

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií
Studijní program sociologie

Teze disertační práce

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

Vypracovala: Mgr., Bc. Kateřina Vojtíšková

Předseda komise: Prof. PhDr. Josef Kandert, CSc.

Školitelka: Doc. PhDr. Jadwiga Šanderová, CSc.

Oponenti: PhDr. Miloš Kučera, CSc.
doc. PhDr. Martin Kreidl, MA., Ph.D.

Obhajoba: 12. 9. 2013

Místo konání: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 1, 110 00 Praha 1
Zasedací místnost č. 207, 2. patro

Výzkumné téma a struktura práce

V disertační práci se zabývám volbou střední školy, která je podle dosavadních poznatků velmi důležitým manévrem při směřování vzdělávací dráhy mladých lidí, ovlivňuje totiž budoucí šance na studium [Simonová, Soukup 2010; Simonová 2011: 69, 110]. Volba střední školy je součástí procesů, kterými se mezigeneračně reprodukuje vzdělanostní nerovnosti na základě rodinného zázemí (problematika dosahování statusu, status attainment). Je zároveň příležitostí nakročit ke vzdělanostní mobilitě, zvláště v období nárůstu dostupnosti vzdělání. Hlavním cílem práce bylo nabídnout s využitím dat získaných z provedených kvalitativních studií *popis mechanismů, které přispívají k diferenciaci vzdělávacích drah žáků narozených v první polovině devadesátých let 20. století ve vazbě na rodinné kulturní zdroje a podmínky na základních školách.*

Vedle rodiny v případových studiích blíže sleduji situaci na konkrétních školách, normativní očekávání učitelů vůči žákům a rodičům, kulturu škol. Analýza vzdělanostní politiky a role vzdělávání v současné globální, tzv. vzdělanostní společnosti pak zobrazuje kontext individuálních voleb. Českou situaci na konci prvního desetiletí 21. století charakterizuje především výrazná expanze vzdělávacích příležitostí a rostoucí dostupnost maturitního a terciárního vzdělávání na straně jedné, nejistota na evropském trhu práce a zvyšování nároků na kvalifikaci na straně druhé.

Po fázi kvantitativního rozvoje, liberalizace a decentralizace školství pod heslem dohánění vyspělých zemí dochází ve vzdělávací politice prosazované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) k příklonu ke standardizaci jako nástroje k zajištění kvality (státní maturity, státní zkoušky, plošné testování žáků v 5. a 9. ročnících). Přípravovaná reforma terciárního vzdělávání, která se může týkat sledovaných žáků, zdůrazňuje potřebu větší diverzifikace mezi typy dalšího vzdělávání, zavedení odlišných forem řízení vysokých škol nebo posílení finanční spoluúčasti studentů veřejných vysokých škol ve formě odloženého školného. Podobně laděné neoliberální reformy terciárního stupně jsou předmětem kritiky v Evropě i na americkém kontinentu, především s ohledem na vytváření nerovností.

Téma mezigeneračního přenosu sociálních a vzdělanostních nerovností budí zaslouženě i v 21. století pozornost odborné zahraniční i české sociologické obce [Matějů, Straková 2006; Matějů, Straková, Veselý 2010; Lareau 2000, 2003; Weis 2008]. Ze zemí, kde došlo k masivnímu rozšíření příležitostí na dosažení vyššího vzdělání již před desetiletími je zřejmé, že nedochází nutně ke smazání sociálních, kulturních, etnických, genderových a

ekonomických nerovností ve vzdělávání (dosažená úroveň vzdělání, prestiž studovaných škol, typy studia, obory). Případné prohlubování společenských nerovností navíc může vést po linii vzdělání, které také na českém trhu práce dlouhodobě funguje jako legitimní kritérium pro počáteční kola selekce uchazečů.

Neplatí ani, že by rostoucí vzdělanost populace jako délka vzdělávání či dosažená úroveň vzdělání přímo souvisela se snižováním společenských nerovností, zvyšováním reálné mzdy zaměstnanců nebo s ekonomickým růstem [viz Keller, Tvrký 2008]. V rozporu s tím, co se vyskytuje v mnoha politických prohlášeních a strategických dokumentech. Ve Spojených státech amerických došlo za tři desetiletí od 70. let k radikální proměně hospodářství, velkému nárůstu produktivity, zvýšila se ekonomická návratnost vzdělání a rozdíly mezi platy podle kvalifikace, a tedy příjmové rozdíly mezi pracovníky [Wolff 2006: 227; Reich 1995]. Nicméně samo vyšší vzdělání na dnešním trhu práce již neskýtá jistotu. Není postačující, ale spíše nutnou podmínkou při usilování o žádané společenské pozice. Absolutní/relativní nedostatek vzdělání znamená především snížení životních šancí [Beck, Beck-Gernsheim 2002, Keller, Tvrký 2008].

Vzdělání nemá jen přívětivou tvář emancipační (humanismus), ekonomické prosperity, hospodářského růstu (ekonomika), ale také tvář statku zaklíněného pevně v soukolí mechanismů vzniku a (re)produkce nerovností na národní i globální úrovni. Tato druhá tvář se zdatně odráží i v diskursu o vzdělávání, který začíná připomínat manažerský, jak ve svých cílech, tak ve slovníku obsahujícím termíny jako trh, nabídka, klienti, efektivita, kapitál. Domnívám se, že změny ve vzdělávání by měly být chápány provázaně se společenskými proměnami, ke kterým dochází na nadnárodní úrovni, a které charakterizuje důraz na instrumentální racionalitu a politiky soustředěné především na otázky ekonomické povahy [Keller 2005; Giroux 2003]. Vzdělání se v tomto smyslu stává *pozičním statkem*, který (v průměru) zvyšuje zaměstnatelnost, zajišťuje vyšší výdělky a omezuje ohrožení nezaměstnaností svého držitele. Výklad přispívá k osvětlení toho, jakým způsobem se žáci na konci základní školy liší ve smyslu školního úspěchu a očekávání budoucí vzdělanostní dráhy, jak se při těchto procesech uplatňují rodinná zázemí, aspirace a interpretace, stejně jako interpretace učitelů a kultura školy, která spolurozhoduje o školních identitách žáků a žákyň.

Práce je rozčleněna do jedenácti hlavních kapitol. V úvodní kapitole stanovuji téma, cíle a volbu postupu. V následující části představuji teoretický základ a konceptuální rámec, kritickou teorii kulturní reprodukce P. Bourdieua s klíčovými koncepty pole, kulturní kapitál,

habitus, praktiky. P. Bourdieu zdůrazňuje vazbu jednání jednotlivců, rodin skupin s jejich sociální pozicí zprostředkovanou trvalou strukturou, do značné míry nevědomým habitem. Kulturu P. Bourdieu pojímá jako zdroj, který může být využíván podobně jako jiné zdroje, je formou specifického kapitálu. Školský systém je prostředí, ve kterém fungují mechanismy oceňování a upřednostňování nositelů kulturního kapitálu. Kultura je nově chápána jako zdroj, sestávající se z významů, přesvědčení, kulturních praktik (jazyk, příběhy) nebo každodenních rituálů [Swidler 1986]. V práci vycházím z „alternativní“, rozšířené interpretace kulturního kapitálu, která jej nekonceptualizuje jako vysokokulturní praktiky či znalosti [Šafr et al. 2012], neodděluje jej od školních schopností přisuzovaných žákům/studentům. Autoři a autorky poukazují na důležitost školních institucí v předepisování vybraných standardů hodnocení a samotné definici toho, co je a co není vzácným kulturním zdrojem [Lareau, Weininger 2003, Weininger, Lareau 2003]. Součástí takového výzkumu se musí stát hodnoty a standardy (formální i neformální) hodnocení žáků a rodičů, které klíčové osoby, v mém případě pedagogové základních škol uplatňují, a pak zdroje, které rodiny *aktivují* ve snaze institucionálním požadavkům vyhovět (A. Lareau, E. Horvat, D. Reay).

Ve třetí kapitole se blíže zabývám vybranými českými i zahraničními kvalitativními studii, které se zabývají předivem vztahů mezi sociální pozicí rodiny a rodinnými výchovnými praktikami, životním stylem či přímo školním vzděláváním dětí. Upozorňuji zvláště na studie výzkumníků, kteří využili longitudinální přístup, přispěli k objasnění složitých vazeb mezi individuálními osudy/identitami a makrosociálními strukturami v době probíhajících celospolečenských změn [Weis 1990, 2004, MacLeod 1995]. Kromě identit spojených se sociálním postavením jsou ve vztazích mezi rodinou a školou/vzděláváním často zkoumány identity genderové a rasové/etnické, ukazovány průsečíky těchto systémů nerovností [Jarkovská 2009].

Čtvrtá kapitola podrobuje bližšímu zkoumání vztah mezi vzděláním a sociálními nerovnostmi (sociálním postavením) a jeho poválečný vývoj ve společnostech západní Evropy, severní Ameriky, a v České republice především od 90. let. Toto období pokračující individualizace je spojené s technologickým pokrokem, příchodem nové ekonomiky nebo narůstáním nerovností přibližně od konce 70. let. Radikální politická a společenská změna (postkomunistická transformace) všech oblastí české společnosti za poslední dvě desetiletí utvářela podmínky života mnou sledovaných jednotlivců, rodin, institucí. Školství prodělalo celou řadou reforem, primární a sekundární školství prošlo kurikulární reformou, terciární

vzdělání je nejvíce ovlivněno evropským rozměrem vzdělávací politiky a dosažením cíle vytvořit společný evropský prostor vysokoškolského vzdělávání.

České vysoké školství se mezi posledními tzv. vyspělými zeměmi posunulo po roce 2000 do tzv. masové fáze (dle typologie M. Trowa), někteří autoři jsou dokonce toho názoru, že se nachází již v univerzální fázi [Prudký, Pabian, Šima 2010]. Kvantitativní změny přinášejí kvalitativní posun ve vnímání významu vzdělání ze strany rodin a zaměstnavatelů, a také definování státní vzdělávací politiky (např. znění klíčových strategických dokumentů [*Bílá kniha* ... 2001, Matějů et al. 2009]).

Výzkumná strategie je představena v kapitole páté. Kvalitativní výzkum se skládal ze dvou hlavních částí, ze skupinových diskusí (focus group) a dále z případových studií dvou konkrétních tříd pražských základních škol sledovaných v průběhu dvou závěrečných ročníků. Českými výzkumníky bylo téma nerovných šancí na vzdělání zevrubně zpracované především s využitím reprezentativních datových souborů [Matějů, Straková et al. 2006]. Poznatky těchto výzkumů přesvědčivě dokladují přetrvávání reprodukce vzdělanostních nerovností v ČR. V zahraničí je velmi rozvinutý a živý také kvalitativní výzkum zaměřený na (třídní) reprodukci nerovností ve vzdělávání. T. Katrňák se již dříve zabýval konkrétně vzdělanostní reprodukcí dělníků v České republice [Katrňák 2004]. Zaměřil se především na odlišný přístup dělnických rodin ke vzdělání, než u rodin vysokoškoláků. Inspirována jak studií T. Katrňáka, tak především etnografickými výzkumy především britských a amerických sociologů a socioložek [např. Lareau 2000, Weis 2004, 2008, Devine 2004, Reay 2004a,b, 2008] jsem se blíže zaměřila na konkrétní úsek v reprodukčním procesu – školní třídy, kde se dal předpokládat sociální mix a přestup žáků na různé typy střední školy. Vyslyšela jsem tak výzvu, aby se kvalitativní studie k mezigenerační reprodukci nezaměřovaly pouze na póly úspěchu a neúspěchu [Lahire 2003; Irwin 2009], na typické příslušníky „dělnické třídy“ a „střední třídy“.

V prvním pololetí roku 2007/8 bylo uspořádáno devět skupinových diskusí s matkami 14-15letých dětí v Praze, Brně, Táboře. Tři skupiny tvořily matky studentů víceletých gymnázií, šest skupin se skládalo z matek žáků 9. tříd základních škol z rodin (polovina skupin s nižším dosaženým vzděláním rodičů, polovina s vyšším dosaženým vzděláním rodičů). Desáté diskuse se zúčastnily děti z 9. tříd pražských ZŠ. Etnografická studie byla prováděná na dvou třídách pražských „spádových“ základních škol v rozmezí dvou školních let (2008-10) předcházejících vstupu na střední školu (8. a 9. ročník). V kapitole se podrobně věnuji popisu

školních tříd, jejich charakteristikami a umístění škol a žáků v kontextu českého vzdělávacího systému.

Hlavní zjištění založená na analýze dat z původních provedených výzkumů rozvádím v pěti kapitolách, v nichž se postupně věnuji vybraným aspektům vzdělávacích kariér žáků. V kapitole šesté je předmětem náhled na výchovu a školní vzdělávání z pohledu rodičů, dětí a učitelů. Působení rodinných příslušníků na dítě, rodinná výchova je tím, co připravuje žáka/žákyni na život, včetně školního. Problémy žáků ve škole jsou podle některých teorií důsledkem nedostatečné adaptace na školní (legitimní) kulturu, jsou výsledkem jiných pravidel, jazykového kódu a rituálů. Tento nesoulad brání školní úspěšnosti dětí s „jinou“ kulturou. Někteří autoři hovoří o legitimním kulturním repertoáru v oblasti rodičovské výchovy. Zároveň můžeme pozorovat výsledky rozpadu jednoznačných výchovných norem a spíše pluralitu výchovných stylů, než uniformitu. Nároky učitelů z navštívených škol vůči rodinám žáků, jejich představy o správné rodičovské výchově byly poměrně jednoznačné a podobaly se navzájem. Byly založené na péči o dítě, očekávání poslušnosti, podpoře při vzdělávání ze strany rodičů při pomoci s domácí přípravou do školy nebo loajalitou se školou v případě problémů způsobených dítětem ve škole. Pozice základního školství je rodiči i učiteli vnímaná jako důležitá, ale nedocenená, což se projevuje názorně na platech učitelů. Pohled rodičů a dětí na školy poukazuje na důsledky a problémy, které souvisí s poklesem žáků na sledovaných školách, výměnou vedení v jedné z nich nebo fluktuací učitelů. Výpovědi rodičů i učitelů odhalují určitý rozpor v tom, jaké hodnoty a významy předávají základní školy, resp. učitelé a učitelky, a mezi tím, co zajistí úspěch ve společnosti, mimo zdi školy.

V sedmé kapitole podrobuji analýze výpovědi matek o konkrétních interakcích mezi rodinou a školou, ve kterých se odhalují odlišné rodičovské strategie, priority, potřeby a nároky vůči dítěti a škole. Zatímco některé matky aktivně vystupovaly ve prospěch zajištění kvalitní výuky pro své dítě tak, aby zvýšily jeho/její šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu, jiné zdůrazňovaly psychickou pohodu dítěte ve škole jako podmínku pro dosažení dobrých školních výsledků nebo naopak s ohledem na to, že škola a školní úspěch nejsou v životě vším. Především vzdělanější matky vnášely do diskuse příklady toho, jak prakticky postupovaly při potřebě zasáhnout ve škole, aby dosáhly svých záměrů, aby ochránily identitu dítěte. Spíše matky s nižším vzděláním sdělovaly upřednostnění oddělení školních problémů od rodinných. Jednání se školou pro ně znamenalo především řešení kázeňských problémů jejich dětí, které iniciovala škola.

Školní (ne)úspěch žaka/žákyně jako kategorie do značné míry klíčová při volbě vzdělávací dráhy a jakýsi úhelný kámen školního usilování s dopady na sebehodnocení žáků je předmětem osmé kapitoly. Ukazují hlavní kritéria, která pedagogové uplatňují při oceňování výkonů žáků, všímám si souvislosti mezi chováním žáků jako školních aktérů s jejich vztahem ke školní kultuře. Uvažuji také nad možným způsobem, jak může být propojeno jednání „úspěšných“ a „neúspěšných“ žáků ve škole s typy kulturních zdrojů dostupných v rodinách. Dvě poslední kapitoly se zabývají blíže středním vzděláním, které je pro rodiny dětí na sklonku základní školy nejbližším horizontem uvažování. Tranzice mezi základní a střední školou je podstatná pro další vzdělávání a působí na ní rodinné zázemí [Simonová, Soukup 2009, Straková 2010].

Cílem deváté kapitoly je popsat vzdělanostní pole středního školství z výpovědí matek různého sociálního postavení a vzdělání, které o nich uvažovaly ve vztahu ke svému dítěti. To buď studovalo na víceletém gymnáziu, nebo bylo v deváté třídě a zvažovalo přihlášky na střední školu. Pozastavuji se nad atributy, které matky typům škol přisuzovaly, s jakými identitami studentů je spojovaly (či nikoli), jaké vzdělanostní a profesní aspirace v jejich souvislosti uváděly. Kapitola ukazuje na odlišnou logiku výběru střední školy v závislosti na síle vysokoškolských aspirací, jasnosti projektu dítěte jako vysokoškoláka. Především vysokoškolsky vzdělaní rodiče vnímají jako svůj úkol připravit děti na klíčovou vzdělanostní volbu, kterou je pro dítě výběr vysoké školy a oboru své profesionalizace. Odlišný přístup vykazují rodiny s výbornými studenty, v nichž rodiče mají nižší vzdělání a považují studium na vysoké škole za příliš vzdálenou budoucnost, aby o ní vážně uvažovali.

Desátá kapitola se soustředí zvláště na okolnosti volby střední školy ve školním roce 2009/10, kdy jí podstupovali žáci a žákyně dvou sledovaných školních tříd. Představení jsou jak žáci a žákyně, jejichž realizované volby naznačují mezigenerační vzdělanostní reprodukci, tak ti, kteří pravděpodobně míří k (vzestupné) vzdělanostní mobilitě. Zaměřuji se vzdělávací a profesní horizonty, projekty doprovázející výběry učebních a studijních oborů na středních školách, jejich zasazení do kulturních rodinných zdrojů, vzdělanostního, sociálního zázemí, reflexi a využití zkušeností rodin a lidí ze sociálního okolí, vnímání podmínek na trhu práce rodinami, uvažování o identitě dítěte a budoucí pozici ve společnosti.

Analýzy mne vedou k hypotéze, že diferenciací žáků a žákyň do různých vzdělávacích drah na středních školách, je propojena se vzdělanostním a sociálním rodinným zázemím prostřednictvím školní identity, osobnosti, utváření životních projektů a aspirací. Tuto vazbu podporuje kultura školy založená na oceňování určitých projevů chování a charakteristik

žáků, a ukotvena ve stále silněji se prosazujícím a legitimizujícím pojetí vzdělání jakožto individuálního statku, jenž je hlavním nástrojem v konkurenčním boji o co nejlepší uplatnění ve společnosti. Pedagogové zkoumaných základních škol rodičovskou volbu výběrového vzdělání jako výraz touhy po lepším vzdělání nezpochybují, protože souzní s jimi vyznávaným pojetím svobody. Zvláště pokud se tato volba opírá o talent dítěte, rodičovské úsilí, práci (věnovaný čas), pěstování cílevědomosti, vůle, informovanost a aktivitu. Tedy nikoli osobní protekci nebo ekonomické zdroje rodin. Na tom nemění ani uvědomění si nepříznivých dopadů odchodů dětí motivovaných rodičů aktivně volících školu na podobu druhého stupně základních škol, která dodává další důvod pro aktivní rodičovský výběr školy již na základním stupni. Rovné šance na vzdělání jsou v takovém prostředí iluzorní, přestože v rámci školní třídy nedochází ke zjevné diskriminaci a žáci jsou posuzováni a hodnoceni na základě svých školních výkonů.

Závěry, shrnutí

Česká republika se nachází v poněkud paradoxní situaci, když sociologické výzkumy v oblasti vzdělávání dlouhodobě a opakovaně přináší poznatky o nerovných šancích na dosažení vzdělání podle socioekonomického či vzdělanostního původu, ale veřejnost tyto nerovnosti neznepokojují. Lidé přijímají (vnímají jako legitimní) selekční charakteristiku vzdělávacího systému, který je chápán jako otevřená soutěž přístupnou všem bez rozdílu. Hlavní podíl rozdílů v dosaženém vzdělání se připisuje individuální inteligenci a snaze, nikoli sociálním souvislostem. To naznačují i některé interpretace dat, když poukazují na přetrvávající souvislost mezi školním výkonem / výsledky testů se sociálním postavením rodiny, případně zmiňují i pravděpodobný vliv genetické podmíněnosti inteligence na tento vztah [např. Simonová, Soukup 2010]. Veřejnost, a nepochybně mnoho učitelů a učitelek školní prostředí vnímá jako hru s pravidly, která je v zásadě spravedlivá – a ačkoli na počátku dává šanci „uspět“, přirozeně vyhrávají „ti nejlepší“ [Straková, Veselý 2010: 420].

Mnohem méně se uvažuje o volbách vzdělání, podobě školní praxe, rozdílech v kvalitě poskytovaného vzdělávání (diferenciace), v přístupu k žákům a žákyním, tedy o způsobu rozdělování karet, srozumitelnosti pravidel pro různé hráče, ani o vlivu „kompliců“ při hře.

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), je společensky

významnou formou legitimního společenského výběru. Podílí se na ustanovování hierarchií mezi žáky založených na principu výkonu, resp. kvality plnění úkolů a naplňování očekávání pedagogických autorit. Ukázala jsem, že kultura školy upřednostňuje určité styly jednání na úkor jiných, které marginalizuje až exkluduje. Moc, již škola disponuje, se podílí na socializaci, disciplinaci, spoluutváří chování a emoce žáků, ovlivňuje projevy a formy konání, působí symbolické násilí [Kašćák 2006]. Institucionální nastavení podmínek preferuje určitý přístup rodičů vůči výchově dětí. Tento typ rodičovské praxe vybavuje děti dispozicemi, díky nimž se snadněji adaptují na kulturu školy. Učitelé si zakládají na tom, aby je i celou institucí 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 v ní chápána jako základní rámec a pedagogové jako autonomní expertní autority. Základní povinností rodičů podle učitelů je věnovat dětem jako individualitám dostatek svého času, odložit jiné zájmy a potřeby do pozadí. Ve výchově utvořit prostor, ve kterém se dítě seznámí s řádem a autoritou inherentní světu dospělých (tento řád v ideální podobě jakoby zastupovala škola). Děti nejsou kompetentní a potřebují vedení a pomoc dospělých. Rodiče děti musí provázet přípravou do školy, projevovat trvalý zájem o školní prospěch a překlenuvat případné problémy, které se mohou 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 svého režimu, který se stane jejich vlastním a již je v životě neopustí. 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/žákyně 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.

Pozice školy a vzdělání ve společnosti

Rodiče i pedagogové z empirické studie sdělovali své přesvědčení, že základní škola jako taková nezastává nijak prominentní místo ve společnosti. K tomuto názoru dospívali na základě několika indicií, jakými byly: relativně nízké finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, celkové podfinancování základního školství, personální obsazení pedagogických pozic a fluktuace, výsledné složení učitelského sboru (gender, věk, kvalifikace), rozdíl druhých stupňů základních škol a víceletých gymnázií (složení žákovských kolektivů – dle motivace, prospěchu, nadání, kázně), snižování počtu žáků na základních školách. To vše upevňuje v posledních letech snižující se symbolický obraz, prestiž (především) druhého stupně základní školy v Praze.

Část učitelů reagovalo na tuto, pro ně nepříjemnou, skutečnost lpěním na vybraných, tradičních, zásadách. Tyto praktiky a přesvědčení jako důraz na disciplínu, dodržování stanovených pravidel, univerzální normy, předávání znalostí v kombinaci s důstojností nositele/nositelky udržují étos školy jako instituce pečující o původní hodnotu vzdělanosti, všeobecný přehled – byť za takto ztížených 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 případě konkrétních učitelek jedné ze sledovaných škol.

Souvislost mezi dosaženým vzděláním a sociálním postavením, prestiží a výší platu je u nás stále velmi silná, pravděpodobně i proto si vzdělání jako takové si hodnotu v očích učitelů, rodičů i žáků uchovává. Nízké dosažené vzdělání je v ČR, stejně jako v ostatních vyspělých státech, spojeno s vyšším rizikem sociální marginalizace, vyloučení, nižšího výdělku, nevýhodných pracovních smluv, dlouhodobé nezaměstnanosti a souvisejících problémů, které vyplývají z nedostatku finančních, kulturních a sociálních zdrojů. Faktický význam vzdělání ani s jeho rozšiřováním nemizí, spíše dochází k proměnám v čase, jak jsem naznačila výše. Ty jsou patrné z vyjádření rodičů o paralelách mezi dnešní maturitou a výučním listem v době jejich studia nebo z přirovnání vysokoškolského vzdělání k dřívějšímu maturitnímu, z

představy nezbytnosti dosáhnout vysokoškolský titul dnešní mladou generací pro jejich úspěšný život, větší životní šance (translace aspirací). Vzdělávání jako měna podléhá inflaci [Collins 1979]. Zůstat mezigeneračně alespoň na místě, znamená pro rodiny zapojení reflexe, reagování na své zkušenosti se změnou podmínek na trhu práce (např. požadavky na kvalifikaci) a na rostoucí konkurenci mezi uchazeči o práci [Archer 2010].

Kulturní zdroje rodin a sociální nerovnosti

Rodinná socializace je komplikovaným procesem, kterým je dítě uváděno do lidského světa, pavučiny významů, která zakládá v člověku, jeho těle, trvalé dispozice, určitou paměť a zvyky. Práce se 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 gymnázií a lyceí s takřka zaručeným pokračováním 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. Rodiče, kteří projevují zájem o vzdělání dětí, věnují úsilí a čas informovaného výběru škol, a to již základních, rozlišují mezi školami a volí školu vhodnou pro dítě, nikoli nutně tu nejbližší. V etnografické studii jsem se setkala s mnoha rodiči, kteří takto aktivně, reflexivně a dalo by se říci „spotřebitelsky“, nepostupovali. Neuměli rozlišovat mezi základními školami, neměli o nich podrobné informace. Navíc ani nevnímali, že se taková činnost rodičů může vyplácet nebo že by jí někteří aktéři mohli očekávat. Jednání, aktivitu tyto rodiče očekávají ze strany dětí, kterým dávají prostor se „přirozeně“ vyvíjet, ukázat, co v nich je, děti nechtějí zbytečně nepřetěžovat.

Někam děti vést, směřovat, byť pro jejich „dobro“, by tyto rodiče vnímali spíše jako chybu, která by se mohla obrátit proti nim [viz Lareau 2002]. Takto pojatý liberální, tolerantní styl výchovy narážel nezřídka 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 svou 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 vyjadřovat svůj názor. Pravda se vyjednává, nikoli vynucuje v asymetrické komunikaci. Kulturním zdrojem úspěšně mobilizovaným při interakci se školou se nicméně spíše než přímo uplatněná asertivita rodiče či rodičů zdála být schopnost rodiče zaujmout pozici zúčastněnou, projevovat zájem o věc a roli dítěte v ní. Zároveň se snažit o nestrannost, vyslechnout obě strany (dítě i pedagoga) a „objektivně“ posoudit. Takový přístup pak může vyústit dle okolností buď v podporu dítěte, nebo školy. Nejúspěšnější praktikou jak řešit ke spokojenosti rodiny problémy se školou je dle výpovědí rodičů partnerská komunikace, vedení racionálního dialogu, pro který mají především vzdělanější (a otcové) předpoklady [Lareau, 2000, 2002]. Ve vážnějších případech neváhají ani vyjednávat s vedením školy, klást argumenty a předkládat návrhy variant řešení. Při nespokojenosti tito „úspěšní“ rodiče řeší problém postupně, nejprve s třídním nebo dotčeným konkrétním učitelem, až při neúspěchu se obrací na vyšší autoritu (ředitele, zástupce). Fyzická dostupnost alternativních škol (konkurence) a obeznámenost rodičů s jejich kvalitou (spolehlivé reference) uvolňují prostor možnostem dítěte umístit jinde, vyměnit školu za „lepší“. Tato situace otevírá horizonty svobodné volby, posiluje pozici rodiny ve vztahu ke škole, a tím i moc. Kulturními zdroji z hlediska školního prostředí nedisponovali rodiče nedostatečně srozumění s očekáváními ze strany školy nebo rodiny, které čelí existenčním problémům. Některé matky vyjadřovaly nesouhlas s tím, na jakých principech škola funguje, jaké vyjadřují učitelé očekávání a požadavky. Podle nich přístup školy neodpovídá současnému stavu společnosti, když je stále postavený na vyžadování poslušnosti, kterou matky považovaly za marginální výchovnou hodnotu, na drilu a memorování. Životnímu úspěchu podle nich nahrává spíše flexibilita, sebevědomí, dravost, ostré lokty, vyznat se, rozhodně ne být poslušný a podřizovat se autoritám. Pokud jde o životní úspěch, spíše tyto vlastnosti jsou podle nich tím, co mladá generace potřebuje získat, a čím je také možné snižovat význam případného školního neúspěchu. Ne všechny rodiny ale hledí na vzdělanostní nebo životní úspěch, životní strategie jsou bohatší.

Nedostatečné oborové profilování patnáctiletého dítěte nepovažovali rodiče s vyšším vzděláním za nevýhodu, právě pro „nevyhraněná stvoření“ jsou nakonec určena všeobecně

zaměřená (víceletá) gymnázia. Pro vstup na ně musí pouze zajistit nadprůměrné školní výsledky a připravit na přijímací zkoušky. Děti mají od počátku pochopit prospěšnost vzdělání pro svou budoucnost. Matky v diskusích často nezdůrazňovaly svůj podíl na výběru gymnázia, ani víceletého (čímž by se mohly prezentovat jako uvědomělé). Spíše mluvily o touze dětí samotných a jejich aktivitě při rozhodování o přechodu na gymnázium jako na „lepší“ školu. Poukázaly tím nepřímo na úspěšnost transmise cílevědomosti, vůle něčeho dosáhnout, na své dítě. Uvědomělým zájmem dítěte je v širším smyslu zájem spíše o studium, než o „titul“ nebo „známky“, které jsou prostředky. Vysoké vzdělanostní a profesní aspirace ukazují na úspěšné osvojování kultury vzdělaných rodičů (vysoký objem kulturního kapitálu) dítětem. Ti ve vzdělání vidí důležitou investici do budoucnosti, což velmi souzní s aktuálními koncepčními dokumenty na národní i nadnárodní úrovni [Matějů et al. 2009]. Přesvědčení rodičů o potřebě klást nároky na co nejmladší děti v jejich vlastním zájmu bylo zřejmé hlavně u rodičů s dětmi studujícími víceletá gymnázia. Děti-studenti jsou podpořeni v samostatnosti a přebírají již částečně na svá bedra zodpovědnost za svou budoucnost, ačkoli rodiče stále figurují jako záloha v případě obtíží.

Dítě bez vlastního dlouhodobějšího zájmu na konci základní školy a/nebo realistického projektu v rodinách s nižším vzděláním bylo v situaci mnohem nepříjemnější, znejišťující, zejména pokud školní prospěch (chápaný jako ukazatel studijního potenciálu) nenaznačoval slibnou studijní budoucnost. Ani ten nejlepší prospěch ale nemusí znamenat upřednostnění gymnázia, jehož přímé propojení s vysokoškolským studiem pro rodiny bez jednoznačně formulovaných vysokoškolských aspirací znamená příliš velký risk pro budoucnost dítěte.

Svobodná volba v prostředí rostoucích nerovností

Dělení žáků je přijímáno všemi aktéry (žáky, rodiči, učiteli) jako legitimní, spravedlivé, protože na konci základní školy již není viditelně vázáno na rodinu, ale na žáka jako individuum. Školní neúspěšnost je pojímána jako výslednice 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 jednou rozmyslet (stáhnout zápisový lístek podaný na vybrané střední škole). Jejich výhodou byla relativně bohatá nabídka středního vzdělávání, která převyšovala poptávku, relativně vysoké příležitosti na studium maturitního typu, včetně soukromých škol, které nabízely studium žákům bez ohledu na školní výsledky. Do budoucna tito mladí lidé budou mít pravděpodobně vysoké šance získat místo v terciárním vzdělávání, alespoň na základě plánu ministerstva školství přijímat 2/3 odpovídající populace. Poměrně objektivně příznivá situace se projevila v nárocích přijímacího řízení, ve kterém se většina škol (včetně některých gymnázií) spokojila s kritériem založeným na školním prospěchu.

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. Ochota podrobit se přijímacím zkouškám byla mezi žáky nízká, týkala se jen těch, kteří aspirovali na studium gymnázia, dívky usilující o pedagogickou školu a dívek, které podstoupily přijímací zkoušky ve formě praktických úloh. Ostatní vybírali školy podle školního hodnocení a „sebevyřadili“ se ze soutěže o prestižnější místa. Důležitou pomocí při rozhodování u několika rodin se ukázalo být psychologické profí-testování žáků s osobní konzultací psychologa s dítětem a rodičem, které jedna ze škol nabízela přímo v budově školy.

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 i nadále udržuje zřejmě platnost. Na učební obory směřovali v etnografické studii ti žáci, kteří si „nemohli vybrat“ kvůli špatnému prospěchu, a u nichž zároveň rodiče tuto variantu předem *nevyloučili*. Školní motivace žáků, kteří již nejpozději v osmé třídě byli rozhodnutí jít na učební obor, byla poměrně nízká, což pravděpodobně dále přispělo k podprůměrnému prospěchu. Pokud volbu učebního oboru rodiče odmítli jako nepřijatelnou, bylo pro dítě možné získat místo na studijním oboru bez ohledu na prospěch (např. volbou soukromé střední školy, výběrem oboru, který nebyl uchazeči tolik žádaný).

Odborná škola s maturitou představovala výhodnou volbu „na jistotu“ u žáků s průměrným, ale i nadprůměrným prospěchem. Zejména v těch rodinách, kde rodiče si nebyli jisti pokračováním studia dítěte na vysoké škole. Jednoznačně vysokoškolské aspirace projevovali chlapci odcházející na obory specializující se na (chápané jako prestižní, žádané) 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.

Životní volba střední školy v situaci široké palety vzdělávacích příležitostí nenaplnuje rozhodně parametry svobodné racionální volby, byť není direktivně řízená rodiči ani školou. Důvodů jsem našla několik. Ač je empiricky prokázáno, že typ středního vzdělání má silný vliv na vzdělanostní (a tedy i životní) šance, nemusí být volba takto pocíťována. V kontextu stálých změn, domněle neustále vznikajících a zanikajících možností, zvrátů v kariérních drahách, proměn pracovního trhu, celoživotního vzdělávání, volba oboru ani konkrétní školy nebývá vždy brána jako zásadní nebo definitivní. Navíc vzdělání není vždy tím, co rozhoduje o přijetí do zaměstnání nebo výši platu. Toto vědomí ovlivňuje přístup k ní z hlediska zjišťování informací, k zodpovědnému a uvážlivému výběru střední školy. Bylo již uvedeno, že „aktivní rodiče“ přistupují ke vzdělávání přesně opačně, aktivovali své znalosti o vzdělanostním trhu, pečlivě volili školu již od raného věku dítěte. Jsou si vědomi toho, že přestup ze školy náročnější na méně náročnou, z prestižnější školy či oboru na méně prestižní je téměř určitě možný a jednodušší než by tomu bylo naopak. Dalším důvodem je různá, vždy pouze dílčí a rámcová orientace aktérů ve středním a vyšším vzdělávání a možnostech, jaké nabízí trh práce. V situaci rostoucí míry nezaměstnanosti, nerovností a velkých proměn může být i pro vzdělané rodiče obtížné dětem pomáhat při rozhodování. Nakonec, žáci v devátém ročníku ze sledovaných tříd měli až na výjimky pouze nejasné představy o sobě samých, svých cílech a tom, kým se mají (chtít) stát, kým se mohou stát, kým je okolí chce mít. Rodiče nemusí mít o mnoho jasnější představu, zejména pokud sami sebe nevnímali jako příliš úspěšné. Budoucnost dětí raději v tomto případě přenechávali na nich samotných. Nechovali se v souladu s dominantním neoliberálním 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. S využitím dnes tolik oblíbené terminologie, nedokázali investovat optimálně do rozvoje „lidského kapitálu“ svých dětí, což v současné znalostní/vzdělanostní společnosti s novou ekonomikou může jedince odsoudit k druhořadé životní dráze.

Reflexivita je nepochybně přítomná v procesu volby střední školy. Míra uvědomění si šíře možností, odůvodnění voleb, délka s jakou rodiny projektují budoucnost, se značně liší. Kritika M. Archer [2010] vůči konceptu nevědomého habitu, který řídí jednání a praktiky jednotlivců, rodin či celých tříd má oporu v datech, která ukazují na zohlednění mnoha různých hledisek při uvažování o volbě střední školy. Reflexivita je běžnou mentální schopností rozmyslet o sobě ve vztahu k sociálním kontextům. Habitus projevující se podobným jednáním lidí v podobných pozicích je výrazem společného vidění určitých příležitostí či možností, cest. Habitus dnes můžeme zahlédnout ve volbě učebního oboru automechanika u chlapce, jehož otec dělá podobou práci, u volby obchodních akademií školně nadprůměrných dívek z rodin s nejvýše středoškolsky vzdělanými rodiči, nebo v předpokladu rodičů vysokoškoláků o vysokoškolském vzdělání svých dětí, které je pro ně spíš předpokladem, než volbou. Za volbami středního vzdělání byt' jen ve dvou třídách není možné nevidět jistý řád a logiku. Základní škola v posledních dvou letech hraje pouze relativně nevýznamnou roli. Uspořádání psychologického testování v době výuky v budově školy se ukázalo jako poměrně důležité. Role samotných učitelů velmi záleží na jejich přístupu a kvalitě vztahu mezi nimi a žáky, učitelé v těchto případech až na jednu výjimku do procesu volby významněji nevstupovali. Při rozhodování o volbě střední školy by alespoň dvě navštěvované základní školy mohly v mezích Rámcových vzdělávacích programů být ještě aktivnější, a tak napomoci žákům v lepší orientaci v současné složité společnosti.

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 poskytují 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 relativně málo ukazuje žáky jako aktéry s jejich zvláštní kulturou, mimoškolními zájmy, které se týkají nejčastěji vztahů, kultury, sportu či informačních technologií. Adolescenti se osamostatňují a svým jednáním ovlivňují to, nakolik se stávající struktury a kultury promění, jakou podobu získají. Vzhledem k tomu, že v hledáčku etnografické studie byly pouze rodiny, které děti ponechaly v hlavním vzdělávacím proudu, nebylo možné dostatečně důkladně zkoumat otázku úzkosti středních tříd/vzdělaných rodičů v souvislosti s rozšiřujícím se vzděláním, jejich předávání privilegií, kulturního

kapitálu ve vysoko-kulturním smyslu. K prozkoumání tohoto tématu by byl vhodnější design, který by sledoval v rodinách vysokoškoláků pracujících na 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. 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 zanedbatelným segmentem. Tedy studii přibližující se více původnímu významu kulturního a sociálního kapitálu, kterými podle P. Bourdieua disponují vyšší vrstvy.

Reprezentace méně než padesáti dospívajících lidí a jejich rodin v tomto textu zjednodušuje komplexní životní reality. Soustředila jsem se především na sociální hierarchie a vzdělanostní zázemí v rodinách, méně jsem se zabývala genderovou nebo etnickou identitou a jejich průsečíkům. Dlouhý a komplexní proces re/produkce vzdělanostních nerovností byl zachycen v relativně krátkém úseku, kdy bylo již mnoho voleb (vědomě či nevědomě) rodiči i žáky učiněno. Budoucnost je otevřená, má daleko k determinismu rigidních teorií kulturní či sociální reprodukce. Longitudinální přístup mnohdy odhaluje původně neočekávané skutečnosti, proto se návrat do terénu ukazuje jako obzvlášť žádoucí [Weis 2004, MacLeod 1995]. Záměrem zůstává po několika letech znovu oslovit žáky ze sledovaných tříd se žádostí o spolupráci na doplnění dat o pokračující životní dráze jednotlivých aktérů.

Obsah

1. Úvod	10
2. Kultura jako zdroj v individualistické společnosti	22
3. Sociální zázemí ve výchově a vzdělávání	36
4. Proměny vzdělávacích politik, školského systému, cílů	52
5. Výzkumné postupy	85
6. Vztahy mezi školou a rodinou	110
7. Interakce mezi rodinou a školou	136
8. Utváření školní úspěšnosti a neúspěšnosti	151
9. Typy středního vzdělání	165
10. Rozhodování o volbě střední školy v devátých třídách.....	198
11. Mezi příležitostmi a nutnostmi	236
Resume	246
Literatura	248
Přílohy	267

English summary

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) gymnasias, 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.

Výběr literatury

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. 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.

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.

BOURDIEU, P. „The forms of capital“. Pp. 241-58 In J.G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. 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. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BOURDIEU, P., L. J. D. WACQUANT. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education, society and culture*. Second Edition. London: Sage Publications, 1990.

COLLINS, R.. *Credential Society. The Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1979.

DENZIN, N. K., Y. S. LINCOLN (ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd 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.

GIROUX, H. *The Abandoned Generation. The Democracy beyond the Culture of Fear*, Palgrave Macmillan, 2003.

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.

JARKOVSKÁ, L. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45 (4): 727–752.

KAŠČÁK, O. *Moc školy. O formativnej sile organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda, 2006.

KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

KELLER, J. *Soumrak sociálního státu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005.

- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.
- 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. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA, London: University of California Press, 2003.
- 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.
- MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ, A. VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (Ne)Rovné šance na vzdělání. *Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- MATĚJŮ, P., F. JEŽEK, D. MÜNICH, P. POLECHOVÁ, J. SLOVÁK, J. STRAKOVÁ, D. VÁCLAVÍK, S. WEIDNEROVÁ, J. ZRZAVÝ. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. [online]. Verze projednaná vládou dne 26. 1. 2009. 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)
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.
- PRUDKÝ, L., P. PABIAN, K. ŠIMA. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010.
- REAY, D. Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Cultural Trends*, 2004a, 13(2): 73–86.
- REAY, D. 'Mostly Roughts and Toughts': Social Class, Race and Representation in Inner City Schooling. *Sociology*, 2004b, 38(5): 1005–1023.
- 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.
- REICH, R. B. 1995. *Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. století*. Praha: Prostor.
- SIMONOVÁ, N. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011.

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.

ŠANDEROVÁ, J., O. ŠMÍDOVÁ, P. KLVAČOVÁ, J. ŠAFR, B. TOLLAROVÁ, I. VODOCHODSKÝ. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.

ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004, 54(4): 374–388.

VOJTÍŠKOVÁ, K. Školní (ne)úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. Etnografická studie. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2011, 5: 911-935.

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.

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.

WOLFF, E. N. *Does Education Really Help? Skill, Work, and Inequality*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2006.