

Smith Slámová, Radka

Nesouzníme s "běžnou školou" : rodičovská volba základní školy v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitu

Studia paedagogica. 2022, vol. 27, iss. 3, pp. [161]-193

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.77159>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20230115

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

NESOUZNÍME S „BĚŽNOU ŠKOLOU“: RODIČOVSKÁ VOLBA ZÁKLADNÍ ŠKOLY V KONTEXTU SOULADU RODINNÉHO A INSTITUCIONÁLNÍHO HABITU

WE DON'T RESONATE WITH THE "REGULAR SCHOOL":
PARENTAL CHOICE OF ELEMENTARY SCHOOL
IN THE CONTEXT OF THE CONGRUENCE OF FAMILIAL
AND INSTITUTIONAL HABITUS

Radka Smith Slámová^a

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

ABSTRAKT

Středostavovští žáci jsou dle Lareau (2003) vzdělávacími institucemi zvýhodňováni vlivem souladu výchovného stylu v jejich rodině s očekáváními učitelů. V tomto textu však představím smýšlení středostavovských rodičů, kteří podobné zvýhodnění v „běžné škole“ neočekávají kvůli předpokládanému nesouladu svého výchovného přístupu s prostředím této instituce. Cílem studie je ilustrovat 1) jak se u vybrané skupiny středostavovských rodičů utváří vnímání nesouladu s „běžnou školou“ a 2) jaká znevýhodnění tito rodiče očekávají v „běžné škole“. Vycházím z hloubkových rozhovorů se sedmnácti rodiči zvažujícími výběrové školy a třídy v českých městech různé velikosti při vstupu dítěte do primárního vzdělávání. Výsledky ukazují, že tito rodiče v „běžné škole“ neočekávají uspokojivé zhodnocení své časové a citové investice vložené do výchovy ani naplnění své potřeby být dobrým rodičem. Diskutovány jsou limity využití konceptů „cílené kultivace“ a „přirozeného růstu“ v našich podmínkách i tenze, jimž česká škola čelí ve snaze udržet si středostavovské rodiče v rámci sociálně heterogenních tříd.

KLÍČOVÁ SLOVA

volba základní školy; sociální reprodukce; vztahy rodiny a školy; rodičovské styly výchovy; nerovnosti

ABSTRACT

According to Lareau (2003), middle-class pupils have an advantage in educational institutions as a result of the congruence of the parenting style in their home with teachers' expectations. In this paper, however, I introduce the perspective of middle-class parents who do not

foresee such an advantage in a “regular school” because of the supposed incongruity of their parenting style with the institution’s environment. The aim of the study is to illustrate: 1. how a select group of middle-class parents construes its perceived incongruity with the “regular school”; and 2. what disadvantages these parents anticipate in a “regular school.” I draw on in-depth interviews with 17 parents who were considering selective elementary schools and classes in Czech towns of various sizes. The parents expected that a “regular school” would devalue the time and energy they invested into child rearing while disabling them from fulfilling their need to be good parents. The limits of applying the concepts of “concerted cultivation” and the “accomplishment of natural growth” in the Czech context are discussed, as are the tensions faced by Czech public schools in striving to keep middle-class pupils within socially mixed classes.

KEYWORDS

elementary school choice; social reproduction; family-school relationships; parental practices; inequity

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Radka Smith Slámová, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
e-mail: radka.smith.slamova@student.pedf.cuni.cz

Úvod

Já si uvědomuju, že už nejsem schopná v tom běžným školním prostředí – ani školkovým – fungovat jako rodič, prostě už to nezvládám. (Ivona)

Ivona je jedním ze středostavovských rodičů této studie, kteří pocit’ují nesoulad s prostředím „běžných“ vzdělávacích institucí a zápis do školy vyhlížejí s obavami. Díky svému nadprůměrnému kapitálu by si přitom tyto rodiče měli být schopni vydobýt v institucionálním prostředí různé výhody, které jim usnadní přenos svého společenského postavení na dítě. Výhodou by pro jejich děti mělo být například souznění výchovných postupů a hodnot ve středostavovských rodinách¹ s očekáváními učitelů (Lareau, 1989, 2003). Nedávné studie však naznačují, že habitus středostavovských rodin je patrně daleko různorodější, než jak byl v původních textech Lareau² popisován (Hernández, 2019; Vincent, 2017; Vincent & Maxwell, 2016). Důkazem o této různorodosti jsou nám výpovědi rodičů, kteří souznění s prostředím škol zdaleka nepocit’ují.

¹ Středostavovskou domácností rozumím domácnost, v níž „alespoň jeden z rodičů zastává pracovní pozici, která buďto obnáší značnou manažerskou autoritu, nebo která zásadně těží z komplexních schopností vyžadujících vysokoškolské vzdělání“ (Lareau, 2003, s. 279).

² Příjmení zahraničních autorek v textu nepřechyluji.

S rodiči vnímajícími nesoulad s prostředím „běžné školy“³ jsem se setkala během dizertačního výzkumu, který mapoval důvody, jež vedou středostavovské rodiče při volbě výběrových škol/tříd na počátku primárního vzdělávání. Volbou výběrových škol/tříd jsem se začala zabývat kvůli narůstající diferenciaci na úrovni primárního vzdělávání (Straková, 2021) i rostoucímu počtu rodičů, kteří pro své děti aktivně vybírají primární školu, mají-li ve svém okolí škol vícero (Straková & Simonová, 2015). Rané vydělování dobře situovaných rodin z hlavního vzdělávacího proudu může mít závažné důsledky pro rovnost šancí, neboť vede ke koncentraci nadprůměrného kapitálu rodičů do vybraných škol/tříd a současnému odlivu těchto zdrojů ze škol/tříd, v nichž by mohly být přínosem. Je tedy důležité zabývat se procesy, které vedou rodiče s nadprůměrným sociálním, kulturním či ekonomickým kapitálem k volbě škol/tříd, které nejsou dostupné všem žákům.

Rodiče, se kterými jsem v rámci projektu hovořila, si výběrové školy/třídy vybírali z různých důvodů. U některých rodičů od počátku převažovaly *pull faktory* (Goldring & Phillips, 2008), tedy charakteristiky škol/tříd, které rodiče přitahovaly (např. bilingvní výuka, profilace „pro nadané“, kognitivní selektivita). Rodiče, jimž se věnuji v tomto textu, však k vybírání primární školy přistupovali spíše na základě *push faktorů* (Goldring & Phillips, 2008), tedy odrazujících charakteristik, které si spojovali se svou spádovou školou nebo s „běžnou školou“. Zároveň tito rodiče obvykle neměli vyhraněnou představu o tom, jaké vzdělávání pro své dítě hledají. Ačkoli v pozdějších fázích rozhodování mohly i u těchto rodičů nabýt na důležitosti některé charakteristiky výběrových škol/tříd, prvotním motivem pro zmapování vzdělávacích možností byl u většiny spíše pocíťovaný nesoulad s „běžnou školou“.

V tomto textu nahlížím téma volby školy prizmatem teoretických rámců, které vysvětlují reprodukci sociálních struktur částečně na základě skrytých procesů odehrávajících se prostřednictvím habitů (Bourdieu, 1984; Lareau, 2003). V první části výsledků se zaměřím na procesy a události, v jejichž kontextu se utvářejí přesvědčení vybrané skupiny středostavovských rodičů o nesouladu s prostředím „běžné školy“. Následně nastíním, jakými způsoby vnímají tito rodiče svůj výchovný styl jako pro dítě znevýhodňující v prostředí „běžné školy“, ačkoli k němu dospěli mobilizací svého nadprůměrného kapitálu. Svě poznatky vztahuji k výchovným stylům cílené kultivace a přirozeného růstu (Lareau, 2003), a to s důrazem na zjištění kontrastující s teorií americké socioložky.

³ Pojem „běžná škola/třída“ v textu ohraničuji uvozovkami v případě, že se vztahuje k stereotypní představě rodičů o české škole – nikoli ke škole/třídě, s níž mají rodiče přímou či zprostředkovanou zkušenost.

1 Volba školy v kontextu diferencovaného vzdělávacího systému

Proces volby školy se zpravidla odehrává v systému, který je rozčleněn na různé typy vzdělávacích variant. Tradičně se o diferenciaci⁴ hovořilo především ve spojitosti s různými typy zřizovatelů (např. soukromý, církevní) či škol (gymnázium, základní škola). V posledních dvaceti letech však evropští výzkumníci poukazují na obtížněji rozlišitelné podoby diferenciacie vznikající na úrovni škol/tříd stejného typu. K této neformální diferenciaci dochází ve snaze škol získat žáky z dobře situovaných rodin, s dobrými výsledky či bez kázeňských problémů (Broccolichi & van Zanten, 2000). Školy/třídy využívající žáky ze středostavovských rodin či s lepšími studijními výsledky bývají učiteli a rodiči označovány jako lepší, zřídka jsou však k dispozici data o jejich kvalitě. Mnohdy navíc není zřejmé, o které školy/třídy se v daném systému jedná.

„Nadřazené“ školy/třídy fungující na poli veřejného vzdělávání autoři označují různými způsoby. Na francouzských školách ohrožených odchodem středostavovských žáků vznikají neoficiální „dobré třídy“ navštěvované žáky s dobrými vzdělávacími výsledky, zatímco v ostatních třídách na škole je pedagogický proces „takřka neukočirovatelný“ (Broccolichi & van Zanten, 2000). Vstupenkou do „dobré třídy“ není přijímací zkouška, ale obeznámenost rodiče s informací, že o přijetí do třídy musí požádat. Diferenciacie škol/tříd též probíhá prostřednictvím různých zaměření, která rodičům obeznámeným s daným kontextem signalizují, že se jedná o preferovanou vzdělávací variantu: např. německý jazyk / latina, hudba, divadlo (Broccolichi & van Zanten, 2000; Lilliedahl, 2021), bilingvní programy, programy pro nadané, pedagogika orientovaná na dítě (Berisha & Seppänen, 2017; Brown & Makris, 2018; Kosunen, 2014). Zatímco o těchto výběrových školách/třídách autoři hovoří jako o **profilujících se** (Altrichter et al., 2014) či **speciálně zaměřených** (Kosunen, 2014), ostatní varianty bývají označovány jako **běžné** (*regular*; Lilliedahl, 2021) či **bez zaměření** (*without a special emphasis*, Koivuhovi et al., 2019). Běžná či nezaměřená škola/třída je tak v kontextu stratifikovaných systémů chápána jako druhořadá vzdělávací varianta, využívaná pojmenování však nebývají zřetelně vymezena.

V našem prostředí se ujalo označení **výběrová** vs. **běžná** škola/třída (Kadrnožková, 2020; Simonová, 2015a; Straková & Simonová, 2015). V dnešní době je však pojem „výběrová“ zavádějící, neboť implikuje aktivní vybírání

⁴ Diferenciaci zde rozumím v souladu se Strakovou a Simonovou (2015, s. 589) „jak diferenciaci na základě kognitivních schopností (výběrové školy a třídy), tak diferenciaci na základě jakékoli nabídky a odevzu motivovaných rodičů na tuto nabídku.“

žáků školami. K rozdělování žáků na úrovni primárního vzdělávání však dochází také na základě rozdílných preferencí rodičů a méně zjevných bariér, než jakými jsou přijímací zkoušky. V posledním desetiletí se například znásobil podíl rodičů, kteří se výběrem primární školy aktivně zabývají, přičemž rodiče s alespoň maturitním vzděláním častěji jeví zájem o školy/třídy se zaměřením (Straková & Simonová, 2015). Zaměření školy/třídy tedy může implikovat socio-ekonomickou selektivitu, aniž by si školy žáky aktivně vybíraly. Ani přejmenovat výběrové třídy na třídy „zaměřené“ se však nezdá dostatečně výstižné, neboť v některých případech je zaměření pouze kosmetické, aby byla skryta zjevná selektivita jiných tříd, zatímco v jiných může být škola/třída vysoce selektivní, aniž by měla zaměření.

Obzvlášť v posledních několika letech vyvstává potřeba hledat nové způsoby, jak o výběrovosti škol/tříd v našem prostředí přemýšlet, neboť na úrovni primárního vzdělávání vznikají nové vzdělávací varianty, které nejsou zdaleka dostupné všem žákům: soukromé školy, sdružené (komunitní) školy pro žáky v individuálním vzdělávání či třídy na veřejné škole nabízející nadstandardní služby (Smith Slámová, 2021; Straková, 2021).⁵ Zdá se obtížné usilovat o fixní vymezení výběrovosti, neboť aby byla zvolená terminologie výstižná a relevantní, musela by se neustále přizpůsobovat dynamicky se vyvíjejícímu vzdělávacímu trhu. Spíše než na hledání definice běžných a výběrových škol/tříd se zde tedy soustředím na procesy, které pomáhají představu rodičů o různých typech škol utvářet. Rodičovské vnímání toho, jak je která škola „běžná“ či „výběrová“, totiž může přispívat k ranému rozdělování žáků na základě sociálního zázemí či kognitivních schopností bez ohledu na to, jaké bariéry jsou školami kladeny.

Odkazují-li se v textu na **běžnou** školu/třidu (bez využití uvozovek), míním tímto v souladu s převažujícím odborným diskurzem školu/třidu snadno dostupnou žákům žijícím ve spádové oblasti, v níž se škola nachází, a zároveň nedeklarující výukové postupy odlišné od vzdělávacího mainstreamu. Naopak **výběrovou** školou/třidou míním tu, která klade bariéry⁶, v jejichž důsledku může být obtížněji dostupná některým tradičně znevýhodňovaným skupinám žáků⁷ anebo která na 1. stupni deklaruje specifické výukové postupy odlišné od vzdělávacího mainstreamu. Tyto definice je však

⁵ Dle vývojové ročenky školství vzrostl v letech 2010–2020 poměr soukromě zřizovaných základních škol z 1,7 % na 5,7 % a poměr žáků v individuálním vzdělávání, z nichž někteří navštěvují sdružené školy, z 0,06 % na 0,4 % (Straková, 2021).

⁶ Příklady bariér kladených školami uvádím v předchozím textu (Smith Slámová, 2021).

⁷ Do této kategorie se obvykle řadí žáci jiného než majoritního etnika, s nižším socioekonomickým statutem, se speciálními vzdělávacími potřebami, či s odlišným mateřským jazykem.

třeba brát pouze jako orientační, neboť nezachycují méně zjevné způsoby, jejichž prostřednictvím školy své žákovské složení ovlivňují. Školy mohou například nabádat vybranou skupinu rodičů k přehlášení adresy bydliště do jejich spádového obvodu, aby si mohly vybírat z většího množství spádových uchazečů. Mohou též strategicky doporučovat odklady a přípravné třídy či naléhat na zřizovatele, aby ze spádového obvodu vyřadil ulice, v nichž je ubytovna. I tyto způsoby ovlivňování žákovského složení považují pro účely tohoto textu za bariéry. Jejich rozkrývání však vyžaduje obeznámenost s místním vzdělávacím kontextem.

2 Volba školy: sociální třída, kapitál a habitus

Středostavovští rodiče jsou při vybírání školy ve výhodě díky rozličným zdrojům, kterými disponují. Rodiče s nadprůměrným sociálním a kulturním kapitálem si dokáží shromáždit neoficiální („horké“) informace o školách a v jejich kontextu zhodnotit informace „studené“, produkované školami a autoritami (Ball & Vincent, 1998). Jestliže rodiče žijí v okolí neblaze proslulé spádové školy⁸, mohou mobilizovat svůj sociální a ekonomický kapitál pro získání přístupu ke kvalitnější škole. Mohou například zvolit soukromé vzdělávání, přestěhovat se za lepší veřejnou školou (Holme, 2002), podstoupit spádovou turistiku⁹ (Noreisch, 2007; Smith Slámová, 2021) nebo zajistit dítěti přepravu do vzdálenější školy (Simonová, 2015b). Kvůli rozdílným zdrojům, jaké mají rodiče z různých sociálních skupin k dispozici, může prostřednictvím mechanismu volby školy docházet k reprodukci nerovností.

V našem prostředí jsou rodiče napříč sociálním spektrem situováni do role zákazníků, kteří si mohou zvolit jinou než spádovou školu, má-li kapacitu. Zároveň mají žáci garantované místo na své spádové škole. Podobným způsobem je volba primární školy legislativně ukotvena ve většině zemí OECD (Musset, 2012). Je však třeba věnovat pozornost také „neoficiálním“ procesům probíhajícím na pozadí legislativy, v jejichž důsledku může být přístup k některým školám rodičům s nižším socioekonomickým statusem zkomplikován. Například některé školy jsou natolik populární, že mají převis i spádových žáků v důsledku spádové turistiky. U takových škol hraje v přijímání žáků klíčovou roli schopnost rodiče zajistit svému dítěti spádovost,

⁸ Škola garantující žákovi místo na základě jeho adresy trvalého bydliště.

⁹ Spádovou turistikou rozumím účelové přehlášení adresy trvalého bydliště dítěte s cílem zvýšit jeho šance na přijetí do jiné školy, než ve které měl garantované místo na základě své původní adresy.

neboť nespádoví žáci mají mizivou šanci na přijetí. Ačkoli tedy legislativa garantuje všem rodičům právo volby, v případě vysokého zájmu o školu jsou ve výhodě rodiče, kteří jsou schopni oficiální pravidla obejít. Noreisch (2007) rozsáhlost spádové turistiky v Berlíně zjišťovala monitorováním počtu žáků, kteří se brzy po přijetí do populární školy „stěhují zpět“ mimo spádový obvod, v České republice však zatím k systematické snaze kvantifikovat spádovou turistiku nedošlo.

Významnou roli při volbě školy hrají také méně zjevné, avšak taktéž sociálně ukotvené procesy. Bourdieu (1984) popisuje preference a návyky, jimiž se příslušníci francouzské střední třídy, žijící v 70. letech 20. století, vymezovali vůči třídě dělnické (např. móda, sport, hudba, literatura, styl výchovy). Tyto preference jsou nahodilé, neboť například tenis, preferovaný střední třídou, není ze své podstaty hodnotnější či zábavnější než fotbal, upřednostňovaný třídou dělnickou. Přesto však příslušnost k tenisovému klubu může sloužit jako prostředek k udržení moci, neboť jedince vybaví užitečnými konexemi. Preference a návyky různých sociálních skupin jsou tedy významné, neboť těm s vlivným postavením umožňují udržet si a zreprodukovat svou pozici. Také na preference rodičů ohledně výchovy a vzdělávání lze dle Bourdieua nahlížet jako na jeden ze způsobů, jimiž se členové střední třídy vymezují vůči ostatním. Jakkoli opodstatněné se mohou jevit vzdělávací preference středostavovských rodičů, ve chvíli, kdy se takové vzdělávání stane dostupným širší skupině obyvatel, je střední třída nucena přehodnotit způsob, jak se odlišit.

Jednání jednotlivců ústící v sociální reprodukci probíhá podle Bourdieua (1990) do značné míry samovolně, prostřednictvím **habitu**. Každý jedinec si ze svého dětství odnáší určité návyky, sklony a postupy, které považuje za běžné a které se podobají těm u ostatních členů stejné sociální třídy, vychovávaných podobným způsobem. Habitus „určuje schémata vnímání, myšlení, zkušenosti, hodnocení“ (Pullmann, 2003, s. 229), jimiž dochází k reprodukci struktur. Zároveň však habitus jednání jedinců nedeterminuje, „určuje spíše způsob provedení a hranice možných praktik“ (ibid.). Podobně jako DNA ovlivňuje rozsah našich tělesných dispozic či pravděpodobnost výskytu určitých nemocí, určuje habitus pravděpodobné vzorce smýšlení a jednání, které se u nás mohou v kontextu různých životních situací vyskytnout. Svůj habitus však jednotlivci nedokáží rozeznat, jak metaforicky zachycují Bourdieu a Wacquant (1992):

Když se habitus setká se sociálním prostředím, jehož je produktem, je jako „ryba ve vodě“: necítí tíhu vody a svět kolem sebe považuje za samozřejmý. [...] Právě kvůli tomu, že nás tento svět stvořil, a stvořil také kategorie myšlení, které na něj vztahujeme, ho považujeme za zcela zřejmý. (s. 127, můj překlad)

O svém habitu se jednotlivci poučí teprve v okamžiku, kdy se objeví v sociálním prostoru odlišném od toho svého. Tehdy – jako „ryba na suchu“ (Reay et al., 2009, s. 1106) – náhle pocítí, že nezapadají.

Ve snaze rodičů nalézt prostředí, které je jim blízké, dochází k autoselekcí rodin do různých typů škol. V textu Jarkovské (2021) například dobře situovaní rodiče vnímají zablácenost dětí v lesní mateřské škole jako pozitivní hodnotu indikující svobodu a autonomii, neboť svobodný pobyt v přírodě je nedílnou součástí jejich rodinného habitu. Toto vnímání podle Jarkovské (2021) kontrastuje s důrazem některých rodičů a učitelů ve veřejných mateřských školách na čistotu. Pro ně totiž špína může symbolizovat spíše zaostalost či zanedbání péče, v důsledku čehož by se v lesní mateřské škole necítili komfortně. Školy se také některým skupinám mohou jevit jako nedostupné, pokud očekávají jejich zapojení do organizace aktivit vyžadujících časovou flexibilitu či sociální a kulturní kapitál, zatímco jiní rodiče tyto charakteristiky škol vítají (Posey-Maddox, 2014). Mnohdy k pocitům vyloučení stačí, aby se rodiče srovnávali se standardem dobrého rodičovství, který je implicitně sdílen rodinami kolem daného zařízení. Například ve studii Hejzlarové et al. (2021) se matka samoživitelka cítí jako „exot“ v komunitě rodičů obklopujících waldorfskou mateřskou školu, v níž mají ostatní děti „aktivní proškolkové tatínky“ (s. 7), ručně šité kapsáře a rodiče zřídka kdy vyzvedávající své děti až „na pátou“. Pokud i tato středostavovská matka pocítuje své vybočování, lze jen odhadovat, jak zvláštně by si zde připadali rodiče z jiných sociálních vrstev.

Také rodiče s nižším socioekonomickým statutem při výběru školy zohledňují, jak dobře zde dítě zapadne. V Nizozemsku například muslimští rodiče volí školy s vysokým podílem muslimských žáků navzdory jejich neblahé pověsti, neboť doufají, že takové školy budou zohledňovat jejich kulturní a náboženská specifika (např. pravidelné časy na modlitbu – Denessen et al., 2005). V podobném duchu popisují Bittnerová et al. (2011) autoselekcí romských rodin do segregovaných škol, u nichž rodiče doufají, že dítě nebude stigmatizováno. Etnická segregace je však mnohdy nedobrovolná. Například ve studii Kašparové a Souralové (2014) romské rodiny cíleně volí školu, v níž jejich děti měly být v menšině, s rozhořčením zjišťují, že neromské rodiny v mezích škole opustily.

3 Soulad rodinného a institucionálního habitu a školní úspěšnost

Lareau (2003) v návaznosti na Bourdieua konkretizuje, jakým způsobem je pro středostavovské žáky soulad rodinného a institucionálního habitu zvýhodňující. Středostavovští žáci jsou dle Lareau v prostředí vzdělávacích institucí zvýhodněni tím, že výchovný styl uplatňovaný v jejich rodinách lépe

koresponduje s očekáváními učitelů než styl využívaný třídou dělnickou. Standard kvalitního rodičovství diktovaný většinovými institucemi je dle Lareau arbitrární, neboť podobně jako u fotbalu a tenisu nelze ani u výchovných stylů určit, který je hodnotnější. Jestliže však instituce systematicky zvýhodňují žáky vychované určitým způsobem, stává se toto náhodné kritérium mechanismem reprodukcí stávající nerovnosti.

Zvýhodňující při jednání s institucemi je dle Lareau (2003) výchovný styl „cílená kultivace“ (*concerted cultivation*), využívaný vyšší střední společenskou třídou. Rodiče uplatňující cílenou kultivaci: 1) od raného věku dítěte organizují jeho volnočasové aktivity takovým způsobem, aby bylo vystaveno pestré paletě činností (sportovní, hudební, výtvarné); 2) s dětmi se snaží jednat jako se sobě rovnými partnery nasloucháním jejich argumentům a pocitům; 3) podporují soutěživost; 4) rozvíjejí schopnosti uplatnitelné na pracovním trhu (např. pevný stisk ruky, sebevědomí při jednání s autoritami); 5) pěstují v dítěti přesvědčení, že je jedinečné a má nárok na zohlednění svých potřeb autoritami; a 6) proaktivně vyjednávají výhody pro své dítě v institucích. Tyto postupy mohou dítě v institucionálním prostředí zvýhodnit v mnoha ohledech. Důraz na argumentaci vede k rozvoji verbálních schopností, díky nimž se dítě nezdráhá oslovit učitele se speciálními prosbami. Dokáže tak dokonce učinit natolik sofistikovaným způsobem, že je v poslední době vnímáno jako inteligentní a motivované. Nepodaří-li se dítěti vyjednat kýžené výhody, zasáhne bedlivě přihlížející rodič schopný otevřít i oficiálně nedostupné příležitosti (např. přeřazení do pokročilejší skupiny). Dítě přihlížející jednání svého rodiče se zároveň učí, že je běžné zpochybňovat stanovisko autorit a hledat cesty, jak dosáhnout svého cíle.

Naopak znevýhodňující je dle Lareau (2003) výchovný styl „přirozený růst“ (*accomplishment of natural growth*), pozorovaný v dělnických rodinách. Děti vyrůstající v rodinách uplatňujících přirozený růst: 1) si svobodně organizují svůj volný čas; 2) častěji slyší doma povely a je od nich očekáváno, že se jim bez diskuze podřídí; 3) tráví mnoho času se svými sourozenci a dalšími příbuznými; a 4) učí se sociální dovednosti potřebné pro fungování ve své komunitě. Při styku s institucemi takové děti nemohou plně využít, co se doma naučily, neboť jejich rodinný habitus nesouzní s habitem většinových institucí. Například vyhýbání se očnímu kontaktu může dítě v chudinské čtvrti ochránit před útokem, avšak při pracovním pohovoru ho diskvalifikuje. Děti zvyklé podřídít se požadavkům dospělých také sotva budou po učitelích požadovat, aby jim vyšli vstříc. Nejen netuší, že by si zvláštní zacházení mohly nárokovat, ale také jim chybí potřebné verbální schopnosti. Svoboda v organizaci času může být také přítěžující, neboť dítě není zvyklé přizpůsobovat se různým pravidlům. Při nástupu do školy pak může narazit, obzvlášť pokud se zde předepsaný kód chování neslučuje s tím v jeho komunitě.

Představená typologie (Lareau, 2003) však byla některými autory kritizována kvůli binaritě, kterou ve vztahu ke střední a dělnické třídě implikuje. Autoři poukazují na značnou různorodost výchovných přístupů v rámci stejné sociální třídy, a též na překryvy napříč sociálními třídami (Irwin & Elley, 2011; Perrier, 2013; Vincent, 2017; Vincent & Maxwell, 2016). Například podle Bennett et al. (2012) rozdíl ve výchovném přístupu různých sociálních vrstev neplynou nutně z rozdílného habitu, ale spíše z omezení, kterým rodiče z dělnické vrstvy čelí. V jejich studii totiž rodiče z dělnické vrstvy vyjadřovali značný zájem o mimoškolní aktivity využívané středostavovskými rodinami (např. orchestr), avšak vzhledem k finančním a logistickým omezením byli odkázáni na omezenou nabídku aktivit pořádaných místní školou či církví.

Navzdory zmíněné kritice považují teoretický rámec Lareau (2003) za vhodný opěrný bod pro tuto studii, a to pro detail, s jakým popisuje mechanismy potenciálně přispívající k reprodukci struktur. Ostatně i Lareau (2003) uvádí, že v různých prostředích se mohou strategie rodičů lišit, a poukazuje na potřebu rozkrývat mechanismy na průsečíku rodiny a školy, jež fungují jako „proudící krev“ sociální reprodukce. V našem prostředí by mohlo k sociální reprodukci docházet odlišnými způsoby, než jaké byly popsány v zahraničí. Dle Šedové (2009) například středostavovští rodiče dosahují svých cílů v české primární škole obezřetně, prostřednictvím strategie „tichého partnerství“. Rodičům není toto aranžmá vždy po chuti, avšak při své ojedinělé interakci s učiteli musí pečlivě taktizovat. Podobné typy interakcí mezi rodiči a učiteli zaznamenaly též Hejzlarová et al. (2021) na úrovni preprimárního vzdělávání. Objevují-li se u nás zmínky o rodičích aktivně angažovaných v komunikaci se školou, pak je to spíše v kontextu problematického vztahu a aktivity rodičů považované učiteli za obtěžující či ohrožující (Pulišová, 2016). Kromě vztahů rodiny a školy by u nás mohly být odlišné také výchovné styly uplatňované různými odnožemi střední třídy (Jarkovská, 2021). Zaměřením studie na středostavovské rodiče pociťující nesoulad s „běžnou školou“ chci přispět k porozumění rozličných způsobů, jimiž se střední třída snaží vyhnout sestupné mobilitě.

4 Metodologie

4.1 Kontext studie

V letech 2018–2022 jsem mapovala fenomén volby výběrových škol/tříd středostavovskými rodiči. O popularitě těchto škol/tříd vypovídá kromě převisu uchazečů i skutečnost, že zhruba polovina respondentů se za nimi přestěhovala (většinou však pouze fiktivně). Zajímalo mě, z jakých důvodů jsou pro rodiče tyto školy/třídy natolik atraktivní, že jsou pro přijetí do nich

ochotni podstoupit nemalé oběti. V projektu jsem využila konstruktivistické pojetí výzkumného designu zakotvené teorie, která je vhodná pro studium procesů a složitých sociálních jevů (Charmaz, 2006). Provedla jsem 28 hloubkových rozhovorů s rodiči, učiteli a obecními zastupiteli. V této studii však vycházím pouze z 20 rozhovorů se 17 rodiči (s Adélou, Janou a Pavlou jsem hovořila opakovaně), u nichž byl důležitým motivem k vyhledání výběrové školy/třídy vnímaný nesoulad s „běžnou školou“. Někteří z těchto rodičů měli vyhraněnou představu o tom, jaké vzdělávání hledají, většina však byla otevřená rozličným vzdělávacím možnostem (tabulka 1). Pro porozumění studované skupině jsem se také opírala o zkušenosti pěti dalších rodičů, kteří nesouznění s „běžnou školou“ nevyjadřovali a výběrové školy/třídy si vybírali z odlišných důvodů.

4.2 *Oslovení a charakteristika respondentů*

Při získávání prvních respondentů jsem se zaměřila nejprve na jednu část velkoměsta, jejíž školy nabízely různé typy výběrových tříd. Zde jsem oslovila rodiče prostřednictvím třídních učitelů a vlastních kontaktů, na informačních schůzkách a metodou sněhové koule. Snažila jsem se získat rodiče se zájmem o různé typy výběrových škol/tříd, v různých fázích procesu volby školy. Po realizaci úvodních devíti rozhovorů v dané městské části jsem se již při získávání dalších respondentů řídila principy teoretického vzorkování, aby nově získaná data pomohla co nejlépe doplnit vznikající teorii. Prostřednictvím sociálních sítí a metody sněhové koule jsem oslovila rodiče žijící ještě v osmi jiných městech různé velikosti¹⁰, abych věděla, jak moc byly mé dosavadní výstupy zatíženy původní volbou městské části. Rozhovory s učiteli a zastupiteli obeznámenými se zkoumanou skupinou posloužily k triangulaci dat a oslovení pestřejšího spektra respondentů.

Zaměření na středostavovské rodiče jsem provedla poté, co se ukázalo, že školy/třídy zahrnuté do výzkumu jsou doménou především této skupiny a že v datech narážím na zajímavé vzorce týkající se sociálního postavení. Respondenti měli až na výjimky¹¹ vysokoškolské vzdělání a jejich profese vyžadovaly komplexní schopnosti či obnášely značnou manažerskou autoritu (např. lékař, vědec, programátor, pedagog, ilustrátor, sociální pracovník, vrcholový politik, manažer). Mnozí vykazovali rysy typické pro „nastupující kosmopolitní třídu“ (Prokop et al., 2019). Měli k dispozici prestižní sociální

¹⁰ Velikosti měst obývaných respondenty: do 5 000 obyvatel (4×), do 10 000 obyvatel (1×), do 100 000 obyvatel (2×), nad 100 000 (2×). Čtyři respondenti zvažovali výběrovou školu/třídu ve větším městě, než ve kterém bydleli, tři v menším.

¹¹ Pavla a Zdeňka měly středoškolské vzdělání a zastávaly méně kvalifikované administrativní pozice.

kontakty (např. s pedagogy) a při výběru školy se opírali o bohatou podpůrnou síť přátel, známých a rodiny. Někteří plyně ovládali západní jazyky díky několikaletému pobytu v zahraničí či každodennímu styku s cizinou v rámci svých zaměstnání. Navzdory těmto podobnostem se i v této skupině vyskytly rozmanité konfigurace sociálního, kulturního a ekonomického kapitálu, který rodiče při výběru školy byli schopni aktivovat. Někteří rodiče například záměrně zvolili hůře placené zaměstnání umožňující časovou flexibilitu, v důsledku čehož nedosáhli na některé typy soukromých a sdružených škol. Jiní byli naopak finančně zajištěni, avšak kvůli absenci klíčových sociálních vazeb neměli přístup k neoficiálním informacím o přijímání žáků. Dvě účastnice čelily po rozpadu partnerského vztahu finančním a logistickým omezením charakteristickým spíše pro rodiče s nižším socioekonomickým statutem. Různorodé zkušenosti rodičů jsem v souladu s principy zakotvené teorie využila k porozumění překážkám, které pro studovanou skupinu charakteristické *nejdou*, ačkoli se i zde mohou objevit.

Vzorek respondentů je nekoherentní z hlediska věku dětí v důsledku zvoleného výzkumného designu. Aby bylo možné porozumět studovanému fenoménu, bylo třeba hovořit s rodiči, kteří mi umožní tento jev nahlédnout z různých perspektiv. Výběr školy u účastníků mé studie není krátkodobá událost těsně před zápisem. Jedná se o několikaletý proces, do nějž náhle vstupuje období zápisů a přinutí rodiče k rozhodnutí. Žaneta tento proces charakterizuje následovně: „[...] jak ta situace nějak různě se vyvíjí a nazrává, tak v nějakém momentě pak ten moment toho rozhodování je takovej úzkej.“ Cílem nebylo zachytit jen „úzké momenty“ obklopující zápisy, během nichž jsou zvažované volby již dány, ale také „nazrávání“, během kterého vzniká seznam zvažovaných variant, a následné „dozrávání“ po nástupu dítěte do školy, kdy si rodiče ujasňují, zda vybrali správně.

Rovněž bylo třeba zachytit heterogenitu škol/tříd, nad kterými rodiče uvažují, i za cenu nekoherence výsledného souboru. Přestože setrvalo mé zaměření na rodiče zvažující výběrové školy/třídy ve veřejném systému, ukázalo se, že studovaná skupina zvažuje rozličné varianty. Nekoherence zvažovaných škol dále vyplývá z mé snahy vyhledat negativní případy (*negative case*, Corbin & Strauss, 2015) při tvorbě teoretických konceptů. Aby bylo možné porozumět cílové skupině, bylo třeba hovořit také s rodiči v podobné situaci, kteří nad volbou výběrových škol/tříd ve veřejném systému neuvažují či je nezvolili, a zjišťovat, odkud rozdíl pramení. Ze stejného důvodu jsem též do výzkumu zařadila rodiče, kteří z hlediska svého kapitálu vybočovali. Soubor respondentů je tak produktem mé snahy „vyhledat příležitosti a situace, které zveličí podobnosti a rozdíly v rámci konceptů a mezi nimi“ (Corbin & Strauss, 2015, s. 141).

Tabulka 1
Přehled respondentů

pseudo- nym	nejvyšší dosažené vzdělání	zvažované vzdělávací varianty (škola nástupu tučně)	fáze procesu volby školy při rozhovoru ¹²	předškolní zařízení
Lukáš	VŠ	svobodná škola (soukr.), Montessori třída (vzdána kvůli převisu uchazečů)	dítě na 1. stupni	dětská skupina, veřejná Montessori MŠ
Zdena	VŠ	Montessori třída (1. dítě), waldorfská třída , běžná škola (2. dítě)	1. dítě již absolvo- valo ZŠ, 2. dítě na 1. stupni	veřejná Montessori MŠ (1. dítě), běžná MŠ (2. dítě)
Pavla	SŠ	waldorfská třída , alternativní třída (spád., nakonec nezřízena)	čerstvě po nástu- pu do školy, poté s odstupem 2 let	běžná MŠ
Zdeňka	SŠ	waldorfská škola, waldorfská třída, běžná škola	dítě na střední škole	běžná MŠ
Otakar a Olga (manželé)	VŠ	waldorfská třída , sdružená škola s waldorfskými prvky, škola s třídami Začít spolu	dítě na 1. stupni	veřejná waldorfská MŠ
	VŠ			
Jitka	VŠ	waldorfská třída , škola s jazy- kovými třídami (spád.)	dítě na 1. stupni	dětská skupina s waldorfskými prvky, veřejná waldorfská MŠ
Lenka	VŠ	malá, rodinná škola s inova- tivním přístupem (nepřijato), bilingvní třída (spád.) , běžná třída (spád.)	mezi zápisem a nástupem do školy	běžná MŠ, přestup do církevní MŠ
Petr	VŠ	škola s třídami Začít spolu , waldorfská třída, sdružená škola, malá anglická škola (soukr.), běžná škola (spád.)	těsně před zápisem do školy	anglická MŠ (soukr.), přestup do lesního klubu
Jana	VŠ	Montessori třída , svobodná demokratická škola (soukr.), domácí vzdělávání, běžná škola	před zápisem do Montessori MŠ, poté po nástupu do 1. třídy	veřejná Montessori MŠ
Adéla	VŠ	soukromá alternativní škola , běžná škola (spád.), běžná malotřídní škola	před nástupem do lesního klubu ve 3 letech, poté po zápisu do 1. třídy	lesní klub, pře- stup do jiného lesního klubu

¹² Není-li označeno jinak, fáze se týká prvního dítěte, podle kterého se zpravidla rozhodne i pro mladší sourozence.

Šárka	VŠ	malá rodinná škola (církv.), Montessori třída (vzdána kvůli převisu uchazečů), „romská“ škola (spád.)	po nástupu do školy	Montessori jesle (soukr.), běžná MŠ
Ivona	VŠ	svobodná škola (soukr.), waldorfská škola (soukr.), Montessori škola (soukr.), sdružená lesní škola	2 roky před zápisem	neformální skupina
Václav	VŠ	běžná škola s dobrou pověstí (spád.), dva typy svobodných škol (soukr.)	mezi zápisem a nástupem do školy	Montessori jesle (soukr.), běžná MŠ
Jasmína	VŠ	běžná vesnická malotřídka (spád.), škola vstřícná k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (soukr.)	mezi zápisem a nástupem do školy	běžná MŠ
Žaneta	VŠ	běžná vesnická malotřídka (spád.), bilingvní třída	dítě na 1. stupni	lesní klub (soukr.), běžná MŠ
Štěpánka	VŠ	waldorfská třída, třída začít spolu	dítě na 2. stupni	veřejná waldorfská MŠ

Pozn.: spád: = původní spádová škola; soukr. = soukromý zřizovatel; církv. = církevní zřizovatel. Není-li označeno jinak, jedná se o veřejnou ZŠ.

4.3 Výzkumné otázky

Na vnímaný nesoulad mezi výchovou v rodině a „běžnou školou“ jsem se zaměřila poté, co rozhovory ukázaly, že základ pro rozhodnutí vyhnout se „běžné škole“ je u mnohých rodičů položen dávno před zápisem. Překvapovalo mě, s jakou jistotou rodiče v mém výzkumu o „běžné škole“ hovořili, aniž by si mnozí na příkladech škol ve svém okolí ověřili, zda je jejich obraz české školy aktuální. V první výzkumné otázce se tedy zajímám o klíčové události, prostřednictvím nichž se vnímání nesouladu s „běžnou školou“ utváří:

- 1) Jak se v předškolních letech dítěte utváří vnímání nesouladu mezi výchovou v rodině a prostředím „běžné školy“?

V kontextu prostudované literatury pro mě také bylo překvapivé zjištění, že tito rodiče očekávají znevýhodnění svého dítěte „běžnou školou“, ačkoli ve prospěch výchovy svého dítěte využili svůj nadprůměrný sociální, kulturní či ekonomický kapitál (např. při absolvování seminářů a četbě literatury o výchově). Toto zjištění rozpracovávám prostřednictvím druhé výzkumné otázky:

- 2) Jaká znevýhodnění očekávají rodiče v „běžné škole“ v důsledku vnímaného nesouladu?

4.4 Sběr a analýza dat

Rozhovory proběhly v několika vlnách v letech 2018–2022 a trvaly obvykle 60–90 minut. Rodičů jsem se dotazovala na zvažované školy, kritéria rozhodování, zdroje informací o školách a okolnosti ovlivňující jejich rozhodnutí. Rozhovory byly ihned přepsány, anonymizovány a průběžně analyzovány v programu MAX QDA pomocí otevřeného a následně selektivního kódování, přičemž obě fáze se prolínaly (Charmaz, 2006).

Analýza proběhla po každém rozhovoru, aby následný sběr dat umožnil objasnit nově vznikající kategorie a vztahy mezi nimi. Po analýze prvotních rozhovorů jsem sběr dat zaměřila na procesy, jimiž se u rodičů formuje vnímání „běžné školy.“ Respondenti (vyjma Šárky) nežili v okolí škol s vysokým podílem chudých žáků či žáků jiného etnika, jak tomu bývá u škol, kterým se středostavovští rodiče vyhýbají v zahraničí. Další kategorie, které se z analýzy dat vynořily, se týkaly obav rodičů z „běžné školy“, nadějí spojovaných s výběrovou třídou a mechanismů záruky, které v očích rodičů garantují dosažení očekávané kvality vzdělávání. Zde se však vzhledem k omezenému prostoru věnuji pouze vnímanému nesouznění rodičů s „běžnou školou“.

O zajištění kvality studie jsem usilovala rozličnými způsoby. Svě interpretace jsem pravidelně podrobovala **audit** a **reflexi kolegů** (konzultace se školitelkou i konzultantkou, doktorandské semináře, konference). Dále jsem reflektovala vlastní **výzkumnou subjektivitu** formou analytických poznámek a ověřováním svých interpretací při účastnické validizaci. Přesto se však předložená studie zdála dvěma respondentkám nadměrně kritická ke skupině rodičů, kterou charakterizuje, a příliš shovívavá k veřejným školám. Naše rozdílné pohledy na zkoumanou problematiku mohly souviset s mým původním povoláním učitelky na běžné základní škole, vlivem kterého mohu být zvýšeně citlivá vůči způsobům, kterými rodiče posuzují školy a učitele. Také studované téma nahlížím primárně z pozice výzkumnice zaměřené na spravedlivý přístup ke vzdělávání, což mě mohlo vést k nedostatečnému docenění strastí, s nimiž se středostavovští rodiče při výběru školy potýkají. Obraz rodičů v této studii je třeba chápat jako dílo osoby, která je jim v mnohém vzdálená a jejichž perspektivu se snaží zachytit.

5 Výsledky

5.1 Konstrukce nesouladu mezi výchovou v rodině a prostředím „běžné školy“

V první části výsledků popíší dva typy událostí, v jejichž kontextu respondenti konstruují své nesouznění s „běžnou školou“: 1) výchovný posun a 2) testování kompatibility s různými typy předškolních zařízení. Tyto události jsem vybrala na základě jejich prevalence ve výpovědích rodičů a potence nasměrovat rodiče k rozhodnutí vyhledat výběrovou školu/třídu.

U některých rodičů však hrály důležitou roli také návštěvy škol, informace známých, kteří se ve školství pohybují, či změny v osobním/profesioním životě, na jejichž popis zde nebyl prostor.

5.1.1 Výchovný posun

Základ vnímání „běžné školy“ je u respondentů položen již v okamžiku, kdy si vyjasňují, jakým způsobem budou přistupovat k výchově svého dítěte. Většina respondentů se v rozhovoru odkazuje na určité životní období, během kterého u nich došlo k razantní změně v přemýšlení o výchově a rodičovství a které zde nazývám „výchovný posun“. U některých dochází k výchovnému posunu ještě před narozením dítěte, např. v souvislosti s reflexí vlastního dětství, povoláním terapeuta či dobrovolnickou činností s dětmi. Většina respondentů se však o výchovu začíná zajímat až po narození dítěte, podobně jako Zdena: „Člověk do toho [rodičovství] spadne dost nepřipravený... Pak má najednou to dítě, má strašně málo času a strašně ho to začne zajímat. A začala jsem chodit na různé kurzy a na přednášky a hledala jsem, jak budu ty děti vychovávat.“¹³

Nejsou však výjimkou ani případy, kdy se rodič začne výchovou zabývat až po narození dalšího dítěte, které na stávající výchovný přístup „nereaguje“. K tomuto Lukáš, z osobní komunikace 19. 6. 2019: „Na [druhorozenou dceru] žádná forma trestu nefungovala. Mohl bych jí klidně od rána do večera dávat přes zadek, že udělala něco nepěkného, a jediného, čeho bych dosáhl, by bylo, že bychom na sebe byli víc a víc rozzlobení.“ Výchovné posuny rodičů stejného dítěte se též mohou odehrát v různou dobu či pouze u jednoho z nich. Například Otakar se k absolvování waldorfského semináře odhodlal až rok po své manželce, když si všiml, že se ve svém smýšlení o výchově příliš vzdalují: „Kdyby ona byla nadšená a já nebyl nadšenej, tak to bysme to taky rovnou mohli rozpustit.“ Pro každého rodiče tedy může být impulzem k výchovnému posunu jiný sousled událostí. Respondenti však obecně svou rodičovskou misi považují za velmi důležitou a věnují jí mnoho energie.

Výchovné posuny respondentů jsou mnohdy inspirovány zdroji, k nimž mají rodiče usnadněný přístup díky svému kulturnímu, sociálnímu a ekonomickému kapitálu. Rodiče si například studují domácí a zahraniční publikace¹⁴, při jejichž četbě je jistě výhodou vysokoškolské vzdělání. Někteří absolvují

¹³ Z úryvků odstraňuji výplňková slova, aby bylo čtení zjednodušeno.

¹⁴ Příklady publikací zmiňovaných některými respondenty: *Respektovat a být respektován* (Kopřiva et al.), *Aha! Rodičovství* (Laura Markham), *Vychováváme děti a rosteme s nimi* (Naomi Aldort), *Slzy raného dětství* (Aletha Solter), různé typy Montessori příruček.

víkendové semináře a webináře.¹⁵ V takovém případě musejí být rodiče schopni uhradit částku v řádu až několika tisíc korun a zajistit si péči o dítě, zatímco se vzdělávají. Při dozvídání se o rozličných přístupech k výchově hraje stěžejní roli, s kým se rodiče znají, neboť výchovnou inspiraci zpravidla hledají u svých přátel, známých a kolegů. Lukáš (z téhož data): „Viděl jsem u kamarádů, kteří měli hodně volnou výchovu, že některé věci, na kterých naše společnost trvá, není nutné vyžadovat a děti si je mohou samy osvojit, i když to dlouho vypadá, jakože na to kašlou a jsou nevychované.“ Pozorováním výchovy u svých přátel si Lukáš uvědomuje, že by k výchově svých dětí mohl přistupovat jinak. Zároveň od přátel získává doporučení na knihu Naomi Aldort, z níž načerpává potřebné know-how. Nebýt Lukášovy známosti s rodinou a toho, že jej informovala o četbě této literatury, patrně by danou publikaci nikdy neotevřel.

Několik respondentů se výchovně inspiruje v komunitách rodičů¹⁶, které sami popisují jako heterogenní, otevřené všem. I v tomto případě se však jedná o komunity sdílející určité vzorce chování a smýšlení (např. životní styl, náhled na výchovu, schopnost setkávat se v pracovní dny). Své ocitnutí se v těchto komunitách rodiče popisují jako náhodné či osudové. Například Adéla se o podpůrné skupině při kojení a kontaktním rodičovství dozvěděla od laktační poradkyně, s níž si sjednala schůzku před porodem:

A tím jsem se dostala tady do těch kerubů... Ale jinak jsem o rodičovství neabsolvovala žádný seminář a nečetla jsem skoro nic.¹⁷ Takže k tomu už moje ekonomický postavení asi nehrálo roli... Když jsem se do toho dostala, tak už jsem byla ve vleku té skupiny a sedělo mi to. (2. rozhovor)

Adéle se příčí má interpretace, že by její angažmá v podpůrné skupině bylo spojeno s jejími zdroji. V jejím případě však byl vstup do skupiny podmíněn povědomím o důležitosti předporodní přípravy, schopností zajistit si tuto přípravu i schopností pravidelně se přepravovat do 30 km vzdáleného města za jí blízkou komunitou matek. Ačkoli i v této skupině jsou dle Adély zastoupeny „maminky uklízečky a samoživitelky“, je zřejmé, že šance na ocitnutí se v takové skupině se odvíjí rovněž od zdrojů, které mají rodiče k dispozici.

¹⁵ Příklady seminářů absolvovaných některými respondenty: Nevýchova; Respektovat a být respektován; kurz waldorfské pedagogiky; kurz vědomého rodičovství; kurz nenásilné komunikace; Montessori kurzy.

¹⁶ Příklady komunit, v nichž někteří respondenti čerpali výchovnou inspiraci: podpůrná skupina Kojme svorně, klub matek při alternativním centru, skupina Moderní nosičky.

¹⁷ Formulace „skoro nic“ je pozoruhodná, neboť Adéla se odkazuje na několik publikací o výchově, které jí ovlivnily. „Skoro nic“ jde zde patrně konstruováno ve vztahu k referenční skupině rodičů, která se výchovou zabývá ještě intenzivněji.

V kontextu výchovných posunů je konstruována rodičovská identita – tedy porozumění respondentů, jakými rodiči jsou či nejsou v porovnání ostatními. Srovnávání se s ostatními probíhá souběžně v několika rovinách. Zprv se respondenti **porovnávají se svými rodiči** a jejich údajným přístupem k výchově. Ačkoli zřídka zaznívá přímá kritika, v datových úryvcích se opakuje přání respondentů vychovávat své děti lépe než předchozí generace. Ivona:

Moji rodiče byli... jsou otevřenější oproti svým vrstevníkům, ale pořád mají takovej klasický přístup k výchově. A možná právě proto, že jsem si prošla ještě takovým tím klasickým [přístupem], ale jsem citlivější, než bejvá zvykem, nebo vnímavější, a potřebuju žít v harmonii, tak to znamenalo vydat se sama k sobě, poznat se, jak bych já co potřebovala, jak to univerzálně může bejt přijemnější pro děti.

Ivona doufá, že díky zpětné reflexi potřeb, které jí rodiče nenaplnili, bude schopna lépe uspokojit potřeby své dcery. Setrvat u výchovných vzorců svých rodičů by v Ivoniných očích znamenalo vystavit dceru zbytečně útrapám, s jakými se musela v dospělosti vypořádat. Dále se respondenti srovnávají **se svým dřívějším rodičovským já**. Olga vzpomíná na svou „přehnanou“ opatrnost, od které se odprostila až po absolvování waldorfského semináře: „Úplně se vidím na tý prolejačce, jak mu říkám – tu nožičku teďka dej sem, abys tam mohl. *(smích)* Vlastně jsem mu nedávala tolik prostoru pro to, aby ty věci zažíval, sám si na ně přišel.“ Návrat do období před výchovným posunem by v Olžiných očích ztělesňoval krok zpět.

Nejčastěji se respondenti vymezují vůči **současným rodičům malých dětí**, kteří si stejným výchovným posunem neprošli. Pozorování takových rodičů na veřejnosti je pro některé natolik diskomfortní, že se jim snaží spíše vyhýbat. Např. Ivona svou sociální skupinu po narození dcery zužuje specifickým způsobem: „Kolem sebe mám víceméně lidi, který vychovávají dítě podobným způsobem, nebo ani nemusíme žít stejným stylem, ale máme stejnej přístup k dětem.“ Ojedinelý výstup z této bezpečné zóny je nepřijemný nejen pro Ivonu, ale údajně i pro dceru, soudě podle jejího chování na rodinných oslavách či veřejných akcích: „Buďto se dcera chtěla kojit, nechtěla vůbec se projevovat nebo chtěla jít pryč, chtěla jít domů nebo se úplně stáhne do sebe, netvoří, [...] nehraje si.“ Mohlo se jednat o reakci dítěte na nové prostředí, Ivona je však na základě takových situací utvrzena v přesvědčení, že vyhýbání se většinové populaci rodičů je nezbytné.

Ještě před nástupem dítěte do předškolního zařízení již tedy někteří rodiče pocítují své vybočování z hlediska výchovného přístupu. Tenze ve styku s ostatními členy společnosti vnímají obzvlášť tehdy, kdy jsou nuceni setrvat v uzavřeném prostoru s lidmi, u nichž předpokládají či pozorují odlišný náhled na výchovu. Není přitom snadné rozlišit, zda popisované tenze zažívají pouze respondenti, nebo i další zúčastnění. Např. dle Lukáše jsou jeho dcery v důsledku výchovných změn v rodině v některých ohledech nyní „až moc volný,

neumí se chovat v ordinaci“. Je možné, že Lukášova interpretace situace pramení spíše z jeho představ o tom, jaké chování je většinou společností považováno za vhodné než např. z negativních reakcí ostatních osob v ordinaci.

5.1.2 Testování kompatibility s různými typy předškolních zařízení

Nástup dítěte do běžné veřejné mateřské školy, pokud se uskuteční, představuje pro většinu respondentů první formální příležitost vstoupit do sociálního prostoru sdíleného s rodiči, u nichž předpokládají zcela odlišný pohled na výchovu a vzdělávání. Odlišný pohled respondenti očekávají také u učitelů. Adéla:

Když máš nějakýho dobrýho pedagoga [...] nadšenýho, respektujícího, empatickýho, tak on si spíš vybere nějakou alternativní školu nebo alternativní školku... Zatímco pedagogové, který jsou klasickýho smýšlení, jsou autoritativní, direktivní, mají zrajtý ty starý zpusoby učení, se budou víc kumulovat ve státních školách a školkách. (2. rozhovor)

Adéla rozděluje členitý vzdělávací terén do škatulek, na základě kterých přisuzuje i školám, které osobně nezná, určité rysy. Chce-li si rodič uvažující o školách tímto způsobem ověřit, jak by dítě prosperovalo v prostředí běžné primární školy, není lepší příležitostí než jeho kompatibilitu nejprve otestovat volbou běžné mateřské školy. Ne všichni respondenti se však k podobnému testu odhodlají. Nyní představím tři scénáře ve vztahu k volbě běžné mateřské školy, které mohou rodičovo vnímání nesouladu s „běžnou školou“ ovlivnit různým způsobem.

5.1.2.1 Zprostředkovaná zkušenost s běžnou mateřskou školou

Asi polovina respondentů volbu běžné veřejné mateřské školy zavrhne. Jedná se zpravidla o rodiče, kteří v důsledku svého výchovného posunu vnímají zkušenosti s běžnými mateřskými školami zprostředkované jinými rodiči obzvlášť kriticky, např. Ivona: „Pro mě už je nepřekousnutelný, kdyby učitelka stála nad mým dítětem první den školky a nutila moje dítě dojíst jídlo, který celej život nejí, a ještě nad ním stála a čekala, jestli to spolkne.“ Tento obraz načrtnutý Ivonou vychází ze svědectví o místní mateřské škole, které zaslechla na hřišti. Ivona na jeho základě argumentuje svou neschopností fungovat v pozici rodiče „v běžném školním prostředí“. Scéna odehrávající se symbolicky již v den nástupu do institucionálního prostředí je pro ni totiž dostatečně odrazující ochutnávkou situací, se kterými by se ještě mnohokrát setkala, pokud by dcera nastoupila obvyklou cestu systémem.

Vyhne-li se rodič běžné mateřské škole, je třemi způsoby nasměrován k vyhnutí se běžné primární škole. Nedostane příležitost posoudit „běžné“ vzdělávací instituce na základě osobní zkušenosti a obvykle zároveň volbou jiného zařízení vstupuje do komunity rodičů kritických k těmto institucím. Tato komunita prostřednictvím sdíleného diskurzu o „běžných mateřských

a základních školách“ upevňuje rodičovy stávající postoje. Proběhne-li navíc adaptace dítěte na jiný typ předškolního zařízení hladce, necítí již někteří rodiče potřebu testovat jiné přístupy. Jana si například díky spokojenosti s Montessori mateřskou školou přeje pokračovat v navazující Montessori základní škole: „Jak jsme do toho [Montessori vzdělávání] už nastoupili, tak už jsem neměla potřebu to měnit nebo hledat ještě, co by bylo lepší, protože tohle to nám přijde dostatečně dobrý.“ Podobně to měl Otakar s waldorfským vzděláváním: „V okamžiku, kdy [synovi] byly čtyři nebo pět, tak jsme byli rozhodnutí, že bude pokračovat v tom stylu vzdělávání, kde byl ve školce... Protože nám to absolutně vyhovovalo.“ Zkoušet jiné formy vzdělávání by pro tyto rodiče představovalo zbytečné riziko.

5.1.2.2 Zkušenost s běžnou mateřskou školou interpretovaná rodičem jako negativní

V druhém scénáři dítě do běžné mateřské školy nastoupí a jeho adaptace proběhne (z pohledu rodiče) neuspokojivě. Lenka vyhodnocuje adaptaci dcery jako problematickou: „Nezvykla si tam. Nevíme, co to, ale kdybychom jí v lednu už chtěli donutit jít do té školky, tak bysme jí asi násilím museli obléct, násilím do té školky donést, dotáhnout a tam nějak jako strčit, prostě to nešlo.“ Rodiče v bezvýchodné situaci jako Lenka si začnou vytvářet teorie o tom, v jakém ohledu je jejich dítě nekompatibilní s prostředím „běžných“ vzdělávacích institucí. Protože však mají od dítěte i učitelů jen útržkovité informace o dění uvnitř mateřské školy, konstruují své teorie ve světle vlastní imaginace, ohraničené vlastními vzpomínkami a stereotypy. Například Lenka interpretovala neurčité výhrady dcery následovně:

[Říkala], že se jí tam nelíbily ty děti, že se jich bojí... když to přeložím pro někoho, kdo ji nezná, tak ona vážně se cítí nejistá, kde je bluk, kde je moc pohybu... na ní tam bylo moc dětí, moc kolem ječely, byly tam takové zlobivější děti, a tím pádem ona, že se fakt reálně jich bála, tím pádem i ty paní učitelky byly... takové více přísnější.

Lenka se ve své interpretaci situace volně přesouvá od dceřiných obav z kolektivu k hlučným spolužákům a rázným učitelkám, jejichž styl komunikace vyhodnocuje jako nekompatibilní s dceřinými potřebami. Následně dceru přesouvá do církevní mateřské školy, v níž učitelky „mluví daleko jemněji s dětma, nezvyší hlas a všechno řeší hrozně v klidu, jemně.“ Na základě pozitivní zkušenosti s církevní mateřskou školou se Lenka rozhodne zapsat dceru do základní školy zakládající si na vstřícném přístupu.

K tvorbě teorií o nekompatibilitě přispívají rovněž různé autority, s nimiž rodiče adaptaci dítěte konzultují. Pavly dcera byla po prvním nástupu do běžné mateřské školy často nemocná, což Pavla na základě konzultace s homeopatickou vyhodnotila jako signál, že dcera ještě není připravena se od ní odloučit. Ani pozdější pokus o adaptaci dcery na stejnou mateřskou školu v povinném předškolním roce neproběhl hladce. Pavla:

Jí vadil bluk nebo když začaly ty děti křičet... Mě na to upozorňovala i učitelka, že si zakrývá uši.

Učitelka Pavla také varovala, ať výběr primární školy nepodcení, že „Sofinka je citlivá a že bysme ji sami neměli dávat do té [místní základní] školy, že tam je to takový striktní.

Pavla nabyla dojmu, že by dcera mohla v prostředí běžné školy strádat, a těsně před zápis se tak nadchla pro waldorfskou pedagogiku.

Vstupem dítěte do běžné mateřské školy si rodiče dále zvědomují svá očekávání od vzdělávacích institucí. Teprve ve chvíli, kdy se s určitými situacemi setkají na vlastní kůži, si uvědomí, jak moc jim vadí. Rodiče jsou například nepříjemně zaskočeni využíváním sladkých odměn za vhodné chování či za chování, které ani za vhodné nepovažují (např. že děti „byly potichu a nezlobily“). Obzvláště pohoršení jsou však rodiče situacemi zbytečného nucení a ponížení, pamatovanými z vlastních školních let a znovu oživenými prostřednictvím dítěte. Jedná se o situace necitlivého jednání pedagogů vůči dítěti v okamžiku, kdy není ohrožena nikoho bezpečnost, dítě nikoho neomezuje a činnost, do níž je nuceno, z pohledu rodiče postrádá smysl. Šárka například popisuje, jak se její syn obával dojít si kvůli jízlivým komentářům učitelky mateřské školy na toaletu nebo chtěl v zimě nosit sandály, aby se vyhnul poznámkám, že si neumí zavázat tkaničku (situace zprostředkované Šárce synem). Ruku v ruce s těmito situacemi jde prý také povýšený přístup pedagogů k rodičům. Šárka:

A já jsem přišla pro toho [mladšího syna] a ta mladá učitelka říkala: A Petra si brát nebudete? Já říkám: Ne, jenom [mladšího] po obědě. – „No to si ho teda vezmete, on se totiž poblil.“ Kdyby mi řekla „prosím vás, mohli byste si jako vzít i Pétu?“ ale takovej z-působ... Já jsem [si] říkala ty vago, bolka, tobě je 25 let, co budeš dělat, až ti bude 50...

Šárce utkvěla nejen nešťastná tvář syna plačícího nad talířem, ale především necitlivý způsob, jakým byla o situaci zpravena. Tehdy nabyla dojmu, že veřejné instituce nejen nikam nepokročily, ale dokonce v začínajících učitelích zreprodukovaly rysy pedagogů z dob minulých. Pro rodiče usilující o respektující přístup ve výchově jsou situace tohoto typu za hranou přijatelnosti, neboť neobtěžuje-li se učitel vstřícnost předstírat ani vůči rodiči, lze jen těžko odhadnout, k jakým situacím vůči dětem dochází za zavřenými dveřmi.

5.1.2.3 Zkušenost s běžnou mateřskou školou interpretovaná rodičem jako pozitivní

Ačkoli i ve třetím scénáři rodič nástup dítěte do běžné mateřské školy vyhlíží s obavami, adaptace dítěte proběhne z jeho pohledu až překvapivě hladce. Pro rodiče v tomto scénáři je charakteristická důvěra, že se dítě dokáže vyřadit s případnými překážkami bez trvalých následků. V této skupině

zároveň chybí rodiče, kteří by popisovali své děti jako velmi citlivé. Václav veřejnou mateřskou školu vyzkoušel navzdory odstrašujícímu prvnímu dojmu: „Já jsem tam zažil takovou úplně šílenou scénu, kdy jsem tam přišel a tam bylo nějaký dítě, co brečelo, u topení se tam válelo, jeden den, pak snad brečelo druhý den... (smích) Říkám: no tak jako docela vostrý.“ Mnohé by jistě tato scéna odradila, Václav se však rozhodl dát mateřské škole šanci. K jeho překvapení děti do dané MŠ docházely rády. Václav na základě této zkušenosti začal pečlivěji rozlišovat mezi prostředím, které by bývalo vyhovovalo jemu, a prostředím, v němž prosperují jeho děti: „Myslím si, že těm našim dětem prospívá, co mně škodilo, a jim to prospívá, celkem na to reagují dobře v tý školce, že je tam ten režim... Já vidím, že těm našim dětem ten normální systém vyhovuje a že si vůči němu najdou tu svojí svobodu.“

Na výpovědích rodičů s podobnou zkušeností jako Václav je pozoruhodné, že hladká adaptace dítěte nijak neproměnila jejich stereotyp „běžné školy“. Tito rodiče parafrázuji stejná klisé o striktním režimu a absenci individuálního přístupu jako ostatní respondenti, dokonce přetrvává i jejich vlastní nesouznění s těmito institucemi. Zároveň ani tyto rodiče netuší mnoho o tom, co se uvnitř mateřských škol odehrává, neboť je posuzují především na základě dojmů při vyzvedávání dítěte. Vzhledem k bezproblémové adaptaci dítěte se však z původně obávaného nesouladu stává nesoulad přijatelný, který rodiči otevírá možnost přihlásit dítě do běžné školy/třídy.

5.2 Očekávaná znevýhodnění v „běžné škole“

V první části výsledků jsem nastínila procesy a události, jimiž rodiče konstruují svůj nesoulad s prostředím „běžné školy“. Nyní představím tři typy znevýhodnění, kterým bude dle rodičů dítě v prostředí „běžné školy“ čelit kvůli způsobu, jakým bylo vychováno.

5.2.1 Citové znevýhodnění

Rodiče v této studii kladou v rámci výchovy důraz na dialog s dítětem, vyjadřování pocitů a práci s vnitřní motivací. Snaží se vyhýbat zákazům či povělkům a své požadavky odůvodňují tak, aby dítěti dávaly smysl. Usilují o utlumení své moci nad dítětem, která plyne z jejich statusu dospělého a rodiče, a předání alespoň části rozhodovací pravomoci do rukou dítěte. Tento způsob komunikace stojí rodiče značné úsilí.

Rodiče očekávají, že pokud v prostředí domova bude výchova dítěte založena na dialogu, bude pak dítě při vstupu do „běžné školy“ **citově znevýhodněno**, neboť bude při jednání s učiteli neznalými tohoto přístupu trpět více než spolužáci zvyklí na absenci dialogu. Někteří si ani nedokážou představit své dítě spokojené pod křídly dospělého, který s dítětem nebude hovořit stejně trpělivě a důstojně jako oni. Ivona je například přesvědčená o tom, že její dcera „už od porodu vyzařuje, že potřebuje, aby se s ní jednalo důstojně“. Rodiče

si přejí, aby byli vyučující při komunikaci s dítětem minimálně tak trpěliví a citliví jako oni sami, tedy aniž by reflektovali odlišnost situace v rodině a v třídním kolektivu. Pavla se obává, že schopnost dcery nárokovat si smysluplnost pokynů a argumentovat s dospělými, kterou v ní od malička podporuje, jí v prostředí „běžné školy“ přitíží: „Některý děti, jim stačí říct: teď' pudeme tam a to dítě se sebere a jde. Sofinka se zeptá proč... Že ona se dokáže ptát... potom, když se zeptáte po několikátý učitele proč, tak mu dojde trpělivost a potom vám třeba řekne něco nehezkýho.“ Dle Pavly tedy mají v prostředí „běžné školy“ výhodu spíše děti zvyklé podřídit se příkazům dospělých, neboť ty se od učitele ošklivé věci nedozvědí.

Navzdory svému důrazu na dialog a vyjadřování pocitů v prostředí domova se respondenti zdráhají svému dítěti vlastním příkladem ukázat, jakým způsobem s autoritami jednat v případě nesouhlasu. Lenka vysvětluje, proč se mlčky podřídila požadavku učitelů běžné mateřské školy na pravidelnou donášku bonbonů, vůči kterému měla výhrady: „Chápeš, to bylo pravidlo na nástěnce, který jsi měla splnit...“ Svě podřízení stávajícím pravidlům rodiče ospravedlňují obavami, že v případě námitek bude dítě vyčleňováno z kolektivu, aniž by dosáhli změny. Lenka: „Moje dítě bude dostávat sušený švestky nebo rozinky, když ty ostatní dostávají bonbony? No to je blbý, jo?“ Na třídní schůzce prezentovanou možnost přinést místo bonbonů rozinky Lenka nevnímá jako skutečnou možnost volby. Jedná se o volbu mezi vyčleňováním dcery z kolektivu a nezdravými životními návyky. Lenka si však ani nepřipouští, že by mohla s učitelem diskutovat o třetí variantě, neboť vzájemný vztah vnímá jako příliš asymetrický pro konstruktivní diskuzi. Zdá se však také, že mnozí rodiče nedůvěřují své schopnosti vzepřít se autoritě a doufají, že jiný typ vzdělávání jejich dítě této schopnosti naučí. Místo toho, aby rodiče prostřednictvím dialogu s učitelem působili na vzdělávací systém způsobem, který jej přinutí držet krok s jejich rodinným habitem, přispívají svým mlčením k vzniku narůstající propasti.

5.2.2 Motivační znevýhodnění

Druhý princip výchovy, který má dítě v „běžné škole“ dle respondentů znevýhodnit, je důraz rodičů na odstraňování překážek v rozvoji. O odstraňování překážek a rostoucím důrazu na rozvoj individuality moderními rodiči se zmiňuje již Štech (2004). Nejedná se tedy o nový trend ve výchově, ačkoli respondenti jdou patrně ve svých snahách odstraňovat překážky dále než jiní středostavovští rodiče.¹⁸ Tito rodiče se snaží dát dítěti co největší prostor

¹⁸ Rodiče se například odkazují na Naomi Aldort či školu Summerhill jako běžně uznávané modely výchovy a vzdělávání, zatímco jiní rodiče by tyto zdroje považovali za příliš radikální.

k rozvoji bedlivým sledováním jeho zájmu a umožňováním mu svobodně prozkoumávat své okolí. Bránit dítěti v rozvoji z vlastní pohodlnosti je považováno za nepřípustné. Zároveň zde zájmy svého dítěte střeží vysokoškolsky vzdělaní rodiče, kteří jsou poučení o senzitivních obdobích, nabízejí širokou paletu činností a modelují určité vzorce chování (např. čtení knih). Není překvapivé, že jejich děti před nástupem do školy mnohdy již umějí číst, psát a počítat. Tyto schopnosti však rodiče přisuzují spíše výjimečnosti svého dítěte než svému kulturnímu kapitálu.

Důraz na odstraňování překážek v prostředí domova dle rodičů povede k **motivačnímu znevýhodnění** dítěte v prostředí „běžné školy,“ neboť aktivity nabídnuté školou nebudou dostatečně stimulující. Dítě zvyklé malovat vlastní motivy akrylovými barvami zřejmě nebude holdovat malbě vodovkami dle předem dané šablony. Zatímco jiní žáci budou nadšení, že se naučili číst a psát, děti vychovávané způsobem výše čeká zklamání. Jana:

Kamarádka si mi stěžovala, že jí učitelka [veřejné školy] vynadala, když její syn udělal [...] víc domácích úkolů, než měl, tím pádem najednou něco už měl hotový a bude se v tý škole nudit a bude zlobit... A když si představím, že bych [synovi] měla říct: ne, udělej dva úkoly a tím to končí. Tak by mě sežral, víš?

Jana předpokládá, že také její syn bude za svou přirozenou chuť učit se zostuzován jen proto, že je pro učitele pohodlnější srovnat žáky na stejnou úroveň. Kvůli tomu ho nebude bavit škola, v níž měl všechny předpoklady prosperovat.

5.2.3 Zdvořilostní znevýhodnění

V neposlední řadě rodiče očekávají, že v důsledku svobody v prostředí domova nebude dítě schopné dostát požadavků učitelů na vhodné chování. Jako součást výchovy k samostatnosti rodiče dětem umožňují, aby se učily prožitkem a pozorováním svého okolí. Necháávají své děti co nejvíce činností vykonávat samostatně a umožňují jim, aby se poučily z vlastních chyb. Rodiče se vyhýbají především přímému nátlaku na dítě, aby jednalo v souladu se společenskými konvencemi. Domnívají se, že budou-li své dítě předčasně nutit k určitým vzorcům chování (pozdravení, vykání, tichost a nehybnost v dopravním prostředku), bude potlačena jeho individualita a ohrožen jejich vzájemný vztah. Preferují tedy dát dítěti více svobody, i za cenu toho, že v porovnání s vrstevníky se dítě může jevit jako „nevychované“.

Rodiče očekávají, že bude dítě v „běžné škole“ **zdvořilostně znevýhodněno**, neboť v kontrastu se spolužáky bude působit jako neklidné, drzé či nespokojené. Vzorce chování, které jsou v prostředí domova dosud přijímány jako přirozená součást vývoje, se v prostředí „běžné školy“ stanou přestupkem. Rodiče se zejména obávají, že jejich dítě nebude ochotné řídit se neodůvodněnými pokyny. Ivona, jejíž výchova dcery staví na pozitivním vztahu a diskuzi, předpokládá, že na jiný přístup dcera ani nebude reagovat. „[Dcera] je člověk,

který potřebuje vidět smysl v tom, co se dělá, nesmí být na ní vyvíjený tlak.“ Petr: „Když je na dceru vyvíjená velikej tlak, tak se kousne a odmítá jakkoliv spolupracovat.“ „Běžná škola“ je v pojetí těchto rodičů vhodným prostředím spíše pro děti vedené k poslušnosti. Naopak děti zvyklé na svobodu rozhodování a vyjadřování podle rodičů v „běžné škole“ narazí: hrozí jim, že budou neblaze onálepkovány ještě předtím, než dostanou šanci se adaptovat. Jana: „Prostě si to dítě vžije, že je to špatný, a tak dělá ty špatný věci...“ Vybočující chování dítěte by se dle Václava mohlo promítnout i do jeho klasifikace. Z těchto důvodů se některým rodičům zdá volba „běžné školy“ příliš riziková.

5.3 Hledání „neběžné školy“ v kontextu potřeby být dobrým rodičem

V podtextu rodičovských výpovědí zaznívá ještě obava, že energie a láska, kterou do výchovy vložili, budou vstupem dítěte do „běžné školy“ zmařeny. Dítě nejen nebude ve výhodné pozici k tomu, aby dokázalo v takové škole obstát, ale navíc bude připraveno o schopnosti, které v něm rodiče doposud rozvíjeli. Z tohoto důvodu si rodiče volbou „běžné školy“ nedokážou naplnit svou **potřebu být dobrým rodičem**.¹⁹

Několik respondentů však nakonec přesto zvolí nedalekou školu, kterou vnímají jako „běžnou“. Svou potřebu být dobrým rodičem tito respondenti sytí zdůrazňováním výhod, které dítěti lokální volba přinese, případně zveličováním nevýhod výběrových škol/tříd. Výhodou volby běžné školy je například dle Václava **doplnění zkušeností dítěte** o absurdní situace, se kterými se v životě ještě mnohokrát setká, avšak které Václav z pozice rodiče nedokáže autenticky navodit.

Já si myslím, že je důležitý, aby bylo [to dítě] stabilní a bylo mu příjemně v normální společnosti, a ne ve zlatý kleci... V jinejch firmách je velkej počet divnejch lidí, divnejch nařízení, a zvláště na těch nižších pozicích, když člověk začíná, tak se může setkat s hroznejma věcmi.

„Běžná škola“ je tedy dle Václava vhodnou přípravou na „divné lidi“, „divná nařízení“ a „hrozná věcí“ číhající za jejími zdmi. Zdarma a spolehlivě tato škola doplní předvídatelnost a smysluplnost, na které jsou děti zvyklé z domova. Václavovy děti však již prošly zdárnou adaptací na běžnou mateřskou školu, díky čemuž má Václav pocit, že nevstupuje do velkého rizika. Jeho zájem o nedalekou svobodnou školu také pohasl poté, co se dozvěděl o značném převisu uchazečů. Protože Václav nerad dojíždí a nehodlá své naděje upínat k nejisté volbě, přichází raději s kreativními důvody, z jakých se volba „běžné školy“ slučuje s dobrým rodičovstvím. Dalším zmiňovaným pozitivem

¹⁹ Potřebu být dobrým rodičem zmiňují také Štech (2004), Šedřová (2009) a Simonová (2015b).

„běžné školy“ je **přátelství s vrstevníky v okolí**, obzvláště pokud by jiná volba znamenala dojíždění. Rodičům se zamlouvá představa, že si dítě bude moci ve volném čase hrát se svými spolužáky, aniž by ho za nimi museli dovážet. Rodiče též zmiňují **větší množství volného času**, které dítě získá nástupem do nedaleké školy.

Všechny způsoby, jimiž rodiče sytí svou potřebu být dobrým rodičem v případě nezvolení výběrové školy/třídy, jsou vztaženy k zájmu dítěte. Rodiče neargumentují tím, že chtějí za vzdělávání platit méně peněz nebo že nechtějí trávit svůj volný čas dojížděním, neboť toto přiznání by kolidovalo s jejich představou dobrého rodičovství. Pyšnit se tím, jak vlivem volby běžné školy ušetřili, tito rodiče nedokážou ani sami před sebou, natož před svou sociální skupinou, v níž se příplatky za vzdělávání stávají normou. Záleží tedy především na tom, jak úspěšně dokážou rodiče sami sebe přesvědčit, že zvolená škola je dostatečně dobrou volbou pro jejich dítě.

6 Diskuze

V této stati jsem přiblížila okolnosti a způsoby přemýšlení, v jejichž kontextu středostavovští rodiče pocítující nesoulad s „běžnou školou“ a jimiž se řídí při volbě výběrových škol/tříd. Nejprve představím hlavní zjištění v reakci na výzkumné otázky.

- 1) Jak se v předškolních letech dítěte utváří vnímání nesouladu mezi výchovou v rodině a prostředím „běžné školy“?

Základ pro nesouznění rodičů s „běžnou školou“ je u většiny respondentů položen již během výchovného posunu mnoho let před zápis, během něhož dochází k razantní proměně v pohledu na výchovu a rodičovství. Ačkoli posuny účastníků této studie jsou různorodé z hlediska načasování, intenzity i výsledku, mají dva společné rysy.

Zaprvé jsou inspirovány zdroji výchovy, k nimž mají rodiče usnadněný přístup díky specifické konfiguraci sociálního, kulturního a ekonomického kapitálu, kterým disponují. V souladu s pracemi Bourdieu (1984, 1990) a Lareau (1989, 2003) tak studie naznačuje, že preference rodičů ohledně výchovy a vzdělávání jsou neoddělitelné od sociálního postavení. To znamená, že rodič s výrazně odlišným objemem některého z těchto kapitálů může mít sníženou šanci adoptovat výchovné postupy, které účastníci této studie považují za samozřejmé a dostupné všem rodičům. Nezastupitelnou roli ve výchovných posunech respondentů hraje především jejich sociální a kulturní kapitál, jehož přítomnosti si mnozí rodiče nejsou vědomi. Někteří tak nabývají dojmu, že informování se o výchovných trendech, které preferují, je především otázkou vůle a zájmu rodiče.

Zadruhé výchovné posuny vedou k významným změnám v rodičovské identitě. Důležitost identit zmiňuje ve vztahu k vzdělávacím rozhodnutím mnoho autorů (srov. Cucchiara & Horvat, 2014; Kašparová, 2017; Simonová, 2015a). Součástí identity rodičů je nejen reflexe vlastních hodnot a postojů, ale rovněž vymezování se vůči jiným skupinám. Zatímco například v anglosaských prostředích se rodiče vymezují na základě svých politických hodnot a postojů vůči národnostním menšinám (Cucchiara & Horvat, 2014), v této studii se vymezování odehrávalo především v rovině vhodných přístupů k dítěti, přičemž k vytríbení rodičovských identit docházelo u účastníků relativně brzy. Například ve filadelfské studii (Cucchiara & Horvat, 2014) je klíčovým momentem, který definuje identitu rodičů, vstup dítěte do primární školy, kdežto v této studii je v takovém okamžiku již o mnohém rozhodnuto. Daleko více definující z hlediska budoucího postoje rodiče k českému vzdělávacímu systému může být to, s jakými zdroji, komunitami a institucemi se setká v předškolních letech. Tyto rozdíly by mohly částečně souviset s naším systémem sociálního zabezpečení, který umožňuje rodičům děti v batolecím věku sdružovat se a vyjasňovat si své názory na výchovu a vzdělávání, zatímco američtí rodiče ve stejném věku dítěte zpravidla již pracují.

Klíčovou roli v utváření vnímaného nesouladu rodičů s „běžnou školou“ hrají též zkušenosti s různými typy předškolních zařízení. Na základě úspěšnosti adaptace dítěte na běžnou MŠ rodiče rozvíjejí své teorie o kompatibilitě se systémem a ujasňují si, zda je pro ně případné nesouznění s „běžnou školou“ dostatečně silným argumentem pro vyhledání výběrové školy/třídy. Je tedy důležité, zda adaptace dítěte na běžnou veřejnou mateřskou školu proběhne a zda ji rodič vyhodnotí jako zdárnou. Posuzování zdárnosti adaptace se zároveň zdá poměrně subjektivní, neboť někteří rodiče adaptaci považují za problematickou i na základě indicií, které by jiní považovali za přiměřené situaci (např. dítě je po nástupu do MŠ často nemocné). Pochyby rodičů o schopnosti dítěte adaptovat se na „běžné“ školní prostředí jsou zároveň syceny i „zevnitř systému“ učiteli, kteří rodičům sdělují, v jakých ohledech jejich dítě vybočuje. Tyto nálezy vhodně doplňují studii Hejzlarové et al. (2021), která líčí adaptaci středostavovských matek na veřejnou mateřskou školu jako svízelnou a poukazuje na potřebu zkoumat, jakým způsobem tato zkušenost ovlivňuje volbu primární školy. Autorky se domnívají, že je-li adaptace na veřejnou mateřskou školu náročná i pro matky s nadprůměrným sociálním a kulturním kapitálem, musí být ještě obtížnější pro rodiče nedisponující obdobnými zdroji. Na základě svých dat se však domnívám, že podobně jako pro rodiče v mém výzkumu by mohla být pro jejich informantky adaptace na MŠ náročná v důsledku jejich nadprůměrného sociálního a kulturního kapitálu, kvůli kterým vnímají některé postupy učitelů obzvlášť kriticky.

2) Jaká znevýhodnění očekávají rodiče v „běžné škole“ v důsledku vnímaného nesouladu?

Překvapivým zjištěním studie je, že ačkoli se výchovné principy respondentů v mnohém překrývají s cílenou kultivací (Lareau, 2003), která má být v institucionálním prostředí pro dítě zvýhodňující, rodiče očekávají, že děti budou vlivem jejich výchovy v „běžné škole“ spíše znevýhodněny. Domněle lepší přípravou na „běžnou školu“ byl výchovný styl přirozeného růstu, který je využíván v USA dělnickými rodinami.

Rodiče očekávají, že důraz na autonomii a partnerskou komunikaci v prostředí domova povede k citovému a zdvořilostnímu znevýhodnění v prostředí „běžné školy“. Kde se však bere předpoklad rodičů, že jejich dítě nebude schopné v prostředí „běžné školy“ využít své výjimečné argumentační schopnosti k obhájení svých potřeb? Vždyť američtí středostavovští žáci s učiteli sebevědomě diskutují a dokážou si vydobýt rozličné výhody. Je možné, že tyto rozdíly pramení částečně z nízké míry zapojení dětí svých respondentů do organizovaných hudebních a sportovních aktivit v předškolním věku v porovnání s americkými středostavovskými rodinami (Lareau, 2003) i s českými středostavovskými rodinami označovanými respondenty jako „výkonové“. Právě prostřednictvím organizovaných aktivit se děti dle Lareau (2003) učí, o jakých záležitostech je vhodné v různých typech institucionálního prostředí vyjednávat a v jaké míře. Rodiče v této studii však intenzivní organizací volného času dětí pohrdají, neboť v jejich očích omezuje prostor pro autonomní hru, svobodu a fantazii. Zároveň se někteří buďto zcela vyhýbají prostředím, v nichž by museli vystoupit ze své komfortní zóny, nebo se při vstupu do takového prostředí podřizují autoritě i v případě, kdy s jejími požadavky nesouhlasí. Spíše než schopnost argumentovat s autoritami tak ve svých dětech rozvíjejí schopnost argumentovat s dospělými sdílejícími podobné názory, hodnoty a komunikační návyky.

Obavy rodičů z motivačního znevýhodnění jsou také pozoruhodné. Středostavovští rodiče ve studii Lareau (2003) například nevyjadřují obavu, že by učební náskok získaný v předškolních letech mohl být pro dítě překážkou v adaptaci na primární školu. Rodiče v mé studii jsou však unikátní svou inspirací svobodnou výchovou, „unschoolingem“ a různými směry alternativní pedagogiky. Mohli by tak mít zvýšené nároky na přizpůsobování učiva aktuálnímu zájmu dítěte v porovnání s jinými rodiči. Ačkoli i skupina rodičů popisovaná Lareau se svým dětem věnuje, neznamená to, že se vždy řídí jejich preferencemi a zájmy nebo že by totéž očekávala od učitelů. Zároveň je však možné, že vzhledem k dlouholeté tradici diferenciací výuky čtenářství a matematiky v americkém prostředí se tamní rodiče ani nemusejí obávat, že jejich dítě bude kvůli svému učebnímu náskoku stigmatizováno.

Ve vztahu k očekávaným znevýhodněním je dále pozoruhodné, jak malou důvěru mají účastníci studie ve schopnost dítěte adaptovat se na prostředí, v němž probíhá socializace odlišným způsobem než doma. Rodinná a školní socializace je přitom odbornou literaturou běžně konceptualizovaná jako odlišná, neboť rodina a škola plní jiné funkce (např. Štech, 2004; Viktorová, 2020). Rodiče v mém výzkumu si však přejí, aby veřejná škola na jimi uplatňované způsoby socializace plynule navázala, alespoň na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání, kdy své dítě vnímají jako příliš zranitelné. V tomto ohledu se respondenti podobají rodičům ve studii Machovcové et al. (2020), u nichž je důležitým faktorem v rozhodnutí vzdělávat doma vnímaná potřeba bezpečného prostoru pro dozrání. Názorový překryv s touto skupinou není náhodný, neboť někteří účastníci mé studie zvažovali individuální vzdělávání či sdruženou školu, konzumovali literaturu populární v komunitách domácích vzdělavatelů (např. Naomi Aldort) či se pravidelně setkávali s rodiči vzdělávajícími doma. Ačkoli nakonec všichni domácí vzdělávání zavrhlí, původní důvody, proč nad touto formou vzdělávání uvažovali, přetrvávají.

Ve své studii spatřuji dva hlavní limity. Prvním je skutečnost, že ačkoli jsem hovořila s rodiči s různými kombinacemi kapitálů, výzkumná zjištění by byla jistě bohatší a přesvědčivější, kdybych do výzkumu zařadila také rodiče z dělnické třídy. Je možné, že způsoby přemýšlení o „běžné škole“, které zde vztahuji k středostavovským rodičům, se do jisté míry objevují i u rodičů s nižším socioekonomickým statusem. Takové zjištění by bylo v souladu s tvrzením některých autorů, že rozdíly mezi sociálními skupinami jsou menší, než jak byly v původních textech Lareau prezentovány (Vincent, 2017; Vincent & Maxwell, 2016). Přesto však mnou sesbíraná data nasvědčují, že kapitál rodičů hraje důležitou roli nejen ve vzniku vnímaného nesouznění s „běžnou školou“, ale především ve schopnosti rodiče na toto nesouznění volbou školy reagovat. Za druhé úskalí studie považuji svou výzkumnou subjektivitu. Ačkoli jsem se jí snažila reflektovat (viz kapitolu Metodologie), jistě ovlivnila mou teoretickou citlivost vůči určitým vzorcům v datech, které by jiné výzkumníky nezaujaly.

Studie naznačuje, že české základní školy jsou postaveny před náročný úkol. Aby mohly být spravedlivé, jak jim ukládají strategické dokumenty (Fryč et al., 2020), musejí usilovat o to, aby se v rámci jejich tříd setkávali žáci z různých sociálních zázemí. Aby si však veřejné základní školy dokázaly udržet středostavovské žáky v rámci svých sociálně heterogenních tříd, musejí v jejich rodičích evokovat dojem, že jejich styl výchovy zde bude přijímán, ba upřednostňován. Jinými slovy, aby byly veřejné školy spravedlivější, musejí se (alespoň navenek) jevit jako dostatečně zaujaté ve prospěch rodin, pro které není obtížné se jim vyhnout.

S rostoucí dostupností alternativ běžné školy bude patrně klesat ochota rodičů vstupovat do role „tichého partnera“ učitelů (Šedřová, 2009), s jejichž postupy nesouzní. Jsou-li dostupné školy a třídy prezentující se jako „neběžné“, odpadají dva argumenty, které rodičům dosud umožňovaly zachovat si při volbě běžné školy v okolí bydliště svůj obraz dobrého rodiče: místně ukotvená přátelství a více volného času pro dítě. Pro jiné rodiče neopomenutelná výhoda běžné školy – její bezplatnost – není pro danou skupinu rozhodující.

Nabízí se otázka, zda je v kontextu představených zjištění vůbec reálné snažit se vybranou skupinu rodičů získat pro společnou školu. Vždyť názor rodičů na „běžnou školu“ je mnohdy postaven na předpokladech a zprostředkovaných zkušenostech, které nemusejí mít s konkrétními školami mnoho společného. Spoléhání se na dojmy, předpoklady a zprostředkované informace je však u rodičů vybírajících školu normální (Bell, 2009; Holme, 2002; Lareau & Goyette, 2014). Rodiče napříč sociálním spektrem se při výběru školy uchylují k různým zkratkám, které jim umožňují ušetřit čas a energii při hledání „dostatečně dobré“ školy (Bell, 2009). Ani od rodičů s vysokoškolskými tituly a užitečnými sociálními kontakty nelze očekávat, že budou experty v překonávání vlastních předsudků. Spíše je třeba hledat cesty, jak tuto skupinu oslovit navzdory obrazům, které si s „běžnou školou“ spojují.

V zahraničních kontextech se daří získat středostavovské rodiče pro sociálně a etnicky heterogenní školy apelováním na jejich rovnostářské hodnoty (Cucchiara, 2013). Některé školy ve spolupráci se sdružením rodičů rekrutují levicově smýšlející středostavovské rodiče a poukazují na pokrytectví jiných, izolujících své děti do soukromých či předměstských škol. Dle Simonové (2015a) také u nás existují rodiče zohledňující sociální důsledky svých vzdělávacích rozhodnutí. V této studii však téma sociální spravedlnosti zaznívá jen okrajově, neboť i rodiče volící běžnou školu argumentují instrumentálním cílem vybavit dítě lépe pro život. Studovaná skupina rodičů si povětšinou ani neuvědomuje, že by její vyhnutí se běžné škole mohlo mít dopad na jiné žáky. Je možné, že kdyby se rodičům podařilo zprostředkovat skutečnost, že jimi vyhledávané školy nejsou zdaleka otevřené všem žákům, byli by spíše ochotni nad volbou běžné školy v okolí svého bydliště zauvažovat. Jak totiž podotýkají Cucchiara a Horvat (2014), hledání vhodné školy není jen otázkou nalezení té nejlepší volby pro dítě, je také vyjádřením rodičovských hodnot. Právě na odporu k elitářství by se u některých rodičů dalo stavět při jejich získávání pro společnou školu.

Poděkování

Děkuji Janě Strakově, Jaroslavě Simonově a anonymněm recenzentkám za cenně podněty k dřívější verzi studie. Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt ě. 58420, „Volba výběrových tříd na 1. stupni veřejné základní školy“).

Literatura

- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675–699. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Bell, C. A. (2009). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01619560902810146>
- Bennett, P. R., Lutz, A. C., & Jayaram, L. (2012). Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of Education*, 85(2), 131–157. <https://doi.org/10.1177/0038040711431585>
- Berisha, A. K., & Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240–254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235>
- Bitternerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Broccolichi, S., & van Zanten, A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of Education Policy*, 15(1), 51–60. <https://doi.org/10.1080/026809300286015>
- Brown, E., & Makris, M. V. (2018). A different type of charter school: In prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access. *Journal of Education Policy*, 33(1), 85–117. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). SAGE Publications.
- Cucchiara, M. B. (2013). *Marketing schools, marketing cities: Who wins and who loses when schools become urban amenities*. The University of Chicago Press.
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2014). Choosing selves: The salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486–509. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.849760>
- Denessen, E., Driessena, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347–368. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>

- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- Goldring, E. B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: The public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209–230. <https://doi.org/10.1080/02680930801987844>
- Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: Sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae*, 15(1), 57–81. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>
- Hernández, M. (2019). White middle-class families and sociocultural diversity in schools: A literature review. *The Urban Review*, 51(2), 270–300. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0477-6>
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177–206. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.u6272x676823788r>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Irwin, S., & Elley, S. (2011). Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, 45(3), 480–495. <https://doi.org/10.1177/0038038511399618>
- Jarkovská, L. (2021). If it were not exceptional, we wouldn't have chosen it: Institutional habitus of two nursery schools. *Orbis scholae*, 14(3), 33–54. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.2>
- Kadrnožková, M. (2020). Jak vedení výběrových základních škol přiděluje učitele do tříd? *Pedagogika*, 70(1), 43–68. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1342>
- Kašparová, I. (2017). Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis*, 53(1), 79–100. <https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.1.303>
- Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnění se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79–96. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.6>
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M. P., Kalalahti, M., & Niemivirta, M. (2019). Changes in children's agency beliefs and control expectancy in classes with and without a special emphasis in Finland from grade four to grade six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 427–442. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402364>
- Kosunen, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844859>
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Falmer Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A., & Goyette, K. A. (Eds.). (2014). *Choosing homes, choosing schools*. Russell Sage Foundation.
- Lilledahl, J. (2021). Class, capital, and school culture: Parental involvement in public schools with specialised music programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1875198>
- Machovcová, K., Beláňová, A., Kostecká, Y., & McCabe, M. (2020). Rodičovské vnímání dětských potřeb a rozhodnutí vzdělávat doma. *Studia paedagogica*, 25(1), 33–50. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-2>
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, 66. <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>

- Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy*, 22(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/02680930601065759>
- Perrier, M. (2013). Middle-class mothers' moralities and 'concerted cultivation': Class others, ambivalence and excess. *Sociology*, 47(4), 655–670. <https://doi.org/10.1177/0038038512453789>
- Posey-Maddox, L. (2014). *When middle-class parents choose urban schools: Class, race, and the challenge of equity in public education*. The University of Chicago Press.
- Prokop, D., Tabery, P., Buchtík, M., Dvořák, T., & Pilnáček, M. (2019). Rozdělení svobodou: Česká společnost po 30 letech. Radioservis, a. s. <https://www.irozhlas.cz/sites/default/files/documents/4cb643625998e931d8f0a9aa34bbb254.pdf>
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: Učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167–182. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>
- Pullmann, M. (2003). Habitus a třídy. Výzva kulturní sociologie Pierra Bourdieu pro sociální dějiny (z pohledu německých sociálních věd). *Cahiers du CEFRES*, 29, 227–238.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Simonová, J. (2015a). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Simonová, J. (2015b). *Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/65474>
- Smith Slámová, R. (2021). Únik ze spádových škol: Obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy. *Pedagogika*, 71(3), 457–482. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.980>
- Straková, J. (2021). Mathematical education in the context of educational inequalities in Czech primary schools. In J. Novotná & H. Moraová (Eds.), *Broadening experiences in elementary school mathematics* (s. 32–40). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606. <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.
- Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1), 29–42. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1343>
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>
- Vincent, C., & Maxwell, C. (2016). Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 269–281. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1014880>

