkoušky, jak o tom vypovídal v diskusi sám Dalimil (matka možné nezvládnutí zkoušek nezmiňovala). O Dalimilově ne příliš kladném přístupu ke studiu vypovídalo, že předpokládal snahu pouze do chvíle rozhodnutí o pololetním vysvědčení. Po přijetí si plánoval, že pro něj základní škola „končí“, není proč usilovat.

Dalimil (syn Boženy; ZŠ; M): Pak se budu půl roku flákat (.) když teď splním ještě ty tři tejdny, to bude v pořádku, budu mít ten dobrej průměr, tak se tam dostanu bez zkoušek. (.)
Chci bejt chirurg. (.) Máma mi řekla, že (.) abych nedělal zkoušky, že bych je nezvládl, takže jsem musel mít průměr a říkala, ať si to udělám, jak chci, ale že ho chce – ten průměr.

Lyceum je spíš „objížděčkou“ [PSŠE 2004: 205] na cestě za prestižní medicínou – snad dokonce zmiňovanou plastickou chirurgií. Instrumentální přístup rodiny naznačuje také zmínka o průměru jako cíli, kterého má Dalimil dosáhnout jakýmkoli prostředky.

Technická lycea jako výběrovější směr středních průmyslových škol, zaujaly akademičtější orientované a přitom spíše technicky založené děti. Ani ony nemusely podstupovat přijímací zkoušky, rozhodující byl prospěch s přísnějšími kritérii, než u ostatních oborů. Tento typ školy si v diskusích vybírali chlapci, kteří počítali s navazujícím studiem na technické univerzitě, kteří pocházeli z rodin s větším kulturním kapitálem, vzdělanějšími rodiči. Syn Beáty (ZŠ; VŠ) chtěl po ZŠ s rozšířenou výukou matematiky nastoupit se svými spolužáky na lyceum v centru Prahy. Mezi technickým lyceem a gymnáziem se rozhodoval podle slov Berty (ZŠ; VŠ) i její syn Dalibor (spolužák syna Beáty). V pozdější diskusi s dětmi mluvil Dalibor už výhradně o výběru pražského gymnázia.

Dalibor (syn Berty; ZŠ; VŠ): No, tak asi půjdu na gymnázium, někam. Na Zatlanku, asi.
M: A co bys chtěl dělat, jednou?
Dalibor: No, tak to vůbec netuším. Já jsem chtěl bejt zvěrolékař, ale nevím, ještě.
M2: A maj oni nějakou představu?
Dalibor: No, říkali, že zvěrolékař je dobrej, ale ať se ještě rozhodnu.

Programátor nebo obecně informační technologie, to byla další představa synů matek s maturitou nebo vysokoškolským vzděláním. V Táboře připadají v úvahu pouze dvě takto zaměřené školy, jako lepší bylo hodnoceno technické lyceum, na které uchazeče s průměrem do 1,5 měli přijímat bez přijímacích zkoušek. VŠ byla pro vyučenou Marianu (ZŠ; VŠ) ještě „strašně daleko“, což v jejím případě neznamená nezkušenost s vysokoškolským studiem, ale naopak zkušenost s nedokončením studia VOŠ u dcery,

kteřá navíc pro studium měla z jejího pohledu veškeré předpoklady. Také syn Simony (ZŠ; VŠ) chtěl na lyceu využít zájem o počítače, jeho matka doufala v další studium a práci, která bude bavit a zároveň i „uživí“.

Simona (ZŠ; VŠ): (.) mluvím o tom, že to není jeho konečná nebo doufám (.) že si neplánuje (.) že půjde pracovat, ale chce jít na vejšku.“

Odborné školy s maturitou pro nejisté (a) zaměřené

Největší část žáků po 9. třídě nastupuje na některou ze středních odborných škol, které poskytují vzdělání s jistou mírou specializace ukončené maturitní zkouškou. Trh SOŠ je velmi rozsáhlý a rozmanitý, s přihlédnutím k nabízeným specializacím, rozdílům mezi školami – jejich náročností, úspěšností absolventů na pracovním trhu nebo terciárním vzdělávání.

Častou volbou žáků byly ekonomické obory, hlavně obchodní akademie. Někteří učitelé, rodiče i žáci se přesto – či spíše právě proto – k obchodním akademiím vyjadřovali až s pohrdáním a nevolí. Důvodem je pro ně paradoxně právě jejich vysoká obliba, studuje je prostě až příliš mnoho studentů. Je malá pravděpodobnost, že by všichni absolventi našli dobré uplatnění v úřednických zaměstnáních, která si od nich slibují. Nenaucí se nic, co by je zvýhodnilo na trhu práce, absolventi si budou pouze konkurovat.

Štěpán (ZŠ-SŠ; VŠ): Ježišmarja, obchodky tam jde každej tý jo. To je (.) kravina.“

Zástupkyně ředitele (ZŠ-MŠ): Já z těch akademií nejsem tak moc odvázaná, tam chodí moc lidí a je to takový (.) sběr, že když někdo neví kam, tak jde na akademii.

Matka Františky (ZŠ-SŠ; M): obchodky – nemám k tomu důvěru. Ne, že by to byla špatná škola, chraň Bože, ale obchodních škol je tady v Praze několik desítek a každým rokem chrlí prostě spoustu dětí a kde se ty děti uchytlí, to nemám představu. (.) Obchodku má jako spoustu dětí a říkám: pak co s nima, že jo.

Tato volba bývá předmětem pochybností, „podezřelá“ už delší dobu. M. Kučera popisoval už před desetiletím obchodní akademie jako častý způsob, jak se vyhnout přijímacím zkouškám [PSŠE 2004:175].

Odůvodnění volby střední odborné školy s maturitou lze rozlišit na pragmatické a vyjádření zájmu o obor.

Školy pro zájemce o obor

Tam, kde dítě má zájem, který rozvíjí třeba ve volném čase, volba padá jednoznačně na střední školu zaměřenou tímto směrem. Matky hovořily především o dětem, které mají sklony technické (v případě chlapců a jejich zájem o výpočetní techniku) nebo umělecký talent. Tyto matky byly spokojené s volbou střední odborné školy s maturitou. Střední průmyslové školy jako destinace pro syny¹³¹ nemusí ani znamenat konečnou stanici studia.

Sára (ZŠ; M): Tak, moje představa se tak nějak slučuje s představou [synů-dvojčat] (.) jeden technický lyceum a ten druhý stavitelství (.) jeden [chce být] architekt, takovej sen

¹³¹ Ostatní než technické směry volené v rodinách se syny jsou spíše z nouze než z opravdového zájmu.

(.) inženýr architekt by chtěl být a ten druhý počítače, proto i to technický lyceum, protože tam je pak možnost programování.

Většina matek, zejména s vyšším vzděláním, předpokládá přitom pokračování ve studiu na VŠ. Tři matky v různých diskusích mluvily o uvažované stavební fakultě, jedna matka o elektrotechnice. Jindřišky (ZŠ; VŠ) líčení synova až enormního zájmu o techniku a kutilství (pájení, sváření) vyvolala pobavení celé diskusní skupiny. VŠ je jednoznačnou příležitostí, jak se stát specialistou v oboru, prohloubit si znalosti, dozvědět se mnohem víc informací. Něco se opravdu naučit a někým se stát.

Karolína (ZŠ; M) byla i s manželem ráda, že si sám syn vybral průmyslovou strojní školu a byl o své volbě přesvědčen jako správné. Rodiče předpokládali, že si našel perspektivu do budoucnosti, navíc podle ní je syn šikovný i rukama.¹³² Takové „štěstí“ ale nebylo pravidlem u rodin z diskusí. Kamily (ZŠ; M) syn si také sám vybral střední školu – elektromechanika – především s ohledem na zájem o počítače. Informační techniku navíc rodiče hodnotili poměrně vysoko, jako příležitost pro budoucí dobré výdělků. A to přestože se studiem vysoké školy u tohoto syna příliš matka nepočítala. Studijně spoléhala spíše na mladšího syna. Matky uspokojilo, že děti se budou moci realizovat na střední škole, rozvíjet své zájmy, navíc se nemusely obávat o jejich budoucnost.

Soňa (ZŠ; M): [syn] si vybral počítačovou grafiku má to výtvarný nadání (.) vidím, že pořád tam něco je i v těch rukách je (.) já jsem spokojená a když se tomu bude věnovat dál, tak budu jenom spokojená...

Dcery mířící na střední odborné školy si na rozdíl od chlapců vybíraly buď umělecké, zdravotní nebo pedagogické zaměření, tedy obory méně lákavé z hlediska očekávaných příjmů. Jarka a Johana (ZŠ; M) si přály VŠ vzdělání s vizí povolání učitelky. Na střední zdravotnickou školu (bez vyjádření VŠ ambicí) mířily dcery Milady a Anežky (ZŠ; V) obeznámené s náročností povolání, a také s jeho relativně slabším finančním ohodnocením.¹³³ K práci ve zdravotnictví budou dívky pomaturitní vzdělání potřebovat, aby nezůstaly na pozici zdravotního asistenta, ale staly se sestrami.

Milada (ZŠ; M): (.) že by s miminkama v porodnici (.) nebyla bych proti, i když dneska být zdravotní sestra, to je otročina (.) je to takový nevděčný.

Na umělecké školy s vidinou profese grafičky, resp. módní návrhářky, mířily dcery, u kterých matky vyzdvihovaly talent a zájem, ovšem ne příliš přesvědčivě. Střední školu s uměleckým zaměřením (grafika, malířství, módní návrhářství) prosazovala oproti gymnáziu také Marika (ZŠ; V).

Pragmatická volba

Přijímací zkoušky a s nimi spojený strach ze selhání byl důvodem, proč některé děti z rodin bez VŠ vzdělání, třeba i přes dobrý prospěch a podporu rodičů, nakonec nevolily výběrovou školu, ale raději „šly na jistotu“. Volily školu s nižšími nároky na

¹³² Manuální zručnost dětí se hodnotila výrazně nejvíce v brněnské skupině matek dětí na ZŠ z rodin s nižším vzděláním.

¹³³ Podíl 15letých studentů, kteří plánovali kariéru v oblasti zdravotnických služeb byl v ČR nejnižší ze 37 šetřených zemí (ČR 5 %, průměr OECD 11 %, data z roku 2006) [Education at a Glance ... 2012: 75].

přijetí, což je projevem pocitu zábran. Snahy vyhnout se odmítnutí jakou nemají žáci s dobrým prospěchem v rodinách s VŠ vzděláním. Podle Bourdieua a Passerona vylučování ze studia na různých stupních vzdělání probíhá často na základě vlastního vyřazení části uchazečů předtím, než by mohli být zkoušeni. Toto sebe-vyřazení je přitom podmíněno třídní příslušností [Bourdieu, Passeron 1990:153]. Dcera Kateřiny (ZŠ; V) se kvůli konání přijímacích zkoušek, které nechtěla podstupovat, odmítala hlásit na uměleckou prestižní školu. Matka byla přesvědčená o talentu dcery a byla mrzutá z jejího přístupu. Povzbuzovala ji ke zkouškám s tím, že by byla škoda „dar“ nevyužít. Nakonec ale přesvědčila matku dcera argumentem ze vzdělávacího veletrhu. Totiž, že střední škola, kterou si vybrala, spolupracuje se zaměstnavateli, a umožňuje tak dobré uplatnění absolventů v praxi.

Kateřina (ZŠ; V): Já jsem chtěla, aby šla na střední uměleckou školu (.) měla by na ní (.) může pokračovat dál na vysokou. (.) jí se nechtějí dělat přijímačky tak si vymyslela střední polygrafickou školu (.) ty děti už ve druháku začínají spolupracovat s různými firmama a (.) mají uplatnění. Jdou ze školy rovnou. Což nakonec mě přesvědčilo v tom, že ju tam dám, když tam chce, a je to bez přijímaček.

Také Klaudie (ZŠ; V) slevila ze své původní představy o studiu gymnázia u syna, protože se mu zhoršil prospěch. Nová cesta na vysokou školu technického směru měla vést přes střední školu s maturitou, tedy jistou objížďkou. Matka stále věřila v synovy předpoklady vystudovat vysokou školu, chtěla ho v tom nadále podporovat. Byla jednou ze tří žen v brněnské skupině s nižším vzděláním, která projevovala VŠ aspirace.

Klaudie (ZŠ; V): My to máme oboje, ruce i hlavu dohromady, ale myslím si, že [bych upřednostnila] to vzdělání, rukama se užíví vždycky.

Výrok Klaudie pregnantně vyjadřuje názor mnoha rodičů o hierarchii v uplatnění různých talentů v dnešní společnosti. Manuální činnost může být zálohou, ale pokud dítě „má hlavu“ na učení, mělo by se učit, vyplatí se o vzdělání usilovat.

Ačkoli by matky měly zájem, aby si jejich děti vybraly školu podle svého zájmu, ne vždy se jim to dařilo, přiznávaly, že děti prostě nevědí. Některé rodiny v tomto případě volí „jakoukoli“ střední školu s maturitou, která je relativně snadno dostupná (blízká, přijímá žáky určitého průměru).

Odborné učiliště pro budoucí manuálně pracující

Nejmenší skupina matek v diskusích mluvila o výběru odborného učiliště (asi 1/5 z rodin s dětmi na ZŠ). Jednak šlo o žáky se zájmem o obor/profesi, dále o ty, kterým špatný prospěch údajně neumožňoval alternativu v podobě odborné školy. Typologizace učni z nouze (nezvládající naplnit původně vyšší představy), učni směřující k profesionalitě (zájem o obor, doplnění složení maturity), a učni (školně slabí, zájem hlavně o soukromí) se zdá poměrně dobře odpovídat odůvodněním volby z diskusí [PSŠE 2004:162–4; Viktorová 2004]. V této kategorii rodin nacházíme modely vzdělanostní reprodukce podobné těm popisovaným T. Katrňákem u brněnských dělníků [2004]. Více než polovina rodičů nedosáhla maturitního vzdělání. Pouze ve dvou případech (matky Svatava, Sandra) dosáhli oba rodiče maturitního vzdělání.

Podle longitudinálních dat NÚOV sbíraných mezi absolventy středních škol byla spokojenost vyučených se vzděláním podstatně nižší než spokojenost těch, kteří si vybrali obory maturitního vzdělání a celých 40 % by šest let po skončení docházky raději bývalo volilo střední školu s maturitou. Vyučení také nejsou příliš spokojeni s platovým ohodnocením práce nebo s vybraným oborem (což je problém i u absolventů středních škol s maturitou). Vyučení byli také relativně nejméně (asi pouze z poloviny) spokojeni s dosaženou úrovní svého vzdělání. [Trhlíková, Úlovcová in Matějů, Straková, Veselý 2010:189-199]. Volba odborného učiliště a tříletého učebního oboru nemusí být nutně slepou uličkou ve vzdělání¹³⁴, většina tříletých oborů ukončených výučním listem umožňuje absolvovat maturitní nástavbu v denním nebo dálkovém studiu, úspěšnost je ale poměrně nízká – asi 40 % studium nedokončí (zejména ti, kteří studují dálkově, kterých je necelá polovina). Možnost pokračovat dále na terciárním stupni zkoušela asi třetina absolventů nástavby, pouze pětina na školu nastoupila a ještě méně studium dokončí [Trhlíková, Úlovcová in Matějů, Straková, Veselý 2010:199-201].

Mezi obory rodiče a žáci mnohdy činili rozdíly. Ze srovnání kadeřnice a servírka nebo masérka, kosmetička, barmanka vycházela lépe kadeřnice. Některá povolání lze zvládnout podle názorů rodin snadněji, v kratším kurzu, jsou mnohem jednodušší, není třeba se na ně učit celé tři roky. Podobně je tomu i u spíše chlapeckých oborů, kde automechanik (mechanik, opravář motorových vozidel) je relativně výběrovějším oborem než autoklempíř, karosář nebo autolakýrník.

Směřování k profesionalitě

Matky, jejichž synové¹³⁵ si vybrali obor podle svých zálib, nebyly k volbě učebního oboru vůbec skeptické. Přáním rodičů, v tomto případě s nižším vzděláním, bylo v první řadě, aby se děti cítily dobře, samy si volily svou cestu a byly spokojené. Což v tomto případě platilo, matky nevyjadřovaly vysoké aspirace ohledně vzdělání, rodiče se sami většinou s učilištěm setkali. Nedémonizovali učební obory jako takové, nevadilo jim ani vnímané obecně horší hodnocení těchto oborů. Tato podskupina má nejbližší k učňům směřujícím k profesionalitě.

Marcela (ZŠ; V): (.) [syn] mluví od školky o tom, že bude kuchařem, protože manžel pracuje v pohostinství (.) takže mu to učarovalo natolik, že mu to nevymlouvám (.) jeho to baví a opravdu ho to baví, to vaření.

Synové Sandry (ZŠ; M) a Markéty (ZŠ; ?) chtěli být automechaniky, syn Svatavy (ZŠ; M) měl zájem o uměleckého kováře, což je podle matky pěkné řemeslo. Syn Květy se zhlédl v zednické profesi, z čehož už rodiče tolik radost nemají. Samotný tříletý učební obor nevádí, matka manuálně zručného syna viděla pracovat rukama, než hlavou. Problémem byly obavy o pracovní podmínky a existenci poptávky ze strany

¹³⁴ Na problémy vyplývající z kategorizace středních škol na střední odborné školy a odborná učiliště upozorňuje A. Veselý [Veselý in Matějů, Straková 2006]. Vzhledem k rozšířenosti tohoto slovního dělení v laickém diskursu a také tomu, že volba konkrétního oboru ještě neproběhla, jsme v diskuzích většinou respektovali popis školy a nevyžadovali přesné specifikování délky studia. Když nebylo jasné, doptali jsme se, zda je to obor zakončený maturitou, nebo ne.

¹³⁵ V diskuzích do této skupiny patřili pouze chlapi.

zaměstnavatelů. Ta by v místě bydliště nahrávala spíše volbě „černého řemesla“ (klempíř, strojní mechanik, zámečnick).

V etnografické studii se zdálo, že k profesionalitě směřuje Gabriel. Ten od počátku osmé třídy stále hovořil o touze stát se kadeřníkem. Péče o vlastní vzhled¹³⁶, vlasy, tělo, napovídala, že by mohlo jít o realistický plán. Matka se navíc snažila, aby jedináček a dyslektik Gabriel měl slušný prospěch, tedy také reálné šance. Což se dařilo.

KV: A proč kadeřník?

Gabriel (ZŠ-SŠ; V): Mě by to asi bavilo. Mně se to líbí. To je docela hezká práce.

KV: Jako že bys chtěl česat nějaký normální lidi, nebo třeba jako celebrity?

Gabriel: No taky klidně no. Ale to určitě asi ne. To asi určitě jako nedosáhnu. (.) nejsem tak jako, jako že na to nebudu tak dobře jako ovládat ty nůžky, a to všechno. Je to hodně těžký, tam těch přípravků a tohle všechno.

V deváté třídě mluvil chlapec o dvou školách, kam si dával přihlášku, u obou předpokládal, že bude přijat vzhledem k prospěchu, a zvolí si školu méně náročnou, kde se mu také líbilo. Nakonec Gabriel zvolil obor číšník, na který šel s kamarádem Arnoštem. Oba si dali stejné přihlášky (dvakrát na obor kadeřník, obor číšník), Arnošt ale kvůli špatnému prospěchu uspěl jen u číšníka. Ten jiní spolužáci považovali za jednodušší, a pro získání práce také méně užitečný, protože k výkonu práce by stačil kurz.

V rodinách, kde by u synů hrozila mezigenerační sestupná vzdělanostní mobilita, matky zmiňovaly přání, aby si synové dodělali po vyučení nástavbu s maturitou.

Svatava (ZŠ; M): [syn] si vybral uměleckýho kováře. Nevím, jak k tomu dospěl, ale asi tím, že je šikovnej na tu výtvarku a vždycky ho bavilo vymyšlet různý věci (.) tak ho asi v tom budu podporovat (.) možná udělat si nějakou nástavbu v Písku.

Miriam (ZŠ; M): (.) docela se mu líbí kuchař (.) tak jsem mu řekla ‘Proč ne, ty rád jíš a ochutnáváš’ a mně by se to jako líbilo (.) kéž by to vyšlo, no. Může si potom udělat ještě nějakou nástavbu (.)

Markéta (ZŠ; ?): muž je tím vyučenej a furt jsou spolu v garáži. (.) mně by se víc líbilo, kdyby byl truhlář (.) ale dělat automechanika mu nebráním, a když mu to půjde, tak dva roky nástavba.

Rozhodnutí ale ponechají už na dospělých synech. Také Zlata z etnografické studie (ZŠ-SŠ; M) zmiňovala možnost po získání vyučení v oboru zahradník pokračovat v dvouletém nástavbovém studiu. Neměla ale o dalším studiu jasnější představu.

Nouzové řešení

Opuštění ambice studovat studijní obor s maturitou kvůli špatným výsledkům ve škole se týkalo rodin s nižším vzděláním z Brněnska. Kristýny (ZŠ; V) syn chtěl studovat školu se sportovním zaměřením, ale reálně s odkazem na prospěch již uvažovali pouze o učebních oborech. Na těch se ovšem rodiče se synem nemohli shodnout. Syn chtěl zvolit zedníka, s čímž matka, stejně jako ve velmi podobné situaci se nacházející

¹³⁶ Spolu s Josefem a Arnoštem patřil mezi „šampóny“ třídy. Chlapce, kteří si potrpí na značkové oblečení, pečlivě dbají o své vlasy, používají gely k jejich úpravě, mohou být fotbalisté (Arnošt), některými spolužáky byli považováni za „zženštilé“.

Květa, nesouhlasila kvůli pracovním podmínkám: „bude mít revma“, „bude udřenej v padesáti“. Upřednostňovala díky rodinným kontaktům zámečnicka. Pak by pro syna bylo snadnější získat „teplé místečko“ v dílně.

Další matka si projekty budoucnosti syna zakládala na jakékoli škole s maturitou, která by mu pak umožnila pokračovat na policejní škole. Na druhou stranu vyjadřovala rezignovaný souhlas nebo spíše smířenost s manuální prací. V její výpovědi se odráželo uznání nízkých šancí, omezení příležitostí, kterým je nutné se přizpůsobit. Slova matky také svědčila o jejím pocitu bezmoci donutit syna k čemukoli proti jeho vůli.

Karina (ZŠ; V): Každý na [školu] nemá, a když to pak posloucháte, tak si říkám kdo tady bude dělat tymba rukama“. (.) teď došel, že tam byli náboráři, že na zedníka nebo na tesaře (.) a že bude mít potom hned zajištěnou práci. Tak on uvažuje o takové práci, kde bude v zimě (.) já si ho nedovedu představit manuálně pracovat (.) já bych chtěla (.) aby si udělal tu maturitu (.) asi bude nakonec záležet na něm (.) než aby tam šel s odporem a potom to flákal a propadal.

Zhoršení známek, brigáda a návštěva náborářů z učiliště syna přivedly k zájmu o obor zedník nebo tesař. Matku to překvapovalo, protože otec chlapce je zedník, což ho vždy odrazovalo. Maturitní obor by také znamenal nutnost žít na internátu, což syn nechce. Matka v internátním bydlení problém neviděla. Soudila na základě vlastní zkušenosti, že tamní prostředí více „drží u učení“, než když je člověk doma. O synovi mluvila spíše negativně, podle ní „není na práci“. Důvody výběru právě policejní práce jsme se v diskusi nedozvěděli.

Prospěchově slabé dcery z rodin bez vzdělávacích a kulturních zdrojů ve výpovědích matek (u Agáty i dcery) byly představeny matkami jako dívky bez zájmu o vzdělání, školu nebo obor. Zhoršení prospěchu matky udávaly jako důvod volby učebního oboru. Prospěch byl pravděpodobně průvodním jevem nedostatku soustředěného zájmu, pozitivního projektu vzhledem k budoucnosti, jak jsme viděli u Miriam. Dcery si volily „dívčí“ obory v osobních službách jako kadeřnice, kosmetička nebo aranžérka, které odrážejí spíše než opravdový individuální zájem, momentální nezáměr o budoucnost. Soustředily se na oblast, se kterou mají již nějakou „hmatatelnou“ zkušenost. Matky nesdělovaly podrobnosti k oborům a přijímacímu řízení. Některé se obávaly možných přijímacích zkoušek, což v době přebytku volných míst na učilištích se zdálo být lichými obavami.

V případě Agáty (ZŠ; V) z Prahy se diskuse s dětmi účastnila také dcera Darina, matkou popisovaná jako 15letá pubertářka. Ta v diskusi lakonicky uvedla, že předpokládá výběr učebního oboru kadeřnice.

Darina (dcera Agáty; ZŠ; V) : Já nevím, ale ráda bych byla kadeřnice.

Moderátorka: A co na to mamka?

Darina: Nic. (.)

M2: A nemá nějaký jiný představy?

Darina: Ne.

Matka ani dcera nebyly ohledně volby středního vzdělání vůbec sdílné. Agáta předtím v diskusi s matkami velmi nejasně mluvila o možném výběru střední odborné školy zaměřené na počítače s dodatkem, že si není jistá tím, zda taková škola vůbec existuje. Vycházela pouze z toho, že dceru baví na počítači surfovat, hledat oblečení, stahovat

hry, komunikovat. Dcera opravdu ve volném čase ráda sedí u počítače, ale hlavně komunikuje s vrstevníky. Odpovědi dcery doplňovaly problémy v komunikaci spojené s budoucí a přitom velmi aktuální volbou, ve které matka účinnou pomoc nemůže nabídnout (matky, případně babičky, se kterou bydlí).

Agáta (ZŠ; V): Holka by chtěla jít, něco jí baví s počítačema, jí to hrozně táhne. Takže, nevím, jestli nějaká taková škola je. Jak se to jmenuje, nějaká informatika, s počítačema.

(.)

M: Ještě k těm profesím. Jestli byste chtěly, aby dělaly to, co vy?

Agáta: Ne, právě že ne. (.) Tak, já bych chtěla, aby se měla prostě líp. Já jsem se moc nějak, jako dobře neměla.

M: Myslíte finančně?

Agáta: No, tak vůbec, celkově.

Přestože Agáta explicitně v diskuzi zmínila, že by chtěla, aby se její dcera měla v životě lépe než ona a rozhodně nedělala (manuální) práci jako má ona, situace její dcery v důležitém životním okamžiku nebyla právě příznivá.

Rozhodování mezi učebními a studijními obory – démonizace učilišť

Rozhodování mezi obory zakončené výučním listem a maturitou bylo až překvapivě v rodinách velmi řídké zastoupené. Pokud byli v rodinách přesvědčeni, že známky na střední školu stačí, o učilištích už v podstatě neuvažovali. Pokud předpokládali, že prospěch neumožňuje získat místo na střední škole nebo že by studium mohlo být pro dítě příliš náročné a stresující, teprve pak uvažovali o učebních oborech. U Emila silná osobnost matky rozhodla o volbě střední školy s maturitou přes veškerou nepřízeň jako zhoršení prospěchu nebo dvojka z chování. V dalších dvou rodinách uvažovali mezi vyučením a školou s maturitou v případě starších bratrů dívek ze Sídlištní školy.

Matka Emila čerpala z diskursu, který učiliště démonizuje. O jeho rozšiřování a štítění se učilišť mezi rodiči se zmiňovala zástupkyně ředitele Malé školy, souvisí s vyprazdňováním učilišť, odchodem či úprkem žáků – těch, kteří mohou – na maturitní obory. Matka vůbec nebrala v úvahu možné rozdíly mezi jednotlivými školami nebo v rámci učebních oborů, ani to, že mnoho středních škol nabízí učební i studijní obory. S učilištěm si spojovala pouze negativní atributy – špatné kluky, špatnou partu. Otec mluvil konkrétně o oboru starožitník nabízeném spolu s učebními obory jako umělecký kovář, sklenář, keramik, zlatník apod. soukromou odbornou školou (školné činilo za praktickou a teoretickou výuku 17 tis Kč za rok). Starožitník je dokonce studijní obor zakončený maturitní zkouškou. Argumentoval ve prospěch konkrétních dovedností, které by získal, a možnosti uplatnění. Také vyvracel stereotypní pohled na učně, který manželku tolik odpuzoval a před kterým chtěla syna chránit, aby nebyl na šikmé ploše. Nezdály se jí „bohémské kruhy,“ syn nakonec nešel na žádnou uměleckou školu (uvažovali také oboru užitá fotografie), ale na střední průmyslovou školu. Ta asi splňovala matčiny představy o disciplíně, kterou její syn potřebuje.

Matka Emila (mE; MŠ; M) (dále mE): (.) já ho nechci dát na učňák, já bych ho klidně dala, protože on je manuálně zručnej, co se týče, von by byl i dobrej kuchař, jo cukrář, cokoliv, ale bojím se tam tý společnosti a von je chytlavej.

Otec Emila (dále oE): Ale to je na středních školách taky.

mE: Ale neni, (oslovení manžela), neni. To mi nikdo nevymluví, my se kvůli tomu hádáme a já říkám, že tam ta sorta lidí je jiná.

oE: Kolikrát je to horší na těch středních školách.
 mE: Neni, (oslovení manžela), neni. Já sem vo tom přesvědčená, že to neni tak.
 oE: Já mám rád starý věci, já mám rád starožitnosti. Tak jsem říkal na starožitníka, zase moje žena tvrdí, co by tam dělal, prodávat u někoho v krámě. Vždyť to není pravda (.) von by si moh udělat i soudní znalectví, všechno potom, když se to naučí. Ta škola je na čtyry roky, tam chodí šest, sedum dětí jenom. Do tý třídy, voni maj čas se jim věnovat.
 mE: (.) já když sem to viděla před tou školou =
 oE: = A vždyť si tam nebyla!
 mE: No, to vidíš před všema učňákama!
 oE: Viděla si někdy kluky, co se učeý starožitnictví? Co choděj študovat starožitnictví? Di se podívat na Mánes na výstavu, ty kluci, to jsou všechno slušný kluci, slušně oblečený.
 mE: Von když mi zapadne do těch bohémských světů, tak já už ho tam vocad' nevytáhnu.
 oE: To jsou všechno slušný kluci, slušně oblečený. (.) Tam študujou veškerý slohy, porcelán atd. Porcelánky, starý značky porcelánu, sklo, všechno poznaj, tam maj všeobecnej přehled, čili tam nejde hlupák, jo a nejde tam žádněj grázl. (.) Tam většinou choděj děti těch lidí, který se tím zabejvaj.

Otázku učební vs. studijní obor řešili také někteří rodiče u starších synů, kteří „měli“ i na střední školu. Matka Hedviky mohla přispět vlastní autentickou zkušeností, kterou si odnesla z návštěvy při dni otevřených dveří a která definitivně odradila rodiče i jejich syna od volby učebního oboru. Odpuzující atmosféra, špinavá práce, zastaralé vybavení školy, to vše vedlo k přesvědčení upřednostnit střední průmyslovou školu. Otec vyučený dělník považuje za výhodnější pracovat hlavou než rukama (jako u Mariána), pokud je to možné – což u syna bylo. Hedvika naproti tomu odešla na učební obor na jiné střední škole.

Matka Hedviky (mH; SŠ; M):(.) Ale tam, vám řeknu, že u (staršího syna) rozhodlo to, že chce jít na střední školu hlavně to, ani ne tak známky, ani ne tak ten předpoklad, že na tu střední školu má, to jako v ní tak ani nějak nedoufal, ale to, že jsme spolu byli na učňáku. Fakt jako učňák já jsem teda neznala. (.) na takovejhle učňák jsme přišli a (syn) říkal: „Hele mami, sem si mě měla vzít už v první třídě a já bych se učil jako blázen. Já bych měl samý jedničky!“ jako jo.

KV: Co tam bylo tak příšerný?

mH: No všechno.

KV: Jako vybavení? Lidi?

mH: Hrozný, no jako vůbec. I ta struktura i ty lidi. Prostě všechno. Jako takhle nás to tlačilo, ten strop nás tlačil strašně jakoby dolů, nevím, prostě atmosféra a úplně všechno. (.) ono to bylo i o práci, což si myslím že (syn) raději hlavu než práci. Takže viděl, že by se tam i umazal, to určitě pochopil taky. I když tady teda taky [střední průmyslová škola] mají nějakou tu praxi že jo. Ale to ho teda strašně baví, to má jedničky, jako to je úplně nadšenej. Ale tam mu to asi přišlo hodně špinavý. (.) fakt ta budova byla hrozná. To vybavení. (.)

Otec Hedviky (oH): No to už za komunistů bylo učiliště elektrotechnický. (.) tam jsem dělal jakoby přijímací zkoušky, když jsem vlastně já začínal. (.) Ten učňák co jsem dělal já, tak mně připadal jakoby normální. Protože já jsem spíš, já radši pracuju rukama než hlavou. No. Ale zase když dneska vidím, že je lepší pracovat hlavou než rukama.

mH: No to jo. To člověk potom pochopí životem, že jo? (.) (syn) to v hlavě docela má, takhle jako našťestí.

oH: Jemu prostě stačí málo a tak nějak v tý hlavě to má no. Hedvika ne.

Matka Františky měla velmi jasnou představu o tom, jaké vzdělání mají získat její děti. U synů prosadila učební obory s tím, že si následně v nástavbovém studiu maturitu doplní, podobně jako oba rodiče, kteří se vyučili. Zásadní pro ni byl rozsah praxe, který u studijních oborů považovala za nedostačující a absolventi pak nemohou

řemeslo pořádně umět, což byla její podmínka. Maturita ovšem byla další podmínkou, o níž nebylo sporu. Vysoká škola pak přáním, které starší syn začínal realizovat na elektrotechniku na ČVUT.

Matka Františky (mF): (.) Říkám: „když řemeslo, tak se ho naučíte. (.) Ale říkám: „počítejte s tím, že půjdete automaticky dál, jo. Protože zase - vzdělání k tomu potřebujete.“

Zkušenosti s učilištěm u mladšího syna byly horší. Matka s nelibostí hodnotila praxe, kde učně využívali hlavně na nekvalifikovanou práci a syn tak ztrácel čas, místo aby se něčemu naučil.

Závěr

Z hlediska volby střední školy je ideální situací spojení dítě, vedeného určitým zájmem, které má určitý cíl, jehož je volba střední školy logickou součástí a zároveň přirozeným vyústěním dosavadní snahy. Pokud dítě projevuje vedle zájmu i potřebné předpoklady (především školní prospěch), zdánlivě nic nebrání naplnění těchto představ. Možnosti jsou otevřené. Z perspektivy dosahování vzdělání je právě volba typu střední školy zásadní. Nastoupení na určitý typ dráhy utváří velikost šancí na přechod na trh práce, do terciárního vzdělání a jednotlivých oborů. Všeobecná gymnázia otevírají široké pole možností, připravují na dlouhou studijní dráhu.

Z výpovědí matek se zdá, že nezřídka mívá volba jiný nádech. Jen výjimečně je ovšem prezentována jako plnění ambicí rodičů. A to ani u dětí, které přestoupily po pátém nebo sedmém ročníku na víceletá gymnázia, což vyžaduje jednoznačnou aktivitu ze strany rodičů. Matky v diskusích příliš nezdůrazňovaly své zásluhy při směřování dítěte na víceletá gymnázia (zvláště to platilo pro ty s nižším vzděláním). Spíše upozorňovaly na dobré školní výsledky, projevy zájmu o studium na straně dítěte, případně zájem opustit méně vhodné prostředí třídy na základní škole. Vysoké aspirace a cílevědomost dětí jsou také vizitkou rodičů, kteří tak prokazují úspěšnou aktivizaci kulturních zdrojů, kterými je vědomí významu vzdělání pro další život, dispozice chovat se iniciativně a nezávisle, volit ty cesty, které umožňují efektivně kráčet po vzdělávacím žebříčku výš a výš. Víceleté gymnázium dává studentům dostatek času se vyhranit, odborně profilovat, poskytují příležitost pro hledání sama sebe, rozvoj osobnosti.

Víceletá gymnázia byla volbou zejména v rodinách, v nichž matky vyjadřovaly vhodnost klást vysoké nároky na dítě co nejdříve, s vidinou, že se tento „vklad“ později vyplatí. Gymnázia jsou vnímána jako jistota získání solidních základů pro další studium. Žák se stává středoškolačkem, často musí dojždět, osamostatňuje se a přebírá část zodpovědnosti. Také přístup profesorů ve škole je odlišný, na studenty/studentky pohlíží *jinak*, než na žáky/ně základní školy. Proti volbě víceletého gymnázia se vyjadřovaly matky ve smyslu obavy o prožití dětství, „zbytečného přetěžování“, nechání prostoru pro rozhodování o budoucnosti. Snažit se je směřovat, třeba pro jejich „dobro“, by byla chyba, která by se mohla vymstít [Lareau 2002].

V deváté třídě je volba střední školy ne-volbou (všichni jí musí podstoupit), kterou do značné míry určující školní prospěch, který slouží mnoha rodinám jako ukazatel, kam dítě „patří“, jestli „má“ na studium. Pokud je školní prospěch slabý a dítě nemá

představu o budoucí profesi, je situace volby střední školy pro rodinu znejišťující, rozpačitá.

Přestože gymnázia, lycea a studijní obory středních odborných škol nabízejí v podstatě „to samé“ v podobě státní maturity, zejména *gymnázium* jako všeobecné vzdělávání je vnímáno výrazně odlišně. Vhodnosti volby gymnázia je dána především silou a jistotou vysokoškolských aspirací v rodině, přitom se mezi sebou nemusí shodnout ani oba rodiče. Můžeme rozlišit dva širší kulturní repertoáry, z nichž rodiny čerpají: „ať se hledá“, „z gymnázia není nic“. Nejistota ohledně studia vysoké školy nenahrává volbě gymnázia, protože ukončení vzdělávací dráhy po maturitě na škole, která je „pokračováním základní školy“ absolventa podle rodin znevýhodní oproti absolventům odborných škol. V případě profilování dítěte mohou podpořit volbu odborné školy další argumenty – víc volného času na koníčky, rozvíjení existujícího zájmu, možnost se po maturitě rozhodnout, zda pracovat či nikoli. Ani nejlepší prospěch ovšem nemusí znamenat zejména u dětí s rodiči s nižším vzděláním volbu gymnázia, jak tomu bývá tam, kde rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání. Gymnázia jsou vnímána jako *neúplná*, protože nestačí sama o sobě, vyžadují další studium.

Lyceum bylo výrazně menšinovou volbou. Připadalo v úvahu u těch žáků, kteří by volili střední odbornou školu, ale jejichž školní prospěch byl nadprůměrný, což naznačovalo studijní předpoklady pro pokračování studia.

Mezi učebními a studijními obory aktéři v deváté třídě už na výjimky nerozhodovali. *Učební obory* uvažovali většinou odděleně od ostatních typů středních škol.

10. Rozhodování o volbě střední školy v devátých třídách

Přechod z 9. třídy ZŠ na střední školu budou ilustrovat konkrétní příklady utvářejících se vzdělanostních drah žáků/žákyň navštěvujících dvě třídy pražských škol. Rozšíří výklad z předchozí kapitoly o konkrétní praktiky spojené s volbou na školách, názory žáků, zvažování aktuální nabídky středních škol v Praze. Tyto příklady mají ukázat, jak jsou zprostředkované (objektivní) procesy „třídění“ žáků do různých vzdělávacích proudů se (subjektivními) definicemi voleb a rodinného zázemí žáků/žákyň.

Zjištění mohou doplnit poznatky ze sledování pražských tříd o rozhodování žáků na konci ZŠ v letech 1991/2 a 2002/3. O dalších osm let se obraz posunul ještě víc směrem k důležitosti prospěchu na konci ZŠ, k větší nabídce maturitních oborů, včetně nových oborů lyceí, a nárůstu počtu uchazečů přijatých do terciárního vzdělávání [PSŠE 2004]. Dospívající jsou nahlíženi, v souladu s pohledem rodin, jako aktivně jednající [Pyšňáková, Hohnová 2010], aktéři uvažující o sobě a své budoucnosti v kontextu vrstevníků, rodin a dominantní školní kultury (univerzalistické výkonové ideologie).

V návaznosti na předchozí kapitolu ve větším detailu představím vnímání příležitostí nabízející se žákům v této přechodové fázi a interpretace jejich významu pro budoucnost dítěte. Nejprve popíši současnou praxi výběru střední školy a její konkrétní realizaci ve vybraných školách. Dále stručně představím aktivity škol v relevantním období. Na několika žácích / žákyních rodin různého sociálního postavení představím konkrétní průběh volby a interpretace s ní spojené, které budou vztaženy k procesům vzdělanostní reprodukce nebo mobility.

Podmínky volby střední školy ve školním roce 2009/10

Celkem v září 2010 bylo přijato do prvního ročníku denního studia 124.751 studentů. Podíl žáků přicházejících z 9. ročníků činil 71,5 %. Necelá třetina žáků z devátých ročníků byla přijata na obor ukončený výučním listem, více než dvě třetiny na čtyřletý obor završený maturitní zkouškou, včetně čtyřletých gymnázií (viz Tabulka 9). Do pražských středních škol z 9. tříd nastoupilo 10.891 studentů.

Přibližně desetinu studentů prvního ročníku středních škol v roce 2010/11v denní formě (pokud vyloučíme nástavbové a zkrácené studium) tvořili žáci, kteří přišli z nižších než 9. ročníků ZŠ. Z nich bylo 9.069 přijato do osmiletých gymnázií a 2.188 do šestiletých.

Do prvních ročníků denního nástavbového studia bylo přijato 10.601 vyučených, dalších víc než 10 tisíc do ostatních forem nástavbového studia (dálkové, distanční).

Tabulka 9: Vzdělávání ve středních školách – struktura nově přijatých v roce 2010/2011

	Počet žáků v 1. ročníku (celkem)	Podíl (%)	Počet žáků v 1. ročníku (denní studium)	Podíl (%)	Přijetí z 9. ročníků (denní studium)	Podíl (%)
víceleté gymnázium	11257	8,1	11257	9,0	-	-
4leté střední s maturitní zkouškou	68981	49,7	66428	53,2	62485	70,0
<i>z toho 4leté gymnázium</i>	<i>12420</i>	<i>8,9</i>	<i>12262</i>	<i>9,8</i>	<i>11424*</i>	<i>12,8*</i>
střední s výučním listem	35985	25,9	35434	28,4	26121	29,3
střední	1097	0,8	1010	0,8	642	0,7
zkrácené s maturitní zkouškou	434	0,3	21	0,0	-	-
nástavbové s maturitní zkouškou	21120	15,2	10601	8,5	-	-
Celkem	138874	100	124751	100	89248	100

Zdroj: data ÚIV (stav k 30.9.2010).

* Přijetí v 1. kole z 9. ročníku ZŠ (stav k 31. 5. 2010)

Ve školním roce 2009/10 se druhým rokem konalo přijímací řízení, ve kterém si žáci podávali v prvním kole do 15. 3. 2010 nejvýše tři přihlášky na střední školy. V dalších kolech již nebyl počet přihlášek omezen. Žáci museli odevzdat zápisový lístek na školu, kam byli přijati, a kterou si vybrali. Mohli ještě své rozhodnutí změnit (například kvůli přijetí se na školu první volby po odvolání).

Zavádění tří přihlášek na střední školu v prvním kole přijímacího řízení novelizací zákona bylo odpovědí na kritiku omezení práva na vzdělání, které přinesl systém jediné přihlášky zavedený za ministryně P. Buzkové. Ten údajně vedl k tomu, že především rodiny s nižším vzděláním a menší informovaností „nutil“ volit tzv. na jistotu. Rodiny raději neusilovaly o nejlepší volbu, kde byla nižší šance na přijetí, aby děti nebyly odmítnuty a v dalším kole nemusely čelit nejistotě, kde zbyla volná místa („trauma z jedné přihlášky“). Žáci, rodiny, ani školy samé nemohou realisticky ohodnotit dopředu šance dítěte na úspěch v přijímacím řízení na konkrétní škole, protože situace se každým rokem mění a teprve po podání všech přihlášek se ukazuje, jak velký zájem o školu je. V systému se třemi přihláškami čelí střední školy složitější administraci a větší nejistotě o reálném zájmu o školu, tedy o podílu žáků, kteří po přijetí souhlasného stanoviska školu opravdu zvolí a v září nastoupí. Nejlepší žáci a žákyně jsou přijati na všechny tři školy, byť mohou nastoupit jen na jednu.

Přihlášky a přijímací řízení

Vyplněné přihlášky školy musely potvrdit a vést o nich evidenci (na Sídlištní škole přímo třídní učitelkou, na Malé škole výchovnou poradkyní a zástupkyní ředitele). Třídní učitelky musely připravit také slovní hodnocení žáků, které bylo považováno spíše za formalitu, protože střední školy na ně ohled údajně neberou, kvůli jejich

nesrovnatelnosti.¹³⁷ Po potvrzení prospěchu za poslední dva roky školou odevzdávali žáci/rodiny samostatně přihlášky na vybraných středních školách.

Volba střední školy byla v obou školách plně v pravomoci rodičů. Učitelé se angažovali v ojedinělých případech, a to pouze formou rozhovoru s žákem nebo rodiči. Větší kompetenci škola ani nemá, školní psycholožka mě seznamovala s nešťastnými případy inteligentních dětí, které měly předpoklady, ale rodiny jim neumožnily studovat, a škola přesto nemohla zasáhnout (nikoli ze sledované třídy). V Malé škole rozmlouvala (v jednom případě úspěšně) výchovná poradkyně dvěma dívkám volbu konkrétní soukromé školy, protože nedůvěřovala v její serióznost. Na Sídlištní škole třídní učitelka měla s dětmi i rodiči sice bližší vztahy, přesto do volby nezasahovala – mimo jiné protože sama se cítila kompetentní pouze v oblasti (víceletých) gymnázií, kam se její žáci nehlásili.

Výroční zprávy obou škol se v krátkosti vyjadřují k přijímacímu řízení na střední školy. V Sídlištní škole je zmíněno testování profesní orientace žáky 9. ročníků, zprostředkování informací o učebních a studijních oborech (letáky, brožury, atlasy škol). Součástí výroční zprávy Malé školy je každoročně příloha k oblasti Výchova k volbě povolání, která na přibližně osmi řádcích uvádí, že se téma objevuje v šesti předmětech, které zprostředkovávají „praktické dovednosti a pracovní návyky“ a „představu o praktickém využití“. Zmíněna je spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a školní psycholožkou (sebepoznání a plánování životních kroků), nebo účast žáků na dnech otevřených dveří, setkání se zástupci středních škol a učilišť. Na nástěnkách v obou školách visela nabídka některých středních škol.

Procesy přijímacího řízení na střední školy se v průběhu let v důsledku dramatického poklesu počtu žáků velmi proměnily [PSŠE 2004; Smetáčková et al. 2005]. Obavy rodin z umístění dítěte na střední školu, role protekce, velmi omezené možnosti výběru typické pro generaci rodičů dnešních náctiletých nahradily obavy mnoha škol (zejména odborných učilišť) o naplnění kapacit jednotlivých oborů. Jen ty „nejlepší“ a nejprestižnější školy zůstávaly u testování uchazečů, a tak mají šanci přitáhnout (z rodin) nejmotivovanější studenty ochotné testem projít. Přijímací řízení se zkouškami odrazuje žáky, kteří podstupovat zkoušky nechtějí, mnohdy i ty, kteří by studium pravděpodobně zvládli.

Převis poptávky po studiu si udržela (především víceletá) gymnázia a vybrané obory na středních odborných školách (např. informační technologie). Mnoho dříve žádaných škol (dokonce část gymnázií) se spokojila s výběrem na základě prospěchu uchazečů. Přijímací řízení se tak pro velkou většinu žáků sestávalo pouze z výběru škol a administrativního úkonu, obešlo se bez nutnosti podstoupit přijímací zkoušky nebo pohovor. Zkoušky se týkaly celkem pouze šesti žáků (tři ze SŠ, tři z MŠ).¹³⁸ Úspěšnost žáků v přijímacím řízení byla vysoká, odrážela dostatek míst na středních školách, a také přizpůsobování podávaných přihlášek „realisticky odhadovaným šancím“ ze

¹³⁷ Některé střední školy zmiňovaly informace o možném zohlednění špatného slovního ohodnocení (vedle snížených známek z chování). Žáků ze Sídlištní školy se ale špatné hodnocení netýkalo, třídní učitelka Jasmínová se při formulaci omezovala na zájmy dětí a jejich pozitivní hodnocení.

¹³⁸ Přijímací zkoušky se konaly na gymnáziích, na pedagogické škole, zdravotní škole, portfolio vlastní tvorby vyžadovala soukromá umělecká škola.

strany rodin. Ambicióznější přihlášky na střední školy, kde hrozila možnost nepřijetí, tedy obdržení zamítavého stanoviska, byly výjimečné. Přechody na střední školu bez přijímacích zkoušek byly spojovány s poklesem motivace u žáků, jejich leností, rodiči, kteří práci nevyžadují.

Klíčové pro volbu jsou kvalitativní rozdíly ve vnímání středních škol a konečné (třeba i momentální) rozhodnutí.

Nabídka středních škol

Přes rozšíření možností podávat si celkem až tři přihlášky v prvním kole, většina žáků se předem pragmaticky omezila na takové (typy) škol a oborů, na jaké podle svých školních výsledků a dle svého mínění dosáhli. Část si podávala dokonce pouze jedinou přihlášku na školu a obor, kde bylo přijetí zcela jisté. Snadnost a jistota přijetí byly obecně pro žáky a rodiče velmi podstatné, podobně jako pro žáky nacházející se v stejné situaci o 15 let dříve [Popelková, Josífko 1999: 54].

Jak už jsem uvedla, o tříleté učební obory s výučním listem dlouhodobě zájem klesá, roste podíl lyceí a SOŠ s maturitní zkouškou [Trhlíková, Úlovcová in Matějů, Straková, Veselý 2010:182]. V Praze je tento pokles ještě větší a k podpoře učňovských škol dokonce město Praha organizovalo oba dva roky reklamní kampaň (viz obrázek9).

Obrázek 9: Reklamní kampaně „Řemeslo žije! Správná volba“ a „Půjčuješ si? Zaplatíš!“ Magistrátu hlavního města Prahy.



Zdroj: Autorka, v blízkosti Sídlištní školy, leden 2010.

Ve sledovaných třídách učební obory nebyly výjimečnou volbou (volila si je třetina žáků – 9 chlapců, 8 dívek), což jen potvrzuje, že se jedná o kolektivy z hlediska aspirací spíše podprůměrné. Nejpreferovanější byly obory gastronomické (číšník, kuchař) a technické (automechanik, karosář). Z dalších oborů se objevují osobní služby typu květinářka, instalatér, kadeřnice, kadeřník. Někteří rodiče označovali volbu učiliště jako strategickou chybu.- Ne snad kvůli výuce nebo nabízeným oborům, ale v obavě před koncentrací „špatné“ mládeže s kázeňskými problémy, bez zájmu se učit. V takovém prostředí si své dítě nechtěli představovat, mohlo by totiž „zkazit“

dítěti budoucí život, bránit vyšším ambicím, zájmu o vzdělání, dosažení lepší práce a vyššího platu.

Žáci se slabším školním prospěchem ale často o jiné možnosti ani neuvažovali, pokud z nějakého důvodu (často finančního) vyloučila rodina nabídku soukromých středních škol nabízejících maturitní vzdělání. Přesvědčení dítěte (a často i rodičů) o absenci studijního potenciálu, přitakání slabé vůli žáka dosáhnout uspokojivých výsledků s ohledem na dosavadní výsledky, potvrzuje správnost takové volby. Byť nemusí být považovaná rodiči (nebo i žáky) za zrovna ideální. Učiliště je místem pro žáky jako jsou oni – jak to znají od rodičů, sourozenců, kamarádů [Katrňák 2004]. Učitelky s volbou v zásadě souhlasily, už s ohledem na vysoké riziko neúspěchu školně slabých žáků na maturitních oborech.

Některé střední školy nabízí pouze maturitní obory, jiné střední školy vzniklé v rámci optimalizace sítě škol¹³⁹ nabízejí celou škálu oborů, někdy značně vzdálených. Střední odborná škola stavební byla sloučena se zahradnickou, nabízí tak tříleté učební obory typu E (pomocné bez výučního listu) a H, také čtyřleté maturitní, nástavbové dvouleté denní či tříleté dálkové (zaměření na podnikání, právo, ekonomiku, management).

Prospěchově nadprůměrní a spíše průměrní žáci si s oblibou volili takové obory jako je obchodní akademie, právo, diplomacie či cestovní ruch – na středních školách, které nabízely výhradně obory ukončené maturitou. Tyto obory jsou charakteristické tím, že odráží rozvoj příležitostí na trhu práce v nedávné minulosti. Jsou otevřené vůči zahraničí, nabízejí přípravu pro oblast osobních služeb a expertizu, slibují kvalitní výuku cizích jazyků (často možnost získat certifikáty), výměnné zahraniční pobyty, nové předměty (umění, cestování), styk s lidmi, rozvíjení měkkých dovedností, jako je komunikace a vystupování, nacházejí se na dobré adrese v centru města. Projevuje se v nich příklon k aktuálnímu zaměření na osobnost a její styl, charisma, což přitahuje mladé lidi, orientované na okolí, komunikativní, otevřené, zaměřené na svůj vzhled a vystupování.

Školy tohoto zaměření volily zejména dívky, dále chlapci bez zájmu o techniku, které na průmyslových školách odrazovala náročná matematika. Tito uchazeči a uchazečky doposud moc neuvažovali o dalším studiu po maturitě, která je pro ně ale samozřejmostí. Nechtěli příliš náročné studium a nutnost se učit, ale vyloučená byla volba učebního oboru a manuální práce. Chtějí se v životě bavit a volby „tradičních“ oborů typických pro jejich rodiče jako jsou pedagogika, zdravotnictví u dívek a technické u chlapců, jim nepřišly zajímavé. Tyto tradiční obory ve sledovaných třídách volilo jen několik žáků.

Na obchodních akademiích si bylo možné vybrat studium v akademičtěji zaměřeném oboru ekonomické lyceum, připravujícím studenty na vysokoškolské studium ekonomického nebo právního směru. Tento obor si vybrali pouze dva studijně

¹³⁹ Jedná se o soubor opatření (analýza, slučování škol, tříd, rušení škol, oborů) především v návaznosti na nutnost rozpočtových úspor a nízkou naplněnost základních a středních škol (dále poptávku veřejnosti, návaznost na trh práce apod.). Proces byl v Praze zahájen ve školním roce 2002/3. Zřizovateli veřejných základních škol jsou obce, středních škol kraje (Hlavní město Praha). Předmětem kritiky se stávaly především návrhy na slučování gymnázií se školami jiného typu (např. v Děčíně, Frýdlantu).

úspěšní žáci zmiňovaní již v osmé kapitole: Oliver (ZŠ-SŠ; VŠ) a Anežka (ZŠ-MŠ; M), kteří jednoznačně aspirovali na vysokoškolské studium.

Nárůst nabídky terciárního stupně v kombinaci se slabšími populačními ročníky naznačuje, že mnoho maturantů bude pravděpodobně pokračovat ve studiu po maturitě, aby si získalo poziční výhodu na trhu práce. Obory, které s touto variantou explicitně počítají a studenti, kteří je navštěvují a jsou si tohoto cíle dobře vědomi, pravděpodobně pro tuto cestu připraví své absolventy o něco lépe než ostatní, byť také maturitní studium.

Hlavní město Praha v programovém dokumentu [*Dlouhodobý záměr ... 2006*] reagovala na novou situaci v terciárním vzdělání, počítala se zachováním počtu míst na gymnáziích při předpokládaném sestupném počtu studentů, tedy navyšování podílu studujících všeobecného směru. V plánu byla také podpora optimalizace cest nadaných žáků, kteří jsou také mezi žáky ze sociálně a vzdělanostně znevýhodněných skupin, kteří si volí spíše odborné školy nebo učební obory. Taková praxe ale ani v jedné škole nebyla explicitně naplňována.

Přes cíle tohoto záměru usilovali o vstup na gymnázium pouze čtyři žáci, všichni z Malé školy. Tři žáci si dokonce podali přihlášku na jedno z nejprestižnějších a nejlépe hodnocených veřejných gymnázií v ČR. Tuto volbu učitelé i spolužáci považovali spíše za zbytečnou, protože výkony žáků nebyli výjimečné, jak se od úspěšných uchazečů očekává. Žáci na toto gymnázium přijati opravdu nebyli, realističtější, stále však nadprůměrné, druhé volby jim již vyšly.

Na gymnáziích žáky a rodiče neodrazovaly pouze přijímací zkoušky a nízké vnímané (podle učitelů objektivní) šance na jejich zvládnutí, ale také pocíťovaná zbytečná náročnost studia nebo spolužáci.¹⁴⁰ Žáci reflektovali, že učení by museli věnovat mnoho volného času, což by jim neumožnilo si užívat mládí, realizovat své představy. Marta by předpoklady zvládnout gymnázium naplňovala, dokonce měla vzor a podporu v rodině v podobě sestřence a tety. Její otec (vdovec se třemi dcerami) by byl velmi rád, kdyby měla vyšší ambice. Při přijímacích zkouškách na VG v páté třídě ale ani ona, ani dvojče Magda neuspěly. Podstupovat další zkoušky s rizikem selhání již nechtěly. Zásadní důvod pro Martu představovalo údajně náročné studium, které považovala za zbytečné a nudné. Sebe nepovažovala za zvlášť studijně nadanou.

Marta (ZŠ-SŠ; M): „Mě POŘÁD teta cpala na gympl. Že tam jsou ty jazyky lepší, jenže tam bych plavala ve fyzice, chemii, přírodák. Mně vlastně jdou jenom spíš ty jazyky a matematika. (.) Teta mě tlačí, protože ona byla na gymplu, že prej je to úžasný. Jednak musíš potom na vejšku, jinak vlastně nemáš šanci se nikde chytit, a navíc znám holku co je z gymplu (.) jenom sedí u počítače nebo u učení. A to je taková nuda, ona vůbec nežije! Jí je šestnáct a pomalu nemá vůbec co vyprávět!“

Komunikativní, přátelská Marta nakonec upřednostnila obor cestovní ruch, ve kterém může uplatnit společenskost, zálibu v cizích jazycích a cestování (v deváté třídě se sestrou a otcem navštívili Venezuelu, později Mexiko). Navíc na školu se hlásila

¹⁴⁰ Podobně se o gymnáziích vyjadřovaly ve společném rozhovoru také Štěpánka, Natálie a Ester. „Všichni nám připadli takoví šáhlí“, vyjádřila se Natálie, Štěpánka jí doplnila, že nejen to, ale i učení je těžké. Ester považovala gymnázium za „prodlouženou základku“, na odborné škole se „zbaví“ neoblíbených předmětů.

s kamarádkou Julií, jejíž školní průměr (1,7) a studijní sebevědomí jí o gymnáziu nedovolily uvažovat.

Magda (dvojče Marty) konstatovala, že na přehlídce středních škol Schola Pragensis měla gymnázia velký problém přilákat zájemce. Také podle ní nemají mladým, co nabídnout, čím zaujmout. Všeobecné vzdělání je z jejího pohledu nepraktické, absolvent nemá kromě znalostí dovednosti, které by zaměstnavateli mohl nabídnout, „nic neumí“. Navíc rozhodně nechtěla v budoucnosti „trčet v kanclu“.

Dvě gymnázia v blízkosti Sídlištní školy neotevřela v daném roce první ročníky čtyřletého studia. Podle Jasmínové (dobře obeznámené se situací gymnázií v této části Prahy) stála za rozhodnutím úvaha o problému třídy naplnit, resp. dosáhnout požadované úrovně přijatých studentů. Jedno gymnázium místa pro žáky z 9. tříd nabízelo, aniž by konalo přijímací zkoušky, spokojilo se s přijetím na základě prospěchu. V následujícím školním roce škola umístila na internetové stránky oznámení, že v zájmu zachování kvality výuky může být počet přijímaných žáků nižší, než je připravená kapacita. Další rok se gymnázium vrátilo k přijímacím zkouškám. VG v Praze si oblibu u rodičů udržují. Mezi rodiči zazněly názory, že ti žáci, kteří *mají* studovat na gymnáziu, byli přece již přijati po pátém nebo sedmém roce. Rozhodování o gymnáziu se tak podle některých rodičů odehrává (má odehrávat) dříve, na konci základní školy je již pozdě.

Tabulka 10: Výběr typu střední školy podle vzdělání rodičů a pohlaví dítěte.

		Vybraná střední škola				
	Vzdělání rodičů	G	L	SOŠ	SOU	Celkem
syn	V – bez maturity			2	6	8
	M – maturita			2	3	5
	VŠ – vysoká škola		1	4		5
	neuvedeno	1		2		3
	Celkem	1	1	10	9	21
dcera	V – bez maturity			1	4	5
	M – maturita	1	1	8	4	14
	VŠ – vysoká škola	1		2		3
	neuvedeno			3		3
	Celkem	2	1	14	8	25
		3	2	24	17	46

Zdroj: Etnografická studie.

Veřejné vs. soukromé střední školy

Preference veřejných středních škol před soukromými byla zřejmá v obou školách. Na Sídlištní škole byl výběr soukromé školy výjimečný, u Malé školy zvolila soukromou školu téměř třetina žáků¹⁴¹. Podíl absolventů soukromých středních škol v daném roce

¹⁴¹ Ze Sídlištní školy nastoupili na soukromé školy pouze 2 žáci ze 26 (Erika na umělecký obor – grafiku a výtvarnictví, Ivan na ekonomiku a cestovní ruch), v Malé škole 6 z 20. V roce 2011/12 z Malé školy z 11 žáků 9. ročníků nenastoupil ani jeden na soukromou střední školu (dle výroční zprávy).

přítom dosahoval 12-15 % ze všech absolventů (o něco nižší podíl u učebních oborů), takže u Sídlištní školy byl podíl asi poloviční oproti průměru, u Malé dvojnásobný. Soukromé střední školy si vybrali žáci cizí státní příslušnosti se slabším prospěchem, který jim nedovoloval studovat na státní škole s maturitou, ale jejichž rodiče nechtěli volit učební obor. Ukrajinec Ivan (vyjadřující vysokoškolské aspirace) patřil mezi ně.

Ivan (ZŠ-SS; ?): My jsme tam byli, už jsme se domluvili. Už mám platit. Už mě vzali. Už jsem= ((Štěpán: smích))

KV: Hm. Jsi říkal „my“ – tos myslel někoho z rodiny?

Ivan: Táta.

KV: S tátou. Hm. Kolik to stojí, taková škola?

Ivan: Dvacet dva.

KV: Dvacet dva? A je to pro vás lepší jít na soukromou školu, než abys šel na veřejnou?

Myslíš, že by ses nedostal? Nebo proč?

Ivan: Já mám průměr dvě celý čtyři.

KV: Myslíš, že by bylo těžký se dostat na střední školu, která by byla jako slušná?

I: To jo. ((smích))

Učební obor na soukromé škole zvolila Johana, komentovala to slovy:

Johana (ZŠ-MŠ; V): „(.) máma to od začátku věděla. Máma to věděla, že bude muset zaplatit nějakou soukromou školu, protože vona věděla, že na to nemám. To samý i sestřenka vlastně z [pražská část]. Ta má úplně to samý.“

Slabý prospěch Johany byl okolím přisuzován nižší inteligenci dívky, na rozdíl od většiny ostatních, kde se spíše zdůrazňovala kombinace nezájmu o školu a celkové lenosti, případně u dvou dívek cizinek jejich časově náročné intenzivní sportovní přípravě. Johana byla diagnostikovaná jako dysgrafik a dyslektik, měla individuální vzdělávací plán pro český jazyk, který ale neplnila. Matka jí neposkytovala podporu v oblasti domácí přípravy. Naopak, dcera musela pomáhat doma s péčí o svou malou sestru.

Soukromé školy se prezentovaly jako školy dostupné bez ohledu na prospěch, které nabízejí „něco navíc“.¹⁴² Nabízejí obory vnímané jako atraktivní (bankovníctví, diplomacie, ekonomika). Škola se studijními i učebními obory (gastronomie) pod heslem „Dobrá škola, lepší práce“ propagovala úspěchy absolventů, doporučovala ji mediálně známá osobnost úspěšně podnikající v oboru. Škola slibovala přistupovat k žákům individuálně a ve výučních oborech pracovat s dyslektiky a dysgrafiky.

Přístup k výběru středního vzdělávání v rodinách

Z provedených rozhovorů se jeví, že volba v devátém ročníku nebyla chápána jako rodičovská či rodinná, ale především jako osobní, volba samotného žáka nebo žákyně, o jehož/jejíž budoucnost se v ní jednalo. Rodiče tím také vyjadřovali výchovný cíl a přání, aby adolescent byl odpovědný za své jednání, převzal odpovědnost za rozhodnutí, které by mělo být „svobodné“ a správné – vzhledem k individualitě adolescenta a budoucnosti.

¹⁴² V sebezprezentaci na webových stránkách střední soukromá škola zdůrazňuje desetiletou tradici, splňování státních norem. Zařazuje se mezi světové školy, které vzdělávají studenty podle mezinárodních vzdělávacích norem. Je členem v evropských sdruženích pro střední a pomaturitní vzdělávání.

I ti rodiče, kteří explicitně nechali volbu na dětech, nutně utvářeli názory a náhled svých dětí. Při povídání dětí s rodiči, v aktivitách, které rodina podniká, ke kterým děti motivují, s lidmi, s nimiž se rodiny stýkají, všude tam nabízí svým dětem podněty pro volbu. Rodiče, jejich vlastní vzdělanostní biografii, zastávaná profese, aspirace, styl výchovy a komunikace životních zkušeností mají při volbě přese všechn liberální přístup zásadní vliv [Macek 2004: 343]. Rodiče (zejména ti ze středních vrstev) si udržují dodnes nejvyšší příčky mezi poradci, kteří ovlivňují kariérové rozhodování dětí [Hlad'o 2010; Popelková, Josífek 1999: 55].

Vyber si, co tě baví

V souladu s trendem liberální (*laissez faire*), až nezapojené výchovy část rodičů ponechávala rozhodnutí na dítěti. Ne až na poslední chvíli, ale již v osmém ročníku někteří žáci říkali, že jim rodiče radí vybrat si školu, jaká je bude „bavit“, což bylo pro některé děti paradoxně spíše zdrojem úzkosti. Rodiče očekávali, že jen tak se jejich děti ztotožní s tím, pro co se samostatně a dobrovolně rozhodnou, než co by jim vybralo okolí. Dospívající se nebudou později moci vymlouvat na okolí, které je k něčemu přinutilo. Vzdání se vlivu rodičů na rozhodnutí je zároveň způsobem, jak docílit předání zodpovědnosti za rozhodnutí a také následky tohoto rozhodnutí, tedy i případnou chybu, nespokojenost, nesplněná očekávání. Žáci si toho jsou vědomi., jako Ester: „Hlavně se bojím, že půjdu na nějakou střední a pak mě to tam přestane bavit.“ Individualizace, prosazování vlastní identity a citlivost na působení autorit v období adolescence je něčím, s čím se rodiče potýkají. Přenecháním zodpovědnosti za budoucnost dítěti rodiče předchází možným konfliktům. V odpovědích na otevřenou otázku „*Jaké zaměstnání by si pro tebe přáli tvoji rodiče?*“ v dotazníku připraveném pro žáky Sídlištní školy se asi v pětině případů objevovaly nepřímé odpovědi typu: „nevím“, „netuším“, „co jsem si vybrala“, „to co já“ nebo „nechávej volbu na mně“, „to nejlepší“.

Někteří žáci a rodiče zmiňovali relativně volnou souvislost mezi typem střední školy a vykonávanou prací později v životě. Odkazovali na své zkušenosti nebo na příklady v okolí. Tato okolnost způsobuje, že ne každý přikládá volbě druhu školy zásadní důležitost. Otevřenost vzdělávacího, *prostupnost*, a částečně i pracovního trhu způsobuje, že je možné rozhodnutí o profesní specializaci odkládat do pozdějšího věku, rozhodovat se na základě aktuální situace, nastalých podmínek [srovnej PSŠE 2004. 166].

Marta (ZŠ-SŠ; M; dále M): Tak ono hlavně to zaměstnání je nakonec úplně z něčeho jinýho. Já znám eeeevlastně policajta, ten s náma jezdí na hory, a ten vystudoval nějaký zahradnictví nebo něco jinýho, a je z něj policajt ((smích)). Takže ono se to.

Julie: to si pak může udělat pak už jenom ten kurz.

M: no takže ono stejně třeba potom děláš potom nehty, vlasy, to potom jsou nějaký rychlý kurzy, ale teď potřebujeme něco teď momentálně.

Tuto vlastnost dnešních žáků učitelé považovali za slabinu, a opravdu, s ohledem na cíl dosáhnout nejvyšších profesionálních pozic, mistrovství v určitém oboru tomu tak nejspíš je. Pouze pro několik žáků byla zásadní kvalitní, důkladná příprava na maturitu a vysokou školu nebo výběr vysněného oboru. Z praktického pohledu tento „nezávaznější“, flexibilní přístup odpovídá současným trendům, zásadní rozhodnutí odkládat, improvizovat. Za pojistku žáci považovali maturitu, ke které se chtěli dostat

s co nejmenší námahou. Důležité jsou přenositelné dovednosti, hlavně dobré ovládnutí cizích jazyků, informační technologie, což Marta vyjádřila takto: „kdo umí perfektně počítač a jazyky ten se prej nikdy neztratí. (5 s) Se zaměřuju na ty jazyky ((se smíchem)).“

Důležitost toho, aby škola bavila, spočívá v obavě, že v opačném případě se dá očekávat menší úsilí věnované studiu a tomu odpovídající výsledky. O volbě oboru a konkrétní školy rozhodovala celá škála momentů a úvah, například přitažlivost oboru z pohledu dítěte (Julie o letušce – „že bych se všude podívala“), dále pocit ze dne otevřených dveří (budova, učitelé, vybavení, uchazeči), rozhodnutí kamaráda/kamarádky, nabídka cizích jazyků, dopravní dostupnost školy.

Zastrašování

Přítomnou strategií rodičů, jak docílit nepřímo změny smýšlení dítěte o volbě školy nebo špatného vztahu ke škole, bylo vyhrožování negativními příklady. Upozornování, jak špatně může dítě v budoucnosti dopadnout, pokud se nebude víc učit, nezlepší si známky nebo nevybere tu správnou variantu. Rodiče se pokouší upozornit na Damoklův meč visící nad dítětem, donutit je přijmout závažnost okamžiku, nepodcenit životně důležitou volbu. Rodiče vycházejí ze svých zkušeností s dětmi, které nejsou stále dostatečně zodpovědné, dospělé, povinnosti rádi odkládají na poslední chvíli, spoléhají na štěstí a podceňují riziko. Extrémní formu používala matka Nikity, která s dcerou měla složitý vztah.

KV: Mluvíte s rodičema o tom, kam třeba po tý devítce?

Nikita (ZŠ-MŠ; M): Jo, oni se mě třeba zeptaj, jestli už jsem si vybrala nějakou školu. Já řeknu, že ne, pak už to neřešíme.

Gizela (ZŠ-MŠ; V): Nebo: „Jestli se nezlepšíš, budeš prodávat housky!“, říká Nikity máma. Nebo: „Budeš prodávat rohlíky!“ Nebo: „Bude z tebe šlapka!“ a tak.

KV: Až tak?

Nikita: No, to je pořád: „Lítáš tady po venku, aby z tebe nebyla jednou šlapka!“ Já na ni koukám a říkám, „Co prosím?“ Tak jsem na ni vždycky drzá a pak se zase vždycky pohádáme.

Motivace k učení s pozitivní vyhlídkou vyhnout se přijímacím zkouškám na střední školu na Magdu (ZŠ-SŠ; M) dostatečně nezapůsobila, ani příslib zakoupení notebooku s internetem (jediný příslib odměny, který jsem zaznamenala). Otec zděšený logikou dceři – když nevím, co chci, tak se nemusím snažit – navrhl, ať si představí sebe jako pomocnou sílu v kuchyni nebo uklízečku, jak by dívka vycházela s nedostatkem peněz, na který z domova není zvyklá. Nežádka měly odstrašující příklady spíše charakter nadsázky, žáci je tak i chápali. Přesto rodiče zprostředkovali zásadní informaci o propojení světa školy s prací a dále, že nedostatek vzdělání je břemenem, který nutí lidi vzít i práci vnímanou jako „ta špatná“ – málo placená, náročná, ve špatných podmínkách (kopáč, uklízečka).

Rozmlouvání

Z rozhovorů vyplývá, že v rodinách se nejvíce vyskytoval méně direktivní styl, založený na povídání si mezi rodiči a dětmi o volbě školy, teprve pokud s výběrem dítěte nebyli spokojeni, snažili se volbu rozmluvit. Z pozice zkušenějšího předkládali argumenty proti a nabízeli jiné, vhodnější varianty. Marta: „Jako jsem říkala třeba

letušku, ale tatka říkal, že je to servírka v letadle“. Tyto „zásahy“ pro mě jako výzkumníci ospravedlňovali rodiče s jinak ze svého pohledu velmi liberální výchovou poukazem na nepoučenost, vnější vlivy, které snížily autonomii volby dítěte. Volbu ukázali jako neautentickou, převzatá bez vnitřního zaujetí a znalosti), případně vysvětlují okolnosti, které jsou pro rodinu problematické jako obor, který se vyučuje pouze mimo Prahu (dítě by muselo bydlet na internátu, vyšší náklady na dojíždění).

KV: A když teda dostaneš úkol udělat prezentaci na povolání, který chceš dělat, tak co tam děláš, jak to pojmeš?

Julie (ZŠ-SŠ; M): Ze začátku jsem vůbec nevěděla, co mám dělat. Pak jsem věděla, že by mě bavilo dělat manikérku. To by mě bavilo dělat nehty. Jenomže máma říkala, že si na tom nevydělám.

Vliv na rozhodování o volbě školy mělo aktuální zaměstnání rodičů, jejich vzdělávací minulost, zážitky a získané zkušenosti pro rodiče významné (ztráta zaměstnání, hledání práce, sociální okolí, informace z tisku). Habitus spjatý se sociální pozicí nemusí vést k reprodukci, zvláště ne v situaci strukturní vzestupné vzdělanostní mobility, ale může zahrnovat *reflexi* nových podmínek a využití *tvůrčích* podnětů k překonání původních sociálních podmínek. Někteří rodiče vědomě usilovali o dosažení změny, učinit informovanou po-reflexivní volbu, aktivovat dispozice k jednání. Špatné zkušenosti rodičů mohou vést k rozhodnutí dítě neposílat do stejné/podobné školy (např. soukromé školství, gymnázium), čelit aktivně negativně vnímaným částem rodinného habitusu. Pro jiné rodiny může být stejné rozhodnutí důsledkem záměrné přeměny rodinné trajektorie, aniž by rodiče nutně měli sami špatné zkušenosti [Reay, Crozier, James 2011].

Model v rodině

Tradice „dědění“ profesí v rodině [PSŠE 2004] se ve výpovědích příliš neobjevovala, přesto se zkušenosti sociálního okolí (rodičů, prarodičů a starších sourozenců) v projektování vlastní budoucnosti vyskytly. Někteří chlapci měli za vzor své otce, případně starší bratry, výjimečně matky. Zaměstnání, které jim připadá zajímavé, inspirující, hraje roli v modelování představ o budoucnosti, tak Josef (ZŠ-SŠ; V) chtěl být hercem jako je jeho otec, Patrik (ZŠ-MŠ; VŠ) zase elitním policistou nebo kreativní Štěpán (ZŠ-SŠ; VŠ) obchodníkem, případně programátorem jako partner jeho matky.

Matky tyto představy příliš nesdílely. Policejní práce je příliš náročná, nebezpečná, „další ženskou nešťastnou bych teda nechtěla udělat“. Matka Josefa nesouhlasila s konzervatoří, kterou si vysnil syn přímo pod vlivem svého otce a prarodičů, kteří v kultuře působí celý život, a do Josefa vkládali velké naděje. V bývalém partnerovi viděla bohéma, neúspěšného herce bez ctižádosti, ne příklad k následování.

Matka Josefa (ZŠ-SŠ; V): [Josef] neví co je monolog nebo co je etuda, podle mě on neví vůbec nic. (.) když už se jde na talentovky, tak tyhle děti už to mají zmáknuté (.) podle mě se jich tam hlásí každý rok docela dost pořád, možná dneska je to ještě víc nějaká vidina toho, že nějaká celebrita, herec a všichni si myslí, že se dostanou a že na tom budou dobře. (.) třeba ty zkoušky neudělá a já nechci tu satisfakci: „Mami, měla jsi pravdu“ to ne. Ale jako aby nad sebou zapřemějšlel, protože nechá se sebou trochu manipulovat, protože babička řekla nebo táta řekl.

Nemohla ale přímo rodině jejího bývalého partnera vystupovat, tím by syna nepřesvědčila, proto spíš doufala v malý zájem z jejich strany syna připravit na zkoušky (což se potvrdilo). Matka Štěpána upozorňovala na tvůrčí nadání syna, které nejspíš zdědil po dědečkovi – uměleckému malíři. Tvorba v rámci výtvarné výchovy byla výjimečná (učitelka ale žádného ze žáků nepovažovala za tak talentovaného, že by mohl pomýšlet na kariéru v oblasti umění, i s výtvarnou výchovou se podle ní musí začít v raném věku), tvůrčí sklony projevoval i v oblasti hudby.

Vize mít se lépe

Zkušenosti rodičů s trhem práce, a především ty negativní, vedly k většímu sebevědomí při uplatňování většího vlivu při rozhodování o středním vzdělání. Vedl je k tomu uvědomění si zájmu dítěte, reflexe toho, že jde o významný okamžik, u něhož se chyba může projevit mnohem později. Snahou je, aby se dítě vyvarovalo takové chyby a v budoucnu se „mělo líp“.

Studium gymnázia si nepřála pro Anežku její matka z obavy, že očekávané zhoršení prospěchu dceru odradí od studia podobně, jako se stalo jí. Problémy s uplatněním na trhu práce kvůli nízkému dosaženému vzdělání vedly část rodičů k aktivní podpoře vzdělanostních aspirací, až tlaku vyvíjeného na prospěch dětí a později výběr střední školy. Rodiče/matky si pro děti přáli alespoň o stupeň vyšší vzdělání a uplatnění v podle nich lukrativních oborech jako je obchod, práva nebo diplomacie.

Rodinné trajektorie

V následující části představím volbu střední školy v kontextu mezigenerační rodinné vzdělávací a sociální rodinné biografie. Reprodukční strategie „nahore“ dětí z rodin s vysokoškolsky vzdělanými rodiči jsou analogií reprodukčních strategií rodin „střední třídy“ či „vysokoškoláků“. Vedle vysokoškoláků jsou vyučeni další vzdělanostní kategorií, která mezigeneračně reprodukuje své dosažené vzdělání. Ve dvou sledovaných třídách bylo možné identifikovat rodiče s nižším vzděláním, pracujících v dělnických povoláních s dětmi školně neúspěšnými. Jejich výběr střední školy byl významně ovlivněn sociálním postavením rodin a nízké vzdělanostní aspirace je směřovaly pravděpodobně na podobná dělnická místa, jaká zastávají jejich rodiče. Stanou se nejspíše příklady části společnosti, která zůstane vzdělanostně stabilní, bude reprodukovat vzdělání svých rodičů. Vize vzestupné mobility prostřednictvím vzdělání u žáků a žákyň s rodiči s dosaženým nižším nebo středoškolským vzděláním přiblížím na příkladech čtyř dívek. Obraz doplní přístupy rodin, které z hlediska školy nedostatečně podporují své děti ve vzdělávání, kde hrozí buď sestupná mobilita, nebo nenaplnění potenciálu dítěte.

Reprodukce „nahore“?

Štěpán (ZŠ-SŠ, VŠ): Chci jít na vysokou, protože bez vysoký dneska člověk neznamená nic.

Matka Adama (ZŠ-SŠ; VŠ): ty chlapi to mají stejně ulehčený, že jo, nemaj potom rodinu. Nebo takhle, rodinu maj, ale ty děti má na starosti stejně ta matka. Tak říkám, když se nedostaneš první rok, dostaneš se druhéj. To zkoušej. Třeba třikrát, čtyřikrát to můžeš zkoušet - na tu vysokou. To je samozřejmý, v tom není problém.

Rodiny s vysokoškolsky vzdělanými rodiči podnikající nebo pracující v manažerské nebo expertní pozici můžeme považovat za český ekvivalent „střední třídy“. Právě její vnitřní diference, vzdělanostní reprodukce, resp. ztížená schopnost se reprodukovat se stala v posledních letech soustředěným předmětem zkoumání sociálně reprodukčních studií. Zejména proto, že se nejedná o zanedbatelnou skupinu a jednoduchý reprodukční výklad v této skupině přestal odpovídat skutečnosti, bylo třeba jej obohatit, poukázat na vnitro-skupinovou diverzitu [Power, Whitty 2006; Devine 2004]. Mladí ze střední třídy jsou čím dál víc nuceni reflektovat nové možnosti, nespolehat na „normální biografii“, rozhodovat se o výběru nejvhodnější instituce.

Rodiny na sledovaných školách můžeme vnímat jako ty, kteří patří v rámci vysokoškolsky vzdělaných rodičů k těm méně ambiciózním vzhledem ke vzdělávací dráze dětí. Vzhledem k tomu, že přes dostupnost víceletých gymnázií jejich děti navštěvovaly až do deváté třídy běžné, spádové základní školy, nejazykové třídy, které vykazovaly mnoho dílčích nedostatků, které již byly výše zmiňovány.

Větší obavy ohledně budoucího uplatnění dětí nicméně matky v rozhovorech neprojevovaly. Děti vyjadřovaly vyšší vzdělanostní aspirace než jejich spolužáci. Štěpán se v rozhovoru ztotožnil s tezí svého otce, že bez vysoké školy *dnes* člověk nic neznamená. Toto přesvědčení je projevem mechanismu translace (překladu) aspirací, který popisují P. Bourdieu s J. C. Passeronem. I tu mohou lidé, kterých se týká, vnímat jako velkou změnu [Bourdieu, Passeron 1990: 227-8]. Aspirace na vyšší vzdělání přítomné původně ve vyšších sociálních vrstvách se šíří skrze zkušenost některých rodičů. Především těch, kteří dospěli k poznání, že jejich dosažené vzdělání, které „stačilo“, již „nestačí“, neposkytuje dostatečnou záruku pro vstup do pozic, které by pro sebe považovali za možné a vhodné. Vyjadřování vzdělanostních aspirací, které může vypadat jako radikální individuální změna nicméně pouze být překladem zkušenosti s postupným zvyšováním předpokladů pro výkon středních manažerských a úřednických povolání. Z představy prarodičů předávané rodičům, že člověk ničeho nedosáhne bez maturity, se v další generaci vyvíjí obraz, že ani s maturitou se člověk „nikam nedostane“. Vzestupnou mezigenerační vzdělanostní mobilitu doprovází pocit rodiny, která si v čase udržuje přibližně stejnou sociální a ekonomickou úroveň (stabilita).

Do sledovaných, nevýběrových tříd docházelo pouze osm žáků z rodin s vysokoškolsky vzdělaným jedním rodičem. S výjimkou jedné dívky, která si nebyla zcela jistá, ostatní žáci dospěli k názoru, že chtějí studovat vysokou školu, je to pravděpodobný scénář. Zvolili si totiž střední školy s maturitou, které je k tomuto cíli mohou dovést. Spíše než o zapadnutí do kolektivu na základní škole se snažili sledovat vlastní cíle ležící v budoucnosti.

Školně úspěšní s vyhlídkou na atraktivní budoucnost

O Tině i Oliverovi jsem se zmiňovala v kapitole o školním úspěchu. Oba pocházeli z ekonomicky zřejmě dobře zajištěných rodin, chodili moderně oblečení, vybavení nejnovější technikou, cestovali. Cizinec Oliver musel na rozdíl od Tiny překonávat handicap, naučit se český jazyk, vyrovnat se s posměšky spolužáky kvůli snědé pleti,

Oliver: „(.) takový ty co četly knihy, ty mi daly prostor. Ostatní ne. Ostatní ne. A ani to nějak nevádí, je to jedno. Si to nějak neberu.“

V jeho nesmírném úsilí uspět ho podporovali oba rodiče, obešli s ním největší počet středních škol a spolu navštěvovali třídní schůzky. Syn dostal většinu nároků a vypracoval se v chlapce s nejlepším prospěchem, který si je vědom toho, co dělá a z jakého důvodu.

KV: A dostáváš nějaký odměny, když máš tři dvojky na vysvědčení, to je dobrý?

Oliver: No, to nedostávám, to mi říkají, že si dělám pro sebe a já myslím, že je to pravda.

Domácí přípravě věnoval nejspíš zdaleka nejvíce času ze třídy, na doporučení psycholožky po testování nešel na původně plánovanou obchodní akademii, ale na výběrovější ekonomické lyceum, kam byl přijat bez přijímacích zkoušek.

Tina pocházela z rodiny podnikající ve stavebnictví. Výchovný přístup matky byl liberální, vztah mezi Tinou a matkou se zdál příkladný, velmi otevřený až přátelský, nekonfliktní. Pro svůj školní úspěch nemusela mnoho dělat, učení jí vždy šlo „samo“, když bylo potřeba vysvětlit matematiku, otec inženýr pomohl. Na druhém stupni se začala zajímat o psychologickou literaturu. Tento zájem přetrval a dal jí základní představu o budoucím studiu na vysoké škole a profesi psycholožky. Nechtěla podstupovat přijímací zkoušky, spíš z pohodlnosti než z obav. Na poslední chvíli si podala přihlášku vedle zdravotnických lyceí i na gymnázium, kam se svým průměrem nemusela skládat přijímací zkoušky. Gymnázium nakonec také zvolila.

KV: A chtěla bys nejvíc na ten gympl? Jo? A proč?

Tina: No. Na to se mi už takhle ptala mamka. Protože já dřív jsem tomu nemohla ani přijít na chuť. Jsem si říkala, to je k ničemu, to je jen pokračování základky, k ničemu se nedostanu. No, a když jsem to teď porovnávala v poslední době, tak to lyceum je tomu hodně podobný v tom, že když to dodělám, budu mít maturitu, tak že nebudu ještě na nic zaměřená. I když to lyceum je zaměřenější než gympl. Takže ... jak jsem se tam dívala do těch škol, tak víc mě to oslovilo, a mám tam právě dva bratrance, chodil tam můj děda. A mám to takový že ((úsmev)) hlavně ten gympl mám spojený s tím, že jak je to velká škola tak, a je to smíšený tak, že by tam mohlo být dobrý zázemí v kolektivu a tak myslím. Protože to tady na naší základce je dost bídný.((smích))

KV: Chce to víc lidí?

T: Jde hlavně o ty lidi, co se sejde. Tady je to směsice různých charakterů a je to fakt .. že najít si někoho podobného k sobě je strašně těžký. Tady jsou shluky, prostě jenom lidí, který vyznávají jedno .. a potom je ten zbytek, kterej prostě nic. Není to vůbec kolektiv. A právě na tom lyceu ... nevím, to je menší škola, ale choděj tam třeba jenom holky.

Příznivé zkušenosti příbuzných s vybraným gymnáziem hrály v rozhodování rozhodně velkou roli (zmíněný dědeček vyučoval v době rozhovoru na vysoké škole). Tina ale zároveň hodně uvažovala o budoucím kolektivu, který měl být lepší než na Malé základní škole. Sahrálo roli, že jde o školu velkou se smíšeným kolektivem, zatímco na zdravotním směru by byla spíše v dívčím kolektivu. Možné budoucí studium psychologie je na gymnáziu neohroženo. Rodinu ve škole považovali po zkušenostech s bratrem jako s ambiciózní. Matka si vynucovala pod výhrůzkou odchodu ze školy zařazení staršího bratra Tiny do výběrové třídy informatiky, ačkoli se umístil v testech „pod čarou“.

Na rozdíl od dalších žáků (Oliver, Albert, Lucie, Šárka), Tina nepovažovala za vhodné uvažovat o ekonomickém profitu zvoleného profesního zaměření (oboru). Nikoli snad,

že by finanční ohodnocení nebylo pro ni důležité, ale protože se podle ní nedá spolehnout na dnešní pohled, podmínky se mohou změnit. Klíčové je, aby si člověk zvolil jako svou profesi něco, co ho opravdu baví, pak se vždycky „uživí“. Projevovala aktivní distanci od materiální nezbytnosti. Hlavní úkol Tiny spočíval v tom, najít něco, čemu by se *chtěla* věnovat.

KV: Takže vysoký školy, ty jsi říkala filosofickou fakultu nejspíš. To je cíl. Psychologie, tam ty peníze, postavení =

Tina: = Já si právě že nemyslím, že by se to od střední školy mělo směřovat na postavení, to nezaručí, že to bude dobrý plat. Je to hrozně do budoucna. Nechtěla bych se směřovat jako, abych měla peníze, že půjdu někam na střední a nebudu dělat to, co mě baví. Já radši budu dělat tohle a věřím, že peníze mít určitě nějaký budu, abych se užívala.

Tina by podle typologie Viktorové [2004: 402-3; PSŠE 2004; 165] patřila ke studentce z „dobré rodiny“ s otevřenou budoucností. Na konci ZŠ se již těšila dál a hledala pokud možno ty jednodušší cesty za svým cílem, o kterém měla relativně jasno.

Oliver i Tina dokázali kontrolovat své vystupování, působit tím správným dojmem, vyjít s většinou spolužáků i učitelů. Prokázali schopnost reflexe své pozice a vyhlídek, i svých spolužáků. Základní školu hodnotili poměrně kriticky, Tina mluvila o učitelích jako málo schopných, Oliver by školu zaměřil raději na výuku jazyků nebo na matematiku, než na ekologickou výchovu, ve které smysl neviděl. Na Olivera se hodí charakteristiky „ambiciózního studenta“ [Viktorová 2004: 401; PSŠE 2004:164-5].

Slibní chlupci z okraje kolektivu

Adam a Albert se do sebe v mnoha ohledech lišili, spojoval je osud třídních otloukánek, kteří mají protektivní matky s vysokoškolskými aspiracemi. Oba měli zkušenost se závodním sportem (hokej, stolní tenis, florbal). Adam (ZŠ-SŠ; VŠ) si ve škole zažil ústrky a posměšky kvůli své podsadité menší postavě, rezavé barvě vlasů, dlouhým absencím. V menším věku odmítal chodit do školy, ale našel si ve třídě dobré kamarády se společným zájmem o počítače, přestože občasné urážky na jeho hlavu padaly ještě v deváté třídě (např. prase), jeho pozice v kolektivu byla dobrá. Albert (ZŠ-MŠ; VŠ) nebudil na první pohled pozornost svým vzhledem, ale spíš uzavřeností, nenápadným chováním. Ve škole byl podle matky od počátku předmětem šikany od silnějších spolužáků, které vyústilo v přemístění po páté třídě. Albert se v nové třídě choval nadále velmi tiše, introvertně, seděl sám v první řadě uprostřed a mezi spolužáky si kamarády za tři roky nenašel.

Matka Alberta: (.) my jsme měli problém se šikanou (.) a to byl důvod, proč přestoupil tady do Malé školy. Protože ho spolužák škrtil, že to došlo až do takového stádia, že jsem s ním chodila na psychologii, protože mi doma práskal hlavou a zeď a říkal, že radši spáchá sebevraždu. To bylo v šesté třídě. Takže teď tady na té škole relativně zažíváme druhý rok klidu. Takže my jsme si zažili i opravdu nepříjemný období, kdy teda ta škola šla stranou a řešili jsme osobní problémy. (.) on se nikdy špatně neučil, spíš teďka že na to kašle no.

Bilingvní jedináček Albert má českou matku, otce podnikatele, občana středomořského státu EU, za kterým jezdí na prázdniny. Matka bankovní úřednice si doplňovala vysokoškolské vzdělání při zaměstnání. Adam pocházel z rodiny vysokoškolsky vzdělaného odborníka na informační technologie, jeho matka si doplňovala pomaturitní vzdělání, pracovala ve školství. Starší bratr po maturitě byl na

druhý pokus přijat ke studiu architektury na stavební fakultě ČVUT. Na rozdíl od spíše humanitně a jazykově orientovaného Alberta byl Adam talentovaný spíše na matematiku a zajímal se o techniku.

Své spolužáky nehodnotil Albert, podobně jako Tina nebo Oliver příliš lichotivě, v jeho případě se dá tento postoj pochopit. Našel si kamarády pouze mezi mladšími žáky, se kterými ho spojuje hraní počítačových her. Albert očekával, že se na střední škole konečně potká se spolužáky, kteří ho přijmou. „Lepší“ kolektiv na střední škole spojoval s vyšší inteligencí studentů, se třídou, která bude naladěna podobně jako on. V prostředí Malé školy pro něj bylo těžké „zapadnout“, cítit se komfortně.

KV: Nemáš obavy z toho, že na té střední škole by to mohlo být podobný ((zvoní)) že se ti stane, že taky budeš na okraji kolektivu?

Albert (ZŠ-MŠ; VŠ)(dále A): No, určitý obavy jsou.

KV: A myslíš, že bys byl schopný něco udělat, že jako že bys věděl jak na to třeba?

A: Nemělo by se to stát, měli by tam být samozřejmě chytřejší lidi ...

KV: Hm. A myslíš si, že to pomůže, že to stačí k tomu? Jo?

A: Jo. Jako vlastně chytřejší lidi by se měli navzájem tolerovat, neměli by být něco jako stádo.

KV: Hm. Ty to vidíš, že se ty lidi přizpůsobují jako špatnému .. takovému ovzduší v podstatě. Že to nejde ani jako, že by oni byli špatný, nebo jo?

A: Ne, tak jako jeden se přizpůsobí druhému, ten další těm dvěma a tím to takhle vznikne.

KV: Tady není žádná jako protiváha, tady není nikdo, kdo by dával ten pozitivní příklad a ty lidi by za ním šli? Tady nikdo takový není?

A: Někdo, za kým by šli, tady není. Dobřej protiklad je ale Tina, Anežka, ale oni se bavějí pořád spolu.

Mezi učiteli byl Albert nadměru oblíbený, viděli v něm spojení inteligence a všeobecného přehledu, znalost informací, které nezískal ve škole, čehož si vážili. Jako jediný žák postoupil do vyššího kola dějepisné olympiády. Jen těžko by se dal Albert považovat za šprta, jeho školní úsilí nebylo rozhodně oslnivé, větší zájem než o školu jevil o hraní her, což ukázal i postupně stále horší školní prospěch (z 1,5 na 1,8). Ani Adam nepatřil mezi pilné, snaživé žáky, školní přípravě nevěnoval pozornosti, kolik by bylo potřeba, aby patřil mezi nadprůměrně úspěšné (prospěch mezi 1,6 až 1,9). Za dva roky se ale spíše zlepšoval a zvyšovala se jeho sebejistota. Lepší výsledky doprovázela vyšší aktivita zvláště v hodinách matematiky. Technické zaměření sdílel s otcem i starším bratrem. Vybral si mezi chlapci populární obor informační technologie na střední průmyslové škole, do budoucna uvažoval o studiu elektrotechnické fakulty na ČVUT. Velkou oporou mu byl otec, inženýr pracující na pozici programátora. Ten také navštěvoval třídní schůzky, prošel se synem školy při dnech otevřených dveří, pomáhal mu se základy programování. Na konci devítky působil Adam sebevědomým dojmem, zapadl mezi menší partu spolužáků, účastnil se večírků, ale hlavně dospěl k jasné představě, čemu se chce věnovat a kam směřuje. Profí testování ho už jen ujistilo, že k vybrané kariéře má předpoklady, protože uspěl v oblasti logiky a matematického myšlení. Starší bratr a otec pro něj představovali spolehlivou jistotu pomoci, pokud by ji potřeboval. Albert na takovou blízkou pomoc mužů z rodiny spoléhat nemohl.

Albert i Adam mířili na vysokou školu, jejich školní prospěch a nedostatek úsilí („pohodlnost“ slovy matek) v podstatě vylučovaly volbu gymnázia (přestože Albert a

jeho matka o ní uvažovali), a tak volili ze spektra středních odborných škol. Pro Alberta vzdělání znamenalo hlavně přístup k profesím s vyšší prestiží, platem a statusem, podobně jako u Olivera. Inspirací mu byla televizní pop kultura (seriály Zákon a pořádek, Kriminálka v Las Vegas), kde se shlédl v rolích právníků (ne policistů). Jak poznamenala matka, její syn se cítí dobře v obleku. Ten mu koupila na přání pro divadelní představení, na která chodil s ní, a také se školou v rámci klubu mladého diváka. Dobrý vkus a správné sladění detailů u oblečení byly pro něj důležité.

Matka Alberta (dále mA): můj syn sice ještě neví, co bude dělat, ale ví, že chce mít oblek od Armaniho, zlatý hodinky a luxusní koženou aktovku a samozřejmě sportovní auto. To je jeho představa jako ideálního zaměstnání.

KV: Kde na to přišel?

mA: Tak já nevím, jemu se to líbí. Má to z těch filmů. A takový ty, prostě jak jsou ty právníký seriály a jako ty frajeři, tak to se mu líbí. Jako tady ten životní styl, to se mu líbí, tak nějak by si to představoval.

Albert se v tomto ohledu nelišil od Olivera, oba v deváté třídě mluvili o manažerské kariéře. Schopnostmi prezentace a v jednání se spolužáky se ale uzavřený Albert nemohl Oliverovi rovnat.¹⁴³ Z rozhovoru o budoucí profesi v druhém pololetí deváté třídy vyplynulo, že přesnější představu o své budoucnosti si nevytvořil nebo o ní neumí hovořit.

KV: Minulý rok jsi vyprávěl o tom, že bys docela rád dělal potom právníka. Změnilo se něco na tomhle nebo?

Albert (A): No tak třeba bych ho dělal rád. Prostě právník nebo manažer, to je vlastně už jedno. Jestli projdu tou školou, tak můžu jít jako buď na tu ekonomii, nebo na ty práva.

(2) Záleží jenom kam se dostanu, jestli na práva nebo ekonomii.

KV: Vidíš to tak, až uděláš maturitu tak budeš si dávat přihlášky na vysokou školu ekonomickou nebo jinou ekonomickou?

A: Ještě se rozhodnu. (.)

KV: Co bys radši? Co by se ti víc líbilo?

A: Tak (2) No, asi ten manažer.

KV: Jo? ((A přitakává)) Proč? Co na tom je lákavý?

A: Pracovat s penězma? ((úsměv)) Jako rozhodovat o tom, co se kam vloží a tak. To se mi líbí.

KV: (2) Máš na to správné předpoklady, myslíš si?

A: Mmm jo.

KV: A to je co, teda? Vlastně. (2) Proč bych tě měla přijmout jako manažera do své firmy ((úsměv oba))?

A: Tak dokážu se rozhodovat správně. (4) A další ještě zjistím. ((rozpačitý úsměv))

Z původní aspirace jít na gymnázium, případně na ekonomické lyceum kvůli prospěchu a neochotě podstupovat přijímací zkoušky sešlo. Albert nastoupil „pouze“ na obchodní akademii, což nejspíš bylo trochu zklamáním. Málo seriózní přístup se projevil i v jeho uvažování o volbě konkrétní školy, kdy upřednostnil školu, která jako druhý jazyk nabízí italštinu, kterou ovládá, tedy měl by „druhej jazyk vlastně za dáčo“.

Matky chlapců se vzdělávaly při zaměstnání, matka Alberta si doplňovala magisterské vzdělání, matka Adama zase pomaturitní studium. Matka Adama viděla přínos studia

¹⁴³ Z přepisů rozhovorů s Oliverem je jasně znát, jak se vylepšuje jeho slovní zásoba i gramatika. Jako jeden z mála se také snažil hovořit spisovnou mluvou, a nikoli hovorově, tedy přiblížit se komunikačnímu stylu učitelů na škole (nikoli již mému, který byl vůči žákům spíše hovorový).

vcelku kriticky a pragmaticky, hlavní nejsou znalosti, ale poziční výhoda plynoucí z vysoké školy (být o krok napřed) oproti vrstevníkům-středoškolákům, jimiž jsou dnes „v podstatě všichni“. Chtěla od obou synů, aby vystudovali vysokou školu.

Právě děti vysokoškoláků (a ambiciózních středoškoláků) si uvědomovaly vyšší nároky na vzdělání, byť třeba ještě v osmé třídě o nezbytnosti vysokoškolského vzdělání přesvědčení příliš nebyly. Část vysokoškolsky vzdělaných rodičů (Adam-matka, Oliver-otec, Albert-matka, Štěpán-otec) považovala vysokou školu za nutnost, jiní rodiče (Natálie-matka, Tina-matka, Patrik-matka, matka Štěpána/Štěpánky) nebyli tolik direktivní, ani nevyjadřovali větší obavy o uplatnění svých dětí.

Prototypu úspěšného žáka, za něhož lze považovat Olivera, ostatní odpovídali jen do určité míry. Většinou je učitelé považovali za celkem inteligentní, se studijními předpoklady (Adam v matematice, fyzice; Albert v jazycích nebo dějepisu), ale také na druhé straně za příliš pohodlné, ne příliš ambiciózní.

Problémy ve třídě měli chlapci s pozicí v třídním kolektivu. Byli předmětem vylučování a šikany kvůli vzhledu, etnickému původu nebo chování. Matky nevyvíjely na syny přehnaně vysoké nároky, vychovávaly spíše liberálně, ti se měly zorientovat a vybrat si školu a směr podle zájmu. Prospěchově patřily děti vysokoškoláků k nadprůměrným (u chlapců kromě Olivera byl prospěch o něco horší – mezi 1,4-1,9), ačkoli (nebo spíše právě proto) školnímu průměru matky v rozhovorech nepřikládaly větší význam. Děti přijaly jako svou vlastní představu, že mají chtít dosáhnout vyššího vzdělání, aby mohly v budoucnosti dělat, co je bude bavit. Kulturním zdrojem je v tomto případě již přítomnost jakéhosi vzoru v rodině, nejčastěji rodiče, příslušnost k rodině, v níž není vysokoškolské vzdělání něčím nedostupným, ale běžným nebo alespoň možným a žádoucím.

Usilování o vzestupnou mobilitu

Šárka (ZŠ-MŠ; M): Vždycky říká, ať se učím, ať nedopadnu jako ona.

Již zmiňované zvyšování vzdělanostní úrovně v populaci a ekonomické změny ve vyspělých zemích, transformace na post-industriální či znalostní ekonomiky působí podle mnoha studií na zvyšování aspirací i v tradičně dělnických rodinách s nízkým dosaženým vzděláním, především u dívek [Weis 1990, 2004:7; Gorman 1998, 2000; Šmídová 2008]. Dopady velkých společenských a ekonomických změn jsou patrné v běžném životě, artikulované médií, proměňují nabízené druhy zaměstnání i podobu kariér lidí.

Dosahování vyššího vzdělání a prosazování celoživotního/dalšího vzdělávání je v ČR stále živější realitou pro větší segment populace, byť dosud spíš těch, kteří dosáhli vyššího vzdělání [Rabušicová, Rabušic 2006; Czesaná 2010].

Studie zabývající se první generací vysokoškolských studentů (rodiče se základním nebo učňovským vzděláním přisuzuje klíčovou důležitost vnímání vyššího vzdělání v těchto rodinách jako *hodnoty a prostředku k lepšímu uplatnění na trhu práce, seberealizaci a otevření přístupu k nemanuálním profesím* [Ergens 2007]. Rodiče děti podporovali také *skrze přísnou výchovu*, vedení dětí k dodržování pravidel, odpovědnosti, pracovitosti a také samostatnosti. Výchova zúročila existující potenciál

osobnosti dítěte, podpořila ambice a přebírání zodpovědnosti za svou budoucnost. Rozhodování o vzdělání kromě rodiny ovlivnilo také kladné oceňování schopností dítěte ve škole. Vysokoškoláci prodávající vzestupnou mobilitu mluvili o snadném zvládnutí školních požadavků, vysoké míře samostatnosti, malé potřebě se učit [Ergens 2007].¹⁴⁴

Trh práce nabízí zajímavé příležitosti především výše kvalifikovaným uchazečům, dosažené vzdělání je běžně základním selekčním kritériem v raných fázích nábory zaměstnanců, čímž plní funkci sociální uzavírky. Těchto podmínek si byli dobře vědomi i rodiče s nižším vzděláním. Ti, které můžeme označit za „ambiciózní“ se lišili v tom, že nechtěli ponechat náhodě, zda jejich dítě bude nebo nebude „studijní typ“ a aktivně se snažili děti v dobrých výsledcích a aspiracích povzbuzovat [srovnej Šafr et al. 2012:137].

V obou třídách bylo možné najít rodiny (různého sociálního postavení) otevřeně sdělující představu o přímém vztahu mezi vzděláním a společenským postavením. Lepší budoucnost dětí, kterou má pomoci zajistit dobré vzdělání, je cílem, kterému je třeba se podřídit. U dětí podporovat vůli ke studiu a cílevědomost, tedy volní vlastnosti, které učitelé u podstatné části školní populace postrádali. Žáci vybavení osobnostními charakteristikami, které se vyžadují na českých školách, bývají úspěšní a prodávají mobilitní vzestup, jak ukázali na českých reprezentativních datech T. Bariekzahyová a J. Šafr [Šafr et al. 2012]. Nejlépe tomuto modelu odpovídaly tři dívky – Radmila (ZŠ-SŠ; V), Šárka (ZŠ-MŠ; M) a Lucie (ZŠ-MŠ; M). Další dívka, Františka (ZŠ-SŠ; M), nebyla z domova vedená přímo k úspěchu, ale přísnost a důslednost výchovy k pracovitosti a plnění úkolů nejspíš přispěla k dobrému prospěchu, ve výsledku i zformování aspirací na studium vysoké školy.

Vysoké ambice dívek

Vyšší aspirace dívek v deváté třídě, zdá se, mohou odrážet širší trend, jak naznačují výsledky reprezentativní studie 15letých PISA-L. Podle ní aspirovalo na vysokou školu téměř 45 % dívek proti přibližně 38 % chlapců [Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008: 37]. Dívky byly ovlivněné především významem, jaký přikládali vysokoškolskému vzdělání rodiče, u chlapců byl podstatnější jejich výsledek v matematice.

Pohledná Lucie (ZŠ-MŠ; M) s dlouhými hustými vlasy je starší dcerou podnikatele, který do své starší dcery vkládá velké naděje. Podporoval jí v závodním sportování, ale zásadní důležitost připisoval dobrému vzdělání, které dceři má pomoci k prestižní profesi a společenskému postavení. Dívka si udržovala nadprůměrný prospěch, za vynaložení velkého úsilí jejího, a také otce. Ten podle spolužáků Lucie neváhal vyjednat zvláštní zkoušení nebo opravné testy už po uzavření klasifikace, za jednou učitelkou přišel s velkou květinou, což se stalo terčem posměchu. Spolužáci podezřívají především učitelky-ženy z nespravedlivého nadřezování Lucii a jejímu bratranci oproti ostatním. To se týkalo také mírnějšího potrestání za kázeňské

¹⁴⁴ T. Katrňák i T. Ergens se, na rozdíl od mnoha zahraničních studií, vyhýbali použití dichotomie termínů dělnická/střední třída. Výběr relativně homogenní populace (v případě T. Katrňáka vedle dělníků i vysokoškoláků) by přitom tento přístup zdánlivě umožňoval. Autoři se nezabývali výjimkami z reprodukční, resp. vzestupně mobilní trajektorie dětí z rodin „ryzích“ dělníků.

prohřešky. Lucie by se nejraději stala herečkou, přestože nikdy nenavštěvovala dramatický kroužek, kurzy, ani veřejně nevystupovala (kromě krasobruslení). Její otec vládnoucí pevnou rukou měl jiná očekávání, získat dobré vzdělání a práci, pokud možno přímo v diplomacii, k níž mělo dceři pomoci gymnázium.

KV: (.) je to u Lucie taky tak? Abys šla na dobrý gymnázium? Abys měla hodně peněz a dobrou pracovní pozici?

Lucie (L): No hlavně kvůli té diplomacii. Samozřejmě že bych chtěla mít peníze, to určitě, ale ti diplomati jsou uznávaní lidé. On s tím přišel a já si to zkusím, vyzkouším si to, aby se mi to líbilo. Nějak mi o tom povídal taťka takhle, už k tomu začínám mít nějaký vztah no.

KV: A on zná někoho, kdo se touto prací živí?

L: Ne přímo. On má nějakýho kamaráda, to byl dřív hrozně moc mocný člověk. Jeho dcera taky dřív chodila na (název gymnázia), ale pak nějak teď už tam nějak nechodí. Ale jako jinak, jako přímo diplomata nemá žádnýho známýho nebo takhle. (.) Akorát jsem o tom četla. (.) že bych mohla zabránit třeba hrozně moc velkým věcem. Třeba v Japonsku nebo v Číně, jak zabíjí ty zvířata, kočky, psy a takhle. Tomu že bych mohla zabránit. (.) prostě o pořádku státu. Já nevím, co se tam všechno dělá.

KV: Kde bys chtěla působit?

L: Amerika a Rusko. Taťka chce, aby s tím Japonskem, to je taky jako docela hospodářsky vyspělá země. Mně by se líbily tady ty dvě (.)

KV: Máš velký plány. Co tomu říká maminka? Tys mluvila hodně o tom tatínkovi.

L: Ta není tak ctižádostivá. Mamka abych byla v klidu. Když to nevyjde, tak to nevyjde. Nenaléhá tak na to jak taťka. Takže je mi někdy i oporou, když jsem unavená z těch tréninků, doučování a všeho, tak mě prostě uklidňuje (.) mám s ní dobrej vztah ((smích))

Lucie se snažila plnit požadavky kladené přísným otcem a vžívat se do scénářů, projektů, které jí připravil. Jedním, ne příliš úspěšným bylo závodní krasobruslení, se kterým začala příliš pozdě. Nedovedla si představit, že se bude muset někdy rozhodovat pouze sama za sebe a ani se na tu chvíli netěšila. Podala si přihlášky na dvě gymnázia (včetně velmi prestižního) a na obor diplomatické služby na soukromé škole. Vedle tréninků se několikrát týdně soukromě doučovala na přijímací zkoušky. Pouze na víkendy jezdila domů, mimo Prahu. Náročnost denního režimu se dala těžko srovnat se spolužáky (snad s výjimkou Šárky), kteří nemuseli podstupovat ani přijímací zkoušky.

Šárka si, podala přihlášku na stejné prestižní pražské gymnázium jako Lucie. Ani ona nebyla úspěšná, byť dopadla mnohem lépe. Štíhlá jemná bystrá dívka přišla do Malé školy až v průběhu osmé třídy z menšího města v Moravskoslezském kraji. Na rozdíl od spíše hravé, dětinské Lucie projevovala poměrně vyspělé názory. Její výborný prospěch byl výsledkem dobré přípravy na předchozí škole, kde byli žáci mnohem ukázněnější, dále studijními předpoklady, úsilím a vysokoškolskými aspiracemi. Učitelé její příchod do problémové třídy vítali s otevřenou náručí, byli s ní spokojeni. Bystrá dívka se k nim chovala vždy slušně a s úctou, ačkoli v soukromém rozhovoru nešetřila vůči nim kritikou. Ani ona příliš nezapadla do kolektivu mnohem „drzejších“ a méně zodpovědných spolužáků.

Matka Šárky: [učitel informatiky] tehdy Šárku pozoroval, jak luštila sudoku o přestávce. Protože jí ty pubertální hrátky spolužáků moc nebavily. Luštila si své sudoku oblíbené, on jí vyzoroval a navrhl, jestli nechce za školu soutěžit. (.) Tak byla z toho jako v šoku, ale zároveň jsem viděla jak je potěšená, že jí to nabídl. Šla, byla ve své kategorii druhá. No a on právě mezi řečí nebo i výuce při té informatice dělali psychotesty či inteligenční testy,

vyšly jí nějaké dobré výsledky, byť to nebyly ty profi testy ale nějaké jaké najdete na netu a na základě toho navrhoval, že by si mohla nechat změřit to iq na tu Menzu, mohla by si udělat certifikát.

Otec neměl na její vzdělávání žádný vliv, vedla ji spíše matka, nikoli autoritářsky, ale příkladem. Matka jako středoškolačka s maturitou s nedokončeným vysokoškolským studiem, které zahájila po gymnáziu, se profesně vypracovala. Zastávala lukrativní pozici v soukromé firmě v původním místě bydliště na Moravě. Po změně ve vedení firmy nový management začal požadovat na její pozici pracovníka s vysokoškolským vzděláním (tento příklad dokládá, že požadavky na vzdělání pracovníků od zaměstnavatelů nesouvisí vždy s komplexitou práce, na což upozorňoval již R. Collins). Odstupné a možnost nového začátku připadala matce lákavější než nabídnutá alternativní, horší pozice ve stejné firmě. Konec kariéry přinesla zároveň zkušenost, která se nezapomíná a matka ji promítá i do výchovy svých dcer.

KV: (.) ona má zájem na tom, abys Ty studovala vysokou školu?

Šárka (ZŠ-MS; M): No, to právě mi vždycky říká, ať se učím, ať nedopadnu jako ona ... abych nemusela tady tyhle věci vůbec řešit (.) říká, ať prostě se učím, ať nemusím tyhle věci řešit, ať mám prostě svoje vlastní [bydlení], ať nemusím platit nájmy a takovýhle věci.

Malá nabídka pracovních příležitostí ve strukturálně postiženém regionu s vysokou mírou nezaměstnanosti, v době ekonomické krize, vedla matku se třemi nezletilými dcerami ze dvou partnerství (Šárka je nejstarší), které vychovává sama, k riskantnímu kroku. Přestěhovala se do hlavního města za většími možnostmi. Pronajala si byt blízko centra, v příjemné rezidenční čtvrti blízko parku. Šárka jí hodně pomáhala s mladšími sestrami, které mají jiného otce. Matka vystřídala několik zaměstnání a v době rozhovoru pracovala jako OSVČ v oblasti realit, musela vyvíjet velké pracovní úsilí, aby rodinu téměř sama uživila (finanční podpora od jednoho z bývalých partnerů nebyla spolehlivá).

Šárku i její matku charakterizovala vysoká dávka odhodlání, pragmatismu, individualismu i schopností, čelní místa na jejím žebříčku hodnot zaujímala samostatnost a finanční nezávislost, která poskytuje svobodu. Matka i Šárka dobře věděly, že peníze jsou prostředkem, jak žít život podle svých představ (např. zajistit kroužky pro děti, kulturní vyžití). Vysoká škola může být cestou k dosažení takového života. Důležitou roli sehrál sociální kapitál matky, která si uvědomuje, že „kontakty dělají byznys“. Nejstarší dcera se od dětství mezi dospělými hodně pohybovala a to i mezi vysokoškolsky vzdělanými lidmi, kreativci, profesionály.

Matka Šárky: (.) ať dělá něco, co jí baví a co jí uživí. V práci trávíš minimálně třetinu svého času, ne-li víc. Měla by ses tím být schopná uživit, umět se sama o sebe postarat, dělat co tě baví. (.) Hodně pomohlo, když jsem našla pána, byl advokát. Měla pocit, že všichni inženýři a tak jsou suchaři. Najednou vidí, že je člověk vzdělaný, zábavný, umí žít. Povídá si, s dospělými si rozumí, i to na ní mělo vliv. Ono to dělá hodně, když kolem sebe vidí lidi, kteří v tom či onom něčeho dosáhli.

Šárka uvažovala o budoucím vysokoškolském studiu práv a pozici soudkyně. Jako ostatní, i jí musí v představách jejích i matky zaměstnání především *bavit*, a také *uživit*. Na prestižním gymnáziu, které by jí na studium práv pravděpodobně připravilo nejlépe, neměla pocit, že by mezi ostatní zapadla. Popisovala situaci odpovídající habitu, který se ocitne na špatném místě. Připadali jí jiní, zakřiknutí „intelektuálové“,

zabraní do učiva: „jenom knížky, knížky, knížky“. Protože se příliš nepřipravovala na zkoušky, nezvládla matematiku a šla na vytouženou střední školu ekonomického zaměření mimo centrum Prahy.

Nejisté dívky úspěšně završující základní školu

Za dva roky výzkumu prodělala největší vývoj vysoká, postavou silnější Radmila, která ač třídní outsider s nízkým sebevědomím, zvolila solidní střední školu. Její nejlepší kamarádkou v deváté třídě již nebyla kolektivem také vylučovaná sousedka v lavici Zlata¹⁴⁵, ale spíše premiantka Františka anebo Oliver. Dříve šikanovanou a vysmívanou (kvůli postavě a mladšímu postiženému bratrovi) Radmilu učitelé považovali za velmi hodnou a snaživou. S úsilím se vypracovala k lehce nadprůměrnému prospěchu (1,6 až 1,47 v polovině 9. ročníku), který jí zajistil poměrně slibné místo na obchodní akademii (stejná škola, jakou vybral Oliver). Pokud se jí podaří školu dokončit, a dokonce pokračovat ve studiu, prodělá mezigenerační vzestupnou vzdělanostní mobilitu.

Učitelka českého jazyka a dějepisu, která třídu učila čtyři roky, Radmilu vnímala sice pozitivně, jako poslušnou a pilnou, motivovanou z domova, na studium podle ní „neměla“.

Hrušková: [Radmila] takovej ten typ člověka, kterej na to opravdu nemá. Ona je podobná jako Marián Dudek, to znamená takovej jaksi intelektem čtyřkař, ale ona strašně pracuje a je velmi pracovitá, velmi usilovná, z domova motivovaná(.) neměla ještě nikdy ode mě dvojku z češtiny, protože něco se za Vás brání dát někomu, kdo (.) víte, že vona ten výkon nepodá, jo– ale vona vopravdu, vona se tak strašně snaží, že si tu dvojku zaslouží za tu práci. No (.) a taky je prostě naprosto vždycky ukázněná, vzorná, vždycky všechno má, samostatnou práci vždycky udělá (.) už za to si zaslouží každý ocenění, který jsem schopná jí s dobrým svědomím dát.

Celou osmou třídu a ještě na počátku deváté si představovala Radmila, že bude cukrářkou, ale rodiče trvali na jiné cestě. Do své nejstarší dcery vkládali ambice, u mladších bratrů školní úspěch neočekávali, podle matky je Radmila poměrně chytrá.¹⁴⁶

KV: Kolik se tak denně učíš hodin? Kolik bys řekla?

Radmila (R): To já nevím, já přijdu domů a hned se začnu učit. Když mám odpoledku tak přijdu domů, najím se, a hned jdu dělat věci do školy. Pak se učím až do sedmi hodin tak (.)

KV: A proč se tolik učíš?

R: No spíš teď ty známky musím dohánět. Protože máma se chce ze mě mít nějakou ekonomku nebo co. Prej abych měla na lepší práci.

Rodiče si byli jistí tím, čemu je bezpodmínečně nutné se vyhnout, k čemuž přispěl reflexivní přístup k rodinnému habitu, ke školní historii členů rodiny. Matka prozradila svou důmyslnou kalkulaci s odkladem školní docházky. O ten požádala, když si zjistila, že o rok později bude nastupovat ještě slabší ročník, menší konkurence. Radmila byla zcela nejstarší ze třídy, nastoupila do první třídy téměř v osmi letech.

¹⁴⁵ Radmila i Zlata vyšly také ze sociometrického šetření jako outsideři třídy. Známky Zlaty mířily v průběhu dvou let stále víc do podprůměru (v 9 ročníku školní průměr 2,5) a zvolila učební obor zahradnice, čímž šla ve šlépějích matky květinářky. V rozhovoru překvapivě uvedla, že oba rodiče dosáhli maturitního vzdělání.

¹⁴⁶ Prostřední bratr je mentálně postižený a navštěvuje speciální školu, nejmladší syn je hyperaktivní a navštěvoval přípravný ročník, kde měl menší problémy.

Matka Radmily: Říkám, když to nebude to učení třeba nějaký, budeš mít šanci už třeba jenom tím, že vás bude málo. Jo, aniž bych věděla, jak se učila. A teď jsem si to právě nějak zjišťovala a voni říkali jo, tendle ročník ještě je silnej, ale příště už bude daleko slabší. A von už jako byl slabší taky, ale tam ten měl bejt JEŠTĚ slabší, tak říkám, když už tu možnost mám, tak proč jí nevyužít? (.) uděláme to s odvoláním na to er, a budeš mít slabej ročník, až budeš v devátý třídě.

Učební obor byl pro rodiče nepřijatelný, podmínkou byl studijní obor zakončený maturitní zkouškou. Nestačil ani příslib doplnění si maturity později, matka z vlastní zkušenosti vyvodila, že doplnit si vzdělání po vyučení je obtížnější, než ho získat rovnou. Doplnit si řemeslo v kurzu je podstatně snazší. Když si chtěla maturitu doplnit na počátku 90. let, nejdříve jí to nebylo umožněno kvůli revolučním změnám, a později s dětmi už nebyl čas na návrat do školy (prarodiče nežijí v Praze, příliš nepomáhali). Později se studovat lidem moc nechce, jak člověk začne vydělávat a „čuchne k penězům,“ má jiné zájmy. U dcery se chtěla takovému scénáři za každou cenu vyhnout, představu o cukrařině jí aktivně vymlouvala. Katrňák zmiňuje materiální strategii, kterou volí dělnické rodiny, pro které je primárním cílem co nejdříve vydělávat vlastní peníze [Katrňák 2004:150-3]. Poučenější verze bere v úvahu fakt, že teprve vzdělání znamená přístup k vyšším příjmům. Podobné úvahy platí i v některých rodinách vysokoškoláků (Štěpán, Oliver) nebo středoškoláků (Šárka), na příkladu Radmily vidíme, že i v některých „typicky dělnických“ rodinách.

Matka Radmily: Budeš třeba perfektní cukrářka, ale všude v zaměstnání se tě zeptaj: „Máte maturitu?“ A i když budeš mít, já nevím, vyznamenání a budeš jezdit po výstavách, že máš nějaký znalosti o cukrařině a že vystavuješ svý cukrářský výrobky, tak všude řeknou: „No jo, ale musíte si dodělat maturitu, protože jinak Vám nevyššíme plat.“ A v dnešní době peníze hejbou světem (.) dorazila mě tím, že vlastně to není ani s maturitou ale „Neboj mami, tam je nástavba“ (.) jakmile pak čuchneš k penězům, tak už Tě nějaká nástavba nebude zajímat a pak už prostě si ani neuvědomíš, že nemáš tolik peněz, jako bys mohla mít s tou nástavbou.

Zkušenost omezených pracovních příležitostí ženy bez maturity s třemi dětmi je něčím, co nechce, aby dcera zažila. Rodičům se nezamlouvala příliš ani zvažovaná střední pedagogická škola. Podle Radmily hodnotili rodiče pedagogické obory jako finančně neperspektivní (s tímto názorem naopak polemizovala matka Františky). Matka argumentovala tím, že nápad byl podle ní neuvážený, učiněný pod vlivem nové kamarádky. Dcera, která se starala o mladší bratry, z jejího pohledu nemá trpělivost, ani opravdový zájem o děti nebo vyučování.

Snaživá dcera pevně držená svými rodiči vylepšila školní průměr, a ten ji umožnil nastoupit ke studiu obchodní akademie v centru Prahy s dlouhou tradicí a dobrou pověstí. Na konci devátého ročníku zastávala vysokoškolské aspirace, v nichž ji podporovali i její rodiče.

Nejlepší kamarádka Radmily Františka byla vzhledem i chováním spíše nenápadná dívka, největší čtenářka třídy, knihy si půjčovala s kamarádkami Štěpánkou a Natálií v místní pobočce Městské knihovny. Čtenářství jako aktivita není pro kognitivní rozvoj zanedbatelné, přestože podle matky četla brak (stejně mluvila o čtenářství dcery matka Štěpánky). Čtenářská socializace byla opakovaně zjištěná jako charakteristika, která blízko souvisí se školními výsledky a bývá považována za součást kulturních zdrojů [De Graaf, De Graaf, Kraaykamp 2000]. Souvisí se školními výsledky,

dosaženým vzděláním, dokonce také s dosaženým socioekonomickým statusem nebo třídním postavením člověka, v generaci rodičů těchto dětí čtenářství a pro-čtenářské klima rodiny zvyšovalo šanci na vzestupnou sociální mobilitu dětí z dělnického zázemí [Šafr et al. 2012].

Matka vysokoškolské vzdělání u dětí nepředpokládala, gymnázium považovala proto za nevýhodné (z gymnázia není nic). Přes výborný prospěch Františky jí připadalo příliš brzy rozhodovat o přestupu na VG, dokonce i o přestupu do jazykové třídy na stejné škole.

Matka Františky (mF): Gymnázium jsme zavrhlí hned, v podstatě, protože v mých očích to nemá budoucnost, gymnázium. Není žádný zaměření, a pokud to dítě nejde dál na vysokou, kde by se nějak specializovalo, třeba - já nevím - může se stát, najde si kluka, zblbne, zhorší si známky ... nebude mít nic. Má jenom střední vzdělání s maturitou bez specializace, což já jsem nechtěla. Kluci mají voba řemeslo, třeba. Takže chtěla jsem, aby ta střední škola byla na určitý řemeslo nebo na něco zaměřená, co prostě bude moct dělat. To bylo pro mě důležité, teda, co jsme hledali, něco prostě takového.

KV: A s manželem jste v tomhle zajedno?

mF: Jo, tak manžel bych řekla, že to nechal hodně na mě. Samozřejmě, že jsme se bavili taky, ale jako (.) Františka chtěla hrozně veterinu střední, já jsem pro to až tak nebyla. Zase, řeknu to upřímně, z finančních důvodů (.) musela by dojíždět až někam do Budějovic, stálo by to minimálně 30 tisíc ročně, minimálně a s tím, že by byla na internátě (.) manžel byl ochotný, jako že jí to teda zaplatí. Že když chce a je to její sen, tak že jo.

KV: A o vysoký veterinářský, to jste uvažovali, že by třeba potom v budoucnu po tý střední škole se hlásila třeba do Brna nebo...?

mF: To už nechám asi na ní.

Přes slušné výsledky projevovala dívka v kolektivu i o hodinách nejistotu, nízké sebevědomí, obracela se na blízké okolí s tím, že je ošklivá, tlustá, hloupá. Ani jedna charakteristika se na ni ale nehodila, proto se v její souvislosti zmiňovaly obavy z poruch příjmu potravy. Rodina pocházela z Moravy, rodiče si po vyučení vedle práce doplnili maturitní vzdělání (podobně jejich starší synové), získali práci ve veřejném sektoru (policie, dopravní podnik).

Františka na školním výletě v osmé třídě říkala, že by raději než do devátého ročníku šla do pátého, stejně jako její kamarádka Natálie. Dívky totiž nevěděly, co by vlastně *chtěly* dělat. Jejich třídní učitelka namítla, že to třeba ani ve třiceti nebudou vědět. Františka měla jasno, ale na konci osmé třídy byla přesvědčená, že jí sen nevyjde. Chtěla být veterinářkou, ale známky na vysvědčení nebyly podle ní tak dobré, aby byla přijata bez přijímacích zkoušek. Ty by (podle svého mínění) nezvládla. Radila jsem jí, ať zkoušky *zkusí* a uvidí. Nakonec byla jednou z mála šťastných, když v deváté třídě měla jasno o vzdělání i budoucí profesi, tuto představu s ní sdíleli oba její rodiče, přijímací zkoušky navíc zvládla.

Matka zdůrazňovala svůj pragmatický přístup ke vzdělání, důraz na kvalifikaci, kterou děti budou moci uplatnit na trhu práce, která je zvýhodní. Zaměření na veterinářství příliš nepodporovala, uvažovala jen o středoškolském studiu mimo Prahu. Vysokoškolské veterinární studium nabízí přitom jediná vysoká škola v Brně a absolventům zajišťuje dobrou pozici na trhu práce. Konečná volba střední pedagogické školy byla ovlivněná do značné míry psycholožkou a výsledky kariérního testování.

Dobré výsledky v testech vedly k doporučení zkusit střední pedagogickou školu, podstoupit přijímací zkoušky, překonat obavy dívky. Matka by je do nich nenutila.

mF: [T]am se dělají přijímací zkoušky a Františka se toho hrozně bála. A abych pravdu řekla, tak 50 na 50 jsem z toho měla strach i já. Ne, že by je Františka neudělala, protože je hloupá! Františka je strašná trémistka, ona si nevěří. HROZNĚ! Nevím proč, ale prostě nemá v sobě vůbec žádnou sebedůvěru. Dodneška s tím bojuje a boxuje. (.).paní psycholožka to s Františkou vcelku uměla, řekla bych, že možná pomohla i trochu mně, že jsem jí asi i trošku víc začala věřit. V podstatě nám řekla, že nemáme co ztratit, což je pravda. Tak jako říká: „Máte tři možnosti, tak to prostě zkuste. Buď to vyjde a nebo ne!“

Přijímací zkoušky s talentovou částí (pohybová sestava, zpěv) zvládla Františka velmi dobře, čtyři roky byla členkou dětského pěveckého sboru v centru Prahy, se sestavou jí pomohla učitelka tělesné výchovy. Obavy se ukázaly jako liché. Kladná reakce ze střední školy, přijetí jí rázem zvedlo sebevědomí. Podle zveřejněných výsledků státních maturit si studenti/studentky jí zvolené školy vedli velice dobře a v celorepublikovém srovnání středních škol (pokud neuvažujeme gymnázia) dosáhli jeden z vůbec nejlepších výsledků.

Nejistá rodina a psychologické testování

Na obou základních školách se nabízela žákům a jejich rodinám za menší finanční obnos možnost testování studijních předpokladů a profesní orientace žáků od psychologů z Pedagogicko-psychologických poraden spolupracujících se školami. Na Sídlištní škole došlo k hromadnému testování v době výuky, jehož se účastnili téměř všichni. Výsledky podávala rodičům a dětem psycholožka také přímo ve škole. V Malé škole se o možnosti podstoupit testování přímo v poradně všichni dozvěděli, na testování v době výuky došlo pouze několik žáků, ostatní to nepovažovali za nutné.

Testování žáci, ani většina rodičů, se kterými jsem mluvila, sdělené výsledky nepovažovali za příliš objevené, ani významné. Na konzultaci se žáci v přítomnosti rodičů dozvěděli údajně to, co už věděli, potvrdili si svůj zájem nebo (ne)schopnost v různých oblastech. Žáky a žákyň nejvíc zaujal graf, který zobrazoval jejich rozumové schopnosti v různých oblastech a u mnoha z nich osciloval.

Marián (ZŠ-SŠ; V): Já jsem to zjistil, že jsem blbej, že bych měl jít na řemeslo. Řek sem si, dobrý, no tak jo.

KV: (.) Že seš blbej a že máš jít na řemeslo?

Marián: něco v tomhle smyslu. Na střední neví, jestli bych měl.

Štěpán (ZŠ-SŠ; VŠ): Ať táhne na řemeslo!

Drobná slovní výměna mezi žáky-kamarády ukazuje způsob interpretace testování a doporučení, která z něj vyplývají pro volbu středního vzdělání. Mezi studiem s maturitou a učebním oborem je jednoznačná hierarchie, "střední" (škola) je žádoucí a pouze ti chytřejší do ní mají přístup. "Řemeslo" je kategorií, která zbývá těm, kteří nejsou v testech tak úspěšní. Mariána ani jeho spolužáci nebyli testováni, zda mají dovednosti pro to či ono řemeslo, zda jsou vůbec manuálně zruční nebo jaké mají sociální kvality.

Nejméně u dvou rodin psychologické testování sehrálo jednoznačně pozitivní roli. Doporučení psycholožky podpořilo nejisté rodiče a ne zcela rozhodnuté děti k podání přihlášky na nejistější školu (obtížné přijímací zkoušky, náročnější studium). U

Olivera byla konzultace u psycholožky jedním z podnětů, informací, na základě kterých se rozhodovali. Julii (ZŠ-SŠ; M) s lehce nadprůměrným prospěchem¹⁴⁷ psycholožka „rozmluvila“ volbu vizážistky, pro kterou by si musela volit kosmetičku, dívka nakonec nastoupila na obchodní akademii. Ani na jedné škole nenajdeme předmět, který by se přímo volbě povolání věnoval, na Sídlištní škole byl tento předmět zrušen o rok dřív.

Vyšší ambice a vůli ke studiu podporovali svou výchovou rodiče, kteří se svým vzděláním narazili na bariéry, které jim neumožnily realizovat vlastní představy. Setkali se s objektivním omezením, exkluzí z části pracovního trhu a nechťejí, aby jejich děti čelily podobné nepříznivé zkušenosti. Kladnou roli při směřování na střední školu může sehrát psychologické testování žáků, zejména v případech, kde přes dobré školní výsledky a studijní předpoklady jsou žáci a jejich rodiče nejistí.

Někteří žáci i rodiče z Malé školy zmiňovali, že v osmém ročníku v rámci výuky učitel informatiky nechal žáky vyzkoušet testy inteligence. Ti žáci, kteří dosáhli dobrého výsledku, si na svůj úspěch vzpomněli i v rozhovorech. Matky Šárky a Tiny jej také zmiňovaly jako učitele, který jim doporučoval volbu gymnázia a podstoupení vstupních testů inteligence v organizaci Mensa České republiky, která sdružuje nadprůměrně inteligentní lidi.

Bez zajímavosti není ani skutečnost, že rodiny dětí, které usilují o vzestupnou mobilitu, pocházely z míst mimo Prahu. U Šárky je nejzřejmější houževnatá ambice matky dosáhnout změny k lepšímu i za cenu určitého rizika, opuštění své rodiny, vzdálení se otcům svých dcer, nespokojení se s pracovní situací na moravském maloměstě.

Reprodukce „dole“?

Marián (ZŠ-SŠ; V): Nemohou všichni sedět jen u počítače, někdo taky musí dělat.

Žáci a žákyně hlásící se na učební obory měli podprůměrný prospěch¹⁴⁸ a škola je nebavila, nudila je. Pocházeli z rodin především s vyučenými rodiči, kteří pracovali v dělnických profesích, méně také s rodičem/rodiči s maturitním vzděláním (policistka, hasič, zdravotní sestra, pojišťovací poradkyně).

Na konci povinné školní docházky o sobě žáci smýšleli jako o nehodících se pro studium či spíše škola nebyla ústřední pro jejich identitu. Špatné výsledky odpovídaly slabým výkonům, nikoli diskriminaci. Výkony dokreslovaly aktuální nezájem o výuku, ale často také byly dány mezerami ve znalostech nashromážděnými z minula. Výklad se opírá o již probranou látku, která nebyla těmito žáky zpracovaná. Teoretické vědomosti považovali za zbytečné, pro svůj život nepotřebné. Postoje ke škole v zásadě odpovídají tomu, co ve své studii uvádí již T. Katrňák na starších respondentech - dělnících [Katrňák 2004: 85-91] nebo typu „rodina s učněm“, která se od počátku 90. let mění ze všech rodin snad nejméně [Viktorová 2004: 398-399]. Několik žáků učitelé považovali za vcelku inteligentní, kteří by školně „měli na víc“,

¹⁴⁷ Julie byla prospěchově slabší oproti svým kamarádkám Martě a Magdě a musela se z nich nejvíc učit (nejméně Marta). Nepovažovala se za příliš chytrou.

¹⁴⁸ Marián a Filip dosáhli v některých pololetích průměrného prospěchu 1,8, jindy za sledované období měl Marián průměr až 2,2, Filip dokonce více než 2,3.

ale bez potřebné podpory v rodině, motivace a vyšších aspirací. Pedagogové nevěřili, že by mohli přístup dětí změnit, ani o to aktivně neusilovali – pokud neuvažujeme vyčítavé poznámky ke špatným výsledkům testů, zkoušení, výhrůžky apod. (tyto komunikační prostředky ostatně působí spíše útočně, než motivačně nebo povzbudivě).

Někteří učitelé explicitně schvalovali rozhodnutí žáků s horším prospěchem jít na učební obor než na střední školu s maturitou, protože měli pochybnosti o schopnostech a/nebo vůli žáků náročnější studium dokončit.

Kvapíková (MŠ): (.) to jsou trojky takový s hodně odřenejma ušima, a představa že na střední škole budou hozený bez toho, že bych já tady měla na ně zvláštní ohledy a tady to a támhle to, tak myslím si, že na tom budou hůř no. Já bych řekla, že je někdy lepší, když už teda to dítě má problémy, tak lepší teda, v dnešní době na tom nejsou zas až tak závislý, tak aby nutně museli hnedka tu maturitu mít. V dnešní době čím dýl bude ve škole tak je pro něj vlastně lepší při tom shánění místa. (.) Takže myslím, že není ten problém jít na učiliště nebo prostě dělat si ty dva roky potom, což teda ty učiliště dělaj. Nebo na těch středních školách a učilištích je propustnost (.) že po prvním nebo druhém ročníku, když se jim někdo zdá, tak může přestoupit na ten maturitní obor. Ale lámat to úplně přes koleno, no nevím no.

Argumentace vyšší mírou prostupnosti i v případě učitelky slouží ke snížení váhy volby v 9. třídě.¹⁴⁹ Současné vylučovací praktiky jsou vnímány jako „měkkčí“ než dříve, přitom k těm zásadním dochází čím dál tím v nižším věku [viz Bourdieu 1999].

Přestože žáci měli možnost si podat až tři přihlášky na střední školu, někteří podali jedinou přihlášku s jistotou přijetí. Kombinace přihlášek na odborná učiliště a středních škol s maturitou se v podstatě vůbec nevyskytovala. Ostatně učitelka českého jazyka a dějepisu Kvapíková (MŠ) žádala v osmé a deváté třídě od žáků informaci jestli se hlásí na obor s maturitou nebo s výučním listem („středoškoláci“, „nestředoškoláci“), aby mohla rozlišovat nároky na ně kladené. Tuto rozlišující praxi kritizovala ostře matka Emila, přesvědčená o potřebě stejného základu u všech žáků.

Matka Emila (ZŠ-SŠ; M): Kvapíková řekla: „pani Modrá, třeba sem přísná (.) když mi řekne, že von bude na učňák, já mu kriterium zmírím“. Já jsem říkala: „Ale to přece není vo tom, jestli někdo de tam nebo tam. Češtinu, základ češtiny ať je to kuchař nebo já nevím, by měli mít všichni stejnou nastavenou.“

Učitelka Hrušková (ZŠ-SŠ) žáky nerozlišovala, pouze se informovala, kdo bude dělat přijímací zkoušky z českého jazyka, aby jim mohla zadat zvláštní cvičení. Ze sledované třídy se jí Františka nepřihlásila, ačkoli zkoušku z českého jazyka podstupovala.

Řemeslo z nouze?

Marián (ZŠ-SŠ; V) byl téměř prototypickým příkladem vzdělanostní reprodukce, která ovšem nebyla doprovázená proti-školními postoji. Prospěchově průměrný, mezi chlapci až nadprůměrný žák (1,8-2,1), se kterým byli rodiče spokojeni. Nechtěli ho stresovat k větším výkonům než na jaké „má“. Pohledný vysoký kluk se choval velmi slušně k dospělým, výborně zapadal do kolektivu, byl nekonfliktní, oblíbený u chlapců

¹⁴⁹ Přitom u svého syna tuto volbu učinila již v 5. třídě. Nebyl sice přijat na VG, přesto přestoupil na výběrovou fakultní základní školu s rozšířenou výukou do matematické třídy.

i děvčat. Mezi jeho přátele patřil Adam, Štěpán nebo Kryštof, kteří všichni zvolili střední průmyslové školy (obory informační technologie a geodézie), vyjadřovali vysokoškolské aspirace.

Jeho otec, řidič autobusu a vyučený truhlář si přál, aby si syn zvolil maturitní obor silniční doprava na stejné škole jako kamarád Adam. Jednoznačnou výhodou viděl v možnosti získat levně řidičský průkaz na automobil i autobus, ale hlavně ve vyhlídce kariéry dispečera. O tomto zaměstnání věděl, že nabízí téměř dvojnásobný plat oproti jeho platu, přitom za výrazně lepších pracovních podmínek. Matka měla představu řemesla, oboru, instalatér, který vykonával její bratr. Učební obor brala jako realistickou variantu, která umožní slušně se uživit a nepodstupovat riziko selhání na náročnější škole.

Zatímco otec radil usilovat o maturitu v zájmu lepších životních vyhlídek, které by jako získal jako zaměstnanec, matka brala ohled na limity ve schopnostech syna, zohlednila i jazykové mezery kvůli nekvalitní výuce jazyků v minulosti. Varianta pracovat jako samostatný živnostník a dobře si vydělat, byla v rodině vyzkoušená, funkční. Studijní naděje vkládala do mladší dcery, u které bedlivě dohlížela na kvalitu učitelů a výuky. K tomu dobře sloužilo zaměstnání přímo ve škole, díky němuž měla vhled za „fasádu“ školy, od učitelů měla přístup k informacím, které běžný rodič nemá. Dceru se na Sídlištní škole rozhodla nechat do konce prvního stupně, protože dostala dobrou třídní učitelku. Kdyby tomu tak nebylo, dceru byla odhodlaná přemístit už po třetí třídě.

Synovy problémy s českým jazykem nepřisuzovala možné poruše učení, podle ní „každý na to není“. Přijala jako fakt, že syn není schopen podávat vyrovnané výkony, je náladový a vlastně spokojený s trojkami. Rodiče mu to umožňovali, ale nenechali ho dlouhodobě školu zanedbávat. Rozhodně neselhávali, což je jednou z charakteristik rodin s učněm z nouze [Viktorová 2004: 401]. Marián neignoroval souvislost mezi typem profese a životními úspěchy, naopak tato reflexe pro něj byla poněkud bolestným faktem.

Matka Mariána: když se pustí do nějaký práce, tak dokáže u té práce třeba s tím dědou bejt celý den. (.) když se dostane do dílny, baví ho to, řekla bych, že není možná, možná až tak manuálně zručnej, ale je ctízádstivej. Chce se to naučit. (.) Takže si myslím, že to řemeslo by u něj nákej problém nebyl.

Třídní učitelka vůbec neměla o Mariána obavy. Podle ní se ani na učilišti nenechá strhnout špatným kolektivem, má šanci něco se naučit a pak najít práci. Studijní typ rozhodně není, proto není ani škoda, že nejde na školu ukončenou maturitní zkouškou.

KV: A u Mariána ten přechod na učňák vidíš jako možnej problém?

Jasmínová: Ne. Ne. Tam vůbec problém nevidím. Protože on to v té palici srovnaný měl. Tam nejsou žádný přehnaný ambice u toho Mariána. On není blbej. Na všechno potřebuje dost času. Bude jednou výbornej řemeslník, že to zvládne. Línej nebyl, za práci uměl vzít. Ani vo ty, jak jsem řekla [návykové látky], že někdo tíhne k tomu, tak u Mariána ten pocit vůbec nemám.

Marián říkal, že rodiče mu radí, aby se učil a měl se lépe než oni. S ironickým úsměvem komentoval, že to nejspíš pochopí, až bude dospělý, když už bude pozdě.

Učiliště byla pro něj očekávaná volba, nikoli „srdeční záležitost“. Nebyl se dokonce podívat ani na jedné škole a přihlášky odevzdával oproti ostatním pozdě.

KV: A toho se třeba nebojíš, že jako to bude těžká práce (.) že to bude dřina rukama?

Marián (ZŠ-SŠ; V): To se právě připravuju v tom fitku. ((úsměv)) (.) tak musí pracovat někdo. Třeba nemůže každé sedět u počítače (.) dělat nějakýho programátora (.) Ale každé nemůže sedět u počítače. Někdo tohle musí dělat.

Původní úvahy, že si vyzkouší u strýce instalatérské řemeslo, nakonec zůstaly nerealizované, ačkoli je matka zmiňovala už v osmé třídě. V osmé třídě přitom Marián vyjadřoval nespokojenost, že jako kluk z paneláku, nemá příležitost si vyzkoušet řemeslo, práci rukama oproti klukům z vesnice (jeho bratřenci bydleli na horách v malém městě).

Mariánovo vystupování ve škole bylo slušné, konformní, volbu učiliště kamarádům odůvodňoval nedostatečnou důvěrou v možnost maturitní obor zvládnout. Na soukromou školu, kam ho lákal Ivan, rodiče neměli prostředky. Štěpán mu s despektem říkal, že je „blbej“ a že kdyby byl jeho rodič, pak by chtěl, aby šel za každou cenu na maturitní obor.

Marián: Na řemeslo půjdu, asi protože střední bych nezvládl. To by bylo moc těžký na mě.

((Štěpán: smích))

Marián: A není to pravda? ((na Štěpána))

Ivan: Ne!

Štěpán: Ne. Seš blbej.

Ivan: Já jdu na střední.

Marián: Protože tě nutěj rodiče, že jo. ((s úsměvem na Ivana))

Volba školy byla u některých žáků spojená se silnými emocemi, zjasňovala doposud relativně mlhavé hierarchie. Nesměřovat k maturitě znamenalo z pohledu těch, kteří směřují, chybu. Peníze při uvažování o profesi v rodině hrály svou roli. Strýc si jako instalatér (ovšem s nepřiznanými příjmy) vydělával mnohem více, než Mariánovi rodiče zaměstnaní ve veřejném sektoru. V rozhovoru s kamarády byl navíc tím, jehož rodiče byli nejméně vzdělaní a zároveň vydělávali nejméně peněz.¹⁵⁰

Sociální postavení rodiny a umístění žáka v kolektivu v sobě obsahuje emocionální dimenzi. U některých dětí sehrály obavy z odmítnutí, neúspěchu kvůli „přestřelení“ hlavní roli při rozhodování. Přijali za svou představu o tom, kdo jsem, jaké je mé místo a kam mám směřovat podle toho, jaké známky dva roky dostávali (které záviseli na jejich aktivitě a výkonu) a jak zvládli psychologický test. U Mariána tento pocit omezení byl velmi přítomný. Jeho známky ho rozhodně neodsuzovali k nutnosti vzít učební obor (byly přibližně stejné jako u Josefa a Kryštofa, kteří přešli na studijní, maturitní obory na veřejných středních školách). U žáků s vyloženě proti-školním postojem a slabým prospěchem jako byli Miriam nebo Felix, se o alternativách ani neuvažovalo, jejich pozice v tomto smyslu byla dobře definovaná a oni se s ní mohli lépe ztotožnit a přizpůsobit se jí [Bourdieu (1979)1984: 471].

¹⁵⁰ V dotazníku on a Jonáš byli jediní, kteří uvedli, že ani jeden rodič není úspěšný (6 žáků na tuto otázku neodpovědělo). Na druhou stranu je třeba zmínit, že rodinné zázemí Mariána bylo pravděpodobně harmoničtější než u Štěpána, který prožíval nepříjemný rozchod rodičů, založení nové rodiny otcem, jehož pozice ve třídě nebyla zdaleka tak dobrá. Nebo u Ivana, který přijel s rodiči z Ukrajiny až na druhém stupni ZŠ (jeho rodinnou historii jsem blíže nepoznala).

Rizikovní žáci

Mezi žáky volíci učitelskými obory byli ti, kteří žili v rodinách s finančními problémy, s rodiči vykonávajícími dělnické profese – Gizela, Miriam (ZŠ-MŠ; V) nebo Jonáš (ZŠ-SŠ; V). Gizela v osmé třídě s otcem uvažovali o učebních oborech (automechanik, truhlář, kadeřnice), s kamarádkou o možnost jít na policejní akademii s maturitou, nakonec nastoupila obor číšnice na soukromé škole s vyhlídkou maturitní nástavby společné stravování¹⁵¹. Jonáš měl jasno o automechanikovi (podobně jako otec).

O Miriam bylo již mnohé řečeno v předchozích kapitolách. Prostřední ze tří dcer sebe považovala za černou ovci rodiny. Utkala z domova, fyzicky napadala spolužačku, prala se, kouřila dokonce v hodinách, pohybovala se ve špatné partě, souvisely s ní krádeže ve škole, brala věci, které jí nepatřily i z domova. Rodiče ve vztahu se školou řešili hlavně chování, otec byl nakloněný i fyzickým trestům.

Svou dceru hovorný otec přirovnával k sobě. Zdědila prý jeho špatné vlastnosti, pere se, neučí se, měla být kluk. Sám opakoval ročník a byl v diagnostickém ústavu, učební obor si nevolil. Naučil se vidět lepší stránku na celkově nepříznivých okolnostech.

Otec Miriam (dále oM): s tím svým prospěchem, já to měl se strupama vopravdu snad i na zádech, jo. To byly čtyřky a ...jako nechali mě projít, aby se mě zbavili ze 7. třídy a šel jsem na (jméno učiliště). Tam jsem byl úplně v pohodě, tam známky byly slušný, trojka, štyrka, bůra zřídka kdy, poznámky za chování vůbec žádný, ale
KV: A Vy jste šel na co, na jaký obor?

oM: To byl nově preferovanej, dvouletý obor stavební výroba (.) takový to vodpadní učiliště (.). Já jsem se práce nikdy nebál, já vždycky, když jsem se ptal na práci nějakou, tak jsem říkal: „kydám hnůj i rukama, mě to je jedno, hlavně když bude práce a uživí se člověk“ (.) říkám mě nechtěli pustit ani na ústní, že bych to tam prej vokecal všechno. Jo, to říkám jako že žertu, že prostě si ze mě dělali srandu (.) vždycky jsme se dostali ve finále až k Trabantu našeho učitele. Protože to byl hroznej fanda na Trabanty.

Obor na učilišti, kam chodil, zařadil do kategorie „odpadní“, bez výučního listu. Do stejné kategorie (i když tříletého učiliště s výučním listem) bude chodit i jeho dcera – obor prodavačka smíšeného zboží. Kvůli prospěchu ani Miriam mnoho možností na výběr neměla, soukromé školy byly pro rodinu vyloučené. Uvažovali o dvou učilištích, s nimiž měla zkušenost starší sestra.

Práce rukama pro manuálně pracujícího otce není volbou, ale nutností, která zbývá na ty, kteří jiné možnosti nemají. Někdo tuto práci dělat musí a kdo jiný než lidé, kteří jako jsou oni. Rodiče si přivydělávají úklidy, Miriam pomáhá, víkendy rodina tráví v zahrádkářské kolonii. Přijímají místo pro ně určené [Bourdieu (1979)1984: 471], hledají v něm výhody, které nejsou na první pohled vidět, nemají sebedůvěru [srovnej Gorman 2000]. Spíš než se jí pokusit aktivně změnit, snažila se vytěžit pro sebe to nejlepší. Popelář je podle něj relativně svobodné zaměstnání, dokonce ne tak špinavé, jak se na první pohled zdá. V odpadcích se dá nalézt ledacos užitečného. Kolegové jsou svérázní, a když to s nimi člověk umí, zjistí, že Romové jsou pracovití a mají smysl pro humor. Otec Miriam při rozhovoru prokázal dávku pozorovacího talentu, byl otevřený a trefně reflektoval, až glosoval svou pozici ve společnosti i výchovu a budoucnost Miriam.

¹⁵¹ Gizela mluvila o „společenském stravování“.

Dceru ale nezvládli uchránit od problémů ve škole a ve vztazích. Ve škole je to pouze na ní [Katrňák 2004:108-115].

oM: Miriam měla taky dobrej prospěch. Furt dobrej, furt dobrej, vona je hodná a to – a najednou báb ho! (.) Bylo to zkraje takový nevýrazný. Začly se objevovat poznámky: vyrušuje při hodině. Tak zkraje jsem se tomu chechtal, říkám: „To je jak kdybych si čet tu svoji.“ Ale pak už to začlo bejt vostrý, že je sprostá na němčinářku, že prej jí snad poslala do prdele nebo co, nevím přesně už, to už je dlouho. Ale co – vysvětlíte – nic! Nařezete – nic! Stejně stojí, kouká, myslí si něco vo prdeli. To prostě člověk neovlivní, toleto.
KV: No, to vlastně ukazuje na to, že ani ten rodič není ta autorita, že jo, dostatečná.
oM: No, to by musela bejt násilná autorita.

Miriam by podle otce měla pracovat spíše v kanceláři, možná jako dispečerka nebo asistentka,

oM: hlavně ať nedělá rukama. Nikomu to nedoporučuju! Je to hrozný. Je to hrozný. Ale někdo to dělat musí.

Vyjadřoval naději (které nejspíš sám nevěřil), že si dcera dodělá maturitu na nástavbě (jako její starší sestra) a bude pracovat v pěkné kanceláři. Miriam by ráda prodávala módní, značkové zboží. Její spolužačky se této představě vysmívaly s tím, že bude spíš prodávat housky nebo bude věci z obchodu krást. Možné kriminální budoucnosti nebo vyloučení z učiliště se obával také otec.

Možnost doplnit si maturitu v nástavbovém dvouletém denním nebo tříletém dálkovém studiu využívá poměrně vysoký počet vyučených. Je otázka, jak dobře je učební obor na studium a státní maturitu připraví. V roce 2008/9 se pokusily asi dvě třetiny vyučených o nástavbové studium, které je ale spojeno s vysokým rizikem neúspěchu (viz výše). Tyto úvahy jsem u rodičů ani dětí, které šly na učební obory, neslyšela zvažovat. Nebezpečí spočívá také v tom, že prostupnost má i druhou stranu mince pro vyučené. Totiž, že maturanti si mohou doplnit učební obor(y) za jeden rok.

Nevyužitý potenciál dítěte?

V této části se zaměřím na několik rodin, které nevykazovaly vyšší vzdělanostní aspirace, matky nevyjadřovaly vysokoškolské aspirace, ačkoli schopnosti dětí považovalo jejich okolí (spolužáci a pedagogové) za slibné, rozhodně nikdo je nepovažoval za intelektuálně podprůměrné. Ke vzdělávání jako takovému si rodiny udržovaly určitý odstup založený na různých okolnostech.

Matky spojovala určitá podnikavost – samy podnikaly nebo si individuálně doplňovaly vzdělání, nacházely spíše individuální než konvenční životní cesty. Rodinná firma Filipových rodičů ovlivňuje životní styl celé rodiny. Časová náročnost spojená s vedením firmy vyžaduje zaujetí určité strategie jak kombinovat práci s rodinou, konkrétně výchovou tříd dětí. Filipovi rodiče podnikali společně ve své firmě¹⁵², rozhodně podporovali především samostatnost u dětí, a spoléhali také na výpomoc babičky [srovnej Křížková 2007:105-107; 110-111].

¹⁵² Domlouvání rozhovoru bylo také prací ovlivněno. S paní Zelenou jsem se setkala ve večerních hodinách přímo v sídle firmy. Asi dvacet minut jsem musela počkat než paní vyřídí rozjednané věci. Na rozhovor původně vyhradila jen půl hodiny, ale nakonec trval téměř hodinu. V nenahrávané části mi představovala firmu, přibližovala obor její činnosti, nabídla propagační materiály a také vizitku pro případ spolupráce.

Malý člen rodinné firmy

Drobnému, živému Filipovi (ZŠ-MŠ; V) se za poslední dva roky na základní škole velice zhoršil prospěch až do podprůměru. Školní prospěch doprovázely kázeňské problémy, až k dvojce z chování za záškoláctví. Jeho rodiče dlouhodobě podnikají a zaměstnávají několik zaměstnanců, s prací pomáhají i starší děti. Filipa považovali učitelé i spolužáci za velmi inteligentního (i podle testů patřil vůbec k nejlepším), komunikativního a přemýšlivého. Rozhodl se již v osmé třídě pro učební obor cukrář, což vzhledem ke konečnému prospěchu nebylo překvapující, ale s ohledem na vnímaný potenciál to zástupkyně ředitele považovala za nešťastné rozhodnutí. Odkazovala i k Filipovu dědečkovi, vysokoškolsky vzdělaném matematikovi, autorovi učebnic, a ke starší sestře, výborné studentce. Škola vidí problém v rodičích, kteří mají jiné priority, do školy nepřijdou ani, když je škola pozve, syna uvolní na delší dobu kvůli svým zájmům, na sportovní akci, nechají ho dlouho do noci pomáhat ve firmě. Dalším handicapem bylo dojíždění do školy po přestěhování rodiny do domu mimo Prahu. Každý den strávil víc než dvě hodiny na cestách, nezřídka přicházel pozdě až v průběhu první hodiny (nebyl zapisován do třídní knihy, nemusel ani vysvětlovat, případně se vymluvil na dopravní zácpu). Ve škole opakovaně projevoval známky únavy, nebo byl naopak příliš vidět.

Zaměření Filipa na praxi se projevilo i při hodnocení učitelů. Chválil učitelku angličtiny, protože ho byla schopná naučit tak, aby jazyk mohl používat v běžném životě.

KV: Kterého učitele máš nejradší?

Filip (ZŠ-MŠ; V): Asi pani učitelku Svižníkovou. Protože my ji máme na angličtinu a já jí mám od té doby, co jsem na druhym stupni. A prostě my jsme jeli do Anglie, do jedny firmy a já jsem se tam domluvil. Mamka řídila a oni spali a mamka je teda taková, že moc se neumí orientovat, a já prostě umím navigovat v mapě, takže já jsem jí navigoval a špatně jsme odbočili na dálnici, takže jsme prostě zašli do pumpy, tam jsem si normálně koupil mapu, všechno, dohodli jsme se tam, takže prostě jako já tu angličtinu umím, se dohodnout. (.)

KV: A vy jste byli v Anglii jako na dovolený s vašima?

F: Ne, protože on tam z té firmy, on tam distribuuje [nabídku zboží] a oni mu to nějak nedodali včas, takže my jsme tam museli jet sami, jeli jsme tam prostě narychlo, protože ono by jim to trvalo ještě asi tejdén, než by to poslali a my jsme to potřebovali nějak třetí den. Takže jsme tam prostě jeli.

KV: Ty už seš taky ta firma v podstatě.

F: No.

Samotný školní úspěch pro něj ani jeho rodinu mnoho neznamenal. Školně mnohem úspěšnější dceru matka nepovažovala za chytřejší, ani schopnější. Před dobrými známkami upřednostňovala praktické znalosti, šikovnost, vyznat se, což ve škole dítě nezíská. Syn je podle ní chytrý, pracovitý a soběstačný, navíc má hodně zájmů, nechtěla by, aby kvůli učení omezoval koníčky. Poukazovala na zkušenost s kamarádkou ze základní školy, která se po „drilování“ dostala na náročnou školu, ale v prvním ročníku propadla.

Poznámky a kázeňské prořešky ze školy k „normálnímu klukovi“ podle matky neodmyslitelně patří. Rodiče se k nevoli školy ani před učiteli nesnažili předstírat pohoršení kvůli záškoláctví. Styl výchovy v rodině neodpovídá tak úplně očekáváním

pedagogů. Rodiče kladou důraz na rozvoj samostatnosti a oceňují tvrdou práci Filipa, jeho schopnost poradit si v obtížných situacích.

Dívka z křesťanské rodiny

Nejlepší žačka v deváté třídě s vyznamenáním Natálie (ZŠ-SŠ; VŠ) dostala dokonce v pololetí na vysvědčení jedničku z českého jazyka, což byla opravdu výjimečná pocta. Dívku považovali učitelé i spolužáci za velmi inteligentní, svými školními výsledky dlouhodobě patřila ke špičce třídy, a to aniž by se do školy příliš připravovala, a tak ani spolužáci ji nepovažovali za „šprtku“. Spíš přijala roli šedé, tiché myšky, která se ke konci základní školy transformovala v sice nenápadnou, přece trochu rebelku, uctívající Avril Lavigne, která mluví sprostě a obarví si prameny svých rovných dlouhých vlasů na červeno.

Členové rodiny jsou praktikující křesťané protestantského vyznání. Natálie byla třetí ze čtyř dětí, vedle dospělých bratrů měla mladší sestru, kterou matka považovala za „studijní typ“. Matka si jako zdravotní sestra se zájmem o sociální práci doplňovala bakalářské vzdělání na Univerzitě Karlově, otec je technický inženýr. Vztahy v rodině, hodnota rodiny, sociální citění je pro matku jednoznačně důležitější než kariérní úspěch, a to neplatí jen u dívek, ale také s nelibostí u synů sleduje jejich přílišnou zaujatost prací. Oba rodiče Natálie neměli s učením problémy, matka uvažovala o studiu medicíny, které z ekonomických a zdravotních důvodů nakonec nerealizovala. S učiteli měli rodiče výborné vztahy, matka dětem důvěřovala a byla nejaktivnějším rodičem ve smyslu navštěvování akcí pořádaných školou.

V rodině uvažovali o nejrůznějších variantách středních škol včetně ošetrovatelství koní, veterinární nebo zdravotní školy, kterou matka zdravotnice příliš nedoporučovala. Rodiče dceři rozmlouvali studium gymnázia: „Mně to říkají všichni z rodiny, že gympl je nanic.“ Na druhé straně ji kamarádky navštěvující jinou základní školu přemlouvaly, aby se s nimi na gymnázium přihlásila. To se nestalo, Natálie si podala jen dvě přihlášky, na maturitní obor floristika (stavební a zahradnická škola) a zdravotní školu, kam se hlásila s nejlepší kamarádkou Štěpánkou, ale na jiný obor - oční technik. Podle učitelky českého jazyka měla jít na náročnější školu, protože na ni intelektuálně „má“. Ke konci roku se v neformálním rozhovoru Natálie dotazovala na okolnosti přijímacího řízení na vysokých školách a projevila obavu, aby jí na ní tato škola dobře připravila.

Ne vždy stačí zájem rodičů o vzdělání svých dětí, ani pozitivní zkušenosti se školským systémem k tomu, aby dítě zvolilo „to nejlepší“ pozici pro budoucí vzdělávací kariéru (z hlediska délky vzdělávací dráhy a rychlosti). Jiné životní priority, preference, zájmy dítěte mohou znamenat nastoupení méně obvyklých drah.

Dcera alternativně založené matky

Podobně jako v případě matky Natálie, i matka Štěpánky a Štěpána (ZŠ-SŠ; VŠ¹⁵³) nepovažovala výši vzdělání svých dětí za kdovíjakou prioritu ve své výchově. Její děti

¹⁵³ Matka je vyučená, navštěvuje pětiletý cyklus čínské medicíny (diplom není oficiálně uznávaný). Otec získal maturitní vzdělání, ve velké společnosti udělal rychlou kariéru, absolvoval bakalářské studium a při zaměstnání na náklady zaměstnavatele manažerské studium (MBA). Začal podnikat.

se přes určitou nepopiratelnou podobu v mnohém odlišovaly. Zásadní rozpor byl zřejmý ve vztahu k budoucnosti, protože Štěpán před sebou viděl úkol dosáhnout úspěchu, materiálně se zajistit a vybíral si svůj obor s ohledem na své zájmy, a také vzhledem k vyhlídkám, jaké obor dává na trhu práce. Štěpánce bylo takové uvažování cizí, přemýšlela o altruističtější zaměřených oborech, zdravotnictví, pečovatelství, nakonec vybrala zdravotnickou školu a obor zubní laborant.

Matka Štěpána/Štěpánky (ZŠ-SŠ; VŠ?): Štěpán to bude mít v životě jednodušší. Štěpánka se potřebuje dobře vdát.

K: V tom jí škola rozhodně neporadí ((smích)). (5 s) Co je to také dobře se vdát?

mŠ/Š: Lepší už by bylo něco zdědit. ((smích))

Pro rozdílnost dětí měla matka jednoznačné vysvětlení. Zatímco Štěpán se shlédl v otci (odešel od rodiny a založil novou), Štěpánka měla za vzor jednoznačně matku. Na otázku v dotazníku, zda považuje své rodiče za úspěšné, uvedla pouze svou matku (bratr Štěpán uvedl oba rodiče). Zkušenosti matky se školstvím byly tristní. Narodila se v nejsilnějším populačním ročníku a z kázeňských důvodů byla donucená ze strany školy na doporučení školní psycholožky (vyslovila domněnku, že dostávaly tenkrát odměny za takové jednání) jít na učební obor, který pro ni byl tvrdou školou života. Ostře odlišovala od sebe pouze vzdělané a lidi s přehledem, intelektuálně založené. Zájmy vyučené servírky sahají od umění, přes čínskou medicínu až k filosofii. Sžívavě kritizovala školu jako instituci, i obecněji veškeré formy represe jako symbolické násilí.

Matka Štěpána a Štěpánky: (.) tu celistvost toho člověka podle mě dotváří pak ten systém, ten přístup školství k tomu jednotlivci, ne ke skupině, protože zas je to velký rozdíl, jak se přistupuje ke skupině jako takový a než k jednotlivci. To jsem tady [v základní škole] neviděla, bohužel. Pořád tu není svoboda, kterou bychom potřebovali. A ta generace to bude potřebovat, bude jí to chybět. Rozhodování, postřehy, svět, všechno se mění a oni na to nebudou stejně připravení. Ta škola jim to nedává. To si myslím, že tam chybí tohleto, takový ten zájem. Oni jsou v první linii, kteří jim předávají informace, oni si to vůbec neuvědomují ty lidi, co jsou v tom školství kolikrát. (.) cizí člověk, který tomu dítěti říká co má a co nemá dělat, tohle se může a tohle se nemůže, a zase to jsou její vlastně jakoby postřehy nebo její myšlenky, který zase jí řekl ten systém, že má dětem říkat. To je strašně zavádějící. (.) Jsem laik, ale vidím, když jdu na třídní schůzky a když mi děti vyprávějí, co jim učitelé říkají, všechno směřuje k tomu, že se nic neděje, (.) je to můj názor o přístupu školy jako instituce. (.) Škola na jedné straně dobrá, ale na druhou stranu vám vlastně vezme spoustu vlastních názorů. Ona vám je nejenom vezme, ale ona vám je zakáže uskutečňovat - tohle nesmíš, tohle nemá smysl.

Také zde jde o rodiče se zkušenostmi s podnikáním. Matka působí jako osoba samostatně výdělečně činná v osobních službách, otec po kariéřním vzestupu jako manažer ve velké soukromé společnosti (v této souvislosti si doplnil manažerské vzdělání, MBA) a po odchodu začal podnikat. Vysoká škola z jeho pohledu je naprostou nezbytností (u dcery jej zajímaly pouze známky, do výběru střední školy nezasahoval), syn tento názor beze zbytku přijal. Matka školní vzdělání tolik nepreferuje, škola je zastaralá instituce v přístupu učitelů k výchově a vzdělávání dětí, v myšlení a přístupu pedagogů.

Tři příklady poukazují na žáky, kteří nemají větší problém zvládat školní nároky. Nicméně přístup rodičů ke vzdělání tak úplně neodpovídal představám pedagogů o tom, jak by rodiče děti mohli vést a jaké ambice a vztah vůči vzdělání by dětem mohli

předat. Matky sdělovaly zaujetí určitého odstupu od školy, vyjadřovaly alternativní pohled na význam vzdělání pro práci a život. Rozlišovaly dril, šprtání a „přirozenou inteligenci“, přičemž považovaly za nevhodné usilovat o vzdělanostní úspěch dětí za cenu přílišné angažovanosti rodičů, která by mohla vést k selhání dítěte. Odstrašujícím modelem je dítě, které se úsilím dostane na náročnou školu, kterou není schopné dokončit, propadne, školu si zoškliví a hrozí, že zůstane bez vzdělání. Vysoká hodnota prisuzovaná v životě rodině, podnikavosti a samostatnosti, svobodě myšlení rodiče vnímali jako částečně konfliktní s autoritativním směřováním dítěte ke školnímu úspěchu, vysokoškolskému vzdělání nebo obecně konformitě se školními nároky.

Závěr

Výsledky studie poskytují plastický obraz procesu rozhodování o výběru střední školy u jednotlivých žáků v kontextu jejich rodin a také expanze vzdělanostních příležitostí, globální znalostní společnosti 21. století. Jednoznačnému stanovisku, tedy vyplněným a podaným přihláškám na konkrétní střední školy, předchází mnoho nejednoznačných situací, konverzací, rozporných pocitů, protichůdných informací, názorů. Proces výběru se sice koncentruje do několika málo týdnů, ale neomezuje se na relativně krátké období intenzivního hledání, kdy žáci (a rodiče) studují brožury, prochází webové stránky, navštěvují školy, školní veletrhy a podobně. Volba střední školy je přítomná minimálně od osmého ročníku, protože školní prospěch z osmého a prvního pololetí devátého ročníku do velké míry určuje šíři možností této volby. Tento předpoklad připomínali žákům učitelé a také mnozí rodiče ve snaze namotivovat je k většímu úsilí (které se míjelo účinkem u většiny žáků, kteří plánovali jít na učební obory). Velmi malou roli v samotném procesu výběru hráli učitelé ze základní školy. Jejich podíl byl především nepřímý, prostřednictvím klasifikace.

Ve třídách se každodenně potkávali dospívající rozdílní svým rodinným zázemím, způsobem trávení volného času i představami o budoucnosti, vzdělanostními aspiracemi. Každý ve svém vývoji subjektivity unikátní ve srovnání s vrstevníky, dokonce sourozenci¹⁵⁴. Žáci se nacházeli v situaci pravděpodobně lepší nabídky vzdělanostních příležitostí, než jaká byla kdy v minulosti. Relativně nízký počet uchazečů se promítl také do podoby přijímacího řízení škol, které jen v menšině vyžadovaly podstoupení přijímacích zkoušek (některá gymnázia, školy uměleckého zaměření, pedagogická škola), spoléhaly většinou na školní prospěch. Možnost podat až tři přihlášky na střední školy v prvním kole znamenala pro rodiny další strukturální výhodu.

Žáci vedle svého zájmu zohledňovali hlavně svou odhadovanou velikost šancí na přijetí. Vybírali takové školy, které o ně „stály“. Z hlediska výběru vzdělávací dráhy nemůže být tento postup považován za nejlepší řešení. Je spíše výrazem neochoty riskovat možnost být nepřijat/a, obdržet negativní rozhodnutí a být případně zklamán/a. Žáci se sebe-vyřazovali ze soutěže o prestižnější místa s převisem poptávky.

¹⁵⁴ Magdu a Martu ze ZŠ-SŠ jsem poznala blíže, hovořila jsem i s jejich otcem. V případě dívek z Malé školy jsem neměla souhlas od matky Nataši a Alexandry (Rusko), ale jejich povahovou rozdílnost potvrzovali všichni jejich spolužáci, i učitelé.

Přes snahu vzdělávací politiky prosazovat měkčí hranice mezi učebními a maturitními obory nikdo z aktérů (učitelé, rodiče, děti) neproblematizoval klíčovou symbolickou hranici mezi budoucími učiteli/cemi a studenty/studentkami. Reprodukci reálně existujících hranic mezi manuálními a nemanuálními profesemi [Šafr 2008:110] zajišťují přetrvávající *významové* diference přisuzované studijním a učebním oborům, které jsou doprovázené sociálním a emocionálním obsahem. Tuto hranici pomohla utvrdit učitelka, která rozlišovala učivo pro budoucí učně a maturanty.

V rodinách s vysokoškolsky vzdělaným rodičem nevstupovala volba učilišť vůbec do procesu uvažování ani v jednom z provedených výzkumů. Maturita byla nutným předpokladem, ne-volbou pro rodiče i děti. Učiliště tak zůstaly relevantní pouze u žáků s průměrnými, ale ještě spíše podprůměrnými školními výsledky. Důležitý byla ale také přístup rodičů k učebním oborům a učilištím. Pokud se rodiče nespokojili s učebním oborem a jejich minimální vzdělanostní aspirací bylo dosažení maturity (jako pojistka před manuálními profesemi), ani slabší prospěch tomuto záměru nezabránil, rodiče dokázali najít alternativu (např. v podobě soukromé školy).

Učiliště vybírali především žáci s negativními postoji vůči základní škole a učení (někdy i učitelům), horším prospěchem a omezenými šancemi vybírat si. Budoucí učňové se rekrutovali z dětí rodičů, kteří přijali možnost, že jejich dítě bude pracovat manuálně, a to přestože reflektovali nevýhodu této pozice na pracovním trhu.

Rodiny se nesnažily příliš strategicky kombinovat přihlášky tak, aby vedle přihlášky „na jistotu“ dítě zkusilo ambicióznější volbu (např. studijní obor s maturitou). Ambicióznější volbou spíše byl žádanější učební nebo studijní obor vedle méně žádaného. Několik rodičů učiliště až demonizovali, zejména pokud tato volba se zdála relevantní vzhledem k prospěchu. Cestou pro rodiče dětí, kteří odmítli volbu učiliště i přes podprůměrný prospěch nebo kázeňský postih, bylo místo na soukromé škole nebo méně vyhledávaný maturitní obor.

Odborné školy zakončené maturitní zkouškou byli pro žáky i rodiče jistým příslibem jistoty rozhodnout se mezi pokračováním ve studiu nebo nastoupení do zaměstnání. Odborné vzdělávání s maturitou je považováno za otevřenou volbu, která znamená pro žáky mnohdy lákavější, protože schůdnější cestu k vysoké škole, než gymnázium s předměty, které žáky „nebaví“ (chemie, fyzika apod.). Ani rodiče gymnázia nevnímali jako „lepší“ školu, všeobecné vzdělání se nejevilo ani v očích rodičů žáků s dobrým prospěchem až na výjimky více žádoucí volbou. V uvažování rodin nefigurovaly úvahy o rozdílech v úrovni studia, v kvalitě přípravy na vysokou školu nebo šíři možností, které bude možné po maturitě zvolit. Přestože žáci až na několik výjimek neměli jasnou představu o dalším kroku po nejbližším kroku – předpokládané maturitě.

Někteří vyučení rodiče využívali repertoár „translace aspirací“, kdy reflexe společenských změn a změn na trhu práce je vede k přesvědčení, že děti mají získat alespoň o stupeň vyšší vzdělanostní stupeň. Maturita podle nich přibližně odpovídá výučnímu listu v jejich generaci, tedy základu pro „uživení“, pro jiné rodiny je vysoká škola tím, co zajistí slušnou práci. Zůstat mezigeneračně pro rodinu alespoň na místě, zajistit materiálně rodinu (žít normální život), znamená zapojit reflexi, reagovat na proměny společenských podmínek, změnu pravidel na trhu práce (důležitost „papíru“),

vnímání rostoucí konkurence mezi uchazeči o práci, jak upozorňuje M. Archer [Archer 2010].

Sociální hierarchie se projevovaly v uvažování o prostoru a pohybu v něm. Chlapci s kořeny v zahraničí, se znalostmi dalších jazyků, viděli pro sebe nejlepší šance na mezinárodním trhu práce. Spojovali s nimi nejvyšší ambice z hlediska budoucího ekonomického postavení a profesního úspěchu. Jen někteří žáci aspirovali na prestižní, slibná zaměstnání a nové příležitosti vyplývající z otevřenosti české ekonomiky, jejím provázáním se světem a postupující globalizací. Cestování, kontakt s cizinci, obecně mobilitu (např. letuška, zahraniční obchod) vnímali žáci jako pozitivní, obohacující, stejně jako využití cizích jazyků, ač jimi třeba v dané chvíli žáci příliš nedisponovali, rozvoj „měkkých dovedností“ (prezentace, styl, komunikace), objevování nového, exotického.

11. Mezi příležitostmi a nutností

V disertační práci se zabývám volbou střední školy, která je podle všeho podstatným manévrem při směřování vzdělávací dráhy mladých lidí, protože ovlivňuje jejich budoucí šance na studium. Studenti *různých typů* středních škol mají různé šance vstoupit na vysokou školu, i pokud kontrolujeme naměřené studijní dovednosti a sociální původ [Simonová, Soukup 2010: 314, Simonová 2011: 69, 110]. Vysoce diverzifikovaný a sociálně stratifikovaný střední stupeň vzdělání je důležitý pro směřování vzdělávací dráhy, potažmo strukturaci životních šancí žákovské populace. To alespoň opakovaně potvrzují reprezentativní šetření, která také upozorňují na přetrvávání nerovných šancích na dosažení vzdělání podle socioekonomického a vzdělanostního původu [viz např. Matějů, Straková 2006; Matějů, Veselý, Straková 2010; Šafr 2012].

Volba střední školy je součástí procesů, kterými se diferencují dráhy žáků, a s tím mezigeneračně reprodukuje vzdělanostních nerovností podle rodinného zázemí (dosahování statusu). Může být také příležitostí nakročit ke vzdělanostní mobilitě. Hlavním cílem práce bylo nabídnout s využitím dat získaných z provedených kvalitativních studií *popis mechanismů, které přispívají k diferenciaci vzdělávacích drah žáků narozených v 1. polovině 90. let 20. století ve vazbě na rodinné (především) kulturní zdroje a podmínky ve školách*. Vedle rodiny a jejích kulturních zdrojů v případových studiích blíže sleduji situaci v českém školství a na konkrétních školách, očekávání učitelů vůči žákům a rodičům, kulturu škol.

Česká republika se nachází v situaci, kdy nerovné šance na dosažení vzdělání podle socioekonomického/vzdělanostního původu nevnímá veřejnost jako větší problém, přijímá (a tím legitimizuje) selekční charakteristiku vzdělávacího systému. Ten chápe jako otevřenou soutěž přístupnou všem bez rozdílu a přisuzuje hlavní podíl rozdílů v dosaženém vzdělání individuální inteligenci a snaze, nikoli sociálním souvislostem. Školní prostředí bere jako hru s pravidly, která je spravedlivá, protože všem na počátku dává šanci „uspět“ (dosáhnout vytouženého vzdělání, vystudovat kvalitní školu). Přirozeně vyhrávají „ti nejlepší“ [Straková, Veselý in Matějů, Straková, Veselý 2010: 420]. Nad podmínkami, za jakých k tomu dochází, o školní praxi a kvalitě vzdělávání v jednotlivých školách, tedy o způsobu rozdělování karet a srozumitelnosti pravidel pro různé hráče, se již příliš neuvažuje.

Zajímala jsem se o to, jaké kulturní zdroje využívaly rodiny na konci základní školy a při vzdělávání a volbě střední školy, jak se angažovali rodiče a jednaly ve vztahu k pedagogům a vzdělávání dětí, s jakou odezvou se setkávali v prostředí dnešní základní školy. Dílčí otázkou bylo, zda základní škola a pedagogové druhého stupně jako jedni z klíčových aktérů vzdělávání, vliv sociálních rozdílů a individuálních handicapů pomáhají smazávat, překonávat, či rozdíly mezi žáky svým jednáním a postoji spíše utvrzují.

Ve dvou nevýběrových školních třídách navštěvovaných žáky a žákyněmi s různým socioekonomickým zázemím („sociální mix“) se potvrdila spíše teze o škole jako místu, které umožňuje rodinám uplatňovat svůj vliv skrze školní výkon žáka/žákyně, jeho/její přístup ke vzdělání. Učitelé na konci základní školy rozhodně nevyvíjeli

systematickou snahu žákům z prostředí považovaného za méně podnětné pomáhat nebo výrazněji vstupovat do volby vzdělanostních drah. Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spočívala do velké míry na rodičích. Nejde přitom v žádném případě o výraz špatného úmyslu ze strany pedagogů. Takový úkol nemají v popisu práce a chápali by jej jako nežádoucí zasahování, protekční, dokonce možná stigmatizující rodiny, které by se ocitly jako objekty pomoci. Velkou roli přikládají vrozené inteligenci a motivovanosti žáků a žákyň, obojí považují za charakteristiky, které leží mimo reálný dosah jejich vlivu.

Kultura školy

Základní škola je prostředím, které vstupuje ve stanoveném věku do života každého občana. Je univerzální institucí, která plní jednoznačně určené společenské funkce (transmise vědomostí a dovedností, klíčových kompetencí, občanská příprava) a je také formou legitimního výběru. Podílí se na ustanovování hierarchií mezi žáky založených na principu výkonu, resp. kvality plnění úkolů a očekávání pedagogických autorit. Ukázala jsem, že škola upřednostňuje určité styly jednání na úkor jiných, které marginalizuje, až vylučuje. Moc, jíž škola disponuje, se podílí na socializaci, disciplinaci, spoluutváří chování a emoce žáků, ovlivňuje projevy a formy konání, působí symbolické násilí [viz také Kaščík 2006]. Institucionální nastavení podmínek upřednostňuje určitý typ rodičovství, přístup rodičů vůči dětem a jejich výchově. Tento typ rodičovské praxe vybavuje děti dispozicemi, díky nimž se snadněji adaptují na kulturu školy.

Učitelé považují za důležité, aby instituci školy rodiče uznávali, aby si jí vážili, svým přístupem projevovali souhlas s kulturou vzdělanosti a s pedagogy, jako jejími nositeli. Tato kultura staví dítě do centra pozornosti jako předmět kultivace, výchovy a vzdělávání. Instituce školy je chápána jako základní rámec a pedagogové jako autonomní expertní autority. Základní povinností rodičů podle učitelů je věnovat dětem dostatek svého času, odložit jiné zájmy a potřeby do pozadí. Ve výchově mají rodiče utvořit prostor, ve kterém dítě seznámí s řádem a autoritou inherentní světu dospělých (tento řád v ideální podobě jakoby zastupovala škola). Děti nejsou považovány za kompetentní a potřebují vedení a pomoc dospělých. Rodiče je musí provázet přípravou do školy, projevovat zájem o školní prospěch a překlénout případné problémy, které se mohou časem objevovat. Správná výchova podle učitelů a učitelek z etnografické studie obsahuje také dril a disciplínu uplatňovanou vůči dětem. Pokud jsou uplatněny od raného věku, děti si zvyknou a přijmou je jako součást režimu, který je bude dál provázet životem. To je podle učitelek jedním z předpokladů k dosažení úspěchu, alespoň ve vzdělávání. Mozek, podobně jako svaly, je třeba pravidelně trénovat. Učitelé upřednostňují interpretaci, která školu a vzdělávání staví samozřejmě do popředí zájmu života rodiny, a také zájmu společenského – jako motor rozvoje.

Symbolický prostor hodnocení žáků učiteli zahrnuje vedle studijních předpokladů žáka/žákyň a jeho/její snahy, motivaci také chování ve škole. Dělení žáků do „výkonnostních“ skupin v rámci tříd, které jsem navštívila, a které byly již protříděné předcházejícími selekčními procedurami (odchody na víceletá gymnázia, jiné základní školy, případně praktické školy apod.), nemělo již podle učitelů tolik společného s

(vrozenou, předpokládanou) inteligencí, ani (daným) rodinným zázemím – byť mezi žáky v těchto ohledech rozdíly existovaly. Klíčovou roli v dělení žáků a žákyň podle prospěchu a aspirací na konci základní školy již hrála především osobnost dítěte, volba žáka/žákyně, zájmy, to, kým *chce* být. Osobnost a charakter žáci projevují ve svém každodenním jednání, kterým vytvářejí také svůj morální profil.

Sporné zůstává, v jaké míře kultura základní školy kopíruje nebo odráží kulturu ostatních „polí“ (pracovní trh, politika apod.), a do jaké míry je autonomní. Podle některých názorů akterů se zdá, že je institucí uvízlou v minulosti, která nedokonale zachycuje trendy pozdní společnosti, nové ekonomiky, rozvoje technologií, vzorců úspěchu. Novinky, inovace byly na školách vnímány spíše s podezřením, učitelé kladli velký důraz na tradiční hodnoty – morálku, pracovitost, úsilí (podobné hodnoty ovšem upřednostňovali, alespoň na úrovni slovních vyjádření, také rodiče). Někteří rodiče vyjadřovali pochybnosti o účelnosti memorování, výchovy ke slušnosti až poslušnosti, konformitě vůči autoritám, kterou nevnímali jako nejlepší přípravu pro život, který přeje spíše dravým, sebevědomým osobnostem, které se vyznají a umí prosadit. Zazněly názory rodičů, kteří od školy očekávali předání všeobecného přehledu a schopnosti kriticky myslet.

Pozice školy a vzdělání ve společnosti

Vzdělávání, kompetence, informace a jejich zpracování mají být tím nejdůležitějším kapitálem ve stále rychleji se proměňujícím světě, kde lidé jako individua druhu *homo oeconomicus* jsou zodpovědní za investice do sebe, či (jako rodiče) do svých dětí, podnikání se sebou samým a jeho výsledek. Celoživotní charakter vzdělávání má být způsobem, jak člověk může zůstat zaměstnatelný. Dominantní neoliberální diskurs znalostní/vzdělanostní společnosti (knowledge society), v níž se rozvíjí nová ekonomika, klade v zemích chudých na nerostné zdroje (jako je ČR) důraz právě na rozvoj „lidských zdrojů“ či „lidského kapitálu“. Škola má připravit člověka schopného se o sebe postarat, nespolehat na stát, přizpůsobit se, reagovat na požadavky trhu práce, spotřebitelů, zaměstnavatele – rozpoznat příležitosti a umět se prezentovat, „prodat“ či „kapitalizovat“ myšlenky, plány, osobnost, charisma.

Rodiče i pedagogové z empirické studie si byli vědomi toho, že základní škola jako taková nezastává nijak prominentní místo ve společnosti. K tomuto přesvědčení dospívali na základě různých indicií, jako: relativně nízké finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, podfinancování základního školství, personální obsazení pedagogických pozic a fluktuace, výsledné složení učitelského sboru (gender, věk, kvalifikace), srovnání druhých stupňů základních škol oproti víceletým gymnáziím, která absorbují vybrané žáky (motivovanější, lepší prospěch, vyšší socioekonomické postavení rodiny), (údajně) zhoršování kázně školních kolektivů, snižování počtu žáků na základních školách. To vše upevňuje snižující se symbolický obraz, prestiž (především) druhého stupně základní školy v Praze. Sledované školní třídy byly prakticky posuzovány jako navštěvované málo školně motivovanou populací žáků s nižšími aspiracemi. Sídlištní škola ostatně nabízela výběrové „A“ třídy od třetího ročníku, které byly doplňovány v průběhu 2. stupně dalšími vybranými žáky z ostatních tříd. Učitelé v některých případech až přeceňovali průměrnost/podprůměrnost svých tříd a žáků. Kladli důraz na vybrané zásady, praktiky a

přesvědčení, jako disciplína, dodržování stanovených pravidel, univerzální normy, předávání znalostí. Ty v kombinaci s důstojností nositele/nositelky udržují étos školy jako instituce pečující o původní hodnotu vzdělanosti, všeobecný přehled – byť za takto nesnadných podmínek.

Vzdělání v pohledu těchto pedagogů má stále sílu, může se stát „majákem“ udávajícím správnou cestu (odlišení důležitých věcí od nedůležitých) nebo „databankou“, která poskytne základ pro myšlení a chápání složitějších problémů, pokud ovšem na to žáci přistoupí. Tito pedagogové mohou být vzývanými „přirozenými autoritami“ a zároveň mezi žáky i rodiči oblíbenými učiteli a učitelkami, jak se ukázalo na konkrétních učitelkách v jedné ze sledovaných škol.

Souvislost mezi dosaženým vzděláním a sociálním postavením, prestiží a výší platu u nás zůstává dosud silná a vzdělání jako takové si hodnotu v očích učitelů, rodičů i žáků uchovává. Nízké dosažené vzdělání bývá spojeno s vyšším rizikem sociální marginalizace, vyloučení, nižšího výdělku, nevýhodných pracovních smluv, dlouhodobé nezaměstnanosti a problémů, které vyplývají z nedostatku finančních, kulturních a sociálních zdrojů. Faktický význam vzdělání ani s jeho rozšiřováním nemizí, spíše dochází k proměnám v čase. Ty jsou patrné také z vyjádření rodičů o paralelách mezi dnešní maturitou a výučním listem v době jejich studia, nebo z přirovnání vysokoškolského vzdělání k dřívějšímu maturitnímu a z toho vyplývající představy o nutnosti získat vysokoškolský titul lidmi z dnešní generace, aby dosáhli úspěchu, měli více příležitostí (translace aspirací). Vzdělávání jako měna podléhá inflaci [viz Collins 1979]. Zůstat mezigeneračně alespoň na místě, znamená pro některé rodiny uplatnění takovéto reflexe, podobně jako také tvrdí M. Archer [Archer 2010]. Pomocí ní reagují na získané zkušenosti s podmínkami na trhu práce (např. požadavky na kvalifikaci, rostoucí konkurence) a (případně) mění své jednání.

Ukazuje se, že rostoucí vzdělanost populace státu nemá přímou souvislost nejen se snižováním společenských nerovností, ale ani se zvyšováním reálné mzdy nebo ekonomickým růstem [viz např. Keller, Tvrdý 2008, [Wolff 2006], v rozporu s tím, co stojí v mnoha politických prohlášeních a strategických dokumentech. Expanze terciárního vzdělávání nemusí k naplnění dnešních očekávání, ale je pravděpodobné, že vzdělání zůstane předpokladem pro vstup do státních či nadnárodních služeb. Kvalitní univerzitní vzdělání otevírá dveře k uplatnění na globálních pracovních trzích (expertní vědění, think tanky, „symboličtí analytici, „kreativní třída“ apod.).

Kulturní zdroje rodin a sociální nerovnosti

Rodinná socializace je komplikovaným procesem, kterým je dítě uváděno do lidského světa, pavučiny významů, která zakládá v člověku dispozice, znalosti, určitou paměť a zvyky. Práce se také snažila ukázat, jak sledované rodiny přistupují k výchově a školnímu vzdělávání, a jaké odezvy vyvolávají různé rodinné praktiky ve školním prostředí.

Děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů si ve dvou sledovaných třídách vybudovaly relativně výhodnější pozici, vyšší aspirace a jasnější cíle. Mají před sebou velmi pravděpodobně také pomaturitní studium. Podobně tomu bylo i ve skupinových diskusích, kde děti rodičů s vyšším vzděláním častěji již studovaly víceletá gymnázia,

případně usilovaly o studium na gymnáziích a lyceích, která znamenají takřka záruku pokračování v terciárním stupni. Jaké kulturní zdroje jim k těmto, z hlediska vzdělávací dráhy nepochybně žádoucím, volbám dopomohly?

Za kulturní zdroj lze považovat aktivní pojetí rodičovství vzhledem ke vzdělávání dětí [srovnej Šafr et al. 2012]. Rodiče, kteří projevují zájem o vzdělání dětí, věnují úsilí a čas informovaného výběru škol, a to již základních, rozlišují mezi školami, volí školu vhodnou pro dítě, nikoli nutně tu nejbližší. V etnografické studii jsem se setkala s mnoha rodiči, kteří takto aktivně, dalo by se říci „spotřebitelsky“, nepostupovali. Neuměli rozlišovat mezi základními školami, neměli o nich podrobné informace, ani nevnímali, že se taková činnost rodičů může vyplácet nebo by ji někteří aktéři mohli očekávat. Jednání, aktivitu očekávají spíše ze strany dětí, kterým poskytují prostor se „přirozeně vyvíjet“, ukázat, co v nich je. Děti nechtějí přetěžovat, někam je směřovat, byť pro jejich „dobro“, vnímají tito rodiče jako chybu, která by se mohla obrátit proti nim [viz Lareau 2002]. Takto pojatý liberální, tolerantní styl výchovy narážel nezdůvodně na nejistotu dítěte vzhledem ke své budoucnosti, slabší školní výkony, nikoli na žádoucí projevy sebeurčení.

Rodiče s vyšším vzděláním častěji prezentovali kritické postoje vůči škole a úspěšnost v komunikaci se školou při prosazování zájmů rodiny. Dítěti ve sporech se školou více důvěřovali, projevovali zájem o verzi dítěte, jeho/její pocity, motivace. Považovali sami sebe za schopné vysvětlit chování svých dětí a obhájit je, případně se za ně omluvit. Hodnocení dětí učiteli/učitelkami se může v těchto rodinách stát předmětem diskuse a pokud se cítí v právu, pokouší se situaci předefinovat a prosadit interpretaci svou, a uchránit pozitivní obraz svůj a dítěte. Některé vysokoškolsky vzdělané matky své děti popisovaly jako individuality, které mají nárok nebýt potichu (při dodržení pravidel slušnosti) a polemizovat s dospělými (včetně pedagogů), smějí demokraticky vyjádřit názor. Pravda se vyjednává, nikoli vynucuje v asymetrické komunikaci.

Spíše než přímo uplatněná asertivita rodiče či rodičů se úspěšnou při interakci se školou zdálo z výpovědí matek být schopnost rodičů zaujmout zúčastněnou pozici, která nestránila předem ani dítěti, ani škole. Nejúspěšnější praktikou, jak řešit ke spokojenosti rodiny problémy se školou, byla partnerská komunikace – vedení racionálního dialogu, pro který mají předpoklady především vzdělanější matky a otcové [Lareau, 2000, 2002]. Takový přístup pak podle okolností může ústít do podpory dítěte, nebo školy. Ve vážnějších případech neváhali rodiče vyjednávat s vedením školy, klást argumenty a předkládat své návrhy variant řešení. Tito „úspěšní“ rodiče řešili problém postupně, nejprve s třídním nebo dotyčným učitelem, při neúspěchu se obraceli na vyšší autoritu (ředitele, zástupce). Fyzická dostupnost alternativních školních institucí (konkurence) a obeznámenost rodičů s jejich kvalitou (spolehlivé reference) uvolňují prostor možnostem dítě přemístit do jiné, „lepší“, školy, otevírají tak rodině horizonty svobodné volby a posilují její pozici ve vztahu ke škole (moc).

Rodiče, jejichž děti studovali na víceletých gymnáziích, přistupovali o poznání *aktivněji k volbě vzdělávací instituce*, než rodiče z etnografické studie. V provedeném kvantitativním výzkumu provedeném na vzorku vysokoškolsky vzdělaných rodičů a rodičů s nižším vzděláním pracujících v dělnických profesích se ukázaly rozdíly mezi

rodinami také ve volbě školy. Zatímco pro dělníky byla po páté třídě ve více než polovině případů rozhodující „dostupnost a blízkost školy“, vysokoškoláci tuto variantu volili jen asi ve čtvrtině případů. Více než dvojnásobně upřednostňovali „otevřenou a spolupracující školu“, na rozdíl od dělnických rodin (18 %) [Špaček, Šafr, Vojtíšková 2011]. Podobné rozdíly mezi rodiči podle jejich dosaženého vzdělání, finančního zajištění, společenské vrstvy v kritériích pro volbu školy ukázalo také šetření agentury STEM/MARK (2009) [Straková, Veselý 2010: 416]. Právě rodiče s vyšším vzděláním vědoměji upřednostňují kvalitu vzdělání jako vklad pro pokračování vzdělávací cesty. To se týkalo také rodičů se středním vzděláním, kteří si přáli, aby dítě dosáhlo vysokoškolského vzdělání, vylepšilo možnosti na pracovním trhu. Reflektovali rostoucí požadavky na vzdělání u uchazečů pro žádanější pozice.

Etnografická studie zachytila třídy dvou škol navštěvované především dětmi z rodin bydlících v okolí. Tito „pasivnější“ rodiče děti nechtěli vytrhávat z třídního kolektivu. Žáci ve třídách zvláště neusilovali (až na výjimky) o vyniknutí ve školních výkonech, mnoho žáků mělo spíš zájem „proplout“, naučit se na test, na zkoušení, ohlídat si výstupy. Nepříliš motivované a soustředěné kolektivy omezovaly soutěž mezi žáky. Všichni žáci i dotazovaní rodiče nepochybovali o významu dosaženého vzdělání pro budoucí školu i život. Nikdo z rodičů se nevyjadřoval o škole jako nepodstatné. Přesto rodiče nevnímali silně potřebu vybrat (teoreticky) nejlepší možnou základní školu s kolektivem motivovaných žáků, školu nabízející špičkové vzdělání a učitele. Spíše uvažovali o škole, která bude „bavit“, a pro kterou se bude dítě „hodit“, odkud nebude chtít odejít.

Svobodná volba v prostředí rostoucích nerovností

Volbu střední školy silně strukturují interpretace školní minulosti dítěte, zkušenosti se školou, očekávání budoucího školního kolektivu a projekty budoucnosti. Ideální situací je, když dospívající projevuje trvalý zájem, který hodlá dále rozvíjet, a školní výsledky této volbě nebrání. Dělení žáků bylo přijímáno všemi aktéry (žáky, rodiči, učiteli) jako legitimní, spravedlivé, protože na konci základní školy již zdánlivě není vázáno na rodinu, ale na žáka jako individuum. Školní neúspěšnost je pojímána jako výsledek nedostatku schopností, snahy, nepřijetí školních pravidel. Vazba na sociální zázemí již není samozřejmá, a školní neúspěch se jeví být projevem individuality dospívajícího žáka/žákyně. Individualistické nahlížení na vývoj školní kariéry podporuje přesvědčení o legitimitě rozdílů ve vzdělávání u těch, kteří uspějí, i těch, kteří ve škole selžou. Jednání školně neúspěšných dle mých pozorování nejde považovat za vědomou revoltu proti moci školy či projev snahy o dosažení změny [Vojtíšková 2011].

Mladí, kteří vstupovali na střední školy v roce 2010, měli možnost podat si tři přihlášky v prvním kole a svoji první volbu si rozmyslet (stáhnout zápisový lístek), měli výhodu relativně bohaté nabídky středního vzdělávání převyšující poptávku a vysokých příležitostí na studium maturitního typu, včetně soukromých škol, které nabízely studium žákům v podstatě bez ohledu na školní výsledky. Do budoucna mají tyto mladí lidé relativně otevřené šance v oblasti terciárního vzdělávání, soudě dle plánu přijímat až dvě třetiny odpovídající populace. Poměrně příznivá situace se projevila v nárocích přijímacího řízení, ve kterém se většina škol (včetně některých

gymnází) spokojila s kritériem založeným na školním prospěchu. Podrobit se přijímacím zkouškám museli jen ti, kteří aspirovali na studium gymnázia, dívky usilující o pedagogickou školu a dívky, které podstoupily přijímací zkoušky ve formě praktických úloh. Ostatní žáci a rodiče vybírali školy podle školního hodnocení a odmítli „soutěžit“ o prestižnější místa („sebevyřadili“ se). Důležitým faktorem se zdála být mizivá ochota žáků/žákyň podstoupit riziko odmítnutí, s ohledem na nežádoucí emocionální zátěž s ním spojenou. I žáci, kteří se chovali poměrně sebevědomě a suverénně mezi spolužáky nebo v komunikaci s učiteli projevovali při otázce na přihlášky na střední školu a budoucnost známky nízkého sebevědomí, úzkosti, nejistoty, zda je někde budou chtít. Mladá generace nemusí být zdaleka tak suverénní, jak by se na letný pohled mohlo zdát.

Důležitou pomocí při rozhodování několika rodin se ukázalo být psychologické profitestování žáků s osobní konzultací psychologa s dítětem a rodičem. Psychologické testování podpořilo aspirace u školně úspěšných žáků a žákyň pocházejících z rodin s nižším vzděláním, rodičů, kteří se projevovali nejistě a skromně. Dodalo nezbytné sebevědomí těm, kteří uvítali „objektivní“ pohled zvenčí. Získali ujištění o správnosti klást si vyšší cíle, vnímat je jako stále realistické, totiž zvládnutelné, a nikoli iluzorní, odsouzené k nežádoucímu neúspěchu, selhání, prohře. Obava z přestřelení, podstoupení rizika selhání bývá u rodin bez praktických zkušeností s vyššími vzdělávacími stupni podstatně silnější než obava z volby na jistotu, byť s horšími vyhlídkami. Zdá se, že testování může pomoci v podpoře vzestupné vzdělanosti (sociální) mobility u žáků studijně nadaných, případně vysoce konformních a/nebo z rodin, které vzdělávání považovali za implicitně možný, ač ne nutný cíl a sami sebe jako nedostatečně kompetentní posoudit studijní předpoklady dítěte nebo neznalé trhu středních škol (např. cizinci). Odvrácenou stránkou testů a hodnocení byl pocit selhání, který si odnášeli někteří méně úspěšní žáci spolu s pravděpodobně až zavádějícími interpretacemi hodnocení, které slyšeli (ponížení sebehodnocení). To vyvolává pochybnosti buď o komplexnosti hodnocení expertního posudku, nebo o vhodnosti formy ztvárnění (grafy). Žáci i rodiče vnímají hierarchii mezi učilištěm a maturitními obory, rozdíl mezi žáky, kteří z hlediska prospěchu mohou či nemohou aspirovat na studijní obory. Pro část žáků znamenal učební obor vysloveně volbou z nouze, nevolbou z důvodu špatných školních výsledků.

Symbolická hranice mezi obory učebními (zakončenými výučním listem) a studijními (zakončenými maturitou), která odpovídá zjištěným hraničním společenským mezi manuálními a nemanuálními profesemi [Šafr 2008: 110], si tak zřejmě nadále udržuje platnost. Na *učební obory* směřovali v etnografické studii především žáci, kteří si „nemohli vybírat“ kvůli špatnému prospěchu, a u nichž zároveň rodiče tuto variantu předem *nevyloučili*. Motivace žáků, kteří již nejpozději v osmé třídě byli rozhodnutí jít na učební obor, byla poměrně slabá, takže zákonitě i jejich prospěch byl podprůměrný. Rozhodnutí o studiu ze strany rodičů nebo dítěte je často zásadní, i u slabších žáků/žákyň lze dosáhnout kýžených výsledků zvýšenou pílí, investicí poměrně značný ekonomických prostředků (testování, příprava na zkoušky, doučování). Ekonomické investice rodičů ale nebyly tím, na co bych se zaměřovala. Ve vybraných školách se takové úsilí týkalo jen několika žáků.

Odborná škola s maturitou představovala volbu „na jistotu“ u žáků s průměrným, ale i nadprůměrným prospěchem. Zejména v těch rodinách, kde si rodiče nebyli jisti pokračováním studia dítěte na vysoké škole. Jednoznačně vysokoškolské aspirace projevovali chlapani odcházející na obory specializující se na (prestižní) informační technologie na středních průmyslových školách, méně už ti žáci a žákyně, kteří vybírali obchodní akademie. *Gymnázia a lycea* byla volbou pro žáky/ně s vysokými vzdělávacími i profesními aspiracemi, kteří aktivně skrze školní poznávání hledají své místo v životě. Jejich vysněnou metu představovaly pracovní pozice v oblasti práva, diplomacie, zahraničního obchodu. Vysokoškolské vzdělání pro ně znamenalo nutnou etapu na cestě za těmito cíli. Sociální hierarchie se projevovaly i v uvažování o prostoru a pohybu v něm. Studium a práce v cizině nebo interakce s cizinci je prestižní a atraktivní záležitostí pro děti i rodiče.

Několik dívek projevovalo jak schopnosti, tak vyšší aspirace a nezbytnou míru zodpovědnosti, houževnatosti, což naznačovalo reálnou možnost překonání horizontu rodinného prostředí, prodělání vzestupné mezigenerační vzdělanosti, případně sociální mobility. Změnu genderového složení a vyšší vzdělanostní aspirace dívek v posledních letech potvrzují i kvantitativní šetření, statistiky ukazují na překročení 50 % podílu dívek studujících na vysokých školách v ČR [Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008]. Není jisté, jak v případě úspěšného absolvování terciárního vzdělání svůj diplom zúročí na pracovním trhu a jakou prodělají případně mezigenerační vzestupnou mobilitu. Pracovní trh není genderově neutrální, více oceňuje vysokoškolské vzdělání mužů [Šmídová 2009a], ve správních radách velkých firem a vysokých funkcích soukromého i veřejného sektoru se častěji vyskytují muži, což se snaží v Evropské unii změnit různé iniciativy.

Životní volba střední školy v situaci široké palety vzdělávacích příležitostí nenaplnuje parametry svobodné racionální volby, byť není direktivně řízená rodiči ani školou. Důvodů jsem našla několik. Volba střední školy se odehrává převážně v podmínkách nedokonalé orientace rodin na vzdělávacím a pracovním trhu, nejasných představ o sobě samém, nejistoty a zvažování, jaká jsou očekávání a jak vůbec bude vypadat trh práce za několik let, jaké vzdělání, jaké profese budou potřeba? Volba nemusí být pocitována jako zásadně ovlivňující budoucnost žáků a životní šance, když se odehrává v kontextu vznikajících a zanikajících možností, zvrátů v kariérních drahách, proměn pracovního trhu, celoživotního vzdělávání. Přitom, jak bylo výše uvedeno, „aktivní“ rodiče přistupují ke vzdělávání přesně opačně a pečlivě volí školu již od raného věku dítěte. Fluktuace studentů na úrovni středních škol je vyšší než dřív, nicméně přestup z „lepší“, „silnější“, „prestižnější“ školy či oboru na „horší“, „slabší“, „méně prestižní“ je jednodušší než naopak (polopropustnost). Dalším důvodem je mnohdy pouze dílčí a rámcová orientace aktérů ve středním a vyšším vzdělávání a v možnostech trhu práce. Nakonec, žáci v devátém ročníku měli až na výjimky pouze nejasné představy o svých cílech a tom, kým se mají (chtít) stát, kým se mohou stát, kým je okolí chce mít. Rodiče na tom nemusí být o mnoho lépe, pokud si sami nepřipadají příliš úspěšní, budoucnost dětí raději přenechávali na nich samotných. Nechovali se v souladu s dominantním neoliberalním pojetím individua jako podnikavého jedince, který se umí zorientovat a chová se účelně s ohledem na prospěch svůj a svých bližních, zde při vzdělávání dětí (jak se očekává). S využitím

dnes tolik oblíbené terminologie, neumí investovat optimálně do rozvoje „lidského kapitálu“ svých dětí.

Je otázkou, do jaké míry je toto nová situace, která souvisí s novou ekonomikou, mizením tradičních profesních destinací (technické obory chlapců, pedagogické a zdravotnické u dívek), vnímáním nejasnosti a mlhavosti budoucnosti, potřeby být flexibilní, přizpůsobit se aktuální situaci na trhu práce.

Sociální pozice (zde zachycené především v podobě dosaženého vzdělání rodiči) se přetavují v průběhu základní školy „přirozeně“ do různých školních identit a posléze školních drah, které směřují – pravděpodobně – k různým statusům. Základní škola je prostředím, které podporuje rozdělování žáků, oceňuje zvládnutí principů psaných či nepsaných pravidel, umožňuje reprodukovat rozdíly založené na rodinné výchově, které se projevují prostřednictvím výkonů a projevů žáků ve škole. Pedagogové nahlíží rodinné zázemí jako důležité, ale v posledních letech školní docházky nerelevantní. Kulturní zdroje, které pomáhají především žákům ze vzdělanějších rodin, se uplatňují kromě výchovy ve výběru školy (orientace na školním trhu) a při komunikaci s učiteli (partnerská komunikace, dohled nad kvalitou výuky, učitelů).

Možné perspektivy výzkumu

Moje bádání zahrnovalo dvouletý terénní výzkum, jehož výsledkem jsou poznámky a rozhovory čítající několik tisíc stran. Obsahují více témat, než kolik bylo možné v této práci detailněji pojednat. Relativně málo prostoru poskytnu konkrétnímu jednání dospívajících, jejich vlastní kultuře, která je v mnohém vůči té školní v opozici i u těch, kteří školní kulturu ovládají. Trávení volného času, interakce a vztahy mezi žáky, problémy, se kterými se mladí potýkají a které tak poutavě ve své etnografii z Hammertownu zachytil P. Willis [Willis 1977], nejsou podstatnou částí práce. Ta tak „nespravedlivě“ relativně málo ukazuje žáky jako aktéry se zvláštní kulturou a mimoškolními zájmy. Adolescenti se osamostatňují a svým jednáním ovlivňují to, nakolik se stávající struktury a kultury promění, jaké podoby nabydou.

Vzhledem k tomu, že v hledáčku etnografické studie byly pouze rodiny, které děti ponechaly v hlavním vzdělávacím proudu, nebylo možné ani dostatečně důkladně zkoumat reakce vysokoškolsky vzdělaných a socioekonomicky zajištěných rodin na rozšiřování (demokratizaci) vzdělávací nabídky. Projevuje se mezi českými vysokoškolsky vzdělanými rodiči rostoucí úzkost, nebo se obavy týkají jen určité části rodičů, případně jaké? K prozkoumání tohoto tématu by byl vhodnější design, který by sledoval rodiny vysokoškoláků ve vyšších pozicích jejich starost o menší děti, výběr institucionální péče, přípravu do školy, komunikaci v rodině, rodinné sociální sítě, organizaci času, volnočasové aktivity členů rodiny, kulturní kapitál (včetně vysokokulturního). V této souvislosti je třeba poznamenat, že v ČR zatím nebyl proveden výzkum, který by se přímo zaměřoval na elitní a soukromé vzdělávání, které již dnes není svým významem zanedbatelným segmentem. Tedy studii přibližující se více původnímu významu kulturního a sociálního kapitálu, kterými podle P. Bourdieua disponují vyšší vrstvy. Snaží se školy nějak zaujmout ty „správné“ rodiny, jaké k tomu případně používají metody? Odpovědi na tato témata mohou představovat další cenný

přírůstek v poznání a porozumění vývoje školského systému, procesů vymezování se a sociální stratifikace.

Reprezentace méně než padesáti dospívajících lidí a jejich rodin v tomto textu zjednodušuje komplexní životní reality. Soustředěním se především na sociální hierarchie a vzdělanostní zázemí v rodinách, byly poněkud upozaděny genderové a etnické identity a jejich interakce. Dlouhodobý proces re/produkce vzdělanostních nerovností byl zachycen v poměrně krátkém úseku, kdy bylo již mnoho voleb (vědomě či nevědomě) rodiči i žáky učiněno. Budoucnost je přesto otevřená, má daleko k determinismu rigidních teorií kulturní či sociální reprodukce. Longitudinální přístup může odhalit další, původně neočekávané skutečnosti, proto se návrat do terénu ukazuje jako obzvlášť žádoucí [Weis 2004, MacLeod 1995]. Mým záměrem zůstává po několika letech znovu oslovit žáky ze sledovaných tříd se žádostí o spolupráci na doplnění dat o pokračující životní dráze jednotlivých aktérů.

Resume

Schools, families and inequalities. Choice of secondary education in contemporary Czech society.

This dissertation asks how the family and the school impacts on the choice of secondary school by pupils born in early 90s in the Czech Republic. The choice of secondary school is especially important in the Czech context, since it is the key point in the pupil's school career. The type of the secondary school studied considerably influences educational aspirations of the pupils and their chances for admission to further education; it structures the field of opportunities in the life paths of young people [Simonová, Soukup 2010, Simonová 2011: 69, 110].

The analysis is based on data from two qualitative studies. The first one was a focus group of mothers of children in the ninth year of their education: a) pupils of (selective) multi-year (eight or six years) gymnasia, and b) pupils of basic elementary schools (mainstream education). The second source is case studies conducted in two primary schools in Prague. These focused on two classes in their eighth and ninth grade (2008 – 2010). Various data generation techniques were used in this part: individual and group interviews with pupils, in-depth interviews with parents and teachers, participant observation in the classes, participation at events of the classes inside and outside the school, and desk research.

The aim of this dissertation was to map the subjective perspectives of the actors involved – parents', pupils', and teachers', to show various intentions, meanings assigned, values in upbringing and education, and the ability to differentiate between different types of secondary schools with regard to the possibilities of these members of new generation in contemporary Czech society. The central research question is *what mechanisms foster the differentiation of the educational paths of Czech pupils between the primary and secondary school and how the school and the family is implied in the process of the choice of secondary education*. Special attention is paid to the educational background and the cultural resources of the pupils' families, which help the pupils to fulfil the demands of the school and proceed in the school system.

The Czech educational system has been repeatedly found to unequally distribute the chances for educational attainments based on socioeconomic/educational background. However the problem of inequality in education is not considered an important one by the Czech public, although the rates of return rate to education is high in the Czech Republic. The selective function of the school is perceived as legitimate by the parents, as based on fair competition open for all. Moreover, the educational system currently allows for greater upward mobility in comparison with the parents' generation, due to the growth of supply of the tertiary education.

The accounts of mothers of pupils who study selective multiyear-gymnasia and those who study basic elementary schools differ. Mothers of gymnasium pupils were better informed and very ambitious about the future of their children. They understood the education as the best investment for future and they were convinced about the talents of their children, which justify their inclusion in the “upper” ten per cent. Relatively

small number of the mothers claimed an active role in the choice of the gymnasium, they were rather putting forward their children's' desire to change their school (in the 5th or 7th grade) and go to gymnasium. By doing this they indirectly point to the success of their upbringing to purposefulness, concern in education, or intentional will to achieve desired goals. The mothers depicted multi-year gymnasia as challenging institutions which foster independence: their students take more responsibility for their own future than the elementary school pupils (the parents back up in case of complications).

The teachers saw the differences in school attainments between the pupils as a function of their intellectual abilities, together with the willingness to succeed, and their interest in education (this was seen by them as very closely connected with family upbringing). However this relation is not relevant between the 6th and the 9th grades. It was the average school results together with the child's interests, which mostly influenced on the decisions of secondary education. That is why one chapter of the dissertation is concerned with the main particles and mechanisms of the school success of a pupil, and creation of the school identity in everyday practice.

While most of the parents were aware of the value of education for the life chances of their children (many reflected upon the increasing demands of the labour market which causes that the children have to get at least one grade higher education to "maintain at the spot" – translation of aspirations), only few of them converted this conviction into a more ambitious choice of the secondary school. Most of the pupils did not long for places at the selective schools, they decided not to undergo the admission exams, and settle for the schools where they were accepted on the basis of their previous results. Around one fifth explicitly mentioned university education aspirations, although it is expected that two thirds of them will study university.

The choice of the secondary school in the setting of free choice and very differentiated secondary education allows the active parents to direct the educational paths of their children (often reproductive, but also upwardly mobile) legitimately during the socialization toward concern in education, will, aspirations and projects of future are trained. On the other side the ability to orientate, to know the complicated and changing educational system and handle it, is fundamental. The continuing legitimacy of social differences at schooling and choice of secondary school is sustained through different relationship of parents towards education of their children according to the family habitus, school culture, and the widespread ideology of individual choice that operates in labyrinthine environment of the educational system.

Literatura

- ADAMS, M. Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards and Understanding of Contemporary Identity? *Sociology*, 2006, 40: 511–528.
- AGGLETON, P. J, G. WHITTY. Rebels without a cause? Socialization and subcultural style among the children of the new middle class. *Sociology of Education*, 1985, 58 (January): 60–72.
- ALONI, N. *Enhancing humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- APPLE, M. W. Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 2001, 37 (4): 409–423.
- APPLE, M. W. Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 2004, 18(1): 12–44.
- ARENDT, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994.
- ARCHER, L., S. HOLLINGWORTH, A. HALSALL. ‘University’s not for Me – I’m a Nike Person’: Urban, Working-Class Young People’s Negotiations of ‘Style’, Identity and Educational Engagement. *Sociology*, 2007, 41(2): 219–237.
- ARCHER, M. Lze najít pojitko mezi vysvětlením a porozuměním? *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, 44(1): 7–22.
- ARCHER, M. S. Routine, Reflexivity, and Realism. *Sociological Theory*, 2010, 28(3): 272–303.
- ATKINSON, P., A. COFFEY, S. DELAMONT, J. LOFLAND, L. LOFLAND (eds.). *Handbook of Ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 2001.
- BALL, S. J., J. DAVIES, M. DAVID, D. REAY. ‘Classification’ and ‘Judgement’: social class and the ‘cognitive structures’ of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 2002, 23 (1): 51–72.
- BASL, J. „Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol.“ Pp. 342–364. In P. MATĚJŮ, J. STRAKOVÁ ET AL. *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- BASZANGER, I., N. DODIER.. „Ethnography: relating the part to the whole.“ Pp. 9–34. In SILVERMAN, D. (Ed.). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (Second Edition). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2004.
- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 1999
- BAUMRIND, D. The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 1996, 45(4): 405–414.
- BAUMRIND, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 1991, 11(1): 56–95.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. *Individualization*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2002.

- BERGER, P. L., T. LUCKMANN. Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění. Brno: CDK, (1966)1999.
- BITTNEROVÁ, D. „Nový obraz barevných škol.“ Pp. 5–20. In Pražská skupina školní etnografie. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.
- BITTNEROVÁ, D., D. DOUBEK, M. LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK, 2011.
- BLACKSHAW, T. *Leisure life. Myth, Masculinity and Modernity*. London, New York: Routledge, 2003.
- BOTTERO, W. Class Identity and Identity of the Class. *Sociology*, 2004, 38(5): 985–1003.
- BOURDIEU, P. „Principles of Economic Anthropology“. Pp. 75–89. In *The Handbook of Economic Sociology*, N. J. Smelser, R. Swedberg (eds.). Princeton (NJ), Oxford: Princeton University Press, New York (NY): Russell Sage Foundation, 2005.
- BOURDIEU, P. „The forms of capital“. Pp. 241–58 In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, J. G. Richardson (ed.). New York: Greenwood, 1986.
- BOURDIEU, P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Přeložil R. NICE. Cambridge, MA: Harvard University Press, (1979) 1984.
- BOURDIEU, P. et al. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford (CA): Stanford University Press, 1999.
- BOURDIEU, P. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
- BOURDIEU, P. *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- BOURDIEU, P. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
- BOURDIEU, P., J.-C. PASSERON. *Reproduction in Education, society and culture*. Second Edition. London: Sage Publications, (1977) 1990.
- BOURDIEU, P., L. J. D. WACQUANT. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press. 1992.
- BREEN, R., J. H. GOLDTHORPE. Class inequality and meritocracy: a critique of Saunders and an alternative analysis. *British Journal of Sociology*, 1999, 50(1): 2–27.
- BREEN, R., J. H. GOLDTHORPE. Class, mobility and merit. The experience of two british cohorts. *European Sociological Review*, 2001, 17(2): 81–101.
- BREEN, R., J. H. GOLDTHORPE. Explaining educational differentials. Towards a formal rational theory. *Rationality and Society*, 1997, 9(3): 275–305.
- BRIGGS, C. L. „Interviewing, Power/Knowledge, and Social Inequality.“ Pp. 495–506. In HOLSTEIN, J. A., J. F. GUBRIUM (eds.). *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks (CA), London, New Delhi: Sage Publications, 2003.

- BROWN, P, H. LAUDER. „Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy“. Pp. 317–340. in LAUDER, H, P. BROWN, J.-A. DILLABOUGH, A. H. HALSEY (eds.). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.
- BROWN, P. „The Opportunity Trap“. Pp. 381–397. in LAUDER, H, P. BROWN, J.-A. DILLABOUGH, A. H. HALSEY (eds.). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.
- BROWN, P. 1995. Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. *Work Employment Society*. 9: 29–51.
- BURDOVÁ, J., D. CHAMOUTOVÁ. *Nezaměstnanost absolventů se středním a vyšším odborným vzděláním - 2011*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.
- BURGESS, R. C. „Conversations with a Purpose: The Ethnographic Interview in Educational Research“. Pp. 181–198. In C. POLE (ed.) *Fieldwork. Volume II: The Fieldwork Experience Methods and Methodology*. London, Thousand Oaks (CA), New Delhi: Sage, 2005.
- CALLAGHAN, G. Accessing Habitus: Relating Structure and Agency Through Focus Group Research [online], *Sociological Research Online*, 2005, 10(3) Dostupné na: <http://www.socresonline.org.uk/10/3/callaghan.html>.
- COLLINS, R.. *Credential Society. The Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1979.
- CONWAY, S. 1997. The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in "Parental Choice" of Secondary Education[online]. *Sociological Research Online*, 2 (4) [cit. 28. 7. 2010]. Dostupné z: <http://www.socresonline.org.uk/2/4/4.html>
- COOK, J. A. „Language and socialization: a critical review.“ Pp. 293–341 in BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control. Volume II*. New York, London: Routledge, (1973) 2003.
- CROMPTON, R. *Class & Stratification*. (3rd Edition). Cambridge: Polity Press, 2008.
- CZESANÁ, V. „Nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání.“ Pp. 353–375 in MATĚJŮ, P.; J. STRAKOVÁ; A. VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- ČERNÝ, K., D. GREGER, E. WALTEROVÁ, M. CHVÁL. *Školství – věc (ne)veřejná*. Praha: Karolinum, 2010.
- DAHRENDORF, R. *Moderný sociální konflikt*. Bratislava: Archa, 1991.
- DAVIES, H., R. HARRÉ. „Positioning: The Discursive Production of Selves.“ *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 1990, 20(1): 43–65.
- DE GRAAF, P. M. The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 1986, 59(4): 237–246.
- DE GRAAF, N. D., DE GRAAF, P. M., KRAAYKAMP, G. „Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective“, *Sociology of Education*, 2000, 73: 92–111.

- DENCH, G. (Ed.). 2006. *The Rise and Rise of Meritocracy*. Malden (MA), Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- DENZIN, N. K., Y. S. LINCOLN (ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 2005.
- DEVINE, F. *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DEWEY, J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan, 1916.
- DI MAGGIO, P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 1982, 47(2): 189–201.
- DI MAGGIO, P. Culture and Cognition, *Annual Review of Sociology*, 1997, 23: 263–287.
- DI MAGGIO, P., J. MOHR. Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *The American Journal of Sociology*, 1985, 90(6): 1231–1261.
- DUMAIS, S. A. Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 2002, 75(1): 44–68.
- DVOŘÁK, D. K. STARÝ, P. URBÁNEK, M. CHVÁL, E. WALTEROVÁ. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010.
- EDER, D., L. FINGERSON. „Interviewing Children and Adolescents.“ Pp. 33–53 In J. A. HOLSTEIN, J. F. GUBRIUM (eds.). *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks (CA), London, New Delhi: Sage Publications, 2003.
- ERGENS, T. Vliv rodinného prostředí na vzestupnou intergenerační vzdělanostní mobilitu. Brno: FSS MUNI, 2007. (Bakalářská práce)
- FAZAL, R., B. LINGARD 2006. „Globalization and the changing Nature of the OECD’s Educational Work.“ Pp. 247–260. In LAUDER, H, P. BROWN, J.-A. DILLABOUGH, A. H. HALSEY (eds.). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.
- FINCH, H., J. LEWIS. 2003. „Focus Groups“. Pp. 170–198. In RITCHIE, LEWIS, J. (Eds.) *Qualitative Research Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- FINKIELKRAUT, A. 1989. *Destrukce myšlení*. Praha: Atlantis.
- FOUCAULT, M. 2009. Zrození biopolitiky. Kurz na Collège de France (1978-1979). Brno: CDK.
- GABAL, I., K. ČADA. „Romské děti v českém vzdělávacím systému“. Pp. 109–129 In P. MATĚJŮ; J. STRAKOVÁ; A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Sociologické nakladatelství, (1973) 2000.
- GIROUX, H. *The Abandoned Generation. The Democracy beyond the Culture of Fear*. Palgrave Macmillan, 2003.
- GOBO, G. *Doing Ethnography*. London, Thousand Oaks (CA), New Delhi, Singapore: Sage, 2008.

- GOFFMAN, E. *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství, (1963) 2003.
- GORMAN, T. J. Reconsidering Worlds of Pain: Life in the Working Class(es). *Sociological Forum*, 2000, 15(4): 693–717.
- GORMAN, T. J. Social Class and Parental Attitudes toward Education: Resistance and Conformity to Schooling in the Family. *Journal of Contemporary Ethnography*, 1998, 27(10): 10–44.
- GREGER, D. „Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi“. MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ (eds.). *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- GUBRIUM, J. A., J. F. HOLSTEIN (Eds.). *Handbook of Interview Research: Context and Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.
- HÁJEK, M. Významy mezilehlosti – příspěvek ke studiu současné morálky. Praha: FSV UK, 2002. (disertační práce)
- HALSEY, A. H., H. LAUDER, P. BROWN, A. S. WELLS (Eds.). *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997.
- HAMMERSLEY, M. What’s Wrong with Ethnography? Methodological explorations. London, New York: Routledge, 1992.
- HARGREAVES, A. Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work. *Sociology of Education*, 1984, 57(4) Ethnographic Studies of Education: 244-254.
- HARVEY, D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- HÄUSSLING, R. „Allocation to Social Positions in Class. Interactions and Relationships in First Grade School Classes and Their Consequences.“ *Current Sociology*, 2010, 58(1): 119–138.
- HAVLÍKOVÁ. 2010. Přejít do dospělosti dlouhodobě nezaměstnaných absolventů učebních oborů z Brna a okolí. *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review*, 2010, 46(1): 73–99.
- HEATH, S. B. *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEJHALOVÁ, I. „Výcvik vodičů psů v organizaci.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2010, 46(4): 569–592.
- HESTER, S., P. EGLIN (eds.). *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington: University Press of America, 1997.
- HEYL, B. S. „Ethnographic Interviewing“ Pp. 369–383. In ATKINSON, P., A. COFFEY, S. DELAMONT, J. LOFLAND, L. LOFLAND (eds.). *Handbook of Ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 2001.
- HIRT, T., M. JAKOUBEK (eds.) [*"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*](#), Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.
- HLAĎO, P. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, 20(3): 66–81.

- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2001.
- IRWIN, S. Locating Where the Action Is: Quantitative and Qualitative Lenses on Families, Schooling and Structures of Social Inequality. *Sociology*, 2009, 43(6): 1123–1140.
- JAMES in Atkinson et al. 2001
- JARKOVSKÁ, L. „Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností.“ *Orbis Scholae*, 2009a, 3(1): 21–34.
- JARKOVSKÁ, L. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009b, 45(4): 727–752.
- JARKOVSKÁ, L., K. LIŠKOVÁ. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, 44(4): 683 – 701.
- KASÍKOVÁ, H.; J. STRAKOVÁ (eds.) et al. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011.
- KAŠČÁK, O. *Moc školy. o formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda, 2006.
- KAŠČÁK, O., B. PUPALA. Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2010, 46(5): 771–799.
- KAŠČÁK, O., B. PUPALA.. PISA v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, 2011, 5(1): 53–70.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
- KATRŇÁK, T., N. SIMONOVÁ. Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v České republice v letech 1990 až 2009. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2011, 47(2): 207–242.
- KATRŇÁK, T., P. MAREŠ. „Segmenty zaměstnaných a nezaměstnaných v České republice v letech 1998 až 2004.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 2007, 43(2): 281–303.
- KATSILLIS, J., R. RUBINSON. Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 1990, 55(2): 270–279.
- KELLER, J. *Soumrak sociálního státu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006.
- KELLER, J. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011.
- KELLER, J.; T. STÖCKELOVÁ, S. ŠTECH ET AL. *Proč nezavádět školné*. 2010.
- KELLER, J.; TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008.
- KING, A. The Habitus Process: A Sociological Conception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2005, 354: 463–468.

- KING, A. Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A “Practical” Critique of the Habitus. *Sociological Theory*, 2000, 18(3): 417–433.
- KINGSTON, P. W. The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 2001, 74 (Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century): 88–99.
- KLEŇHOVÁ, M., J. VOJTĚCH. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2011.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. [online] Praha: McKinsey & Company. 2010. Dostupné na: http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_rezeni.pdf (naposledy navštíveno 2012-02-24)
- KOMENSKÝ, J. A. Obecná porada o nápravě věcí lidských. Lidskému pokolení, předně však evropským vzdělancům, duchovním a mocným. Praha: Svoboda, 2001.
- KOUCKÝ, J., A. BARTUŠEK, J. KOVAŘOVIC. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Prague: Charles University, 2010.
- KOUCKÝ, J., A. BARTUŠEK. *Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice a v Evropě. Expertizní studie*. Praha: Univerzita Karlova, 2009.
- KREIDL, M. „Změny v percepci chudoby, bohatství a životního úspěchu.“ Pp. 191–224. In MATĚJŮ, VLACHOVÁ A KOL. *Nerovnost, spravedlnost, politika. česká republika 1991-1998*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2000.
- KREIDL, M. *Cesty ke vzdělání. vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008.
- KŘÍŽKOVÁ, A. *Životní strategie žen a mužů v řízení (a) podnikání*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2007.
- KUČERA, M. *Formy citů. Lacanovská teorie*. Praha: Karolinum, 2008.
- KUČEROVÁ, S., MATTERN, T., ŠTYCH, P., KUČERA, Z. Změny v dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit. *Geografie*, 2011, 116(3): 00–316.
- KUSSEROW, A. S. *American Individualisms. Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- LACINOVÁ, L. Příručky o výchově pro rodiče. *Pedagogika*, 2004, 54(4): 355–371.
- LAHIRE, B. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individua. *Poetics*, 2003, 31: 329–355.
- LAMONT, M. *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- LAMONT, M., LAREAU, A. „Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments“, *Sociological Theory*, 1988, 6: 153–168.
- LAREAU, A. *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher, 2000.

- LAREAU, A. Invisible inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 2002, 67: 747 – 76.
- LAREAU, A. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 1987, 60(2): 73 – 85.
- LAREAU, A. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA, London: University of California Press, 2003.
- LAREAU, A.; E. MCNAMARA HORVAT. Moments of Social Inclusion and Exclusion. Races, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 1999, 72(1): 37 – 53.
- LAREAU, A.; WEININGER E. B. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 2003, 32(5–6): 567–606.
- LAUDER, H, P. BROWN, J.-A. DILLABOUGH, A. H. HALSEY (eds.). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.
- LIESSMANN, K. P. Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění. Praha: Academia, 2008.
- LIPOVETSKY, G. Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů. Praha: Prostor, 1999.
- LIZARDO, O. 2004. The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 344.: 375–401.
- MACCOBY, E. E. The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental psychology*, 1992, 28(6): 1006– 1017.
- MACEK, P. Adolescenti a jejich rodiče: důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika*, 2004, 54, 4: 342–354.
- MACLEOD, J. Ain't No Makin' it: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood. Boulder, CO: Westview Press, (1987)1995.
- MACHONIN, P., M. TUČEK A KOL. *Česká společnost v transformaci. K proměně sociální struktury*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996.
- MACHONIN, P., M. TUČEK, M. NEKOLA. The Czech Economic Elite after Fifteen Years of Post-socialist Transformation. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2006, 42 (3): 537–556.
- MAŇÁK, J. 2007. Kurikulum a hodnoty. *Pedagogická orientace*, 2: 2–10.
- MATĚJŮ, P, ŘEHÁKOVÁ, B., SIMONOVÁ, N. „Transition to University under Communism and after Its Demise. The Role of Socio-economic Background in the Transition between Secondary and Tertiary Education in the Czech Republic 1948-1998“, *Czech Sociological Review*, 2003, 39(3): 301–324.
- MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ (eds.). (Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006.
- MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2003, 39(5): 625–652.

- MATĚJŮ, P.; J. STRAKOVÁ; A. VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- MATĚJŮ, P.; O. SCHNEIDER, J. VEČERNÍK (EDS.) ET AL. *Proč tak těžko ...?* Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003.
- MATĚJŮ, P.; SMITH, M. L.; BASL J. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, 44(2): 371–399.
- MEHAN, H. „The Construction of an LD Student.“ Pp. 345–363 in WETHERELL, M., TAYLOR, S., YEATS S. J. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. Sage Publications, 2001.
- MEHAN, H. Understanding Inequality in Schools. The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 1992, 65(1): 1–20.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MILLER, W. L., B. F. CRABTREE. „Depth Interviewing.“ Pp. 185–202. In HESSE-BIBER, S. N., P. LEAVY. *Approaches to Qualitative Research. A Reader on Theory and Practice*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2004.
- MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I. Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. *Pedagogika*, 2004, 54(4): 406–416.
- MORGAN, D. L. „Focus Groups.“ Pp. s. 263 – 285. In HESSE-BIBER, S. N.; LEAVY, P. *Approaches to Qualitative Research: A Reader on Theory and Practice*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2004.
- MORGAN, D. L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert, 2001.
- MOUZELIS, [N.](#) Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu's Theory of Practice. *Sociological Research Online*, 2007, 12(6) [online] Dostupné na: <http://www.socresonline.org.uk/12/6/9.html>
- MOŽNÝ, I. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*, 2004, 54(4): 309–325.
- MOŽNÝ, I. Proč tak snadno ... Některé rodinné důvody sametové revoluce. Sociologický esej (třetí vydání). Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.
- MUSIL J., J. MÜLLER. Vnitřní periferie v České republice jako mechanismus sociální exkluze. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, 44 (2): 321–348.
- NEKORJAK, M., A. SOURALOVÁ, K. VOMASTKOVÁ. 2011. Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*, 47(4): 657–680.
- OBERHUBER, F., M. KRZYŻANOWSKI. „Discourse Analysis and Ethnography.“ Pp. 182–203. In WODAK, R., M. KRZYŻANOWSKI (eds). *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2008.
- PABIAN, P. Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa. *Aula*, 2008, 16(02): 31–40.

- PAKOSTA, P., L. RABUŠIC. Postoje k příčinám chudoby v České republice v letech 1991 až 2008. *Sociální studia*, 2010, 4: 101–120.
- PALEČKOVÁ, J., V. TOMÁŠEK, J. BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy (Východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- PEŘINOVÁ, I. 1996. Typy žáků. *Biograf*, 8, 11 odst. Dostupné na: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=809>.
- PETRUSEK, M. *Společnost a kultura. sociologické úvahy a eseje*. Praha: Knihovna ceny Nadace VIZE 97, 2012.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
- PIŤHA, P. Učitelé, společnost, výchova. Práce z devadesátých let. Praha: Karolinum, 1999.
- POPELKOVÁ, M., M. JOSÍFKO. Průzkum profesní orioentace žáků 8. tříd vybraných základních škol v České republice. *Pedagogika*, 1999, 49(1): 50–56.
- POSTMAN, N., C. WEINGARTNER *Teaching as a subversive activity*. Dell Publishing, 1969.
- POWER, S., G. WHITTY. „Education and the middle class: a complex but crucial case for the sociology of education“. Pp. 446–453 In H. LAUDER et al. *Education, globalization, and social change*. Oxford University Press, Oxford, 2006.
- PRUDKÝ, L., P. PABIAN, K. ŠIMA. České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. Praha: Grada, 2010.
- PSŠE. *Co se v mládí naučíš ...* Pedagogická fakulta UK, 1992.
- PSŠE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.
- PSŠE. *Kapitoly ze školní etnografie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1993.
- PSŠE. *Profi-volba ze deváté třídy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005.
- PSŠE. *Typy žáků. Zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994.
- PYŠŇÁKOVÁ, M. „Konformní nekonformisté“ – konceptualizace současné podoby mainstreamové mládeže a její relevance pro sociologii mládeže. *Sociální studia* 6 (3): 57–76, 2009.
- PYŠŇÁKOVÁ, M., B. HOHNOVÁ. Od monolitické masy k neomezenému individualismu? Význam spotřeby v každodenním životě „mainstreamové mládeže“. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2010, 46, 2: 257–280.
- RABUŠIC, L. Kde ty všichni děti jsou? Porodnost v sociologické perspektivě. Sociologické nakladatelství (SLON).
- RABUŠICOVÁ, M. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy /shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu. *Pedagogika*, 2004, 54 (4): 326–341.

- RABUŠICOVÁ, M., L. ;. České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní? *Sociální studia*, 2001, 6: 127–148.
- RABUŠICOVÁ, M., L. RABUŠIC. Adult Education in the Czech Republic – Who Participates and Why. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2006,42(6): 1195–1218.
- REAY, D. ‘Mostly Roughts and Toughts’: Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling. *Sociology*, 2004c, 38(5): 1005–1023.
- REAY, D. ‘Unruly Places’: Inner-city Comprehensives, Middle-class Imaginaries and Working-class Children. *Urban Studies*, 2007, 44(7): 1191–1201.
- REAY, D. Engendering social reproduction: Mothers in the educational marketplace *British Journal of Sociology of Education*. 1998,19(2): 195–209.
- REAY, D. „Cultural Reproduction: Mothers’ Involvement in Their Children’s Primary Schooling. Pp. 55–71. In J. GRENFELL, D. JAMES. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Routledge, 1998b.
- REAY, D. „Useful extension of Bourdieu’s conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers’ involvement in their children education?“ *The Sociological Review*, 2000, 48(4): 568–585.
- REAY, D. Beyond consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 2005a, 39(5): 911–928.
- REAY, D. Doing the dirty work of social class? Mothers’ work in support of their children’s schooling. *The Sociological Review*, 2005b, 53(2): 104–115.
- REAY, D. Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Cultural Trends*, 2004a, 13(2): 73–86.
- REAY, D. It’s all becoming habitus’: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 2004b, 25(4): 431–444.
- REAY, D. Psychosocial Aspects of White Middle-Class Identities: Desiring and Defending against the Class and Ethnic 'Other' in Urban Multi-Ethnic Schooling. *Sociology*, 2008, 42(6): 1072–1088.
- REAY, D. Shaun's Story: troubling discourses of white working-class masculinities. *Gender and Education*, 2002, 14(3): 221–234.
- REAY, D., G. CROZIER, D. JAMES, S. HOLLINGWORTH, K. WILLIAMS, F. JAMIESON, P. BEEDELL. Re-invigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling. *Sociological Review*, 2008, 56 (2): 238–255.
- REAY, D., G. CROZIER, D. JAMES. *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. London: Palgrave Macmillan, 2011.
- REAY, D., G. CROZIER, J. CLAYTON.. ‘Strangers in Paradise’? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 2009, 43(6): 1103–1121.
- REAY, D., H. LUCEY. The Limits of ‘Choice’: Children and Inner City Schooling. *Sociology*, 2003, 37(1): 121–142.
- REICH, R. B. 1995. Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. století. Praha: Prostor.

- REICH, R. B. 2008. „Why the rich are getting richer and the poor, poorer.“ In WEIS, L. (Ed.). *The Way Class Works. Readings on School, Family, and the Economy*. New York, London: Routledge, 2008, Pp. 13–24.
- RENDL, M. Longitudinální výzkum Pražské skupiny školní etnografie. *Lidé města. Revue pro etnologii, antropologii a etologii komunikace*. 1999, 150–6.
- RIEHL, C. Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education, *Sociology of Education*, 2001, 74 (Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century), 115–134.
- RITCHIE, J., J. LEWIS (EDS.) 2003. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- ŘEZNÍČKOVÁ, K. Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1967-1918. Praha: Libri, 2007.
- SANTIAGO, P., A. GILMORE, D. NUSCHE, P. SAMMONS. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing, 2012. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en> (2013-01-08)
- SAVAGE, M. Working-Class Identities in the 1960s: Revisiting the Affluent Worker Study. *Sociology*, 2005, 39(5): 929–946.
- SAYER, A. 2009. Who's Afraid of Critical Social Science? *Current Sociology*, 57(6): 767–786.
- SEALE, C. Kvalita kvalitativního výzkumu [online]. *Biograf*, 2002, 27, 30 odst. <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=2701>
- SEDLÁČEK, M. „Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor“ Pp. 184–192. In Švaříček, Šedřová a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press, 1993.
- SILVA, E. B., D. Wright. The judgement of taste and social position in focus group research. *Sociologia e Ricerca Sociale*, 2005, Special double issue, 76/77: 241–253.
- SILVERMAN, D.. *Ako robiť kvalitatívny výskum. Praktická príručka*. Bratislava: Ikar, 2005.
- SIMONOVÁ, N. „Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu.“ Pp. 62–91. In MATĚJŮ, STRAKOVÁ. *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- SIMONOVÁ, N. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45(2): 291–313.
- SIMONOVÁ, N. The Influence of Family Origin on the Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989“. *SOÚ: Sociologické texty/Sociological Papers*, 2002, 02:2.

- SIMONOVÁ, N. Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011.
- SIMONOVÁ, N., P. SOUKUP. „Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkum u PISA-L.“ pp. 313–339 in *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- SIMONOVÁ, N., P. SOUKUP. „Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45(5): 935–965.
- SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999.
- SLAVÍK, J. Autonomní a heretonomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 2003, 53, 1: 5–25.
- SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999.
- SLOCUM-BRADLEY, N. „The Positioning Diamond: A Trans-Disciplinary Framework for Discourse Analysis.“ *Journal for Theory of Social Behaviour*, 2010, 40, 1: 79–107.
- SMETÁČKOVÁ, I (ed.) A KOL. Výzkumná zpráva z projektu Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Praha: Sociologický ústav, 2005.
- SMETÁČKOVÁ, I., L. JARKOVSKÁ, P. PAVLÍK, L. VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, J. VALDROVÁ. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- STRAKOVÁ, J., „Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů“ Pp. 130–150 in MATĚJŮ, P.; J. STRAKOVÁ; A. VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010c.
- STRAKOVÁ, J. „Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání“ Pp. 92–108 in MATĚJŮ, P.; J. STRAKOVÁ; A. VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010b.
- STRAKOVÁ, J. Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 2010a, 46(2): 187–210.
- STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. (disertační práce)
- STRAKOVÁ, J. Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis Scholae*, 2009, 3(3): 103–118.
- STRAKOVÁ, J.; A. VESELÝ „Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů“. Pp. 404–421 in MATĚJŮ, P.; J. STRAKOVÁ; A. VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- SULLIVAN, A. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 2001, 35(4): 893–912.

- SULLIVAN, A. Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. [online] *Sociological Research Online*, 2007, 12(6). Dostupné na: <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>. (2012-12-29)
- SWIDLER, A. Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 1986, 51(2): 273–286.
- ŠAFR, J. (ED.) T. BARIKZAHYOVÁ, M. GORČÍKOVÁ, J. HÄUBERER, V. PATOČKOVÁ, O. ŠPAČEK. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i., 2012.
- ŠAFR, J. (ed.), M. KOLÁŘOVÁ, J. ŠANDEROVÁ, O. ŠMÍDOVÁ, K. VOJTÍŠKOVÁ. Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008.
- ŠAFR, J. *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008.
- ŠANDEROVÁ, J., O. ŠMÍDOVÁ, P. KLVAČOVÁ, J. ŠAFR, B. TOLLAROVÁ, I. VODOCHODSKÝ. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.
- ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVARŤÍČEK. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 2010, 15(2): 61–86.
- ŠMÍDOVÁ, I. „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009a, 45(4): 707–726.
- ŠMÍDOVÁ, I. Muži na okraji: systémové znevýhodnění mladých mužů bez maturity? *Gender/rovné příležitosti/výzkum*, 9(2): 22–27, 2008.
- ŠMÍDOVÁ, I., K. JANOUŠKOVÁ, T. KATRŇÁK. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, 44(1): 23–53.
- ŠMÍDOVÁ, O. „Konec organizované modernity a alternativní přístupy ke zkoumání organizace.“ Pp. 41–61 in Z. HAVRDOVÁ, O. ŠMÍDOVÁ, J. ŠAFR, I. ŠTEGMANNOVÁ A KOL. *Organizační kultura v sociálních službách jako předmět výzkumu*. Praha: FHS UK, 2011a.
- ŠMÍDOVÁ, O. „Jak zkoumat „utváření nerovností slovy“.“ Pp. 47–76 in Šanderová, J., O. Šmídová a kolektiv. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2009b.
- ŠMÍDOVÁ, O. „Kulturní přístup k organizacím a metodologické aspekty výzkumu.“ Pp. 133–173 in Z. HAVRDOVÁ, O. ŠMÍDOVÁ, J. ŠAFR, I. ŠTEGMANNOVÁ A KOL. *Organizační kultura v sociálních službách jako předmět výzkumu*. Praha: FHS UK, 2011b.
- ŠPAČEK, O., J. ŠAFR, K. VOJTÍŠKOVÁ. Rodiče a výchova 2010. Závěrečná zpráva z výzkumu. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2010.
- ŠTECH, S. Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ – role rodinných očekávání. *Pedagogika*, 1994, 1: 43-50.

- ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004, 54(4): 374 – 388.
- ŠTECH, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, 59: 105–115.
- ŠTECH, S.; VIKTOROVÁ I. „Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. Pp. 49–97 in Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků : Zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- ŠVIHLÍKOVÁ, I. Globalizace a krize. Souvislosti a scénáře. Jihlava: Grimmus, 2010.
- TOLLAROVÁ, B. „Je normální, že cizinec není normální“ in J. Šanderová (ed.) *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Praha: ISS FSV UK, 2007.
- TOMANOVIĆ, S. 2004. Family Habitus as the Cultural Context for Childhood. *Childhood*, 11: 339–360.
- TRHLÍKOVÁ, J.; H. ÚLOVCOVÁ. „Učební obory – specifika vzdělávací cesty a uplatnění na trhu práce“. Pp. 180–207. In P. MATĚJŮ, J. STRAKOVÁ, A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON): 2010.
- TUČEK, M., J. ČERVENKA, J. DUFFKOVÁ, T. KOSTELECKÝ, P. KUCHAR, V. KUCHAROVÁ, P. MACHONIN, K. MÜLLER, J. ŠAFR. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003.
- VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. „Pedagogický sbor.“ Pp. 20–26 in I. SMETÁČKOVÁ (ed.). *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- VAN HOUTTE, M. "Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys." *Educational Studies*, 2004, 30, 4: 409–423.
- VEČERNÍK, J. Czech society in the 2000s: a report on socio-economic policies and structures. Praha: Academia, 2009.
- VEČERNÍK, J., P. MATĚJŮ ET AL. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia, 1998.
- VESELÝ, A. „Kdo a proč končí v učňovských oborech?“ Pp. 247–281. In P. MATĚJŮ, J. STRAKOVÁ. *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- VIKTOROVÁ, I. Co je školním úspěchem? *Pedagogika*, 1994, 44, 1: 38–42.
- VIKTOROVÁ, I. Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píší literaturu. Praha: Karolinum, 2009.
- VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí.“ *Pedagogika*, 2004, 54(4): 389 – 405.

- VOJTĚCH, J., FESTOVÁ, J., SUKUP, R. Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce 2003/04. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2004.
- VOJTÍŠKOVÁ, K. Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika*, 2010a, 60 (2): 115–126.
- VOJTÍŠKOVÁ, K. Kontroverze v diskusi o standardu učitele / učitelky. Socioweb, 2010b.
- VOJTÍŠKOVÁ, K. Rodiny jako nositelé kulturního kapitálu. Skupinové diskuse s matkami žáků základních škol a studenty víceletých gymnázií a žáky 9. tříd ZDŠ. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2008b. Dostupné na: http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=77849454&download=1&filena me=WP10_Vojtiskova.pdf
- VOJTÍŠKOVÁ, K. Školní (ne)úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. Etnografická studie. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2011, 47(5): 911–935.
- VOJTÍŠKOVÁ, K. Weis, Lois: Class Reunion. The Remaking of the American White Working Class. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2008a, 9, 2: 84–90.
- WACQUANT, L. J. D. Pierre Bourdieu. *Biograf*, 2002 27: 46 odst. [online] Dostupné na: <http://www.biograf.org/clanky/members/clanek.php?clanek=v2707>. Navštíveno 2. 4. 2008.
- WALTEROVÁ, E., K. ČERNÝ, D. GREGER, M. CHVÁL. 2010. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- WEBER, M. *Metologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, 1998.
- WEININGER, E. B.; LAREAU A. Translating Bourdieu into the American Context: the Question of Social Class and Family-School Relations. *Poetics*, 2003, 31(5-6): 375–402.
- WEININGER, E. B.; LAREAU, A. „Cultural Capital“ [online] n.d. Dostupné na: www.brockport.edu/sociology/faculty/Cultural_Capital.pdf. Navštíveno 2. 4. 2008.
- WEIS, L. (Ed.). *The Way Class Works. Readings on School, Family, and the Economy*. New York, London: Routledge, 2008.
- WEIS, L. *Class Reunion. The Remaking of the American White Working Class*. New York, London: Routledge, 2004.
- WEIS, L. *Working Class without Work. High School Students in a De-industrializing Economy*. New York, London: Routledge, 1990.
- WILKINSON, S. „Focus group research“. Pp. 177–199. In Silverman (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice. Second Edition*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 2004.
- WILLIS, P. *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, (1977) 1981.
- WOLFF, E. N. *Does Education Really Help? Skill, Work, and Inequality*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.

WRIGLEY, J. Do Young Children Need Intellectual Stimulation? Expert Advice to Parents, 1900-1985. *History of Education Quarterly*, 1989, 29, 1:41–75.

YOUNG, M. Meritocracy Revisited. *Society*, 1994, 1: 87–89.

Dokumenty, odkazy

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů. Praha: Gabal Analysis & Consulting, Nová škola o.p.s., 2006.

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Kotásek, J., F. Bacík, J. Coufalík, D. Hradcová, J. Hrubá, O. Kofroňová, J. Kovařovic, R. Ryška, H. Šebková, J. Švecová, P. Vrzáček Praha: MŠMT, 2001.

České školství v mezinárodním srovnání. Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2010. Praha: ÚIV, 2010.

Dlouhodobý záměr pro oblast vysokého školství na léta 2011–2015. Praha: MŠMT, 2010.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2006-2008. 2006. Praha: Magistrát hl. m. Prahy.

Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing, 2012.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

Evropa 2020 – Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění. Brusel: Evropská komise, 2010. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF> (2012-12-10)

Euro area unemployment rate at 11.9%. Eurostat NewsRelease. 31/2013 - 1 March 2013. Dostupné na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-01032013-BP/EN/3-01032013-BP-EN.PDF (5. 4. 2013)

EU measures to tackle youth unemployment 2013. MEMO/13/464. Brusel. 28. 5. 2013
Dostupné na: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-464_en.htm

Koncepce reformy terciárního vzdělávání v ČR. Shrnutí. Koloděje, 7. 3. 2007.
Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/Koncepce_reformy_VS_Kolodeje.pdf (navštíveno 10. 4. 2009)

Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions. 2000.
Dostupné na: http://cordis.europa.eu/search/index.cfm?fuseaction=prog.document&PG_RC�=6315432 (2013-06-18)

MATĚJŮ, P., F. JEŽEK, D. MÜNICH, P. POLECHOVÁ, J. SLOVÁK, J. STRAKOVÁ, D. VÁCLAVÍK, S. WEIDNEROVÁ, J. ZRZAVÝ. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/schvalena_bktv/Bila_kniha_terciarniho_vzdelavani2.pdf (2012-04-02) Verze projednaná vládou dne 26.1.2009, MŠMT, 2009.

- Programové prohlášení Vlády České republiky*[online]. 4. srpna 2010. Dostupné na: http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/Programove_prohlaseni_vlady.pdf
- Programové prohlášení Vlády České republiky*[online]. 17. ledna 2007. Dostupné na: <http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/programove-prohlaseni-vlady-20780/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Role odborného vzdělávání a příležitostí pro jeho rozvoj v období ekonomické krize – vliv těchto faktorů na vzdělávací politiku. 2009 [online]. Návrh pro PV č.j. 15 167/2009-2/NÚOV. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/OborSkolKrizе_310809/ROLE_VET_P_V_MSMT_07082009.doc
- STRAKOVÁ, J. D. GREGER, J. KALOUS, H. KOŠŤÁLOVÁ, P. POLECHOVÁ, J. SIMONOVÁ, O. ŠTEFFL, A. VESELÝ. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání [online]. 2009. http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/A_BK_230609/AV_evaluace_BK.pdf (1. 12. 2009).
- Strategie celoživotního učení ČR*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007.
- Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy* (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004-2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství). Brno: ERRC, LLP, 2007.
- Tematická zpráva: Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. 2010. [online] Praha: Česká školní inspekce. [cit. 4. 1. 2011] Dostupné z: <http://www.csicr.cz/file/85127/TZ%20Kontroln%C3%AD%20%C4%8Dinnost%20praktick%C3%A9%20C5%A1koly%20duben%202010.pdf>
- Školství pod lupou 2010. Praha: ÚIV, 2011.
- Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2008. Školská reforma pokračuje. Díl I.* s. 38 [online], Praha: MŠMT, 2009. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/10872_1_1/ (2012-02-25)
- Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 1996.
- Zásady a pravidla financování veřejných vysokých škol pro rok 2012. Praha: MŠMT, 2011.
- Zpráva o plnění národního Lisabonského programu 2005 – 2008 (Národního programu reformy České republiky). 2006. Dostupné na: <download.mpo.cz/get/29611/32152/341788/priloha001.pdf> (2012-20-23)
- Zpráva vlády České republiky o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva* [online] dostupná na: <http://www.msmt.cz/socialni->

[programy/zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecných-opatřeních-k-vykonu](#) (9. 3. 2010).

Zákony

Kompetenční zákon – Zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, kterým se určují jednotlivé ústřední orgány, a upravuje jejich působnost. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 8. ledna 1969.

Listina základních práv a svobod – Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 28. prosince 1992.

Školský zákon – Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005.

Ústava České republiky - Ústavní zákon č. 1/1993 Sb. ze dne 16. prosince 1992. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 1993.

Zákon o vysokých školách – Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. července 1998

Přílohy

1. Seznam používaných zkratek

AJ	anglický jazyk
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
G	Gymnázium – typ středního vzdělání
GCSE	General Certificate of Secondary Education (Velká Británie)
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
L	Lyceum – typ středního vzdělání
M	Střední s maturitou – nejvyšší dosažené vzdělání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NJ	německý jazyk
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
OA	Obchodní akademie – typ středního vzdělání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PSŠE	Pražská skupina školní etnografie
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOŠ	Střední odborná škola – typ středního vzdělání
SOU	Střední odborné učiliště – typ středního vzdělání
SPŠ	Střední průmyslová škola – typ středního vzdělání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ÚIV	Ústav pro informace ve školství
V	Vyučení – nejvyšší dosažené vzdělání
VŠ	Vysoká škola – nejvyšší dosažené vzdělání
ZŠ	Základní škola
ZŠ-SŠ	Základní škola – Sídlištní škola
ZŠ-MŠ	Základní škola – Malá škola

2. Seznam grafů a tabulek

2.1 Seznam tabulek

- Tabulka 1: Struktura základního školství podle zřizovatele školy, třídy, žáci.
- Tabulka 2: Chronologické pořadí konání skupin.
- Tabulka 3: Vybrané údaje o Malé a Sídlištní základní škole.
- Tabulka 4: Výsledky přijímacího řízení na střední školy (z Výročních zpráv za rok 2008/2009).
- Tabulka 5: Průměrný školní prospěch v průběhu dvou let v Malé a Sídlištní škole.
- Tabulka 6: Výběr pěti nejdůležitějších výchovných hodnot.
- Tabulka 7: Symbolický prostor hodnocení žáků: proloženě negativní, tučně pozitivní hodnocení.
- Tabulka 8: Výběr typu střední školy podle vzdělání rodičů a genderu dítěte.
- Tabulka 9: Vzdělávání ve středních školách – struktura nově přijatých v roce 2010/2011
- Tabulka 10: Výběr typu střední školy podle vzdělání rodičů a pohlaví dítěte.

2.2 Seznam obrázků

- Obrázek 1: Počet narozených dětí v ČR mezi lety 1991 a 2007.
- Obrázek 2: Poprvé zapsaní do terciárního vzdělávání. Česká republika 2000-2020.
- Obrázek 3: Demonstrace proti státním maturitám.
- Obrázek 4: Kampaň „Řemeslo má zlaté dno. Řemeslo žije! Vyučte se.“ Magistrátu hlavního města Prahy.
- Obrázek 5: Účastnice demonstrace organizované hnutím Vzdělání není zboží připevňuje na dveře univerzity v Celetné ulici v Praze čárový kód .
- Obrázek 6: Motiv, který si žáci vybrali pro „absolventské“ tričko – Ralf ze seriálu Simpsonovi s ironickým nápisem „Učitelé plačte – géniové odcházejí“.
- Obrázek 7: Vývoj počtu nově přijatých žáků podle druhu střední školy (včetně zkrácených forem studia).
- Obrázek 8: Vývoj počtu absolventů podle druhu střední školy (včetně zkrácených forem studia).
- Obrázek 9: Reklamní kampaně „Řemeslo žije! Správná volba“ a „Půjčuješ si? Zaplatíš!“ Magistrátu hlavního města Prahy.

3. Skupinové diskuse

3.1 Seznam účastníků skupinových diskusí

Praha - VG						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	
Petr	36	VŠ	SOŠ	úplná r.	2/D-D/14-3	
Dana	47	VŠ	VŠ	úplná r.	2/S-S/18-14	
Eva	49	VŠ	VŠ	úplná r. s příb.	2/D-D/14-11	
Hana	53	VŠ		neúplná r.	4/D-D-D-D/22-14-12-12	
Gita	44	G	SOU	neúplná r.	2/S-D/17-14	
Zora	43	SOŠ	SOŠ	úplná r.	2/D-S/16-14	
Praha – ZŠ						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Adéla	43	SŠ bez mat		neúplná r. s příb.	1/S/15	101-200
Adriana	41	SOU s mat	SOU s mat	úplná r.	2/D-D/14-8	201-500
Agáta	34	SOU	SŠ bez mat	neúplná s příb.	1/D/15	101-200
Albína	34	SŠ bez mat	SOŠ	neúplná r.	1/S/15	26-100
Alice	45	SŠ bez mat	SOU	úplná r.	2/S/17-14	26-100
Alžběta	43	SOU	SOU	úplná r.	2/D-S/15-13	101-200
Amálie	45	SOŠ	SOU	úplná r.	1/D/14	26-100
Andrea	36	SOŠ	SOU	úplná r.	1/D/15	26-100
Aneta	39	SOU	SOU s mat	úplná r.	1/S/15	26-100
Anežka	51	SŠ bez mat	SOŠ	neúplná r.	1/D/15	201-500
Praha – ZŠ						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Barbora	39	SOŠ	VOŠ	úplná r.	2/S-D/15-3	201-500
Beáta	52	VŠ	VŠ	úplná r.	2/S-S/18-15	201-500
Běla	39	SOŠ	SOU s mat	úplná r. s příb	2/S-S/17-14	201-500
Berta	42	VŠ	VŠ	úplná r.	2/D-S/18-15	201-500
Blanka	41	G	SŠ bez mat	úplná r. s příb	2/D-D/18-15	201-500
Blažena	33	SOŠ	SOŠ	úplná r.	2/S-S/14-2	26-100
Bohdana	40	SOŠ	VŠ	úplná r.	3/S-S-S/22-19-15	201-500
Bohuslava	40	SOŠ	G	neúplná r.	2/D-D/18-15	101-200
Božena	44	SOŠ	SOU s mat	neúplná r.	2/S-S/22-15	201-500
Brigita	54	SOŠ	VŠ	neúplná r.	3/S-S-D/26-19-14	201-500
Brněnsko – ZŠ						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Kamila	42	SOU	SOŠ	úplná r. s příb	1/S/14	X
Karina	34	SOU	SOU	úplná r.	3/S-S-S/14-11-7	26-100
Karolína	37	SOU s mat	SOŠ	úplná r.	3/D-S-D/18-15-5	0-25
Kateřina	35	SOU	SOU	úplná r. s příb	2/D-S/14-7	201-500
Klára	36	SŠ bez mat	SŠ bez mat	neúplná r.	2/D-S/15-9	26-100
Klaudie	39	SŠ bez mat	SŠ bez mat	úplná r.	5/D-S-S-S-D/17-14-9-7-2	26-100
Květa	34	SŠ bez mat	SŠ bez mat	úplná r. s příb	2/S-S/15-12	500+

Kristýna	35	SOU	SOU	úplná r. s příb	2/S-S/15-8	26-100
Brněnsko – ZŠ						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Jana	36	SŠ bez mat	VŠ	úplná r. s příb	1/D/15	201-500
Jarmila	42	SOŠ	SOU	úplná r.	3/S-D-S/17-15-11	26-100
Jarka	42	SOU s mat	SŠ bez mat	úplná r. s příb	3/S-D-S/17-14-10	X
Jindřiška	44	SOU	VŠ	neúplná r. s příb	1/S/14	26-100
Jiřina	46	SOŠ	SOŠ	neúplná r.	1/S/14	26-100
Jitka	32	SOŠ	VŠ	úplná r.	1/D/14	201-500
Johana	40	G	SOU	neúplná r.	1/D/14	201-500
Julie	49	VŠ	VŠ	úplná r. s příb	3/D-D-D/24-21-15	201-500
Brněnsko – VG						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Lada	43	VŠ	VŠ	úplná r. s příb	5/S-S-D-D-D/19-16-14-13-5	201-500
Laura	41	VOŠ	VŠ	úplná r.	3/D-D-S/20-20-14	500+
Lenka	46	VŠ	VŠ	úplná r. s příb	5/S-S-S-D-S/19-18-15-8-5	500+
Liběna	32	VOŠ	SOU s mat	úplná r.	1/S/14	101-200
Libuše	33	VŠ	SŠ bez mat	úplná r.	2/S-S/14-2	101-200
Linda	38			úplná r.	3/D-S-S/14-12-4	201-500
Lucie	42	VŠ	VŠ	úplná r.	2/D-D/20-15	201-500
Lýdie	47				2/--/17-15	X
Tábor a okolí ZŠ						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Magda	48	VŠ	SOU	úplná r.	2/S-D/17-15	500+
Mahulena	37	SOU	SOŠ	úplná r.	1/S/14	0-25
Marcela	43	SOU		neúplná r.	2/D-S/18-15	101-200
Mariana	50	SOU	VŠ	úplná r.	3/S-D-S/30-25-15	101-200
Marika	34	SOU	SOU	úplná r. s příb	1/D/14	26-100
Markéta	41			úplná r.	2/S-D/15-6	26-100
Martina	34	SOU	SOU	úplná r.	4/D-D-D-S/14-11-4-4	26-100
Milada	34	SŠ bez mat	SOU s mat	úplná r. s příb	2/D-S/14-6	26-100
Matylda	39	SOU	SŠ bez mat	úplná r. s příb	2/S-D/21-14	26-100
Michaela	35	SOŠ		neúplná r.	1/D/14	0-25
Milena	35	SOU	SOU	úplná r. s příb	1/D/14	26-100
Miriam	40	SOU	G	úplná r.	3/S-S-S/14-12-3	26-100
Monika	34	SOU	SOŠ	úplná r.	2/S-S/14-5	101-200
Tábor a okolí ZŠ						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Sandra	52	SOŠ	SOŠ	úplná r.	3/D-D-S/30-25-15	201-500
Sabina	40	VOŠ	VŠ	úplná r.	3/D-D-S/16-14-5	201-500
Sára	37	G	SOŠ	neúplná r. s příb	2/S-S/15-15	101-200
Saskie	43	SOŠ	SOŠ	úplná r.	1/S?/14	26-100
Silvie	35	SOŠ	SOŠ	úplná r.	2/S-D/14-7	26-100
Simona	36	SOŠ	VŠ	úplná r. s příb	1/S/15	201-500

Soňa	38	SOŠ		neúplná r.	2/S-S/17-14	26-100
Stela	37	SOŠ	SOŠ	úplná r.	2/D-S/14-7	26-100
Svatava	39	SOŠ	SOŠ	úplná r. s příb	2/S-S/15-10	201-500
Světlana	39	SOU s mat	SOU s mat	úplná r. s příb	2/S-D/14-14	101-200
Tábor a okolí VG						
Jméno	Věk	Vzdělání	Vzdělání partnera	Typ rodiny	Počet dětí/pohlaví/věk	Knihy
Valérie	50	SOŠ	VŠ	úplná r.	1/S/14-15?	500+
Vanda	47	VŠ	SOŠ	úplná r.	1/D/15	500+
Vendula	43	VŠ	SOŠ	úplná r. s příb	1/D/15	201-500
Veronika	40	SOŠ	SOU	úplná r. s příb	2/D-D/15-13	26-100
Věra	38	VŠ		neúplná r. s příb	1/D/14	26-100
Vilma	36	SOŠ	SOU	úplná r.	2/S-D/15-11	101-200
Viola	39	SOŠ	SOU s mat	úplná r.	2/D-S/15-10	26-100
Vladěna	36	SOŠ	SOU	úplná r. s příb	2/D-D/15-12	201-500
Vlasta	35	SOŠ	SOŠ	úplná r. s příb	3/S-D-S/15-6-2	201-500
Václava	46	SOŠ	VŠ	úplná r.	3/D-D-D/20-18-15	500+
Viktorie	47	VŠ	SOU	úplná r.	1/S/14	101-200

4. Etnografická studie

4.1 Seznam rozhovorů – etnografická studie na školách

id	škola	žák- učitel- rodič	Jméno	Příjmení	Datum	Délka nahrávky
1	SŠ	ž	Oliver	Sýkora	12.11.2008	39:53
2	SŠ	ž	Erika	Datlová	12.11.2008	28:41
3	MŠ	ž	Patrik	Bílý	18.11.2008	43:37
4	MŠ	u		Chroust	18.11.2008	1:03:56
5	SŠ	ž	Roman	XX	19.11.2008	40:41
6	SŠ	ž	Štěpán	Čížek	19.11.2009	44:39
7	SŠ	ž	Marta	Špačková	19.11.2008	30:17+
8	MŠ	ž	Miriám + Johana	Fialová+XX	25.11.2008	36:06
9	MŠ	ž	Nikita + Gizela	XX + Červená	25.11.2008	56:48
10	SŠ	ž	Magda	Špačková	26.11.2008	42:14
11	MŠ	ž	Emil	Modrý	2.12.2008	37:43
12	MŠ	ž	Laura + Linda	XX+XX	2.12.2008	34:10
13	MŠ	ž	Anežka	Šedivá	2.12.2008	42:08
14	MŠ	ž	Filip	Zelený	2.12.2008	34:22
15	SŠ	ž	Zlata	Čápková	3.12.2008	32:28
16	SŠ	u		Jasmínová (třídní učitelka)	8.12.2008	39:36
17	SŠ	ž	Jonáš	Rehek	8.12.2008	39:57
18	MŠ	ž	Přemek	Oranžový	9.12.2008	38:53
19	SŠ	ž	Gabriel	Jeřábek	10.12.2008	41:03
20	SŠ	ž	Ester	Kosová	10.12.2008	43:29
21	SŠ	ž	Štěpánka	Čížková	10.12.2008	35:39
22	MŠ	ž	Albert	Černý	16.12.2008	43:03
23	SŠ	ž	Felix	Holub	7.1.2009	36:22
24	SŠ	ž	Radmila	Stehlíková	8.1.2009	30:47
25	SŠ	ž	Julie	Luňáková	8.1.2009	41:03+9:36
26	MŠ	u		Tesaříková (zástupkyně ředitele, výchovná poradkyně)	13.1.2009	59:35
27	SŠ	ž	Josef	Slavík	14.1.2009	38:02
28	SŠ	ž	Kryštof	Čejka	14.1.2009	14:18+21:44
29	SŠ	ž	Natálie	Poláková	14.1.2009	37:03
30	MŠ	r		Zelená (matka Filipa)	14.1.2009	33:31
31	SŠ	r		Čížková (matka Štěpána a Štěpánky)	23.1.2009	1:53:35+1:31:40
32	SŠ	ž	Milan	Červenka	18.2.2009	37:35
33	SŠ	ž	Marián	Dudek	18.2.2009	47:29
34	SŠ	ž	Hedvika + Františka	Vránová + Kafková	18.2.2009	38:38
35	MŠ	r		Modrá&Modrý (rodiče Emila)	18.2.2009	2:17:35+7:31
36	MŠ	u		Kvapíková (učitelka čj+děj)	23.2.2009	49:55
37	SŠ	ž	Hedvika	Vránová	25.2.2009	39:13
38	MŠ	r		Červená (matka Gizely)	6.3.2009	1:19:19
39	SŠ	r		Vránová & Vrána (rodiče Hedviky)	11.3.2009	1:08:52
40	SŠ	ž	Adam	Drozd	11.3.2009	36:41
41	SŠ	r		Holubová (matka Felixe)	16.3.2009	55:40
42	MŠ	r		Černá (matka Alberta)	17.3.2009	44:52
43	SŠ	ž	Prokop	Kulík	25.3.2009	39:01
44	SŠ	r		Kosová (matka Ester)	25.3.2009	46:22+39:44
45	SŠ	u		Topolová (ředitelka)	30.3.2009	1:30:17
46	MŠ	r		Oranžová (matka Přemka)	31.3.2009	1:09:53+14:53
47	SŠ	r		Špaček (otec Magdy a Marty)	6.4.2009	1:06:43

48	SŠ	r		Čejková (matka Kryštofa)	7.4.2009	1:29:59
49	SŠ	r		Slavíková (matka Josefa)	16.4.2009	10:02+2:03:12
50	SŠ	r		Dudková (matka Mariána)	20.4.2009, 15.6.2009	35:31+3:04+38:09
51	SŠ	u		Konvalinková (speciální pedagog, etoped)	20.4.2009	1:52:05
52	SŠ	r		Poláková (matka Natálie)	21.4.2009	27:05+1:01:33+10:05
53	SŠ	r		Červenková (nevlastní matka Milana)	22.4.2009	1:02:46
54	MŠ	r		Šedivá (matka Anežky)	22.4.2009	1:06:59+19:04
55	SŠ	r		Luňáková (matka Julie)	5.5.2009	1:24:09
56	MŠ	r		Bílá (matka Patrika)	19.5.2009	1:27:39
57	SŠ	r		Drozdová (matka Adama)	5.6.2009	1:15:09
58	SŠ	r		Stehlíková (matka Radmily)	22.1.2010	2:14:32+2:33:36+46:22
59	SŠ	ž	Ester + Hedvika + Štěpánka + Natálie	Kosová+Vránová+Čížková+Poláková	5.2.2010	36:06
60	SŠ	ž	Gabriel + Josef	Jeřábek + Slavík	5.2.2010	44:44
61	SŠ	ž	Františka + Hedvika+ Ester	Kafková+Vránová+Kosová	5.2.2010	43:57
62	MŠ	ž	Nikita	XX	5.2.2010	15:57
63	MŠ	ž	Anežka + Johana + Šárka + Laura	Šedivá+XX+Okrová+XX	10.2.2010	40:11
64	SŠ	ž	Ivan + Marián + Adam + Štěpán	Kulík+Dudek+Drozd+Čížek	12.2.2010	40:26
65	SŠ	ž	Julie + Marta	Luňáková, Špačková	12.2.2010	37:32
66	SŠ	ž	Magda + Robin	Špačková + Čečetka	12.2.2010	36:06
67	SŠ	ž	Oliver + Gabriel	Sýkora + Jeřábek	19.2.2010	42:38
68	SŠ	ž	Milan + Josef	Červenka + Slavík	19.2.2010	41:09
69	SŠ	ž	Zlata + Oliver	Čáповá + Sýkora	26.2.2010	39:58+5:40
70	SŠ	ž	Felix	Holub	26.2.2010	36:38
71	SŠ	ž	Jonáš	Rehek	26.2.2010	44:44
72	MŠ	ž	Dana + Filip	XX + Zelený	26.2.2010	1:30:21
73	SŠ	ž	Kryštof	Čejka	5.3.2010	41:34
74	SŠ	ž	Radmila + Františka + Hedvika	Stehlíková+Kafková+Vránová	19.3.2010	7:52+33:56
75	SŠ	ž	Prokop + Arnošt	Kulík + Dlask	19.3.2010	6:46+18:31+15:35
76	MŠ	ž	Johana + Gizela + Nikita + Miriam	XX+Červená+XX+Fialová	23.3.2010	40:37
77	MŠ	ž	Emil	Modrý	26.3.2010	48:29
78	MŠ	ž	Tina + Lucie	Zlatá + XX	26.3.2010	51:54
79	MŠ	ž	Tina + Lucie	Zlatá + XX	30.3.2010	47:00
80	MŠ	ž	Patrik + Přemek	Bílý + Oranžový	30.3.2010	37:45
81	MŠ	u		Tesaříková (zástupkyně ředitele, výchovná poradkyně)	30.3.2010	1:33:56+6:18
82	SŠ	ž	Oliver	Sýkora	16.4.2010	44:52
83	SŠ	ž	Magda	Špačková	16.4.2010	43:04
84	MŠ	ž	Albert	Černý	20.4.2010	44:24
85	MŠ	ž	Miriam	Fialová	20.4.2010	49:54
86	MŠ	ž	Šárka	Okrová	4.5.2010	1:37:49
87	MŠ	u		Slunéčková (ch, bio)	11.5.2010	58:42
88	SŠ	ž	Marián + Štěpán	Dudek + Čížek	14.5.2010	42:05
89	SŠ	ž	Oliver + Gabriel	Sýkora + Jeřábek	14.5.2010	50:42
90	MŠ	r		Fiala (otec Miriam)	2.6.2010	2:43:02
91	SŠ	ž	Julie + Marta	Luňáková + Špačková	4.6.2010	42:32
92	SŠ	ž	Oliver + Josef + Gabriel	Sýkora+Slavík+Jeřábek	4.6.2010	41:19
93	SŠ	u		Hrušková (čj,d)	7.6.2010	1:20:57

94	MŠ	r		Zlatá (matka tiny)	7.6.2010	1:20:55
95	MŠ	r		Okrová (matka Šárky)	10.6.2010	2:57:54
96	SŠ	r		Kafková (matka Františky)	28.7.2010	1:45:44+26:16
97	SŠ	ž	záznam po promítání dokumentu Katka		28.5.2010	18:37+44:44
98	SŠ	ž	Oliver + Marta + Julie	Sýkora, Špačková, Luňáková	7.5.2010	1:40:27
99	SŠ	ž	Natálie + Ester + Hedvika	Poláková+Kosová+Vránová	11.6.2010	29:45
100	SŠ	u		Jasmínová (třídní učitelka)	19.10.2010	1:42:08+50:27

4.2 Seznam žáků s informacemi o rodinách a zaměstnání rodičů

Jméno	Příjmení	Škola	Rodina (ne-úplná / počet dětí / pořadí)	Vzdělání rodičů	Zaměstnání matka	Zaměstnání otec	Poznámka
Albert	Černý	MŠ	neúplná / 1	VŠ	analytička - bankovníctví	podnikatel-hoteliér	Dvojitý občanství (otec – EU)
Alexandra		MŠ			podnikatelka		Cizinka – Rusko, dvojče Nataša
Anežka	Šedivá	MŠ	úplná / 2 / starší	M	bankovní úřednice	technik - stavebnictví	
Dana		MŠ	neúplná / 2 / starší [+1 mladší od otce]	M	střední manažerka		
Emil	Modrý	MŠ	úplná / 2 / mladší	M	lékařská laborantka	?	
Filip	Zelený	MŠ	úplná / 3 / prostřední	V	podnikatelka	podnikatel	
Gizela	Červená	MŠ	úplná / 2 / mladší	V	pracovnice pošty	řidič kamionu (vyučení tesař)	
Johana		MŠ	úplná[otčím] / 2 / starší	V			
Laura		MŠ	úplná[otčím] / ?		servírka?	podnikatel	
Linda		MŠ	úplná / 3 / prostřední	M	zdravotní sestra		
Ljuba		MŠ					Cizinka – Rusko, přišla v 7. ročníku, do 9. ročníku opět změnila školu
Lucie		MŠ	úplná / 2 / starší	M	úřednice	podnikatel	
Miriam	Fialová	MŠ	úplná / 3 / prostřední	V	pracovnice pošty	nekvalifikovaný dělník	
Nataša		MŠ			podnikatelka		Cizinka – Rusko, dvojče Alexandra
Nikita		MŠ	úplná / 1	M	úřednice	řidič kamionu	
Patrik	Bílý	MŠ	úplná / 2 / mladší	VŠ	hospodárka - gymnázium	policie, zvláštní tým, poté OSVČ - odborník	
Přemek	Žlutý	MŠ	úplná / 2 / mladší	M	zdravotní sestra	řidič sanity	
Richard		MŠ					ZŠ-MŠ navštěvoval mezi 3.-6. ročníkem, poté v 9. ročníku
Šárka	Okrová	MŠ	neúplná / 3 / nejstarší	M	OSVČ	kvalifikovaný dělník	
Tina	Zlatá	MŠ	úplná / 2 / mladší	VŠ	manažerka – rodinná firma	podnikatel, stavař	
Adam	Drozd	SŠ	úplná / 2 / mladší	VŠ	vychovatelka ZŠ	programátor	
Arnošt	Dlask	SŠ	neúplná / 2 / mladší	M	zdravotní sestra	řidič	
Erika	Hýlová	SŠ	úplná [otčím] / 3 / prostřední	M	číšnice	podnikatel	
Ester	Kosová	SŠ	neúplná / 2 / mladší	M	účetní	policista	
Felix	Holub	SŠ	úplná / 1 [+3 starší od otce]	V	poštovní doručovatelka	řidič autobusu (vyučení zedník)	

Františka	Kafková	SŠ	úplná / 3 / nejmladší	M	úřednice	policista	
Gabriel	Jeřábek	SŠ	neúplná / 1	V			
Hedvika	Vránová	SŠ	úplná / 2 / mladší	M	OSVČ – obchodní zástupkyně	kvalifikovaný dělník	
Ivan	Bukač	SŠ	úplná /	V	podnikání-cukrářka	podnikání-cukrář	Cizinec – Ukrajina
Jonáš	Rehek	SŠ	úplná / 4 / 2. nejmladší	V	nekvalifikovaná dělnice	dělník	
Josef	Slavík	SŠ	úplná[otčím] / 2 / starší	V	prodavačka	herec	
Julie	Luňáková	SŠ	úplná / 2 / starší	M	zákaznické oddělení	stavební dozor	
Kryštof	Čejka	SŠ	úplná / 2 / mladší	M	úřednice - státní správa	OSVČ - odborník	
Magda	Špačková	SŠ	neúplná[vdovec] / 3 / mladší(dvojče)	M		podnikatel	Sourozenec – dvojče Marta
Marián	Dudek	SŠ	úplná / 2 / starší	V	prodavačka	řidič autobusu (vyučení truhlář)	
Marta	Špačková	SŠ	neúplná[vdovec] / 3 / mladší (dvojče)	M		podnikatel	Sourozenec – dvojče Magda
Milan	Červenka	SŠ	úplná[nevlastní matka] / 5 / nejstarší [z toho 2 od nevlastní matky]	V	nekvalifikovaná dělnice[RD]	řidič	
Natálie	Poláková	SŠ	úplná / 4 / 2. nejmladší	VŠ	Zdravotní sestra	technik, ing.	
Oliver	Sýkora	SŠ	úplná / 2 / starší	VŠ	barmanka, číšnice	obchodník	Cizinec – Bulharské občanství, národnost turecká
Prokop	Kulík	SŠ	neúplná / 3 / nejmladší		OSVČ-řemeslo	otec v zahraničí	Cizinec - Gruzie
Radmila	Stehlíková	SŠ	úplná / 3 / nejstarší	V	nekvalifikovaný dělník	kvalifikovaný dělník	
Robin	Čečetka	SŠ	neúplná	M	policistka	hasič	
Štěpán	Čížek	SŠ	neúplná / 2 / dvojče [+1 mladší od otce]	VŠ	OSVČ - osobní služby	manažer, podnikatel	
Štěpánka	Čížková	SŠ	neúplná / 2 / dvojče [+1 mladší od otce]	VŠ	OSVČ - osobní služby	manažer, podnikatel	
Zina	Datlová	SŠ		V			
Zlata	Čáповá	SŠ	úplná / 2 / starší	M	květinářka	podnikatel-bezpečnostní firma	

4.3 Tématická osnova rozhovorů s rodiči

Hodnocení dítěte	Jaké je vaše dítě , jak byste ho/ji popsal?
DÍTĚ	Porovnání s ostatními dětmi – kamarádi, sourozenci.
Očekávání vzhledem k dítěti	Měli jste nějaké sny nebo plány, co by vaše dítě mohlo dělat, v čem by mohlo uspět? (nadání, talenty – sport, hudba, jazyky ...)
TALENTY	Chodil/a do nějakých kroužků – jak mu/jí to šlo? Proč přestal/a?
Hodnocení dítěte jako ŽÁKA	Jaké je vaše dítě žák / student (ne/spokojenost, ne/baví ho to, studijní typ ...)
Význam školní KLASIFIKACE	Jak moc bylo pro vás důležité, aby syn/dcera ve škole uspěl, dosáhl vzdělání?
Výběr školy	Jak jsou důležité známky , co pro vás znamená prospěch?
HODNOCENÍ ŠKOLY	Jak (a proč) jste (ne) vybrali tuto ZŠ ? Chodí na tuto školu syn/dcera od první třídy? Co si myslíte o této základní škole? Jak jste se základní školou a jejími učiteli spokojení ? Museli jste řešit nějaký problém se školou? (ať už kvůli dítěti/spolužákům/učiteli) Přemýšleli jste někdy o změně? Kam půjde syn/dcera na střední školu? (vím, takže spíš ujištění) Jak jste školu vybírali? Od kdy jste to řešili? Co hrálo při rozhodování roli? (zájem, tradice-příbuzní, známí, ...) Museli jste nějakou volbu synovi/dceři vymlouvat? Proč ano/ne?
KOMUNIKACE se školou	Jak často jste mluvil/a vy nebo druhý rodič s někým z učitelů? Při jakých příležitostech? [<i>třídní schůzky, volá škola, volají rodiče ...</i>] Kdo a jak ve škole řeší vzdělávací a výchovné problémy dětí? Mělo Vaše dítě nějaký konflikt s učiteli nebo spolužáky? Jak jste to řešili? [<i>příklad</i>]
POMOC dítěti / hodnocení vlastní kompetence	Učili jste se někdy s dítětem? Kdo a jak často? S čím jste mu/jí pomáhali, a s čím ne, proč? Co dnes – pomáháte s něčím? Obrací se na Vás vaše dítě s problémy, které řeší ve škole? Obrací se na Vás nebo na druhého rodiče syn/dcera, když něčemu nerozumí a potřebuje to vysvětlit?
POMOC z jiných zdrojů	Umíte dítěti pomoc, když něčemu ve škole nerozumí? Pomáhá dítěti se školou někdo jiný? [<i>z rodiny, známí, kamarádi, doučování</i>] Zajišťovali jste někdy dítěti doučování? (proč a jak - kdy, kde, za peníze? – materiální pomoc)
Rodinná HISTORIE	Co vy a škola ? Jak váš to šlo ve škole? Jak váš škola bavila? (Prospěch, vzdělání, vzpomínky na školu)
ROLE ŠKOLY	Co by měla dát do života dítěti škola?
RODINA, výchova ŽIVOTNÍ STYL	Jaká je vaše rodina – co je pro váš typické? Jak spolu trávíte volný čas? Dovolené ... Dneska se mluví o tom, že děti nechtou, co si o tom myslíte? Jak je to u vás – čte dítě? Chodí do knihovny ... co čte? A Vy (s manželem/manželkou) - čtete?Co a jak často? Chodili jste s dítětem na nějaké kulturní akce? Jaké – divadlo, kino, galerie ... Je to pro vás důležité? Řekl/a byste, že vychováváte své dítě/děti podobně jako vás vychovávali rodiče nebo vidíte nějaké rozdíly? Snažil/a jste se ve své výchově něco změnit oproti svým rodičům? Byl/a jste v tom úspěšná?
ROLE RODINY	Co by si měli děti z domova do života především odnést ? Co by si měli od vás hlavně zapamatovat? Jaký člověk by z Vašeho dítěte měl být?
HODNOCENÍ, RIZIKA A BUDOUCNOST	Jak jste spokojený/á s - tím, jak tráví Vaše dítě svůj volný čas? - jeho/jejími plány do budoucna? Máte nějaké obavy, které se týkají budoucnosti? Znáte kamarády vašeho dítěte? Byli jste nuceni někdy omezovat to, s kým se stýká?

Chtěl/a byste ještě něco dodat, nezapomněli jsme na něco důležitého???

4.4 Rozhovory s dětmi – žáky 8. ročníku ZŠ

Záliby, koníčky	Co děláš nejradši ve volném čase? [hudba, sport, počítače, kino, zvířata, hry, móda, graffiti ...] Chodíš do nějakých kroužků? [pokud ne, tak dřív] Co Ti jde, v čem jsi dobrej/dobrá?
Trávení volného času Trávení prázdnin	Co děláš v týdnu když skončí vyučování? [doma/venku/kroužky] Vzpomeneš si na nejlepší zážitek z letních prázdnin? Co jsi dělal/a o posledních prázdninách? [týden podzimních, ale i v létě] Kde jsi je trávil/a?
Vrstevníci, kamarádi	Kdo je Tvůj nejlepší kamarád / kamarádka? [pokud ne ze třídy] Kdo je Tvůj nejlepší spolužák / spolužačka? Scházíš se se spolužáky i po škole? Co spolu děláte? Koho ze třídy nemusíš nebo nemáš rád/a?
Vliv odchodů ze školy na kamarádství Třída a kamarádství	Odešli Ti nějakí kamarádi nebo kamarádky na jiné školy? [pokud ano >] Vídáš se s nimi? Jaké jsou ve vaší třídě skupiny? [šprti, fotbalisti, barbie, diskanti, emoušiči] S kým ve třídě kamarádíš? S kým se nebavíš? Kdo z třídy je nejlepší a proč? Je někdo, koho obdivuješ, něčeho si na něm nebo na ní vážíš? [popsat proč – vlastnosti, příhoda]
Zájem o školu	Co říkáš na školu? Co pro Tebe škola zajímá? Co tě ve škole nejvíc baví, zajímá? Co nebaví? ...
Školy v přírodě, lyžáky, exkurze	Máš rád/a akce se školou, když jdete nebo jedete mimo školu? Jako jsou ŠVP, lyžařské kurzy nebo tak? [zjistit jestli dítě jezdí, příp. proč ne]
Sebehodnocení jako žáka – Výchovné hledisko	Jak vycházíš s učiteli? [se kterými ano, se kterými ne] Dostáváš často poznámky nebo jiné tresty? [podle žáka – u někoho dává, u někoho nedává smysl se ptát na kázeň] Kdo tě nejvíc naučí? Kdo tě nic nenaučí? Které učitele máš a které nemáš rád/a?
Sebehodnocení jako žáka – Vzdělávací hledisko	Jak ti jde škola? Jaké máš známky? Snažíš se udržovat průměr ...?
Řešení problému	Co děláš, když nějaké látce ve škole nerozumíš? [příklad!; nic, spolužáci, kamarádi, rodiče, rodina obecně] Vysvětlí Ti rodič/e, když něčemu ve škole nerozumíš? Jak často se ti stane, že něčemu nerozumíš a nevíš co s tím?
Postoj rodičů ke škole	Co říkají rodiče na školu a učitele? [příklad] Jde jim o dobré známky? Pomáhají Ti rodič/e s úkoly, s učením?
Představy o budoucnosti	Přemýšlíš o tom, kam půjdeš po deváté třídě? Co budeš dělat až ti bude 30 let?
Četba	Co Ty a knížky? Říká Ti to něco?

Chtěl/a bys ještě něco dodat, nezapomněli jsme na něco důležitého???

4.5 Rozhovory s učiteli

Učitelská kariéra	Mohla byste nejdřív v krátkosti říci pár slov o tom, jak jste se dostal/a k učení? Jak dlouho učíte? Kde všude jste učil/a? Jak dlouho a jaké předměty učíte na této škole?
Srovnání školy a třídy	Jak se Vám líbí v této škole? Je něco, co ne? Dovedla byste říci, čím se liší tato základní škola od ostatních? Je pro ní něco specifické ?
ŠKOLA	Budeme nyní mluvit hlavně o 8.A Jaké máte zkušenosti danou třídou - 8.A ? [<i>jak dlouho a co je učí</i>] Jak byste popsala tuto třídu jako kolektiv? Jak se učí v této třídě? Kdybyste srovnala 8.A s Vaší 9.A, liší se něčím od sebe tyto třídy nebo respektive žáci v nich?
Žáci / děti v 8.A / 8.C	Jsou v té třídě z Vašeho pohledu nějaké skupiny? (ať už z hlediska učitele-učebního nebo i kdo s kým kamarádí) Mohl/a byste žáky v několika slovech popsat? [<i>seznam dětí</i>]
DĚTI	Kdo v této třídě vyčnívá a čím ? [<i>talent, kázeň, charakter</i>] Jsou podle Vašeho názoru ve třídě nadaní žáci [<i>i v jiných předmětech; čím</i>]? Jak s takovým žákem pracujete?
Posuzovaná důležitost rodiny	Projevuje se podle Vás u dětí ve škole to, jaké vzdělání nebo povolání rodiče mají?
RODIČE	Poznáte Vy jako učitelka, či rodiče své děti ve vzdělávání podporují , a komu naopak podpora z domova chybí ? Jak si účinnou podporu ze stranu rodičů představujete, co by měli hlavně rodiče dělat pro své děti, aby byly ve škole úspěšné? [<i>Dobrá výchova</i>]
Rodiny - kontakt s rodiči	Jakou máte zkušenost ze spolupráce s rodiči? [<i>obecně</i>] A konkrétně, jakou zkušenost máte z komunikace s rodiči žáků z 8.A? [<i>zná? > koho jo, koho ne; PŘÍKLADY</i>] O čem s rodiči komunikujete, kdo iniciuje setkání? Zastáváte názor, že jablka nepadají daleko od stromu?
Přístup k dětem s odlišnostmi (SPU, cizinci)	Myslíte si, že by učitelé měli přistupovat ke všem dětem spíše stejně nebo by spíše měli volit raději individuální přístup?
Odlišnosti	Jaké máte zkušenosti s dětmi se „ specifickými poruchami učení “ nebo nějak jinak handicapovanými? Jak se zohledňuje handicap ve výuce nebo v hodnocení? Jaké máte zkušenosti s dětmi cizinců ? A konkrétně s dětmi-cizinci v dané třídě? Co děti z problémových rodin ?
Vzdělávací budoucnost	Zajímáte se o vzdělávací budoucnost žáků, které učíte? [<i>je rozdíl mezi třídní a netřídní???</i>]
Komunikace o dalším vzdělávání	Podílíte se nějak na výběru další školy u dětí (příp. děláte kariérní/vzdělávací poradenství)? Komunikujete o tom s žáky, rodiči nebo dalšími učiteli apod? Je podle Vás někdo, kdo by „měl“ ať už ve Vaší 9.A nebo v této třídě na gymnázium, ale nejspíš na něj nepůjde? Připravujete speciálně děti, které dělají přijímací zkoušky?
Pedagogické cíle	Co by měla škola jako taková dětem dát do života ?

Co byste Vy osobně chtěla **předat dětem**?

Co pro vás znamená učitelská profese?

S jakými dětmi se Vám nejlépe pracuje, koho je radost učit?

Na čem hlavně závisí úspěch dítěte ve škole [*intelligence, výchova, snaha, pečlivost apod ...*]

Úroveň školství

Co říkáte Vy osobně současné úrovni českého školství?

Je něco, co nezaznělo a chtěl/a byste ještě něco dodat nebo na co byste se Vy chtěla zeptat mne?

4.6 Etika, soukromí, prostor, vztahy a moc v terénu

Výzkum nutně zasahuje do života těch, kteří se ho účastní, kterých se bezprostředně týká. Ve výzkumu, jehož součástí jsou nezletilí, jsou nároky na provedení vzhledem k dodržování etických zásad o to naléhavější. Byla jsem si této okolnosti vědoma od samého počátku.

Principy etiky etnografického výzkumu mohou být rozděleny do kategorií: neublížení, dobročinnost, autonomie a sebeurčení, spravedlivost [Murphy, Dingwall in Atkinson et al. 2001: 339-347]. Plně jsem se soustředila na to, abych neporušila žádný z hlavních etických principů, snažila jsem se s každým jednat slušným způsobem, respektovat jeho/její názory, nesdělovat nepravdivé informace o výzkumu nebo svých záměrech, nezraňovat svým hodnocením.

K naprostému základu patří, aby každý účastník/účastnice měl/a *pokaždé* možnost neúčastnit se výzkumu, neodpovídat [Švaříček Šed'ová 2007: 43-50]. U několika žáků se mi nepodařilo získat souhlas zákonných zástupců, ojedinele se mnou nechťeli žáci mluvit bez udání důvodu¹⁵⁵, většinou různě smlouvali tak, aby se jim to hodilo. Respektovala jsem přání a třeba momentální chuť žáků, pokud jsem byla ve škole. Mojí malou direktivnost v tomto ohledu potvrzuje, že jsem se s různými odmítnutími setkávala v celém průběhu. Neměli zábrany mi říci, že se jim nechce, nehodí, chtěli by rozhovor přeložit na jindy, rádi by u něho měli kamaráda, kamarádku apod. U učitelů šlo většinou jednoduše o stanovení vhodného termínu. Někteří rodiče rozhovor odmítli, případně se opakovaně omlouvali na časovou vytíženost.

Před každým rozhovorem jsem zdůrazňovala, že pokud nebude chtít konverzační partner/ka o něčem mluvit, na otázku odpovídat, stačí říci a budeme pokračovat v jiném tématu. V tomto směru etika přímo omezuje možnost získat „úplná“ data (snažila jsem se navázat kontakt a získat výpověď od co nejvíce možných účastníků, podílet se na maximu možných aktivit). S touto situací jsem se výjimečně při vedení rozhovorů setkala.

Opakovaně jsem si uvědomovala svou nepatřičnost ve škole, kde má každý své přesné místo jen já ne. Vstup do hodiny znamená pro učitele vstup veřelce, cizí osoby, u níž si nemůže být tak úplně jist, jaké důsledky bude mít. Přes vysvětlení výzkumu, cíle, který si klade, bylo pro většinu učitelů moje sezení v lavici vyrušující. Ačkoli i u nás existují školy, ve kterých jsou učitelé zvyklí na přítomnost rodičů v hodinách nebo asistentů pedagoga (tedy jiných dospělých osob), ani jedna ze škol tuto praxi nezavedla. Hospitace na školách nebyly časté, týkaly se výhradně ČŠI. Výjimečné byly a i návštěva někoho z vedení školy v hodině. Byly dopředu hlášené a podle pedagogů i dětí se takové hodiny od běžných lišily. Navštěvování hodin mezi kolegy, které by umožňovalo vést diskuzi o metodách vyučování předmětu, se nepovažovalo za žádoucí, každý učitel individuálně za hodiny odpovídal a měl v tom důvěru.

¹⁵⁵ Nakonec se to týkalo jen Eriky v druhém roce, Arnošta a Dominika v prvním. U Ivana, Ljuby, Alexandry, Nataši (všichni cizí státní příslušníci) a Ziny se mi nepodařilo získat souhlas rodičů. Až v druhém roce jsem získala souhlas od matky Tiny, která vysvětlovala své váhání nedůvěrou vůči psychologickým výzkumům, za něž výzkum považovala.

Ve vztahu k žákům se má nejasná pozice projevovala zpočátku o přestávkách ve třídě, kdy nebyl přítomen někdo z vyučujících, aby zapsal do třídní knihy, do žakovských knížek nebo rozdal učebnice. Učitelé většinu přestávek trávili buď v kabinetech nebo dozorovali na chodbách, které se tím stávaly veřejnými prostory. Oproti tomu třídy se v mých očích v době přestávky okamžitě proměňovaly na soukromý prostor žáků, v nichž moje přítomnost mohla být rušivá. Toto soukromí je legitimně narušeno tím, když se ve třídě příliš hlučí nebo pokud zavolají pedagoga sami žáci. Za správné se považovalo mít otevřené dveře, aby kontrolu mohli vyučující kdykoli vykonat. V Malé škole nicméně docházelo i k tomu, že žákyně kouřily u otevřeného okna ve třídě nebo na záchodkách. Snažila jsem se část přestávek trávit ve třídě, pozorovat, jak se žáci chovají, část jsem trávila s učiteli. Několikrát se stalo, že se žáci začali chovat jako mezi vrstevníky, a poté, co si uvědomili mou přítomnost ve třídě, se opravili, omluvili. V takové chvíli jsem měla potřebu spíše se omlouvat a vysvětlovat, že je nechci omezovat, vychovávat. Stejně tak se zpočátku informovali, jestli jsem učitelům pověděla o tahácích, které používali v hodině a „stoupla“ jsem v jejich očích, když poznali, že nikoli a nesnažili se přede mnou své „triky“ skrývat.

Dalším „soukromo-veřejným“ prostorem žáků je jejich virtuální svět, zvláště mobily sice o hodinách tiché (nebyla jsem svědkem toho, aby někomu telefon zazvonil při hodině), ale pod lavicí přístupné hrám nebo posílání zpráv, pobyt na lide.cz či později na Facebooku, kam umísťují své komentáře, fotografie, videa.

Před vstupem do školy jsem zvažovala, jakým způsobem budu oslovovat žáky. Rozhodla jsem se od počátku využít/respektovat „školní normy“. Mezi dospělými vykání do okamžiku než mi případně bude nabídnuto tykání¹⁵⁶), dětem/žákům dospělí tykají a děti/žáci musí dospělým vykat. Byla jsem nakonec pro žáky/ně dospělá osoba, často jen o několik let mladší než jejich rodiče. Uvažovala jsem o vykání žákům/žákyním, ale zavrhl jsem ho jako prvek ve škole cizorodý, který by mohl z pohledu učitelů působit elitářsky. A alespoň zpočátku jsem nechtěla ani nabízet tykání, na které by nemuseli dobře pohlížet učitelé, a nebylo by příliš příjemné ani žákům. Až po bližším seznámení se žáky od druhého pololetí osmé třídy, a zejména v druhém roce, jsem individuálně nabízela tykání. Dívky tuto nabídku s výjimkou Eriky přijaly, s tykáním neměly problém a velmi rychle si na něj zvykly. U chlapců tomu bylo jinak, tykat mi bezprostředně začal Štěpán, Oliver se dlouho „přeříkával“, opravoval sám sebe a já ho ujišťovala, ať mi říká jak mu vyhovuje. Nakonec si zvykl a také mi tykal. Ostatní chlapci mi vykali, a až ke konci jsme si začali tykat s Felixem, Mariánem, Kryštofem a Ivanem.

Problematika mocenské ne/rovnováhy je inherentní součástí typu výzkumu, jaký jsem zvolila a provedla. Jejich zvažování je nutným prvkem sebereflexe. Musela jsem je řešit nejen před vstupem do terénu, ale de facto pokaždé, když jsem se v terénu pohybovala a o výzkumu vůbec uvažovala, reflektovala co se stalo a jaké důsledky tyto skutečnosti mají na budoucnost [Briggs 2003]. Rozhodně jsem se ve školách necítila být jednoznačně v mocensky zvýhodněné pozici, a to ani při jednání s žáky a

¹⁵⁶ Na Malé škole nedošlo k nabídce tykání od nikoho z pedagogů. Na Sídlištní škole jsem velmi brzy dostala nabídku na tykání od třídní učitelky, na škole v přírodě v deváté třídě se tykání rozšířilo na další dvě pedagožky a jednoho pedagoga.

žákyněmi, kteří ostatně byli „domácí“, a proti mně v jasné „přesile“. Jako výzkumnice jsem měla možnost požádat o uvolnění žáků z hodiny¹⁵⁷. Při situaci výzkumník-žák/yně, kde jsem se já dotazovala¹⁵⁸ už se moc přesunula spíše na mou stranu, já měla víc informací o očekávaném průběhu rozhovoru nebo nahrávací zařízení. Snažila jsem se přesto dávat najevo svou nekompetentnost jako člověka, který přišel zvenčí, neví jak tráví dnešní dospívající svůj volný čas, nezná dobře situaci uvnitř školy. Byla jsem etnografkou v tom smyslu, že jsem otravovala chytré lidi tupými dotazy [Geertz 2000: 40].

Ani později jsem ve školách netrávila každý den a nesdílela historii a nebyla ani tolik zapojená v komunikačních sítích, které rámec školy přesahují. Po nějaké době jsem přesto již mohla těžit z pozorování, dat získaných z jiných konverzací. Mohla se vhodně doptávat nebo korigovat vlastní interpretace toho, co se podle „domorodců“ děje, kdo je kdo, dokázala rozpoznat ironii nebo posuny ve významech, komunikační bariéry.

Přesto jsem se v některých případech nevyhnula interpretaci své přítomnosti jako nositele určité autority. Pro žáky jsem autoritu představovala hlavně kvůli věku. Projevovala se zejména zpočátku snaha přede mnou nemluvit sprostě – opravování se kvůli použití nadávky, ujišťování se, zda informaci neřeknu učitelce atp. Několik žáků mělo zájem o sdílení postřehů z vysokoškolského prostředí, obeznámenost v této oblasti pak pro ně znamenala důvod pro určitou formu uznání a respektu.

V případě učitelů jsem vlastní nadřazenost v žádném případě nepociťovala. V několika situacích se podle mne projevilo, že někteří učitelé přece jen nahlíželi s nedůvěrou na člověka-výzkumnici zvenčí, která je a školu může hodnotit (má povolení od vedení školy), aniž se sama stává předmětem hodnocení. Tomu by napovídal odkaz k mé přítomnosti v hodině jako „hospitaci“. Hospitaci vykonávají přítom kontrolní orgány, které mají moc definovat situaci nezávisle na vůli vyučujícího. Komunikace se žáky a zároveň rodiči mi dávala přístup i k informacím, které učitelům zůstávaly skryty nebo u nichž by byli raději, kdyby nebyli prezentované.

Do vztahů ve třídě a přirozeného chodu třídy (nebo školy) jsem se úmyslně snažila zasahovat co nejméně. Nestala jsem se insiderem, organickou součástí třídy ani na Sídlištní škole. V obou případech jsem byla člověk zvenčí, který přijde a zase se vrátí. Pořizovala jsem fotografie a videozáznamy, které jsem žákům dala k dispozici, ke konci školního roku jsem jim vytvořila přání s několika fotografiemi. V Sídlištní škole jsem se domluvila s paní ředitelkou o vhodném daru, kterým byl příspěvek školní knihovně.

Projevování mých názorů učitelé nebo žáci po mě vyžadovali. Nemohla jsem se tedy vyhnout „členskému ověřování“ jako formě jak zvýšit kvalitu výzkumu, tedy předkládání určitých interpretací ohledně situací nebo osob, se snahou zjistit pohled na

¹⁵⁷ Vybírala především takové hodiny, o kterých jsem měla informace, že absence na nich nezpůsobí žákům problémy. Nikdy se nejednalo o matematiku, český jazyk nebo cizí jazyk. Uvažovány byly především suplované hodiny, hodiny výtvarné výchovy, občanské nauky, rodinné výchovy nebo informatiky.

¹⁵⁸ Včetně otázky na to, jestli se mě na něco nechtějí zeptat, která většinou (nikoli vždy) zůstávala s negativní odpovědí.

ně z různých perspektiv. Například na konci prvního i druhého roku se v kabinetu učitelky fyziky sešli spříznění učitelé u kafe a sladkostí (které přinesli svým pedagogům žáci). Setkání jsem se mohla účastnit díky třídní učitelce Jasmínové, která mě označila za „sice výzkumnici, ale normální“. Hlavně ze začátku jsem se názorů a především soudů (kritických) vyvarovala. Teprve postupně jsem se zapojovala do diskuse, kde jsem přinášela své interpretace a zjišťovala, zda jsou přijímány nebo odmítány, používala jsem otázky, které měly zpochybnit předpoklady, na kterých člověk staví (hlavně v případě učitelů), kladla i méně příjemné otázky spojené s nerovnostmi, limity vzdělávání dětí a možnostmi, kterými (ne)disponují školy při pomoci dětem z problematických rodin. Nemohla jsem si později dovolit být v každé situaci nestranná, nebo tvářit se nechápavě a nechat si vše vysvětlovat. Vyžadovalo se ode mne, abych ukazovala porozumění situaci na škole. Postupně jsem získávala členské (emické) vědění a interpretování situací, a to se ode mne také vyžadovalo projevat.

Nutnosti zasáhnout do otevřeného konfliktu nebo sama nějaký takový konflikt řešit jsem ale vystavená přímo nebyla. Extrémní situace v tomto ohledu se odehrála na škole v přírodě, kde docházelo k opakovaným neshodám mezi jednou se zúčastněných pedagožek a jejími kolegy, které obvinila ze „spolčování“ proti ní, což ostatním nakonec vyhovovalo jako další záminka, proč se jí raději vyhýbat. I v situaci, kdy jsem naprosto jednoznačně patřila do jednoho „tábora“ jsem se zdržovala poznámek, které by snad mohly podnítit vyhocení situace. V debatě jsem vystoupila ve chvíli, kdy jsem mohla využít zkušenost, která nesouvisela přímo s mým výzkumem, ale v níž jsem se ocitla jako zúčastněná osoba a nemohla se jí vyhnout.

Ilustrací může být situace, kdy zmíněná pedagožka přišla za ostatními s informací, že jeden chlapec ze sedmé třídy jí dal k oznámkování svůj pohled, ve kterém píše, že „s učitelkou se kouří libově“. Z mého deníku k této události a tomu, jaký sled událostí následoval:

„Nevím, co tím sledoval, zcela jasně šlo o nadsázku (.). Ale bralo se to hodně vážně (a to nejen před klukem a dalšíma, kteří pod tím byli podepsaní – tam opravdu smrtelně vážně), dokonce mezi učitelkami samotnými. Za prvé šlo o to, jestli není problém, že si to četly. Resumé, že nejsou pošťáci, takže nemusí dodržovat listovní tajemství, navíc není možné aby se pohled dostal na veřejnost a pak by očernil obraz učitelů ze Sídlištní školy i školu samotnou. Bizarní bylo, že učitelka Kaštanová vážně vznesla otázku fakticity tvrzení uvedeném na pohledu. Naštěstí jen na chvíli – vzhledem k tomu, že ani jediná zúčastněná učitelka nebyla kuřačka, nepravdivost tvrzení byla zjevná. Dále tato třídní učitelka osmé třídy (.) mluvila o tom, že se mezi dětmi říká, že učitelky večer popíjejí, konkrétně že nějaký žák viděl Jasmínovou na baru. Přitom není vlastně vůbec možné, aby nějaké dítě učitele vidělo (.) Ze svého pohledu navíc nedokážu pochopit, že by mohl být problém, že učitelé sedí večer u stolu v restaurační části s barem, něco „popíjejí“ a povídají si – což se stalo. Na baru učitelka Jasmínová navíc opravdu vůbec neseseděla, což jsme s ostatními také učitelce potvrdily. Jasmínová byla našťavaná, chtěla vědět (.) kdo to o ní šíří (.) že se jí to dotýká a chce to řešit. Pedagožka to nechtěla říci, že ani přesně neví. Pak mluvila o tom, že po večerce se starší děti pohybují po táboře, nejsou na svých chatkách. Měla obavu, zda by nebyla stíhaná, kdyby na škole v přírodě došlo k otěhotnění nezletilé dívky. Jestli učitelky poučily své žáky o antikoncepci, prezervativech, protože jsou údajně aktivní. Já jsem namítla, že není zodpovědností učitelek žáky v noci kontrolovat, protože ty mají zodpovědnost jen v době, kdy se mají o děti starat – tedy v zásadě v době vyučování nebo na výletu, kdy taková situace vlastně nemůže nastat. V noci má odpovědnost noční hlídač. Jasmínová tento názor potvrdila. Pedagožka ale namítala, že ona byla

zvyklá na dřívějších ŠVP děti hlídat i v noci, kde neměli noční hlídače a že je tak zvyklá. Jí prý o děti jde.

Učitelky si nechaly po interní poradě zavolat tři chlapce, kteří byli pod textem pohledu adresovaného nějaké „slečince“ podepsaní. Spolu s nimi i se mnou šli na klidné místo a jednoho se zeptali, co je to za dívku s nimi podepsanou pod textem pohledu (.) Zjistilo se, že dva kluci se nepodepisovali sami, ale podepsal je iniciátor. Dívka prý text nečetla, prostě jí řekli, ať to podepíše a ona to udělala (.) po udělení důtky chlapci a pokárání dívky za naivitu podepsat se pod něco a nevědět co (morální message o tom, že se jí takové jednání může v budoucnu velmi nevyplatit, ať si dává pozor a nenechá se sebou manipulovat), jsem si sedla v jídelně, kde se žáci dívali na film.

Pedagožka se chtěla opakovaně k situaci vracet, což nebylo úplně jednoduché, protože kolem byli žáci, kteří se dívali na film a neseděly jsme ani úplně proti sobě. Bohužel když jsem jí jednou odpověděla „to si musíte promluvit s dětmi“, mě v šumu jídelny přeslechla a zeptala se jestli jsem jí řekla, že „to neumí s dětmi“. Trochu šokovaná, jak si může vůbec myslet, že bych něco takového řekla, jsem to rázně odmítla (.) Tuto příhodu jsem si nenechala pro sebe, ale přidala se k celé mytologii (jako další prvek paranoie), která se kolem osoby pedagožky vytvořila bez mého přičinění (.) podíleli se na ní i zaměstnanci bytovacího zařízení. Po návratu do školy se o sporech mezi pedagogy dozvěděla také ředitelka školy, která zvažovala ukončení spolupráce s pedagožkou. Ani přede mnou tuto informaci nijak nesnažila utajit.“

Tento příklad ukazuje, jak lidšší jsou učitelé a jejich vztahy mezi sebou. Učitelé se mohou často nápadně podobat svým žákům, vysmívat se druhým nebo působit přecitlivěle, nešikovně, neumět adekvátně reagovat a komunikovat. Paradoxní je, že učitelka Kaštanová vyučovala občanskou výchovu (a český jazyk), v níž by měla být schopna se žáky diskutovat, ne jen vykládat látku. Od kolegů byla kritizována také za nedostatečnou profesionalitu. Žáci se k jejím hodinám vyjadřovali tak, že nenaučí nic, protože nedokáže udržet ve třídě pořádek – buď žáci řvou nebo naopak spí (můj postřeh z pozorování to jen potvrdil).

Omezení studie

Soustředila jsem se na problematiku sociální hierarchie a vlivu vzdělanostního zázemí rodin na vzdělanostní dráhu, hodnocení dítěte a školy, očekávání do budoucna, význam přiřazovaný vzdělání a jednotlivým typům škol. Méně jsem se soustředila na genderové nebo etnické/národnostní kategorie a jejich (společný) vliv na vzdělávání, ač mohou být také velmi významné. Žáci a žákyně různých národností ve sledovaných třídách vykazovali velmi rozdílné postoje ke škole, sledování úspěšnosti žáků a žákyň cizinců v kombinaci s jejich sociálním zázemím může přinést mnoho poznatků o fungování českého vzdělávacího systému a českých škol, vztahu k inkluzi jinakosti.

Relativně málo prostoru také věnuji konkrétnímu jednání dospívajících, kultuře mládeže, která je progresivní a ve svých hodnotách, praktikách se se školní kulturou neshoduje. A to včetně těch žáků, kteří školní kulturu dobře ovládají. Pestrý svět necelé padesátky žáků a žákyň se rozhodně neodvívjel pouze od školy, prospěchu a (vzdělanostní) budoucna. Trávení volného času a problémy, se kterými se mladí potýkají a které tak poutavě zachytil P. Willis, se nestaly podstatnou částí práce. Ta tak „nespravedlivě“ méně ukazuje žáky jako aktivní, více jako loutky ve vleku rodičovských představ a učitelských hodnocení. Tento obraz není úplný. Adolescenti se osamostatňují a mladá generace představuje potenciální ohrožení řádu, možnost zásadní sociální a politické změny.

Konkrétní zaměření etnografické studie nedovolilo také důkladně prozkoumat habitus českých „středních tříd“ a jejich možné úzkosti, emocí a praktik rodičů, kteří se snaží předat privilegia dětem v situaci, která (možná) nenabízí tolik dobrých příležitostí jako dříve. Pro takto definovanou úlohu by se hodilo například zkoumat jednání a postoje vysokoškolsky vzdělaných rodičů s předškolními dětmi nebo dětmi v mladším školním věku, jejich denní režim, výchovné praktiky rodičů, výběr škol apod. V ČR dosud, alespoň pokud je mi známo, také nebyl proveden výzkum, který by se zaměřoval specificky na elitní segment vzdělávání (již základního) ve smyslu vzdělanostních reprodukcí, která má nejblíže k původnímu významu kulturního kapitálu P. Bourdieua.

Dlouhodobý proces re/produkce vzdělanostních nerovností jsem zachytila v relativně krátkém úseku, kdy již mnoho voleb bylo (vědomě či nevědomě) rodiči i žáky učiněno, přitom budoucnost se, alespoň při pohledu zvenčí, zdá ještě stále dosti otevřená, přístupná změnám. Například je mi známo, že někteří žáci studují již po roce a půl na jiné střední škole, než na jakou se původně zapisovali.

Případové studie ukazují, že longitudinální přístup a opětovný návrat do terénu, k participantům výzkumu odhaluje původně neočekávané skutečnosti, a je nanejvýš žádoucí. Mým záměrem je proto po několika letech oslovit žáky ze sledovaných tříd se žádostí o rozhovor, který by doplnil průběh životní dráhy jednotlivých aktérů.