
Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole*

KATEŘINA VOJTÍŠKOVÁ**

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha

Academic Success and the Intergenerational Reproduction of Academic Performance at Basic School

Abstract: This article presents the preliminary results of an ethnographic study focusing on eighth- and ninth-year students at two basic schools in Prague. The study conceives academic success and failure as categories that need to be explained; it is necessary to demonstrate how they are produced and ascribed with meaning in the everyday practice of student evaluation, especially by school authorities. Student evaluations are generally based on a complex assessment of a student's aptitude and diligence, and they also reflect a student's conduct at school conduct and attitude towards school discipline, education, and authority, i.e. towards accepted values, the school code, and other (written and unwritten) rules of interaction. Academic failure signalling some kind of shortcoming on the part of the recipient of an evaluation – be it a lack of interest, motivation, cooperation, effort, ability, or intelligence – has a moral connotation and stigmatising effect. This is legitimised by the presumption that it is the student's own deliberate actions, his or her degree of interest and effort, that determine success or failure at school, and that this essentially has nothing to do with the student's (natural) intelligence or (given) family background. Yet a student's family background and available cultural resources play an important role in academic performance. Academically inclined parents, high academic ambitions on the part of a student and his or her parents, communication style, and respect for school authority are key elements of success at basic school and have a hand in the intergenerational reproduction of educational inequalities.

Keywords: school ethnography, social categorisation, school success/failure, educational inequalities, cultural resources, positioning.

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2011, Vol. 47, No. 5: 911–935

* Studie byla finančně podpořena grantem MŠMT (e.č. 2D06014) a stipendiem Husovy nadace. Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Jadwize Šanderové, CSc., za její vedení a trpělivou pomoc při přípravě textu a PhDr. Jiřímu Šafrovi, Ph.D., za jeho neutuchající entuziasmus. Dík patří také anonymním recenzentům za jejich cenné postřehy a připomínky.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Kateřina Vojtíšková, oddělení Lokální a regionální studia, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: katerina.vojtiskova@soc.cas.cz.

Úvod

Zkoumání sociálních nerovností ve vzdělávání je dlouhodobě jedním z předních zájmů sociologie. Školství je jednou z arén, ve které expertní zjištění mají vliv na politická rozhodnutí s cílem vést ke změnám praxe, měnit každodenní sociální realitu mnoha lidí ve jméno prosazování konkrétních zásad. Například omezovat stávající nerovnosti. Příspěvek si klade za cíl poukázat na okolnosti úzce související s reprodukcí nerovností ve vzdělávání, které zároveň mohou mnoha reformám úspěšně odolávat svým ukotvením v kultuře jako tradici a každodennosti.

Na datech pořízených při etnografickém výzkumu prováděném ve dvou třídách pražských základních škol ukáží, jakými způsoby je utvářena školní úspěšnost a neúspěšnost žáků v osmém a devátém ročníku. Jaké vlastnosti, práva a povinnosti jsou s konkrétními pozicemi v třídním kolektivu spojovány, a také jak se v těchto procesech projevuje rodinné zázemí. Zjištěné rozdíly ve školní úspěšnosti a vzdělanostních aspiracích žáků nebudou tradičně, strukturalisticky, vysvětlovat jako důsledek (kombinace) určitých atributů (např. gender, sociální třída, etnicita), ale jako výsledek procesů každodenní interakce a komunikace aktérů, praktik hodnocení a umisťování, k nimž dochází v hierarchicky upořádaném školním prostředí. Výsledkem každodenních interakcí je usazování jednotlivců do různých pozic s vlivem na identitu žáků a zde také na rozhodování o výběru střední školy.

Pozice a umisťování – školní úspěšnost a neúspěšnost

Symbolické pozice „ne-/úspěšných“ či „špatných/dobrych“ žáků zastupují více méně již předem připravené „škatulky“ – kategorie definované vůči sobě, tedy relativně, a nesoucí význam přisouzený v prvé řadě pedagogy, ale také spolužáky, rodiči. Výsledkem dlouhodobých, opakovaných až rutinizovaných hodnocení jednotlivých žáků je jejich poměrně stabilní spojení s kategoriemi a jejich obsahem, s patřičnými dopady na sociální identitu. Tuto vazbu chápou jako nesa-mozřejmou, jako výsledek každodenních praktik „umisťování“/„pozicování“ (podobně viz [Davies, Harré 2001; Šanderová et al. 2009: 57–8; Hejhalová 2010; Slocum-Bradley 2010]).

Na tvorbě (sociálních) identit v interakcích se podílí diskurzivní praktiky umisťování, díky nimž lze uchopovat sebe i ostatní v promluvách jako pozorovatelné a subjektivně koherentní. Promluvy se opírají o kulturně podmíněné příběhy, dějové linie, v nichž je utvářen mluvčí i posluchač. „Pozice“ uvaluje na toho, kdo ji zastává, určité vlastnosti, práva, povinnosti a závazky, je zdrojem a zároveň určuje perspektivu, z níž mluvčí vyjednává. Umisťování má sociální důsledky (ilokuční, perlokuční síla), jazyk pouze nereprezentuje, ale mění či spoluutváří sociální svět [Slocum-Bradley 2010: 82]. Pozice „žák“ a „učitel“ mají nejen různá práva a povinnosti (učitel vykládá, zkouší, vyvolává; žák/yně poslouchá, zapisuje, odpovídá), ale také fungují v kulturně definovaných rámcích procesu školního

vzdělávání. Základní vzdělávání vychází primárně z transmisivní koncepce předávání poznatků a dovedností kulturně nedostatečně vybaveným členům společnosti. Školní úspěšnost je mírou, s jakou se tento v zásadě lineární proces daří naplňovat. Dospělí lidé v pozici učitelů jsou nadáni legální autoritou zmocňující je k tomu, aby se právě jejich hodnocení stala významnou součástí konstrukce školní kariéry. Ta je ovšem vždy chápána jako primárně utvářená jednáním samotných žáků jako neopominutelných aktérů.

Sociální účinky školního hodnocení jako systémové zpětnovazební informace vzhledem k učební činnosti žáka jsou mnohé [více viz Slavík 2003]. Jedním ze zásadních instrumentálních dopadů se jeví být průměrný prospěch v osmém a devátém ročníku základní školy (ZŠ), který se v současné době stal jedním z rozhodujících kritérií směřujících žáky do různých vzdělávacích drah. Význam zkoumání praktik dělicích žáky/ně od „nejlepších“ po „nejhorší“ spočívá ale také ve skutečnosti, že hodnocení s sebou nese širší než jen školní relevanci. Ve společnosti, která klade důraz na individualismus a zásluhovost, má důsledky pro identitu, formující se osobnost mladého člověka. Neúspěšnost přináší vždy jistý morální stigmatizující náboj, který s ní nemusí být automaticky spojován [Goffman (1963) 2003]. Zaujímání konkrétní pozice ve třídě souvisí s přátelskými vazbami, usuzováním, kdo jsem a kdo jsou „lidé jako já“, a také s formulováním životních cílů, aspiracemi a životními šancemi.

Souvislost klasifikací a voleb s objektivní strukturou (sociálním/třídním zázemím) zachycuje teoretický koncept habitus, zvnitřnělá objektivní struktura, systém schémat vnímání, myšlení, cítění, který strukturuje a sjednocuje volby/jednání člověka – životní styl (vkus, přátelé, aktivity, spotřeba) [Bourdieu (1979) 1984]. V oblasti vzdělávání pak podle P. Bourdieuho specifický habitus zdánlivě přirozeně pasuje do role „vítězů“ závodu o co nejlepší dosažené vzdělání „dědice“ tříd, které disponují kulturním kapitálem. Díky němu jsou ve škole právě oni vnímání a oceňování jako nadaní a perspektivní, což dále posiluje jejich sebevědomí a motivaci. Studenti, kteří ve škole ceněnými statky nedisponují, jsou postupně eliminováni, ať už vlastním rozhodnutím, nebo v přijímacích procedurách [Bourdieu, Passeron (1977) 1990].

Vyšší a střední třídy mezigeneračně udržují své relativně lepší sociální postavení, odvozené také od dosaženého vzdělání. V ČR můžeme sledovat nárůst ekonomické návratnosti vyššího vzdělání zejména po roce 1989 [Matějů, Straková, Veselý 2010: 77, 229]. V analýze uvažuji proto také o roli rodinných kulturních zdrojů, které žáci ne/mají k dispozici při utváření svých školních kariér. Nemohu se vyhnout otázkám, co vůbec za takové zdroje v dnešní škole lze považovat, jak se konkrétně uplatňují, jakým způsobem rodiny „předávají“ privilegia nebo znevýhodnění.

Hlavní téma, které sleduji, je ovšem mnohem užší: s jakými charakteristikami se pojí ve dvou třídách pražských základních škol pozice „dobrého“ a „špatného“ žáka/žákyně, jak jsou v konkrétních případech realizovány s ohledem na rodinné zázemí a formující se identitu žáků.

Nejdříve v krátkosti přiblížím výzkum a data. Dále představím hlavní výkladové rámce, o které se současné školství opírá, především jeho cíle s ohledem na rovnost příležitostí. V části následující se již zaměřím na konkrétní školní třídy a vybrané žáky a učitelky, kteří obsazují specifická místa v symbolickém prostoru školního hodnocení. Na jejich příkladu uvedu charakteristiky typicky spojené s danými pozicemi, ale i zacházení s atributy, které dané pozici neodpovídají a je třeba je „ošetřit“, ukázat na praktiky manévrování v symbolickém prostoru. Zvláštní pozornost věnuji projevům chování žáků ve vztahu ke školním pravidlům jako výrazu přijímání nebo odmítání školní kultury a jako součástí kulturních zdrojů, které mohou získávat v rodině.

Text je příspěvkem k interakcionistickým a kulturním přístupům ke zkoumání sociální konstrukce nerovností [Šanderová et al. 2009], předně v oblasti problematiky procesů sociální a kulturní mezigenerační reprodukce nerovností zaměřené na vztah mezi rodinou a školou [např. Bourdieu, Passeron (1977) 1990; Lareau, Horvat 1999; Lareau 2003; Katrňák 2004; Reay 2004; Weis 2004; Vojtíšková 2010].

Data a metodologie – etnografický výzkum

Inspirována mimo jiné pracemi Pražské skupiny školní etnografie (PSŠE) [PSŠE 1992, 1994, 2004; Viktorová 1994; Štech 2004] jsem pro zkoumání procesů vzdělanostní reprodukce zvolila etnografický přístup, který se po tzv. kulturním obratu začal široce využívat ke zkoumání nejrůznějších sociálních fenoménů [Šanderová, Šmídová 2006; Jarkovská 2009b]. Sledovala jsem dvě třídy ve dvou ZŠ, které jsem nazvala Malá a Sídlištní, v osmém a následně devátém ročníku (2008/2009, 2009/2010).

Při výběru škol jsem se záměrně omezila na školy a třídy tzv. *spádové*, do kterých docházeli hlavně žáci bydlící v blízkosti školy. Zahrnula jsem velkou sídlištní školu v periferní oblasti Prahy a menší školu ve vnitřní periférii Prahy. Sledované školní třídy navštěvovali žáci s různým sociálním zázemím, děti vyučených, středoškolsky i s vysokoškolsky vzdělaných rodičů zaměstnaných v dělnických, úřednických i odborných profesích a také podnikajících.¹ Také školní výsledky žáků byly značně diferencované.

V přípravném týdnu v srpnu 2008 došlo k prvním schůzkám na školách. Na Sídlištní škole s výchovnou poradkyní a následně třídní učitelkou. Na Malé škole se podobná schůzka odehrála přímo s ředitelem školy, a teprve na začátku školního roku jsem dostala příležitost se seznámit s třídní učitelkou. Na prvních třídních schůzkách jsem výzkum představila rodičům a požádala je o udělení souhlasu s výzkumem. Svou přítomnost na hodinách jsem poté vyjednávala se samotnými

¹ Včetně různých kombinací v rodině. Nutno říci, že zde nenalezneme vysoko postavené vysokoškolsky vzdělané úředníky nebo vyšší manažery. Ani v jedné rodině nejsou vysokoškolsky vzdělaní oba rodiče.

učiteli.² Kromě úvodního vstupu jsem se nesnažila spolupráci jednotlivých učitelů podpořit autoritou vedení školy a plně jsem respektovala přání jednotlivých vyučujících, kterým jsem se snažila výzkum přiblížit a legitimovat. Zatímco na Malé škole se moje pozice časem komplikovala neochotou většiny vyučujících spolupracovat a v druhém roce jsem se téměř omezila na rozhovory se žáky, na Sídlištní škole mně navázání až přátelského vztahu s třídní učitelkou umožnilo trávit ve škole mnohem více času, účastnit se školy v přírodě, seznámit se blíže s žáky/žákyněmi i učitelkami a dozvědět se mnohem více z chodu školy.

Mými daty jsou terénní poznámky z pozorování ve třídách při výuce i o přestávkách a školních akcích, školní dokumenty, přepisy a záznamy z formálních i neformálních individuálních či skupinových rozhovorů se žáky, učiteli a rodiči. Celkem jsem uskutečnila a nahrála 100 rozhovorů (10 s učiteli a zaměstnanci školy, 24 s rodiči, 66 se žáky). S žáky jsem hovořila několikrát, první rozhovor jsem vedla individuálně, v dalším roce jsem kombinovala individuální a skupinové etnografické rozhovory (tento přístup viz např. [Heyl 2001]). Rodiče jsem nejprve oslovila prostřednictvím dětí informačním letákem, poté osobně telefonicky.³ Jejich dotazování mělo většinou podobu hloubkového rozhovoru (více o této metodě viz [Silverman 2004]).

V analýze jsem se zaměřila na kulturu a sociální strukturu přítomné v jednání, ve sjednaných interakčních praktikách, v řeči. Sledovala jsem, jak zúčastnění aktéři (učitelé, žáci, rodiče) na daných školách interpretovali různé situace, jak používali vybrané kategorie, jaké významy s nimi spojovali a do jakých souvislostí je uváděli. Kategorie školní ne/úspěšnosti tedy chápu jako předmět zkoumání, jako jevy hodné vysvětlení [Hester, Eglin 1997].

² V Malé škole mi již třetí den před hodinou přírodopisu paní učitelka sdělila, že jsem viděla různé styly práce se třídou, což by mohlo stačit. Jednalo se podle ní o třídu problematickou, se kterou je obtížné pracovat, a moje přítomnost rušila. Po několika dalších dnech ve škole mne s podobnou argumentací odmítly i učitelky angličtiny, matematiky a ještě později českého jazyka. Na Sídlištní škole s výjimkou jedné pedagožky učitelé neměli vůči mé přítomnosti ve třídě výhrady. Pouze učitelka angličtiny po druhé hodině odmítla mé „hospitace“. V Malé škole jsem byla přítomná na hodinách pět dní v průběhu října a listopadu, do školy jsem docházela až do března, navštěvovala dále pouze hodiny fyziky a místo vybraných hodin jsem hovořila s žáky. V Sídlištní škole jsem strávila pozorování 12 dní od října 2008 do ledna 2009, poté jsem pokračovala v rozhovorech. Na obou školách jsem se dále účastnila několika školních akcí (např. vánoční trhy a besídka, sportovní den, výstava v muzeu, Den Země). Po rozhovorech s dětmi jsem oslovovala telefonicky rodiče a v případě souhlasu hovořila také s nimi mimo školu. Výzkum jsem obnovila na počátku roku 2010. Na Malé škole se omezil na rozhovory s žáky/němi a rozhovor s novou učitelkou přírodopisu a chemie. Na Sídlištní škole, vedle pozorování a rozhovorů se žáky a učiteli, zahrnoval i různé školní akce (např. závěrečné školní besídky, předávání vysvědčení).

³ Nepreferovala jsem žádného z rodičů a výběr nechala na jejich uvážení. Ve dvou případech se rozhovoru účastnili oba rodiče, ve dvou případech pouze otec dítěte/děti, ve zbylých případech jsem hovořila s matkami.

Cíle vzdělávání, rovnost příležitostí a rozvoj individuality

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. je vzdělávání veřejnou službou, ve které se prosazují hodnoty bezplatnosti a rovnosti přístupu, vzájemné úcty, respektu, solidarity, důstojnosti, svobodného šíření poznatků nebo zdokonalování procesu vzdělávání. Pedagogové mají zajistit co největší rozvoj osobnosti dítěte/mladého člověka se zohledněním individuálních předpokladů. V řeči zákona to znamená pomáhat zvláště těm, kteří se vymykají normě – talentovaným i znevýhodněným. Na školách se pracuje s koncepty ukotvenými v legislativě – jako rovný přístup ke vzdělání, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, zdravotní postižení/znevýhodnění, sociální znevýhodnění, nadaní žáci, integrace či inkluze. Ty mají pomoci narovnat šance dětem znevýhodněným rodinným zázemím, původem, etnicitou či vrozenými (in)dispozicemi. V zájmu péče o žáky spadající do těchto kategorií musí školy spolupracovat nebo zaměstnávat specialisty – psychology, asistenty a speciální pedagogy. Státní dokumenty kladou důraz na uplatňování principů inkluzivního vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (HVP) bez segregace, se zachováním různorodých kolektivů s cílem optimálního rozvoje každého jedince, které má zajistit individualizovaná péče všech pedagogických pracovníků škol.

Není třeba příliš zdůrazňovat, že každodenní praxe se od těchto předpokladů a ideálů odlišuje, a v základním školství se v nemalé míře prosazují mechanismy přesně opačné – selekce a segregace. Podíl žáků mimo HVP od roku 1991 narůstal, a v roce 2006/7 činil téměř celou čtvrtinu [Matějíř, Straková, Veselý 2010: 96]. Diferenciaci školních tříd či škol napomáhá jak jednání části rodičů (volba školy, souhlas s přeřazením), tak odborníků (školní a poradenská zařízení) za podmínek definovaných legislativou a zřizovateli.

Mimo HVP patří jednak školy či třídy speciální a praktické s vlastními osnovami určené dětem s různými typy znevýhodnění, které jsou do nich umísťovány na základě odborného posudku a souhlasu rodičů.⁴ Dále mezi ně patří školy výběrové – ZŠ s rozšířenou výukou a víceletá gymnázia (VG). Do těchto škol vstupují žáci spíše na základě rodinné volby s podmínkou vyhovění přijímacím kritériím. Školy výběrové s „dobrou pověstí“ přitahují rodiny s vyšším sociálním statusem a vzděláním, které vědomě a aktivně hledají pro dítě „lepší“ školu, chovají se jako informovaní spotřebitelé (zákazníci) školství [Matě-

⁴ Praktiky umísťování žáků do těchto škol a tříd se stávají opakovaně předmětem kritiky, zejména s ohledem na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z listopadu 2007, který postuluje, že český stát nepřímo diskriminuje žáky při užívání práva na vzdělání podle etnického původu. Viz *Zpráva vlády České republiky o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva* [online] dostupná na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecných-opatřeních-k-výkonu> (9. 3. 2010). Podle zjištění ČŠI z roku 2010 přetrvává i po zrušení zvláštních škol „dvojkolejnost“ vzdělávací soustavy a nadreprezentace Romů mezi dětmi s diagnózou lehké mozkové dysfunkce (LMP) [„Tematická zpráva“ 2010].

jů, Straková 2006; Straková 2010; Conway 1997]. Oproti tomu některé školy (včetně HVP) získávají „špatnou nálepku“, a žáci v nich ubývají v důsledku jednání rodičů.⁵

Tyto sociálně ovlivněné třídící procesy a jejich výsledky vytváří kontext, ve kterém se aktéři v dnešním vzdělávání pohybují. Školy, které jsem sledovala, poznamenal pokles počtu žáků způsobený demografickými změnami, stěhováním rodin i odchody na jiné školy. Třídy navštěvovali podle pedagogů z drtivé části žáci, u nichž se příliš neuvažovalo o nutnosti zvláště dbát na jejich individuální vzdělávací potřeby.⁶ Výzkum může být brán jako sonda do života současných „normálních“ adolescentů, unášených proudem života na v žádném ohledu výjimečných školách HVP, která může obohatit představu o dorůstající generaci [Pyšňáková 2009: 74].

Osmé třídy, do nichž jsem vstoupila, již „nejlepší“ a „nejhorší“ žáci a žákyňe z větší části opustili,⁷ z výzkumného hlediska šlo ovšem stále o kolektivy poměrně heterogenní – v sociálním zázemí, výkonech žáků/žákyň nebo jejich aspiracích.⁸ Obě třídy mi byly od počátku prezentované jako *rizikové*, s vysokým podílem dětí z neúplných rodin, kterým příliš nešlo o školní úspěch dětí, což se mělo odrážet na výkonech i chování. Třídnictví v září 2008 nově převzaly v obou třídách zkušené učitelky matematiky.

Počáteční obavy z 8. C Sídlištní školy vyplývaly z faktu, že šlo o třídu nově sloučenou a také že některé žáky třídní učitelka znala z pedagogických rad, na kterých se projednávaly jejich kázeňské prohřešky (např. spálená třídní kniha). Nejproblematictější žák na žádost školy po dohodě s rodiči školu opustil v prů-

⁵ Tento problém se nejviditelněji projevuje (ale není na ně omezen) na školách, které opouští žáci majoritní populace a zvyšuje se v nich podíl žáků romského původu. Hnědá škola zkoumaná Pražskou skupinou školní etnografie budiž toho příkladem [PSŠE 2004: 12]. K negativním důsledkům etnické i sociální diferenciaci škol viz kapitoly J. Strakové a I. Gabala s K. Čadou v [Matějů, Straková, Veselý 2010]. K lokálním vzdělávacím trhům a romské marginalizaci viz [Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011].

⁶ Školní poradenské pracoviště na Sídlištní škole několik let systematicky integrovalo žáky se specifickými vzdělávacími potřebami – nejčastěji s poruchami učení. Žáci s individuálním vzdělávacím plánem (integrování) ve sledované třídě absolvovali jednu hodinu českého jazyka v menším kroužku se speciální pedagožkou. Do Malé školy speciální pedagožka docházela na několik hodin týdně a věnovala se výhradně žákům prvního stupně. Učitelky českého jazyka a matematiky k poruchám učení přihlížely v hodnocení.

⁷ V obou třídách se vyučovalo podle vzdělávacího programu Základní škola [Vzdělávací program 1996]. Ve třídách se nenacházeli žáci se zdravotním postižením, ani děti diagnostikované jako nadané. Žáci cizí státní příslušnosti navštěvovali školy déle než jeden rok a nedostávalo se jim speciální péče. V Malé škole bylo několik závodně sportujících dětí s individuálními úpravami rozvrhu. O etnicitě jediné romské žákyňe jsem se podobně jako L. Jarkovská [2009b] dozvěděla náhodou od třídní učitelky, která informaci uváděla pro potřeby zřizovatele. Dívka měla vysokou absenci, špatné výsledky, nevěnovala se jí zvláštní pozornost.

⁸ Žáci a žákyňe si podávali přihlášky na gymnázia nebo ekonomická lycea, jiní na učební obory.

běhu prvního pololetí. Poté již třídní mluvila o třídě jako o dobré.⁹ Třída 8. C byla srovnávána s ve většině ohledů o něco horším „běčkem“. S jazykovým „áčkem“, pokud někdo chtěl třídu pochválit, většinou kvůli chování nebo aktivitě. Netýkalo se to však akademických výkonů, které se ani neočekávaly vzhledem k tomu, že šlo o třídu „zbytkovou“, tvořenou žáky, kteří nepřešli do výběrových tříd nebo škol.

V Malé škole patřila 8. A podle všech pedagogů mezi nejhorší třídy na druhém stupni. Byla příliš rozvolněná, původní třídní učitelka ji nedovedla do deváté třídy a raději odešla do důchodu.

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

Jako jediná třída v ročníku byla srovnávána s ostatními třídami druhého stupně. Oproti třídám o rok výš a níž byla považovaná za podstatně horší. Srovnatelnou byla třída o dva ročníky níže, kterou zástupkyně ředitele na jaře 2010 označila jako ještě horší. Ukázalo se, že žáci si jsou velmi dobře vědomi obrazu své třídy i její pozice mezi ostatními třídami u pedagogů. V diskusi na toto téma se žákyně třídy nemohly shodnout, kterou ze tříd považují učitelé za horší.

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

Když se jenom sestaví ta třída, kde máte větší počet rodin, které jsou té škole nakloněny a které mají prioritu v tom vzdělávání, tak jakoby za sebou táhnou ten balíček rodin a dětí, kteří jako tu školu berou jako nutné zlo. Ale ta třída celkově na vás působí jako pozitivně, že má zájem a že tu školu podporují (.). Když je těch dětí jen dvacet, stačí, že třeba pět by vás podporovalo, dalších deset bude neutrálních a pět nebo sedm třeba bude taková revolta – nic se jim nezavděčíte, všechno děláte špatně a teda: už aby z tý základní školy vypadly ty děti, nějak to teda do tý školy dochodí!

⁹ Nejproblematictějších žáků se na obou školách snažili zbavovat i přes zájem o co největší počet žáků. Za sledované dva roky šlo o jednoho chlapce ve třídě Sídlištní školy, v Malé škole vítali odchod několika problémových chlapců v letech předcházejících výzkumu.

– tak potom ta třída už jakoby podvědomě na vás působí jiným způsobem (.) i když si to člověk třeba nechce přiznat, ale v podvědomí to trošičku máte. (Tesařříková, zástupkyně ředitele, Malá škola)

Celkový průměr žáků se v obou třídách pohyboval mezi 1,85–2. Výkony chlapců se příliš nelišily (1,93–2,06), ovšem zatímco dívky ze Sídlištní školy celkový prospěch zlepšovaly, průměr dívek v Malé škole (kde tvořily celé dvě třetiny třídy) byl horší než u chlapců. Na Malé škole v 8. ročníku jedna žákyně a dva žáci dostali sníženou známku z chování, v Sídlištní škole dostal dvojku z chování jediný chlapec na konci 9. ročníku.

Žáci a žákyně měli ve svých třídách po dobu školní docházky v zásadě stejné podmínky – školní rozvrh, učitele, možnosti interagovat se spolužáky. Zdánlivě tak všichni dostali stejnou příležitost ve škole uspět – měli rovné podmínky. R. Häussling [2010] však ve svém etnografickém výzkumu, založeném mimo jiné na analýze videozáznamů, ukazuje, že ve skutečnosti již od začátku docházky nebývají šance všech žáků stejné. V jím sledovaných třídách se vytvořily určité stabilní konfigurace sociálních pozic s různými příležitostmi k učení [Häussling 2010]. Ze stejné situace různí žáci dokázali různě „těžit“ i ve třídách, které jsem sledovala. Na konci povinné školní docházky nacházíme žáky na obou stranách osy školního ne/úspěchu, s odlišnými vzdělanostními a profesními aspiracemi, životními šancemi. Již zde předesílám, že tyto atributy žáků relativně odpovídaly jejich rodinnému zázemí – vzdělání a sociálnímu postavení rodičů – což je v souladu s dlouhodobými a napříč zeměmi prokazovanými zjištěními o nestejných šancích uspět ve škole podle (různě indikovaného) sociálního zázemí [Bourdieu, Passeron (1977) 1990; Lareau 2000; Devine 2004; Matěů, Straková 2006; Weis 2008]. Jak se ale k tomuto stavu dospívá, když učitelky/učitelé mnohdy neznají povolání ani vzdělání rodičů? Nebo když ani socioložka při dlouhodobém pozorování ve třídě nebyla schopná identifikovat „třídní“ rozdíly mezi žáky [Jarkovská 2009b: 744]? Pokusím se dále ukázat rozdíly mezi žáky ve školní úspěšnosti a jejich spojitost s určitými charakteristikami.

Kritéria hodnocení žáků

Hodnocení žáků učiteli je neodmyslitelnou součástí fungování ZŠ. Dostatečné průběžné hodnocení práce je součástí práv žáka a rodiny, patří k základním povinnostem učitelů. Závazný školský dokument RVP ZV se vyjadřuje následovně:

„Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“ [„Rámcový vzdělavací program“ 2007: 12]

Tabulka 1. Symbolický prostor hodnocení žáků

	Nízká intenzita	Střední intenzita	Silná intenzita
Chování (projevy přístupu k druhým)	Nenápadné, tiché, nevýrazné, vyloučení z kolektivu	Normální, přátelské, kolektivní, slušné	<i>Nápadné, hluché/hyperaktivní, až asociální, drzé</i>
Motivace (projevy přístupu k úkolům/cílům)	<i>Slabá, lenost, nevyužívání potenciálu, nereagování na požadavky</i>	Adekvátní, pracovitost, přiměřená schopnostem a požadavkům	Silná, přílišná snaživost, přepínání vzhledem ke schopnostem a požadavkům
Předpoklady k učení (odhadované)	<i>Podprůměrné, slabé, neporozumění</i>	Průměrné, běžné, porozumění	Nadprůměrné, inteligence, bystrost – rychlé porozumění

Poznámka: *kurzívou* negativní, **tučně** pozitivní hodnocení.

Také v předcházejícím vzdělávacím programu se k hodnocení přistupuje jako k prostředku posilování kladného vztahu žáků ke škole a vzdělávání [Vzdělávací program 1996: 9–10]. Výhradně pozitivně se ovšem s hodnocením na školách nezacházelo, naopak všichni očekávali spravedlivost při umisťování na pomyslném žebříčku kvality „výkonu“. Je ostatně známo, že pozitivní hodnocení v případě slabých výkonů může být chápáno negativně (blahosklonnost). Problémem se hodnocení stává, když funguje jako „nálepka“, kategorický soud o schopnostech žáka [Slavík 1999: 146–8].

Identifikovala jsem tři hlavní dimenze, podle kterých byli umisťováni žáci vzhledem ke školní úspěšnosti. Symbolický prostor školního hodnocení žáků je zachycen schematicky v tabulce 1. V zásadě byli žáci rozlišováni podle *chování* na škále od nenápadných až neviditelných, přes preferované kamarádké, aktivní, po nežádoucí zlobivé. Z hlediska *předpokladů k učení* na slabé, hloupé, až po inteligentní, chytré, kterým „to pálí“, ale také znají víc nebo se dokážou orientovat. Za žáky podprůměrné bývali považováni i ti, kteří nebyli schopni podat víc než průměrný výkon, ačkoli se snažili. Předpokládalo se, že žáci s nadprůměrnou inteligencí mohou dosahovat dobrých výsledků bez větší námahy, protože náročnost není tak vysoká. *Motivace* ke školní práci indikovaná aktivitou v hodinách a domácí přípravou je třetí důležitou dimenzí. Většina žáků by podle učitelů s nasazením většího úsilí mohla dosáhnout mnohem lepších výsledků, ale třídy neposkytovaly soutěživé prostředí, které by k vyššímu výkonu motivovalo. Volní vlastnosti nebyly považovány za silnou stránku většiny žáků/žákyně na školách.

Zatímco o inteligenci učitelé, ale i rodiče nebo psychologové uvažovali jako o dané či vrozené, geneticky/biologicky podmíněné a existující mimo vůli žáka/žákyně a jeho/její rodiny, snaha a chování patří mnohem více do sféry vůle a svo-

bodného rozhodování. Především s motivací sice učitelé spojovali pozitivní či negativní vliv rodiny,¹⁰ na konci ZŠ už ale rodina nebyla považována za „polehčující“ okolnost. Dospívající by měl mít vlastní rozum a být samostatný, ostatně o tento typ uznání sám usiluje.

Fixovaným, závazným a jednoznačným se hodnocení ze strany učitelů stává v podobě známek na vysvědčení (jejich esencí je průměr školního prospěchu pololetního či závěrečného), které jsou výslednicí mnoha interakcí tváří v tvář a alespoň několika dílčích hodnocení ve formě známek v žákovské knížce.¹¹ Nedaří se považovat za číselné vyjádření jediné charakteristiky žáka/žákyně. Můžeme je vnímat spíše jako posouzení prokazané kulturní kompetence odpovídat na kladené požadavky, která je výsledkem kombinace řady dovedností a postojů, např. správně rozumět, dekódovat chování učitele, řeči/textu zadání, snahy vyhovět nároku a zručnosti provedení samotného „výkonu“, použití adekvátních prostředků k artikulaci svých poznatků a dovedností. Žák je oceňován za přesnost svého předvedení, projevu před druhými a shody s jejich očekáváními. Opakované špatné hodnocení je dehonestující, protože odkazuje k nezvládnutí, selhávání.

Školní prospěch v očích učitelů, žáků, rodičů představoval důležitý signál pro projekci budoucnosti, nezřídka přímo rozhodoval o přijetí–nepřijetí na střední školy.¹² Znamky tak spoludefinují identitu žáka/žákyně, jaké má vyhlídky a kým se může stát. Slouží k dorozumění nejen uvnitř vzdělávacího systému, ale také v komunikaci mezi školou a rodinou, školou a jednotlivcem.

Třídění žáků podle vykázaných znalostí a dovedností (nově osvojení si „klíčových kompetencí“) je jedním z jasně deklarovaných a všem dobře srozumitelných cílů vzdělávání. Má odrážet rozdíly ve schopnostech, které RVP ZV předpokládá a také podle nich rozlišuje práci pedagoga:

„(.) stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání.“ [„Rámcový vzdělávací program“ 2007: 12]

Povzbuzování a podpora nejslabších se ve sledovaných třídách příliš neobejevovala, což ovšem nebylo třeba explicitně ospravedlňovat. Je totiž považováno

¹⁰ V jaké míře rodičům záleží na vzdělání, tedy významu připisovaný vzdělání, který souvisí se sociálně-ekonomickým statusem rodiny [viz např. Matějů, Straková 2006: 156–160].

¹¹ Školní řád Sídlištní školy stanoví minimálně čtyři záznamy, z toho alespoň jeden založený na ústním projevu.

¹² Mnoho středních škol dává uchazečům vodítka v podobě přibližného požadovaného průměru či známek z vybraných předmětů, ačkoli nakonec závisí na relativním pořadí opravdových zájemců (těch, kteří si podají zápisový lístek) a počtu otevíraných míst. Někde se vedle průměru bere v úvahu účast nebo umístění na vyšších stupních školních olympiád, rozšířená jazyková výuka, větší váhu mohou mít známky z vybraných předmětů apod.

nikoli pouze za legitimní, ale za žádoucí, aby se v souladu s principem zásluhovosti „úspěšnému“ Oliverovi dostávalo ve škole uznání, a „neúspěšnému“ Felixovi pokárání.

Umisťování žáků ve školních třídách

V následujících částech představím žáky, kteří se svým školním hodnocením vymykali průměru, ať už pozitivně („úspěšní“), nebo negativně („neúspěšní“). Jedná se o Olivera a Felixe ze Sídlištní školy, Tinu, Anežku a Miriam z Malé školy.¹³

Nejvyššího kladného ocenění od učitelů se dostávalo žákům, kteří byli považováni za inteligentní, uctivě se chovali vůči dospělým a přátelsky k vrstevníkům, motivovaným k práci. Do kategorie „dobrý žák“ nejlépe spadal Oliver, kterého někteří učitelé považovali za téměř přesprávaného „Hujera“. Tento snědý cizinec seděl v první lavici u okna, hned naproti katedře.¹⁴ Všichni ho považovali za velmi zodpovědného, sám se sebevědomě pokládal za hlavu třídy a několik let vykonával funkci předsedy třídy (ačkoli to nebylo nijak formalizováno). Zastupoval školu v ekotýmu a školním senátu, stal se členem „žluté roty“, tedy zástupců žáků, kteří o přestávkách dohlíželi na záchodcích na dodržování hygieny.¹⁵ Původně marginalizovaný a stigmatizovaný chlapec na sobě tvrdě pracoval, úspěch mu nespádl sám do klína.¹⁶

V Malé škole byly nejlepšími studentkami Anežka a Tina, které pojilo dlouhodobě udržované těsné spojení a společná lavice ve třetí řadě u dveří. Anežka, vnímaná jako tichá, pilná, inteligentní dívka, se spolužáků trochu stranila. Ti ji považovali za ne příliš spolehlivou, ochotnou postavit se na stranu učitelů, „donášet“. Sebevědomá Tina se těšila na budoucí spolužáky na gymnáziu, protože nynější spolužáky nepovažovala za adekvátní partnery. Dívky nebyly tak vzorné jako Oliver, v některých hodinách si povídaly a příliš nepracovaly. Obecně byly považované za „šikovná děvčata“, která vše zvládnou a doženou.¹⁷

¹³ Všichni žili v úplných rodinách.

¹⁴ Je příznačné, že v prvních letech na české škole seděl zcela vzadu, a až na přímluvu rodičů byl v dalších letech přesazen do první lavice. Poslední léta si již toto místo volil záměrně sám.

¹⁵ L. Jarkovská píše o chlapci cizí státní příslušnosti v podobné čelní pozici [Jarkovská 2009b]. Oliver oproti jí popisovanému Jurovi nebyl tolik oblíbený všemi spolužáky, ani se nesnažil nenápadně provokovat učitele, aby popularitu mezi spolužáky získal. Oliver, který byl na prvním stupni urážen a označován za teroristu, měl stejně jako Jura výborně rozvinutou sociální inteligenci. Tu E. Goffman přisuzoval některým stigmatizovaným [Goffman (1963) 2003: 129].

¹⁶ Na českou ZŠ přišel až ve čtvrté třídě bez znalosti češtiny. Přes veškerou píli nebyl schopný dosáhnout chvalitebné z českého jazyka, jeho pravopis rozhodně nebyl bez chyb a učitelka si posteskla, že některé věci neslyší a nedokázala ho za čtyři roky naučit rozlišovat mezi „há“ a „chá“.

¹⁷ Zaznamenala jsem to i já ve svých pozorováních. Dívky se hlásily k opravě nebo se

Pozice školního neúspěchu se mnohdy spojovala s negativním hodnocením a stigmatizujícími vlastnostmi, jako lenost, nezájem, drzost, hrubost, vyloučenost z vrstevnického kolektivu, špatné rodinné prostředí, nežádoucí mimoškolní aktivity (party, alkohol, cigarety, sexuální život). Učitelé se potýkali se žáky bez motivace ke školní práci v kombinaci s nežádoucím chováním vůči dospělým a/nebo spolužákům.

Problémy s učením Felixe provázely v podstatě od počátku školní docházky. Přístup svého syna ke škole charakterizovala Felixova matka následovně:

(.) nebaví ho učení, to ho teda absolutně nebaví, od první třídy. V první třídě chtěl furt propadnout do školky nazpátek. Takže v tom to má prostě zafixlý tu školu jako že ne (.) řekla mi paní učitelka, že to chování, že sice ty důtky jsou, ale že to není na to, aby měl sníženou známku z chování jo. Že prostě je to vysloveně jenom o tom, že to fláká, že to lajdá, a když pak mu někdo něco řekne, tak je drzej, že jo. (matka Felixe)

Trvalé problémy se zvládáním učiva doprovázené absentujícími pro-školními postoji matka spojovala s drobnějšími konflikty syna s učiteli a přestupky proti kázní. Pro změnu své pozice se Felix nesnažil něco udělat, zejména v náročnějších předmětech by to bylo nepochybně velmi obtížné.¹⁸ Časně diagnostikovanou dyslexii Felix využil ve sporu s učitelkou jako důvod, proč má dostat trojku, a ne pětku, ačkoli zcela ignoroval práci v hodinách. Snažil se prosadit jakousi nepsanou dohodu, podle níž pokud nebude rušit, učitelé mu umožní nepropadnout. Učitelům dával najevo svůj nezájem o učení a také své schopnosti hodinu znepríjemnit, očekával, že výměnou za svou „neviditelnost“ – nenarušování hodin v poslední řadě uprostřed – a občasnou snahu (opisování) si zaslouží lepší než nedostatečnou. Neformální dohodu občas rozviklal prohřešek Felixe nebo učitel, trvající na svých nárocích. Úsilí žáků i nároky učitelů se ke konci 9. třídy z větší části vytrácely s přijetím na střední školy. Přesto u Felixe došlo poprvé k tomu, že získal několik nedostatečných na vysvědčení. Po neústupném učiteli chemie se přidala i učitelka českého jazyka a dějepisu. Ta svým kolegům s úsměvem a ironií reprodukovala rozhovor, ve kterém Felixovi vysvětlovala, že nedostatečnou si u ní zaslouží opravdu jen ti, co se usilovně „snaží“ a mezi něž on patří. K propadnutí přes několik nedostatečných nedošlo, na střední odborné učiliště postoupil s nedokončeným základním vzděláním.

Prospěchově slabé dívky z Malé školy bylo mnohem více vidět a slyšet než dívky na druhé škole (také proto, že tvořily občas rozhádanou „partičku“). Svými

nechávaly vyvolat, když právě uměly. Motivací jim byl dobrý prospěch, aby nemusely podstupovat přijímací zkoušky na střední školu.

¹⁸ Příznačnou byla pouze podepsaná pololetní práce z fyziky. Ačkoli jako jediný dokázal reálně zapojit elektrický obvod a měl spoustu praktických znalostí, nebyl schopný porozumět symbolickému znázornění a terminologii, která se při školním výkladu používá. Učitelka fyziky o jeho znalostech a dovednostech věděla, přesto ho musela ohodnotit nedostatečnou.

postoji ke škole i trávení volného času se blížily životnímu stylu Felixe – kouřily, měly za sebou první sexuální zkušenosti, chodily na diskotéky, pily alkohol. Chováním a vzhledem více „chlapecká“¹⁹ Miriam ze sociálně slabé rodiny si ve škole udržovala distanci vůči učitelům, dávala najevo, že jí nezáleží na jejich hodnocení, brala na sebe přestupky druhých (např. kouření ve třídě), protože u ní „je to už jedno“, používala hrubé výrazy i před učiteli.²⁰

Spolužáci a spolužačky sice oceňovali její ochotu „obětovat se“ pro druhé, většina ji ale stejně vnímala jako již od pohledu „jinou“, stigmatizovanou, s velkými problémy (násilí, alkohol, možná drogy). Tina v rozhovoru uvedla, že soucítí se spolužačkou, kterou zná už od předškolních let, a vnímá handicap rodinného prostředí ostře kontrastujícího s jejím. Dívky, ač seděly kousek od sebe, dělila takřka hmatatelná a viditelná propast. Hubená Miriam nosila většinou široké kalhoty, o několik čísel větší bavlněné mikiny s kapucí, šátek na krku, batoh, měla pořezaná zápěstí a vyražený zub. Tina oblékala světlé oblečení na tělo, módní úzké kalhoty, nosila značkovou tašku přes rameno a růžová rovnátka. Dlouhodobé míjení světů, ve kterých se dívky pohybovaly, a respektování pomyslných hranic nenahrávalo navázání bližšího kontaktu.

jak je celá taková nevyrovnaná, to mě prostě jakoby ne odpuzuje, ale nepřitahuje mě to k ní, prostě mít nějakou důvěru (.) já mám potom strašnej pocit, když se s ní dám do řeči, tak že jsme si hrozně takový vzdálený. (Tina)

Tina o tom sice zauvažovala, ale nevěřila, že by uspěla u těžkými zkušenostmi zocelené dívky. Nabídnutá pomoc nebo pochopení by se mohlo nevyplatit. Nejen zranit Miriam, ale sebe navíc vystavit riziku obvinění z neupřímnosti, falešnosti, snahy získat něco pro sebe, hraní si na spasitelku.²¹ Situace, kdy by Miriam mohla něčím pomoci jí, Tinu vůbec nenapadla. Miriam by Tinu a Anežku nepozvala jako jediné na oslavu narozenin, protože jsou „šprtky“ a „práskají učitelům“.

Zájem pomoci spolužákům, vysvětlit látku před zkoušením či testem, projevoval i Oliver. Směřoval jej na ty, kteří o pomoc projevovali zájem, ochotně ji přijímali a prokazovali vděk, přátelství, nikoli k (zdánlivě) suverénnímu Felixovi.

¹⁹ Nezávisle na mém soudu její otec při otázce na charakteristiku dcery ihned uvedl: „Ona měla být kluk (.) Na stromy leze líp jak já, strupů a vodřenin co měla, ten zub, co jí chybí, to má taky, že blbla se psem nějakým, že ji zatáh a prostě flákla sebou vo zem (.)“ Její spolužačka vzpomínala zapojování Miriam do činností, které provozovali pouze kluci, jako hraní fotbalu. Účastnila se rvaček nebo fyzického napadání.

²⁰ Vulgární výrazy nebyly výjimečné ani u žáků s dobrým prospěchem, „slušní“ žáci se ale snažili těchto termínů vyvarovat před učiteli.

²¹ Odlišný není u dívek pouze vzhled nebo vystupování, ale také sociální zázemí, trávení volného času, kamarádi, aspirace. V sídlištní škole jsem našla podobné rozdíly. Je až s podivem, jak se na malém prostoru školní třídy téměř nerušeně mohou paralelně odvíjet tak odlišné životní osudy/světvy.

Školní disciplinace – přijetí či subverze morálního řádu

Základní škola představuje prostředí silně normativně determinované, předvídatelné, byrokraticky organizované, strukturované [Hester, Eglin 1997; Kaščák 2006; Jarkovská 2009a]. Disciplinární moc školy ukážíuje žáky a žákyňe ve prospěch účinného využití času (produktivita a efektivita jako ceněné hodnoty), ochrany zdraví a bezpečí žáků, zařízení školy. Škola se ve své integrační funkci podílí na utváření chování, ovlivňuje projevy a formy konání aktérů – především žáků [Kaščák 2006]. Práva, povinnosti a očekávání kladené na jednotlivé aktéry jsou jasně vymezené a všem dobře známé (např. obeznámenost se školním řádem se opakovaně stvrzuje). Normy přesně regulují aktéry v souřadnicích času, místa, předepisují formy dorozumění a vyjadřování emocí. Mnoho škol bývá vůči okolí uzavřených, je přesně definováno, kdo a kdy má přístup, v jakém čase a prostoru se pohybovat.

Velká mocenská asymetrie ve vztahu žáků a pedagogů vyjadřovaná v evidenci a hodnocení je legitimizována ideologií přirozenosti nerovnosti a hierarchizace podle věku a genderu [Jarkovská 2009a]. Předmětem posuzování se stává také pomyslná „dospělost“ a „zralost“ odvozovaná od projevovaných postojů a jednání. Netýká se výlučně dětí, ale i rodičů. I ti mohou být v tomto ohledu neuznáváni jako rovnocenní, pokud nereagují dle očekávání.

Když s těmi rodiči hovořím, tak se nemůžeme dobrat nějakýho cíle, protože ti rodiče mi přijdou úplně nevyzralí (.) maminka dítěte ve druhé třídě, a přišlo už s posudkem z poradny, že ta matematika je prostě na úrovni začátku první třídy, ale mamince to vůbec nevadí (.) ona to považuje za normální (.) ty rodiče necítí potřebu tomu dítěti pomoci. A kdo si teda myslí, že jim teda má pomoci, když ne rodič především?! (Konvalinková, vedoucí poradenského pracoviště Sídlištní školy)

Vzdělávací cíle se neomezují na předávání znalostí, dovedností, ale také specifické kultury a mravního řádu. Jde o výkon symbolického násilí [Bourdieu, Passeron (1977) 1990; Kaščák 2006]. Klasické kulturalisticky založené studie poukazují právě na konflikt kultury žáků/studentů z dělnické/nížší třídy a/nebo jiné etnicity s dominantní kulturou dospělých, bílých středních/vyšších tříd [Willis (1977) 1981; MacLeod 1995; Weis 2004].

Můžeme si položit otázku, jak úspěšné a neúspěšné kariéry žáků a žákyň souvisí s jejich postoji vůči kultuře školy? Jak se do nich promítá ne/schopnost a ne/ochota pubertální mládeže přijímat dominantní kulturu, nebo dokonce případem otevřeného vzdoru, rezistence či rebelie utlačovaných vůči pocířované moci, subverzivní strategie vyjadřující rozdílné systémy hodnocení dospívajících a školních autorit.

Současná „mainstreamová mládež“ je vzhledem ke svým orientacím popisována jako konzervativnější než dříve, nerebelující vůči rodičům, elitám. Mladí, ač mohou působit jako nekonformní rebelové, ve skutečnosti snadno přijí-

mají většinovou spotřební kulturu, hlavně hodnotu a ideologii individualismu [Pyšňáková 2009; Pyšňáková, Hohnová 2010]. Individualismus do škol proniká ve specifické podobě důrazu na soutěž jednotlivců za univerzálního respektování psaných i nepsaných pravidel. Mantinely možného jsou na ZŠ mnohem užší (i když dochází k jejich uvolňování) než v oblasti spotřeby, omezování možností sebevyjádření vytváří prostor pro konflikty.

Kulturalistické výklady zdůrazňují význam jednání samotných aktérů (žáků) pro jejich umístování. Hodnocení nakonec vždy vychází z interakce mezi konkrétním žákem/žákyní a učitelem/učitelkou, má svou historii, je odpovědí na minulé události [Häussling 2010: 122]. Je si přitom nutné uvědomit, že žáci využívají kulturní zdroje a komunikační styly dostupné v okolí, především v rodině. Ta poskytuje základ, vzor, ze kterého vědomě či nevědomě při osvojování vycházejí. Žáci mohou svým jednáním ve škole dosáhnout změny ve svém hodnocení, cílevědomou prací jako Oliver dosáhnout postupně uznání, stát se dobrým žákem, zažít úspěch. Tině a Anežce stačilo svou pozici dobrých žaček potvrdit. Míriam a Felix do osmých tříd vstupovali již s tím, že jsou na chvostu třídy, jejich pokusy se z tohoto místa posunout postupně vymizely až do situace, kdy spíše dávali okázale najevo nezájem o školu, odmítání školních poznatků, a tak se diskvalifikovali z možnosti uspět a docílit být jen pochopení ze strany učitelů [podobně viz Willis (1977) 1981].

Budování pozice a školní úspěšnost

Aktivity v hodinách, ale i způsob trávení volného času jsou prostředky, jak potvrdit nebo nabourávat stereotypní vazby žáků k určitým pozicím.²² Když si Felix v hodině ani nevytáhl sešit, stvrzoval tím svůj nezájem, čímž postupně těžko někoho pohoršil. Míriam, která místo psaní písemky polohlasem sprostě nadávala spolužákovi, se vylučovala z kategorie slušných dívek, s níž ji už dávno nikdo nespojoval, a stvrzovala tím svůj image „drsné“ holky. Účast ve školní olympiádě řadila Anežku a Tinu k vybraným žákům, kteří získali privilegium školu reprezentovat. Jejich povídání bylo nežádoucí, ale až na výjimky tolerované. Oliver zastupoval informační stánek školy na krajské konferenci k ekologické výchově.

Ze školního hlediska bylo postavení sledovaných žáků jednoznačné, vyšší prestiž než Míriam a Felix má Tina, Anežka a Oliver, všichni žáci to samozřejmě vědí a přijímají. V žakovské kultuře a kolektivu už to tak jednoznačné být nemusí. Být šprt, podivín nebo outsider může být pro postavení v kolektivu horší než špatný školní prospěch. Bylo tomu tak?

²² Informace se do školy dostávaly různými kanály: od kolegyně bydlící v blízkosti školy, od obyvatel bydlících u školy a stěžujících si policii nebo přímo vedení školy. Aktivity nesou v očích učitelů vždy hodnotící znaménko, nechť čtenář sám zkusí rozlišit: závodní sport, trávení času s partou venku, chození na diskotéky, příprava do školy, kouření marihuany, hraní počítačových her, pomoc rodině, klub mladých diváků.

Oliver i Felix se snažili s využitím odlišných rejstříků chování (kulturních repertoárů) budovat své postavení, cíl obou by se mohl shrnout do snahy být považován za dospělejšího. Oliver se orientoval se na ocenění svých výkonů a osobnosti ve škole. Dobré známky ladily se stále lepším verbálním projevem, vystupováním i vzhledem, jeho přístup se dá nazvat téměř profesionálním. Na konci školy si zvolil jedinečný styl, který sám nazval elegantním: světlá košile, vesta, černé kalhoty, perfektně upravené vlasy, brýle a úsměv. Tomu odpovídaly vysoké aspirace – práce obchodníka v zahraničí po vzoru otce. Vysoká míra reflexivity a uvědomělá touha po sebezdokonalování se objevila i v textu, který Oliver připravil na žádost jedné z učitelek pro mě a další žáky:

Myslím si, že se u mě puberta neprojevila tak zřetelně, protože jsem si vždy uvědomoval svoje cíle. (.) Stal se ze mě „šprt“. Jsem za to rád. Možná, vlastně určitě na mě pokřikovali „šprte, šprte“, ale já se jim teď směju. Dosáhl jsem kousku svého cíle. Víím, že pokud budu pokračovat, tak dosáhnu všech mých cílů. (.) Teď už jsi to uvědomuju, že jsem byl namyšlený a dával jsem to najevo ostatním že jsem lepší, že jsem chytrý, hezký, fajn (.) děkuju mé třídě, že mi to dávali sežrat a že ta má namyšlenost klesla. Klesla na sebevědomý. (Oliver)

K Oliverově sebevědomí přispívaly i vztahy se spolužáky, ve kterých si tříbil komunikační dovednosti nebo zkoušel vedoucí, manažerské schopnosti (vysvětlování látky, sepsání divadelního představení, snaha o jeho režírování). Zmiňovaná namyšlenost byla spíše obrannou reakcí před odmítáním většinou, než vědomím své vlastní hodnoty, které teprve postupně narůstalo a došlo vrcholu ve volbě ekonomického lycea.²³

Felix svou dospělost opíral o prostředky tradičně charakterizující dělnickou maskulinitu [Weis 2004; Willis (1977) 1981]. Pomáháním otci při opravě motorových vozidel či na stavbě domu si vydělal peníze na vlastní motorku. Chodil na diskotéky, několik let kouřil, nezříkal se alkoholu, netajil se svými sexuálními zkušenostmi. Příznačný pro něj byl rošťácký úšklebek, „drsný“ projev a odpovídající slovník. Halasně ve škole odmítal účast na „ženských“ pracích, zároveň s velkou ochotou pomáhal při technických či manuálních úkolech. Jeho oblečení odpovídalo stylu většiny vrstevníků – volné spadlé džíny, klíče na řetězu, bavlněná trička s nápisy. Představa o budoucí práci v truhlárně nebo autodílně mu odůvodnila nezávislost na škole, kde zažíval opakovaně selhání.

Oliver za reprezentaci školy dostával pochvaly na vysvědčení, Felix za občasné výtržnosti napomenutí či důtky, nikdy ale dvojku z chování, takže hrozby učitelů na toto téma nebral vážně. Pozice „průseráře“ ovlivňovala vztahy se spolužáky – část z nich se ho ve škole raději stranila, ačkoli po škole se s ním stýkala.

²³ Tato volba byla podpořená profi-volbou prováděnou ve škole ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Oliver se dozvěděl, že by ho obchodní akademie mohla přestat bavit, „má na víc“. Významné bylo dobrovolné testování inteligence Menzou prováděné ve škole v 9. ročníku, ve kterém dosáhl nadprůměrných výsledků.

Vzorem chlapců byli otcové a jejich profese, u dívek obdobný vzor nefiguroval, což odpovídá poznatkům kvantitativního výzkumu [Šmídová 2009: 717]. Orientace na vzdělávání a usilování o ocenění skrze konformitu vůči školní kultuře s cílem získat „kulturní kapitál“ u Olivera kontrastovala s faktickou rezignací na školní úsilí u Felixe. Školní selhávání Felixe nebo Miriam nešlo snadno změnit. Udržení tváře si žádalo praktiky aktivní distance, vyjadřování nezájmu o to, co škola nabízí, což dále vysvětlovalo a potvrzovalo nevyhovování. Ve škole to znamenalo „přežít“ s co nejmenší námahou, hrát si s mobilem nebo si pospat. Hodiny se stávaly čím dál víc dobou táhnoucí se nudy.²⁴ Alternativou ke škole byl pro Felixe svět zábavy a práce, v němž podle jeho představ formální vzdělání nehraje žádnou roli a jeho budoucí životní úspěch nesouvisí se školou. Felix svůj současný neúspěch vysvětloval tím, že ho škola *nebaví*. To bylo důvodem, proč se nesnaží, i příčinou špatných výsledků. Narozdíl od učitelů, kteří mluvili o lenosti, Felix reflexivně využíval k interpretaci svého působení pozitivní hodnoty – vyjádření osobní svobody. Nakonec imperativem dneška, který tato mainstreamová mládež přijímá, je „být svůj“, nenechat si diktovat [Pyšňáková 2009]. Jen co skončí školní povinnost a dosáhne dospělosti, nastane podle něj pravá svoboda.

Vážnějšímu konfliktu s učitelkou se ale nevyhnuly ani dobré žákyně Anežka s Tinou. Oponování učitelce vedlo k návrhu udělit jim napomenutí. Z rozhovoru s Tinou a také její matkou jasně vyplývá, že u dívek nešlo o výraz protiškolních postojů nebo rebelství, ale o vyústění kritiky komunikačního stylu jedné učitelky.

(.) ona spíš byla uražená, že (.) že se o ně nemůže opřít. Že jí nějak ruply nervy, navrhla jim pokárání. Paní učitelka třídní nám říkala, že prostě jí to říkala, že by si to měla rozmyslet. (.) nakonec z toho bylo resumé, že se ona o ně nemůže opřít, jak si myslela. (matka Tiny)

Jich „zlobení“ bylo rámováno zcela jiným příběhem než u Felixe nebo Miriam. Rozumělo se samo sebou, že to byly jedny z nejlepších žaček, jejichž problémy s chováním byly ojedinělé a k intervencí učitelky došlo z obavy, aby ony jako „její opory“ nevystupovaly proti ní. Matka Tiny se za dceru jednoznačně postavila.²⁵

Napětí a spory mezi učiteli a některými žáky/žákyněmi ohrožují autoritu učitelů. Ti sice mají na své straně trumfy v podobě přesazování, sníženého hod-

²⁴ Negativní postoje ke škole významně souvisí se špatnými výsledky v testech studie PISA. Za sledované období 2000–2006 se zhoršily výsledky žáků nejen na nematuritních oborech, ale i na 2. stupni ZŠ, kde téměř třetina 9. ročníku dosáhla velmi slabých hodnot [Matějů, Straková, Veselý 2010: 92–108]. Tato alarmující fakta ukazují rostoucí rozdíly mezi školami a typy škol také ve smyslu rozšíření protiškolních postojů a studijního klimatu. Trend klesajícího zájmu o studium byl na obou školách vnímán jako velmi palčivý a těžko ovlivnitelný.

²⁵ Její interpretace situace a způsob jejího řešení odpovídaly stylu komunikace, který uplatňují vzdělanější rodiče. K rozdílu v komunikaci/interakcích mezi rodinou a školou viz [Štech 2004; Vojtíšková 2010].

nocení, komunikace s rodiči nebo vyhrožování informováním rodičů. Pokud však tyto prostředky selžou, jiné k dispozici nemají. Sankcionování domnělé drzosti, lhaní a podvádění má chránit před narušením hierarchického vztahu. Vyžadovaná slušnost obnáší uznávání hranic, citlivé a reflexivní rozlišování práv, nároků a povinností jednotlivých aktérů, včetně uznání oprávněnosti udělení trestu za jejich překročení (v důsledku úmyslu, neznalosti či nedbalosti).

Základním pravidlem je, že aktivita žáků je kvitována, pokud si ji přejí učitelé. Žák se musí v hodině chovat tak, jak určí učitel, jinak ruší. Vystupování na svou nebo spolužákovu obranu se považuje za překročení hranic, zpochybňuje autoritu a ohrožuje morální řád. Pedagogové mohou u žáků, kterým důvěřují (spolehlivých) a neobávají se u nich zneužití privilegia, volit rovnoprávnější komunikaci. Za toto „povyšení“ očekávají loajalitu, podporu jejich autority, zájem o aktivity iniciované učitelem nebo školou. Tito žáci bývají považováni za dobře vychované, bystré, schopné, dovedně ovládající „školní etiketu“.²⁶ Když Tina s Anežkou učitelku podle ní dostatečně nepodporovaly, považovala to za porušení jejich závazku, a chtěla je postihnout vážněji než za stejný přestupek jejich spolužáky. Její postup ovšem prohloubil napětí mezi ní a žákyněmi a vedl k nutnosti školy vyjednávat konsenzus s rodiči.

Žáci jako Felix nebo Miriam mohou být ze strany učitelů až stereotypně považováni za nedůvěryhodné, pokud se něco stalo, patřili mezi „obvyklé podezřelé“. Sociální kategorizace slouží k řešení praktických otázek tím, že zjednodušují a smysluplně rozdělují svět každodennosti [Šafr et al. 2008]. V hodině, kde se v jednu chvíli odehrává mnoho činností, existence snadných terčů umožňuje rychlý zásah. Označením pravděpodobných viníků „riskuje“ pedagog relativně málo – jestliže ne v daný okamžik, pak v mnoha jiných (a netrestaných) se nepochybně provinili. K podezření existuje dobré opodstatnění. Aktuální viník se může ukrýt ve stínu podezřelého a vyklouznout morálně neposkvřněný. „Obvyklým podezřelým“ může vyhovovat zavázanost schovaných viníků, prokazování vděčnosti, jak se dělo u Miriam. Felix vnímal nespravedlivé nařčení jako vhodnou záminku k tomu, aby se urputně a hlasitě bránil, což bývalo vzápětí klasifikováno jako drzost, nedostatek vychování.

Utváření genderu a vliv genderových aspektů na dění ve školní třídě jsou velmi významnou součástí pozicování žáků i utváření vzdělanostních a pracovních aspirací [Jarkovská 2009b; Šmídová 2009]. Chlapecký způsob „zlobení“ je na jednu stranu údajně vysoko hodnocen kolektivem, ale i učitelkou [Jarkovská 2009b: 737], na druhou stranu výzkumy ukazují, že chlapecká kultura je méně orientována na studium než dívčí, což se odráží v odlišné školní úspěšnosti dívek a chlapců ve škole [Van Houtte 2004; srovnej Šmídová 2008]. Z mých pozorování vyplývá, že pedagogové hodnotili u chlapců i dívek výš některé vlastnosti stere-

²⁶ Oliver si nepřál, aby ho učitelka chválila slovy „ty jsi moje zlatíčko“, uvítal by prostě „děkuji“. Důvodem může být touha být považován za partnera. Člověka vědomého si svých cílů, a nikoli za žáka snažícího se zavděčit hodné paní učitelce. Takt mu nedovolil o to požádat.

otypně připisované spíše dívkám, jako je komunikativnost, vstřícnost, pečlivost, připravenost či zodpovědnost, ale také „chlapecká“ aktivita byla vítaná. Dobře hodnoceni byli i ti (především dívky), kteří se sami příliš neprojevovali a přitom byli spolehliví. Memorování/šprtání jako „holčičí“ způsob učení učitelé zaznamenávali i u chlapců, u nichž také neslo negativní konotace.

Genderové znaky musí být lékárnicky vyváženy, „přílišné“ zdůrazňování ženskosti u dívek (odhalování těla, zájem o vzhled, chlapce) bylo předmětem odsudků coby znak vulgárnosti, co se nehodí pro slušnou dívku. V Británii utváření sexualizované femininity spojují s habitem dělnické třídy neslučujícím se se školním úspěchem [Archer et al. 2007: 229]. Přílišný zájem o vzhled u chlapců zase u některých učitelů vyvolával dojem „zženštilosti“ místo žádoucí kultivovanosti. Hodnocení vzhledu či spotřeby, byť nemají přímou spojitost s prospěchem, dotváří obraz žáka a jeho pozici ve škole – v očích spolužáků i pedagogů.

Kulturní zdroje rodin a jejich mobilizace

Jak už bylo řečeno, kategorie školní úspěšnosti je důležitou směřovkou k budoucnosti a školní výsledky i aspirace žáků až překvapivě odpovídaly vzdělání a zaměstnání rodičů. Nejúspěšnější žáci z rodin s vysokoškolsky vzdělaným rodičem nebo s rodiči s maturitou vykonávajícími úřednickou/odbornou práci vůbec nevažovali (ani nemuseli) o učebních oborech. Ty volili žáci a žákyně se špatným prospěchem z rodin s oběma nebo alespoň jedním rodičem vyučeným a pracujícím v dělnických profesích. Rodinné zázemí zřejmě strukturovalo příležitosti umisťování žáků v rámci školní třídy, ale jakým způsobem, když učitelé spíše neznali sociální situaci rodičů? Jak se promítaly rodinné „dispozice“ ve škole?

P. Bourdieu tvrdí, že záleží na způsobu nabytí kulturní kompetence, která určuje úhel pohledu a koncepty, kterými lze uchopit zkušenosti. Vkus, např. „správné“ ocenění významu uměleckého díla (nebo určitého vzdělání), je komunikací, která předpokládá *kulturní kompetenci*, znalost legitimního kódu, který není dostupný všem a bez rozdílu. Nevědomé seznamování se s tímto kódem v rodině (vyšších tříd) umožňuje tuto fázi zapomenout. Odmítání nižšího, hrubého, vulgárního, prodejného potvrzuje a legitimuje vlastní nadřazenost [Bourdieu (1979) 1984: 7]. Vzdělanostní systém produkuje symbolické násilí a maskuje svůj vztah ke struktuře mocenských, třídních vztahů, kterou napomáhá udržovat [Bourdieu, Passeron (1977) 1990: 207].

Autoři a autorky, kteří na Bourdieuho navazují, konceptualizují kulturní kapitál buď jako 1) znalost/preferenci vysokostatusové estetické kultury odlišnou od vzdělanostních dovedností, schopností/výkonu, nebo 2) jako kulturní zdroje umožňující vyhovět požadavkům standardů, které se na školách uplatňují při hodnocení žáků (rodičů). Schopnosti dětí jsou součástí kulturního kapitálu [Lareau, Weininger 2003]. Druhé pojetí je vlastní řadě kvalitativních studií (i mé), které stopují třídní rozdíly ve vzdělávacích příležitostech [např. Devine 2004; Lareau, Horvat 1999; Reay 2004].

Vzhledem k vybranému prostředí jsem nemohla sledovat kulturní distinkci vyšších tříd. Pedagožky a pedagogy na ZŠ nelze považovat za příslušníky vyšší/dominantní třídy, nýbrž střední. A ač podle PSŠE patří základní školy k nejintelektuálnějším, nejliterárnějším až nejsnobštějším místům ve společnosti (poznatky jsou předávány ve zcela „čisté“, nepraktické podobě) [PSŠE 1992: 176], z mých zkušeností se pedagogové v tomto ohledu spíše velmi liší.

Dostupnost kulturních zdrojů rozlišuje žáky počínaje těmi, jimž habitus umožňuje cítit se ve školním prostředí „jako ryba ve vodě“, až po ty, kteří se ve škole cítí nesví, nejistí, (málem) v nepřátelském prostředí [Willis (1977) 1981; MacLeod 1995; Bourdieu, Wacquant 1992]. Mezi ty první patřily úspěšné děti otců vysokoškoláků Oliver a Tina, kteří brali budoucí studium jako samozřejmost. Necítili se mezi svými spolužáky vždy nejlépe, uvědomovali si své vyšší cíle, zájem o poznávání, odlišné trávení volného času. K úrovni kvality škol a pedagogů se vyjadřovali v důvěrném rozhovoru kriticky. Anežka, jejíž rodiče mají střední vzdělání s maturitou, plnila roli vzorné žačky a dcery, musela se vzdát vlastní volby střední školy ve prospěch (ambicióznějšího) rozhodnutí matky pro lyceum slibující vysokoškolské studium. Tím si Anežka ani její matka přes výborné školní výsledky nebyly dlouho jisté.

Miriam či Felixovi vyučení rodiče pracující v dělnických profesích ve škole nenabídlí pomocnou ruku, spíše jim rodina byla ve vztahu ke škole zdrojem potíží, práce, starostí, podobně, jak to popisuje u brněnských dělníků T. Katrňák [Katrňák 2004]. Zvolený učební obor prodavačka smíšeného zboží (na učilišti, které její otec nazval „odpadní“) pro Miriam znamenal spíše otazník, co dál, neprojevovala o něj zájem. U Felixe se obor zaměřený na auta zdál být příležitostí k novému začátku.

Kulturními zdroji, které pomohly žákům zvládnout školní nároky a uspět ve škole, byla přítomnost vzoru orientovaného na vzdělání v blízkém okolí, (samozřejmě) očekávání budoucího života, pro který je vzdělání buď předpokladem, nebo nedílnou součástí. Základní škola není primárně povinností, ale první větší lekcí v životě, ve které je třeba si osvojit specifický komunikační styl, dodržovat určitou disciplínu, poznat své místo, „ochutnat“ vítězství.

Závěr

Zkoumání problematiky vzniku a reprodukce nerovností ve vzdělávání je přes rozšiřující se vzdělanostní příležitosti stále aktuální. Je možné, že (velmi pravděpodobné) prohlubování sociálních nerovností může vést právě po linii vzdělání. Vyšší vzdělanost v USA nevedla ke zvýšení reálné mzdy či snížení nerovností, dokonce ani k adekvátnímu ekonomickému růstu. Zato rozdíl mezi platy podle kvalifikace narostl a zvýšila se návratnost investic do vzdělání [Wolff 2006: 227]. Samotné vzdělání nemusí být postačující, zato však nutnou podmínkou při usilování o vyšší společenské pozice, a jeho absolutní/relativní nedostatek může znamenat snížení šancí na trhu práce i v životě [Beck, Beck-Gernsheim 2002].

Vzdělání, ač deklarativně má přispívat k emancipaci člověka, je zapojené v soukolí mechanismů vzniku a reprodukce ekonomických a sociálních nerovností. Stále více je chápáno jako individuální kapitál, komparativní výhoda jednotlivce a individuální deficit, komparativní nevýhoda těch, kteří jím nedisponují či nedisponují tím „správným“ typem.

Procesy třídící žáky/studenty do různě rychlých, kvalitních a dlouhých vzdělávacích drah probíhají na několika úrovních. Zde jsem se zaměřila na mikroúroveň školních tříd v letech předcházejících vstupu žáků a žákyň z HVP na střední školy. Tato tranzice je podstatná pro další vzdělávání, zároveň silně závislá na rodinném zázemí [Simonová, Soukup 2009; Straková 2010].

Na pěti příkladech jsem se snažila ukázat šíři aspektů, kterými jsou ve škole žáci hodnoceni s ohledem na „školní úspěšnost“. Kategorizace a umísťování žáků dávají smysl a řád, který ve výsledku jako by neměl příliš společného nejen s (danou) inteligencí, ani (daným) rodinným zázemím, ale vycházel především ze svobodné volby žáků – byl dán jejich jednáním a morálním profilem. Proto je snadno přijímán jako legitimní, spravedlivý. V této sdílené interpretaci školní neúspěšnost není výsledkem okolností, které žáci nemohou snadno ovlivnit, ale spíše nedostatkem jejich snahy a nepřijetím univerzálně platných pravidel. Vazba na sociální zázemí zde vůbec není samozřejmá, a tak se školní neúspěch jeví být vrcholným projevem individuality. Jednání Miriam nebo Felixe přitom nelze považovat za vědomou revoltu proti moci školy či snahu o změnu jejího chodu.

Podle školních dokumentů má každý získat klíčové kompetence, být pozitivně hodnocen a zažívat úspěch. Tomu skutečnost na školách, které jsem zkoumala, vždy neodpovídala. Mnoho žáků ve škole téměř nezažívalo pocity úspěchu, pozice „neúspěšných“ byly zatížené stigmatem, provázené negativními postoji vůči škole. „Vítězové“ vedle dobrého prospěchu získali zároveň atributy morální čistoty – zodpovědnost, slušnost, snaživost. „Poražení“ byli spíše spojováni se stigmatizujícími vlastnostmi lenosti, problémovosti, drzosti, hrubosti, nepřátelskosti, nevychovanosti.

„Dobří“ a „špatní“ žáci šli dosud ve šlépějích svých rodičů. Děti vysokoškolsky vzdělaných si vybudovaly relativně výhodnější pozici, měly vyšší aspirace a jasnější cíle. Díky otevřenosti terciárního vzdělání a početně slabé kohortě je vysoce pravděpodobné, že mají (a nejen oni) před sebou i další studium. Oliver si je toho dobře vědom, a ve svém textu píše:

Život nám dává šanci, a pokud se ji nechopíme, tak je to naše chyba. Jednou tou šancí v životě je škola. Je to místo, kde můžete rozvíjet své schopnosti. Uvědomovat si věci. Myslet. Zkloubit své cíle. (Oliver)

Oliver, Tina a Anežka tuto šanci dostali a chopili se jí. Felix a Miriam cestu ke škole bez pomoci rodiny nenašli, a nyní vyhlížejí příležitosti jinde. Zůstává otázkou, jaké možnosti jim dnešní společnost nabízí.

KATEŘINA VOJTÍŠKOVÁ studuje doktorský program sociologie na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Jako výzkumnice působí v Sociologickém ústavu AV ČR, v.v.i., kde se zabývá především problematikou kulturních aspektů sociálních nerovností a využitím kvalitativního přístupu v sociálních vědách. Zajímají ji také vztahy mezi výzkumem a praxí.

Literatura

- Archer, L., S. Hollingworth, A. Halsall. 2007. „University’s Not for Me – I’m a Nike Person’: Urban, Working-class Young People’s Negotiations of ‚Style’, Identity and Educational Engagement.“ *Sociology* 41 (2): 219–237.
- Beck, U., E. Beck-Gernsheim. 2002. *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Bourdieu, P. (1979) 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. New York, London: Routledge.
- Bourdieu, P., J.-C. Passeron. (1977) 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bourdieu, P., L. J. D. Wacquant. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Conway, S. 1997. „The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in ‚Parental Choice’ of Secondary Education.“ *Sociological Research Online* [online] 2 (4) [cit. 28. 7. 2010]. Dostupné z: <<http://www.socresonline.org.uk/2/4/4.html>>.
- Davies, B., R. Harré. 2001. „Positioning: The Discursive Production of Selves.“ Pp. 261–271 in M. Wetherell, S. Taylor, S. J. Yates (eds.). *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Devine, F. 2004. *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1963) 2003. *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Häussling, R. 2010. „Allocation to Social Positions in Class. Interactions and Relationships in First Grade School Classes and Their Consequences.“ *Current Sociology* 58 (1): 119–138.
- Hejhalová, I. 2010. „Výcvik vodicích psů v organizaci.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46 (4): 569–592.
- Hester, S., P. Eglin (eds.). 1997. *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington: University Press of America.
- Heyl, B. S. 2001. „Ethnographic Research in Educational Settings.“ Pp. 369–383 in P. Atkinson (ed.). *Handbook of Ethnography. Part Two*. London: SAGE.
- Jarkovská, L. 2009a. „Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností.“ *Orbis Scholae* 3 (1): 21–34.
- Jarkovská, L. 2009b. „Školní třída pod genderovou lupou.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 45 (4): 727–752.
- Kaščák, O. 2006. *Moc školy. O formátivej síle organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda.
- Katřnák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Lareau, A. 2000. *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lareau, A., E. McNamara Horvat. 1999. „Moments of Social Inclusion and Exclusion. Races, Class and Cultural Capital in Family-school Relationships.“ *Sociology of Education* 72 (1): 37–53.
- Lareau, A., E. B. Weininger. 2003. „Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment.“ *Theory and Society* 32 (5/6): 567–606.
- MacLeod, J. 1995. *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder, CO: Westview Press.
- Matějů, P., J. Straková (eds.). 2006. *(Ne)rovné šance ve vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., J. Straková, A. Veselý (eds.). 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Nekorjak, M., A. Souralová, K. Vomastková. 2011. „Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, 'romské školy' a reprodukce sociálně prostorových nerovností.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 47 (4): 657–680.
- PSŠE. 1992. *Co se v mládí naučíš...* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- PSŠE. 1994. *Typy žáků. Zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- PSŠE. 2004. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pyšňáková, M. 2009. „Konformní nekonformisté' – konceptualizace současné podoby mainstreamové mládeže a její relevance pro sociologii mládeže.“ *Sociální studia* 6 (3): 57–76.
- Pyšňáková, M., B. Hohnová. 2010. „Od monolitické masy k neomezenému individualismu? Význam spotřeby v každodenním životě ‚mainstreamové mládeže'.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46 (2): 257–280.
- „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.“ [online]. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 28. 7. 2010]. Dostupné z: <http://old.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.
- Reay, D. 2004. „Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies.“ *Cultural Trends* 13 (2): 73–86.
- Silverman, D. (ed.). 2004. *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: SAGE.
- Simonová, N., P. Soukup. 2009. „Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 45 (5): 935–965.
- Slavík, J. 1999. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slavík, J. 2003. „Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe.“ *Pedagogika* 53 (1): 5–25.
- Slocum-Bradley, N. 2010. „The Positioning Diamond: A Trans-Disciplinary Framework for Discourse Analysis.“ *Journal for Theory of Social Behaviour* 40 (1): 79–107.
- Straková, J. 2010. „Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46 (2): 187–210.
- Šafr, J. (ed.), M. Kolářová, J. Šanderová, O. Šmídová, K. Vojtíšková. 2008. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Šanderová, J., O. Šmídová. 2006. „Meze a možnosti interakcionistického výzkumu sociálních nerovností.“ *Pražské sociálně vědní studie. Sociologická řada SOC-002*. Praha: FF UK, FSV UK.

- Šanderová, J. (ed.), O. Šmídová, P. Klvačová, J. Šafr, B. Tollarová, I. Vodochodský. 2009. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Šmídová, I. 2009. „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 45 (4): 707–726.
- Šmídová, I. 2008. „Muži na okraji: systémové znevýhodnění mladých mužů bez maturity?“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2): 22–27.
- Štech, S. 2004. „Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí.“ *Pedagogika* 54 (4): 374–388.
- „Tematická zpráva: Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách.“ [online]. 2010. Praha: Česká školní inspekce [cit. 4. 1. 2011]. Dostupné z: <<http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/tematicka-zprava-csi.pdf>>.
- Van Houtte, M. 2004. „Gender Context of the School and Study Culture, or How the Presence of Girls Affects the Achievement of Boys.“ *Educational Studies* 30 (4): 409–423.
- Viktorová, I. 1994. „Co je školním úspěchem?“ *Pedagogika* 44 (1): 38–42.
- Vojtíšková, K. 2010. „Interakce rodiny a školy pohledem matek.“ *Pedagogika* 60 (2): 115–126.
- Vzdělávací program Základní škola*. 1996. Praha: Fortuna.
- Weis, L. 2004. *Class Reunion. The Remaking of the American White Working Class*. New York, London: Routledge.
- Weis, L. (ed.). 2008. *The Way Class Works. Readings on School, Family, and the Economy*. New York, London: Routledge.
- Willis, P. (1977) 1981. *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wolff, E. N. 2006. *Does Education Really Help? Skill, Work, and Inequality*. Oxford, New York: Oxford University Press.