

Posudek na doktorskou disertační práci Kateřiny Vojtíškové „Školy, rodiny, nerovnosti. Výběr středního vzdělání v současné české společnosti.“

Práce je předkládána k obhajobě ve studijním programu sociologie na FSV UK, ak. rok 2012/2013.

Autorka k obhajobě předkládá obsahem i rozsahem bohatou teoreticko-empirickou práci na velmi zajímavé, odborně i prakticko-politicky atraktivní téma z oblasti výzkumu sociálních nerovností. Jako cíl si stanovila „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.*“ (s. 13). Tento hlavní cíl práce autorka podrobněji rozpracovává do dílčích otázek a podotázek (zejména na s. 14-15).

Text kombinuje různé pracovní postupy, inspirační i datové zdroje. Práce je svým charakterem teoreticko-empirická. První čtyři kapitoly (s. 10-84) slouží k nastolení tématu a shrnutí základních teoretických rámců, z nichž práce vychází. Zejména jde o přístup ke kultuře (kulturnímu kapitálu/kulturním zdrojů) ve studiu nerovností, kde klíčovým pojmem je pro autorku habitus. Úvodní kapitoly dále specificky rozebírají vliv rodinného zázemí a rodinných praktik na vzdělávání a rovněž – jako širší kontext – popisují vzdělávací politiky a školské systémy, které – jak se čtenář dozví později – jsou velmi často reflektovány ve výpovědích některých aktérů (zejména učitelů) a pro další „jen“ tvoří kontext, na nějž (více či méně uvědoměle) reagují svým chováním. Jako klíčové charakteristiky vzdělávacího systému autorka zdůrazňuje komodifikaci vzdělání a vzdělanostní expanzi.

Empiricky je práce opřena o pluralitu datových zdrojů, mezi nimiž hrají klíčovou roli zejména ohniskové skupiny s matkami dětí (devátých tříd ZŠ, případně z víceletých gymnázií) a dlouhodobý etnografický výzkum ve dvou pražských základních školách. Autorka se podílela na přípravě a provedení (byť ne v roli moderátorky) celkem deseti ohniskových skupin v Praze, na Brněnsku a Táborsku. Ohniskové skupiny byly provedeny ve spolupráci s externí agenturou (díky finanční podpoře projektu MŠMT, jehož součástí výzkum byl), která byla aktivně zapojena jak do rekrutace účastnic, tak do organizace a moderování diskusí.

Školní etnografie se zaměřila na žáky osmých a devátých tříd „Malé“ a „Sídlištní“ školy. Součástí etnografie bylo zúčastněné pozorování ve výuce a při dalších aktivitách, individuální a skupinové rozhovory se žáky, rozhovory s učiteli, rodiči a nakonec i studium dokumentů.

- e. Základní rozlišení (kategorizace) středních škol je mezi „školami“ (s maturitou) a „učňáky“.
- f. Víceletá gymnázia jsou rodiči prezentována jako investice: na dítě je vhodné klást vysoké nároky, což se později vrátí. Pokud matky tyto nároky vnímají/vykládají jako „zbytečné přetěžování“, víceletá gymnázia nevolí. Ziskem je vyšší šance na studium na VŠ. Víceleté gymnázium shledávají obzvláště vhodným rodiče oborově nevyhraněných studentů. Tam, kde se rodiče na pokračování studia dívají skepticky, víceleté gymnázium nevolí, protože je „neúplné“ (s. 193).
- g. Lycea jsou výrazně menšinovou volbou a volí je studenti s vyhraněnějším zájmem a nadprůměrným prospěchem. Mají ambici pokračovat ve studiu na VŠ, ale mají již definovanou specifitější oblast zájmu.
- h. Žáci při volbě zohledňovali (vedle zájmu) i subjektivně odhadovanou šanci na přijetí. Nebyli příliš ochotni riskovat a čelit nepříznivému rozhodnutí, sebe-vyřazovali se „ze soutěže“. Maturitní školy byly automatickou volbou dětí vzdělaných rodičů. Učiliště vybírali studenti se špatným prospěchem, negativními postoji ke škole a omezenou šancí si vybírat. Odborné vzdělání bylo atraktivní volbou, protože neuzavíralo do budoucna žádnou z cest.

Práci jsem četl se zaujetím, přesto jsem po jejím přečtení rozpačitý. Snad zejména proto, že text nemá podobu a kvality monografie, které jsem (při znalosti dřívější publikační aktivity doktorandky a vědomí, že práci předkládá až v sedmém ročníku, tj. po dlouhém studiu a práci) čekal. Práce by se musela v mnohém zásadně změnit, aby dosáhla kvalit a vnitřní soudržnosti očekávané od vědecké monografie.

Na práci zejména kladně hodnotím to, že v úvodních kapitolách autorka uceleně a fundovaně postuluje silný přístup (paradigma) ke studiu nerovností, vzdělávání a školství. Činí tak s potřebným nadhledem a porozuměním, s přesahy do sféry praktické, mocenské i historické. Práce empirická se mi jeví jako celkově slabší část textu. Návrhy níže tak předkládám s vědomím, že téma i data i text mají publikační potenciál, a s přáním, aby obhájené disertační práce mohly být v knižní podobě standardně zveřejňovány.

1. Práci by slušelo vyjasnit (a případně obhájit) vztah mezi teoretickou a empirickou prací, mezi minulým a současným výzkumem (toto se zdá být stěžejním tématem pro obhajobu). Zejména vhodné pozornosti se mi zdají tyto okolnosti:
 - a. Autorka na s. 13 informuje čtenáře, že se rozhodla pro kvalitativní přístup. Činí tak ještě předtím, než postuluje (a obhájí) výzkumné otázky. Za obvyklý bych

nastoluje velmi intenzivně určité témat (odpověď) tím, jak se táže. Vezměme tyto příklady:

i. Na s. 188 je tato citace:

„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?“

(Mám za to, že zde autorka nemístně stratifikuje i uvnitř povolání a tím, například, dává konverzačnímu partnerovi návod, jak vysvětlit svou volbu statusově přijatelným způsobem....)

ii. Na s. 208:

„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,...“

(Zde opět shledávám, že autorka Tině svou otázkou nabízí a vnucuje nějaký druh zdůvodnění její volby...)

iii. Podobně na s. 2013:

„KV: (.) je to u Lucie taky tak? Abys šla na dobrý gymnázium? Abys měla hodně peněz a dobrou pracovní pozici?“

(Zde se opět autorka zpronevěří svému výzkumnému paradigmatu.

Výsledná data jsou velmi vzdálená spontánním výpovědím v rodném jazyce její populace.)

iv. Na s. 223 přepis rozhovoru indikuje, že autorka svému konverzačnímu

partnerovi skáče do řeči, přerušuje jeho spontánní promluvu a nutí ho soustředit se na její téma (a opustit téma vlastní). To není ukázkový příklad toho, jak kvalitativní výzkum překonává mocenské asymetrie mezi výzkumníkem a objektem výzkumu.

v. Autorka se sice v obecné metodologické části práce zaklíná snahou

hledat proti příklady, verifikovat dílčí zjištění a hledat kontrasty, nezdá

se mi však v tomto úsilí být úspěšná. Někdy dokonce kontrast sama

konstruuje (ale nekomentuje, nevysvětluje), jako např. na str. 223-224,

kde interpretuje výpověď otce Miriam. Nejprve se popis nese až

reprezentant typu „dívka z křesťanské rodiny“. Z analýzy ale vůbec není zřejmé (možná opět proto, že zde nejsou žádná primární data), že je právě křesťanství konstitutivním znakem tohoto typu. Autorka ale ze své moci autorské toto spojení a tuto interpretaci vtělí přímo do nadpisu. Protiví se tak opět své metodě a svému paradigmatu.

- e. Některé závěry v principu vůbec není možné z dat tohoto typu získat. Např. na s. 119 autorka tvrdí, že matka Františky prošla institucionální předškolní péčí, ale tato jí „neublížila“. Kvalitativní výpovědi jen těžko mohou (a rozhodně ne bez další specifikace) určit, zda jesle a školka člověku ubližují. Jde o nemístný, neobhájitelný závěr.
- f. Jinde se objeví nepotřebný (anebo nevyužitý) důraz na nějakou okolnost, která se pro analýzu jeví jako extrémně irelevantní. Např. na s. 212 je Lucie popsána jako „pohledná“ „s dlouhými hustými vlasy“. Ani pohlednost, ani dlouhé husté vlasy ale pak nejsou nijak komentovány a analyticky využity. Proč si autorka tyto okolnosti vybrala a v textu tak explicitně zdůraznila? Jaké souvislosti tím naznačuje?

Práce je v nesolidním stavu i po formální stránce. Velmi časté jsou překlepy, chybějící mezery i odchylky od správné české větné stavby (mimo jiné i proto, že autorka miluje kupení synonym, ale nedbá o jejich shodné koncovky, úzkostlivě se při kupení synonymických výrazů vyhýbá spojovací spojce „a“ a strukturuje text tak, že místy není jasné, kdo vypovídá o kom/čem. Markantní je to např. v posledním odstavci na s. 223.

„Práce rukama pro manuálně pracujícího otce není volbou...Rodiče si přivydělávají úklidy... Miriam pomáhá... Přijímají místo pro ně určené (všichni???, MK), Spíš než se ji (koho, co? MK) pokusit aktivně změnit, snažila se (kdo???, Miriam, rodina, MK) Popelář je podle něj (koho, otce?, MK)...“. Čtenář čte takový odstavec opakovaně a těžko porozumí.

Práce je na místech ledabyly formátována. Našel jsem místa, kde se na jedné straně střídají fonty (např. s. 137), na mnoha místech autorka kombinuje různé způsoby odkazování (na str. 137 [Štěch, 2004] i [Štěch 2004]), jinde se kombinují odkazy v kulatých i hranatých závorkách (např. s. 47, 57, 66, 67, 78, 234 a d.). V poznámce 24 na s. 61 zůstaly znaky XX, které zřejmě autorka při psaní adresovala sama sobě a pak je zapomněla odstranit. Tabulka 4 (o pěti řádcích) se zbytečně přelívá přes dvě stránky. Autorka používá zkratky, které nejsou v seznamu zkratek na konci práce, např. „HVP“. V práci není ani jmenný, ani věcný rejstřík. Práce nikde nevysvětluje úzus značek v prepisech rozhovorů.