

DIVERZIFIKACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

KAMARÁDI

VZTAHY



TŘÍDA

HRA

ZÁBAVA

**LUCIE JARKOVSKÁ
MARTINA KAMPICHLER
KATARÍNA SLEZÁKOVÁ**

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

DĚTI

SVOBODA

Diverzifikace předškolního vzdělávání v ČR

Lucie Jarkovská, Martina Kampichler, Katarína Slezáková

Masarykova univerzita
Brno 2020

Tato kniha vznikla v rámci řešení projektu GA ČR: Diverzifikace předškolního vzdělávání v České republice: Inkluze, exkluze a sociální nerovnosti (GA16-18940S).

Recenzentky:

Mgr. Nina Fárová, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D.



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9625-7

ISBN 978-80-210-9624-0 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9625-2020>

Obsah

Úvod.....	5
1. Kontext předškolního vzdělávání v České republice od roku 1989.....	10
2. Metodologie.....	15
3. Rodičovská pojetí výchovy ve vztahu k zařízením péče a výchovy dětí.....	20
Vyspělé dítě	22
Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů.....	22
Imperativ soutěživosti	25
Seberealizované dítě	26
Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů.....	26
Imperativ individuality.....	28
Zajištěné normální dítě	28
Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů.....	29
Imperativ normálnosti.....	32
Ohrožené normální dítě.....	33
Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů.....	33
Imperativ slušnosti.....	34
Závěrem.....	35
4. Kdyby nebyla výjimečná, nechodili bychom tam: institucionální habitus dvou mateřských škol	39
Status: obyčejná a výjimečná školka	41
Organizační struktura: velký a malý kolektiv	48
Komunita, identita.....	52
Závěr	56

5. Jak matky „dělají jinakost“: třída, etnicita a předškolní péče.....	60
„Dělání jinakosti“: třída a etnicita v intra-akci	62
Nechceme nic zadarmo: proměňující se významy soukromého školství v České republice.....	63
Ani málo, ani moc: zlatá cesta střední třídy.....	64
Stejní, ale jiní: označování jiných rasou	67
Ničeho se nedotýkej: nákaza neslušností.....	68
Závěr	71
 Závěr.....	73
 Bibliografie.....	77
 Jmenný rejstřík	86
 Věcný rejstřík	88

Úvod

Tato kniha shrnuje výsledky výzkumného projektu Diverzifikace předškolního vzdělávání v České republice: Inkluze, exkluze a sociální nerovnosti, který jsme realizovaly v letech 2016–2018 na Masarykově univerzitě. Jeho cílem bylo prozkoumat souvislosti sociálních nerovností s diverzifikující se nabídkou možností v předškolním vzdělávání, a to především ve spojitosti s rodičovskými volbami a strategiemi týkajícími se výběru institucí předškolního vzdělávání pro jejich ratolesti.

Na vzdělávání často pohlížíme jako na nástroj kultivace individuálního talentu a píle, který jednotlivcům umožňuje překonat jejich sociální zázemí. Výzkumy však po dlouhá desetiletí ukazují, že tohoto ideálu se většině společností dosáhnout nedaří a vzdělávací instituce často k reprodukci sociálních nerovností naopak přispívají. Ačkoli se analýzy v tomto ohledu soustředí převážně na základní školy a následnou vzdělávací dráhu až k terciálnímu vzdělávání, důležité procesy přispívající k reprodukci sociálních nerovností probíhají již ve fázi předškolního vzdělávání a péče. Cílem našeho výzkumu bylo podívat se blíže na mechanismy, které přispívají jednak k vytváření vzdělávacích příležitostí, jednak k reprodukci sociálních rozdílů právě na preprimárním stupni.

Přístup k předškolnímu vzdělávání a jeho různým formám je stratifikovaný (Entwisle & Alexander, 1993). To znamená, že děti z rodin s nízkými příjmy nebo z etnických menšin méně často navštěvují předškolní instituce. Tato problematika byla v České republice zkoumána především v souvislosti se sociálním vyloučením romské menšiny. Ukázalo se, že více než dvě třetiny romských dětí jsou vyloučeny z předškolního vzdělávání (Úřad vlády, 2013), částečně z důvodu vysokých poplatků (Šotolová, 2008). Jak však výzkumné studie opakovaně ukázaly, existuje vztah mezi účastí na předškolním vzdělávání a následnými vzdělávacími příležitostmi romských dětí (Člověk v tísni, 2009; Gabal & Čada, 2010). Zejména v případě sociálně znevýhodněných dětí může jejich účast v zařízeních předškolní péče podporovat jejich sociální integraci a zmírnit sociální nerovnosti (Entwisle & Alexander, 1993; Hansen & Hawkes, 2009; Papero, 2005; Rabušicová, 2013; Ramey et al., 2000).

Dětská (ne)účast v předškolních zařízeních je silně ovlivněna také společenskými a kulturními hodnotami jejich rodičů. Rodičovské hodnoty a ambice ovlivněné jejich společenským postavením a světonázorovou orientací navíc mají klíčový význam při volbě konkrétního typu raného vzdělávání a péče

o děti. Na socioekonomickém statusu rodiny se navíc podepisuje samotná dostupnost předškolních institucí. Jinými slovy, rodiče ze střední třídy s dostatečným ekonomickým kapitálem jsou schopni zajistit místo v předškolním zařízení i v případě, že není dostatek míst ve veřejném sektoru. Jejich zdroje jim dovolují využít sektoru soukromého. To jim následně umožňuje participaci na trhu práce a udržení statusu. Rodina, která takovouto možnost nemá, je ohrožena zhoršením socioekonomického statusu, pokud jsou pro ně místa v předškolním sektoru nedostupná.

Důraz na racionální rodičovskou volbu je součástí širšího trendu uplatňování logiky trhu ve vzdělávání, který je označován jako marketizace vzdělávání. Politiky, jež marketizaci školství podporují, vycházejí z předpokladu, že zavedením tržních mechanismů ve vzdělávání se zvýší tlak na úroveň škol a na hospodárné nakládání s prostředky. Jak ovšem uvádí Jaroslava Simonová (2015), tento předpoklad se univerzálně nepotvrdil.

Marketizace školství je několik dekad podrobována kritice v zemích, kde se tento princip již do vzdělávacího systému promítl. Výzkumníci a výzkumnice si všímají proměny vzdělávacích procesů i obsahů, které se v tržní logice orientují nikoli na proces učení, na osvojování komplexních znalostí, dovedností a hodnot, ale na to, zda mohou uspokojit zákazníka. Stát se vzdává možnosti ovlivňovat vzdělávací systém a využívat ho nejen jako transmitter znalostí, ale i jako nástroj pro zajištění mechanismů vyrovnávání sociálních nerovností, inkluze či sociální koheze (Kishan, 2008). Pro školu existenčně závislou na rodičovském zájmu (může jít o školu veřejnou i soukromou) je prioritou ekonomická udržitelnost, méně už řešení celospolečenských témat. A v neposlední řadě se v marketizovaném školství prohlubují sociální nerovnosti, neboť 1) volba dobré školy je závislá na ekonomickém i kulturním kapitálu rodiny a 2) v tomto systému proudí prostředky od dětí s největšími speciálními potřebami k dětem s nejmenšími potřebami (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995), jde tedy zcela proti logice sociální solidarity. Tím vede k zanedbávání dětí se speciálními potřebami (Brigehouse, 2006), neboť pro jednotlivé školy je ekonomicky i z hlediska dosažených výsledků, které jsou marketovány rodičům potenciálních žáků, výhodnější vzdělávat děti nadané a bez znevýhodnění než děti s nejrůznějšími omezeními a ze znevýhodněného prostředí. Pro naši analýzu je téma rodičovské volby klíčové, ale chceme zdůraznit, že pointou tohoto zájmu není vyzdvihování možnosti volby. Naopak se domníváme, že výsledky našeho výzkumu ukazují, že právě důraz na rodičovskou volbu je jedním z velmi silných stratifikačních mechanismů. Je důležité, aby stát zajistil

dostupné a kvalitní vzdělávání pro všechny děti, nejen pro ty, které mají aktivní a ve vzdělávací sféře zorientované rodiče.

Požadavek rovnosti vychází ze skutečnosti, že vzdělání bylo formulováno jako jedno ze základních lidských práv. Právo na vzdělání je zakotveno v článku 26 Všeobecné deklarace lidských práv z roku 1948 a v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech vyhlášeném Valným shromážděním OSN v roce 1966. Tyto dokumenty požadují nejen všeobecný, ale také rovný přístup k základnímu vzdělávání, které by mělo být poskytnuto bezplatně. Představu o vzdělávání a přístupu k němu pak formulují další mezinárodní dokumenty evropských i globálních organizací. Ve zmiňovaných dokumentech je vzdělávání definováno jako základní individuální právo. Pozornost věnovaná vzdělávání na národní i nadnárodní úrovni signalizuje, že vzdělání je také jednou z klíčových sociálních institucí, skrze kterou lze prosazovat konkrétní společenské hodnoty, dosahovat sociálních cílů, a státy i transnacionální společenstva se skrze vzdělávání podílejí na správě veřejného.

Vzdělávání hraje roli v různých segmentech veřejného blaha – má funkci sociálně integrační (Wiborg, 2009) a posiluje sociální kohezi, neboť přivádí dohromady děti z různých rodin, socioekonomického i kulturního prostředí, a společnosti se skrze něj snaží o integraci na úrovni sociokulturní a také o redukci nerovností mezi různými sociálními skupinami. Úsilí o naplňování požadavku rovnosti je tak součástí zachování legitimacy sociálního řádu.

Nepanuje však jednota v tom, co se rovností myslí, ani v tom, jak jí lze dosahovat. Školské systémy jsou využívány pro přímý boj s chudobou skrze materiální pomoc (např. obědy nebo školní pomůcky zdarma), avšak zásadnější je úsilí dosáhnout toho, aby se vzdělání stalo mechanismem, který otevírá dětem s nižším socioekonomickým statutem možnosti k vzestupné sociální mobilitě. Demokratické školství by mělo být schopno dorovnat kulturní kapitál dětí z rodin, kde se jim ho dostane méně, a nabídnout všem dětem vzdělání jako vstupenku do světa přiměřených pracovních příležitostí.

Úsilí o dosažení rovnosti příležitostí tak částečně souvisí se snahou o rozvoj kapacit a obecného životního standardu společnosti jako celku, ale je právě tak důležité pro ideologickou integritu společnosti a legitimitu jejího uspořádání. Jak ukazuje Eva Zamojská, modernistické pojetí rovnosti ve vzdělávání naráží na své limity. Historicky se vyvíjelo od chápání rovnosti jako stejnosti, které se ve vzdělávacím systému přeložilo do důrazu na standardizaci, až po dnešní pojetí rovnosti ve smyslu uznání a rovného přístupu. Od školy

se pak žádá, aby byla schopna vstřebat individuální i sociokulturní rozdíly, ke kterým by měla být citlivá, respektující, a zároveň by měla být schopna dynamického uplatnění spravedlnosti a nabídnout rovný přístup a poskytnout stejné šance všem, ačkoli startovní čára není pro všechny nastavena stejně (Zamojská, 2017).

Zamojská identifikuje několik překážek pro naplňování ideálů rovnosti ve vzdělávání. První je fakt, že vzdělávací systémy jsou inherentně založeny na nerovnostech, hierarchii a soutěžení, které se odvíjejí od standardizované přednastavených cílů vzdělávání. Ty jsou nastaveny tak, že některé sociální skupiny jsou schopny jim dostát lépe než jiné. Tato výchozí hierarchie je posilována neoliberálním pojetím vzdělávání, kde jsou jednotlivé školy stavěny do pozice rivalů v soutěži o to, která bude považována za lepší a žádanější, protože úspěšněji připraví své žáky a žákyně k dosažení definovaných cílů. Projevem této soutěže jsou žebříčky kvality škol, které zvyšují „cenu“ těch dobře hodnocených. Tam, kde se platí školné, může tato cena narůstat jako finanční částka požadovaná za vzdělávání. Problém však existuje i tam, kde se školné neplatí. Nerovnost v přístupu je v institucích bez školného obvykle méně transparentní. Svou roli pak hraje kulturní a sociální kapitál, který mohou rodiny aktivovat, aby dostaly své potomky do vytoužených konkrétních institucí. Důležitým faktorem je možnost školy vybírat si studující, což v konečném důsledku zvýhodňuje opět děti vzdělané střední třídy, které mají k dobrým školám lepší přístup (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995, s. 22). Vzdělávání v neoliberálním pojetí se stává nejen předmětem soutěže individuí, ale také nástrojem správy vlastního já. Individuum je činěno absolutně zodpovědným za svůj seberozvoj a kvalitu života, která je chápána jako výsledek individuálních voleb a kultivace sebe sama (Kašćák & Pupala, 2012). Domníváme se, že z hlediska využití potenciálu vzdělávacích institucí pro rozvoj společnosti je důležité nevnímat je v perspektivě individuálního úspěchu a zabývat se strukturálními souvislostmi.

Výsledky našeho výzkumu jsou dostupné v několika člancích, jež byly publikovány převážně v angličtině. V této knize je chceme zpřístupnit české pedagogické veřejnosti a prezentovat je jako ucelený obraz, který jsme analýzou empirických zjištění získaly. Své poznatky zasazujeme v první kapitole do kontextu demografického i strukturálního vývoje v České republice. V kapitole druhé nastiňujeme své výzkumné postupy a seznamujeme čtenářky a čtenáře s výzkumným terénem. Ve třetí kapitole se na realitu předškolního vzdělávání a péče snažíme nahlížet z hlediska pojetí výchovy, ze kterého rodiče a jimi

zvolená předškolní zařízení vycházejí, v kapitole čtvrté z hlediska hodnotové orientace a institucionálního habitu a v kapitole páté v souvislosti s reprodukcí třídní struktury a etnických nerovností.

1. Kontext předškolního vzdělávání v České republice od roku 1989

U zrodu našeho projektu stál postřeh, že se předškolní systém v České republice diverzifikuje nejen kvůli tomu, že vznikají nová soukromá zařízení s různými profilacemi, ale také proto, že někteří rodiče poměrně ostře vnímají rozdíly i mezi jednotlivými veřejnými zařízeními. Na základě toho pak volí různé strategie, aby pro svoje děti zajistili místo v preferované státní školce. Tři analytické kapitoly v této knize zkoumají z různých teoretických hledisek, jak toto jednání rodičů a jejich interakce se zařízeními předškolní výchovy a péče na mikroúrovni (re)produkuje širší sociální nerovnosti – především z hlediska sociálního postavení a etnicity.

V této kapitole chceme nabídnout kontextualizaci těchto procesů a dynamik v rámci vývoje systému předškolní výchovy a péče v České republice po roce 1989 a tím upozornit na systémové změny a prvky, které v jednotlivých kapitolách popsané procesy umožňují a případně zesilují. K této interakci mezi systémovým nastavením na straně jedné a mikroúrovňovou rodičovskou jednání na straně druhé se vrátíme v závěru knihy.

Systémová transformace po roce 1989 přinesla konec sjednoceného školského systému a otevřela možnosti demokratizace a humanizace českého školství. Trvalo však patnáct let, než byl schválen komplexní nový školský zákon a spolu s ním jednotný rámcový program.

Organizační a legislativní změny proběhly postupně v první polovině devadesátých let minulého století: jesle (pro děti do 3 let) ztratily svou vzdělávací funkci a svou návaznost na ministerstvo školství a přešly exkluzivně do gesce ministerstva zdravotnictví. Financování těchto zařízení bylo plně převedeno na obce (bez centrálních dotací). Mateřské školy zůstaly první (dobrovolnou) úrovní vzdělávacího systému, získaly však právní subjektivitu i komplexní koncepční a organizační svobodu, která v této době spadla do kompetence ředitelů a ředitelk (částečně ve spolupráci se zřizovateli). Kromě veřejných zřizovatelů dostaly nově možnost založit a provozovat mateřskou školu i soukromé a církevní organizace (MŠMT, 2009).

Vývoj fungování mateřských škol zásadně ovlivnilo specifické demografické hledisko a změny v rodinné politice v průběhu devadesátých let. Vzhledem k výraznému poklesu porodnosti se počet osob ve věku 3–6 let v období 1990 až

1999 snížil o jednu třetinu (Kuchařová & Svobodová, 2006, s. 12). Spolu s cíli racionalizace a úspor to vedlo ke sloučení a uzavření předškolních zařízení a následně k dlouhodobému zmenšování jejich sítě. Ve srovnání se školním rokem 1989/1990 se počet předškolních zařízení v roce 2005/2006 snížil o 36 procent. Podíl 3–6letých dětí navštěvujících tato zařízení však zůstal v průběhu devadesátých let víceméně konstantní, a to v průměru kolem 80 procent, a s novým tisíciletím mírně stoupl. To bylo patrné zejména u tříletých dětí, ale i ve věkových skupinách čtyři a pět let, které v roce 2004/2005 dosáhly podíl 95 procent (tamtéž, s. 12–14). Mateřské školy tak zůstaly široce využívanou institucí.

Sít jeslí naproti tomu v devadesátých letech takřka zmizela. Tento vývoj však začal již v osmdesátých letech a transformační proces ho značně urychlil: zatímco v roce 1990 bylo v České republice 1 043 zařízení s celkovou kapacitou 39 829 míst pro děti do tří let, v roce 2005 existovalo pouze 54 zařízení s kapacitou 1 671 míst, což odpovídá snížení kapacity o 95 procent (tamtéž). Tento vývoj přímo souvisel se zásadní familiarizací české rodinné politiky. Ta byla v mnoha ohledech pokračováním dřívějších úsilí o nahrazení institucionální péče pro děti do tří let, která byla vnímána jako drahá a kvůli vysoké míře nemocnosti také neefektivní, prodlouženou mateřskou dovolenou (do 3 let, tj. do vstupu do mateřské školy). V rámci transformačního procesu byl tento přístup považován zároveň za řešení rostoucí nezaměstnanosti žen (Saxonberg, 2014). Tyto změny byly zasazeny do komplexního diskurzu mateřství, který prezentoval rodinnou péči, zejména vazbu mezi matkou a dítětem, jako jedinou „přirozenou“ a „zdravou“ péči o děti do tří let. Diskreditoval institucionální péči pro děti do tří let obecně a specificky jesle jako „komunistický vynález“, který ohrozil emocionální a kognitivní vývoj dětí, a tudíž měl být překonán (Saxonberg, Hašková & Mudrák, 2012; Kuchařová et al., 2009). Tyto argumenty měly trvalý dopad na vnímání institucionální péče pro děti do tří let a staly se také součástí rodinné politiky (v roce 1995 byla možnost čerpání rodičovského příspěvku dokonce prodloužena na 4 roky). Péče o děti do tří let byla prohlášena za výlučně soukromou záležitost a byla ponechána „svobodné hře tržních sil“ (Kampichler & Kispéter, 2014).

Na základě tohoto vnímání se soustředil i další pedagogický vývoj vyložený na věkovou skupinu 3–6 let a na mateřskou školu (srov. např. Syslová & Najvarová, 2012). Období od roku 1990 do roku 2004 je charakterizováno (teoretickou) humanizací a demokratizací předškolního vzdělávání, ale také zásadní diferenciací vzdělávací nabídky veřejných předškolních institucí. V tomto období totiž

neexistoval jednotný, centrálně definovaný kurikulární dokument, pouze velmi obecná vyhláška, a vypracování učebního plánu bylo plně v kompetenci ředitele/ředitelky školky. Pedagogické zdroje k této koncepční práci se v jednotlivých zařízeních značně lišily. Zatímco mnozí nadále čerpali z programu a metodických dokumentů platných za státního socialismu, které se snažili přizpůsobit změnám společenských podmínek, jiní hledali inspiraci v zavedených alternativních programech (např. ve waldorfské a Montessori pedagogice) nebo v zahraničních programech. Od roku 1994 byl jako zdroj inspirace k dispozici také program Step by Step, který vytvořila nadace Open Society Fund. Velmi rychle však začala také snaha o vytvoření českého předškolního kurikula (Bečvářová, 2003).

Na základě této zásadní koncepční svobody jednotlivých mateřských škol a rozdílného přístupu k této práci ze strany ředitelů a ředitelky vznikly velké rozdíly v charakteru a kvalitě nabízených služeb. Na přelomu tisíciletí vedla tato skutečnost ke stále hlasitějším výzvám k vytvoření jednotného rámcového dokumentu, který by byl založen na jasné koncepci předškolní výchovy a péče ve veřejných mateřských školách (Bečvářová, 2003; Koťátková, 2014). Takový společný rámec pro předškolní vzdělávání v České republice vznikl v roce 2004 ve spojení s novým školským zákonem (Rámcový vzdělávací program, 2004; Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014).

Charakteristická argumentace z devadesátých let proti veřejným dotacím pro jesle však zůstala i po vstupu Česka do Evropské unie ústředním prvkem rodinné politiky. Dokládá to například strategický dokument z roku 2009, který s odkazem na „psychology a pediatriy“ prosazoval rodinnou péči jako preferovanou, nejvyšší formu péče pro děti do tří let (MPSV, 2009).

Familiarizace rodinné politiky tak tvoří dlouhodobou překážku pro vznik alternativních zařízení institucionální péče pro děti do tří let a koncepčního rozvoje v této oblasti. Instituce jeslí byla nakonec zrušena až v roce 2014 a nahradila ji takzvaná dětská skupina, která reguluje a zjednodušuje vytváření především neziskových zařízení péče o děti ve věku od jednoho roku do šesti let (mimo jiné ve formě firemních dětských skupin). V této koncepci se však nachází jisté rozdělení vzdělávací a hlídací/pečující funkce, které koncepcí mateřské školy propojuje. Dětské skupiny jsou podřízeny ministerstvu práce a sociálních věcí a na rozdíl od vzdělávací funkce mateřských škol se u této instituce zdůrazňuje její sociální funkce (zejména podpora zaměstnanosti žen). Tato priorita se jasně odráží v koncepci dětské skupiny, která neřeší obsah jejího programu, ale pouze

poměr dětí a pečujícího personálu, a také v požadavcích na vzdělání pečujícího personálu, kde pedagogické vzdělání není nutnost. Konceptuálně se tak vytváří jistá dualita mezi mateřskými školami, kde je kladen důraz na předškolní výchovu podle rámcového vzdělávacího plánu, a dětskými skupinami, které nabízejí hlídací služby. Zároveň však koncepce dětské skupiny, oproti mateřským školám, nabízí nižší poměr dětí na jednu hlídací osobu a lepší možnosti financování pečujícího personálu, což je vnímáno jako důležité především u menších dětí (srov. např. Grůzová & Syslová, 2015). V této souvislosti jsme v rámci našeho výzkumu narazily na zajímavý fenomén, kdy mateřské školy uvažují o zřízení dětské skupiny, aby mohly lépe reagovat na poptávku po službách pro děti do tří let.

V současné době existuje v České republice zhruba 900 dětských skupin, které pečují o 11 800 dětí ve věku 1–6 let (MPSV, 2019). Většina těchto dětských skupin se objevila v posledních třech letech (ČTK, 2018) a je financována z rodičovských příspěvků a dotací Evropské unie, které však brzy skončí. Ministerstvo práce a sociálních věcí připravuje návrh zákona o stanovení maximálního rodičovského příspěvku a státních dotací na tato zařízení (Štefan, 2018), který by poprvé od roku 1989 zavedl přímé zapojení státu do péče o děti ve věku do tří let.

Tento vývoj vychází mimo jiné ze zvýšené porodnosti po přelomu tisíciletí, neboť veřejný předškolní systém – zejména ve městech a větších aglomeracích – nebyl po snížení kapacit v devadesátých letech minulého století schopen nabízet dostačující kapacity pro tuto silnější kohortu. Obce v souvislosti s tímto nárůstem vytvořily dodatečné kapacity buď pouze částečně, nebo vůbec. Rodiny, a v rámci nich především matky, musely řešit problém, co s dítětem po skončení rodičovské dovolené. Mateřské školy přijímají děti k 1. září, nicméně děti dosahují věku tří let v průběhu celého roku. Pokud měly instituce volné kapacity, nabízely možnost nástupu v průběhu roku, případně přijímaly i děti mladší tří let, pokud splňovaly jejich podmínky (obvykle se tato pravidla týkala sebeobsluhy a používání plen). Taková situace byla především na menších městech a vesnicích. Ve velkých městech bylo naopak běžné, že se do veřejné mateřské školy nedostalo ani dítě, které již věku tří let dosáhlo. Rodiče, převážně matky, se tak ocitli v situaci, kdy již nepobírali státní podporu ve formě rodičovského příspěvku a zaměstnavatel jim dále neměl povinnost držet jejich pracovní pozici. Dětské skupiny tak doplňovaly nedostatek kapacit veřejných mateřských škol, zejména u tříletých a čtyřletých dětí (Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018), nicméně vzhledem k ceně

představovaly zajímavou možnost pouze pro rodiny s dostačujícím příjmem. Rodiče, kterým příjem na místo v placené dětské skupině nestačil, se tak ocitli v ohrožení ztráty zaměstnání.

V průběhu posledních deseti let se objevil omezený alternativní předškolní trh, který po zavedení rámcového programu umožnil profilování alternativních pedagogických přístupů (např. waldorfská, lesní a Montessori pedagogika, ale také speciální raná podpora a vývoj talentů). Zároveň se tyto přístupy používají jako marketingové nástroje, jež cílí na konkrétní segmenty rodičů, kteří mají prostředky také na financování tohoto typu služeb (tamtéž). Soukromé vzdělávání tak už nesupluje pouze nedostatek míst ve veřejném sektoru, ale je stále atraktivnější pro skupiny rodičů, kteří mají specifické představy o vzdělávání i výchově. Zvětšuje se prostor pro rodičovskou volbu a rodiče si mohou vybrat z celé řady zařízení s různými pedagogickými přístupy, vybavením či organizačním uspořádáním. Avšak to, nakolik si lidé mohou skutečně vybírat, je silně sociálně strukturováno. Vedle „tvrdých faktorů“, jako je výše poplatku, limitují rodičovskou volbu a dostupnost služeb i faktory měkčí: jejich připravenost a schopnost prozkoumat existující nabídku či jejich „zběhlost“ – v případě mateřských škol praktikujících specifický pedagogický přístup – v dané pedagogice, ochota zúčastnit se speciálních kurzů apod. Náš výzkum se snaží přinést informace právě o tomto sociálně strukturovaném poli možností rodičovských voleb.

2. Metodologie

Náš výzkum mapuje situaci v kontextu velkého českého města s vysoce diverzifikovanou nabídkou zařízení předškolního vzdělávání a péče. Výzkum nepokrýval různé regiony země, neboť máme za to, že je nejprve třeba porozumět dané situaci a kontextu, abychom pochopili princip rodičovského rozhodování. Velká města (nad 100 000 obyvatel) mají vysoký podíl (vysokoškolsky vzdělaných) mladých rodin, což v důsledku zvyšuje poptávku po kapacitách v předškolních zařízeních. V případě veřejných mateřských škol zde existuje značný nesoulad mezi poptávkou a nabídkou míst (viz kapitolu 1). Vzorce popsané v naší analýze se tak mohou výrazněji než v menších městech projevit v těch velkých a jsou odlišné od venkovských regionů, které se spíše vylidňují. Spoluutvářejí je demografické charakteristiky, místní politiky i ekonomická situace v daných oblastech.

V první fázi výzkumu jsme zmapovaly dostupnost mateřských škol pomocí statistických dat o počtu přihlášek a volných míst ve veřejných mateřských školách, dostupných z oficiálních webových stránek pro registraci do veřejných mateřských škol. Snažily jsme se zachytit také rozmanitost soukromého sektoru telefonickým šetřením soukromých zařízení. Zjišťovaly jsme různorodost deklarovaných pedagogických přístupů, kapacitu zařízení a cenovou hladinu. Po základním zmapování situace na poli předškolního vzdělávání jsme se rozhodly realizovat skupinové rozhovory s rodiči, kteří by zastupovali různé typy mateřských škol, o důvodech výběru daného zařízení pro jejich děti. Dbaly jsme také na to, aby se rozhovorů účastnili rodiče z různého sociálního prostředí, přičemž detaily o socioekonomickém postavení rodin jsme zjišťovaly pomocí dotazníků vyplněných před samotným rozhovorem. Analýzu dat získaných prostřednictvím skupinových rozhovorů přináší článek publikovaný v časopisu *Journal of Pedagogy* (Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018).

Na základě výsledků analýzy skupinových rozhovorů jsme vytipovaly konkrétní mateřské školy, jejichž situaci jsme se rozhodly prozkoumat blíže. V nich jsme vedly rozhovory s ředitelkami a rodiči.

Pro naše rozhovory jsme zvolily šest zařízení, která nabízejí služby vzdělávání a péče o děti před nástupem do první třídy základní školy. Vybraly jsme tři veřejná zařízení, jež se lišila mírou rodičovské poptávky, jedno s vysokou, jedno se střední a jedno s nízkou rodičovskou poptávkou. Dále jsme zvolily tři

soukromá zařízení, která nabízejí své služby za vysokou, střední a nízkou cenu školného (v kontextu dané lokality). Tyto různé typy zařízení vymezují rozsah služeb, které jsou v současné době k dispozici, a nejde o reprezentativní zastoupení jednotlivých zařízení ve vztahu k jejich četnosti. Nabídka soukromého sektoru v posledních letech roste, ale většina vzdělávání a péče je poskytována ve veřejných zařízeních.

Nejprve jsme si na základě kritérií (soukromá/veřejná, s vysokou/nízkou poptávkou, vysoká/nízká cena školného) vytvořily skupiny, v rámci kterých jsme hledaly konkrétní zařízení s těmito charakteristikami pro realizaci výzkumu.

3 veřejné školky:

- Centrální – školka v centru s velkým zájmem rodičů a vysokou prestiží
- Sídlištní – školka v necentrální části města s průměrným zájmem rodičů
- U vyloučené lokality – školka poblíž vyloučené lokality

3 soukromé školky:

- Akademická – školné v horní hranici spektra, velký důraz na kultivaci schopností dětí
- Lesní – školné ve středním pásmu spektra, orientace na přírodu, pohyb a volnost
- Přestupní – školné na dolní hranici spektra, velká fluktuace dětí, obvykle volena jako přestupní stanice mezi koncem rodičovské dovolené a získáním místa ve veřejné školce

Různé typy zařízení ukazují, jak je přístup k těmto službám a jejich využívání sociálně strukturované – jak je uvedeno v tabulce 1. V zařízeních, která souhlasila se spoluprací, jsme nejprve vedly rozhovor s ředitelkou a pak začaly kontaktovat rodiče. Zatímco ve většině případů byly ředitelky výzkumu a rozhovoru otevřené, reakce rodičů se značně lišily na základě typu zařízení a především podle jejich socioekonomického statusu. Zatímco rodiče ze soukromého zařízení s vysokou a střední cenou školného a z veřejné mateřské školy s vysokou poptávkou byli velmi ochotni účastnit se výzkumu a uvažovat o svých volbách v souvislosti s předškolním vzděláváním, rodiče zbývajících zařízení se spíše zdráhali. Mezi těmi, kteří nakonec

souhlasili, převládali ti s vyšším vzděláním a lépe ekonomicky situovaní. Rodiče jsme oslovovaly přímo v šatnách mateřských škol, případně na doporučení již vyzpovídaných. Několikrát se opakovala situace, kdy rodiče s nižším sociálním statutem s rozhovorem při přímém oslovení v šatně souhlasili, ale nakonec při snaze o realizaci rozhovoru zůstala naše výzva bez odezvy. Vzhledem k této skutečnosti jsou naše data zatížena zkreslením samovýběru (srov. také poměrně homogenní úroveň vzdělání dotazovaných rodičů v tabulce 1), které se snažíme rozebírat v analytických kapitolách.

V důsledku toho data z rozhovorů, která jsme shromáždily pro našich šest typů zařízení, neposkytují úplný obraz rodičovského uvažování o předškolním vzdělávání v daném zařízení. Ochota různě situovaných rodičů vůbec vést rozhovor na téma předškolního vzdělávání a péče však také do značné míry odráží pozici tohoto tématu v uvažování střední třídy. Musíme si tak přiznat, že samotné téma našeho výzkumu a jeho design odrážejí jeho středostavovské pojetí a naši vlastní pozicionalitu.

Ačkoli není možné naše analýzy zobecnit pro jednotlivá zařízení nebo jiná zařízení, jež by mohla být charakterizována podobným způsobem, výpovědi, které jsme shromáždily v rámci konkrétního zařízení, vykazují důležité podobnosti, na něž se v naší analýze zaměřujeme. Cílem naší analýzy tedy není zobecnění, ale prezentace a kontextualizace různých způsobů rodičovského uvažování a jejich provázanost se sociální strukturou.

Tabulka 1. Seznam rodičů

ID	Jméno ¹	Zařízení	Vzdělání	Příjem rodiny (*samoživitel/ka)
6	Uršula	U vyloučené lokality	SŠ bez maturity	nizký
7	Ulrika	U vyloučené lokality	ZŠ	nizký*
8	Ute	U vyloučené lokality	VŠ (Bc.)	střední
27	Sabina	Sídlíštní	VŠ (Ing.)	střední
28	Stanislav	Sídlíštní	SŠ bez maturity	nizký*
32	Stela	Sídlíštní	VŠ (Bc.)	vysoký
17	Carla	Centrální	VŠ (Mgr.)	střední*
18	Claudie	Centrální	VŠ (Bc.)	střední

¹ Pro lepší orientaci v analýze jsme pro rodiče vybraly pseudonym začínající stejným písmenem jako pseudonym zařízení, které navštěvuje jejich dítě.

19	Cristina	Centrální	VŠ (Mgr.)	vyšoký
20	Carmen	Centrální	VŠ (Bc.)	střední
22	Carolina	Centrální	VŠ (Mgr.)	vyšoký
23	Pavla	Přestupní	VŠ (Mgr.)	střední*
24	Petra	Přestupní	VŠ (Bc.)	střední
1	Laura	Lesní	VŠ (Mgr.)	vyšoký
3	Linda	Lesní	VŠ (Mgr.)	střední
4	Ludmila	Lesní	VŠ (Ph.D.)	střední
5	Luisa	Lesní	VŠ (Mgr.)	vyšoký
11	Adina	Akademická	VŠ (Mgr.)	střední
12	Anežka	Akademická	VŠ (Mgr.)	vyšoký
13	Aneta	Akademická	VŠ (Mgr.)	vyšoký
14	Alexandra	Akademická	SŠ s maturitou	vyšoký
16	Anabela	Akademická	VŠ (Mgr.)	vyšoký

Tabulka 2. Seznam personálu

ID	Jméno ²	Škola	Pozice	Typ dat
	Ulma	U vyloučené lokality	bývalá učitelka, v rozhovoru zastoupila ředitelku	rozhovor
	Slavomíra	Sídlíštní	ředitelka	rozhovor
	Světлана	Sídlíštní	učitelka	přítomna při přímém pozorování
	Simona	Sídlíštní	učitelka	přítomna při přímém pozorování
	Cvetana	Centrální	ředitelka	rozhovor
	Lenka	Lesní	ředitelka	rozhovor + přítomna při přímém pozorování
	Lucie	Lesní	průvodkyně	přítomna při přímém pozorování
	Leo	Lesní	průvodce	přítomen při přímém pozorování
	Antónie	Akademická	ředitelka	rozhovor

² Pro lepší orientaci v analýze jsme pro personál vybraly pseudonym začínající stejným písmenem jako pseudonym zařízení, v němž pracují.

Data z rozhovorů jsme přepsaly a analyzovaly pomocí programu Atlas.ti. Výsledky analýzy přinášíme v kapitole třetí a páté. V kapitole třetí analyzujeme pojetí výchovy, ze kterého rodiče a jimi zvolená předškolní zařízení vycházejí, a poukazujeme na implikace pro reprodukci sociálních nerovností. V kapitole páté se na datech získaných v rozhovorech snažíme ukázat, že způsob nahlížení na předškolní vzdělávání je součástí utváření sociální třídy.

Skupinové i individuální rozhovory, které jsme vedly s rodiči o způsobu, jakým vybírali mateřskou školu pro své děti, a o strategiích, jaké uplatňovali při získávání místa ve školce, odkazovaly vedle praktických kritérií a představ o kvalitě zařízení také k určitému souboru hodnot, představ nejen o smyslu a orientaci předškolního vzdělávání, ale také k percepci dětství, otázkám svobody či disciplíny. Ekonomický status rodiny odrážely jen do určité míry a rozhodně neplatilo, že každý, kdo si to může dovolit, umístí dítě do soukromé školky (Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018). Daleko silněji se v rozhodování odrážel životní styl, představy o výchově dětí, ale i obecnější představy o společnosti. Ve zkratce tedy lze říct, že výpovědi rodičů o výběru školky zrcadlily habitus rodiny. To nás přivedlo k zájmu o habitus samotných školek. Z šesti školek, kde rozhovory probíhaly, jsme vybraly dvě, které odrážejí různé typy hodnotové orientace, a v nich kromě rozhovorů proběhlo také přímé pozorování dění (viz kapitolu 4 a 5).

3. Rodičovská pojetí výchovy ve vztahu k zařízením péče a výchovy dětí

V této kapitole analyzujeme způsoby, jakými rodiče konceptualizují výchovu, a to hlavně ve vztahu k navštěvovaným zařízením předškolního vzdělávání a péče. Chceme tím přispět k lepšímu porozumění současných neoliberalních dynamik ve vzdělávání, především k podpoře rodičovských voleb a jejich zodpovědnosti v rámci diverzifikace nabídky zařízení předškolního vzdělávání a péče.

Naše analýza se odvíjí od individuálních rodičovských priorit, aspirací, očekávání, obav a tužeb, které vyslovili v souvislosti s volbou zařízení předškolního vzdělávání a péče a docházky svých dětí do nich. Identifikujeme a analyzujeme způsoby, jak rodiče uchopují a racionalizují výchovu svých dětí. Zaměřujeme se však i na to, jak tyto racionalizace souvisejí s globálními neoliberalními trendy ve vzdělávacích politikách, a to především s normou „přijetí osobní odpovědnosti“ (Peters, 2001) a „zodpovědné autonomní rodiny“ (Rose, 1999). Tento dvojitý přístup propojuje individuální rodičovská pojetí a praktiky výchovy s úvahami o roli, jakou hraje vzdělávací systém v procesu reprodukce sociálních nerovností.

V rámci naší analýzy rozumíme výchovou „záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti“ (např. Průcha, Walterová & Mareš, 2001). Toto pojetí výchovy jsme v naší původní sociologicky zaměřené analýze uchopily pomocí Foucaultových prací o governmentalitě, především jeho specifické pojetí výkonu moci. To znamená, že na výchovné působení rodičů a personálu v zařízení předškolního vzdělávání a péče (ale i na interakce mezi rodiči a personálem) nahlédneme jako na výkon moci ve foucaultovském smyslu. V této publikaci představujeme toto propojení jen stručně a v textu používáme hlavně rodičovská pojetí výchovy.

Michel Foucault (2003, s. 216) chápe výkon moci tak, že jednání jednoho subjektu jistým způsobem předurčuje možnosti jednání druhého. To znamená, že jednotlivec svým jednáním „...podněcuje, ovlivňuje, odvádí, usnadňuje či ztěžuje, rozšiřuje či omezuje, činí více či méně pravděpodobným, v extrémním případě zabraňuje či zakazuje absolutně...“, ale vždy specifickým způsobem ovlivňuje možnosti jednání jiného jednotlivce nebo skupiny jednotlivců.

Dva související foucaultovské koncepty, *technologie moci* a *technologie sebe sama* či *technologie já*, nám pomáhají analyticky uchopit produktivní i omezující stránku tohoto pojetí moci. Podle Besleyho a Peterse (2007, s. 20) „*technologie moci* a *techno-*

logie já produkují následky, které utvářejí já, přičemž definují jednotlivce a zároveň kontrolují jejich jednání“. Přičemž *technologie moci* „vytvářejí individuální subjekty“ (Foucault, 2003, s. 202) a můžeme je chápat také jako prostředky výchovy. *Technologie já* se pak vztahují k přání jednotlivce získat a aktivně vykonávat určitou subjektivitu (Besley & Peters, 2007, s. 30). Jedná se o „práci, kterou jednotlivci provádějí na sobě samých, aby se stali určitými subjekty“ (Hamann, 2009, s. 38). V tomto smyslu lze tyto technologie chápat také jako cíle a výsledky výchovy nebo způsoby jednání a vztahování se ke světu, které jedinec získá výchovou.

Podle Foucaulta souvisejí způsoby tohoto výkonu moci na individuální rovině zároveň s tím, co nazývá neoliberalní governmentality – to jest specifickou racionalitou výkonu moci, která působí na širší úrovni (např. v rámci státu nebo vzdělávacích politik). V této neoliberalní racionalitě nejsou tržní hodnoty a racionální volby poměřující náklady a výnosy již dále vázané na sféru ekonomiky, ale prostupují všemi oblastmi života (Foucault, 2009; Hamann, 2009). Od neoliberalního subjektu se očekává, že se nebude projevovat pouze jako racionální, a tedy předvídatelný subjekt, ale spíše jako subjekt s „vlastními prospěchářskými zájmy, vlastní odpovědností a podnikavostí“, tedy jako soutěživý podnikatel usilující o seberozvoj a sebeoptimalizaci, aby mohl hromadit lidský kapitál (Peters, 2001). V tomto smyslu se zejména vzdělávání a vzdělávací volby stávají ústřední a důležitou součástí přejímání a vykonávání vlastní odpovědnosti. Podle Nikolase Roseho princip přijetí osobní odpovědnosti neřídí pouze investice do formálního vzdělání, ale rovněž formuje základy toho, co se od rodičů (především matek) očekává v oblasti vzdělávání a péče v rodině už od raného věku dítěte. Rose sleduje změny v expertních diskurzích o dětech a vývoji dětí (např. vývojovou psychologii či pedagogiku) a jejich vztahu k rodině (Rose, 1999, s. 192–204) a všímá si postupného začleňování jejich „norem do vlastních tužeb a fantazií matek, [čímž se vytváří] všudypřítomný rastr, jehož prostřednictvím přeměňují a soudí chování své i svého dítěte“ (tamtéž, s. 201). Tyto proměny daly vzniknout ideálu „zodpovědné autonomní rodiny“ (tamtéž, s. 204), která plně přijímá a začleňuje odpovědnost za vývoj dítěte a jeho následný úspěch či neúspěch ve škole i v dalším životě a zároveň se cítí oprávněna vykonávat tuto odpovědnost tím, že využívá expertního vědění o dobrém rodičovství/mateřství a uznává jeho důležitost pro naplňování potenciálu dítěte (tamtéž, s. 205–213).

V naší analýze propojujeme tyto dvě roviny působení moci a reflektujeme je z hlediska reprodukce sociálních nerovností. Zkoumáme rodičovská pojetí výchovy tak, jak se projevují v rodičovské percepci zařízení péče a výchovy dětí, a to

na základě kvalitativní analýzy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a ředitelkami zařízení péče a výchovy dětí.

Cílem naší analýzy je identifikovat různá pojetí výchovy a poukázat na to, jak přispívají k vytvoření různých dětských subjektivit. Soustředíme se na rozdíly a podobnosti výchovných prostředků (*technologie moci*) a vytožených cílů či výsledků výchovy, především ve vztahu k formování osobnosti dítěte (*technologie já*). Tato analýza se vztahuje ke všem šesti zařízením, která jsme v rámci našeho projektu vybraly. Metodologický postup při výběru těchto zařízení je podrobněji rozveden v kapitole Metodologie. Při analýze, která vedla k výsledkům prezentovaným v této kapitole, jsme postupovaly následně: V rámci procesu kódování jsme se zaměřily hlavně na výpovědi rodičů. Rozhovory s ředitelkami jsme využily především pro kontextualizaci a jen ve vybraných případech jimi doplnily analýzu - v kontextu této kapitoly používáme rozhovory s Ulmou (školka U vyloučené lokality) a Slavomírou (Sídlištění). Kódování se řídilo otázkou: Jak vnímají a chápou rodiče výchovné prostředky (*technologie moci*) a cíle (*technologie já*) ve vztahu ke zvolenému zařízení? Na základě této otázky jsme vybraly a propojily relevantní části rozhovorů týkající se: 1) výchovných cílů (čeho by mělo dítě dosáhnout díky docházce do daného zařízení) a 2) výchovných prostředků (jaký je specifický přístup v daném zařízení, který vede k daným cílům). Výsledky analýzy, které prezentujeme v této kapitole, jsme rozdělily do čtyř částí, jež představují podobné rodičovské konceptualizace výchovy. Jejich názvy jsou odvozeny od základních charakteristik dětské subjektivity vyplývající z identifikované koncepce výchovy: *vyspělé dítě*, *seberealizované dítě*, *zajištěné normální dítě* a *ohrožené normální dítě*. V závěru vztahujeme prezentované výsledky k normě zodpovědné autonomní rodiny a k reprodukci sociálních nerovností.

Vyspělé dítě

Koncept *vyspělého dítěte* jsme vyvodily z výpovědí pěti matek ve vztahu k soukromému zařízení s vysokým školným (Akademická).

Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů

Ústředním rysem, který spojuje výpovědi těchto matek, je potřeba získat jistou (kompetitivní) výhodu, především díky náskoku v osvojení si jazykových

dovedností (angličtina) a bohatému a různorodému programu, jenž podpoří všestranný vývoj dítěte (přípravu na školní výuku, sportovní a tvořivé dovednosti) a který je založen na mottu *čím dříve, tím lépe* (např. C19 a C20). Rodiče si přejí, aby se jejich děti naučily, jak svět funguje, to znamená, že musejí podat výkon a soupeřit, aby dosáhly úspěchu. Zároveň rodiče chápou mateřskou školu jako určitý normalizační proces, který dítě vede k překonání některých „dětských“ způsobů chování (podobně jako u pojmu *zajištěného normálního dítěte*) – např. C19 a C20.

C19: ...strašně se mi líbí program tady v té školce, protože oni s těmi dětmi pracují; je tam angličtina, je tam vlastně příprava na ty přijímací pohovory do škol... Nebráníme se tomu, že to vzdělání zaplatíme, protože oba si prostě myslíme, že to je jedna z nejdůležitějších věcí, které člověk pro ten život, než se začne starat sám o sebe, prostě potřebuje. Já si myslím, že dítě, když do té školy nastoupí, tak se mu naprosto změní režim, změní se mu hodně věcí, a najednou se po něm chce, aby něco cíleně dělalo. A já se prostě domnívám, že pokud na to dítě nebude odmala aspoň nějak připravovaný, tak potom je to zaprvý velké šok a zadruhé chci, aby byla zvyklá, že je potřeba opravdu zabrat a je potřeba makat. Já prostě nechci mít děťátko, který bude furt unavený a bude si prostě lítat po venku a žít si takový ten jednodušší styl života. Prostě bohužel je taková doba, my s manželem jsme oba myslím docela pracovití... chceme, aby i to dítě takhle fungovalo, aby když něco budujeme už i my pro něj, tak aby ona potom navázala. Prostě chceme, aby měla vztah k nějaké cílené činnosti, aby věděla, že v životě není nic zadarmo, a chceme, aby prostě od nás měla... abychom jí poskytli maximum toho, co jí můžeme dát.

Aneta

Ve svých výpovědích proto rodiče očekávají, že mateřská škola bude strukturovat pole možností pro jejich děti tak, aby si osvojily určité *technologie já*. Jejich cílem je, aby se dítě stalo dobře přizpůsobeným jednotlivcem, který – na základě jejich investic do lidského kapitálu a brzkého pochopení toho, jak funguje naše na výkon orientovaná společnost – si najde svou vlastní cestu k úspěchu. Zároveň tedy *zapadne* i *vyčnívá*.

Rodiče si proto přejí, aby si jejich děti osvojily klíčové *technologie já*, které jsou přímo spojené s podnikatelskou pracovní etikou: od raného věku se očekává, že děti budou výkonné, naučí se sebeovládání a sebedisciplíně, neboť pokud chtějí v životě uspět, musejí si zvyknout pravidelně a neustále pracovat,

nespoléhat se na druhé a rozvíjet hlavně své vlastní síly – C19 a C20. Jedná se tedy o ústřední *technologie já*, které se pojí s neoliberální normou přijetí vlastní odpovědnosti.

C20: ...já si myslím, že oni tím, že už od předškolního věku mají pravidelně zařazené sporty a manuální činnosti, mají pravidelně ve středu gymnastiku, ve čtvrtek tenis, v pátek plavání, tak ty děti se učí, že pravidelně se sportuje, že se třeba zdravě jí... Myslím, že je hrozně fajn, že ty děti to naučí pravidelnosti, a zároveň sledují a můžou dát ten výstup těm rodičům... Mají tam vlastní stravovací poradkyni, nutriční poradkyni, mají tam logopedku, která dochází v pátek a řeší s dětma třeba řečové vady, takže ta školka tak nějak komplexně, řekla bych za rodiče, řeší, co by třeba oni neviděli nebo je to nezajímalo, tak ona jim to nabídne, udělá to za ně... A líbí se mi, že ta školka takhle připravuje to dítě jako by za mě.

Alexandra

Mateřská škola by měla podle rodičů v kultivaci těchto technologií sehrát dvojí roli – C19 a C20: na jedné straně by měla dětem pomoci získat obecné pozitivní a zdravé návyky, které by jim měly vydržet po zbytek života (například zdravě jíst, pravidelně sportovat, ale rovněž se zapojovat do smysluplných organizovaných aktivit, jež podporují rozvoj dalších dovedností), a na druhé straně od ní rodiče očekávají, že na tyto praktiky bude dohlížet a v případě nutnosti je korigovat – C21.

C21 ...oni dělají takový jako koláč dovedností, takže tam mají barevně vyznačeno, co už to dítě umí, jak komunikuje, na jaké úrovni je třeba anglická komunikace, na jaké úrovni motorika, jakým způsobem si dokáže házet balonem atd., a tímto způsobem jsou nám vlastně potom dávány už zpětně informace o tom, jak se vyvíjí, přibližně na jaké úrovni podle nějakých tabulek třeba měla být v té době ve svém věku a jak to odpovídá, neodpovídá, na co bychom se třeba mohli zaměřit atd., takže máme takovouto zpětnou vazbu...

Adina

Při dohledu a korekci hraje ústřední roli expertní vědění o vývoji dítěte – rodiče oceňují, že školka zaměstnává experty na zdravou výživu, rozvoj řečových schopností a také používá grafické měřítko vývojových milníků, které má každé dítě ve skříňce v šatně, aby se zde dokumentovaly jeho pokroky – C20 a C21.

Úcta k expertnímu vědění a spolehnutí se na něj umožňují rodičům předat část vlastní odpovědnosti za výchovu a vzdělání svých dětí profesionálům –

C20. Být dobrým rodičem zde znamená uplatňovat vysokou míru selektivity a exkluzivity pomocí finančních možností, stejně tak jako činit rozumné volby – C19 a C22. Vedle profesionální a – v jejich vnímání – vysoce kvalitní péče jim soukromá školka poskytuje také dostatečnou flexibilitu, protože se dokáže přizpůsobit náročnému pracovnímu vytížení rodičů (dlouhé pracovní době) a dalším potřebám jednotlivých rodin (např. častým absencím kvůli cestování).

*C22: Já vám to řeknu tak. Než bych dítěti k osmnáctinám koupila auto, tak mu radši zaplatím kvalitní školu, třeba i v zahraničí. Než bych mu koupila opravdu nějakou movitou věc nebo byt k osmnáctinám, ke dvacetinám, tak ne, „byť nedostaneš, tady máš vzdělání, běž radši studovat. To ti dá do života daleko víc“. Musí se i snažit, musí pro to něco udělat, ale má ty startovací podmínky nachystané tak, že může v životě něco dokázat, být spokojenější, takže spíš tak. **Anežka***

V souvislosti s tím chápou rodiče svou vlastní roli ve vzdělávání dětí především jako sérii „investic“ do toho, co sami považují za „vysoce kvalitní vzdělání a profesionální péči“, kterou jako rodiče svým dětem poskytují coby základ pro jejich budoucí dráhu.

Imperativ soutěživosti

Výše popsané pojetí výchovy vystihuje racionalita zaměřená na soutěživost. Napříč rodičovskými výpověďmi rezonuje základní obava, zda se jejich dítě ve svém dalším životě bude schopné účastnit všeobecné soutěže, a hlavně zda v této soutěži obstojí. Tato obava se překládá do jejich snahy co nejdříve svým dětem zajistit kompetitivní výhody. Stejně jako v případě *normálního zajištěného dítěte* přitakávají rodiče základním předpokladům vývojové psychologie, že děti potřebují vedení a směřování, aby se správně vyvíjely a přizpůsobily se společnosti (Rose, 1999), avšak zároveň si přejí, aby se vyvíjely nad průměr. Zatímco v případě *normálního zajištěného dítěte* je ústřední *technologíí* já přizpůsobení se a zapadnutí, v tomto případě se jedná o sebedisciplínu za účelem vyniknutí v soutěži. Dítě se má co nejdříve naučit nutnosti takového jednání. V rámci této logiky je pak ústřední *technologíí* dobrého rodičovství uplatňování rozumných investic do vývoje lidského kapitálu dětí a využívání služeb profesionální péče (založené na relevantním expertním vědění), která jim zároveň umožní skloubit jejich vlastní (nadprůměrné) pracovní výkony s rodičovstvím.

Seberealizované dítě

Koncept *seberealizovaného dítěte* jsme vyvodily z výpovědí čtyř matek ze soukromého zařízení se střední výší školného (Lesní).

Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů

Převažující charakteristikou, která spojuje výpovědi těchto matek, je, že své dítě vnímají jako individuum s určitými zájmy a potřebami. Rodiče své děti například popisují jako „introvertní“, „extrovertní“, „velmi aktivní s potřebou uvolňovat energii“ nebo „toužící pracovat na projektech nezávisle“. Na základě podobných popisů dětské individuality rodiče hledají takové zařízení péče o děti, které podpoří konkrétní charakteristiky jejich dětí. Nejvíce ze všeho je mezi rodiči žádaný respektující a participativní přístup a rovněž si vybírají zařízení, které děti podpoří v jejich individuálním vývoji – např. C15.

C15: No my jsme vlastně školku volili podle nejstarší dcery, protože byla hodně velkej introvert, hodně velkej individualista a byla na mě hodně navázaná, takže jsme chtěli školku s individuálním přístupem... A líbilo se mi, že jsou tam děti celkem volně, ale zas nemám ráda úplně takovou tu stoprocentní volnost, že mají určitý pravidla, který musejí plnit, ale zároveň je k nim vedenej takovej ten partnerskej přístup.

Luisa

Ve svých výpovědích rodiče artikulovali zcela jasná očekávání, jak by měla školka strukturovat pole možností pro jejich děti, jaké *technologie* já by se měly učit a jaké *technologie moci* považují za vhodné pro interakci dospělých a dětí – C16 a C17.

C16: Je pro ně důležité, aby děti byly v prostředí, které nějak koresponduje s tím rodinným životem, s tím, co ty děti zažily do té doby, že nejde jenom o to, dát dítě do té nejbližší školky a aby to bylo na co nejdlejší dobu... A jsou to i rodiče, kteří jsou ochotní se angažovat... často tam děti vozí z nějaké velké dálky, takže je to opravdu na úkor jejich času, prostě jim jde o to, aby se ty děti nějak vyvíjely v určitých principech, které třeba státní školky nenabízejí.

Laura

C17: Tak já za těch několik let práce v lesní školce můžu říct, že pro mě je nejdůležitější, aby pedagog byl hodně empatický a uměl se opravdu vcítit do toho dítěte

v daném okamžiku, kdy ono to potřebuje, a hodně si všmat toho, co se děje... Snažíme se učit děti mezi sebou komunikovat... být empatický a řekla bych, úplně to tak moc v té lesní školce neřídit, nebýt úplně striktní, nechat trošku děti, ať si dělají věci po svém, protože ta volnost je důležitá, a myslím si, že není dobrý dělat z dětí úplně poslušné vojáky. Samozřejmě jsou hranice, za které nejdeme, máme svoje pravidla a ta je potřeba dodržovat. To je taky důležitý jakoby prvek toho dospělého na tom pozemku, že společně s dětmi vytváří pravidla a společně je dodržují nebo popřípadě pozměňují, pokud je nutno.

Ludmila

Rodiče, s nimiž jsme ve školce Lesní hovořily, zdůrazňovali důležitost respektování individuality dítěte a ten správný poměr svobody a stanovení hranic. Pedagog nebo pedagožka (či spíše průvodce) pro ně hraje klíčovou roli, neboť musí najít rovnováhu mezi vedením a intervencí na straně jedné a také dětem poskytovat svobodu i partnerství pro jejich vlastní řešení na straně druhé – C16 a C17. Samo sebou se rozumí, že dospělí i děti se mohou rovnocenně zapojovat, kriticky zpochybňovat, sledovat své zájmy a cíle, rozvíjet zvědavost a učit se – C17 a C18.

C18: ...každopádně si myslím, co se týká interakce, řešení problémů, komunikace s dalšíma dětma, ale aj s dospělýma, že se jich nebojí, nemá z nich strach, nevnímá to jako nějakou autoritu, a fakt vnímá dospěláky, že to jsou vlastně kámoši, takže to mi třeba přijde dobrý, že se fakt... že prostě nemá strach a nebojí se.

Linda

*Technologie já, které by si podle rodičů měly děti osvojit, jsou chápány jako kultivace vnitřních charakteristik dítěte (např. zvědavosti, ochoty učit se a spolupracovat) a učení se určitým (sociálním) dovednostem – například interakci s vrstevníky a dospělými, řešení problémů a zvládání konfliktů – C18. Za ústřední princip se považuje partnerství a vzájemná úcta, ale také určitá možnost společně vyjednávat pravidla – C17 a C18. Subjektivita dětí se zde nekonstruuje kolem *zapadnutí* či *vyčnívání*, ale spíše staví na uskutečňování a rozvíjení jejich individuality.*

Všechny matky naznačily, že si vybraly školku Lesní nejen pro její přístup k dětem, ale také kvůli možnosti aktivně se zapojovat do vzdělávání svých dětí (každá rodina zde má úkol – například dodávat denní zásobu vody), spoluutvářet vzdělávací prostor dětí a být součástí společenství, které sdílí podobné hodnoty, nejen ve vztahu k výchově a péči o děti, ale také v otázkách životního

stylu (např. co se týče zdravého stravování, ekologie, očkování). V tomto smyslu se rodiče stavějí mimo mainstream a zdůrazňují důležitost volby (služeb předškolního vzdělávání a péče, kvality jídla, očkovacího plánu apod.), která by měla respektovat jejich individuální hodnoty a priority. Výběr zařízení péče a výchovy dětí je tak pro ně součástí konstrukce vlastní subjektivity.

Imperativ individuality

Z pohledu racionality, která stojí za výchovou, ukazují výpovědi matek ze školky Lesní, jak skrze investice času, úsilí i financí rodiče realizují normy přijetí osobní odpovědnosti a sebevedení. Rodiče využívají svobody volby, aby prosadili své vlastní hodnoty a priority a konstruovali svou subjektivitu vně toho, co považují za mainstream – čímž zdůrazňují svou individualitu. Disponují možností jednání (správnými *technologemi já*) a diskurzivním prostorem (alternativními diskurzemi péče o děti), které využívají k tomu, aby rozvíjeli, rozváděli a zhmotňovali své představy a hodnoty ohledně výchovy dětí (a tím, že tak budou činit, je upevňovali jako normu). Se základním pocitem oprávnění, spočívajícím v tom, že sami nejlépe vědí, co je pro jejich děti nejlepší, aktivně vyhledávají služby předškolního vzdělávání a péče, které splňují jejich představy a umožňují jim spoluutvářet program mateřské školy. Normy individualizace, sebevedení (ve smyslu práva na sebeurčení) a přijetí osobní odpovědnosti hrají zároveň klíčovou roli v programu mateřské školy a způsobu, jakým jsou v ní děti vedeny. Učí se tam určitým způsobům vztahování se ke světu (*technologím já*), především oprávnění zpochybňovat a diskutovat, ale také imperativu sebevedení a být samy sebou – k čemuž se pojí patřičné *technologie já*, např. sebereflexe, sebepoznání, sebezkoumání, které Rose (1999) nazývá „technologemi autonomie“. Přestože zdejší vysoká míra konformity s normou sebevedení a přijetí odpovědnosti vytváří určitou nezávislost na sociálním dohledu a kontrole, zároveň s sebou přináší tlak na to zůstat v hranicích této normy (a to jak pro rodiče, tak pro děti).

Zajištěné normální dítě

Koncept *zajištěného normálního dítěte* jsme identifikovaly ve výpovědích devíti matek a jednoho otce z veřejných mateřských škol s vysokou (5) a střední (3) poptávkou – Centrální a Sídlíštní – a také ze soukromé mateřské školy s nízkým školným (2) – Přestupní.

Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů

Pro výpovědi těchto rodičů je charakteristické, že se domnívají, že děti potřebují školku, aby dosáhly určitých vývojových milníků: nejčastěji odkazují k interakci se skupinou stejně starých dětí a s ní spojeným procesem socializace – C7 a C8. Rodiče to představují jako podřízení vlastních (egoistických/egocentrických) potřeb potřebám skupiny a učení se slušnému a zdvořilému chování (jako je sdílet hračky, požádat a poděkovat za něco, poslouchat rady učitelek a obecně získat komunikační návyky) – např. C7. Neméně důležité je naučit se soběstačnosti a nezávislosti na rodičích – C7. Získané návyky takového chování jsou považovány za předstupeň školní docházky a přípravu na ni.

C7: Ta státní školka je prostě taková nějaká lajna, podle které musíte jít, a v podstatě tam nikdo nic neřeší v rámci, že by se vám jako chtěli nějak extra přiblížit... Tam se prostě musíte jakoby zařadit. A pokud vám to vyhovuje, tak si myslím, že je to pro dítě lepší, že opravdu pochopí, že to není o nějakým opečovávání, ale že prostě jsou věci, jsou jiný děti, není to jenom o něm, a určitě se tam naučí být víc samostatnej...

Stela

C8: Moje očekávání byla, že dítě bude chodit rádo do kolektivu dětí, že se tam naučí věci, které se doma nemůže naučit, protože já mu je poskytnout nemůžu, že tam vyzkouší věci, na které já třeba nemám prostředky, čas nebo prostě možnosti, že bude často venku... A že se naučí fungovat v kolektivu.

Carla

Rodiče tak podle svých výpovědí od mateřské školy očekávají, že bude určitým způsobem strukturovat pole příležitostí pro jejich děti a vést je k tomu, aby si osvojily specifické *technologie já* (zejména spojené se soběstačným chováním a interakcí s vrstevníky). Dětem se klade za cíl, aby se dobře přizpůsobily, vykazovaly dobré způsoby a případné chování a byly schopny fungovat v instituci s určitými pravidly – aby se staly člověkem, který *zapadá a nevyčnívá*. Docházka do mateřské školy se zde chápe jako určitý normalizační proces, jenž má vést dítě k překonání jistého „dětského“ chování – zejména egoistického či egocentrického jednání, nezdvořilosti, agresivity, ale i nesmělosti, pasivity či nedostatku asertivity.

V tomto procesu hrají ústřední roli učitelky mateřských škol, od nichž se očekává, že budou uplatňovat vhodné *technologie moci*, aby děti naučily relevantním *technologickým já*. Podle svých vlastních slov rodiče preferují laskavé, trpělivé

a ochotné (vůči dětem i rodičům) učitelky, které pracují s láskou, na základě vnitřní motivace a pozitivního vztahu k dětem – např. C9. Taková učitelka se dětem aktivně věnuje, řídí je a vede, organizuje množství činností, jichž se sama účastní a které dávají zřetelné výstupy (např. výtvarná tvorba, učení se krátkým básničkám a písničkám, příběhy z výletů a dalších zážitků) – např. C10.

C9: Když je trpělivá a klidná, hodná na děti, mít ten vztah a určitě mít nějaké znalosti, vědomosti ohledně i té výuky, vedení dětí a nějakého přístupu k nim, aby dokázala řešit problémy a nějak ty děti, já nevím, nějak se prostě nesnažila lámat nebo něco, spíš aby s nima fakt jako nějak řešila, vedla je. **Sabina**

C10: ...samozřejmě ten hlavní důvod, proč rodiče dávají děcka do školky, je, že nemají čas a že tuhle funkci jim nahradí, takže to se splnilo; myslím si, že i programově, že si třeba prostě začne brnkat nebo prozpěvovat nějakou písničku, že je jasný, že se tam něco děje, že se naučila, a že třeba když jdeme okolo, tak vykládá, tam byli, tam byli... nebo o kamará- v podstatě o těch spolužácích, takže nějaký sociální začlenění v tom dětském kolektivu, že jo, který je někdy důležitý... **Pavla**

Zatímco roli učitelky mateřské školy chápou rodiče ve svých výpovědích podobně, jejich představy o roli rodičů se liší. Rodiče, které jsme zpovídaly ve školce Centrální, viděli své zapojení jako ústřední a používali jej ke zdůraznění výjimečné kvality školky ve srovnání s jinými veřejnými zařízeními (která vnímali jako podstatně méně otevřená vůči zapojení rodičů do chodu školky) – C11.

Svou aktivní angažovanost zároveň chápali jako něco, co je odlišuje od ostatních rodičů, kteří – podle jejich názoru – dítě do školky prostě odloží a dál se příliš nezajímají, co se tam děje. Zapojování rodičů do života (mateřské školy) svého dítěte je konstruováno jako univerzální rodičovská norma, jako ústřední *technologie rodičovského já* a způsob odlišení jak kvality mateřské školy, tak „dobrého“ rodiče – např. C11.

C11: Rodiče, kteří mají zájem o to, co se děje s jejich dítětem, pro ně školka není jenom prostě to, že se dítě někam odloží a zase se vyzvedne, ale je to pro ně součást života, kde ta školka se prolíná i do těch dalších věcí... Takže si myslím, že ta školka přitahuje ty rodiče, kteří tímhle směrem opravdu chtějí fungovat, že se víc zajímají o to dítě. **Carla**

Naopak v Sídlištní a Přestupní se rodiče v rozhovorech domnívali, že všechny veřejné školky jsou víceméně stejné, a proto není důvod si vybírat konkrétní zařízení. Smysl soukromých zařízení vnímali především v přemostění období, kdy kvůli návratu do práce už potřebují hlídání, ale dítě se kvůli věku ještě nemá šanci dostat do veřejné mateřské školy – např. C12.

C12: Výzkumnice: A můžu se zeptat, když mluvíte o tom přechodu [do veřejné školky], na ten důvod?

Rodič: No pořád je to o financích... protože se mi nechce dávat pět tisíc za školku, když ji můžu mít za pětistovku.

Petra

O zapojení rodičů se hovořilo spíš v souvislosti se specifickými událostmi (např. besídka na konci školního roku nebo před Vánocemi, Velikonocemi atd.) nebo s problémy – když učitelka nebo dítě nahlásí nějaký problém, musejí rodiče reagovat; v opačném případě žádnou nutnost nevidí – např. C13.

C13: Rodič: V podstatě jsem jednou slyšela „žádný zprávy, dobrý zprávy“.

Výzkumnice: Jo, jo.

Rodič: Tak tím se řídím, jako že když si nestěžuje ani dítě, ani učitelka, tak v podstatě není moc co řešit.

Sabina

Tito rodiče nevnímají školku jako součást ani svého rodinného života, ani svých rodičovských subjektivit ve smyslu praktikování dobrého rodičovství, ale více z technického hlediska, skrze to, že školka plní jisté funkce: nabízí dětem možnosti k dosažení jistých vývojových milníků (C7) a rodičům službu hlídání dětí v době, kdy potřebují pracovat – např. C10. Tím pádem je zapojení rodičů potřeba jen v těch případech, kdy je plnění těchto funkcí v ohrožení. Zároveň se ve výpovědích těchto rodičů nachází nižší míra rodičovského oprávnění k zapojení se (ve srovnání s rodičovským zapojením se a oprávněním, které jsme viděly v souvislosti se *seberealizovaným* a *vyspělým dítětem*).

Situaci však nevidí stejně ředitelka ze školky Sídlištní, která si stěžovala na malý zájem a angažovanost rodičů při vzdělávání jejich dětí a jejich vývoji (podobně se vyjádřila i ředitelka Přestupní) a také na nadměrné zatížení učitelky, jež s tím souvisí – C14.

C14: Výzkumnice: Dál bych se vás zeptala, co podle vás od školky rodiče očekávají?

Ředitelka Sídlištní: Já bych řekla z osmdesáti procent to, aby se nemuseli vůbec starat, takže když to sem šupnou, tak nejlépe aby dítě odcházelo ze školky a umělo všechno od sebeobsluhy, hygieny - všechno. Učení, vlastně i předškoláci, že všechno tam je [pauza, volání]. Neříkám, že jsou to všichni, ale opravdu velký procento rodičů má dneska pocit, že když to sem šupne, tak že dostane... že už doma s nima nechcou nic dělat, že chtějí, aby všechno... přitom to tak není, že to dítě by mělo prvotně být od těch rodičů nějak vedeno, ale bohužel to tak... realita je celkem jiná! **Slavomíra**

Imperativ normalnosti

Tyto odlišné způsoby konstrukce rodičovské role ve vztahu k životu mateřské školy odkazují na rozdílné stupně přijímání odpovědnosti, v tomto případě odpovědnosti za to, že už v raném věku dítěte je potřeba začít hromadit lidský kapitál volbou kvalitního zařízení. Svou volbou chtějí rodiče dětem zajistit kvalitní start vzdělávání, který by měl ulehčit jejich dalšímu proplouvání vzdělávacím systémem. Tato snaha byla patrná ve výpovědích matek ze školky Centrální, které se svou aktivní volbou mateřské školy a různými strategiemi snažily získat místo v jednom z nejžádanějších zařízení (a do svého snažení neváhaly investovat čas a úsilí), zatímco matky ze školky Sídlištní tomuto pojetí přijetí osobní odpovědnosti skrze aktivní volbu neodpovídají. Tyto matky implicitně předpokládají, že se stát postará o určitou standardní úroveň vzdělávání a péče ve veřejném sektoru, a necítí, že by měly převzít větší odpovědnost za volbu ani se aktivněji angažovat v životě školky. S tím zároveň souvisejí různé úrovně pocitu oprávnění k zapojení se do dění ve školce ze strany rodičů: zatímco rodiče z Centrální jednájí na základě konkrétních představ o tom, co považují za dobré pro své dítě, zdá se, že ostatní rodiče očekávají, že mateřská škola a její personál to budou vědět lépe. Přes stížnosti ředitelky ze Sídlištní (C14) na nedostatečné zapojení ze strany rodičů nevede jejich přístup k žádným sankcím nebo zvýšenému dohledu a kontrole. Přes rozdílná chápání rodičovské angažovanosti existuje základní shoda mezi zpovídanými rodiči na tom, jaké techniky vládnutí by se měly uplatňovat ve vztahu k dětem. Ty se týkaly na jedné straně obav, aby se dítě vyvíjelo správně a normálně, a na druhé straně pak představy, že děti potřebují vedení a směřování, aby se mohly vyvíjet a přizpůsobit společnosti, což je v souladu s chápáním dětí, jaké razí vývojová psychologie (Rose, 1999).

Ústředními *technologemi* já, které se podle tohoto pojetí mají děti naučit, jsou schopnost *přizpůsobení* a *začlenění* se.

Ohrožené normální dítě

Koncept *ohroženého normálního dítěte* jsme identifikovaly ve výpovědích bývalé učitelky Ulmy, zastupující v rozhovoru ředitelku, která hovořila o mateřské škole U vyloučené lokality.

Způsoby řízení jednání a chování dětí a rodičů

V případech vytváření této subjektivní role hraje klíčovou roli výpověď Ulmy, která ji zásadním způsobem strukturuje a tím i předurčuje pole možností romských komunikačních partnerek. Rozhovor charakterizuje propojení romských rodičů/matek s nedostatkem: nemají dostatek znalostí o (vzdělávacích) potřebách svých dětí (nevědí, jaké mají koupit pastelky – C1, jak děti podporovat v přípravě do školy – C2) a Romům podle této výpovědi obecně scházejí postoje a chování nutné k tomu, aby se posunuli z okraje společnosti do jejího středu (aby nejen brali, ale i dávali, přijímali odpovědnost, naučili se řešit problémy, rozhodovat a komunikovat – C3).

*C1: A není to jenom zařízení, bylo to i prací toho kolektivu, který tady byl, pracovat s těma maminkama romskýma, to bylo krásný... Měly jsme tady takový neformální posezení, a když jsem ukázala, že jsou tady třeba pastelky, a říkám: „Zaslouží si to vaše děti?“ No tak vytáhly stovku: „Běžte koupit.“ Říkám: „No to nemůžu, to jsou vaše peníze, tak jdeme spolu.“ A se třema maminkama jsme šly nakoupit pastelky, pak jsem je pozvala na kafe a bylo to. [úsměv] **Ulma***

*C2: ...já jsem třeba dělala edukační skupiny s maminkama, takže ony zjistily, že to vzdělávání není jenom o tom hraní, a najednou děti doma vykládaly a bylo to takový... no rozběhlo se to. **Ulma***

*C3: Každopádně se tady učí samostatnosti, zodpovědnosti a nést tu zodpovědnost. Jo, to je prostě potřeba do života... a speciálně oni, když něco udělám, ano, může se stát, ale mám za to zodpovědnost, tak se z toho poučím. Jo, práce s chybou, s tím se tady v tom jednání hodně pracuje, není to psaní, nic, ale tady s tímto se to dělá, učit se řešit problém. **Ulma***

Výpověď specifickým způsobem strukturuje pole možností pro romské děti i rodiče, přičemž používá různé *technologie moci* a odkazuje k osvojení si určitých *technologí já*. Cílem, který by podle toho měli Romové (jak děti, tak rodiče) dosáhnout, je překonání nedostatků, jež spoluutvářejí jejich subjektivitu. K tomu má dopomoci poradenství pro děti i jejich rodiče (C1–C3), které bývalá učitelka chápe jako pomoc osvojit si ty správné *technologie já*, především přijetí osobní odpovědnosti (za rozhodnutí, která činí, za vzdělávací dráhy svých dětí), řešení problémů, dělání rozhodnutí a komunikační dovednosti. Mateřskou školu vidí Ulma v tomto ohledu jako instituci, která supluje osobní odpovědnost, již Romové podle její výpovědi postrádají.

U dětí se kompenzace zmiňovaných nedostatků bere jako nutný předpoklad jejich dalšího normálního vývoje, chápaného jako lineární stávání se, které má vést k běžnému přizpůsobení (srov. Rose, 1999). Mateřská škola by tak měla položit základy pro to, aby se romské děti staly fungujícími členy společnosti (posunuly se z okrajů do středu – C4) a osvojily si relevantní *technologie já* (zejména spojené s přijetím osobní odpovědnosti). Avšak stále je zde přítomno riziko špatného přizpůsobení, když se (rodičům nebo dětem) nepodaří překonat popsané nedostatky (což vyplývá z rozhovorů s Ulmou – C4, i s oběma matkami – Uršulou a Ulrikou). Subjektivita Romů se tak ve výpovědi Ulmy utváří kolem pojmu nedostatek, který od základu strukturuje jejich pole možností pro interakci se zaměstnanci školky a pro zapojení se do jejího života.

Imperativ slušnosti

Racionalizace způsobů řízení chování (a pojetí výchovy) romských rodičů i dětí ve výpovědi Ulmy stojí na reprodukci stereotypního chápání Romů jako neschopných sebeovládání a osobní odpovědnosti a nezvládajících adekvátní socializaci svých dětí. Záležitosti vzdělání a mateřství se stávají součástí konstrukce romské opožděnosti, ve smyslu nedostatečné konformity s určitými (vzdělávacími či rodičovskými) praktikami, což má ospravedlnit dohled, intervenci a poradenství. Tato subjektivita je konstruována na základě nedostatku způsobem, který nepřipouští téměř žádné aktérství romských matek při rozvíjení, artikulaci a uskutečňování vlastních představ o výchově dětí – například v tom smyslu, že si budou hledat zařízení péče a výchovy dětí, které funguje podle jejich představ a hodnot, umožní jim definovat, co je nejlepší pro jejich děti, a aktivně ovlivňovat program školky. Věci se mají přesně naopak: mateřská škola (skrze intervenci a poradenství) ve skupině romských

rodičů prosazuje určité představy o socializaci a vývoji a také jisté způsoby vzdělávání a rodičovství.

C4: A třeba za ty romský maminky můžu říct, dodnes - děcka už jsou velký - mě zdravý ve městě, chodí a prostě já nemám sebemenší připomínku k tomu, že by nevycházely. Co bylo potřeba, udělaly. Ano, přišly děti, který prostě zase byly úplně na okraji společnosti, jo, z těch rodin - ty tu nevydržely. Nebylo na zaplacení, děti se těšily, ale podřídít se tomu, aby byly prostě v tom kolektivu... po třech dnech odešly. **Ulma**

Získat příležitosti a možnost aktérství tak znamená přijmout předkládané *technologie moci* (poradenství, intervenci) a osvojit si relevantní *technologie já*. Jak uvedla Ulma - C4, *co bylo potřeba, udělaly*. Podle tohoto předpokladu umožňuje mateřská škola rodičům, aby byli vnímáni jako slušní lidé hodní respektu - kteří také přijali odpovědnost tím, že se budou řídit poradenstvím a *dělat, co je třeba* (srov. Skeggs, 2004) -, a dětem, aby udělaly první kroky z okraje společnosti tím, že si osvojí základní postoje a chování spojované s neoliberálním přijetím osobní odpovědnosti.

To byl případ i dvou matek, s nimiž jsme vedly rozhovory. Ve svých výpovědích si pochvalují, že jejich děti mohou v mateřské škole být. Chválí svou konkrétní mateřskou školu, s níž mají dlouhodobý vztah (na základě vlastní zkušenosti a/nebo zkušenosti se staršími dětmi), váží si učitelek za to, že jsou milé, ochotné a otevřené řešení problémů, a rovněž oceňují pokrok, který jejich děti učinily (především v oblasti komunikačních dovedností). Zdůrazňují, že nemají žádné dluhy, a distancují se od neslušných lidí ve své čtvrti, kteří dluhy neplatí (srov. tamtéž).

Závěrem

Na základě naší analýzy jsme identifikovaly čtyři různá pojetí výchovy, která zároveň přispívají k vytvoření různých dětských subjektivit. Přitom jsme vycházely z toho, jak se tato pojetí výchovy vytvářejí ve spojení rodičů, kteří řeší umístění dětí do předškolního zařízení, a konkrétního předškolního zařízení. Soustředily jsme se na rozdíly a podobnosti výchovných prostředků (v analýze označené jako *technologie moci*) a vytoužených cílů či výsledků výchovy,

především ve vztahu k formování osobnosti dítěte (v analýze označené jako *technologie já*). Z tohoto hlediska lze cíle výchovy, které jsme identifikovaly, seřadit na pomyslné škále od přizpůsobení se společnosti přes nacházení a reflexe vlastní identity až k budování a prosazování kompetitivních výhod. Nejenže jsou tyto cíle výchovy spojené s velmi odlišnými výchovnými prostředky, které personál předškolního zařízení uplatňuje vůči dětem, ale také s diametrálně odlišnými sociálními a společenskými pozicemi rodičů dětí, jež zařízení navštěvují. Když se totiž výsledky naší analýzy propojí se základními informacemi o sociálním postavení rodičů (dosažené vzdělání a příjem – srov. tabulku 1 v druhé kapitole), vidíme, že škála výchovných cílů do velké míry kopíruje existující sociální nerovnosti a přispívá tím k reprodukci třídních a etnických rozdílů. V našich rozhovorech jsme viděly, že výchovná a vzdělávací realita v daných zařízeních se zásadně liší u dětí z finančně dobře zajištěných rodin a u dětí z etnických minorit. Odlišné cíle a prostředky výchovy tak do jisté míry anticipují budoucí sociální pozici dětí – zatímco romské děti se mají hlavně učit přebírat zodpovědnost za svoje chyby a překonávat svoje „nedostatky“, děti z finančně zajištěných rodin jsou od útlého věku vedeny k tomu, aby pěstovaly svou individualitu a/nebo své kompetitivní výhody.

Ukazuje se, že vzdělávací systém tím pádem hraje i nadále dvojí roli, kterou v historii – jak tvrdí Nikolas Rose (1999, s. 182–183) – měl: u dětí z dobře zajištěných rodin naplňuje roli maximalizace budoucího potenciálu a úspěchu, zatímco u dětí z dělnických tříd má vzdělání spíše minimalizovat riziko, že by se mohly stát ohrožením společnosti (především v případě *ohroženého normálního dítěte*). Přestože zjištění naší analýzy nelze zobecnit, jsou alarmující v kontextu (před)školního systému, který definuje vyrovnání sociálních nerovností jako jeden ze svých hlavních cílů. V této souvislosti je pak zvláště důležité zdůraznit, že tato dvojí role vzdělávacího systému nesouvisí pouze s rozdělením na soukromá a veřejná zařízení. I v rámci veřejných zařízení nadále, a nejen v rodičovském vnímání (srov. Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018), přetrvává diferenciacie, která vznikla v průběhu devadesátých let a jež se v naší analýze odráží v různých pojetích výchovy a přístupů k dětem ve zkoumaných zařízeních.

Vyvstává tak důležitá otázka, co politické heslo „vyrovnání sociálních nerovností“ znamená v praxi: Za jakých podmínek probíhá sociální „začleňování“ prostřednictvím předškolních zařízení? Co to vlastně pro děti a jejich rodiče znamená? Mluvíme o vyrovnání příležitostí k naplnění individuálního potenciálu dítěte, nebo spíše o normalizaci a asimilaci dětí a jejich rodičů do předem

definované cesty? V relevantních výzkumech (srov. např. Greger, Simonová & Straková, 2015) se vyrovnání sociálních nerovností často soustředí na akademický úspěch coby klíčový předpoklad k funkčnímu zapojení na trhu práce. Naše analýza v této souvislosti (viz především subjektivitu *ohroženého normálního dítěte*) však ukázala, že tento přístup může být spojený s cílem asimilace do stávajících norem a zároveň reprodukovat běžné stereotypy o Romech. Reflexe popsaných mechanismů může také napomoci lepšímu porozumění současných nedostatků zavedení povinného školního roku v oblasti inkluze, na které ukazují jeho první evaluace (např. ČŠI, 2018). V širším kontextu vzdělávacích politik jde o kritickou reflexi normy autonomní a odpovědné rodiny, která dává rodičům na starosti nejen zajištění správného rozvoje jejich dětí, ale také uzavírání socioekonomických mezer. To znamená překonat neoliberalní individualizaci sociálních nerovností a jejich chápání jako problém a zodpovědnost individuální rodiny místo jejich propojení se strukturálními nerovnostmi. Tím navazujeme na doporučení, které prezentuje už Felcmanová (2015, s. 22–23) v souvislosti s dalším vývojem předškolního systému:

„Doposud převažující zaměření na připravenost dítěte na docházku do mateřské či základní školy musíme nahradit zaměřením na připravenost škol vzdělávat každé dítě s jeho jedinečnými vlastnostmi a potřebami.“

Naše analýza v této souvislosti poukazuje na klíčovou roli, kterou v tomto procesu může hrát uvědomování a kritická reflexe pojetí dítěte, z něhož mateřská škola vychází a na základě kterého vnímá děti a jejich výchovné potřeby a odvozuje své výchovné prostředky a cíle. Pojetí dítěte se tak ukazuje jako další důležitý bod v definici kvalitního (inkluzivního) předškolního systému.

Kromě odlišných pojetí výchovy vyplývá z naší analýzy také zásadně se lišící možnosti rodičů prosazovat v rámci systému předškolního vzdělávání a péče své vlastní představy o tom, jaké prostředí a výchovné přístupy upřednostňují pro své děti. To znamená, že současné systémové nastavení umožňuje vybrané skupině rodičů, na základě investice času a finančních prostředků, ale také díky různým druhům (alternativního) expertního vědění, formulovat svoje představy o výchově a předškolním vzdělávání a najít předškolní zařízení, které těmto představám odpovídá. Jiným skupinám rodičů se tyto možnosti buď neotevírají, protože se u nich v interakci s předškolním systémem předpokládá potřeba vedení a vzdělávání (podobně jako u jejich dětí), nebo pojetí výchovy, především ve veřejných zařízeních, považují za dané a necítí se oprávněni k tomu, aby se do dění ve školce zapojili. Výchovné expertní vědění vnímají jako doménu

učitelek a mateřské školy, spojené spíše s jistými vývojovými potřebami dítěte a s potřebou zajistit hlídání pro dítě v době, kdy jsou v práci.

Zaměření naší analýzy na pojetí výchovy ve vztahu k předškolním zařízením takto osvětluje, jak mohou různá prostředí a přístupy k dětem akcelarovat sociální nerovnosti a fungovat jako místa jejich reprodukce (a to ve vztahu k dětem i rodičům). V širší rovině zároveň vidíme působení neoliberální normy „zodpovědné autonomní rodiny“. Jako zásadní způsob výkonu dobrého rodičovství se totiž ukazuje převzetí odpovědnosti za úspěch a neúspěch svých dětí, za zajištění jejich správného a normálního vývoje směřujícího k tomu, aby se staly přinejmenším užitečnými, v ideálním případě úspěšnými členy společnosti. Od rodičů se očekává vykonávání této odpovědnosti prostřednictvím zodpovědných rozhodnutí a investic do vzdělávání a zároveň vědomá reflexe těchto praktik.³ Pouze malá skupina rodičů, kteří se rozhodli účastnit se našich rozhovorů, vnímala využívání předškolních zařízení z jiného úhlu pohledu: umístění dítěte do předškolního zařízení pro ně nebylo spojeno s otázkou výkonu dobrého rodičovství, ale soustředili se spíše na konkrétní funkce, které pro ně mateřská škola splňuje. Co dále odlišuje tuto skupinu rodičů od většiny dotazovaných, je jistý nedostatek pocitu oprávněnosti zapojit se do běhu mateřské školy, který ostatní dotazovaní rodiče čerpají buď z alternativních diskurzů péče o děti, nebo ze svých finančních možností. To ukazuje ústřední úlohu, kterou má rodičovské sebevnímání z hlediska kompetence a oprávnění (například pomocí expertního vědění) ve fungování normy zodpovědné autonomní rodiny. Vidíme zároveň hegemonii této normy nad způsobem, jakým se rodiče mají vztahovat k předškolním zařízením, a nedostatek legitimacy alternativních rodičovských chápání těchto služeb, což si zaslouží další pozornost, jak výzkumnou, tak i v rámci každodenních interakcí rodič–učitel/učitelka v rámci mateřských škol.

V politických diskusích o předškolním systému v Česku zůstávají popsané mechanismy nereflektovány. Současné vzdělávací politiky spíše podporují tržní řešení poskytování služeb péče o děti především v raném, ale také v předškolním věku, propagují diverzifikaci a rodičovské volby jako ústřední nástroje pro zajištění kvality péče a zároveň udržují veřejné mateřské školy v úzkých finančních mezích, které často brzdí pedagogický vývoj těchto zařízení. Takový systémový kontext nejenže umožňuje, ale také aktivně posiluje popsané mechanismy a související reprodukce nerovnosti.

³ Témata našich rozhovorů do jisté míry reprodukovala tento imperativ volby a reflexe, což poskytuje jedno možné vysvětlení, proč naše komunikační partnerky byly převážně vysokoškolsky vzdělané ze středních a vysokých příjmových skupin.

4. Kdyby nebyla výjimečná, nechodili bychom tam: institucionální habitus dvou mateřských škol

V této kapitole se zaměříme na téma habituální blízkosti.⁴ Vycházíme z předpokladu, že rodičovskou volbu (mateřské) školy ovlivňuje také hodnotová, kulturní a světonázorová orientace rodiny (Kašćák & Betáková, 2014; Kašparová & Klvaňová, 2016), která je spjata s jejím habitem. Koncept institucionálního habitusu umožňuje postihnout skutečnost, že výsledkem vzdělávání v instituci s určitým charakterem není jen rozdílná kvalita vzdělávacích výsledků, ale také kultivace odlišných vlastností a schopností, jiného vztahu ke společnosti a světu, k sobě samým, pocitu sounáležitosti s určitou konkrétní sociální či názorovou skupinou. Zabývat se diverzifikací na poli vzdělávání je proto důležité jak z hlediska sociální reprodukce, tak z důvodu reflexe možností školy jako instituce přispívající k sociální kohezi. K diverzifikaci vzdělávacích institucí nedochází jen skrze sociální status, svou roli hraje také názorová polarizace, kdy například v americkém prostředí existují školy liberálně či konzervativně orientované (Hartman, 2015), což v dlouhodobém hledisku může mít zásadní vliv na rozštěpení společnosti. Ze sociologického hlediska je proto důležité zjistit, nakolik se diverzifikace škol odráží nejen v sociální reprodukci z hlediska statusu, ale nakolik se také překrývá s názorovou polarizací.

Rozhodly jsme se proto v našem výzkumu Diverzifikace předškolního vzdělávání v České republice zaměřit na analýzu institucionálního habitusu, který umožňuje prozkoumat rozdíly mezi institucemi, jež nejsou odhalitelné při výzkumech využívajících například objektivně stanovená kritéria kvality. Předmětem analýzy v této kapitole jsou dvě mateřské školy – Sídlištní (veřejná) a Lesní (soukromá) – a jejich institucionální habitus, který zahrnuje sociální i kulturní pozadí rodin, organizaci a pedagogické přístupy mateřských škol, i širší

⁴ Habitus je soubor vtělených dispozic, tj. sklonů, které strukturují způsoby, prostřednictvím nichž individua rozumějí světu a reagují na něj. Je metodologickým nástrojem, díky kterému můžeme současně analyzovat zkušenost sociálních aktérů a vnější struktury, jež tuto jejich zkušenost umožňují (Bourdieu, 1988, s. 782). Koncept institucionálního habitusu teoreticky rozpracovala v oblasti vzdělávacího výzkumu Diane Reay, která rozvinula koncept organizačního habitusu poprvé použitého Patricií McDonough (1996). Institucionální habitus představuje vliv kulturní skupiny nebo sociální třídy tak, jak je zprostředkován organizací (McDonough, 1996, cit. dle Reay, 1998, s. 521). Tento koncept nám umožňuje prozkoumat, jak vnější strukturální podmínky produkují konkrétní schémata percepce, hodnocení a jednání (Bourdieu & Wacquant, 1992) skrze instituci školy.

společenský kontext, v němž operují. Zajímá nás také spojitost institucionálního habitusu s tématem sociálních nerovností.

Diane Reay a další se věnovali především analýze způsobů, jakými se institucionální habitus podílí na formování výběru vysoké školy, a výzkumy prováděli především v prostředí středních škol (Reay, 1998; Reay et al., 2001; Meo, 2011; Tarabini et al., 2017), kde se ukázalo, jak se rodinný habitus protíná s institucionálním a bez ohledu na schopnosti či výkon individua formuje aspirace na vysokoškolské studium a sebepojetí studujících. Na prostředí středních škol se zaměřily také výzkumy zabývající se reprodukcí elit na vysoce prestižních středních školách (Khan, 2011; Törnqvist, 2018). My se domníváme, že podobné mechanismy, které popisují výše citované studie, lze nalézt už na úrovni předškolního vzdělávání. V tomto prostředí je možné dobře sledovat provázanost rodinného habitusu se vzdělávací institucí, neboť rozhodování při výběru školky je prakticky výhradně na straně rodičů.

Aina Tarabini et al. (2017) uvádějí, že koncept institucionálního habitusu je vhodný především pro výzkum školní kultury, protože vyzdvihuje význam sociálního kontextu a zároveň se vyhýbá omezením, která jsou typická pro dominantně uplatňovanou perspektivu výzkumu školní efektivity. Koncept institucionálního habitusu využívají k pátrání po tom, jak školy kolektivně myslí, vnímají své studenty a jaký na ně mají vliv. To s sebou nese zájem o to, jaké existují sdílené představy mezi vyučujícími, jaký je charakter studujících a škol samých.

Habitus školy zahrnuje její étos (Jabal, 2013), který určitý typ studentů (rodin) přitahuje a jiné odrazuje. Má také vliv na to, jak se různé typy studujících ve škole a během studia cítí, jaký si vybudují vztah k předmětu studia i ke studiu obecně, jaké navazují vztahy s vrstevníky i vyučujícími, jak jsou vyučujícími percipováni a jak se formují jejich aspirace vzhledem k dalšímu studiu (Reay, 1998; Reay et al., 2001; Meo, 2011; Tarabini et al., 2017). Habitus školy je formován a zároveň formuje charakter a aktivity všech účastníků vyskytujících se v poli dané instituce.

V této kapitole vycházíme z analýzy rozhovorů a přímých pozorování ve dvou mateřských školách (viz kapitolu 2). Probíhaly ve školkách Sídlištní a Lesní, které ze způsobu, jakými o nich hovořili ředitelky a rodiče, reprezentovaly distinktivní typy. Ve školce Sídlištní jsme mluvily se třemi rodiči a paní ředitelkou, během pozorování jsme se setkaly s učitelkami Světlanou a Simonou a třídou se zapsanými sedmadvaceti dětmi, z nichž bylo přítomno dvacet.

Ve školce Lesní jsme hovořily se čtyřmi rodiči a ředitelkou, během pozorování jsme se znovu setkaly s paní ředitelkou Lenkou, dále s průvodcem Leem, průvodkyní Lucií, několika rodiči a šestnácti dětmi.

Cílem této dílčí analýzy je prozkoumat habitus školek Sídlištní a Lesní. Koncept institucionálního habitusu a výzkumy realizované s jeho využitím, především studie realizovaná Tarabini et al. (2017), nám pomohly rozčlenit zkoumanou realitu na několik ohnisek analytického zájmu a formulovat otázky, na které pomocí analýzy odpovídáme. V kapitole se zaměříme na tato témata a snažíme se zodpovědět následující otázky:

Status instituce – Jak je instituce vnímána? Jaký zaujímá status v sociální hierarchii? Jaký je sociální status rodin, které do ní posílají své děti? Jak se v instituci odráží lokální sociální kontext?

Organizační struktura školy a pedagogický přístup – Jak je organizována každodennost instituce? Na jakých principech stojí přístup pedagogického personálu? Co považují ve své práci za klíčové? Jak se to projevuje na fungování dětského kolektivu?

Kolektivní identita – Nakolik se lidé uvnitř instituce navzájem znají? Jak interagují? Mají společné hodnoty a postoje? Vůči čemu se vymezují?

Status: obyčejná a výjimečná školka

Tazatelka: Považujete vaši školku za něčím výjimečnou?

Sabina, matka ze školky Sídlištní: Ne, neřekla bych.

Linda, matka ze školky Lesní: Kdyby mně nepřišla výjimečná, tak bychom tam asi nechodili.

Rodiče ze školky Sídlištní i Lesní, se kterými jsme mluvily, byli se svou školkou spokojeni a chválili si ji. V čem se však jejich výpovědi lišily, bylo, zda svou školku považují za něčím výjimečnou. Zatímco rodiče ze Sídlištní měli pocit, že jejich školka ničím zvláštní není, rodiče z Lesní považovali svou školku za výjimečnou. V případě obou skupin bylo toto hodnocení vlastně i důvodem, proč se pro školku rozhodli. Rodiče ze Sídlištní shodně uvedli, že ji vybrali pro její polohu

jako školku nejbližší ke svému bydlišti, která pro ně byla zároveň spádová. Jejich očekávání spojená se školkou nebyla nijak vyhraněná a předpokládali, že většina školek nabízí dětem totéž. Do školky se před podáním přihlášky přišli podívat a příjemné prostředí rekonstruované budovy, vymalované veselými barvami, a s velkou zahradou jim připadalo jako dobrý standard, který nezavdává příčinu k tomu, aby pro své děti hledali jiné místo než to, k němuž i administrativně náležejí. Je zajímavé, že podobně hodnotila školku i její ředitelka, která na otázku, co děti získají docházkou do školky Sídlištní, odpověděla: „Doufám, že příjemné prostředí, vstřícný přístup učitelek, pohyb, hru, to, co asi všude.“

Tyto odpovědi odrážejí jednak představu, že předškolní vzdělávání není nijak zvlášť diverzifikované a všechny mateřské školy nabízejí víceméně totéž, liší se maximálně velikostí zahrady a povahou a stářím učitelek. Důležitý je také prvek důvěry v systém – stát zajišťuje dětem předškolního věku vzdělávání v institucích odpovídající kvality, a proto není třeba příliš vybírat.

Naproti tomu rodiče ze školky Lesní si ji vybrali právě proto, že je odlišná a výjimečná a je v souladu s odlišností a výjimečností rodiny. Školka vlastně není ani registrovanou školkou, je pouze klubem, což znamená, že rodiče kromě toho, že musejí platit školné, které je zhruba 10–20krát vyšší než ve školce veřejné, si ho nemůžou odepsat z daní. Školka v mnoha ohledech nezapadá do systému, což se projevuje například tím, že nedodržuje určité státem nařízené regulace, a to především ty týkající se vzdělání pedagogů, hygienických norem a očkování dětí.

K tématu svobody a volnosti jsme se ve školce Lesní dostaly ve všech pěti rozhovorech (ředitelka + 4 matky) a objevilo se celkem na jedenácti místech, zatímco v rozhovorech ve školce Sídlištní se toto téma neobjevilo ani jednou. Vedle svobody rozhodovat o očkování dětí zmiňovaly matky i ředitelka z Lesní téma svobody a volnosti v souvislosti s pedagogickým přístupem, který dává dětem velkou svobodu především ve smyslu nediscipline ustavičným napomináním, volnosti pohybu a samostatného rozhodování o tom, co budou děti dělat.

Ředitelka Lesní: Snažíme se [...] nebýt úplně striktní, nechat trošku děti, ať si dělají věci po svém, protože ta volnost je důležitá, a myslím si, že není dobrý dělat z dětí úplně poslušné vojáky. Samozřejmě jsou hranice, za které nejdeme, máme svoje pravidla a ta je potřeba dodržovat.

Důležitost svobody a volnosti v pedagogickém přístupu vycházela z představy o dětství a dětech, které jsou vnitřně silné a kreativní bytosti, v nichž by výchova měla především odhalit jejich jedinečnost a podpořit jejich vlastní cestu, po které se jistě vydají, pokud je vzdělávací systém neubije.

Pro rodiče ze Sídliště bylo naopak důležité, aby výchova v dětech kultivovala schopnost přizpůsobit se, dobře koexistovat s ostatními v kolektivu i systému, který může dobře fungovat díky tomu, že jedinec sám pochopí chování lidí i operační mechanismy institucí. Stela ze Sídliště označila školku za lajnu, podle které se musí jít, kam se musíte umět zařadit, což učí dítě samostatnosti a schopnosti přizpůsobit se a sžít se se systémem.

Rodiče z Lesní se naopak vůči mechanismu „přizpůsobování“ vymezovali a zdůrazňovali hodnotu rovnosti mezi dospělými a dětmi, která se projevovala i v interakcích, jež jsme pozorovaly.

Ida vylezla na vrchol prolézačky nad pískovištěm. Průvodkyně Lucie je z toho nervózní. Říká jí: Ido, slez dolů. Nelezte až takhle vysoko.

Ida: A proč?

Lucie: Můžeš spadnout, je to vysoko a něco si uděláš. Večer máme slavnost, tak ať se to nezkaží nějakým úrazem.

Ida: Ale pro mě to nic není. Je to lehký sem vylízt.

Lucie: Mně to nedělá dobře, já se na to nemůžu dívat. Víím, že jste šikovní a nic to pro vás není.

Ida: A co jako, že ti to nedělá dobře? Mně je jedno, že ti to nedělá dobře.

(Mají delší výměnu v tomto duchu, připadá mi, že Ida je velice silná, až krutá a vzdorovitá a že Lucie je trochu v koncích.)

Pozornost od Idy odvede čtyřletý Tony, který se ptá: Lucie, co udělala Ida špatně?

Lucie: Nic neudělala špatně, mně jen nedělá dobře se na vás dívat, když jste tak vysoko.

Terénní poznámky z pozorování, Lesní, 8. června 2018

Ida považuje za samozřejmé, že se bude bránit proti instrukci učitelky, že někam nemá lézt, protože v Lesní žádná pravidla zakazující lezení po stromech a na nejvyšší příčky prolézaček nejsou. Obhajuje své právo tak činit. Stejně tak Tony, který ve školce patří mezi mladší děti, chce rozumět situaci a považuje je za samozřejmé požádat učitelku o vysvětlení, i když se ho situace přímo

netýká. Průvodkyně Lucie sebereflexivně uznává, že jednání Idy není špatné a problém je vlastně na její straně, protože Idino chování v ní vzbuzuje obavy. Tato situace dobře odhaluje, jak způsob práce v Lesní kultivuje legitimitu pocitu oprávnění a vztahu s autoritou. Také Maria Törnqvist (2018) popisuje na střední škole Global College interakce, kdy dochází ke stírání hierarchií mezi studujícími a vyučujícími, a uvádí, že zpochybnění automatické hierarchie a autority buduje ve studujících nejen pocit rovnosti, ale také pocit vlastní nezávislosti a sebevědomí. Törnqvist o levicově orientovaných studentech ze svého výzkumu na Global College, kteří praktikují veganství a oblékají se do šatů ze second handu, říká: „Ačkoli se jejich volnočasové aktivity a styl debatování liší od těch, které uplatňují ekonomické elity, étos [školy] v nich pěstuje podobné nastavení osobnosti charakterizované pocitem oprávnění, sociabilitou a tahem na branku“ (s. 13).

Děti v Lesní vykazovaly velkou míru sebevědomí, běžně vyjadřovaly své vlastní protinávryhy k plánům dospělých, mladší děti se neobávaly vstoupit do interakcí ani konfliktů mezi dětmi staršími, aby jim kupříkladu připomněly pravidla. Byl to právě specifický přístup k dětem, který rodiče z Lesní motivoval k výběru školky. Annette Lareau (2003) považuje rovnostářský přístup k dětem za charakteristický pro výchovu v podání rodičů střední třídy s vysokým kulturním kapitálem. Ačkoli pro většinu z nich nejde primárně o únik před sociálními problémy, jsou to habituální přitažlivost a přání vystoupit z řady, nebýt „zprůměrovaný“, které konstituují status školky jako výjimečný. Zpochybnění hierarchické duality dospělý–dítě bylo součástí ustavování habitu sociální superiority, osvojování si identity, která nepovažuje za samozřejmé podřídit se.

Lareau (2003) ve svém výzkumu rozlišila dva rodičovské styly výchovy, které propojila s třídní příslušností. Podle Lareau rodiče pracující třídy uplatňují styl přirozeného vývoje (*accomplishment of natural growth*), v němž rodiče upřednostňují příkazy před vyjednáváním, vychovávají k respektování a následování autority a ponechávají dětem velkou autonomii při hře a v denním programu mimo školu. Naproti tomu rodiče střední třídy dávají přednost výchovnému stylu, který nazývá soustředěná kultivace (*concerted cultivation*), při němž rodiče upřednostňují diskusi a vyjednávání před pouhým přebíráním autority a důsledně dětem organizují program skrze mimoškolní kroužky i aktivity s rodinou. V případě školky Lesní spadají rodiče do kategorie rodičů střední třídy s vysokým kulturním kapitálem, jejich neautoritativní přístup k dětem a snaha o vyjednávání odpovídají zjištěním Lareau, ale způsob organizace pro-

gramu se liší (blíže k tomu Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018). Rodiče z Lesní kladli velký důraz na ponechání volnosti dětem, proto vybrali právě školku Lesní, která svou celkovou organizací a přístupem k dětem umožňuje tuto volnost realizovat. Děti si zde mohou hrát často bez přímého dozoru pedagogického personálu, prostor a pravidla školky podporují spontánní aktivity a zapojení dětí i rodičů. Výchovný styl rodičů z Lesní bylo možné zařadit spíše do proudu označovaného za pomalé rodičovství (*slow parenting*), který klade důraz na nepřetěžování dětí aktivitami a spíše podporuje to, s čím děti samy přicházejí, než snahou kultivovat jejich zájmy i dovednosti k předem vytyčenému cíli. Co však zůstává, je budování pocitu oprávnění a důraz na sebevědomí stojící na maximu důvěry, která je v dítě vkládána a demonstrována autonomií, jež je mu ponechána. Dětem ve školce Sídlištní se dostávalo kvalitní péče a vzdělávání ze strany zkušených pedagožek. Pro jejich rodiče bylo důležité, aby se ve školce naučily dobře fungovat v systému. Naplňování normativních kritérií bylo stěžejní i pro učitelky ze Sídlištní, které svou expertizu zaměřovaly právě na to, zda děti v různých ohledech odpovídají standardu.

Ve školce Sídlištní jsme se setkaly s rozporem mezi tím, jaký status přisuzovali školce rodiče a jak na ni pohlížely učitelky. Rodiče ze Sídlištní vnímali školku jako zcela bezproblémovou, standardní a neměli pocit, že by byla jakkoli výjimečná, nebo dokonce problematická z hlediska sociální skladby rodin, které do ní své děti posílají.⁵ Tuto perspektivu nesdílely učitelky, s nimiž jsme mluvily během pozorování, kdy téma různých sociálních problémů opakovaně vyplývalo na povrch. Během pozorování v Sídlištní si učitelky často stěžovaly na poměry, ve kterých děti žijí, a že pak ony musejí řešit deficity, s nimiž děti do školky přicházejí.

Učitelka Světlana: Tohle je nejhorší třída, jakou jsme kdy měli. Máme tady čtyři cikány, dva Ukrajince. Půlka rodičů rozvedených, z toho hodně dětí ve střídavé péči. Rodiče se na ničem nedomluví mezi sebou, natož s děčkem. Pepa, to jsou komedianti, ten žije s babičkou, maminku ani nemá. Babička jen kouká, aby dobře vypadal, ale on nic neumí. Neumí barvy, neumí básničku. Oni ho zapomněli do čtyř let v jeslích a nevšimli si, že by už potřeboval mezi starší

⁵ Rodiče sociální skladbu školky neřešili, o sociální diverzité školky nepřemýšleli a nevnímali ji. Navzdory realitě se například Stela domnívala, že ve školce nejsou žádné romské děti. Stela: „Cikáni asi do škol nechodí, ne, nebo jo?“ Výzkumnice: „Taky chodí.“ Stela: „Tak ty tam nejsou.“

děti. Tak my ho tady od září pipláme. Sofinka, tak ta má strašné rodiče, tatínek tady na maminku řve v šatně „ty krávo, ty feťačko“. A to dítě to všechno vidí. Učitelka Světlana a učitelka Simona: Tohle je nejhorší třída, jsou divoký, ale nejen to, s nima než se něco naučíte, to trvá. Písničku zpíváme týden, úplně jednoduchou, a oni ji pořád neumí.

Terénní poznámky z pozorování, Sídlištní, 31. května 2018

Pozorování ve školce Sídlištní předcházelo pozorování v Lesní. Zajímalo nás, zda a jak reflektuje téma sociálních rozdílů ředitelka v Lesní a jestli si myslí, že způsob, jakým je školka Lesní organizována, je umožněn právě tím, že jsou v ní děti z rodin se silným kulturním i materiálním kapitálem.

Ptám se ředitelky Lenky, jestli si myslí, že by stejný koncept vedení školky fungoval s dětmi někde běžně na sídlišti, s dětmi z rodin, které se tolik neangažují. Odpovídá: Nevím. [...]

Říkám jí, že učitelky ze Sídlištní si stěžovaly na to, jak je těžká spolupráce s dětmi, když nespolupracují rodiče. Třeba si stěžovaly, že si děti už neumějí ani moc hrát, protože jim dávají samé hračky spíš na výstavu než na hraní. Žádné stovebnice. A že děckám třeba nejdou do hlavy básničky a písničky, že si to nepamatují.

Lenka se rozohní: Proč by s nimi proboha měly něco držet? Vždyť je úplně jedno, jestli se tu básničku naučí, nebo ne. Můj syn se tady za tři roky nenaučil básničku, kterou budíme skřítko. Tři roky to každý den říkáme, a on nic. Tak se to prostě nenaučí!

Snažím se opravit svoje vyjádření: Ne že by to dřely, ale prostě to s nimi týden zpívají, něco jednoduchého, a děti si to pořád nepamatují. Že třeba některé děti nejsou tak bystré.

Lenka velmi pohrdavě ke mně a s potřásáním hlavy k Luci (průvodkyně): Když ony to potřebují nadřít na ta vystoupení, aby se pak rodičům mohly předvádět. Tohle mi tady vůbec neděláme..., abychom něco secvičovaly a předváděly se s tím.

Terénní poznámky z pozorování, Lesní, 8. června 2018

Stejně jako se v případě Sídlištní v interakci s vyučujícími opakovaně objevovalo téma sociálních problémů, vynořovaly se v Lesní momenty vymezování se vůči veřejnému vzdělávacímu sektoru. Ředitelku Lenku k založení školky

nemotivovalo vytvořit školku pro elity, ale především její pedagogické přesvědčení a snaha dělat věci jinak a lépe. Opakované diskurzivní vymezování se vůči „běžným veřejným školám“ však fungovalo jako mechanismus upevňování vyššího, exkluzivního statusu Lesní.

Ve školce Sídlištní jsme téma rozdílného statusu veřejných a soukromých školek během pozorování také otevřely. Učitelka Simona vnímala status soukromých školek jako otázku prestiže bohatších rodin. S učitelkou Světlanou jsme zase otevřely téma privilegia škol vybírat si děti a rodiny, které jsou jim blízké a jež jsou aktivní. Toto privilegium považovala za legitimní.

Učitelka Simona: Kdo ty peníze má, tak chce hned do soukromé školky. To vidíte, že se ti rodiče ptají „a kam chodíte vy?“, a když má někdo peníze, chce to ukázat a dá dítě do soukromé.

Pak se bavíme o soukromých školkách. O tom, že třeba někde musejí rodiče absolvovat i vzdělávací kurzy, aby jim děti vzali (waldorf, Montessori). Očekávám, že budou pobouřené, že když si soukromé školky vyberou ty aktivní a lépe situované, na ně pak zbývají ty náročnější děti a nespolutracující rodiče. Učitelce Světlané se však ta myšlenka líbí. Když ty učitelky chtějí s dětmi něco dokázat, je podle ní v pořádku, že si děti vybírají.

Terénní poznámky z pozorování, Sídlištní, 31. května 2018

Status Lesní byl konstruován jako exkluzivní. Pro ředitelku byla tato exkluzivita budována jako antiteze k obecné představě veřejného sektoru předškolního vzdělávání. Rodiče z Lesní se nepotřebovali vůči veřejnému sektoru ostře vymezit. Jako důvod, proč nešli do veřejného sektoru, uváděli, že je veřejná školka „neoslovila“, a to ačkoli kvality konkrétních veřejných školek nijak detailně nepřezkoumávali. Motivace pro výběr této soukromé školky stála především na pocitu sociokulturní blízkosti, která nacházela konkrétní výraz v pedagogickém přístupu k dětem. Habitus Lesní pociťovali na rozdíl od veřejných školek jako kompatibilní s habitem rodiny.

Status Sídlištní byl vnímán odlišně rodiči a učitelkami z této školky. Rodiče vnímali školku jako standardní, nepřemýšleli o ní ani jako o instituci privilegované, nabízející něco výjimečného, ani jako o instituci neprivegované a potýkající se se sociálními problémy. Dvě zpovídané rodiny měly i zkušenost se soukromou školkou, do které umístily děti, než získaly místo ve veřejné. Uznávaly, že soukromé školky v něčem nabízejí lepší komfort (např. komunikace přes

e-mail, menší skupiny dětí), ale tyto rozdíly nepovažovaly za zásadní, a naopak jim připadalo důležité, aby jejich děti zažily standardní, mainstreamový přístup. Učitelky ze Sídlištní vlastní školku vnímaly jako průřezík mnoha sociálních problémů, které jsou příčinou úskalí v jejich pedagogické práci. Soukromé školky měly v jejich očích vyšší status, což vnímaly jako legitimní.

Organizační struktura: velký a malý kolektiv

Svou roli v přístupu, který rodiče od školky očekávají, a toho, co jsou školky realisticky schopny nabídnout a jak se formuje habitus instituce, hraje také organizační struktura školky. Školka Lesní má denní kapacitu 18 dětí. Provozní doba je od 8.00 do 16.30 a během celého dne, s výjimkou první a poslední půlhodiny, jsou přítomni dva vyučující. Těm často vypomáhají zahraniční dobrovolníci (školka měla v roce 2017/2018 přiděleny dva dobrovolníky přes Evropskou dobrovolnickou službu) a nezřídka také rodiče, kteří s dětmi ve školce často tráví čas po příchodu nebo před odchodem. Na jednoho dospělého tak připadá devět a méně dětí. Ve školce Sídlištní jsou umístěny tři třídy, do jedné třídy je zapsáno 27 dětí. Standardní kapacita mateřských škol je 24 dětí na třídu, ředitelka ze Sídlištní však u zřizovatele požádala o výjimku, aby mohla svým učitelkám zajistit plné úvazky. Provozní doba Sídlištní je od 6.30 do 16.30. Z této doby jsou dvě učitelky přítomny jen od 10.00 do 12.30. Ve zbylém čase je s celou třídou pouze jedna učitelka. Všechny děti se v Sídlištní sejdou jen zřídka, ale i když několik dětí chybí a některé odejdou již po obědě, připadá na jednu učitelku více než dvakrát tolik dětí jako v Lesní.

Rozdíl mezi Sídlištní a Lesní je také v pozici pedagogického personálu. Pedagogický personál v Lesní se označoval za průvodce, který má děti provázet životem a objevováním světa v jejich vlastní režii. V Sídlištní jsou učitelky, jejichž cílem je děti něco naučit, předat jim to, co budou později potřebovat v základní škole a životě. Zatímco v Sídlištní jsou stabilně dvě učitelky na plný úvazek a ve školce pracují přes třicet let, v Lesní se střídá několik pedagogů na částečné úvazky. Ti mají buď druhou část úvazku u jiného zaměstnavatele, nebo jim částečný úvazek vyhovuje, protože se věnují studiu či rodině. Lze říct, že pedagogický úvazek v Lesní je i pro ně součástí určitého životního stylu. Někteří se pro učitelství/průvodcovství rozhodli po určité únavě či vyhoření v předchozím zaměstnání, s čímž souvisí i jejich vzdělání, které neodpovídá státem vyžadovaným nárokům. Pedagogickou práci v Lesní vykonávají jako důsledek životní

změny, kdy chtěli začít dělat něco, co jim připadalo smysluplné a naplňující. Svou pedagogickou práci považují za svého druhu seberozvoj, mluví o ní často s reflexí svých vlastních postojů, případně omylů.

Toto naladění pedagogů oceňovali také rodiče, kteří měli za to, že vyučující v Lesní mají jiskru, charisma. To podle nich způsobuje, že vyučující mají u dětí autoritu, jež nevychází z hierarchicky vyššího postavení pedagogů, ale ze schopnosti děti zaujmout. Je tedy v jejich očích legitimní a slučuje se s požadavkem svobody a rovnosti, které chtějí uplatňovat ve výchově svých potomků.

Učitelky v Sídlištní zaujímaly roli profesionálek, které znají kurikulum předepsané rámcovými vzdělávacími programy, považují ho za adekvátní a důležité a adaptují si jej pro potřeby vlastní pedagogické práce v přípravách, jež mají rozepsané pro jednotlivé části roku, ale nahlížejí do nich pouze v případě kritických momentů, protože svou práci po letech praxe už dobře znají. Na děti pohlížejí diagnostickým okem, které je hodnotí z hlediska psychomotorického i kognitivního rozvoje. U dětí si všímají odchylek od normy v nejrůznějších oblastech a přemýšlejí o tom, jak řešit nadváhu či podvýživu, nedostatečný jazykový rozvoj, problémové chování a mnoho dalších problémů, které u dětí odhalí. Je to zřejmě i nechuť k vystavení vlastních potomků tomuto normativnímu diagnostickému oku, co u rodičů z Lesní přispívá k nezájmu o veřejnou školku. Postup učitelek ze Sídlištní naopak naplňuje očekávání rodičů ze Sídlištní.

Velký rozdíl byl také v tom, jak vypadal a co umožňoval fyzický prostor obou školek. Školka Lesní funguje na oploceném pozemku zahrady u lesa, kde je postaveno několik přístřešků, suchý záchod a zděná budka s kuchyňkou. V rozlehlé zahradě je mnoho křovisek a stromů, dřevěné prolézačky a pískoviště, shromaždiště s lavičkami do kruhu. Pokud není zrovna organizovaný program pro všechny děti nebo skupinky, děti se rozprchnou po zahradě a jednotlivě či ve skupinách si organizují svou vlastní zábavu. Považuje se za normální, že ne na všechny děti dohlížejí dospělí. Školka nemá žádnou „vstupní zónu“, kde by si rodiče s vyučujícími děti předávali. Po příchodu si své dítě najdou na zahradě a často se připojí k jeho činnosti, nebo se nejprve pobaví s někým dalším ze školky a dítě si je přitom příležitostně najde.

Na pozemek není dovedena voda ani elektřina. Vodu je třeba každý den dovážet, což zajišťují rodiče. V zahradě je umístěno několik drobných staveb – stan, otevřený přístřešek, který slouží jako šatna a jídelna, separační suchý záchod, zděná budka s kuchyňkou. Když prší, je prostředí mnohem méně vlídné,

v zahradě je plno bahna, v zimě se děti musejí sžít na mnohem menším prostoru, jelikož tráví více času ve stanu.

Školka Sídlištní je umístěna v kvádrové dvoupatrové budově ze sedmdesátých let minulého století, kde se nacházejí tři třídy. Každá třída má svou šatnu. Prostorná třída je rozčleněna na tematické hrací koutky – část se stolečky, kde si děti kreslí nebo dělají jiné úkoly, část s kobercem, kde si mohou hrát na podlaze. Odehrávají se v ní indoorová fyzická cvičení, po obědě se zde rozmístí postýlky na spaní. Za budovou se nachází nově zrekonstruovaná zahrada s prolézačkami, hřištěm na míčové hry, pískovištěm a cestičkami pro ježdění na koloběžkách a tříkolkách. Ačkoli jsou třída i zahrada velké, je koncentrace dětí na metr čtvereční mnohem vyšší než v Lesní. Děti jsou také pod neustálým dohledem, třída ani zahrada neposkytují zákoutí, kde by si děti hrály, aniž by na ně vyučující viděli. I toto uspořádání odráží uplatňované koncepty dětství. V Lesní mají děti velkou autonomii a dělají i aktivity běžně považované za riskantní (lezení vysoko do korun listnatých i jehličnatých stromů), v Sídlištní si sice mohou hrát i samy, nikdy však mimo dohled vyučujících.

Velmi markantní je rozdíl v hygienických praktikách. V Sídlištní se děti po příchodu do školky v šatně přezouvají a převlékají. Když mají ranní sportovní klub, převlékají se do cvičebního úboru, po něm se převléknou znovu do vnitřního hracího oděvu, při přesunu na zahradu či na procházku se přezouvají a převlékají do venkovního oblečení, po návratu do budovy se převlékají do vnitřního a přezouvají, po obědě se převlékají do pyžama, po spaní do oblečení na hraní uvnitř a naposledy se převlékají při odchodu domů. Když je sportovní klub, znamená to celkem osm převlékání během jednoho dne, bez klubu šest. Děti si zde také chodí hromadně umýt ruce před jídlem. V Lesní se děti nepřevlékají ani nepřezouvají,⁶ pouze regulují vrstvy oblečení podle teploty, což je z větší části ponecháno na jejich vlastním uvážení. Umytí rukou před jídlem se připomene, ale nevykonává se kolektivně ani nekontroluje.

Tyto převlékací praktiky jsou fyzickým projevem obecnějšího nastavení hodnot v obou školkách. Zatímco v Sídlištní hrál velkou roli pořádek a systém, který si měly děti osvojit jak podle rodičů, tak podle učitelek, v Lesní byla na prvním místě svoboda a volnost. Tyto hodnoty však nejsou jen variantami, ale mají vztah i k sociální hierarchii. Špína a čistota byly vždy součástí sociálních praktik a hodnocení, které spojovalo špínu s nízkým a nežádoucím a čistotu s vyšším a žádoucím (Campkin & Cox, 2007). Špína a čistota mají jak fyzický, tak symbolický vý-

⁶ V zimním období se vyzouvají před vstupem do stanu.

znam. Označování přívlastkem špinavý je součástí sociálních praktik umísťování na sociálně podřadné pozice. Na druhé straně existují skupiny, jejichž sociální pozice je natolik bezpečná, že ani reálná fyzická špína a nestandardní hygienické podmínky (suchý záchod) nezavdávají příčinu, aby je někdo hodnotil jako nízké či zaostalé. Vzdání se určitého komfortu je v tomto případě součástí privilegia. Děti ve školce Lesní nemusejí dávat pozor, aby si neušpinily nebo nezničily oblečení. Tyto děti nejsou vystaveny riziku, že pokud budou špinavé a otrhané, bude to někdo považovat za znak zanedbanosti, protože v kontextu Lesní je špína znakem svobody. Školka jim ve shodě s rodiči dává najevo, že oblečení není podstatné. Ušpiněné oblečení je v případě dětí z Lesní vnímáno podobně jako secondhandové oblečení u studentů z Global College, které zkoumala Törnqvist (2018), tedy jako znak společně vyznávaných hodnot.

Učitelky ze Sídlištní samy kriticky zmiňovaly příklady, kdy je pro rodiče nejdůležitější, aby byly děti dobře a čistě oblečené, případně aby nezašpinily nebo nezničily věci (především hračky), které si přinášejí z domova. Nicméně lpěním na převlékacích rutinách napomáhala Sídlištní k upevňování této normy.

Organizačně strukturální možnosti školek Sídlištní a Lesní se liší, obě instituce bojují s napjatým rozpočtem, nicméně školné, které je třeba zaplatit v Lesní, přirozeně filtruje nízkopříjmové skupiny. Vyšší příjem však automaticky neznamená, že rodiny volí soukromé vzdělávání. Ve školce Sídlištní bylo možno nalézt rodiny nejrůznějších příjmových kategorií, chodily sem děti nezaměstnaných i právníků, děti ze sociálních bytů i z nedaleké nově vznikající luxusní čtvrti, děti romské i neromské. Rodiče z Lesní se však kromě dostatečného materiálního zabezpečení vyznačovali také specifickým kulturním a sociálním kapitálem. Ačkoli ani jedna z institucí nedisponovala vysokým rozpočtem a neoplývala materiálním luxusem, umožňoval rozpočet Lesní, aby kolektiv dětí byl menší a na jednoho pedagogického pracovníka připadlo méně dětí.

Habitus těchto dvou školek přitahuje také různé typy pedagogických pracovníků. V Sídlištní jsou učitelky dlouholeté profesionálky a berou svou práci jako profesi, v Lesní vzděláním nikdo neodpovídá zákonným standardům vyžadovaným pro vyučující v mateřských školách, vyučující, jimž se říká průvodci, považují svou práci za svého druhu životní postoj, což jim v očích rodičů dodává určitý lesk a víru v přirozené charisma, které je vhodné pro práci s dětmi. Fyzické uspořádání prostoru je odrazem charakteru uplatňovaných pedagogických přístupů a povzbuzuje, či znesnadňuje, popřípadě přímo znemožňuje určité typy aktivit.

Komunita, identita

Zatímco v Sídlištní nebyla patrná žádná sjednocující identita příslušnosti ke školce, v Lesní byl pocit identifikace se školkou velmi silný. Školka Lesní budovala svou identitu na své výjimečnosti, přesvědčení, že je alternativou mainstreamu a snaží se vymanit z regulačního vlivu systému. Pro rodiče, ředitelku i další vyučující představovalo vymezování se vůči mainstreamu a shoda na některých základních principech lesní pedagogiky pojítka, které vytvářelo pocit sounáležitosti a pocit patření. Ve školce Sídlištní nebyla žádná kolektivní identita patrná. Chybělo zde něco, kolem čeho by se rodiče i zaměstnanci mohli sjednotit. Kromě této absence ideologického pojítka měly také velmi odlišnou povahu vztahy uvnitř školky.

Ve školkách Sídlištní a Lesní se velmi lišila povaha kontaktu mezi školkou a rodiči. V Lesní rodiče se školkou úzce spolupracují a jejich intenzivní zapojení do života i provozu školky je přímo podmínkou přijetí dítěte. Podílejí se na zajištění provozu školky, musejí se střídát ve službách s dovážkou pitné vody (minimálně 60 litrů denně), která na pozemku Lesní není, střídají se ve službách u výdeje oběda a mytí nádobí, jednou za několik týdnů se účastní víkendových brigád, kdy pečují o zahradu. Část vybavení školky je také výsledkem dobrovolnické práce rodičů, například budka se separačním suchým záchodem. Rodiče jsou velmi úzce zapojeni do školkových slavností a rituálů. Během pozorování ve školce se chystala oslava pasování předškoláků na školáky. Dílčí části oslavy a především velkolepou výzdobu chystaly v průběhu několika dnů některé maminky, které společně s předškoláky vytvořily portréty pasovaných dětí v nadživotní velikosti a upletly květinové věnce. Ráno mnoho z rodičů, kteří přivedli své děti, nespěchalo do práce a zapojilo se do aktivit s dětmi. Odcházeli až kolem desáté hodiny, kdy se děti shromáždily k rannímu přivítání a povídání. Odpoledne se totéž opakovalo při vyzvedávání. Rodiče přišli, nežádka přivedli mladší nebo starší sourozence, kteří do školky budou chodit nebo již chodili. Většina z nich si se zaměstnanci a dobrovolníky školky tykala a v neformální atmosféře probírali chod školky, plánovaný program, děti či soukromé aktivity, jako kam kdo pojedje na víkend či dovolenou. Rodiče se mezi sebou znali, mnohdy si i tykali a vytvářeli sítě, ve kterých si navzájem vypomáhali například s vyzvedáváním dětí, případně trávili čas společně i mimo školku. Rodiny se ve školce cítily „mezi svými“, matky si uvědomovaly, že je tu jistá nerovnost mezi těmi, kteří školné zaplatí taktak, nebo i volí docházku na méně dnů, aby si školku mohli dovolit, a těmi, pro které školné netvoří výraznou zátěž rodinného

rozpočtu, ale názorově a v přístupu k dětem a světu si jsou všichni blízcí jak mezi sebou, tak se zaměstnanci školky.

Naproti tomu ve školce Sídlištní si rodiče nebyli ani jisti jmény učitelek. Rodiče se neznali ani mezi sebou, nebylo samozřejmostí, že když se potkají jinde než v šatně školky, poznají se a pozdraví. Kontakt se školkou byl velmi letmý při předávání a vyzvedávání dětí. Přejížděnou zónu tvořila šatna, ve které bylo nutno se přezout a převléknout a pak krátkou chodbičkou přejít do třídy, kam z šatny nebylo vidět. I to představovalo bariéru pro komunikaci mezi učitelkou a rodiči, protože nebylo možné, aby učitelka dlouho hovořila s rodičem v šatně, neboť by tak musela opustit děti ve třídě. Zpovídáné matky a otec ze Sídlištní sice uváděli, že by možná přivítali více informací o dětech, ale užší kontakt se školkou jim nechyběl. V rozhovoru se jedna z matek, která měla zkušenosti se školkou soukromou, kam chodily její děti předtím, než byly přijaty do školky veřejné, vyjádřila následovně:

Sabina: V podstatě když tam přijdeme, tak je rozdíl, když přijdu do té státní školky a paní učitelka tam má dalších dvacet dětí, honem, takže to jako moc ne, ale zase v té soukromé tam má třeba tři čtyři děti, popovídáme si a tak. Ale ono stejně, na co se mám pořád ptát, nebo co mi mají pořád říkat?

Později toto téma v rozhovoru Sabina shrnula rčením „žádný zprávy, dobrý zprávy“. Pro rodiče ze Sídlištní představovala školka autonomní instituci, která zajistí hlídání dětí, péči o ně i jejich všestranný rozvoj. Rodiče v ni měli důvěru a nepotřebovali větší množství informací o dětech, učitelkách ani dění ve školce, do aktivit školky neměli potřebu nebo ani kapacitu se zapojovat. Do školky Lesní by patrně nemohl chodit někdo, kdo by nestál zároveň o poměrně vysokou míru komunitního života, kdo by neměl možnost investovat do školky nejen své peníze, ale také svůj čas a kulturní kapitál skrze intenzivní zapojení se do různých typů akcí a rituálů. Školka Lesní tak představuje instituci, jež vyžaduje určitou úroveň materiálního, sociálního i kulturního kapitálu, který pak dále zhodnocuje skrze intenzivní komunitní život. Jinými slovy, školka Lesní si žádá celého člověka a životní styl kompatibilní s jejími nároky na zapojení rodičů. Naproti tomu školka Sídlištní ponechávala rodičům autonomii a nezasahovala do života rodiny.

Časová investice do výchovy a vzdělávání je z hlediska sociální reprodukce podle Pierra Bourdieho zásadním aspektem sociální reprodukce (1986, s. 253)

a v oblasti vzdělávání úzce souvisí právě s rodičovským podílem na školním vzdělávání. Stephen Ball (2003a, s. 98) upozorňuje na proměnu vzdělávacích politik, které stále častěji zdůrazňují roli rodičů. Diverzifikace vzdělávacího pole s rolí rodičů velmi úzce souvisí. Jejím důsledkem je různorodá nabídka vzdělávacích institucí, jež umožňuje rodičům volbu. Zároveň se však volba stává nutností a svého druhu morální povinností a znakem dobrého rodičovství – správný rodič vybere pro své dítě tu správnou a kvalitní školu. Možnost volby znamená, že se od rodičů vyžaduje také dobrá orientace v možnostech, které se nabízejí. Rodiče ze Sídlištní péči a vzdělávání svých potomků s důvěrou vložili do rukou státu, jenž se zavázal zajistit vzdělávání jako veřejnou službu dostupnou pro všechny bez rozdílu. Rodiče z Lesní své rozhodnutí realizovali v neoliberálním režimu – spoléhat se můžeme jen sami na sebe, je třeba vykonat správnou volbu a tuto investici dále kultivovat. Ball (2003b) zmiňuje roli nedůvěry, která se vyskytuje v diverzifikovaném vzdělávacím poli, jež se chová spíše jako trh než jako veřejná služba. Pro rodiče je zde obtížné získat důvěryhodné informace a jistotu, že jejich volba bude správná. Zvyšuje se tak pocit úzkosti a nejistoty. Výpovědi rodičů z Lesní a Sídlištní se lišily právě stupněm (ne)důvěry. Zatímco rodiče ze Sídlištní věřili státu, že jim nabízí dobrou službu, a školce, že tuto službu zajistí, aniž to vyžaduje jejich intenzivní zapojení, rodiče z Lesní státu nedůvěřovali. Školce Lesní důvěřovali, neboť se explicitně vymezovala vůči mainstreamu, nicméně si ponechali velký podíl nejen na výchově v rodině, ale i na výchově odehrávající se ve školce skrze zapojení do jejího života.

Ball (2003a) uvádí, že povzbuzování rodičů k zapojení do školního života naleptává hranici mezi soukromou sférou domácností a veřejnou sférou vzdělávání. Ve sféře vzdělávání dochází k privatizaci a nárůstu soukromých vzdělávacích institucí. Z druhé strany důraz na zapojení rodičů formuje život celé rodiny i mimo vyučovací čas. Je zajímavé, že rodiče z Lesní, kteří se jednohlasně vymezovali vůči tomu, co jim diktují státní regulace, považovali způsob, jakým jejich život formuje školka, nejen za akceptovatelný, ale dokonce žádoucí. Během pozorování jsme byly například svědky diskuse ředitelky a jedné matky, která organizovala víkendový výjezd skupiny přátel a tento výlet se kryl s akcí přespávání předškoláků ve školce. Ředitelka z Lesní na dotyčnou matku naléhala, aby změnila plány a na výlet s přáteli, kterého byla hlavní organizátorkou, odjela až v sobotu ráno, protože akce s dětmi ve školce by měla mít prioritu. I přes tyto požadavky školky na jejich práci a volný čas uváděli rodiče z Lesní komunitní

život jako jeden z největších benefitů docházky do Lesní. Ball (2003b, s. 168) se domnívá, že sociální kapitál poskytuje zmírnění úzkosti a nejistoty spojených se vzdělávacími dráhami potomků, neboť poskytuje emocionální oporu. Domníváme se, že i v případě Lesní je opora v komunitě důležitým prvkem, který rodinám umožňuje fungovat mimo mainstream. Zároveň se však sám podílí na produkci této nejistoty vykreslováním veřejného vzdělávacího sektoru jako pro výchovu dětí vlastně nevhodného, až ohrožujícího.

Ludmila: Ve státní školce prostě není možnost sblížit se s těmi rodiči, potažmo s těmi dětmi nebo kamarády, takže to si myslím, že je škoda, že tam ráno každý hrozně spěchá, aby tam dítě honem odložil, a odpoledne zase spěchá z práce, aby ho stihl vůbec vyzvednout, a zase tam není vůbec čas na to, aby se někdo dal s někým do řeči.

Učitelky ze Sídlištní vyjadřovaly určitou deziluzi z vlažného angažmá rodičů v životě školky, která také signalizovala morální hodnocení míry aktivního zapojení rodičů.

Ptám se, jaké akce s dětmi ve školce podnikají.

Učitelka: Pasování školáků a rozloučení se školkou, Halloween, Vánoce. To jsou všechno akce, kam můžou přijít rodiče. Oni přijdou, ale vůbec nejsou aktivní. Ještě tak donesou kokina, ale to je maximum. Ani mezi sebou se nebaví. Stoupnou si někde stranou a koukají nebo něco dělají na mobilu.

Terénní poznámky z pozorování, Sídlištní, 5. června 2018

Rostoucí nároky na rodičovské zapojení a veřejné diskurzy, které ho konstituují jako normu, deaktivují modernistickou představu o vzdělávání, kdy se mělo stát mobilitním nástrojem umožňujícím jedinci získání pozice nikoli na základě původu, ale na základě vlastních schopností. Zapojení rodičů do vzdělávání jako faktor sociální reprodukce je předmětem analýz (Lareau, 2000, 2003; Reay, 1996, 2000; West et al., 1998), které zkoumají souvislost sociální třídy s rodičovskými styly (blíže viz výše Lareau, 2000). Rodičovské styly vyšších tříd jsou nejen mechanismem, který reprodukuje zvýhodněnou sociální pozici, ale je považován i za svého druhu morálnější a uvědomělejší způsob výchovy. To je patrné i z výše uvedené citace Ludmily, která používá emocionálně

evokativní výrazy jako „každý spěchá, aby *odložil* dítě“, stejně jako ve výpovědi učitelky ze Sídlištní.

Teorii Annette Lareau pro středoevropský kontext validovala studie Kaščáka a Betákové (2014), kteří ukazují, že na Slovensku sice nelze nalézt takovou míru vzdělanostní segregace jako v USA, nicméně lze identifikovat rozdílné rodičovské styly, které mají velký vliv na sociální reprodukci v souhrně se vzdělávacími institucemi a jejich požadavky. Plédují za dobře cílené intervence právě v předškolním vzdělávání především vůči dětem z rodin s nízkým sociálním kapitálem, které by umožnily jejich sociální mobilitu.

V našem výzkumu by rodiče z Lesní nebyli na první pohled dobrým příkladem rodičovského stylu „soustředěné kultivace“, jak ho popisuje Lareau. Rodiče z Lesní vyzdvihovali především důležitost autonomie svých dětí a za důležitý považovali nestrukturovaný čas pro volnou hru. Avšak vnímáme velký rozdíl mezi tím, co Lareau popsala jako rodičovský styl „přirozeného růstu“, a přístupem rodičů z Lesní. Ačkoli čas dětí z Lesní nebyl strukturován cíleně vybíranými kroužky a volnočasovými aktivitami, odehrával se v chráněném prostředí. Děti nebyly volně ponechány, aby si poradily se světem a systémem, který je automaticky obklopuje, ale rodiče pro ně velmi pečlivě vybrali prostředí, v němž je obklopovali dospělí, jejichž způsob vztahování se k dětem rodičům konvenoval. Můžeme tedy mluvit nikoli o „soustředěné kultivaci“, ale o „soustředěném prostředí“, v rámci něhož je dítěti umožněna svoboda, které je ale rodiči intenzivně supervidováno. Tato supervize se odehrává skrze intenzivní kontakt a provázanost školky a rodiny. Tak paradoxně děti, které chodily do školky Sídlištní, měly větší autonomii ve vztahu k rodičům než děti ze školky Lesní. Sídlištní děti si budovaly autonomní vztahy s vrstevníky i učitelkami bez intervence rodičů, zatímco rodiče z Lesní měli poměrně jasnou představu o životě a vztazích dětí v instituci, takže nedošlo k tak jasnému vyvazování dětí z rodiny.

Závěr

Sociologie vzdělávání se po celá desetiletí soustředí na proces reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělávací systém. Tato pozornost je zaměřena především na reprodukci socioekonomického statusu a možnost sociální mobility, to znamená na šanci dětí rodičů s nízkým vzděláním a slabším ekonomickým zázemím dosáhnout na vyšší vzdělanostní úroveň, potažmo na lepší ekonomický standard. Pro současnou, názorově se polarizující společnost je neméně dů-

ležitě, aby bylo vzdělávání reflektováno také z hlediska světonázorové plurality. Volební výsledky posledních let mnoha evropských států, stejně jako výsledky referend (například brexit) ukazují, že společnosti jsou radikálně rozděleny v pohledu na zásadní společensko-politické otázky. Domníváme se, že tato polarizace se odráží také ve vzdělávacím systému. V českém prostředí narůstá skupina rodičů, kteří promítají svůj liberální světonázor také do výchovy svých dětí a vyhledávají vzdělávací instituce, jež by byly s jejich hodnotami v souladu. Existuje tak riziko, že se diverzifikace stane spíše než osvobozující možností volby součástí prohlubujícího se názorového antagonismu (liberální vs. konzervativní, tradiční vs. progresivní atp.). V současné době představuje soukromý sektor v preprimárním i primárním vzdělávání v České republice pouze malé procento, nicméně v posledních letech narůstá úměrně zájmu středostavovských rodičů s vysokým kulturním kapitálem o vzdělávací alternativy, na který reaguje sektor veřejný pouze pomalu. Z toho důvodu v České republice vznikají některé soukromé vzdělávací instituce jako antiteze k veřejným, což se v našem výzkumu projevovalo především ve výpovědích ředitelky z Lesní. V rodičích ze středních tříd s vyšším kulturním kapitálem narůstá úzkost týkající se vzdělávacích drah jejich ratolestí a motivuje je k využívání soukromého sektoru, který je vnímán jako inovativní a citlivější k potřebám dítěte. Tato úzkost pak prohlubuje sociální, ale i kulturní segregaci.

Cílem tohoto textu byla analýza institucionálního habitusu dvou školek v diverzifikujícím se poli předškolního vzdělávání v České republice. Školky Sídlištní a Lesní se odlišovaly hodnotami, na kterých stavěly své pedagogické přístupy, étosem a školní kulturou, vztahy vyučující-dítě či mateřská škola - rodič, rozdílnou mírou komunitního života. Všechny tyto rozdíly jsou nejen variantou instituce předškolního vzdělávání, ale součástí širších procesů sociální a kulturní reprodukce, kdy specifické instituce přitahují rodiny určitého typu. Zatímco školka Sídlištní se v tomto vyznačuje větší diverzitou a vzdělává děti z různých názorově i sociálně orientovaných rodin, školka Lesní přitahuje poměrně úzký segment rodičů. Je otevřena pouze těm, kteří na to mají dostatečný finanční, ale také kulturní a sociální kapitál (např. mají zaměstnání, jež přináší dostatečný výtěžek, ale ponechává flexibilitu). Rodiny z Lesní jsou si velmi blízké také svým pohledem na svět a na způsoby výchovy i vzdělávání.

Naše analýza ukázala komplexnější obraz soukromého a veřejného školství, který nabourává simplifikující univerzalizující vnímání soukromého jako toho svobodnějšího a veřejného jako toho normalizujícího. Příklad školky Lesní

v našem výzkumu dokládá specifickou formu sociální kontroly, která je vykonávána soukromou institucí a souvisí právě s jejím habitem, potažmo habitem rodin, které do ní vodí své děti. Tato kontrola se neodehrává skrze jasně daná formální pravidla vymezená zákonným rámcem, kterému se podřizuje školka veřejná. Jde o komplexní soubor subtilních pravidel a především očekávání, která jsou čitelná rodičům s adekvátní hladinou kulturního kapitálu, jež umožňuje číst jejich šifrovaný kód. A tak rodiče z Lesní sice nemusejí nosit svým dětem zásobu oblečení, aby se dítě mohlo vždy převléknout do čistého, nemusejí se přezouvat a nejsou vykázáni za dveře třídy, ale očekává se od nich, že věnují školce nezanedbatelnou část svého volného času a přizpůsobí jí třeba i své plány na dovolenou či víkend s přáteli. Tlak k určitému jednání není vyjádřen explicitními pravidly (například řádem školky či jasně formulovanými požadavky nebo nařízeními učitelky), ale je realizován skrze přátelskou interakci mezi ředitelkou a rodiči (rituál přespávání předškoláků ve školce bude zkažený, pokud rodina jednoho z účastníků odjede na víkendový výlet). Sociální kontrola je však oboustranná. Díky provázanosti života školky a rodiny mají rodiče přehled, co se ve školce odehrává, kdo tam s jejich dětmi pracuje a jak se k nim chová, a to vše mají také možnost ovlivňovat. Například třeba volbou dní, kdy dítě do školky přijde. Pokud nechodí dítě do školky každý den, někteří rodiče volí docházku ve dny, kdy je ve školce jejich nejoblíbenější průvodce.

Naopak rodiče ve veřejné školce mluví pro někoho možná překvapivě o kultivaci individuality, kterou si dítě vyvine díky tomu, že se musí spolehnout samo na sebe, není opečováváno tak, jak by tomu bylo v menším kolektivu školky soukromé. Za důležitý pro debaty o rodičovských investicích do vzdělávání považujeme také koncept důvěry, který obohacuje dichotomické úvahy o rodičovských strategiích volby školky a o roli státu. Rodiče, kteří umísťují své děti do soukromých školek, mohou ve stále se rozšiřující neoliberální logice racionální volby budít dojem, že jsou zodpovědnějšími rodiči, neboť investují do svých dětí nejen více peněz, ale i času, který věnují snaze zorientovat se v nabídce vzdělávacích institucí. Domníváme se, že tento diskurz úvah, který vidíme i v mnohých veřejných debatách, je důležité narušit právě konceptem důvěry ve stát, který povolává stát k zodpovědnosti zajistit kvalitní vzdělávací infrastrukturu pro všechny, nejen pro ty, kteří státu nedůvěřují a mají možnost se ze státní sféry alespoň částečně vyvázat.

Myslíme si, že z hlediska vzdělávacích politik je důležité reflektovat tyto procesy a nadále usilovat o to, aby vzdělávací instituce nepozbyly svůj potenciál

přispívat k sociální kohezi tím, že budou místem, kde se setkávají a interagují děti a rodiny různého socioekonomického statusu, ale také různých světónázorů. Situace, v níž by možnost volby mateřské a později i základní školy znamenala izolaci různých sociálních a názorových skupin, které navíc budou ty odlišné považovat za selhávající či ohrožující, je nežádoucí. Funkcí vzdělávacího systému musí být nejen kultivace vědomostí a dovedností individuů, ale také společenská integrace a koheze.

5. Jak matky „dělají jinakost“: třída, etnicita a předškolní péče

V této kapitole se zabýváme způsoby ustavování kategorie sociální třídy, které jsme identifikovaly ve výpovědích matek ve vztahu k zařízením předškolní péče a vzdělávání. Ke třídě přistupujeme z feministické perspektivy, jež analýzu obohacuje o kulturní dimenze. Inspirovány přístupem Christiny Scharff kombinujeme etnometodologii s diskurzivní psychologií a analyzujeme způsoby, jak aktéři „dělají jinakost“. Text čerpá z polostrukturovaných rozhovorů s matkami a zkoumá „dělání rozdílů“ ve dvou zařízeních: exkluzivní soukromé školce a mateřské škole ve znevýhodněné čtvrti. V kapitole sledujeme, jak třída interaguje s etnicitou, což přispívá k hlubšímu porozumění oběma kategoriím. Třídní teorie mají v sociologii dlouhou tradici. Jejich počátky lze vystopovat v dílech Karla Marxe (1954) a Maxe Webera (1978), na něž navázalo mnoho autorů a autorek (mezi nimi např. Bourdieu, 1984; Lamont & Fournier, 1992; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001; Devine, 2004; Skeggs, 2004; Lawler, 2005; Wacquant, 2008; Scharff, 2008). Tímto textem se připojujeme k současným debatám o významu třídy z hlediska aktérů a zkoumáme, jak se „dělají rozdíly“, když se hovoří o předškolní výchově, vzdělávání a péči. Na základě empirické studie ukazujeme, jak se zkušenost střední třídy stává normou, která se pak podílí na tom, že rodiče z dělnických tříd v rámci předškolního vzdělávání jsou vnímáni a hodnoceni jako špatně informovaní a nedostatečně angažovaní na vzdělávání svých dětí (srovnej např. Reay & Ball, 1997, s. 90–91).

Beverly Skeggs (1997a, 2004), Steph Lawler (2005) a Christina Scharff (2008) se shodují, že vnímání „dělnické třídy“ se posunulo od důrazu na maskulinizovaný proletariát – narativ „vznešeného dělníka“, k feminizované *underclass* – narativ o „náctileté matce s cigaretou v koutku“ (Lawler, 2005, s. 436). Toto feminizované chápání „pracující třídy“ přichází s představou zahálky či nezaměstnanosti – je ovšem zapotřebí zmínit, že ženy byly ve vztahu ke třídě často zobrazovány ambivalentně (Walkerdine, 2003, s. 238). V kontextu neoliberalního přístupu ke vzdělávání, ve kterém se dle Valerie Walkerdine z možnosti vzestupné mobility stává nutnost (2003, s. 239–240), nás zajímá pohled matek, jež se více zapojují do každodenních aktivit spojených s fungováním školky (O'Brien, 2007). Zabývaly jsme se narativy, které vytvářejí „autonomní liberální subjekt podle vzoru středních tříd“ (Walkerdine, 2003, s. 240).

Normativní charakter středostavovských praktik se ukázal být vhodným vstupním bodem naší analýzy. Inspirovány Skeggs, která tvrdí, že amorálnost nepřipisujeme pouze těm pod námi, ale i těm nad námi (1997b, s. 132), jsme pro tuto studii vybraly dvě mateřské školy, které stojí na opačných koncích zkoumaného spektra. První z nich je exkluzivní soukromá školka Akademická v rezidenční čtvrti blízko centra města a druhou veřejná školka U vyloučené lokality ve znevýhodněné čtvrti s vysokou koncentrací romské populace. Během analýzy vyšlo najevo, že způsoby, jimiž matky „dělají rozdíly“ mezi sebou a „těmi nad/pod nimi“ a které rámují jejich vlastní třídní status, jsou mezi těmito dvěma odlišnými skupinami překvapivě podobné. Téměř všechny hovořily o strachu z nekontrolovatelných mas (implicitně z nižších tříd a často ne bílých), jež by mohly ohrozit postup jejich dětí nebo by je mohly „nakazit“ špatným chováním. Analýza diskurzivních praktik nám pomůže pochopit, jak kulturně a intersekcionalně pojímaná třída a označování „jiných“ v obecném slova smyslu fungují u různých typů aktérů. Na základě toho pak můžeme ozřejmit, jak toto „dělání jinakosti“ aktérů skrze praktiky zvětčuje sociální struktury.

Nejdříve představíme širší souvislosti této studie a nastíníme teoretické předpoklady „dělání jinakosti“. V hlavní části textu pak budeme zkoumat výpovědi matek na základě analytické linky převzaté od Scharff (2008), přičemž se zaměříme především na intra-akce třídy a etnicity. Intra-akcí označuje Nina Lykke vzájemné „prostupování a proměňování“ těchto entit (2010, s. 49). Nejprve se budeme věnovat měnícím se významům soukromého školství v kontextu postsocialistické země, kde toto prostředí mívalo negativní konotace. Dále rozebereme, jakým způsobem matky prezentovaly ohrožení akademického rozvoje svých dětí a jak lze jejich výpovědi chápat z třídní perspektivy. Za třetí se budeme zabývat konotacemi etnicity a významu procesů připisování rasy v kontextu třídních praktik. Na závěr pohovoříme o tom, jaké strategie matky v kontextu výše zmíněného používaly, aby se prezentovaly jako slušné a spořádané.

Naše analýza vychází z devíti rozhovorů s matkami a relevantních terénních poznámek. Nepřímo však data chápeme v kontextu rozhovorů i pozorování z dalších zařízení a v kontextu skupinových rozhovorů z prvotní fáze projektu.

Rozlišily jsme dva základní typy třídního statusu, které se poměrně silně pojí s jednou či druhou mateřskou školou. Není překvapením, že ve školce Akademická převládají rodiny s nadprůměrnými příjmy a kvalifikovanými povoláními, což řadí tyto rodiče do vyšší střední třídy. Ve školce U vyloučené lokality jsme se setkaly s opačným trendem: rodiče měli obvykle velmi nízké

příjmy a dvě nebo tři matky byly ředitelkou označeny jako Romky.⁷ Analýza z třídní perspektivy přináší mnohá zjištění ohledně toho, jakého vzdělání se dětem z různého třídního prostředí dostává a co rodičům jejich rozdílné zázemí umožňuje. Zkoumáme, jak účastnice výzkumu hovoří o soukromém a veřejném vzdělávání a jaké „dělají rozdíly“, když o něm hovoří.

„Dělání jinakosti“: třída a etnicita v intra-akci

Podle Rosemary Crompton (2008) je třídu možno uchopit ve třech rovinách: 1) třída jako status, kultura nebo prestiž, 2) třída jako strukturovaná nerovnost a 3) třída jako politická identita. V tomto textu se věnujeme kulturním aspektům třídy, neboť právě jim aktéři a aktérky subjektivně přiřkládají smysl, což má vliv na jejich možnosti utváření identity i na potenciál tříd coby politických aktérů a na legitimizaci strukturálních nerovností. Zároveň výše zmíněné interakce vnímáme jako vzájemné a proměnlivé spíše než příčinné.

V našich úvahách o tom, jak se „dělá“ třída v situovaných kontextech, se opíráme o práce Candace West a Dona H. Zimmermana (1987) a West a Sarah Fenstermaker (1995, 2002). Na základě jejich textů o „dělání genderu“ a „dělání jinakosti“ jsme zavedly tři kategorie, do nichž je možné třídu analyticky rozdělit: třídní status, třídní kategorie a „dělání“ třídy. Třídní status je kombinací příjmu, vzdělání a povolání, která aktéry staví do specifických pozic ve strukturách sociální moci. Třídní kategorie je taková, k níž jsou aktéři vztahováni – představuje „neustále přítomnou možnost, že naše konání, okolnosti, a dokonce i popis budou charakterizovány ve vztahu k předpokládané příslušnosti k určité kategorii“ (West & Fenstermaker, 2002, s. 541).

Etnometodologii kombinujeme s diskurzivní psychologíí podle vzoru Scharff, neboť „přispívá ke kulturnímu přístupu ke třídě tím, že osvětluje různé způsoby jejího fungování v rovině mluvy a interakcí“ (2008, s. 349). Soustředíme se hlavně na diskurzivní praktiky (ne)identifikace, budování obrazu slušnosti a odpovědnosti (nebo jeho absenci) a konstrukci reflexivního já (nebo její absenci) coby ústřední způsoby diskurzivní performance a reprodukce třídy. Aktéři však obvykle o třídě nehovoří přímo, zejména ne ti, kteří si „nepřejí, aby jim byla připomínána jejich sociální pozice ve vztahu [ke třídě]“ (Skeggs, 1997a, s. 77), ale často

⁷ Termíny etnicita a rasa, stejně jako etnizace (Sidiropulu Janků, 2014) a připsování rasy používáme v této studii jako zaměnitelné. Romové, kteří jsou zde zmiňovanou skupinou s připsanou rasou, jsou obvykle považováni za etnicitu. My obě kategorie i procesy chápeme jako sociálně konstruované a v tomto případě mají pro aktéry identické dopady.

mluví o jiných konceptech, například o „já... které se vytváří prostřednictvím určitých diskurzů“ (Skeggs, 2004, s. 5–6) nebo skrze konstrukci symbolických hranic ve společnosti (Lamont & Fournier, 1992).

Když hovoříme o „dělání jinakosti“ nebo třídy, myslíme tím „vytváření rozdílů mezi členy různých kategorií pohlaví, rasy nebo třídy“ (West & Fenstermaker, 2002, s. 541). Pomocí intersekcionalní optiky můžeme odhalit složité vztahy, v nichž dochází k vzájemné souhře, či spíše intra-akci těchto os jinakosti (Lykke, 2010, s. 49), a lépe porozumět tomu, jak výše zmíněné kategorie ovlivňují utváření významů. Intra-akcí označuje Nina Lykke vzájemné „prostupování a proměňování“ těchto entit (2010, s. 49). To nám umožní objevit různé druhy přesahů mezi třídou, etnicitou a rasou a ozřejmit jejich intra-akce, které samotní účastníci mnohdy nijak nevyjadřují (Bowleg, 2008).

Nechceme nic zadarmo: proměňující se významy soukromého školství v České republice

Matky z prestižní soukromé školky ve svých výpovědích vytvářely dichotomii, v níž jsou soukromé vzdělávací instituce spojovány s nadbytkem zdrojů a věděním, zatímco ty veřejné jsou chápány jako místa „nedostatku“ (Lawler, 2005). Podle Anežky se soukromé školství zlepšuje právě proto, že je soukromé, a má tedy dost prostředků na zajištění dobrého výukového prostředí, nástrojů a metod.

Adina chápe veřejné mateřské školy jako „místo, kde lze nechat dítě“, protože rodiče musejí jít do práce. Pro děti to přináší jisté výhody, protože se setkávají s ostatními dětmi a naučí se, jak s nimi vycházet. Avšak chybí zde přidaná hodnota profesionální odborné péče, kterou podle ní poskytují školky soukromé, což je ještě znásobeno nízkým počtem dětí na jednu učitelku. Její názory odrážejí obecný obrázek veřejných škol, tak jak je popisují rodiče ze školky Akademické. Když jsme se Anety zeptali na její názor na soužití soukromého a veřejného systému školství, odpověděla:

Určitě je dobře, že si člověk může vybrat. Kdybych se někdy ocitla v situaci matky samoživitelky, měla bych malé dítě a musela někde pracovat na částečný úvazek, tak věřím, že bych byla strašně vděčná, že to [systém veřejného školství] existuje. Na druhé straně si nemyslím, že by měly existovat tak velké rozdíly, ale to je věc systému, je to problém systému.

Rozdíl mezi třídami je zde veden hranicí mezi veřejným a soukromým vzděláváním, což podtrhuje zmínka o matkách samoživitelkách, které jsou nejobvyklejšími představitelkami feminizované dělnické třídy. Avšak tentokrát o nich matka nehovoří s despektem: sama uznává, že pokud by se ocitla v podobné situaci, byla by vděčná, že existují dostupné veřejné mateřské školy. Takový příklad solidarity je v rozporu s většinou tvrzení ostatních rodičů i s literaturou (Scharff, 2008; Skeggs, 2004). Zjevně existují případy, kdy se rodiče z vyšší střední třídy necítí nuceni zdůrazňovat svou distanci od rodičů dělnické třídy. Děláním třídy je vždy situovaným jednáním a může zahrnovat „zdůrazňování či kritiku existujících systémů klasifikace“ (Scharff, 2008, s. 385). Je zajímavé, že v našich datech jsme našly pouze tento jediný případ kritizující systémy klasifikace, navíc od matky z vyšší střední třídy. Nicméně hranice mezi soukromou a veřejnou mateřskou školou byla vymezena jasně. Zatímco veřejná mateřská škola je chápána jako dostupné zařízení pro odložení dětí pro matky samoživitelky a jiné chudší rodiče, soukromé školky jsou spojovány s nadbytkem zdrojů, přidanou hodnotou a individuálním přístupem k dětem i rodičům.

Ani málo, ani moc: zlatá cesta střední třídy

Způsob, jakým rodiče připisovali význam soukromým a veřejným mateřským školám, tvořil základ děláním jinakosti matek ze školky Akademické. Starost jim dělal vysoký počet dětí na učitelku ve veřejných mateřských školách. Anežka, jedna z matek z Akademické, řekla, že ve veřejné školce by o svého syna měla strach, neboť tam připadá „třicet dětí na učitelku“. Považovala za nemožné, aby se jejímu „introvertnímu“ synovi mohlo ve veřejné školce dařit, protože „by si ho tam okamžitě zaškatulkovali jako zlobivého kluka“, což by ho zraňovalo, a také by začal zlobit. Nepřímo nám sdělila, že nevěří, že by učitelky mohly dělat svou práci dobře. Introverze pro ni nebyla slučitelná s počtem žáků ve třídě ve veřejných školkách. Podobný postoj lze najít mezi rodiči chlapců ze (vyšší) střední třídy, kteří se bojí nežádoucích typů maskulinity, implicitně dělnických a ne-bílých, které by mohly ohrozit akademický progres jejich dětí (Williams et al., 2008). Narativ křehkosti spojený s maskulinitou se objevil také ve školce U vyloučené lokality a sloužil podobnému účelu. Ulrika, matka, která byla označena za Romku, se prezentovala podobně, když hovořila o zkušenostech s šikanou, jíž čelil její starší syn s diagnózou dyslexie. Měla obavy, aby se U vyloučené lokality udržel „dobrý kolektiv“ bez „těch druhých“ – těch

špatných, šikanujících a jejich rodin –, kteří do školky přicházejí v souvislosti s měnícím se složením jejich čtvrti. Proměny ve struktuře žáků si dávala do souvislosti se zhoršující se situací v oblasti, kde bydlí, která nastala po gentifikaci sousední čtvrti. S tím, jak se prodávají domy v „horších“ částech sousední čtvrti, se začali někteří z jejich nájemníků stěhovat do spádového okrsku školky U vyloučené lokality. Ulrika viděla hrozby pro úspěch svého syna především vně školky, a naopak učitelky a školka sama mu měly poskytovat bezpečné útočiště. Umístění hrozeb vně mateřské školy podtrhuje i samotná architektura budovy: školka je obklopena vysokým plotem, který ji (rovněž symbolicky) ochraňuje před vnějším světem.

Pro matky ze školky Akademické představují hrozbu veřejné mateřské školy. Hovořily o masových školkách, neschopných učitelkách, jež jsou špatně placené a je jich málo, a v důsledku toho nedělají svou práci s nadšením. Matky tvrdily, že pouze zařízení s dostatečným rozpočtem, která jsou malá a mohou si dovolit individuální přístup, poskytují zdravé prostředí pro vytváření dobrých návyků. Lawler si všimla, že dělnická třída a její „prostředí i obyvatelé jsou často popisováni prostřednictvím nedostatku“ (2005, s. 433). To se nutně nemusí týkat materiálních zdrojů, ale „správných způsobů bytí a dělán“ (Bourdieu, 1984). V tomto případě se jedno pojí s druhým. Soukromé školky mají podle představ zpovídáných matek zdroje, aby zabezpečily dostatečný počet dobře připravených pracovníků či pracovníků. Matky věří, že díky násobně menšímu počtu dětí na jednoho učitele se v nich mohou každému dítěti věnovat individuálně. Namísto toho veřejné školky spojují s masami a nekompetentním učitelským stavem. Což je v souladu se zjištěními Skeggs, která napsala, že „dělnické třídy jsou už dlouhou dobu reprezentovány prostřednictvím nadbytku, zatímco střední třídy se reprezentují svým odklonem od něj a zdůrazňují zdrženlivost, rozumnost, skromnost a odmítání“ (1997a, s. 99). Na dělnické třídy se nahlíží tak, že je něčeho příliš: jsou příliš hlučné, příliš divoké, příliš málo kontrolovatelné. Ale zároveň jsou vnímány jako nedostatečné: nedělají věci správně, nemají dostatečné zdroje, způsoby či vědomosti, nejsou dostatečně progresivní. Pomocí „oni“ se zde vytváří fiktivní „my“, které symbolicky vylučuje všechny mimo střední třídu (Lawler, 2005, s. 432). Tam, kde Skeggs hovoří o nadbytku a Lawler o nedostatku, míní tutéž věc, přestože se může zdát, že stojí v protikladu: stále se jedná o dvě strany téže mince – narativu o problematických dělnických třídách. Matky se velmi pečlivě distancovaly od tohoto obrazu, aby samy sebe zakotvily ve střední třídě.

Jedna z matek ze školky Akademické, Anežka, původně zvažovala veřejnou mateřskou školu v malém městě, kde žije. Menší zařízení na předměstí podle ní nemuselo trpět nedostatky ostatních veřejných školek, avšak neměly volné místo. A tak se začala poohlížet jinde a jednou z možností byla drahá soukromá školka. Otevřeně přiznávala své obavy, že školka Akademická bude mít na její dítě pro svou exkluzivní povahu špatný vliv. Domnívala se, že ostatní rodiče budou dobře situovaní, a proto snobští a odtržení od reality. Toto úvodní očekávání odráží třídní kategorii, do které jsou rodiče z Akademické řazeni: vyšší střední třída a s ní spojená domýšlivost (Lawler, 2005). Anežka si uvědomovala, že když se stane součástí této mateřské školy, také ona a její rodina budou řazeny do kategorie vyšší střední třídy. Tvrzení, že si volbou školky nebyla jistá, jí mělo pomoci distancovat se od této třídní kategorie, nebo alespoň od některých negativních asociací s ní spojených.

Vědomí, že jsou řazeny do určité třídy, se v rozhovorech opakovaně objevovalo, často skrze téma „strachu z líného dítěte“. Aneta jej shrnula následovně: „Nechci mít dítě, které bude pořád unavené, bude se všemu vyhýbat a žít si prostě takový snadný život.“ Chce, aby si její dítě zvyklo tvrdě pracovat. Aneta zcela jasně naznačila, že práce patří mezi nejdůležitější hodnoty, a zdůraznila, že ona i její manžel celý den tvrdě pracují a že tuto vlastnost rozhodně chtějí předat své dceři. Pro Anetu je podstatné, aby si dcera „zvykla na užitečné činnosti [a] věděla, že v životě není nic zadarmo“. Aneta má pocit, že společně s manželem něco budují, a byla by ráda, aby jejich dcera pokračovala ve stejném úsilí. V tomto směru reflexivně pracuje se stereotypem zkaženého bohatého dítěte, které má všechno zadarmo, nemusí se o nic snažit, a tak se stává bezstarostným a povrchním. O lenosti hovoří s pohrdáním – pravděpodobně z vlastní zkušenosti. Jinde v rozhovoru zmínila, že sama vyrostla „na sídlišti“. A nyní, když má slušný příjem a univerzitní vzdělání, připisuje svůj úspěch vlastní tvrdé práci a péči. Zdůrazňování těchto kvalit jí umožňuje prezentovat se jako slušný člověk způsobem vlastním středním třídám: má pouze to, o co se zasloužila svou pracovitostí, nic víc, nic méně. Tímto se odděluje a distancuje od feminizované dělnické třídy, ale zároveň také reflektuje třídní kategorii, do níž bývá řazena. Zdálo by se, že slušnost lze nabýt jediným způsobem, a to tak, že nebudete mít ani nedostatek, ani nadbytek. Za adekvátní je považován ideál střední třídy stojící na zaslouženém úspěchu.

Stejní, ale jiní: označování jiných rasou

Matky z obou analyzovaných školek opakovaně vyjadřovaly znepokojení nad masami žáků, ale také nad odlišností ostatních z hlediska třídy nebo etnicity.

Nicméně jsou tu jisté skupiny obyvatel, kteří prostě navštěvují veřejné školy, a samozřejmě mají právo na vzdělání, nic takového jim nechci upravit, ale oni taky musí respektovat práva ostatních lidí a myslím, že v tomto ohledu s nimi nikdo nic nedělá. My například bydlíme tak trochu na hranici dvou oblastí. A školka, do které bychom měli spadat, tak tam jsou sídliště a je tam hodně rodičů závislých na drogách, a už došlo k mnoha incidentům s těmi, no prostě, feťáckými rodinami, když to řeknu natvrdo.

Aneta

Aneta se v hovoru o volbě mateřské školy zmínila o „jistých skupinách obyvatel“, které systém veřejného školství nezvládá kontrolovat, což podle ní ohrožuje práva ostatních lidí. „Ostatními lidmi“ přitom myslela všechny, kdo nepatří do „jistých skupin obyvatel“. Z třídního hlediska používala kódy, jako je „sídlisťe“ či „feťácké rodiny“, aby se identifikovala odlišně (Scharff, 2008) od dělnické třídy, přestože sama na sídlišti vyrostla. Na základě této zkušenosti chce, aby se její dcera držela od „těch lidí“ co nejdál. Kromě toho, že si Aneta buduje distanci od dělnické třídy, což je pro udržování obrazu středostavovské morální čistoty nezbytné (Lawler, 2005), také nepřímou hovoří o Romech – což lze vyrozumět z několika narážek na lokalitu, z toho, že zmiňuje kódovanou „neschopnost respektovat pravidla“, a také z jejího popření, které zmiňujeme níže. Ukazuje to, že vedle nežádoucího spojování s dělnickou třídou zde existuje také určitý předpoklad „mas“, kterým se připisuje rasa.

Když hovoří o „jistých skupinách obyvatel“, kteří nerespektují práva jiných, uvádí to Aneta těmito slovy:

Ani o nich nechci mluvit, nemusím snad říkat, že já a můj manžel nejsme rasisti, nemáme problém s jinými národnostmi, kulturami, oba jsme žili v zahraničí a nemáme s tím problém.

Za prvé, Aneta používá téměř učebnicový příklad popírání (Scharff, 2008, s. 397) „nejsem rasistka“ a své tvrzení podpírá řadou zahraničních zkušeností.

A poté pokračuje vyjmenováním důvodů, proč dává přednost soukromému vzdělávání a proč nechce, aby její dcera navštěvovala školu spolu s dětmi ze „sídliště“ a z „feťáckých rodin“. Na závěr říká „...nechci, aby to znělo snobsky a domýšlivě“. Zvládá se vyhýbat tématům rasového nebo třídního vyloučení a prezentovat se jako otevřená a liberální, a zároveň představovat exkluzivitu soukromé školky jako prostředek vytváření zdravého prostředí pro své dítě. Udržuje si zdání kosmopolitismu spojovaného se středními třídami a reprodukuje narativ strukturální nerovnosti a při tom všem sebe samu i nadále představuje jako člověka umírněných a pokrokových názorů. Tato situace ukazuje, že v každodenních praktikách existuje jen velmi tenká hranice mezi třídou a etnicitou či rasou, jež spolu vstupují do intra-akcí ve výpovědích lidí, kteří se chtějí ještě více distancovat od nežádoucí skupiny. Akt třídní distinkce se tak stává i procesem označování rasy.

Etnizující výpovědi však nabývají zvláštního obratu, když se dostaneme k tématu etnické diverzity ve školce Akademické. Zde není etnicita chápána jako zdroj nebezpečí, ale je spíš pozitivní výhodou mateřské školy, která umožňuje dětem zažívat různost a zvykat si na jiné jazyky, kultury a tradice. S tím je úzce spojeno společné působení třídy a etnicity. Romové jsou spojováni s feminizovanou dělnickou třídou reprezentovanou „feťáky“, „matkami samoživitelkami“, zatímco o etnicitě ve školce Akademické se hovoří jako o „expatech“. Ti jsou vnímáni jako světoví, kosmopolitní profesionálové a tím, že se s nimi člověk stýká, přenáší něco z těchto žádoucích charakteristik i na sebe.

Ničeho se nedotýkej: nákaza neslušností

Není překvapivé, že matky projevují obavy o zdraví svých dětí. Někdy jsme však v hovoru o bacilech a onemocněních rozpoznaly také třídní linku.

Když to srovnám s veřejnou školkou, kam předtím chodila, tak ano, aktivity jsou určitě plus. Ale negativem je, že tam jezdí veřejnou dopravou, takže nemůžu říct, že by ty aktivity byly nějaká super výhoda té školky, protože upřímně bych byla mnohem radši, kdyby moje dcera byla zdravá a ty aktivity nenavštěvovala.

Anabela

Anabela zde vyjadřuje obavy z toho, že její dcera onemocní, když bude používat městskou hromadnou dopravu, a raději by se doplňkových aktivit zcela

vzdala, pokud by to znamenalo vyhnout se cestám MHD. Infekčnost tu používá k legitimizaci sociálního exkluzivismu. Naznačuje, že být „tam venku“ (ve veřejné školce či veřejné dopravě) zvyšuje pravděpodobnost nákazy a tomuto riziku se může vyhnout jedině tím, že dá děti do soukromé instituce. Kontakt s veřejností, který nastává při cestách na tenis nebo na plavání, se zavrhuje, což napovídá, že jedním z důvodů, proč matky volí soukromé instituce, je třídní unifikace. Umožňuje jim to rovněž se distancovat od prostředí dělnické třídy, „čemuž je třeba se bránit, neboť by to mohlo ohrozit respekt, který si střední třídy nárokují“ (Skeggs, 2004).

Podobným způsobem se odmítaly identifikovat s „jinými“ i matky ze školky U vyloučené lokality. Na konci rozhovoru vyjádřila Uršula obavu, že do jejich čtvrti se nahnou nové rodiny. Řekla, že musí změnit dětského lékaře, protože se bojí, aby její děti něco nechytly. Když uvedla „jdu se synem k doktorovi, protože má horečku a kašle, ale domů si donesu tyfus“, uplatňovala stejné diferenciační mechanismy jako matky ze školky Akademické. Distanci mezi sebou a ostatními ještě zdůrazňuje, když vzpomíná, jak u lékaře zakázala synovi čehokoli se dotýkat. Přes čáru jsou pro ni i věci, kterých se „špatní lidé“ dotkli, protože jako žena považovaná za Romku a žijící ve znevýhodněné čtvrti si je vědoma, že bývá kategorizována jako neschopná, selhávající a amorální.

Matky ze školky U vyloučené lokality se pohybovaly ve velmi úzkém prostoru vymezeném podobnými kategorizacemi a ještě zmenšeném rasovými předsudky, a proto se velmi rozohnily, když došla řeč na změnu zákona, která od září 2018 zavedla povinný rok předškolní docházky. Pro ně to znamenalo příliv dětí ze „špatných“ rodin, tedy rodin, jež neplatí nájem, mají spoustu dluhů, a přesto pobírají sociální dávky. Ve školce U vyloučené lokality to podle nich vytvoří „špatný kolektiv“. Uršula vyjadřovala obavy, že nové děti budou mít na jejího syna negativní vliv. Stavěla proti sobě dvě skupiny: je tu skupina „nás“, která platí nájem a sestává ze slušných občanů, a „jiných“, kteří jsou charakterizováni svou nezodpovědností. Tato praktika slouží k odmítnutí identifikace s atributy dělnické třídy, jak jsme ukázaly na předchozích příkladech. A také zde vidíme, že se aktérka vymezuje jako zodpovědná. Skeggs chápe „zodpovědnost jako jeden z klíčových znaků slušnosti“ (1997a, s. 56) a „slušnost je jedním z všudypřítomných znaků třídy“ (tamtéž, s. 1). Tento aspekt dále zdůrazňuje i Uršula sama, když zmiňuje, že nepobírá žádné sociální dávky. Pohybuje se zde v třídně rozděleném teritoriu a zároveň se distancuje od kategorie, s níž si nepřeje být spojována, a také aktivně pracuje s rasovým stereotypem Romů žijících ze sociální podpory, kteří nechtějí

pracovat, protože jsou líní a mazaní. Můžeme zde pozorovat vzájemné intra-akce třídy a etnicity. Uršula se ocitá ve svízelné situaci: chce se vyhnout tomu, aby byla považována za chudou, protože chudoba je chápána jako výsledek individuální neschopnosti a selhání. Uvědomuje si, že je na ni nahlíženo rasově, což jí dává ještě užší škálu možností k vyjádření svého postoje. I tak se jí v rozhovoru daří sebe prezentovat jako odpovědnou osobu a udržet si solidní pozici.

Na druhé straně ve školce Akademické se oceňuje, že ostatní rodiče jsou stejní: mají podobné sociální zázemí, což znamená, že chtějí stejné věci, a mají dost peněz, aby za ně mohli platit (např. profesionální hodiny tenisu nebo gymnastiky). V jiné mateřské škole by ostatní rodiče mohli být problematictí, protože jsou vnímáni jako nezodpovědní. Ozřejmí nám to výpověď Anety, která srovnává školku Akademickou se svou předchozí zkušeností s jinou soukromou institucí:

Ředitelka na tom opravdu pracovala, hodně se snažila, no a ta školka přijímala děti, prostě, z různého sociálního prostředí, a tak tam byl problém, že ve školce byly pořád některé děti nemocné.

[...]

Naše dcera byla neuvěřitelně často nemocná, pořád musela být doma, a můj manžel, když ji vodil do školky, se vždycky vrátil našťvaný. „Hned jak si sundala bundu, mohl jsem okamžitě diagnostikovat, polovina z těch děcek byla infekční a měla by zůstat doma,“ říkal mi a zlobil se.

Aneta srovnává dvě soukromé školky, ale vidí mezi nimi kvalitativní rozdíl ve složení rodin, které se kolem nich ustavily. Zatímco stará školka je různorodější z hlediska třídních kategorií, Akademickou vnímá jako jednodušší. Znamená to, že i rodiče jsou chápáni jako stejní, a proto slušnější. Chovají se podle ní zodpovědně a neposílají děti do školky, když jsou nemocné a infekční. V diverzifikované školce rodiče někdy neměli volbu a děti „tam prostě odložili“. Pomocí znevažujícího jazyka matka ještě více zdůrazňuje bezohlednost, s jakou podle ní jednali rodiče z méně prestižní soukromé školky ve srovnání s Akademickou. Navíc odkazuje ke svému manželovi, lékaři, neboť chce svá tvrzení podpořit jeho expertizou. Můžeme zde sledovat, jak se různé rétorické pomůcky uplatňují zároveň: odmítnutí identifikace a udržování dojmu slušnosti a váženosti se navzájem nevylučují. Aktéři a aktérky obvykle tvořivě uplatňují různé nástroje najednou, aby posílili svá vyprávění.

Závěr

Psaní a mluvení o třídě je v českém prostředí kontroverzní a bývá zavrhováno jako pozůstatek totalitního režimu. Má se za to, že v současné demokratické společnosti má každý/každá možnost uspět, bez ohledu na to, do jaké rodiny se narodil/narodila. Bezplatné studium na středních a vysokých školách fungující na meritokratických principech zdánlivě vytváří prostor pro vzestupní mobilitu pro ty, kteří se „snaží“ a kdo na to „mají“. V kontextu tohoto diskurzu není překvapující, že se všichni vnímají jako střední třída, tedy jako ti, kteří uspěli svou snahou a nadáním. Pak se zdá, že politický potenciál třídy vymizel a společnost se už neorganizuje a neseskupuje na základě třídní příslušnosti. Navzdory tomu jsme v téhle empirické studii ukázaly, jakými různými způsoby matky „dělají jinakost“ (a tudíž i třídu) v zařízeních předškolní péče a vzdělávání, s nimiž jsou spojeny. Studovaly jsme vzájemné intra-akce třídy a etnicity v tom, jak matky hovoří o soukromém a veřejném vzdělávacím systému a v čem vidí hrozby pro budoucí školní úspěchy svých dětí. Ukázaly jsme měnící se významy spojované se soukromým a veřejným vzděláváním ve vztahu k současnému narativu o dělnické třídě a zmapovaly jsme také obavy matek z možného narušení akademického vývoje jejich dětí masami. Na první pohled se třída možná jeví jako irelevantní kategorie, pořád však definuje myšlení a jednání akterek – v intra-akci s ostatními mocenskými strukturami jako gender nebo (dis)abilita. Navíc je třída formativní pro promýšlení strategických rozhodnutí o vzdělávacích trajektoriích dětí ve velice raném věku.

Pro matky ze školky Akademické byl hrozbou systém veřejného školství kvůli přeplněným třídám a „nedostatku“ zdrojů i správných způsobů, jak věci dělat. „Dělání jinakosti“ zjemňovaly používáním praktik já (Skeggs, 2004), například skrze různé formy popírání a distancování se (Scharff, 2008), což jim umožnilo prezentovat se jako progresivní, a tedy slušní a vážení lidé. Scharff (2008) a Skeggs (2004, s. 114) tvrdí, že „obviňování středních tříd ze snobismu a namyšlenosti představuje nejvýznamnější útok na degradující systémy klasifikace“, čímž míní, že problematizování řádu věcí je jednou z mála strategií, jimiž může dělnická třída překonávat stud spojený se svým statutem. Avšak v naší studii to byly matky z vyšší střední třídy, které si dovolily vyjádřit znepokojení nad nerovností v předškolním vzdělávání, což jim umožňovala právě jejich středostavovská kategorie. Jsou vnímány jako ty, které uspěly, a tak je kritika nespravedlnosti u nich vnímána jako akt laskavosti vůči těm, kdo selhali.

Pro matky U vyloučené lokality ztělesňovala mateřská škola coby vzdělávací instituce středostavovskou přiměřenost a umožňovala jim získat si respekt skrze příslušnost k ní. Soustředily se spíše na to, co leží vně mateřské školy. Obávaly se přílivu „špatných dětí“, tedy těch, které zatím nejsou součástí vzdělávacího systému nebo pocházejí z takzvaných „asociálních“ rodin, jež by mohly kontaminovat prostředí školky šikanou, nebo dokonce nemocemi. Matky trvaly na tom, že v jejich školce je všechno zcela ideální. Kritika orientovaná vůči rodinám, které nejsou součástí školky, byla reprodukcí anticikánského narativu obviňujícího Romy a „asociály“ z nezodpovědnosti a zneužívání sociálního státu. Toto jednání lze paradoxně vysvětlit tím, že matky ze školky U vyloučené lokality byly označeny za Romky. To je kladlo do zranitelné pozice vůči mateřské škole obecně i vůči výzkumníci, která s nimi vedla rozhovor. Musely se prezentovat jako poslušné a „hodné“ Romky, a tudíž přijmout narativ bílé většiny, nestěžovat si na rasistické struktury a přitakat neoliberalnímu příběhu o individuálním úspěchu bez ohledu na (rasový a třídní) původ. Kritika z jejich strany by v kontextu diskurzu o dostupném meritokratickém vzdělávacím systému totiž zněla jen jako výmluva. Matky ze školky U vyloučené lokality rozpoznaly negativní konotace, které zatěžovaly jejich samotnou existenci coby ne-bílých a nepříslušejících ke střední třídě, a naučily se mezi těmito významy proplovat.

V obou školkách matky používaly mluvení o „masách“ (davech žáků a žákyň, hromadné dopravě jako zdroji infekce nebo nutnosti udržovat si odstup od „nakažených“), aby obhájily svoje postoje o vzdělávání. Označování lidí těmito termíny je může dehumanizovat a upírá jim individualitu, a tudíž i aktérství, protože jejich chování je dané a zcela očekávatelné. Toto uvažování vychází z předpokladu, že tento systém je doopravdy spravedlivý a odměňuje ty, kdo si to zaslouží, a tedy ti, kteří neuspějí, selhávají vlastní vinou. Jsou vnímáni jako nebezpečí, jež ohrožuje vzdělávání a budoucnost dětí, pokud se nepodaří udržet kýžený odstup, a také jako riziko pro vzdělávací systém obecně. Mluvení o „masách“ ukazuje, jak tytéž třídní mechanismy řídí chování aktérů v rozdílných a hierarchicky uspořádaných pozicích. V závislosti na tom, kde matky v tomto systému stojí, vytvářejí strategie, jak se případnému ohrožení vyhnout. V prostředí diverzifikovaného předškolního vzdělávání, nejenom po linii soukromé-veřejné, tyto strategie ústí v oddělené vzdělávací trajektorie definované třídou a etnicitou.

Závěr

V jednotlivých kapitolách jsme viděli, jak rodiče skrze své individuální strategie a způsoby jednání interagují se současným nastavením předškolního systému. Jako zvlášť relevantní prvky se přitom jevily rodičovské vnímání diversity veřejných škol a rozdílů mezi veřejnými a soukromými zařízeními, stejně jako různé způsoby interakce rodičů se zařízením péče a výchovy dětí. Tyto prvky představují východisko rodičovského jednání v rámci předškolního systému a plodnou půdu pro reprodukci sociálních nerovností.

V rámci naší analýzy jsme se po počátečním zkoumání rodičovských strategií v rámci předškolního systému více soustředily na mikroprocesy (re)konstrukce sociálních rozdílů, které jsou zakotveny jak v étosu daného zařízení, tak i ve vnímání konkrétního dítěte rodičem v obecnějších rodičovských představách o povaze dětství a dětských potřeb v předškolním věku. Snažily jsme se ukázat způsoby vnímání a vytváření významů, které v každodenním fungování daných zařízení jsou tak samozřejmé a automatizované, že zůstanou skryté a nevyřčené.

V oblasti vzdělávání včetně předškolního zaznamenáváme silící étos „zodpovědné autonomní rodiny“ (viz kapitolu 3). Ten obnáší představu, že pro výkon dobrého rodičovství je zásadní převzetí odpovědnosti za úspěch či neúspěch svých dětí. Jsou to výhradně rodiče (a především matky), kdo jsou zodpovědní za zajištění správného a normálního vývoje svých dětí, za jejich úspěch nebo alespoň funkční zařazení do společnosti. Avšak individuální snaha nemůže přebít strukturální nastavení, kdy vzdělávací systém neustále funguje odlišně pro různé sociální skupiny: u dětí z dobře zajištěných rodin naplňuje roli maximalizace budoucího potenciálu a úspěchu, zatímco u dětí z dělnických tříd má vzdělání spíše minimalizovat riziko, že by se mohly stát ohrožením společnosti (Rose, 1999).

Jak se tento mechanismus projevuje v každodennosti sociálních aktérů, jsme měli možnost vidět ve čtvrté kapitole, kde učitelky ze státní školky hovoří u sociálně slabších dětí o problémech, které vnímají především jako důsledek nevhodného přístupu rodičů. Detailně jsme se mu věnovaly v kapitole páté, v níž jsme analyzovaly výpovědi matek z vyšší střední třídy, které byly sice znepokojeny sociálními nerovnostmi v předškolním vzdělávání, ale jejich volba soukromého zařízení byla svým způsobem vyjádřením obav ze sdílení stejného prostoru s lidmi hůře sociálně situovanými. Jejich kritiku vzdělávacího

systému chápeme jako akt laskavosti vůči těm, co selhali. Jedná se o praktiku ustavování sebe samých jako těch úspěšnějších, charakterizovaných vlastní aktivní a zodpovědnou subjektivitou, kterým se v systému díky individuálnímu úspěchu daří. Naproti tomu romské matky samotnou školku, potažmo systém popisovaly jako bezvadný. Kritika z jejich pozic by totiž zněla jako neoprávněná stížnost, výmluva na systém při individuálním selhávání. Rodiče z těchto sociálních skupin přece musejí být nadšeni ze služeb, které jim systém poskytuje jako pomocnou ruku a nabídku k sociálnímu vzestupu.

Tato nerovnost se odráží i v definování hodnot a vizí, na nichž školky stojí. Je považováno za zcela legitimní, že soukromé školky vznikají na základě požadavků středostavovských rodičů s vysokým kulturním kapitálem, kteří mají zájem zapsat své děti do školek vyznávajících podobné hodnoty a vzdělávací principy jako oni sami. Naproti tomu jsme zatím nezaznamenaly snahu o založení školky, která by odrážela potřeby a přání romské komunity a tím vyšla vstříc sociální skupině, jejíž participaci na předškolním vzdělávání chce stát zvýšit. V tomto druhém případě je školka rámována jako zařízení preventivní, které má korigovat nedostatky dítěte způsobené nedostatečnou péčí v rodině. Školky, ať již soukromé, či veřejné, navštěvované převážně středostavovskými dětmi, tak mají větší manévrovací prostor i v tom, jak jsou aktivity s dětmi a samotné děti vnímány. Špinavé dítě v Lesní či na ekologii orientované veřejné školce je vnímáno zcela jinak než špinavé dítě ve školce U vyloučené lokality. Zatímco v prvním případě je špinavé dítě symbolem dětské svobody a zvědavosti, v druhém je symbolem nedostatečné péče a neúspěšné socializace. Na druhé straně by mnoho rodičů z vyloučené lokality bylo šokováno podmínkami některých alternativních školek – chybějící elektřina či tekoucí voda nebo suchý záchod by pro ně nereprezentovaly svobodomyšlný návrat k přírodě, ale nedostatek a chudobu, kterým se sami snaží uniknout. Když dva dělají totéž, není to totéž.

V pedagogickém kontextu, ale také v souvislosti s tvorbou vzdělávacích politik jsou prezentované analýzy výzvou k debatě o předpokladech a přístupech, z jakých vycházíme, o vnímání dětí v různých (sociálních) podmínkách a kontextech a úloh zařízení péče a výchovy dětí v předškolním věku a o prostoru, jaký chceme pro péči a výchovu dětí vytvořit. Základem pro takovou otevřenou debatu je reflexe současné situace a zviditelnění jejích „samozřejmostí“.

Domníváme se, že by bylo užitečné, kdyby tyto procesy a mechanismy byly reflektovány v politických diskusích o předškolním systému v Česku, kde pro poskytování služeb péče o děti (například péče o děti do tří let) zaznamenává-

me spíše podporu diverzifikace a tržních řešení. Tento trend vychází z představy, že diverzifikace a rostoucí význam rodičovské volby jsou nástroji zkvalitnění péče, protože mezi školami budují konkurenční prostředí. My se obáváme, že takto pojatá oblast vzdělávání bude naopak příčinou rozevírajících se nůžek sociálních nerovností, ale i názorového rozštěpení společnosti.

Přítom vycházíme z našich zjištění (především v kapitole 3, ale také v kapitole 4), která ukazují, že se liší způsoby, jakými se rodiče k předškolním zařízením vztahují. V rámci ideálu „svobodné rodičovské volby“, který je spojený s ideálem „zodpovědné autonomní rodiny“, se od rodičů očekává vykonávání zodpovědných rozhodnutí a investic do vzdělávání a zároveň vědomá reflexe těchto praktik. Témata našich rozhovorů do jisté míry reprodukovala tento imperativ volby a její reflexe, což poskytuje jedno možné vysvětlení, proč naše komunikační partnerky byly převážně vysokoškolsky vzdělané ze středních a vysokých příjmových skupin. Vidíme tak, že logika rodičovské volby a svobody je spojená se specifickým způsobem jednání určité rodičovské skupiny. Ukazuje se tak hegemonie této normy nad způsobem, jakým se rodiče mají vztahovat k předškolním zařízením, a nedostatek legitimacy jiných rodičovských chápání těchto služeb, což si zaslouží další pozornost, jak výzkumnou, tak i v rámci každodenních interakcí rodič–učitel/učitelka v rámci mateřských škol. Postoj rodiče, který s důvěrou a bez detailního přezkoumávání podmínek a pedagogického přístupu umístí dítě do nejbližší školky, by neměl být chápán jako svého druhu rodičovské selhání a nedostatečný zájem o kvalitní vzdělání potomků.

Z těchto zjištění vyplývají další témata k výzkumu a diskusi v odborné pedagogické komunitě. Jako klíčový se jeví například vztah a interakce nejen mezi dětmi a (pedagogickým) personálem, ale také mezi rodiči a učitelkami. Jde o reflexi a revizi vzájemných očekávání, ale také o to, jak lze respektovat a zároveň rovnocenně zapojit rodiče, kteří nesplňují ideál „zodpovědné autonomní rodiny“, vztahují se k předškolním zařízením jinými způsoby, připisují jim jiné významy a zároveň se necítí oprávněni k zapojení se do života mateřské školy (viz kapitolu 3). Tyto otázky tvoří také výzvu na systémové rovině: jednak z hlediska diskusí o financování veřejných mateřských škol, protože v současném personálním obsazení zbývá jen málo času pro hlubší interakci učitelek s rodiči, ale také v kontextu profesní přípravy učitelek mateřských škol, ve smyslu kladení většího důrazu na reflexi vztahu pedagogického personálu s rodiči a vnímání situace rodičů v širších (společenských a sociálních) souvislostech.

Z hlediska zájmu na překonávání sociálních nerovností, ale i sociální koheze by měl stát usilovat o plošné zajištění maximální kvality předškolních zařízení, která musejí být dostupná všem dětem, nikoli jen těm s rodiči zorientovanými v úrovni vzdělávacích institucí. V současnosti je však oblast předškolního vzdělávání finančně značně podhodnocena, podle statistik OECD (2019) jsme v mezinárodním srovnání na chvostu výdajů na tuto oblast, a to jak z hlediska celkových nákladů na jedno dítě, tak v poměru těchto výdajů k HDP. To brzdí rozvoj kvality těchto zařízení. Některé školky například namísto snižování počtu dětí ve třídě žádají zřizovatele o výjimku a možnost navýšení počtu dětí, aby byly vůbec schopny utáhnout zajištění dvou plných úvazků pro pedagogický personál na jednu třídu (viz kapitolu 4), což ovšem stále neznamená, že v této třídě pro 27 dětí budou dvě učitelky přítomny současně po celou dobu provozu. Hodnocení této situace z hlediska ředitelek a učitelek veřejných mateřských škol je však zjevně formováno také neoliberalním prizmatem individuálních zásluh a selhání, neboť v rozhovorech s nimi jsme mnohem častěji slyšely kritiku výchovy a postojů rodičů než kritiku státu a napnutých strukturálních podmínek, ve kterých jsou nuceny operovat. Domníváme se, že je třeba překonat tento individualizující pohled a diskurz o dobrých/špatných rodičích a dobrých/špatných učitelkách.

Bibliografie

- Ailwood, J. (2004). Genealogies of Governmentality: Producing and Managing Young Children and Their Education. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 19–33. <https://doi.org/10.1007/BF03249526>
- Ball, S. (2003a). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>
- Ball, S. (2003b). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3). <https://doi.org/10.1080/1474846032000146730>
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088579>
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: SAGE.
- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portal.
- Besley, T., & Peters, M. (2007). *Subjectivity & Truth: Foucault, Education, and the Culture of Self*. New York: Peter Lang Publishing.
- Bettie, J. (2003). *Women Without Class: Girls, Race, and Identity*. Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1967). Systems of education and systems of thought. *Social Science Information*, 14, 338–358.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1988). Vive la Crise!: For heterodoxy in social science. *Theory and Society*, 19(5), 773–788. <https://doi.org/10.1007/BF00162619>

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bowleg, L. (2008). When Black + Lesbian + Woman ≠ Black Lesbian Woman: The Methodological Challenges of Qualitative and Quantitative Intersectionality Research. *Sex Roles*, 59(5-6), 312-325. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9400-z>
- Brighouse, H. (2006). *On education (Thinking in Action)*. Milton Park: Routledge.
- Campkin, B., & Cox, R. (Eds.). (2007). *Dirt: new geographies of cleanliness and contamination*. London: I.B. Tauris.
- Crompton, R. (2008). *Class and Stratification*. Cambridge (UK): Polity.
- Člověk v tísní. (2009). *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s.
- ČTK. (2018). MPSV: Zájem o dětské skupiny roste, jejich počet překročil 600. ČTK, 26. 3. 2018. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2018/03/mpsv-zajem-o-detske-skupiny-roste.html>
- Devine, F. (2004). *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge, Velká Británie: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488771>
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1993). Entry into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.19.080193.002153>
- Felcmanová, L. (2015). Předškolní péče a vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. (s. 9-26). Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta.
- Foucault, M. (1980). Truth and Power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (s. 109-133). Harlow: Longman.
- Foucault, M. (2003). Subjekt a moc. In *Myšlení vnějšku* (s. 195-227). Praha: Hermann & synové.
- Foucault, M. (2009). *Zrození biopolitiky: Kurz na Collège de France 1978-1979*. Praha: CDK.

- Gabal, I., & Čada, K. (2010). Romské děti v českém vzdělávacím systému. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 109–129). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equality in education*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, Velká Británie: Polity Press.
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8114-2015>
- Gutting, G., & Oksala, J. (2019). Michel Foucault. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2019 Edition)*. Dostupné z <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/foucault/>
- Hamann, T. H. (2009). Neoliberalism, Governmentality, and Ethics. *Foucault Studies*, 6, 37–59. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.2471>
- Hansen, K., & Hawkes, D. (2009). Early Childcare and Child Development. *Journal of Social Policy*, 38(2), 211–239. <https://doi.org/10.1017/S004727940800281X>
- Hartman, A. (2015). *A War for the Soul of America: A History of the Culture Wars*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226254647.001.0001>
- Jabal, E. (2013). Institutional identity and school-community matters: „Encapsulated“ and „inclusive“ lessons for engagement from two international schools in Hong Kong. *Journal of Research in International Education*, 12(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1475240913478088>
- Kampichler, M., & Kispéter, E. (2014). Public maternalism in the Czech Republic and Hungary: work family policies in two post-socialist welfare states. *socio.hu*. Dostupné z <http://www.socio.hu/en/visegrad-issue>. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2014en.41>
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(2), 1–28. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0009>
- Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). „Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek“. *Sociológia*, 46(1), 5–24.

- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využitelnosťou: Nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. *Sociální studia*, 2/2012, 13–29. <https://doi.org/10.5817/SOC2012-2-13>
- Kašparová, I., & Klvaňová, R. (2016). Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Slovak Sociological Review*, 48(4), 377–398. Bratislava: Slovenská akadémia vied. ISSN: 0049-1225.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400836222>
- Kishan, N. R. (2008). *Privatization of education*. New Delhi: A. P. H Publication.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kuchařová, V. et al. (2009). *Péče o děti předškolního a raného školního věku*. Praha: VÚPSV. Dostupné z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_299.pdf (Navštíveno 2. února, 2019).
- Kuchařová, V., & Svobodová, K. (2006). *Síť zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. Praha: VÚPSV. Dostupné z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_225.pdf
- Lamont, M., & Fournier, M. (Eds.). (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lareau, A. (2000). *Home advantages: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhood: The importance of social class in family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lawler, S. (2005). Disgusted Subjects: The Making of Middle-class Identities. *Sociological Review*, 53(3), 429–446. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00560.x>
- Liegeois, J.-P. (1998). *School Provision for Ethnic Minorities: the Gypsy Paradigm*. University of Hertfordshire Press.
- Lykke, N. (2010). *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852774>
- Marx, K. (1954). *Kapitál: Kritika politické ekonomie* [The Capital: Critique of Political Economy]. Praha: Státní nakladatelství politické literatury.

- McDonough, P. (1996). *Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meo, A. I. (2011). Zafar, so good: middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349–367. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559338>
- Messing, V. (2014). Apart or Together: Motivations Behind Ethnic Segregation in Education across Europe. In J. Szalai & C. Schiff (Eds.), *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137308634_2
- Messing, V. (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336>
- Millei, Z. (2011). Governing Through Early Childhood Curriculum, „The Child,“ and „Community“. Ideologies of Socialist Hungary and Neoliberal Australia. *European Education*, 43(1), 33–55. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430103>
- Millei, Z. (2013). Memory and kindergarten teachers' work: children's needs before the needs of the socialist state. *Globalisation, Societies and Education*, 11(2), 170–193. <https://doi.org/10.1080/14767724.2013.782185>
- MPSV. (2009). *Národní koncepce podpory rodin s dětmi*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/7958/Narodni_koncepce_podpory_rodin_s_detmi.pdf (Navštíveno 2. února, 2019).
- MPSV. (2019). *Evidence dětských skupin*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dostupné z <http://evidence.mpsv.cz/eEDS/index.php>
- MŠMT. (2009). *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)*. Č. j.: 25461/2009 – 20. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc
- O'Brien, M. (2007). Mothers' Emotional Care Work in Education and its Moral Imperative. *Gender and Education*, 19(2), 157–177. <https://doi.org/10.1080/09540250601165938>
- OECD. (2019). Public spending on childcare and early education. *Family Database*. Dostupné z https://www.oecd.org/els/soc/PF3_1_Public_spending_on_childcare_and_early_education.pdf

- Papero, A. L. (2005). Is Early High-Quality Daycare an Asset to the Children of Low-Income, Depressed Mothers? *Developmental Review*, 25(2), 181–211. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.10.001>
- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58–71.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portal.
- Půbalová, B. (2017). Soukromých školek přibylo, hlavně v Praze. *Statistika a my. Měsíčník českého statistického úřadu*, 10/2017. Dostupné z <http://www.statistikaamy.cz/2017/10/soukromych-skolek-pribylo-hlavne-v-praze/>
- Rabušicová, M. (2013). Impulz k dalšímu přemýšlení o vzdělanostních nerovnostech: věc trvá. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 173–178. <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-12>
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: VÚP.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2–14. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_1
- Reay, D. (1996). Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22, 581–596. <https://doi.org/10.1080/0141192960220505>
- Reay, D. (1998). „Always knowing“ and „never being sure“: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, D. (2000). A Useful Extension of Bourdieu’s Conceptual Framework?: Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers’ Involvement in Their Children’s Education?. *The Sociological Review*, 48(4), 568–585. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>
- Reay, D. (2004). „It’s all becoming a habitus“: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). „Spoilt for Choice“: The Working Classes and Educational Markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/0305498970230108>

- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habitués and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Dostupné z <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T. et al. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Saxonberg, S. (2014). *Gendering Family Policies in Post-Communist Europe: A Historical-Institutional Analysis*. Basingstoke: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137319395>
- Saxonberg, S., Hašková, H., & Mudrák, J. (2012). *The Development of Czech Childcare Policies*. Praha: SLON.
- Sayre, S. (2001). *Qualitative methods for marketplace research*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985543>
- Scharff, C. M. (2008). Doing Class: A Discursive and Ethnomethodological Approach. *Critical Discourse Studies*, 5(4), 331–343. <https://doi.org/10.1080/17405900802405247>
- Sidiropulu Janků, K. (2014). O leperiben. Partnerství, etnizace a orientalismus v aplikovaném výzkumu [About Leperiben. Partnership, Ethnicization and Orientalism in Applied Research]. *Biograf*, 59(59), 5–32.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Skeggs, B. (1997a). *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: SAGE.
- Skeggs, B. (1997b). Classifying Practices: Representations, Capitals and Recognitions. In P. Mahony, & C. Zmroczek (Eds.), *Class Matters: „Working Class“ Women’s Perspectives on Social Class* (123–140). London: Taylor & Francis.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>

- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Školy a školská zařízení – za školní rok 2015/2016. (19. května 2017). Český statistický úřad. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>
- Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Štefan, V. (2018). Většině dětských skupin hrozí zánik, až vyschne dotační zdroj. Rýsuje se plán na jejich záchranu? *iRozhlas*, 29. 4. 2018. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/detske-skupiny-ministerstvo-prace-a-socialnich-veci-evropske-dotace-skolky_1804291009_dbr
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177–1189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Törnqvist, M. (2018). The Making of an Egalitarian Elite. School Ethos and the Production of Privilege. *British Journal of Sociology*. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12483>
- Úřad vlády. 2013. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2012*. Praha: Úřad vlády ČR.
- Van Galen, J. A., & Dempsey, V. O. (Eds.). (2009). *Trajectories: The Social and Educational Mobility of Education Scholars from Poor and Working Class Backgrounds*. Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/10.1163/9789087907266>
- Van Laere, K., Vandebroek, M., Roets, G., & Peeters, J. (2014). Challenging the Feminisation of the Workforce: Rethinking the Mind-Body Dualism in Early Childhood Education and Care. *Gender and Education*, 26(3), 232–245. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901721>
- Vandebroek, M., & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tense negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143. <https://doi.org/10.1177/0907568206059977>
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. London: Routledge Falmer.
- Wacquant, L. (2008). Relocating Gentrification: The Working Class, Science and the State in Recent Urban Research. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(1), 198–205. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2008.00774.x>

- Walkerdine, V. (2003). Reclassifying Upward Mobility: Femininity and the Neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), 237–248. <https://doi.org/10.1080/09540250303864>
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing-up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. Basingstoke: Palgrave. <https://doi.org/10.1080/09540250303864>
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- West, A., Noden, P., Edge, A., & David, M. (1998). Parental involvement in education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24, 461–484. <https://doi.org/10.1080/0141192980240407>
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- West, C., & Fenstermaker, S. (2002). Accountability in Action: The Accomplishment of Gender, Race and Class in a Meeting of the University of California Board of Regents. *Discourse & Society*, 13(4), 537–563. <https://doi.org/10.1177/0957926502013004455>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wiborg, S. (2009). *Education and Social Integration: Comprehensive Schooling in Europe*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230622937>
- Williams, K., Jamieson, F., & Hollingwirth, S. (2008). „He Was a Bit of a Delicate Thing“: White Middle-Class Boys, Gender, School Choice and Parental Anxiety. *Gender and Education*, 20(4), 399–408. <https://doi.org/10.1080/09540250802190230>
- Zamojská, E. (2016). Equality and Difference in Education. Theoretical and Practical Issues in Equity Education – A Polish Example. *Pedagogická orientace*, 26(4), 659–677. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-677>

Jmenný rejstřík

- Alexander, Karl L. 5
Ball, Stephen J. 6, 8, 54-55, 60
Bečvářová, Zuzana 12
Besley, Tina 20-21
Betáková, Eva 39, 56
Borkovcová, Irena 12
Bourdieu, Pierre 39, 60, 65
Bowe, Richard 6, 8
Bowleg, Lisa 63
Brighouse, Harry 6
Campkin, Ben 50
Cox, Rosie 50
Crompton, Rosemary 62
Čada, Karel 5
Devine, Fiona 60
Dvořáčková, Jana 13, 15, 19, 36, 45
Entwisle, Doris R. 5
Felcmanová, Lenka 37
Fenstermaker, Sarah 62-63
Foucault, Michel 20-21
Fournier, Marcel 60, 63
Gabal, Ivan 5
Gewirtz, Sharon 6, 8
Grůzová, Lucie 13
Hamann, Trent H. 21
Hansen, Kirstine 5
Hartman, Andrew 39
Hašková, Hana 11
Hawkes, Denise 5
Jabal, Eric 40
Jarkovská, Lucie 13, 15, 19, 36, 45
Kampichler, Martina 11, 13, 15, 19, 36, 45
Kaščák, Ondrej 8, 39, 56
Kašparová, Irena 39
Khan, Shamus R. 40
Kishan, Neelam R. 6
Kispéter, Erika 11
Klvaňová, Radka 39
Koťátková, Soňa 12
Kuchařová, Věra 11
Lamont, Michèle 60, 63
Lareau, Annette 44, 55-56
Lawler, Steph 60, 63, 65-67
Lucey, Helen 60
Lykke, Nina 61, 63
Mareš, Jiří 20
Marx, Karl 60
McDonough, Patricia M. 39
Melody, June 60
Meo, Analia I. 40
Mudrák, Jiří 11
Najvarová, Veronika 11
O'Brien, Maeve 60
Papero, Anna L. 5
Peters, Michael 20-21
Průcha, Jan 12, 20
Pupala, Branislav 8
Rabušicová, Milada 5
Ramey, Craig T. 5
Reay, Diane 39-40, 55, 60
Rose, Nikolas 20-21, 25, 28, 32, 34, 36, 73
Saxonberg, Steven 11
Scharff, Christina M. 60-62, 64, 67, 71
Sidiropulu Janků, K. 62
Simonová, Jaroslava 6, 37
Skeggs, Beverley 35, 60-65, 69, 71
Svobodová, Kamila 11
Syslová, Zora 11-13

Šotolová, Eva 5

Štefan, Václav 13

Tarabini, Aina 40-41

Törnqvist, Maria 40, 44, 51

Wacquant, Loïc 39, 60

Walkerline, Valerie 60

Walterová, Eliška 20

Weber, Max 60

West, Anne 55

West, Candace 62-63

Wiborg, Susanne 7

Williams, Katya 64

Zamojská, Eva 7-8

Zimmerman, Don H. 62

Věcný rejstřík

D

„dělání jinakosti“ 60-64, 71
dětství 19, 43, 50, 73
diverzifikace 5, 20, 38-39, 54, 57, 75

E

etnicita 10, 60-63, 67-68, 70-72

G

governmentalita 20-21

H

hodnoty 5-7, 19, 27-28, 34, 39, 41, 43, 50-51,
57, 66, 74

I

identita 36, 41, 44, 52, 62
inkluze 6, 37
institucionální habitus 9, 39-41, 57

K

kapitál
ekonomický 6, 46, 53, 57
kulturní 6-8, 44, 46, 51, 53, 57-58, 74
lidský 21, 23, 25, 32
sociální 8, 51, 53, 55-57
komunita 52-55, 57, 74-75
kulturní segregace 56-57

M

marketizace školství 6
mateřská škola soukromá 6, 10, 15-16, 19, 22,
25-26, 28, 31, 36, 39, 47-48, 51, 53-54, 58,
60-61, 63-66, 68-70, 73-74
„Akademická“ 16, 18, 22, 61, 63-66, 68-71
„Lesní“ 16, 18, 26-28, 39-58, 74
„Přestupní“ 16, 18, 28, 31

mateřská škola veřejná 6, 11-13, 15-18, 28,
30-31, 36-39, 42, 46-47, 49, 53, 58, 61,
63-69, 73-76
„Centrální“ 16-18, 28, 30, 32
„Sídlištní“ 16-18, 22, 28, 31-32, 39-43, 45-57
„U vyloučené lokality“ 16-18, 22, 33, 61, 64-
65, 69, 72, 74
mateřství 11, 21, 34

N

neoliberalismus 8, 20-21, 24, 35, 37-38, 54, 58,
60, 72, 76

O

osobní odpovědnost 8, 20-21, 24, 28, 32-38,
69-70

R

rasa 61-63, 67-70, 72
rodičovství 21, 25, 31, 35, 38, 45, 54, 73
rodina 5-8, 13-15, 19, 21, 25, 36-37, 39-42,
44-48, 51-59, 61, 65-74
zodpovědná autonomní rodina 20-22, 37-38,
73, 75
Romové 5, 33-37, 45, 51, 61-62, 64, 67-69, 72,
74
rovnost 7-8, 43-44, 49

S

sociální nerovnosti 5-7, 10, 19-22, 36-38, 40,
56, 73-76
sociální reprodukce 39, 53, 55-57
sociální status 17, 39, 41
sociální třída 19, 39, 55, 60
subjektivita 21-22, 27-28, 31, 33-35, 37, 74
systém předškolního vzdělávání 5, 8, 10-14,
36-38, 73-75

Š

školství

soukromé 10, 14, 57, 61-64, 71

veřejné 10, 13-14, 32, 57, 62-64, 67, 71

T

technologie já 20-30, 33-36

technologie moci 20-22, 26, 29, 34-35

třída 9, 19, 39, 44, 55, 60-73

dělnická třída 36, 60, 64-69, 71, 73

střední třída 6, 8, 17, 44, 57, 60-61, 64-66,
68-69, 71-73

V

volba

možnost 6, 54, 57, 59

rodičovská 5-6, 14, 16, 20-21, 25, 28, 32,
38-39, 54, 58, 66-67, 73, 75

výchova

cíle 21-22, 35-37, 43, 48

pojetí 8, 20-38

Z

způsoby 20-38, 55-57

vývojová psychologie 21, 25, 32

Vědecká redakce MU

- prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.
- PhDr. Jan Cacek, Ph.D.
- Mgr. Tereza Fojtová
- doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.
- Mgr. Michaela Hanousková
- doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.
- doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
- prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.
- prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
- prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.
- prof. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr. rer. nat.
- PhDr. Alena Mizerová
- doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
- doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
- Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
- prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.
- prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.
- doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

Diverzifikace předškolního vzdělávání v ČR

Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D.

Mgr. Martina Kampichler, Ph.D.

Mgr. Katarína Slezáková

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77, Brno

Jazyková redakce: Aleš Antošík

1., elektronické vydání, 2020

Sazba: Books print s.r.o., I. P. Pavlova 184/69, 779 00 Olomouc

ISBN 978-80-210-9625-7

NEROVNOST

VZDĚLÁNÍ

RODIČE

ETNICITA

ZNEVÝHODNĚNÍ

UČITELÉ

SOCIÁLNÍ REPRODUKCE

ROVNÉ ŠANCE

PŘEDŠKOLÁCI

DISCIPLÍNA

MUNI
PRESS

MUNI
PED