

Pierre Bourdieu a nerovnosti ve vzdělávání

Jana Špirudová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana ŠPIRUDOVÁ**
Osobní číslo: **H108303**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Pierre Bourdieu a nerovnosti ve vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na analýzu a vzájemné souvislosti pojmů týkající se reprodukce sociálních nerovností v procesu vzdělávání podle Pierra Bourdieua;
- na porovnání koncepce nerovností ve vzdělávání Pierra Bourdieua s teorií nerovností Jamese S. Colemana a s pojetím sociálního kapitálu Roberta Putnama;
- na pozorování sociálních nerovností v procesu vzdělávání v českých podmínkách.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bourdieu, J. Teorie jednání. Praha: Karolinum, 1998.

Disman, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 2002.

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

Keller, J. Nejistota a důvěra aneb K čemu je modernitě dobrá tradice. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.

Keller, J., Tvrdý, L. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.

Matějů, P., Straková, J. a kol. Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006.

Průcha, J. Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2006.

Strauss, A., Corbinová, J. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert, 1999.

Šanderová, J., Šmídová, O. Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Michal Vavřík

Katedra společenských věd

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012


Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Eduard Radvan, CSc.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

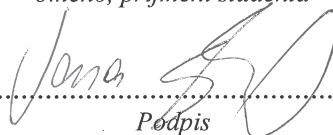
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Jana Špirudová
Jméno, příjmení studenta



.....
Přípis

V Brně 18. dubna 2013

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá nerovnostmi ve vzdělávání, jejich vznikem a reprodukcí. Teoretická část je stručnou úvahou pojetí konceptů ovlivňujících vzdělávání. Jsou představeny teorie Pierra Bourdieu a Jamese Colemana. Praktická část je zaměřena na analýzu obou zmíněných teorií. Na výzkumném vzorku jsou testovány reprodukční strategie a sociální kapitál.

Klíčová slova: sociální reprodukce, vzdělanostní nerovnosti, reprodukční strategie, rozhovor.

ABSTRACT

This thesis is concerned with inequalities in an education, their formation and reproduction. The theoretical part is a brief reflection of concepts, which influence an education. The thesis includes the theories of Pierre Bourdieu and James Coleman. The practical part is focused on the analysis of the both theories. The reproductive strategies and social capital are tested on the research sample.

Keywords: social reproduction, educational inequalities, reproductive strategies, interview.

„Tak se děti stávají naším převtělením, právě tak, jako my jsme převtělením svých rodičů. Kolik z našeho otce či matky v nás přežívá? I když se považujeme za rebely a originály, je pravděpodobné, že je toho dost. Když se na rodinu podíváme takto, je to něco jako firma, jejímž hlavním účelem je přetrvat po generace“

Piero Ferrucci

Děkuji panu Mgr. Michalu Vavříkovi, Ph.D. za užitečnou metodickou pomoc a ochotu, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

OBSAH

<u>ÚVOD</u>	<u>9</u>
<u>I. TEORETICKÁ ČÁST</u>	<u>11</u>
1 PIERRE BOURDIEU A JEHO TEORIE JEDNÁNÍ	12
2 TEORIE SOCIÁLNÍHO KAPITÁLU JAMESE COLEMANA	20
<u>II. PRAKTICKÁ ČÁST</u>	<u>25</u>
3 METODY A TECHNIKA SBĚRU DAT	26
4 PRŮBĚH SBĚRU DAT	30
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	31
<u>ZÁVĚR</u>	<u>47</u>
<u>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</u>	<u>49</u>
<u>SEZNAM OBRÁZKŮ</u>	<u>52</u>

ÚVOD

Téma „Pierre Bourdieu a nerovnosti ve vzdělávání“ jsem si vybrala záměrně a cíleně. Problematika vzdělanostních nerovností mne zaujala na přednáškách předmětu Vybrané sociologické problémy ve druhém semestru studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Vzdělání je cestou k úspěchu i spokojenosti člověka. Poskytuje uspokojující pocit, lepší možnosti v uplatnění na pracovním trhu, upevňuje místo ve společnosti, ovlivňuje výběr partnera a zajišťuje vyšší životní úroveň i celkově vyšší kvalitu života. Pro současnou společnost je proto zajištění spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro každého jednotlivce aktuální otázkou. Myslím si, že právo každého na vzdělání by mělo být ve vyspělých zemích nejvyšším zákonem.

Podle Krause není pojetí sociální pedagogiky jednoznačné, týká se nejenom určitých kategorií osob, ale také celé populace. Pozornost je někdy věnována oblasti využívání a ovlivňování volného času dětí a mládeže, jindy skupinám ohrožených oslabenou socializací, nebo části nějak znevýhodněné populace.¹

Rovněž vztah mezi vzděláním a sociálními nerovnostmi není chápán totožně. Podle některých vzdělání jednotlivce ovlivňuje především jeho aktivita, kdy každý má právo zvolit si vzdělávací dráhu podle své vůle a také má schopnost tohoto vzdělání dosáhnout. Někteří ale chápou vzdělání jako důsledek sociální nerovnosti, kdy lidé především v důsledku sociokulturních podmínek svého rodinného prostředí, v němž od dětství vyrůstají, nemají rovnocenné příležitosti ke vzdělávání. Se sociální pedagogikou mají vzdělanostní nerovnosti společné právě to, že se nejvíce dotýkají sociálně slabých, etnicky odlišných či jinak znevýhodněných jedinců. Podle Bakošové je jedním z cílů sociální peda-

¹ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 41.

gogiky objasňování vztahů výchovy a prostředí,² tedy působení na dítě především v rodině, která ovlivňuje tvorbu vzdělanostních aspirací dětí, jejich přístup ke vzdělání a plnění školních povinností.

Průcha tvrdí, že sociální nerovnosti ve vzdělávání v naší zemi existují a v současné společnosti se neustále prohlubují. Nerovnosti jsou posilovány odstraněním jednotného vzdělávání české mládeže na úrovni základní školy a zavedením diferenciací do různých proudů vzdělávání.³

Cílem mé bakalářské práce je charakterizovat a analyzovat koncept vzdělanostních nerovností Pierra Bourdieuho a sociálního kapitálu Jamese Colemana a některá jejich stanoviska ověřit v praxi výzkumem.

Práci jsem rozdělila na dvě části. Teoretická část rozkrývá problematiku společenských nerovností a jejich reprodukci z pohledu Pierra Bourdieu a věnuje se pojetí sociálního kapitálu Jamesem Colemanem. V praktické části představuji zvolenou výzkumnou metodu, popisuji sběr dat a analyzuji výsledky výzkumu.

² BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008, s. 55.

³ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006, s. 180.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PIERRE BOURDIEU A JEHO TEORIE JEDNÁNÍ

I přes dětství strávené na venkově a s rodiči bez významnějšího vzdělání se Pierre Bourdieu dokázal vypracovat na profesorský post a stát se jedním z uznávaných francouzských sociologů. Zkoumáním soudobé Francie se pokoušel mimo jiné zjistit, jakými mechanismy se ve společnosti udržuje sociální řád.

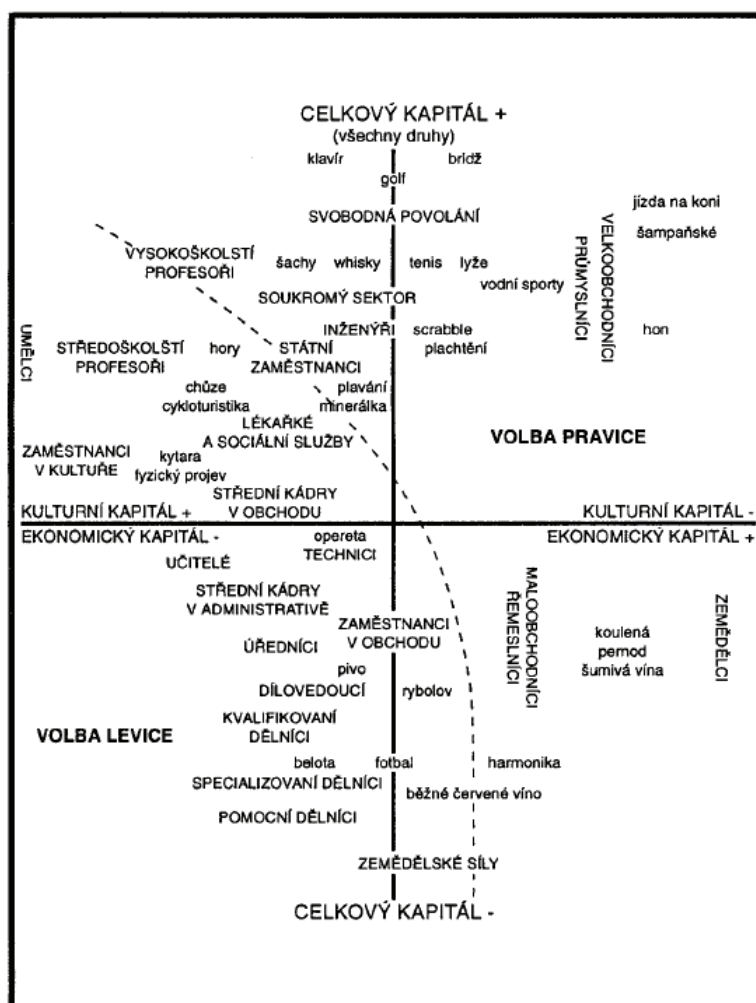
Bourdieu se zabýval společenskými nerovnostmi a rolí vzdělání při jejich vytváření a udržování. Jádrem pro jeho koncept sociální nerovnosti je představa sociálního prostoru, který je vyplněn sociálními pozicemi jedinců a skupin. Jak naznačuje obrázek (Obr. 1), je možno sociální prostor přirovnat k eukleidovskému prostoru, kde jednotlivé body představují konkrétní sociální pozice. Základním ukazatelem pro určení pozice v sociálním prostoru je objem ekonomického a kulturního kapitálu. Poměr mezi kulturním a ekonomickým kapitálem ovlivňuje horizontální umístění a celkový objem vlastněného kapitálu určuje vertikální postavení sociální pozice.

Třetí souřadnice, proměny objemu a složení kapitálu v čase, vystihuje trajektorie osob v sociálním prostoru a odhaluje tím způsob a cestu, jimiž dosáhli své stávající pozice.⁴ V zobrazení Bourdieu jako příznačné ukazatele životních stylů uvedl činnosti, zájmy a stravovací zvyklosti typické pro danou sociální oblast. Prostor doplňuje přerušovaná hranice vyjadřující pravděpodobný příklon k levici nebo pravici.

Pro určení pozice v sociálním prostoru je určující objem vlastněného kulturního a ekonomického kapitálu. Kulturní kapitál vyjadřuje polohu osob v kulturní dimenzi sociálního prostoru. Měří se pomocí indikátorů, jimiž je například

⁴ WACQUANT, Loïc. Pierre Bourdieu: Hnací impulsy. *Biograf: časopis pro biografickou a reflexivní sociologii* [online]. roč. 2002, č. 27 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/members/clanek.php?clanek=v2707>

četba knih, návštěva muzeí, koncertů, výstav a divadel, poslech klasické hudby. Ekonomický kapitál se vztahuje k ekonomické kompetenci. Indikátorem je nejen vlastnictví výrobních prostředků ale i různých forem materiálního bohatství, například vlastní bydlení, vlastnictví luxusního automobilu či lodě. Proces stanovení kulturního a ekonomického kapitálu je obtížný. Kupříkladu se musí brát zřetel na rozdíl mezi kulturními a ekonomickými možnostmi obyvatel města a venkova.



Obr. 1. Prostor sociálních pozic a prostor životních stylů⁵

Nejvíce společného mají osoby, jejichž sociální pozice jsou si nejbližší, se vzdalujícími se pozicemi se rozdíly mezi jedinci zvětšují. Dělníci s nepatrným

⁵ Zdroj: BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 15.

ekonomickým i kulturním kapitálem stojí na opačné straně vůči držitelům nejvyššího celkového kapitálu: průmyslníkům, příslušníkům svobodných povolání a vysokoškolským profesorům. I vládnoucí třída se uvnitř diferencuje a člení na dvě protichůdné frakce dělící moc na ekonomickou a intelektuální. Intelektuálové, u nichž výrazně převládá kapitál kulturní, disponují mocí a vlivem a jsou ovládanou částí vládnoucích. Stojí proti vládnoucím mocným, vlastníkům kapitálu ekonomického.⁶

Sociální pozice jsou spojeny s určitými preferencemi v oblasti životního stylu, kulturního vkusu, trávení volného času, sportu. Důležitý vliv na vkus má výchova a vzdělání. Sociální postavení rodičů a především dosažené vzdělání rozhodujícím způsobem určuje kulturní vyžití jedince. Podle Bourdieua jsou rozdíly vkusu způsobeny především lišícími se principy vnímání a hodnocení u různých sociálních pozic. Proto vkus funguje jako indikátor třídní příslušnosti.

Bourdieu pro souvislost mezi sociálními pozicemi a preferencemi vytvořil institut habitus. Habitus vysvětluje jako „jednotný styl praktických činností a statků určitého jednotlivého aktéra nebo třídy aktérů.“⁷ Je to „systém trvalých a transponovatelných dispozic, jejichž prostřednictvím vnímáme, posuzujeme a jednáme ve světě.“⁸ Zároveň je i skutečným porozuměním toho, co je nezbytné v určité situaci vykonat, tedy jakýmsi citem pro hru či uměním předvídat. Habitusy jsou od sebe navzájem odlišné a jejich činností je odlišnosti vytvářet. Kupříkladu rozdíly v preferenci různých statků, způsobů stravování, pěstování sportů, určování co je dobré a co špatné, volba vlastního chování.

⁶ ŠUBRT, J. a J. BALON. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010, s. 179.

⁷ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 14.

⁸ WACQUANT, Loïc. Pierre Bourdieu: Hnací impulsy. *Biograf: časopis pro biografickou a reflexivní sociologii* [online]. roč. 2002, č. 27 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/members/clanek.php?clanek=v2707>

Sociální kapitál vysvětluje Pierre Bourdieu jako zdroje druhých lidí, které v případě potřeby dokážeme využít ve svůj prospěch, pokud jsme s těmito lidmi v kontaktu. Významnějšími vztahy jsou podle něho ty, které v sobě mají prvek uznání. Lidé, kteří se nejenom znají, ale i uznávají a respektují, si mohou prokazovat služby, z nichž jsou ostatní vyloučeni. Sociální kapitál je nejenom určován šíří sítě využitelných vztahů, ale i objemem ekonomického, kulturního či symbolického kapitálu ve vlastnictví lidí, s nimiž je známost udržována.

Alespoň v minimální šíři má síť kontaktů v podstatě každý člověk. Pokud bychom všechny tyto kontakty považovali za sociální kapitál, prakticky by zanikla sociální nerovnost. Pro vysvětlení sociálních nerovností a mechanismů jejich reprodukce by tato společnost byla nepoužitelná. Proto Bourdieu považuje za sociální kapitál pouze vztahy privilegovaných jedinců spolu s prestižními skupinami, v nichž se tyto jedinci sdružují. Sociální kapitál tedy chápe jako obdobu finančního kapitálu, kdy jeho držitelé buď vše utratí pro zajištění životní úrovně anebo se stávají investory - privilegovanými držiteli kapitálu.

V síti privilegovaných osob se jakýkoliv vklad zhodnocuje a úročí. Všichni členové jsou s tím srozuměni a vkládají nemalou námahu na udržení a rozvoj těchto vztahů. Péče je věnována také tomu, aby síť zůstávala i nadále těžce dobytou, aby byla zachována její výjimečnost.

Sociální kapitál úzce souvisí s kapitálem kulturním, jehož nerovnosti znevýhodňují potomky nižších vrstev v přístupu ke vzdělání na rozdíl od potomků vrstev středních a vyšších. Právě vyšší a střední vrstvy jsou nositeli kulturního kapitálu. Rodiny z těchto vrstev umožňují svým potomkům dosahovat znalosti a vědomosti stejného typu a obdobného kulturního rozsahu, jakým disponují jejich učitelé. Tato spřízněnost se jejich dětem během studia znásobí v podobě lepších známek a menšího nebezpečí z neúspěšného ukončení studia. Sám Bourdieu statisticky dokázal, že to platí pouze na humanitních oborech.

Na technicky a přírodovědně zaměřených oborech je míra úspěšnosti studia mezi vrstvami srovnatelná.⁹

Symbolický kapitál působí jako kapitál společenské významnosti, čestnosti a úctyhodnosti. Vyskytuje se většinou společně s jinými formami kapitálu, které dokáže značně posílit a dodat jim kredit vážnosti.

Vztah mezi institucí vzdělání a strategiemi rodin přispívá k reprodukci struktury rozdělení kulturního kapitálu. Bourdieu rodiny pokládá za útvary, které chtějí zůstat na své sociální pozici a snaží se udržet si celkový objem kapitálu nebo ho dokonce ještě zvýšit. Nástrojem k tomu jsou jim vzájemně závislé a v praxi se kombinující reprodukční strategie - plodnosti, sňatková, dědická, ekonomická či vzdělávací. Je jim společný princip funkční zástupnosti a kompenzace vlivů v jediný účel, dohromady pak vytváří systém.¹⁰

Bourdieu tvrdí, že „rodiny vkládají do vzdělání tím víc... čím je jejich kulturní kapitál významnější a čím větší je jeho relativní váha v poměru k jejich ekonomickému kapitálu – a také... čím menší relativní účinnost či rentabilitu prokazují jiné reprodukční strategie“.¹¹ Tímto vysvětluje, proč rodiny nejvyšší vrstvy v tak velkém rozsahu přitahuje právě vzdělání. Obzvláště rodiny intelektuálů, profesorů a příslušníků svobodných povolání projevují enormní zájem o nejlepší vzdělávací instituce, vedoucí k těm nejvyšším sociálním pozicím. Dochází tak k reprodukci rodinného kulturního kapitálu a tím i sociální struktury. Tyto výběrové školy se pak stávají monopolem privilegovaných dětí.

⁹ KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 56.

¹⁰ BOURDIEU, Pierre. Reprodukční strategie a formy nadvlády. *Sociální studia* [online]. roč. 2002, č. 8 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080228113536.pdf>

¹¹ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 27.

Za elitní základní i střední školy u nás jsou považována například gymnázia, jejichž žáci aspirují na studium na vysoké škole významně častěji než žáci jiných typů škol. Matějů a Straková ve své studii o víceletých gymnáziích uvádějí: „Rozdíly ve výsledcích žáků na konci povinné školní docházky (tedy u žáků víceletých gymnázií v polovině studia) do značné míry odrážejí rozdíly, které mezi žáky existovaly již v době vstupu části z nich do víceletých gymnázií.“¹² Podle nich tedy dětem gymnázia nepřinášejí tak mnoho, jak se očekává, difference vznikají selekcí studentů při přijetí. Pokud jsou na gymnázia přijímáni především nadanější studenti, může podle mého názoru ve třídě, kde je většina studentů nadprůměrných, docházet k rychlejšímu rozvoji nadání dítěte.

Zvolení vzdělávací reprodukční strategie není ale vždy volbou nejlepší. Někdy je mnohem výhodnější zvolení strategie jiné. Investice do vzdělání nemusí nutně znamenat maximalizaci zdrojů rodiny z nižší sociální vrstvy. Rodiče s nízkým habitem nemusí vybrat pro svého potomka tu správnou školu, mohou špatně odhadnout rizika spojená s investicí do studia nebo jeho výnosnost, neboť i v případě, že studium bude úspěšně dokončeno, nemusí díky diskriminaci dojít ke zvýšení sociální pozice. V tomto případě by vyšší profit mohlo přinést třeba zvolení vhodné strategie sňatkové.

Pro přiblížení mechanismů předávání vzdělání Bourdieu používá metaforu fyzika Maxwella. Ten si pro ozřejmění druhého zákona termodynamiky vymyslel démona, který pro zpochybnění zákona entropie systematicky třídí molekuly. Svou činností ničí chaos, který podle zákonitostí entropie postupem času narůstá. Démon do zmatku vnáší řád. Vzdělávací systém se chová stejně, když „za cenu vynaložené energie, nutné k třídící operaci, uchovává stávající

¹² MATEJŮ, P. a J. STRAKOVÁ. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností: Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. Sociologický časopis [online]. roč. 2003, č. 5 [cit. 2013-04-23]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bd0d557dee0ca90e26a64a9d4ae9e13a5f073d08_501_53matej21.pdf

řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Přesněji řečeno odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho postrádají. A protože rozdíly ve způsobilosti jsou neoddělitelné od rozdílů sociálních, které onen zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající diference sociální.“¹³

Hranice mezi studenty klasických vysokých škol a studenty výběrových vysokých škol, jejichž absolventi obsazují nejvýhodnější sociální pozice, Bourdieu přirovnává k sociálním hranicím, které v dávné minulosti členily osoby na příslušníky vysoké šlechty, drobné šlechty a prostý lid. Studenti se liší nejen životními podmínkami, ale také obsahem a organizací přípravy ke zkouškám a „projevem tohoto předělu jsou pak nakonec i zkoušky a konkurzy, onen rituální řez vedený mezi posledním přijatým a prvním odmítnutým a nastolující jakousi základní povahovou diferencí, jejímž znamením je právo nosit určité jméno, určitý titul.“¹⁴ Bourdieu považuje přijetí na prestižní školu za akt posvěcení, kdy se vyvolení uchazeči stávají příslušníky výsadní vrstvy.

„Zkoušky a konkurzy racionálně ospravedlňují rozdělení, která se na racionálně nemusí nutně zakládat, a tituly, jež výsledky zkoušek potvrzují a prezentují se jako záruky technické kompetence, jsou ve skutečnosti – a zcela podobně jako tituly šlechtické – osvědčeními o kompetenci sociální.“¹⁵ Udělování diplomů se podobá aktu pasování na rytíře. Bourdieu tvrdí, že skutečnou funkcí školního vzdělání je posvěcení majitelů sociální kompetence na právo vládnout.

Instituce vzdělání, jež měla před dědičnými privilegii preferovat schopnosti a vést ke vzniku určité formy meritokracie, podle Bourdieu spíše degraduje

¹³ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 28.

¹⁴ *Ibid.*, s. 29.

¹⁵ *Ibid.*, s. 29.

k vytvoření dědičné státní šlechty, která se pomocí zděděné kultury a kvalitního vzdělání dostává k prestižním místům ve státní správě a stává se oprávněnou držitelkou moci.

Současný sociální řád, jehož podstatnou součástí je vzdělávání, se od každého účastníka, který se chce prosadit, domáhá obětí a obrovského úsilí a podněcuje ho k zápolení o nepřetržitě ohrožené naděje pro získání moci, postavení a prestiže. I když je struktura systému zkonstatělá a je namáhající se v ní udržet na výhodné pozici, je šance na reformu nulová. Nezbytně by totiž vedla ke zpochybnění, podlomení nebo i kompletnímu zrušení práv a výsad nejvyšší vrstvy, která právě z obav o „přežití“ nemůže reformu připustit.¹⁶

¹⁶ BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, s. 34.

2 TEORIE SOCIÁLNÍHO KAPITÁLU JAMESE COLEMANA

Také sociální kapitál amerického sociologa Jamese Samuela Colemana slouží především pro maximalizaci osobního profitu. Užitečnost kapitálu tkví v tom, že usnadňuje jednání lidí sledujících své vlastní individuální zájmy. Dosahování jejich cílů a i samotná cesta k nim je pro ně mnohem jednodušší a méně nákladná. Podle aspektů teorie racionální volby se Coleman snaží vysvětlit proces fungování sítí, ve kterých je každý účastník veden primárně svými vlastními zájmy. Usiluje o objasnění motivací lidí, kteří druhým vycházejí vstříc, i když za to nemohou neprodleně očekávat dosažení odměny.¹⁷

„Sociální kapitál Coleman nechápe individualisticky jako množství kontaktů a známostí, které může jednotlivec (aktér) využít v případě potřeby, ale jako příslušnost k fungující rodině, komunitě či společenství, ve kterých existuje vysoká míra důvěry a kde existují jasně vyjádřené normy, doprovázené defektivními sankcemi.“¹⁸ Členství v takové skupině je obzvláště významné pro děti a adolescenty a má zásadní kladný účinek na jejich vzdělávací dráhu.

K vysvětlení Coleman používá obvyklé formy sociálního kapitálu, které neodporují existenci nadindividuálních souvislostí jednání a reprezentují důsledky výhradně individuálních voleb zúčastněného. Tyto formy jsou ve skutečnosti pětící podmínky, podle kterých by sociální sítě mohly být dle potřeb mobilizovány a podle kterých mohou tyto sítě celkem solidně fungovat. Vznikají jako vedlejší produkt činností, jejichž účelem není investovat do věci, která časem přinese větší zisk. Těmito formami sociálního kapitálu jsou:

¹⁷ KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 57.

¹⁸ VESELÝ, Arnošt. Sociální kapitál v teorii J. Colemana. *Socioweb* [online]. roč. 2007, č. 6 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/141_socioweb%206-07%20cely%201.pdf

1. snaha účastníků v plnění svých povinností vůči druhým a realizaci jejich očekávání. U druhých lidí si děláme závazky jen proto, že víme, že až nastane doba a my to budeme potřebovat, druzí nám vrátí více, než kolik jsme my dali jim. V podstatě tedy všechny závazky, včetně těch soukromých, udržujeme jen z naprosté vypočítavosti.
2. schopnost využít informace ze vztahů, které za tímto účelem nebyly navázány. Známi a spolupracovníci nám můžou sloužit jako zdroje důležitých informací. Užitečnost v udržování vztahů spočívá v ušetřeném čase a energii, kterou by nás zjišťování informací stálo.
3. účinnost platných norem a postihování za jejich porušování. Významným příkladem těchto pravidel je potlačení svého vlastního zájmu a upřednostnění zájmu rodiny, sociálních skupin či prostě zájmu veřejného.
4. podřízení se uznávané autoritě. Osoba všemi respektovaná může ve skupině vystupovat jako kontrolní element a dohlížet na to, aby se do činností skupiny zapojoval každý podle svých možností a nedocházelo k parazitismu na skupině.
5. schopnost spolků vytvořených s určitým úmyslem hromadit energii svých členů a regulovat ji k dosahování předem neočekávaných cílů. Vytvořením svazku s druhými lidmi se může vytvářet zásobárna energie lehce využitelná k dosažení nových vyšších ideálů.¹⁹

Na rozdíl od výše uvedených forem, kdy prioritou nebyl budoucí profit, je tomu v případě formálních organizací (např. obchodní firmy, ale i rodičovské sdružení) právě naopak. Jejich záměrem je vytvoření většího zisku, než kolik

¹⁹ KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 58-59.

dělaly vklady do jejich zřízení. Profit pak ale nenáleží pouze členům organizace, ale i nespolupracujícím osobám.

Podle Colemana není sociální kapitál užitečný pouze jedinci sledujícího své vlastní cíle, ale přináší hodnoty i druhým, někdy i těm, kdo nejsou součástí dané skupiny či sítě. Vyvozuje z toho, že sociální kapitál není soukromým vlastnictvím nikoho z jeho uživatelů, ale že je to vlastnost nadosobní sociální struktury.²⁰

Pět forem sociálního kapitálu J. S. Colemana se kryje s předmoderními ctnostmi, jimiž byly udržovány tradiční komunity i klasické klientely. Spolehnutí se na komunitní společenství bylo v době, kdy se nedalo spolehnout na nic jiného, vlastně určitým druhem pojištění. „Vytváření závazků ze strany těch, kterým jsme prokázali nějakou laskavost, představuje jistý druh pojistky, kdy pojistné je nízké, zatímco zisk z něho bývá značný. Snadno tak lze dosahovat vysokého profitu.“²¹

Dodržování ctností osobám prospívá při sledování vlastních cílů. Bez námahy získávají potřebné informace jen z udržování neformálních vztahů. Sankce za nedodržení a platnost uznávaných norem všem účastníkům zajišťují přístup k používání kolektivních statků. Autorita ručí za to, že se každému dostane jeho díl. Hromadění společné energie tvoří zdroj, ze kterého lze dosahovat vyšších, nejenom původně plánovaných záměrů, z čehož mohou mít účastníci značný užitek.

V moderní éře postupně dochází k úpadku sociálního kapitálu. Lidé mezi sebou neudržují vztahy v takové kvalitě jako v tradiční společnosti. Nejsou závislí na objemných zdrojích sociálního kapitálu a na normách chránících

²⁰ KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 61.

²¹ *Ibid.*, s. 60.

závazky. Změnou společnosti se také mění distribuce sociálního kapitálu. Tu mají zajišťovat současné instituce (školy, pojišťovny, domovy důchodců aj.), které ale nestačí na udržení mezilidské důvěry a pomalu ji ztrácejí. V moderní společnosti jedinci udržují sociální sítě v menším rozsahu a mají tak menší možnost k akumulaci sociálního kapitálu.²²

Coleman je přesvědčen o silném vlivu sociálního kapitálu na tvorbu lidského kapitálu. Ke koncepci sociálního kapitálu se dostal při zkoumání původu sociálních nerovností, a to především prostřednictvím vzdělávacího systému. Sociální kapitál v rodině popisuje jako sílu vztahu mezi rodiči a dětmi, případně i dalšími členy domácnosti, kdy jej lze změřit jako množství času, které spolu rodiče a děti stráví a samozřejmě rovněž náplň této doby. Lidský kapitál rodičů je možno efektivně předat jedině v interakci s dětmi, vysoká míra lidského kapitálu je z hlediska dětí nepodstatná, jestliže je používána jedině v práci. Opravdu účinný přenos a rozvoj lidského kapitálu dětí je uskutečnitelný jenom interakcí lidského a sociálního kapitálu. Pro rozvoj mladého člověka je právě tak důležitý sociální kapitál komunity, ve které se nachází jeho škola, a propojenost rodiny s tímto kapitálem. Ve své teorii Coleman dokonce naznačuje, že nedostatek sociálního kapitálu v rodině lze částečně nahradit sociálním kapitálem v komunitě, a naopak.²³

Lidský kapitál můžeme vymezit nejen jako znalosti, schopnosti, dovednosti a vlastnosti jednotlivců, které přispívají k vytváření osobní spokojenosti, spole-

²² KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 61.

²³ VESELÝ, Arnošt. Sociální kapitál v teorii J. Colemana. *Socioweb* [online]. roč. 2007, č. 6 [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/141_socioweb%206-07%20cely%201.pdf

čenského blaha a ekonomické prosperity, ale také jej můžeme definovat jako motivaci a vlastnosti osobní.²⁴

Pro úspěch dítěte ve škole Coleman sleduje nejenom hmotné zajištění rodiny a vzdělání rodičů, ale také věnování se dítěti, podněcování jeho zvědavosti a učení se s ním. Snažil se například zjistit, zda má na studijní výsledky dětí vliv sociální kapitál jejich rodiny. Zjistil, že děti rodičů, kteří udržují kontakty s rodiči jiných dětí ze stejné školy, dosahují v průměru lepších výsledků než děti, jejichž rodiče se mezi sebou méně stýkají, třeba proto, že se častěji stěhují z města do města.

Myslím si, že za nedostatek sociálního kapitálu může v mnoha případech právě stěhování, které nutí člověka přerušit některé z dosavadních vztahů. Ke zvýšení sociálního kapitálu jedince může dojít například při zapojení do politických aktivit komunity.

Sám Coleman si také uvědomuje, že některé formy sociálního kapitálu mohou pro jednoho mít hodnotu při usnadnění určitého jednání, ale pro druhého být škodlivé nebo nepoužitelné. Příkladem může být klientelismus, jenž slouží jako zdroj reprodukce sociálních nerovností.

²⁴ VESELÝ, Arnošt. Teorie mnohačetných forem kapitálů. *Pražské sociálně vědní studie* [online]. roč. 2006, [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/117_014_Vesely.pdf

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODY A TECHNIKA SBĚRU DAT

Pro potřeby praktické části bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní formu výzkumu. Volba této výzkumné metody souvisí s tematikou nerovností ve vzdělávání, která je spjatá jak s osobností člověka a jeho vnímáním sebe sama i okolního světa, tak i jeho chováním a vystupováním. Tato metoda popisuje zkoumané jevy v jejich jedinečnosti, zachycuje specifické znaky těchto úkazů a vyjasňuje kontext souvislostí. V kvalitativním výzkumu jsou před obsáhlými souhrny jevů či subjektů prioritou individuální případy. Podle Dismana je kvantitativní výzkum nenumerickým šetřením a interpretací sociální reality, kde je cílem odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, jehož cílem je testování hypotéz, je záměrem výzkumu kvalitativního tvořit nové hypotézy, nové porozumění a vytvářet teorii. Jak dále Disman uvádí, je v kvalitativním výzkumu slabá standardizace a proto i poměrně nízká reliabilita, spolu s volnou formou otázek a odpovědí ale kvalitativní výzkum nevynucuje taková omezení, jaká existují ve výzkumu kvantitativním. Eventuálně proto může mít kvalitativní výzkum vysokou validitu.²⁵

Výzkum jsem postavila na systematické analýze dat získaných osobními rozhovory. Nejprve jsem předběžně prostudovala teoretickou problematiku vzdělanostních nerovností a potom jsem se zaměřila na jednotlivé pojmy. Pomocí indikátorů jsem navrhla předběžný plán otázek a současně jsem pracovala na účelovém výběru respondentů vhodných pro zodpovězení výzkumné otázky. Poté jsem provedla průzkumový výzkum a jednotlivé rozhovory.

²⁵ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 285-287.

Rozhovor je jednou ze základních výzkumných metod, kdy se prostřednictvím otázek a na základě odpovědí respondenta dovídáme o jednotlivých dílčích jevech.

Rozhovor je základní formou komunikace mezi lidmi. Jako technika sběru informací je pracný, časově náročný a je pro respondenty málo přesvědčivý svou anonymitou.²⁶ Rozlišujeme volný, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor.

Volný rozhovor není omezen danými otázkami, ty vznikají přirozeně při komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Otázky se můžou u jednotlivých respondentů lišit, a proto je obtížné při tomto druhu rozhovoru informace zaznamenávat a vyhodnocovat.

V polostrukturovaném rozhovoru výzkumník používá předem připravené otázky, aniž by musel dodržet jejich pořadí. Může také podle znalostí respondenta otázky různě upravovat a pokládat doplňující otázky. Oproti volnému rozhovoru je vyhodnocení informací jednodušší.

Strukturovaný rozhovor má neměnné pořadí jasně definovaných otázek. Nevýhodou této metody je striktní dodržování daných otázek, výhodou je snadné vyhodnocení získaných informací.²⁷

Ve své bakalářské práci jsem pro praktickou část použila k získání potřebných dat kvantitativní metodu polostrukturovaného rozhovoru. V průběhu rozhovorů se při kladení otevřených otázek naskytovala také možnost využití otázek doplňujících. Často tak respondent blíže vysvětlil svou myšlenku či upřesnil svou odpověď. Aby se dotazovaní cítili uvolněně a jistě, probíhaly všechny rozhovory na jimi určených místech a v čase, který jim vyhovoval.

²⁶ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002, s. 141.

²⁷ RAICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 110-112.

Příprava výzkumu nezahrnovala pouze vytvoření hlavních otevřených otázek, ale i otázek dílčích, které byly v průběhu jednotlivých rozhovorů různě upravovány. Podle vývoje rozhovoru a z důvodů spontánnosti respondenta se také měnilo jejich pořadí a formulace. U všech rozhovorů byly nejdříve kladeny otázky týkající se minulosti, poté přítomnosti a v ojedinělých případech i očekávané budoucnosti.

Výběr respondentů zásadním způsobem ovlivňuje kvalitativní výzkum. Proto jsem zvolila strategii účelového vzorkování a pro hlubší studium jsem vybrala osm informačně bohatých respondentů. Vzhledem ke zvolené problematice jsem oslovila vysokoškolsky vzdělané osoby z mého okolí. S ohledem na sociální nerovnosti jsem se zaměřila na jedince, kteří svého vysokoškolského vzdělání dosáhli v pozdějším věku formou kombinovaného studia. A protože se v mém okolí pohybuje mnoho absolventek Institutu mezioborových studií Brno, zaměřila jsem se pouze na tyto ženy. Záměrně jsem volila osoby, které znám již delší dobu, protože při kvalitativních rozhovorech se respondent často vyjadřuje k emočně citlivým otázkám. Kladný vztah mezi výzkumníkem a respondentem je důležitý pro vytvoření důvěrného prostředí, ve kterém má respondent možnost se dostatečně uvolnit a zodpovědět otázky bez negativních pocitů.

Prvním kritériem ve výběru respondentek se tedy stalo pohlaví, druhým dosažené bakalářské nebo magisterské vzdělání na Institutu mezioborových studií Brno. Dalším kritériem se vzhledem k charakteru některých výzkumných otázek stalo rodičovství, tedy to, zda mají respondentky alespoň jedno dítě. To se jevílo důležitým pro zkoumání reprodukce vzdělávání u následující generace.

Respondentkami se stalo osm žen ve věku mezi 38 a 55 lety. Tři z nich vyrůstaly na vesnici, ale v dospělosti všechny žijí ve městech a všechny pracují v personální oblasti ve státní sféře. Každá dotazovaná byla předem seznámena

s průběhem a obsahem rozhovoru a ujistěna o zachování anonymity. Žádná z oslovených žen účast ve výzkumu neodmítla.

Plán výzkumu:

- realizace rozhovorů s respondentkami,
- průzkum v terénu, popisky třídění,
- přepis rozhovorů z diktafonu a přepis poznámek, hledání společných témat,
- sdružování a výběr dat k usnadnění procesu odvozování závěrů,
- formulace závěrů a jejich význam.

4 PRŮBĚH SBĚRU DAT

Pro účely výzkumu bylo vytipováno osm žen splňujících kritéria uvedená v předchozí kapitole. Ještě před získáním jejich souhlasu s rozhovorem byly respondentky blíže seznámeny s tématem, důvodem a účelem výzkumu. Rozhovory probíhaly vždy v předem dohodnutých termínech a v prostředí, které si samy zvolily a ve kterém se cítily příjemně. Každá dotazovaná souhlasila s nahráváním rozmluvy na diktafon. Nezapomněla jsem jim zdůraznit, že rozhovor bude z diktafonu přepsán a bude použit ve výzkumné části mé bakalářské práce. Ubezpečila jsem je také o zachování jejich anonymity, pro potřeby bakalářské práce budu používat pseudonymy. Jména jsem zvolila náhodně a uvádím je od nejmladší respondentky: Barbora, Daniela, Markéta, Jindřiška, Adéla, Elena, Kateřina a Terezie.

Přehled otázek byl předem připraven, stejně jako předběžné pořadí otázek, které se mohlo během rozhovoru měnit. Před rozhovorem vždy probíhala volná debata o současném vzdělávání a vzdělávacích institucích. Každý rozhovor začínal uvedením věku a vzdělání samotné respondentky a také vzdělání jejích rodičů, sourozenců, dětí, manžela či partnera. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí 60 až 90 minut, podle sdílnosti respondentky. Po ukončení rozhovorů byly záznamy i poznámky co nejdříve přepsány do písemné podoby.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Následující kapitola je rozdělena podle tematických okruhů, orientovaných na podrobnou analýzu jednotlivých primárních otázek. Získaná data jsou interpretována v souvislosti s přepisy rozhovorů.

Preference formy reprodukční strategie

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda je v rodinách respondentek preferována některá z reprodukčních strategií, a pokud ano, tak která. Otázkami jsem zjišťovala, zda a v jaké míře v rodinách oslovených žen dochází k dědění majetku, jestli samy respondentky již něco zdědily nebo jestli očekávají, že v budoucnu něco zdědí, a jaký je případný způsob dělení dědictví, pokud je dědiců více. Zkoumala jsem, jakou důležitost respondentky přikládají vzdělání a jakým způsobem dochází k výběru vzdělávacích institucí v jejich rodinách. Zjišťovala jsem, jakého vzdělání dosáhli samy respondentky, jejich rodiče i jejich děti a vzájemně jsem je porovnávala. Vyptávala jsem se také na hlavní motivy výběru partnera pro založení rodiny, partnerovo vzdělání a vzdělání jeho rodičů.

Pět respondentek v rozhovoru uvedlo, že zatím nic nezdědily a že si nemyslí, že by v budoucnu ještě něco zdědit mohly. Paní Adéla a Elena byly ještě za života rodičů obdarovány nemovitostmi nebo částí finančního obnosu z prodeje nemovitostí. Paní Adéla: „Zatím jsem nedědila, ale je pravda, že už jsme dali majetkové poměry do pořádku. Spíše šlo o domluvu mezi sourozenci. Od maminky jsme dostali byt, a protože jsme tři sestry a o byt měla zájem ta nejmladší, tak nás jakoby vyplatila. Takže už jsme vyrovnané.“

Paní Elena: „Vyloženě dědictví jsem nedostala. Rodiče prodali domek, protože na něj už nestačili, a koupili si byt. Něco málo zůstalo a to rozdělili mezi mě, sestru a vnoučata.“ Paní Daniela zdědila nemovitost spolu s bratrem a strýcem, který je vyplatil: „Spolu s bratrem a strýcem jsem zdědila dům. Já a bratr jsme

zdedili každý čtvrtinu a strýc polovinu, takže nás strýc vyplatil. Ale co se týče dědictví, tak se s bratrem vždycky nějak dohodneme, nejsme přece žádné hyeny.“ Žádná z dotazovaných žen nepovažuje dědictví za důležité, Daniela by se ho dokonce byla schopna vzdát, kdyby mělo ohrozit dobré rodinné vztahy.

Dále jsem pátrala po tom, jakou váhu přisuzují jednotlivé respondentky vzdělání. Ukázalo se, že vzdělání je u respondentek velmi ceněno, záleží však na jeho kvalitě, zaměření a praktickém využití. Paní Adéla si myslí: „Vzdělání je důležité, i když v dnešní době už je potřeba zvážit, jaké to vzdělání. Mělo by být zaměřené na obor, který je potřebný, ne dělat vysokou školu za každou cenu jenom proto, abych měla diplom. Člověk by si měl vybrat obor, jednak aby ho bavil, ale taky, aby našel uplatnění po ukončení studia.“

Pro paní Terezii jsou důležité praktické dovednosti: „My (společnost) potřebujeme vzdělanější lidi i u toho soustruhu. To, že nemá člověk vysokou školu, neznamena, že není vzdělaný. On čte, on umí uplatňovat spoustu věcí, které si přečetl v praxi. Samozřejmě, ať se lidi vzdělávají, ať čtou, ať se seznamují s novými technologiemi, ale ať ty znalosti lidé i uplatňují, ať umí nejenom teorii, ale ať umí i praxi.“ Paní Jindřiška uvádí: „Kvalitní vzdělání má velkou váhu určitě i z toho pohledu, že ten člověk získává úplně jiný přehled, jinak se dokáže chovat ke svému okolí, dokáže samozřejmě získat lepší zaměstnání. Vzdělání není všechno, ale je to předpoklad, aby se člověk někam dopracoval. Ale musí to být kvalitní vzdělání.“

Z rozhovorů vplynuly dva protichůdné názory o uplatnění vysokoškoláků na trhu práce. Paní Barbora v rozhovoru uvedla, že zná „bohužel spoustu lidí, kteří mají vysokoškolské vzdělání a nemůžou sehnat práci nebo dělají práci, která je podprůměrná vůči tomu, co dokázali.“ Podle Barbory má tedy každý člověk pracovat na pozici adekvátní jeho vzdělání. Naopak pro paní Terezii není dosažení vysokoškolského vzdělání jediným měřítkem kvalit člověka, ne každý držitel diplomu si podle ní příslušnou pracovní pozici zaslouží:

„Vzdělání ano, ale ne „já mám diplom, já chci místo“.“ Důležitější je pro ni pracovitost, zručnost a dovednost v uplatnění nabytých vědomostí v praxi.

Respondentky svým dětem vštěpují hodnoty, které jsou podle nich předpokladem zájmu o školu a vzdělání. Například paní Jindřiška v rozhovoru o svých dcerách uvedla: „Ony byly vychovávány od samého malička k tomu, že vzdělání je strašně důležité, a že vysoká je pro ně dalším stupněm.“

Ze skupiny rodičů respondentek dosáhli vysokoškolského vzdělání pouze otec a matka Daniely, maturitního vzdělání pak otec Adély a matka Markéty. Šest otců a dvě matky byli vyučeni v oboru, čtyři matky ukončily pouze základní vzdělání.

Všechny respondentky navštěvovaly klasické základní školy, které byly nejbližší jejich bydlišti. Volba středních škol záležela na nich, rodiče je ve výběru neomezovali. Paní Adéla a Daniela se rozhodly studovat gymnázium. Ta první proto, že od mládí chtěla být učitelkou a předpokládala, že z gymnázia bude mít lepší šance k přijetí na pedagogickou fakultu. Ta druhá z toho důvodu, že se nemohla rozhodnout, jak se má profesně zaměřit. Ve čtyřech případech si respondentky zvolily obor své střední školy podle svých zájmů a ve dvou případech byla volba střední školy víceméně náhodná.

Paní Markéta se na vysněný obor lékárenská laborantka pro velký zájem nedostala a byla nucena jít studovat konstrukci na střední strojírenské škole. Paní Elena ani nepočítala s tím, že by se na maturitní obor pekařka vůbec dostala, přihlásila se pouze na prosbu své spolužačky: „Ona byla strašně drobounká, malinká holka a já jsem byla vždycky její ochranitel. Její tatínek dělal v pekárně a chtěl, aby tam taky dělala. A mě bylo jedno, kam si dám přihlášku, protože jsem si myslela, že mě nevezmou. Myslela jsem si, že půjdu někam na prodavačku. A protože ten její tatínek nechtěl, aby do školy jezdila sama, tak jsem si podala přihlášku s ní. No a mě přijali a ji nepřijali. Takže já jsem šla na školu, o které jsem absolutně nic nevěděla, a ona se šla učit na prodavačku.“

Na vysokou školu po maturitě nenastoupila ani jedna z žen. Tři se chtěly vdát a mít vlastní rodinu a tři se chtěly osamostatnit, najít si zaměstnání, vydělávat peníze a zajistit si tak svou nezávislost. Paní Kateřina uvedla, že se na vysokou školu nedostala z politických důvodů, a Daniela neuspěla v přijímacím řízení.

Respondentky pokládají za podstatné dosažení kvalitního a co nejvyššího vzdělání pro sebe a především pro své děti. Vzdělání je pro ně spojené se společenským statutem. Pro studium v pozdějším věku jim byl největší motivací kariérní růst. Na paní Markétu, Kateřinu a Danielu mělo velký vliv i vyprávění jejich kolegyně, které dálkově vysokou školu studovaly a byly se studiem spokojené. Paní Terezie se dosažením vysokoškolského vzdělání chtěla vyrovnat svému manželovi a být vzorem pro své děti. Jindřiška začala studovat z touhy po naplnění.

Po ukončení studia na vysoké škole dvě dotazované ženy povýšily v zaměstnání. Studium na vysoké škole ženy získaly vyšší sebevědomí a novou perspektivu jak v profesním, tak i osobním životě. Mnohé z respondentek přiznaly, že se změnil především jejich přístup k ostatním lidem.

Srovnáním vzdělání rodičů dotazovaných žen, kdy valná většina dosáhla na vyučení, se vzděláním samotných žen, které v mládí získaly vzdělání maturitní, jsem odhalila značný nárůst vzdělanostní úrovně u generace respondentek (zde k vysokoškolskému vzdělání respondentek nepřihlížím, protože jej získaly kombinovaným studiem, které bylo generaci jejich rodičů přístupné v mnohem menší míře).

Pro své děti vybraly dvě ženy základní školu nejbližší místu bydliště a tři volily školu na základě referencí. Paní Daniela a Markéta zvolily základní školu blízko svého místa výkonu práce z důvodu lepšího přístupu například v případě, že dítě onemocní. Paní Elena také nejdříve volila nejbližší školu, ale poté, co její syn projevil velké nadání v logickém myšlení, nechala ho přeložit na školu se zaměřením na matematiku.

Volba středních škol ležela v rukou samotných dětí. S výjimkou Daniely, která má pouze děti mladší 15 let, studovalo minimálně jedno dítě každé ženy na gymnáziu. Ani jedno dítě nezůstalo bez maturity. Vynecháme-li paní Barboru a Markétu, které ještě nemají děti starší 18 let, vystudovaly nebo ještě studují vysokou školu podle vlastního výběru všechny děti všech žen. Výjimkou je dcera paní Terezie, která dosáhla „pouze“ vyššího vzdělání, a dcera paní Eleny, která vysokoškolské studium nedokončila.

Porovnáním získaného vzdělání respondentek se vzděláním dosaženým jejich dětmi jsem zjistila, že děti vzdělání nabývají v nepřerušené vzdělávací dráze, tedy, že oproti studiu matek jejich vysokoškolské studium plně navazuje na studium středoškolské. Zanedbatelné není ani zaměření vysokoškolského studia, kde si děti volily nejčastěji fakultu právnickou, ale taky lékařskou nebo obory s technickou specializací. Děti také mnohem častěji studovaly na gymnáziích. Dlouhodobě je tedy patrná zvyšující se vzdělanostní úroveň rodin respondentek.

Hlavním motivem ve výběru partnera pro založení rodiny byla u respondentek bezesporu láska. Kladný citový vztah za prioritu určily všechny ženy. Ve dvou případech dotazované uvedly, že mělo na volbu velký vliv i vystupování partnera uvnitř jeho původní rodiny. Paní Adéla: „Potlačila jsem, jak vystupoval a jak na mě působil ve společnosti, to na mě působil jako darebák, ale když jsme byli spolu, tak byl ke mně pozorný. Dost jsem si všímala, jak se chová v rodině, k rodičům, k mamince, k prarodičům. Z toho jsem usuzovala, že bych chtěla, aby se tak jednou můj manžel a otec mých dětí choval.“

Paní Terezie: „Pro mě bylo rozhodující, že jsem viděla, že má dobré vztahy v rodině, ke svým synovcům, tudíž že bude dobrým otcem. To pro mě bylo rozhodující.“ Po otázce, jestli partner vypadal na to, že dokáže uživit rodinu, Jindřiška dodává: „Vzhledem k tomu, že jsem se vdávala v 18 a chodili jsme spolu od 16 let, jsem za prvé určitě ekonomické hledisko nevnímala, a za druhé

byla jiná doba, kdy byla téměř plná zaměstnanost a téměř všichni měli srovnatelný plat, takže toto určitě pro mne nebylo směrodatné.“

Vzdělání partnerů respondentek z velké části korespondovalo se vzděláním dotazovaných žen. V době seznámení životní partneri respondentek získali vysokoškolské vzdělání ve dvou případech, v pěti dosáhli maturitního vzdělání a jeden byl vyučen v oboru. Rovněž je srovnatelné vzdělání jejich rodičů, kdy rodiče partnerů ve dvou případech dosáhli středoškolského maturitního vzdělání, v deseti získali výuční list a v jednom případě pouze vzdělání základní.

Z analýzy zjištěných dat vyplývá, že rodiny respondentek preferují vzdělávací strategii.

Adekvátnost použití teorie Bourdieua nebo Colemana pro popis životních situací a kariérních drah

Cílem této výzkumné otázky je zkoumat sociální kapitál respondentek podle teorií výše uvedených sociologů a určit, která je pro ženy vhodná. Otázkami jsem zjišťovala povolání respondentek a jejich partnerů, zjišťovala jsem společenské postavení jejich rodin. Zkoumala jsem, jaké vztahy panují uvnitř rodin respondentek a jestli jsou udržovány vztahy i s širším příbuzenstvem. Zaměřila jsem se také na trávení času rodičů s dětmi a náplní tohoto společně stráveného času.

Z rozhovorů vyplynulo, že rodiny respondentek náleží ke střední třídě. Ženy jsou zaměstnány ve státní správě a všechny se zabývají personalistikou. Lze je tedy zařadit do socioprofesní kategorie zaměstnanců, konkrétně úředníků. Prestiž jejich povolání není nízká, ale zároveň nedosahuje tak vysoké úrovně, aby je mohla řadit mezi privilegované. Povolání jejich partnerů jsou rozmanitá. Nejvyšší prestiž povolání měl manžel Terezie, který před odchodem do starobního důchodu pracoval jako vyšší policejní úředník, a partner paní Barbory, který je stavbyvedoucím. Manžel paní Markéty, živící se jako osoba samostatně

výdělečně činná, by v pomyslném žebříčku prestiže povolání partnerů respondentek obsadil třetí místo. Na místě posledním by se umístil Danielin manžel, který je řidičem z povolání. I když jsou zaměstnání partnerů zajímavá, žádné z nich není společensky významnější.

Prestiž povolání respondentek i jejich partnerů je průměrná. Žádná rodina dotazovaných žen nedisponuje „známým jménem“ ani není elitní. Je zřejmé, že privilegovanou pozici ve společnosti respondentky ani jejich rodiny nezastávají, a proto podle teorie Pierra Bourdieuho oslovené ženy držitelkami sociálního kapitálu nejsou. Použití tohoto pojetí sociálního kapitálu je u respondentek neadekvátní.

Podle zjištění vyplývající z rozhovorů se můžou rodiny všech dotazovaných žen zařadit mezi spořádané a fungující. Každému dítěti bylo, je a u mladších dětí také bude umožněno studium na vysoké škole. Rodiny se snaží svým dětem zajistit finanční podporu. Shodně s Colemanovým přesvědčením, že sociální kapitál v rodině představují vztahy mezi rodiči a dětmi, případně dalšími členy domácnosti, jsem u respondentek zkoumala pevnost vztahů. Zjistila jsem, že vztahy rodičů s dětmi jsou dobré, u některých respondentek dokonce nadstandardní.

Coleman považuje za nejdůležitější trávení volného času rodičů s dětmi a jeho náplň. Já jsem se ve výzkumu pokusila zaměřit jak na čas, který trávili s respondentkami jejich rodiče, tak i na čas, který respondentky trávily se svými dětmi. Výsledkem bylo zjištění, že respondentkám v dětství rodiče mnoho času nevěnovali. Se svými dětmi trávily dotazované času více, hrály s nimi různé hry, četly jim pohádky. Paní Barbora o čtení pohádek přiznává: „Možná právě proto, že mi to chybělo v tom dětství, tak jsem se snažila těm dětem to dát.“ Barbora radí polštářovou bitvu s dětmi mezi své koníčky a dodává: „Často hrajeme společenské hry. Rádi si zahrajeme karty, deskové hry nebo třeba pexeso.“

Respondentky se zajímaly o všechno, co je spojené se školou a přípravou dítěte do školy. Polovina žen uvádí, že se se svými dětmi učily ve větší míře. Své dceři se například věnovala paní Terezie: „Dcera se nám moc dobře neučila, s tou jsme se museli učit. Celý život jsem jí musela předříkávat a ona po mě všechno opakovala, musela se učit nazpaměť. Bylo to s ní složitější. Vybrala si školu podle toho, že tam nebyly přijímací zkoušky.“

Rodiny udržují vztahy i se širším příbuzenstvem. S rodinnými příslušníky, kteří bydlí blízko, se respondentky navštěvují často. U vzdálenějších příbuzných vykonávají návštěvy v menší míře. Paní Elena: „Za rodiči jezdím pravidelně každý víkend, a pokud je potřeba, tak jim nákupy zajišťujeme i v průběhu týdne. Často si voláme. Když jsou narozeniny nebo vánoce, tak se vždycky scházíme. Už to ale bohužel není takové, jako když žili pradědečci a prababičky, to se nás scházivalo mnohem víc, to přicházeli i bratřenci a sestřenice.“ Adéla: „Když jedeme z chalupy, tak se pravidelně, byť jen na půl hodiny, zastavujeme u manželoých rodičů a u mé mamky. Sestry a švagrovou navštěvujeme taky, ale už méně často. Taťka s macechou bydlí asi 8 km od chalupy, ty občas taky navštěvujeme, ale ne tak pravidelně.“ Jindřiška: „No tady na okrese příbuzné navštěvujeme, i když ne tak často jako dříve, ale to je dáno tím, že dětičky rostou a je méně času. Z manželovy strany se s příbuznými, díky tomu, že bydlí na druhé straně Moravy, vidíme tak jedenkrát za rok.“ Vztahy jsou mezi členy rodiny na dobré úrovni. I se vzdálenějšími příbuznými rodiny vztahy udržují a alespoň občas příbuzné navštěvují.

Často rodiny respondentek vyrážely na výlety, turistické či cyklistické výšlapy, ale také na drakiády, dětské dny a besídky, občas jezdily na rodinné dovolené. Jindřiška: „Na výlety jsme jezdívali, ale vzhledem k tomu, že jsme zaměřeni na sport a turistiku, vyráželi jsme spíše do přírody a vyšlápali jsme si nějaký kopeček nebo zříceninu. Zříceniny mají naše děti rády, a čím je zřícenější, tím lepší.“ Paní Markéta: „Vymetaly jsme spolu všechno možné. Protože byla takové

společenské dítě, tak jsem vyhledávala v okolí různé akce a s kamarádkami, co měly děti ve stejném věku, jsme se domluvily a vyrazily.“ Paní Barbora: „Chodíme i na výstavy, teď jsme byly s dcerou na výstavě pejsků, se synem jsem byla naposledy v Mahelově divadle. Dceru divadlo nebaví, ale syn to má rád.“

Všechny respondentky uvedly, že jejich děti jezdily na dětské tábory. Děti paní Jitky se dětských táborů účastnily dvakrát, nebyly spokojené a více na tábor nejdly. Zato dcery paní Jindřišky se dětských táborů účastnily téměř každý rok a děti Barbory, Daniely a Markéty také často. Daniela přiznává, že její děti na tábory nejezdí zcela dobrovolně: „Oba jezdí úplně odmalinka. Moc je to nebaví, dostávají to příkazem, protože máme dovolené málo a babičky o prázdninách moc nehlídají. Ale letos si tábory vybrali sami, dcera jede na koně na Moravu a syn na ragbyový kemp. Takže si letos užijí.“ Paní Kateřina v rozhovoru uvedla, že s dcerou jezdila na letní dětské tábory jako jedna z vedoucích. Tábory pro děti pořádal její zaměstnavatel a Kateřina se pro dohled nad dětmi vždy dobrovolně přihlásila a s dcerou si tábor užila.

Objem sociálního kapitálu jedince určuje také míra integrity komunitního prostředí, kterou zásadně ovlivňuje stěhování. Změna sousedů, spolužáků či spolupracovníků staví jedince do nových situací. Příchodem do nové komunity, školní třídy nebo pracoviště se v mnoha případech přetrhávají staré vazby, navázání vazeb nových je nutností.

Respondentky se v průběhu života několikrát stěhovaly, šest respondentek uvedlo, že se stěhovaly i po narození jejich dětí. Paní Terezie se stěhovala v rámci města: „My jsme se stěhovali, když se narodilo to nejmladší. Ty dvě už byly na základkách a změnu školy zvládly v pohodě. Šly od září a ty třídy se od září vždycky nějakým způsobem mění, takže žádný problém se po této stránce řešit nemusel. Nejstarší dcera potom ještě udržovala vztah s těma holkama z původní školy.“ Paní Barbora: „Stěhovali jsme se, ale změna školy nebyla,

tu jsme tak nějak udržovali. Teď vlastně jenom syn přestupoval kvůli tomu, že měl problémy na základní škole. Se synem jsme se stěhovali vlastně jenom jednou, co je na světě, a s dcerou asi třikrát. Vždycky jsme ale dodrželi to, že chodila na stejnou školu. I když to bylo dál a i když jsme ji museli ze začátku vozit, nechtěla jsem, aby školu měnila.“ Každá respondentka se alespoň jednou stěhovala. V případě, že stěhování proběhlo v době, kdy jejich děti již docházely do školy, proběhla změna školy bez komplikací anebo dítě dojíždělo do školy původní.

Pravidelná docházka do nějaké skupiny, ve které o sebe navzájem členové pečují, může nahradit rodinné a sousedské vztahy. V rozhovorech jsem zjistila, že každá žena má kolektiv přátel, se kterými chodí do společnosti nebo sportovat. Paní Terezie přiznává, že takových skupin má více: „Já mám několik skupin lidí, nemám z nich potom ponorkovou nemoc. Každou skupinu mám na něco jiného, na ples mám jiné, do hospody mám jiné, na tělocvik mám jiné a na ochutnávku vína mám taky jiný kolektiv.“ Jindřiška: „Setkávám se s lidmi, se kterými hraji volejbal, a se spolužáky. S kolegy se stýkám na turistických a cyklistických akcích nebo při přípravě a pořádání dnů otevřených dveří.“ Kateřina: „Stýkám se s přáteli, se kterými chodím do hospody. Bavím se s lidmi, se kterými si sedím a mají mi co říct. Nedělám kompromisy, nechodím s lidmi, se kterými si nesedím.“

Respondentky mají se svými sousedy dobré vztahy, v mnoha případech jsou to ale vztahy spíše zdvořilostní. Pouze paní Terezie přiznala, že s některými sousedy nemá dobré vztahy: „S těmi protivnými, nepořádnými, lenošnými špatný a s těmi pořádnými, slušnými lidmi dobrý. Ale snažím se mít s každým vztah dobrý. Nemusím je vyhledávat nebo s nimi komunikovat, protože je nemám ráda, že?“ Paní Kateřina a Elena přiznávají, že sousedské vztahy byly před dvaceti lety mnohem lepší. Paní Kateřina: „Když jsme se stěhovali, tak tam byli všichni noví. Bydleli tam především mladí s malými dětmi, takže tam ty vztahy

byly perfektní. Teď už je těm dětem kolem třiceti a některé se už odstěhovaly. Známe se a zdravíme se, ale už to není takové, když byly děti malé a batolily se na pískovišti, už to není tak intenzivní.“ Paní Elena: „Sousedí se nám teďka často mění, protože, jak teď máme každý svou bytovou jednotku v osobním vlastnictví, tak se ty byty hodně prodávají. Dříve, když byl ten barák státní, tak jsme měli sousedy pořád stejné.“

Paní Daniela a Adéla přiznaly, že nejvíce času s dětmi trávily ve vesnici, kde vlastní chalupu, na kterou pravidelně dojíždějí. Také připouštějí, že tam mají mnohem lepší sousedské vztahy. Daniela: „Na chalupě máme sousedské vztahy nadstandardní, v Brně dobré. Moje děti znají sousedy, zdraví sousedy, hrají si se sousedovými dětmi. V Brně je to omezené, ale na chalupě máme se sousedy propojené zahrady a společně pořádáme různé akce. Například společně jezdíme na dovolené.“

V rozhovorech jsem zkoumala také zapojení do činnosti komunity formou zastávání veřejné funkce. Zjistila jsem, že žádná z dotazovaných žen nikdy veřejnou funkci, například v komunální politice, nezastávala a ani na ni ne kandidovala. Paní Terezie ale svou touhu veřejnou funkci zastávat nezastírá, zároveň je ale rozhořčená nynějšími funkcionáři: „Já bych ráda kandidovala kamkoliv, ale všude bych to rozbila. Manžel mi pořád říká „prosím tě ty nikam, protože bys to emotivně nezvládla“. Já bych je musela prvně všechny povyhadzovat, ty kariéristy bych nesnesla, jsem člověk, který dělá pro veřejnost, pro lidi, ne pro peníze.“

Podle teorie Jamese Colemana jsou respondentky držitelkami sociálního kapitálu. Z analýzy rozhovorů proto vyplývá, že je pro respondentky vhodnější zkoumání jejich sociálního kapitálu podle teorie Jamese Colemana.

Motivace dětí k volbě gymnázia

Cílem této výzkumné otázky je zjistit motivaci dětí respondentek ke studiu na gymnáziích a určit, podle kterého klíče byla jednotlivá gymnázia vybírána.

Děti oslovených žen byly na základních školách dobrými studenty a volbou gymnázia si chtěly zajistit kvalitní vzdělání a dobrou přípravu na přijímací zkoušky a studium na vysoké škole. Děti respondentek v sedmi případech studovaly na čtyřletých gymnáziích, pouze v jednom případě na gymnáziu osmi-letém. Samotná gymnázia byla vybírána podle zájmů a nadání dětí. Dcera paní Markéty chtěla původně studovat na střední umělecké škole, ale nepodařilo se jí úspěšně složit přijímací testy. Její druhou volbou bylo umělecké gymnázium: „Vybrala si Střední uměleckou školu na Husové, tam udělala talentovky, ale neprošla ve znalostních testech, o nějaký bod jí to ulítlo. Ze stovky lidí brali deset, tam jí to bohužel nevyšlo. Hledala něco náhradního alespoň s uměleckou nástavbou. Vybrala Gymnázium Křížkovského, kde mají čtyři nástavby: dramatickou, literární, výtvarnou a hudební.“

Dcera paní Kateřiny měla na vysvědčení dobré známky. Na gymnázium se dostala bez přijímacích zkoušek a počítala s tím, že po jeho absolvování pro ni bude lehčí dostat se na pedagogickou fakultu. Také syn Eleny se na matematické základní škole učil znamenitě. Se spolužáky se domluvil, že si spolu podají přihlášku na Biskupské gymnázium, a u přijímacího testu uspěl.

Dcera Jindřišky byla již od malička rozhodnutá stát se lékařkou a gymnázium ji mělo připravit na nelehké studium medicíny. Na gymnázium chtěla nastoupit již po páté třídě základní školy, avšak na přímlovu své oblíbené učitelky nástup na gymnázium odložila. Jindřiška „Od samého začátku jí bylo jasné, že chce jít na gymnázium. Chtěla jít na gymnázium v šesté třídě, ale měla docela hodnou učitelku na základce, která jí to rozmluvila, že je mnohem lepší rozhodovat se až v deváté třídě. Já jsem s tím souhlasila, byla jsem ráda, že si v uvozovkách

prodlouží dětství. Jinde se nehlásila než na gymnázium, věděla, že chce jít na medicínu.“

Dcera paní Adély byla od mládí zaměřená na sport, proto se po ukončení základní školy zaměřila na studium gymnázia sportovního. Rozhodovala se mezi nově založeným soukromým gymnáziem se speciálními vzdělávacími potřebami pro sportovce a státním sportovním gymnáziem, které u dcery nakonec vyhrálo, protože mělo podle referencí kvalitnější pedagogy: „Holka byla v tom sportu houževnatá, soutěživý typ, talentovaná. Sport jí šel, dělala ho vrcholově, takže tam nebylo o čem rozhodovat... Studium nebyl problém, nemuseli jsme ji do ničeho nutit, ale samozřejmě prospěch byl na úkor toho sportu. Tím, že sportovala vrcholově, byla unavená, takže ten prospěch nebyl nějaký extra. Ale dostudovala.“

Dcera paní Barbory studovala na gymnázium osm let. Zaměřila se na studium chemie, biologie a španělského jazyka. Už od dětství se chtěla stát veterinářkou a studium gymnázia jí mělo na vysokou školu připravit. Paní Barbora ke studiu gymnázia dodává: „Když jde dítě studovat na gymnázium, tak se musí počítat s tím, že bude studovat i vysokou školu. S gymnáziem dítě nemá zaměření a výhledově může pracovat tak v kanceláři. Buďto si musí vybrat nějakou střední školu se zaměřením, anebo jde na ten gympl. Tam je to vlastně taková příprava na tu vysokou školu, aby člověk načerpal ty zkušenosti a řešil ještě svou nerozhodnost v tom, co chce vlastně dělat.“

Od paní Terezie studovaly na gymnáziu dvě dcery. Starší dcera se dobře učila, a jelikož chtěla jít na právnickou fakultu, zvolila si místo střední školy gymnázium. Její mladší sestra se také dobře učila, a protože nevěděla, jaký studijní obor zvolit, tak podle vzoru sestry zvolila gymnázium, kde se zaměřila na španělský jazyk. Důvodem pro volbu gymnázia tedy může být také nerozhodnost dětí v profesním zaměření.

Paní Terezie o všeobecném vzdělávání na gymnáziích v rozhovoru uvedla: „Chce-li mít vysokou školu, tak je gymnázium dobrou volbou, protože je to širší vzdělávací škola. Pak vždycky může jít na nějakou nástavbu, vysokou školu, může si udělat zdravotní, ekonomku. Když už nic jiného, může si udělat nějakého bakaláře. Prostě z toho gymnázia může jít kamkoli. Ale když půjde na ekonomku, která jí nepůjde, tak se už úzce profiluje k nějakému oboru a těžko už půjde na zdravotní či právnickou fakultu.“

Důvodem pro studium na gymnáziích je nejčastěji dosažení lepší šance pro přijetí do dalšího studia, příležitost pro rozvoj nadání dítěte, dobrá zkušenost se studiem staršího sourozence na gymnáziu a přání dítěte.

Kulturní aktivity a volný čas dětí

Cílem výzkumné otázky je zjistit, zda děti dotazovaných žen trávily svůj volný čas vhodnými činnostmi, rozvíjející jejich vědomosti a přispívající k jejich orientaci v okolním světě. Podle rodičů volnočasové aktivity vštěpují dětem hodnoty, které jsou předpokladem zájmu o školu a vzdělání.

Respondentky své děti v různých zájmových aktivitách podporovaly a motivovaly. Kroužky si děti vybíraly samy podle toho, co je baví a zajímá. Ojedinele rodiče dítěti vybraný kroužek doporučili nebo dítě z kroužku odhlásili, ale nikdy proti vůli dítěte.

Paní Jindřiška o aktivitách svých dětí uvádí: „Chodily snad absolutně do všeho, co se dalo, co si vždycky vymyslely a co je mohlo zaujmout. Takže do basketu, do volejbalu, do stolního tenisu, na flétnu mladší (dcera) chodila, do keramického kroužku, do střediska volného času, na ty rukodělné práce a do knihovny hodně chodily.“ Na otázku, jak trávily volný čas, dodává: „Chodily ven s dětmi. Naštěstí, ještě když byly obě dvě malé, tak nebyly počítače nebo neměly přístup k počítači, takže opravdu chodily ven.“

Paní Terezie s manželem svou nejmladší dceru podporovali v docházce do dramatického a tanečního kroužku. Dcera měla špatnou výslovnost a rodiče si mysleli, že by jí zejména dramatický kroužek mohl pomoci. Jejich nejstarší dcera hrála na hudební nástroj a ráda sportovala. O prostřední dceři paní Terezie uvedla: „Ta byla celý život pohodlná, ta byla spíš pro domácnost, pro rodinu. Spíš „mami, s čím ti můžu pomoci?““ Volný čas trávily děti nejvíce četbou knih anebo s kamarády.

Dcera paní Eleny měla velké nadání pro ruční práce, hezky malovala a chodila do kroužku keramiky. Ke sportovním zájmům svého syna Elena uvádí: „To on chodil do fotbalu, když byl malý, protože ho to bavilo. Ale my jsme se samozřejmě na něj chodili dívat a pak jsme ho odtam odhlásili, protože jednak byl malý, a ten trenér mluvil strašně sprostě, a i on viděl, že je to jenom běhání a možná byl i rád, že jsme ho odhlásili, ne že to bylo „já chci chodit“, to ne.“

Paní Daniela: „Syn hraje ragby a chodí do kroužku věda a technika, tam různě letují nějaké dráty, spojují nějaké elektrické obvody, dělají nějaké hokusy pokusy a dcera chodí do plavání. Když je pěkně, tak každý den jedeme na kolo, na hřiště, prostě každý odpoledne jsme někde venku.“

Paní Barbora: „Dcera se momentálně učí na maturitu a přijímací řízení na vysokou školu, ale jinak závodně plavala, hrála basketbal a závodně tancovala. Syn se baví tím, že chodí do kroužku věda nás baví, tam jsou takové pokusy a chemikálie a v tom se vyžívá. Pak chodí do sportovního kroužku a má ještě florbal.“

Paní Markéta o zájmech své dcery v rozhovoru uvedla: „Koníčky má hlavně z umělecké oblasti, chodí do architektury, má teda tu výtvarku, všechno spojené tady s tím. Hlavně má kroužky spojené s oborem na škole, zpěv a potom má ty kulturní zájmy. Baví ji japonské umění, takže má široký záběr. Je to kulturní člověk, takže se zajímá o koncerty, výstavy, festivaly.“

Paní Kateřina: „Dcera chodila do skautů, tam to byl skaut a to byla paráda, protože tam se vlastně ty děcka naučily úplně všechno, od vykopání latríny až po nošení vody. Tam si ten stan musely postavit a jo, tam si myslím, že jí to dalo moc, že se naučila samostatnosti, takže nějaký problém, že někde bude na kolejích nebo tak, tak nic takového nebylo.“

Kromě prostřední dcery paní Terezie se každé dítě věnovalo nějakému kroužku. Nejčastějšími činnostmi byl sport, keramika, četba a hra na hudební nástroj. U mladších chlapců byly v oblibě kroužky zabývající se technikou, elektronikou a chemií. Většina dětí chodila do více kroužků, volný čas dětí tak byl optimálně využitý prohlubováním jejich kulturních znalostí a všeobecným rozhledem.

ZÁVĚR

Se vzrůstající vzdělanostní úrovní dochází k vzestupu celé společnosti, rostou příjmy, zrychluje se zavádění pokrokových technologií, a tím i hospodářský růst. S rozvojem ekonomické výkonnosti země se přepokládá úbytek sociálních problémů, který má za následek snížení sociálních, a tím i vzdělanostních nerovností ve společnosti.

Kvalitní vzdělání je jedním ze zásadních předpokladů optimálního rozvoje člověka. Myslím si, že je vhodné, aby člověk dosáhl vzdělání, po kterém touží a kterého by svými znalostmi, schopnostmi a dalšími studijními předpoklady reálně mohl dosáhnout.

Na stránkách své bakalářské práce jsem se pokusila o stručný výklad a rozbor nerovností ve vzdělávání v pojetí Pierra Bourdieuho a Jamese Colemana. V praktické části jsem se pokusila ověřit některá stanoviska uvedených sociologů. Výsledky analýzy odhalily, že v rodinách respondentek je využíváno převážně vzdělávací reprodukční strategie. Respondentky přikládají vzdělání velkou váhu. O tom svědčí i to, že svým dětem zdůrazňují význam vzdělání v jejich životě a spojují ho s určitým postavením ve společnosti. Hodnoty dětem respondentky vštěpují také pomocí vhodných volnočasových aktivit.

Sociálního kapitálu podle teorie Pierra Bourdieua, kdy jsou jeho držiteli pouze privilegované osoby, respondentky nedosáhly, ale zkoumáním jejich sociálního kapitálu podle pojetí Jamese Colemana jsem zjistila, že ženy sociální kapitál vlastní. Colemanovo pojetí sociálního kapitálu je diametrálně odlišné od pojetí Bourdieua. Umožňuje dosáhnout sociálního kapitálu i těm, kteří nemají ve společnosti výsadní postavení, především záleží na kvalitě vztahů v rodině i v komunitě. I když také Bourdieuho přístup pojímá za důležitou kvalitu mezilidských vztahů je podle mého mínění Colemanův koncept sociálního kapitálu více zaměřen na „obyčejné“ lidi a v praxi proto lépe využitelný. Zjištění, že od každé respondentky, která měla dítě starší 15 let, studovalo

alespoň jedno z nich na gymnáziu, pro mě bylo velkým překvapením. Koresponduje to ale trend ve společnosti, kdy jsou gymnázia chápána jako elitní střední školy a jejich studiem se děti snaží získávat lepší šance pro přijetí do dalšího studia.

Myslím si, že jsem metodu i techniku výzkumu vzhledem ke zkoumané problematice zvolila vhodně. Další možnosti bádání spatřuji například v oblasti důsledků nedostatku sociálního kapitálu.

Závěrem vyjádřím svou naději, že jednou bude naše společnost vzdělávající se, orientovaná na dosažení sociální spravedlnosti, všeobecný blahobyt a zachování udržitelného životního prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008, ISBN 978-809-6994-403.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-518-3.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0139-7.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, ISBN 80-86429-29-6.

KATRŇÁK, Tomáš. *Spříznění volbou? Homogamie a heterogamie manželských párů v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, ISBN 978-80-86429-98-4.

KELLER, Jan. *Nejistota a důvěra, aneb, K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, ISBN 978-80-7419-002-5.

KELLER, J. a L. TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, ISBN 978-80-86429-78-6.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-807-3673-833.

MATĚJŮ, P. a J. STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, ISBN 80-200-1400-4.

MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, ISBN 978-80-7419-032-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-717-8944-5.

RAICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-2473-006-6.

STRAUSS, A. a J. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, ISBN 80-85834-60-X.

ŠANDEROVÁ, J. a O. ŠMÍDOVÁ. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, ISBN 978-80-7419-015-5.

ŠUBRT, J. a kol. *Soudobá sociologie II. (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1413-7.

ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie IV. (Aktuální a každodenní)*. Praha: Karolinum, 2010, 383 s. ISBN 978-802-4617-893.

ŠUBRT, J. a J. BALON. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010, ISBN 978-802-4724-577.

Internetové zdroje

BOURDIEU, Pierre. Reprodukční strategie a formy nadvlády. *Sociální studia Social studies* [online]. roč. 2002, č. 8 [cit. 2013-04-18]. ISSN 1803-6104. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080228113536.pdf>

MATĚJŮ, P., M. L. SMITH a J. BASL. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti: Změny v determinaci vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 2008, č. 2 [cit. 2013-04-23]. ISSN 0038-0288. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/be060391e2f0342550cd46200b4070680203c2a1_514_2008-2Mateju.pdf

MATĚJŮ, P. a J. STRAKOVÁ. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností: Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 2003, č. 5 [cit. 2013-04-23]. ISSN 0038-0288. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bd0d557dee0ca90e26a64a9d4ae9e13a5f073d08_501_53matej21.pdf

SIMONOVÁ, Natalie. Nerovnosti v přístupu ke vzdělání. *Socioweb* [online]. roč. 2003, 19-20 [cit. 2013-03-15]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=171&lst=105>

SIMONOVÁ, Natalie. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis* [online]. 2009, roč. 2009, č. 2, s. 291-313 [cit. 2013-03-15]. DOI: ISSN 0038-0288. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/30e38613c2d0b21e9a72cf98380b158f2035b8c5_Simonova2009-2.pdf

SIMONOVÁ, Natalie. Srovnání nerovností při přechodu na vysokou školu v České republice, Švýcarsku, Německu, Polsku a Švédsku. *Socioweb* [online]. 2008, roč. 2008, č. 9 [cit. 2013-03-15]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=353&lst=115>

SIMONOVÁ, N. a T. KATRŇÁK. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu. *Sociologický časopis* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 2008, č. 4 [cit. 2013-04-23]. ISSN 0038-0288. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd70024b296efc202dcf6eae35762ed0f1168084_515_2008-SimonovaKatrnak.pdf

SIMONOVÁ, N. a P. SOUKUP. Determinanty přechodu na vysokou školu v České republice. *Socioweb* [online]. roč. 6, č. 2009 [cit. 2013-04-23]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=404&lst=103>

STRAKOVÁ, Jana. Potřebujeme více gymnazistů?. *Socioweb* [online]. roč. 2007, č. 6 [cit. 2013-03-15]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=275&lst=118>

ŠAFR, Jiří. Přemostující kapitál a jak ho měřit. *Socioweb* [online]. roč. 2007, č. 6 [cit. 2013-04-21]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=295&lst=1>

VESELÝ, Arnošt. Sociální kapitál v teorii J. Colemana. *Socioweb* [online]. roč. 2007, č. 6 [cit. 2013-02-25]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/141_socioweb%206-07%20cely%201.pdf

VESELÝ, Arnošt. Teorie mnohačetných forem kapitálů. *Pražské sociálně vědní studie* [online]. roč. 2006, s. 24 [cit. 2013-04-18]. ISSN 1801-5999. Dostupné z: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/117_014_Vesely.pdf

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Kvalitativní výzkumy vzdělanostních nerovností. *Socioweb* [online]. roč. 2007, č. 6 [cit. 2013-04-21]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=274&lst=107>

WACQUANT, Loïc. Pierre Bourdieu: Hnací impulsy. *Biograf: časopis pro biografickou a reflexivní sociologii* [online]. roč. 2002, č. 27 [cit. 2013-04-18]. ISSN 1211-5770. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/members/clanek.php?clanek=v2707>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Prostor sociálních pozic a prostor životních stylů	13
--	----