

„Vím, že jsou tam inteligentní lidi.“ Volba soukromé školy rodiči jako investice do sociálního kapitálu*

KATEŘINA LOJDOVÁ^❶, BEATRICE-ELENA CHROMKOVÁ MANEA^{❷**}

^❶Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

^❷Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

‘I Know There Are Smart People There’ – Private Schools as an Investment in Children’s Social Capital

Abstract: The rapid growth of private schools in the Czech Republic raises the issue of equal access to education. Czech research on external differentiation in education has mainly focused on multi-year gymnasiums, while private schools have not yet received the same attention. Private schools in the Czech Republic tend to appeal to middle-class parents with liberal views and an orientation towards personal development. Our research focuses on the choice of a private school from the perspective of students’ parents. The research question was: How are the advantages of private school for their child constructed in the narratives of students’ parents? We chose a narrative research design. Twelve parents of students from two private schools were the participants in our research. In contrast to existing research, which has focused mainly on the importance of social capital in relation to the reproduction of social inequalities, our research focuses more on the importance of social capital in the education process itself. Our research results show that parents of students place greater emphasis on the social capital associated with private schools than academic skills. At the same time, they understand social capital as both a tool and a goal of education. In the narratives of the parents, a theme that surfaced in the parents’ narratives was the reproduction of educational inequalities. Parents consider this issue through the reasons they give to justify using a private school. Parents generally do not regard private schools in the education system as a very good solution but consider it good for their children, especially in terms of the individual support provided to students.

Keywords: alternative school, private school, narrative research, social capital, students’ parents

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2025, Vol. 61, No. 4: 375–399

Zveřejněno online: 6. června 2024, <https://doi.org/10.13060/csr.2024.017>

* Článek byl podpořen v rámci projektu Grantové agentury ČR s názvem Narativní identity aktérů ve vzdělávání na soukromých alternativních školách (GA20-12828S). Poděkování patří doc. Mgr. Lucii Jarkovské, Ph.D., za konzultaci tématu a vnesení jejího expertního pohledu z výzkumu soukromého školství. Dále pak anonymním recenzentům, jejichž kritické vhledy a rozšiřující interpretace byly využity při přepracování textu.

** Korespondenci posílejte na adresu: doc. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 31, Brno 639 00, e-mail: lojdova@ped.muni.cz.

Vzdělávání lze chápat jako jeden z prostředků vzestupné sociální mobility (Keller a Tvrdý, 2008), avšak zároveň se ve vzdělávacím systému sociální nerovnosti také dále reprodukuji. K reprodukci sociálních nerovností přispívá podle některých autorů vnější diferenciaci ve vzdělávání a celková selektivita českého vzdělávacího systému (Matějů a Straková, 2003). Ta je reprezentována zejména víceletými gymnázii jakožto alternativou k běžným základním školám (Matějů a Straková, 2003; Sucháček, 2014). Zatímco veřejný vzdělávací sektor včetně víceletých gymnázií je dlouhodobě předmětem výzkumného zájmu zejména ve vztahu k nerovnostem ve vzdělávání (Katrňák, 2004; Matějů a Straková, 2003; Matějů et al., 2003, 2010; Rabušicová, 2013), soukromým školám u nás doposud taková pozornost věnována nebyla.

V roce 1995 MŠMT registrovalo 81 soukromých škol, v roce 2020 už to bylo 239 soukromých škol (msmt.cz). V ČR byl zájem o zakládání soukromých škol v posledních letech natolik výrazný, že MŠMT přistoupilo k omezení v jejich registraci, což vyvolalo bouřlivou diskusi o spravedlnosti ve vzdělávání, kterou argumentovali jak zastánci, tak i odpůrci soukromých škol (Jarkovská, 2018). Fenomén soukromých škol přináší novou selektivu do vzdělávacího systému. Reprezentuje důraz na racionální rodičovskou volbu jako součást širšího trendu uplatňování logiky trhu ve vzdělávání (Jarkovská, 2018). Právě optikou rodičovské volby se snažíme porozumět soukromým školám a tomu, jakou hodnotu dle rodičů tyto školy přinášejí jejich dětem oproti školám státním.

Volba školy rodiči žáků

Rodiče, kteří nechtějí, aby jejich dítě bylo vzděláváno ve státním vzdělávacím systému, mají dvě možnosti. Buď budou dítě vzdělávat doma, nebo vstoupí do některé ze soukromých škol. Obě cesty lze chápat jako alternativní a motivace pro ně jako v mnoha ohledech obdobné. Kromě nespokojenosti se státními školami je to i odlišná hodnotová orientace rodiny (srov. Kostecká et al., 2023). Proces rozhodování o výběru soukromé školy se může u jednotlivých rodičů lišit, protože významnou roli hrají individuální preference. Na rozhodování rodičů při výběru soukromé školy pro jejich děti má vliv řada faktorů (akademická pověst, velikost třídy, rozmanitost mimoškolních aktivit atd.).

Rostoucí poptávka po individuálních a soukromých formách vzdělávání je patrná i v mezinárodním kontextu. Dle výzkumů v USA možnost výběru školy vede například k větší otevřenosti škol vůči rodičům a jejich požadavkům (Chubb a Moe, 2011), stejně jako ke školní úspěšnosti žáků (Cookson, 2002; Keating, 2015). Výzkum školní úspěšnosti na soukromých školách však nepřináší jednoznačné výsledky. Například Martin a Dunlop (2019) a West a Woessemann (2010) zjistili lepší vzdělávací výsledky žáků soukromých škol, zatímco Ryan (2014) a Smith-Wooley et al. (2018) zjistili opak.

Tvrzení, že žáci ze soukromých středních škol jsou úspěšnější oproti žákům státních středních škol, pravděpodobně vychází ze zjištění, že žáci ze soukromých

škol častěji studují na univerzitě (Marks, 2009). Tyto rozdíly ve výsledcích mezi žáky navštěvujícími státní a soukromé školy však lze většinou přičíst rozdílům v sociálním prostředí, ze kterého žáci vycházejí (Dronkers a Robert, 2008). Von Stumm a Plomin (2021) ukazují, že tyto rozdíly ve studijní úspěšnosti jsou spíše způsobeny efektem výběru žáků do soukromých škol než školami samotnými.

Kromě akademických výstupů berou rodiče žáků při volbě školy v potaz neakademické výstupy, které souvisejí s pohodou (Chen et al., 2021; Sullivan et al., 2021) či s duševním zdravím (DeAngelis a Dills, 2021). DeAngelis a Dills (2021) tvrdí, že výběr školy může jednoduše nabídnout lepší shodu mezi školami a potřebami a zájmy žáků, např. žák, který je ve státní škole šikanován za to, že se zajímá o umění, by se mohl lépe hodit na soukromou školu s uměleckým zaměřením.

Výzkum zejména z USA na jednu stranu ukazuje, že žáci soukromých škol zažívají méně šikany a potyček a více respektujícího chování (Farina, 2019; Schwalbach a DeAngelis, 2020). Na druhou stranu, konkurenční povaha některých výběrových škol může vést k vyšší úrovni stresu a nižšímu sebevědomí žáků (DeAngelis a Dills, 2021).

Tyto faktory mohou podpořit zájem rodičů o soukromé školy, nicméně výzkumná evidence o nich je nejednoznačná. Nejednoznačnost výsledků výzkumu o srovnání akademických a neakademických výstupů v soukromém versus státním sektoru vzdělávání nás také vede k potřebě blíže prozkoumat volbu soukromé školy rodiči.

Soukromé školy v České republice

Již období první republiky přineslo naději, že se československé školství bude modernizovat a progresivně vyvíjet. Příkladem může být reformátor Václav Příhoda (1889–1979), který nejen navrhl, ale i ověřoval řadu přístupů, které v posledních desetiletích v českých školách zase objevujeme (např. problémová a projektová výuka, daltonský plán, diferenciací učebních úkolů či výukových metod) (Cáček a Váňová, 2000). Další historický vývoj nepřál rozvoji těchto myšlenek ani vzniku soukromých škol. Až devadesátá léta 20. století umožnila pluralitu ve vzdělávacím systému, která se týká nejen výuky, ale i toho, kdo může školy zřizovat. Alternativním a soukromým školám se pak začali věnovat přední odborníci z pedagogických věd (Pol, 1995; Průcha, 1994; Rýdl, 1994; Svobodová a Jůva, 1996).

V současnosti je v České republice široká paleta soukromých škol. Zjednodušeně můžeme shrnout, že dostupné jsou jak školy uplatňující etablovaný alternativní pedagogický směr (např. pedagogiku montessori nebo waldorfskou pedagogiku), tak i školy využívající eklektické principy definované zakladateli školy. Hranice mezi soukromými a státními školami je přitom propustná i v tom smyslu, že některé prvky alternativ se dostávají do státních škol (např. prvky daltonského plánu nebo montessori) a že státní školy nabízejí různé extrakurikulární placené aktivity. Dělicí čára mezi státními a soukromými školami je tak

v mnoha ohledech poněkud neostrá a volba školy rodiči často neprobíhá primárně mezi státní a soukromou institucí, nýbrž mezi konkrétními školami, např. dle míry sociální či etnické rozmanitosti (Smith Slámová, 2021), případně jako volba mezi školou běžnou a výběrovou (Smith Slámová, 2022).

Výběr soukromých škol pro účely tohoto výzkumu je veden tím, že soukromé školy explicitně definují svoji odlišnost, a také tím, že se kolem soukromých škol koncentruje specifický segment rodičů (střední třída, orientace na osobnostní rozvoj, liberální názory) (Jarkovská, 2018).

Odklon rodičů od státem organizovaných forem vzdělávání je podpořen širokou nabídkou soukromých škol. Zároveň je možné chápat nárůst počtu soukromých škol jako reakci na poptávku rodičů. Soukromé školy jsou totiž více otevřené požadavkům rodičů (Jarkovská, 2018). Vzniká tak riziko vytvoření paralelních vzdělávacích systémů, z nichž ten progresivnější je dostupný pouze těm lépe ekonomicky situovaným (Jarkovská, 2018). Kašćák et al. (2022) uvádějí, že u rodičů s vysokým sociálním a kulturním kapitálem lze obecně předpokládat vyšší míru kritičnosti a nedůvěry k centrálním autoritám. Volba soukromé školy tak může vycházet i z apriorního odmítnutí státního školství, bez ohledu na kvalitu konkrétní školy. Podle výzkumu Jarkovské (2020) se volba školy stává pro tyto rodiče něčím jako morální povinností, neboť dobrý rodič má za povinnost vybrat svému dítěti dobrou školu. Rodiče však nemusí chápat volbu „dobré školy“ jen jako povinnost, ale i jako své právo. Lareau (1987) uvádí, že intenzivní rodičovské strategie střední třídy vytvářejí v dětech „pocit nároku“ (entitlement), který lze využít k získání výhod ve školách a jiných institucionálních zařízeních. Výzkumy referují o socioekonomickém statusu a s ním souvisejícím sociálním a kulturním kapitálu rodin kolem soukromých škol. Na příkladu lesních mateřských škol, ve kterých pro některé žáky cesta soukromým vzdělávacím systémem začíná, Jarkovská (2020) ilustruje, že zatímco ve státních školách jsou zastoupeni žáci z rozmanitého sociokulturního prostředí, lesní školka oslovuje úzký segment rodičů. Je otevřena pouze těm, kteří mají dostatečný finanční, kulturní a sociální kapitál. Rodiče také sdílejí určitý pohled na svět a způsob výchovy a vzdělávání dětí. Koncept sociálního kapitálu se tak ukazuje jako významný pro porozumění pluralizaci vzdělávacího systému.

Sociální kapitál a rodiče žáků soukromých škol

„Sociální kapitál“ se poprvé objevil v knize vydané v roce 1916 ve Spojených státech amerických, která se zabývala tím, jak by sousedé měli společně dohlížet na školy. Hanifan (1916, s. 130) odkazuje na sociální kapitál jako „na majetek, který něco znamená pro většinu každodenního života lidí: konkrétně dobrou vůli, přátelství, soucit a společenský styk mezi jednotlivci a rodinami, které tvoří sociální jednotku“. OECD (2001, s. 41) definuje sociální kapitál jako „sítě se sdílenými normami, hodnotami a porozuměním, které usnadňují spolupráci v rámci skupiny nebo mezi skupinami“.

Coleman (1988) definuje sociální kapitál dvěma společnými elementy: skládá se z některého aspektu sociálních struktur a usnadňuje určitá jednání aktérů uvnitř struktury. Stejně jako ostatní formy kapitálu je i sociální kapitál produktivní, umožňuje dosáhnout určitých cílů, které by za jeho absence nebyly možné. Coleman (1988) nabízí jako příklady indikátorů sociálního kapitálu například očekávání rodičů o vzdělávání jejich dětí, množství času, které děti věnují horům s rodiči o svých osobních zkušenostech, či vztahy mezi rodiči a institucí.

Bourdieu (1986, s. 248) označuje sociální kapitál jako „souhrn skutečných nebo potenciálních zdrojů, které jsou spojeny s vlastnictvím trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů vzájemného poznávání a uznávání, které každému z jeho členů poskytují zázemí kolektivně vlastněného kapitálu“. Fukuyama (1999), stejně jako Putnam (2000) obrací svoji pozornost na hodnoty a tvrdí, že sociální kapitál je soubor „neformálních hodnot nebo norem sdílených mezi členy skupiny, který jim umožňuje vzájemně spolupracovat. Pokud členové skupiny očekávají, že se ostatní budou chovat spolehlivě a čestně, pak si začnou navzájem důvěřovat. Důvěra působí jako mazivo, díky němuž každá skupina nebo organizace fungují efektivněji.“ (Fukuyama, 1999, s. 16)

Formy sociálního kapitálu lze rozdělit do tří hlavních kategorií (Sabatini, 2007):

- a) svazující: spojuje lidi na základě pocitu společné identity („lidé jako my“) – jako jsou rodina, blízcí přátelé nebo lidé, kteří sdílejí naše hodnoty;
- b) přemosťující: spojení, která se táhnou za sdíleným pocitem identity, například k vzdáleným přátelům, známým, kolegům a spolupracovníkům;
- c) spojující: spojuje osoby nebo skupiny nahoru nebo dolů ve společenském žebříčku.

Sociální kapitál může být popsán i jako investice do sociálních vztahů, která dává jednotlivcům k dispozici zásobu zdrojů zvyšující návratnost z individuálního a společného úsilí (viz např. Warren, 2008). V tomto smyslu lze tvrdit, že sociální kapitál je soukromý statek v tom smyslu, že je nahromaděn jednotlivci. Ovšem má i některé veřejné konotace, protože výnosy jsou také vázány na skupiny a sítě, k nimž jedinec patří, v našem pojetí na vzdělávací instituci, kterou děti navštěvují.

Frekvence kontaktů zvyšuje sociální kapitál, protože opakování interakcí je rozhodujícím prvkem reciprocity mezi jednotlivci. Co se týče povahy vztahů, jejich homogenita naznačuje, že jednotlivci sdílejí některé společné hodnoty, což vede k akumulaci sociálního kapitálu. Hierarchizace cílů ve skupině může definovat skupinovou identitu, která je posilována také homogenitou jednotlivců.

Výzkumy hojně realizované zejména od sedmdesátých let 20. století ukazují, že sociální nerovnosti jsou reprodukovány skrze nerovný přístup ke vzdělávání ve vztahu k socioekonomickému zázemí žáků (Bourdieu a Passeron, 1990; Coleman 1988). Raudenbush a Eschmann (2015) upozorňují, že školy podporují různé akademické i neakademické dovednosti žáků podle toho, jaké jsou žáci předurčení hrát role ve společnosti. Například žáci orientovaní na budoucí vyso-

koškovské studium rozvíjejí v předchozích stupních vzdělávání zvědavost, kreativitu a vedení. Žáci, kteří nejsou vázáni na vysokou školu, se učí být dochvilní, dodržovat pravidla a snášet opakující se úkoly. Reprodukce sociálního a kulturního kapitálu ve vzdělání je tak nosným tématem nejen v sociologii vzdělávání, byť zaznívá kritika například ve vztahu k tomu, že teorie podrobněji nepopisuje konkrétní praktiky ve školách či že nahlíží na všechny zúčastněné aktéry (učitelé, žáci, rodiče) jako na pasivní objekty utvářené kapitálem (Mehan, 1992). Náš výzkum primárně nesměruje k teorii reprodukce sociálních nerovností skrze soukromé školy (být se odehrává v jejím kontextu), nýbrž k perspektivě klíčových aktérů volby školy, tedy rodičů žáků. Využívá přitom koncept sociálního kapitálu, který je významný nejen na vstupu do soukromých škol, nýbrž i jako součást školního vzdělávání.

Metodologie

Výzkumný kontext a výzkumná otázka

Naše výzkumná otázka zněla: *Jak je v narrativech rodičů žáků konstruován přínos soukromé školy pro jejich dítě?*

S naším výzkumným týmem jsme zvolili dvě soukromé školy. Kritéria pro volbu škol byla následující: (1) školy se nacházejí na Moravě (z důvodu jejich dostupnosti výzkumníky); (2) školy jsou registrovány MŠMT a realizují jak primární, tak i nižší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED 1 a 2); (3) školy jsou ochotné participovat na širším výzkumném projektu.

Do výzkumu tak byly zahrnuty školy Pampelišková a Levandulová. Do vzorku jsme vybrali školy, které se odlišují v několika kritériích, abychom zahrnuli širší spektrum soukromých škol a rodičů. Školy se liší svou tradicí (škola Pampelišková má delší tradici), výší školného (škola Levandulová má vyšší školné) a kurikulem (škola Pampelišková se zaměřuje na mezinárodně etablované kurikulum, škola Levandulová se nehlásí ke konkrétnímu směru a její kurikulum je více eklektické). Přestože kontextové informace o školách považujeme za důležité, dovoluujeme si je zde z důvodu anonymizace dat omezit. Na Pampeliškově se školné pohybovalo v rozmezí 5 000 – 10 000 Kč, na Levandulě v rozmezí 15 000 – 25 000 Kč. Škola Pampelišková je založena na etablovaném programu Začít spolu, který staví na plánech osobního rozvoje, spoluúčasti rodičů či začlenění žáků se zdravotním postižením i mimořádně nadaných. Začít spolu má v ČR tradici již od roku 1994. Levandulová nabízí eklektické kurikulum, které podporuje rozmanitost, vnitřní motivaci a spolupráci mezi školou, rodinou a širší komunitou. Z hlediska principů Pampelišková akcentuje zapojení rodičů a žáků do plánování a projektů a také do tvorby pravidel. Levandulová pak zmiňuje například respekt, osobní úspěch pro sebe i komunitu či odpovědnost. Výběr škol tak kopíruje jednoduché dělení soukromých škol na etablované směry (Pampelišková) a eklektické směry (Levandulová).

Výzkumný vzorek

Do výzkumu jsme zařadili rodiče, kteří mají alespoň jedno dítě na jedné ze zkoumaných škol. Kritériem výběru nebyl gender ani vzdělání rodičů. Gender rodičů ve vzorku je tak rozmanitý, nicméně vzdělání uváděli všichni vysokoškolské, což vzhledem ke stávajícím poznatkům o soukromých školách není překvapivé. Také na SES jsme nahlédli perspektivou rodičů, tedy jak oni sami charakterizují svoji rodinu. Z hlediska SES je také důležité zmínit, že většina rodin je úplných. Vzorek jsme konstruovali metodou sněhové koule, kterou jsme započali na obou školách s pomocí učitelů. Učitelé nám předali kontakty na rodiče žáků 4. a 7. tříd, které jsme oslovili. Důvodem bylo, že tyto třídy pokrývají první a druhý stupeň vzdělávání, že rodiče pravděpodobněji mají za sebou delší vzdělávací historii ve škole a také to, že v těchto třídách probíhal návazný výzkum¹. Ti rodiče, kteří měli zájem na výzkumu participovat, doporučovali další rodiče do výzkumu, a to i rodiče žáků z jiných tříd. Do výzkumu jsme zahrnuli všechny participanty, kteří splňovali naše kritéria a měli zájem participovat.

Do vzorku bylo zahrnuto 12 rodičů, jejichž přehled je uveden v Tabulce 1. Nepovažujeme za nutné rovnoměrné zastoupení rodičů z obou škol ve vzorku, neboť cílem našeho výzkumu není školy porovnat, nýbrž referovat o narativech rodičů vzhledem k fenoménu volby soukromé školy. Zvoleným designem výzkumu byl narativní výzkum.

Narativní výzkum

Vycházíme z tvrzení, že jedinec konstruuje minulé události a jednání v narativech, aby dal najevo určitou identitu a způsob i výsledek tvorby svého života (Čermák, 2002). Cílem narativního výzkumu je odhalit a pochopit základní významy a vzorce a je zvláště užitečný pro studium subjektivní a kontextuální povahy lidských zkušeností. Proto jsou narativy participantů pro nás oknem nejen do jejich zkušeností, ale také do interpretací těchto zkušeností.

Podle Cathy Riessman (2008) narativní výzkum zahrnuje širokou škálu přístupů, které se liší teoretickými perspektivami, epistemologickými pozicemi, výzkumnými otázkami, typem dat, a dokonce i definicí narativu. Liebllich et al. (1998) uvádějí, že termín narativní výzkum lze v nejširším slova smyslu aplikovat na jakoukoli studii, která používá nebo analyzuje narativní materiál. Příběh nebo narativ mohou být předmětem výzkumného zájmu (např. životní příběh), narativní perspektiva může být akcentována ve výzkumné metodě (např. narativní rozhovor) či metodě analýzy dat (narativní analýza). Použili jsme narativní data a naše analýza byla inspirována narativním výzkumem podle De Finy (2003). Narativy chápeme nejen jako příběhy, které mají sekvenční a časové uspořádání, ale také jako texty, které reflektují realitu z pozice vypravěče (srov. De Fina, 2003).

¹ Výzkum v rámci projektu Narativní identity aktérů ve vzdělávání na soukromých alternativních školách (GA20-12828S) dále zahrnoval učitele, ředitele, žáky, pozorování výuky a analýzu dokumentace.

Tabulka 1. Výzkumný vzorek

Přezdívk rodiče	Škola (P – Pampelišková, L – Levandulová)	Pohlaví dítěte	Úroveň vzdělávání	Vnímání SES rodiny
Martina	P	syn 1	4. tř.	Profese jako zdroj štěstí, nikoliv primárně peněz.
	P	syn 2	2. tř.	
Amálie	P	syn	6. tř.	Amálie OSVČ v domácnosti a manžel „workoholik“.
	P	dcera	4. tř.	
Emilie	-	dcera	7. tř. ve státní škole	Pedagogické vzdělání, manžel v IT.
	P	syn	4. tř.	
Ela	P	dcera	4. tř.	„Normální rodina z paneláku.“
	P	syn	2. tř.	
		syn	soukromá MŠ (jiná)	
Elen	L	syn	5. tř.	Rodinná firma na průmyslové stroje. „Nejsme klasická rodina, protože nejsme sezdání. Ale jsme spolu 26 let. Máme dvě děti, měli jsme je v pozdějším věku.“
	L	dcera	2. tř.	
Helena	-	dcera	studuje VŠ	Podnikatelka se zdravotními pomůckami, rozvedená.
	L	syn	4. tř.	
Zdena	L	syn	1. tř.	Rodičovská dovolená, manžel v IT. „Školné je drahé, ale rozhodli jsme se do vzdělávání investovat.“
	-	syn	batole	
Petr	L	syn	7. tř.	Sebecharakteristika pracovitých rodičů: „Není na ně moc času, oba makáme.“
	L	syn	4. tř.	
Iva	L	syn	5. tř.	Náročné podnikání: „Máme restauraci a bar.“
	L	dcera	1. tř.	
Mirek	L	syn	3. tř.	Programátor, manželka v technické profesi je „orientovaná na tu práci, na ten výkon“.
Dan	L	syn	5. tř.	Finanční analytik a architekt.
	L	dcera	3. tř.	
Lada	L	dcera	4. tř.	Působí v jazycích, manžel v IT, orientace na matematiku.

Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal na podzim 2020 a na jaře 2021 prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů inspirovaných narativním výzkumem. Vytvořili jsme scénář polostrukturovaných rozhovorů pokrývajících tři oblasti: vzdělávací příběh rodiče (vlastní biografická zkušenost se vzděláváním), rodiče a vybraná soukromá škola, rodiče a státní školy (obecný pohled rodiče na státní školy, zkušenost dítěte ze státní školy, zprostředkovaná zkušenost od jiných rodičů). Průměrná délka rozhovoru byla 90 minut. Rozhovory s rodiči probíhaly face-to-face nejčastěji v kavárně v blízkosti školy a byly s jejich souhlasem nahrávány. Dále byly přepisovány a pro účely analýzy dat anonymizovány. Údaje získané z rozhovorů mají narativní charakter, protože organizují rodičovské zkušenosti, dávají jim význam (Jackson, 2002) a selektivně z těchto zkušeností čerpají (Presser, 2009).

Metoda analýzy dat

Proces analýzy v rámci narativně orientovaného výzkumu začíná opakovaným čtením analyzovaného textu nejprve bez specifického zaměření na konkrétní aspekty příběhu s cílem vytvoření prvotní celkové představy o analyzovaném příběhu. V rámci analýzy jednoho textu je možné uplatnit různé modely narativní analýzy. V první fázi jsme tedy identifikovali ústřední narativ jednotlivých rodičů. Dále jsme pracovali se zaměřením analýzy na fabuli a syžet. Fabule odhaluje hlavní témata narativů (co se říká) a syžet způsob, jakým se to říká (Chatman, 1978). Při analýze fabule a syžetu jsme využili otevřené kódování, které umožnilo text rozbít na dílčí analytické jednotky a poté je složit novým způsobem. Analýza byla doprovázena konstantní komparací a psaním poznámek, které byly jak analytické (memos), tak i sebereflektivní (Charmaz, 2014; Strauss a Corbin, 1999). Induktivní analýza fabule přinesla hlavní témata, která rodiče od školy očekávají. Dále jsme pokračovali v analýze syžetu v rámci těchto témat. Naše analýza syžetu využila koncept pozicování (De Fina, 2003).

Při analýze pozicování byla zvláštní pozornost věnována lingvistickým prostředkům. Věnovali jsme pozornost zájmenům, neboť ta mohou identifikovat, jak se člověk vztahuje k situaci nebo k objektu (Weller, 2018). Zaměřili jsme se také na další komunikační prostředky (náznaky, asociace, nadsázky, ironie, metafory, eufemismy atd.) (Cazden a Beck, 2003).

Příkladem orientace na lingvistické prostředky může být analýza výroku participantky Heleny: „*dáte svoje dítě rýhovat někomu jinému*“. Chápání vzdělávání jako rýhování odkazuje k výrazné aktivní roli vychovatele a k moci, která je s ní spojena. Z toho dále může vyplývat potřeba kontroly nad tímto procesem. Analýza pozicování byla zaměřena zejména ve vztahu k státnímu a soukromému školství. Rodiče v různých tématech definovali dichotomii s těmito kontrastními póly.

Limity výzkumu

Narativní výzkum naráží na různé metodologické limity. Pokud jde o metodu narativního výzkumu, participantů výzkumu vybírají, co považují za relevantní a co nikoliv (Deppermann, 2013). Je tedy třeba mít na paměti, že vyprávěné příběhy jsou konstrukce reality participanty a že příběhy jsou již samotnou interpretací reality (Riessman, 2008).

Narativ tedy není o mnoho víc než postulát, který se jen těžko vztahuje k nějaké konkrétní praxi člověka (Deppermann, 2013). Na druhou stranu účastník konstruuje minulé události a jedná do osobních narativních jednotek, aby ukázal specifickou identitu a výsledek vytváření svého života (Čermák, 2002).

Význam v narativním výzkumu je chápán jako společný produkt participanta a výzkumníka (Čermák et al., 2007; Hiles a Čermák, 2008). Výzkumník je klíčovým nástrojem výzkumu a jeho výzkumná sebereflexe zahrnuje všímání si vlastních pocitů, postojů, názorů, které se v souvislosti s analyzovaným textem vynořují. Ve výzkumném týmu, který se zabýval všemi aktéry vzdělávání na soukromých školách, jsme reflektovali nejen naše pocity, ale i odbornost a zejména způsob, jakým data interpretujeme.

Validita výzkumu byla často diskutovaným tématem. V kvalitativním výzkumu se validita týká spíše důvěryhodnosti, přenositelnosti, spolehlivosti a potvrditelnosti studie. Existují různé přístupy k validitě v kvalitativním výzkumu, jako je postpozitivistický, konstruktivistický a kritický (Guba a Lincoln, 1994). Naše perspektiva je většinou konstruktivistická, protože věříme v „pluralistické, interpretační, otevřené a kontextualizované pohledy na realitu“ (Creswell a Miller, 2000, s. 125). V konstruktivistickém pojetí je validita často spojena s nepotvrzujícími důkazy, dlouhodobým pobytem v terénu a hlubkovými popisy (Creswell a Miller, 2000). Našli jsme nepotvrzující důkazy například v případech, kdy rodiče zpochybňovali školní komunitu. Také jsme v širším výzkumném týmu strávili čas ve škole pozorováním výuky a vedením rozhovorů s ostatními aktéry pro další výzkumné cíle.

Výsledky

Přínos soukromé školy rodiče konstruují ve dvou hlavních oblastech. První oblast zahrnuje zplnomocnění rodičů žáků do role aktivních agentů ve vzdělávání dětí. Druhá oblast pokrývá sociální prostředí školy charakteristické zejména sociálním kapitálem školy. Výsledková část je proto rozdělena do těchto dvou kapitol.

Rodiče jako aktivní agenti ve vzdělávání dětí

Výběr školy je dlouhodobý proces, který iniciovaly zejména matky z výzkumného vzorku (pouze případ pana Dana je odlišný). Výběr školy úzce souvisí se

sebedefinicí rodiny a výchovy, neboť škola má v perspektivě rodičů s pojetím výchovy v rodině souznít. Druhým pilířem výběru školy je vnímání individuality dítěte a potřeba její holistické podpory. S individuální podporou dítěte začali rodiče již dlouho před začátkem školního vzdělávání a v období vstupu do vzdělávací instituce tak hledají cestu, která bude tento přístup respektovat.

Menší část rodičů vyzkoušela státní školu (L_Petr; L_Iva) a soukromou školu hledala v reakci na nespokojenost se vzděláváním dětí ve státní škole. Významnější roli než negativní zkušenost se školou hraje negativní představa o státní škole, která se však až na výjimky nezakládá na aktuální zkušenosti s českým školstvím. Do představy státní školy se také promítají mýty spojené se školstvím a úzkosti rodičů spojené s dítětem, ale i s nimi samotnými. Případnou nespokojenost dítěte se školou totiž rodiče vnímají jako zdroj vlastní úzkosti. Mnozí proto začínají o alternativní cestě přemýšlet již v raném věku dětí.

Výběru školy u některých rodičů předcházelo zapojení dětí v dětských skupinách a předškolních zařízeních, která jsou součástí soukromé školy. Toto přináší i body pro přijetí do soukromé školy, kde je velká konkurence mezi potenciálními zájemci. Selektace ve vzdělávacím systému tak pro mnohé děti začíná již v batolecím věku a pro jejich rodiče zde začíná legitimizace volby soukromé školy. „*On už v podstatě v té bublině je od té školky, takže mu to přišlo přirozený. Takže on nezná nic jiného.*“ (P_Emilie)

Volbě školy většinou nepředchází představa konkrétního alternativního vzdělávacího směru. Rodiče obcházejí různé školy a rozhodující je pro ně dojem ze školy. Výběr školy tak obnáší velkou časovou investici související se studiem materiálů a návštěvou škol, kterou rodiče narativně konstruují jako nutnou součást svého rodičovství. Oproti tomu konečné rozhodnutí rodičů o výběru školy se v jejich perspektivě odehrálo záhy, v okamžiku, kdy do své zvolené školy vstoupili:

Tak rozdíl byl leckdy už v tom představení se tomu dítěti. Zaprvý, ty učitelky se snížily, že šly na stejnou výšku očí, představily se, vysvětlily, co se bude konat, co to dítě může očekávat, protože dítě bylo úplně v cizím prostředí... A jo, přišlo mi, že už v tom se odráží takový jako partnerský přístup, nebylo to formou testu. Nebylo to formou, tak já se tě teď budu ptát a ty budeš odpovídat, ale bylo to formou různých jakoby herních aktivit na různých stanovištích. (P_Martina)

Vzhledem k přetlaku zájemců o soukromé školy však nejde jen o výběr školy rodiči, ale i o výběr rodičů a jejich dětí školou. Rodiče jsou si toho, že je mezi nimi velká konkurence, vědomi, proto neváhají investovat rozmanité zdroje do toho, aby se dítě do školy vůbec dostalo. Zároveň tuto investici nechápou pouze v materiální rovině (byť tuto bez zpochybňování akceptují), ale zejména v rovině součinnosti rodiny a školy. Deklarují, že jsou připraveni na vzdělávání dětí spolupracovat se školou, a někteří identifikují toto kritériem pro přijetí jako velmi významné (P_Ela).

Věděla jsem, že to je problém tam to dítě dostat, tak jsem šla za paní ředitelkou / panem ředitelem. Ta/ten pak tam, myslím, pro to udělal/a maximum, ptala jsem se jí/ho, jako co pro to můžu udělat, abychom se dostali? A ona/on nám vyloženě řekl/a nabídnout finanční dar ((smích)). Nebo jako nebylo to nic jako pokoutnýho, řekl/a, že to je jako jeden ze způsobů, jak si ti rodiče můžou pomoci. No tak my jsme opravdu psali ještě před zápisem takovej, jakože takzvaný motivační dopis, který taky jako takový snaživější rodiče psali, a nabídli jsme teda jakože sponzorský dar, který jsme teda skutečně škole dali. (P_Amálie)

Samozřejmě se snaží vybírat lidi, kteří budou asi schopni aspoň částečně pochopit tu myšlenku té komunity, že vlastně škola není jenom to, že tam to dítě odložíš a že očekáváš za ty peníze jako službu. (L_Elen)

Dále rodiče počítají s průběžnou podporou školy, nabízí svoje materiální zázemí pro akce školy, svůj volný čas například formou asistování při školních akcích, brigádníci například na školní zahrádce, využívají svoji odbornost pro školu, například pomáhají škole s tvorbou webových stránek, organizují akce pro učitele atd. Nemalá investice zdrojů rodiny je chápána jako investice do rozvoje jejich dětí.

Záměrem rodičů přitom není hledat primárně alternativní školu, ale školu, která se snaží vzdělávání dělat dobře. Obě zkoumané školy jsou tak vnímány jako kompromisní v tom smyslu, že se nejedná jen o radikální alternativu, ale o moderní přístupy ke vzdělávání, které berou v potaz individualitu dítěte a které by mohly být aplikovány i v běžném vzdělávání. *„To není úplná anarchie... v něčem se tam musí dělat věci, který je nebaví... jsou tam nějaký plány, kterých se drží, eh, nedá se těm nepřijemným situacím vyhnout.“* (P_Martina)

Rodiče volí školu s ohledem na vnímání jedinečnosti vlastního dítěte. Rodiče chápou své děti jako individuality a vzdělávání jako nástroj rozvoje individuality. Jde tedy o výběr školy, která bude v perspektivě rodičů vyhovovat právě jejich dítěti. V rozhovorech zaznívají mimořádná nadání dítěte (matematika, jazyky), která má škola rozvíjet, ale také potřeba zvláštní podpory tam, kde má dítě nějaký problém (poruchy, úzkosti).

Denis už v té době uměl velmi dobře anglicky, jako ale tak, že má napsaný v posudku, že je bilingvní dítě nebilingvních rodičů, má to vlastně jako rodný jazyk druhý. (L_Helena)

Starší má absolutně turbomozek jako na matiku a tak dále, prakticky se nemusí učit. (L_Petr)

Rodiče kladou důraz na holistickou podporu individuálních potřeb dítěte. S tím začali již dlouho před začátkem školního vzdělávání a v průběhu školního vzdělávání v tom záměru chtějí pokračovat.

Holistická podpora individuálních potřeb dítěte v rámci soukromé školy je v narativech rodičů spojena také s bezpečím. V kontrastu k soukromým školám

rodiče spojují státní školy s tlakem na výkon, továrním přístupem či s rizikovým chováním, jako je šikana. Vystává i vnímání křehkosti dítěte a možnost rizik, která by vzdělávání neakceptující jeho individualitu přineslo. Státní školy jsou vnímány jako místa, která nedokážou s individualitou dítěte pracovat a kde by se dítě nemuselo cítit bezpečně. Narativ rodiče ochránce tak stojí vedle narativu podporovatele individuálního rozvoje dítěte.

Důležité je, že rodiče chápou dítě jako inteligentní, i když mu něco nejde. Důvěra rodiče v dítě a jeho potenciál rozvíjet se individualizovaným vzděláváním je tak základním stavebním kamenem pro výběr soukromé školy. Úkolem školy je pak dle rodičů podporovat dítě, akceptovat jeho deficity a rozvíjet ho v tom, co ho zajímá. Rodiče netlačí na všeobecný rozvoj, naopak zdůrazňují potřebu identifikovat nadání a pracovat s ním od útlého věku. Upozadění všeobecného vzdělávání je tak významným znakem jejich pojetí vzdělávání, které se dále propisuje do cílů vzdělávání.

A když vidím, jak v tý matematice, která mu úplně nejde, tak někam se posunul, určitě jo, ale tím, že se tomu věnuje, maj tam skupinky, prostě ti, kterým to jde, pak je horší, pak je nejhorší skupinka. Vidím, jak ten učitel, to musí být teda psycho, když ty děcka to nechápou, tak on ty materiály ještě zjednoduší, ještě je zjednoduší, jo, aby to bylo úplně polopatě. (L_Petr)

Můžeme tedy shrnout, že výběr soukromé školy je veden vnímáním individuálních potřeb dítěte, snahou ochránit ho a rozvíjet v souladu s těmito potřebami. Za tímto účelem rodiče neváhají investovat do vzdělávání rozmanité zdroje. Podstatným zdrojem je aktivita a angažovanost rodičů. Rodiče chápou sami sebe jako aktivní agenty ve vzdělávání dětí a hledají školu, která jim nechá dveře otevřené. Volba soukromé školy tak zvýrazňuje a potvrzuje jejich rodičovský status. Rodiče vstupují do školy fyzicky i mentálně. Škola nemá zavřené dveře, takže mohou vstupovat s dětmi do tříd, volně hovořit s učiteli či s jinými žáky.

Vůbec to není tak, že by byla šatna, která už je jako prostor školy a tam už rodiče nesmí, ne prostě, my jsme fakt součástí... [učitel] v podstatě každý den, když může, tak s každým rodičem prohodí jako pár slov... tak si už neumím představit, že bych opravdu dítě ráno v osm vypustila u šatny a odpoledne ve čtyři vyzvedla, a pak se snažila dopátrat, co se ten den dělo. Takhle je to vlastně mnohem jako jednodušší. (P_Ela)

Tato otevřenost přispívá k vnímání otevřenosti školy a neformální komunikaci mezi rodiči a školou. Do kurikulárních aktivit jsou vtaženi vzděláváním pro rodiče, které má také zajistit to, že budou se školou „na stejné vlně“. Význam pro rodiče ve vtažení do dění ve škole má i hodnocení.

Tam v podstatě i třídní schůzky třeba probíhají formou tripartity... jakože vyjadřuje se ke každému sebehodnocení dítěte se vyjadřuje zase rodič, jak to vnímá, a pan

učitel a pak o tom diskutují a třídní schůzky vlastně neprobíhají tak, že by učitel mluvil se mnou jako s rodičem, ale ten učitel mluví s tím dítětem přede mnou, a to dítě prezentuje ty svoje pocity a výsledky, komentuje a tak. (P_Ela)

Kromě toho, že sebehodnocení dětí a slovní hodnocení od učitelů slouží rodičům k hlubšímu vhledu do vzdělávání ve škole, je také v některých rodinách významným prvkem ritualizace. Někteří rodiče chápou setkání nad hodnocením jako „společnou hezkou chvíli“:

Když by přišlo jenom s nějakou známkou, tak bych se to nedozvěděla. Plus vysvětlení samozřejmě taky, tím, že je to dlouhý dopis, [kde] to je dost detailně napsané slovy, i ty sociální dovednosti tam jsou nějak popsány. Tak si o tom leckdy pak povídáme. Eh, je to vždycky taková hezká chvíle si číst prostě ty dopisy. Hm. Že to vždycky se snažíme, abysme u toho byli všichni, a ten druhý nesmí vyrušovat ((smích)), když se čte o tom prvním jakoby, že to je vždycky taková ta pěkná chvíle. (P_Martina)

Strategie rodičů v hodnocení dětí je tak v souladu se strategií školy. Nejedná se primárně o kritiku, nýbrž o ocenění dosavadní práce a formulaci cílů, na kterých může dítě dále pracovat. Vtažení do školy přináší rodičům také větší míru kontroly: „*Na tisíc hodin dáte svoje dítě rýhovat někomu jinému, a teď nevíte, jak ho rýhuje, rozumíte. Tak tady víte.*“ (L_Helena) Pojetí hodnocení je tedy příkladem souladu výchovného působení rodiny a školy. Strategie rodičů jako aktivních agentů se projevuje i doma. Přestože školy příliš neakcentují domácí úkoly, rodiče nebo rodinní příslušníci se s dětmi často učí a k učení je výrazně motivují. Rozvoj dítěte mnozí rodiče berou jako svůj hlavní cíl již od raného věku dětí:

Když mu byl rok, tak jsem prodala se ztrátou svoji firmu na zdravotní pomůcky a sedla jsem si s ním na tři roky v uvozovkách na zem, mohla bych vám ukázat bednu vystříhaných nakreslených bakterií, virů, který on měl takovou zábavu, jak to studoval na těch videích, protože vstává každý ráno v pět od mala a studuje do sedmi ráno od mala. (L_Helena)

V té matice ho zase driluje moje máti ((smích)), takže vlastně tam ani na té škole ((pobavení)) to jakoby zas tak nezáleží, jo? (L_Mirek)

Vzdělávací podpora v rodině nemusí být primární reakcí na deficitní znalosti ve škole, nýbrž může být charakteristikou životního stylu rodin. Zejména matky ve výzkumném vzorku hovoří o intenzivním vzdělávání se v rodičovství od narození dítěte a o snaze o maximální rozvoj dítěte. Dalším významným prvkem, který umožňuje, aby bylo vzdělávání spojeno s pohodou dítěte a zároveň aby se dítě posouvalo akademicky, je nejen vzdělávání žáků rodiči a rodinnými příslušníky doma, ale i možnost zaplatit doučování či volnočasové aktivity, které dítě rozvíjí ve směru považovaném rodiči za žádoucí. Vzdělávací výsledky žáků tak nejsou jen efektem školy, ale i rodinného prostředí.

Také přístup vedení podporuje status aktivního rodiče. Vedením jsou ceněny náměty, které rodiče do školy přinášejí. Rodiče mají pocit, že je jejich rodičovská kompetence vyslyšena, že jsou školou ceněni jako partneři ve vzdělávání dítěte.

A teď zjistil, že jako v té škole toho učitele mít nebude, takže to fakt oplakal. A tak jsem volala řediteli/ředitelce, že vím, že toho mají hrozně moc, ale jestli by to šlo nějak udělat. A udělat to sice nešlo, ale popíšu ten vztah toho, kdy vlastně mi dali tu zpětnou vazbu, že se tím zabývali i s paní zástupkyní, a dali mi tu zpětnou vazbu, proč to nejde udělat. Mohli mi říct, nemáme na to, je toho hodně, nestíháme, ale přesto to udělali a zkusili to. (L_Helena)

Rodiče sami sebe chápou jako aktivní agenty, kteří mohou ovlivnit vzdělávání svých dětí. Kromě toho z narativů rodičů vyplývá, že děti mají na takové vzdělávání právo. *„Já jsem prostě matka, která vždycky bude bojovat za své dítě, takže budu vybírat školu podle potřeby toho daného dítěte.“* (P_Emilie) Přínos soukromé školy pro děti je zde spatřován zejména v možnosti dopřát dětem co možná nejlepší vzdělávání, které je individualizované a bezpečné. V neposlední řadě přínos směřuje i k rodičům samotným, jejich rodičovská kompetence je zde školou ceněna a ve vztahu k celé komunitě školy, kdy rodiče získávají významnou roli v práci pro komunitu kolem školy, například organizují aktivity pro učitele a rodiče. Komunita kolem školy se tak stává nedílnou součástí vzdělávání. Rodiče připisují této komunitě podstatný význam ve vzdělávání. Sociální kapitál spojený s komunitou kolem školy se tak v narativech rodičů stává podstatným prostředkem vzdělávání, jak ukazuje následující kapitola.

Význam sociálního kapitálu školy

Druhým přínosem volby soukromé školy ve zkoumaných narativech je sociální prostředí školy. Sociální kapitál spojený se školou rodiče chápou jako klíčový prostředek učení. Sociální kapitál kolem školy je reprezentován jako prostředek učení v narativech rodičů třemi hlavními sociálními skupinkami: (1) učitelé a vedení školy, (2) spolužáci, (3) rodiče. Všichni tito aktéři vytvářejí specifické prostředí školy, ze kterého rodiče a žáci dokážou profitovat.

Prostředkem učení je v očích rodičů sociální kapitál zejména v tom smyslu, že škola disponuje kvalitním sociálním prostředím, reprezentovaným zejména (1) *učiteli a vedením školy*: *„Jsem takovej jakoby klidnější, že vím, že jsou tam inteligentní lidi, který právě se nebojí použít ten mozek, a to je vidět na těch tripartitách, prostě že všechno je to takový, jako sedí mně to.“* (L_Petr) Sociální prostředí reprezentované zejména učiteli je rodiči chápáno jako exkluzivní ve vztahu ke státní škole, neboť učitelé jsou v jejich očích kvalitnější. Toto sociální prostředí je hodnoceno jako kvalita, která může mít pro jejich děti větší význam než akademické kurikulum:

Mně úplně nesejde na tom, jestli ty děcka opravdu udělal ty osnovy, protože ty lidi, se kterejma oni tráví čas, tak jim můžou předat i jiný věci, než jsou ty osnovy. Pokud to jsou kvalitní lidi, a to mně přijde důležitější věc. (L_Elen)

Rodiče očekávají od učitelů hluboký zájem o jejich práci, profesionalitu, přátelské vztahy s dětmi a také nadstandardní komunikaci s rodiči: „*Já si vlastně s tou paní učitelkou klidně večer vodvocapuju, že ‚Jéžiš, já jsem na něco zapoměla‘, fakt jak s kamarádkou.*“ (P_Ela) Celkově jsou učitelé pro rodiče partnery ve výchově, které respektují. Rodiče od učitelů očekávají, že budou vzorem pro jejich děti, že budou komunikovat s respektem s dětmi, ale i s nimi samotnými. Vzniká tak prostor pro sociální učení, který rodiče vnímají jako významný, dokonce mnohdy významnější než akademické kurikulum. Sociální učení v každodennosti života školy dobře ilustrují případy, kdy došlo k nějakému problému, který škola musela řešit. Například žák v online výuce chodil za školu. Rodič Petr nejvíce oceňuje přístup školy, který měl dle jeho názoru výchovný efekt:

Nebyla to konečná, hele ty seš nějaký záškolák. Na něho to teda zapůsobilo fakt, že si dohnal kvanta úkolů, ale KVANTA. Dal si svůj termín a vypořádal se s tím. A ho to třeba zrovna tahle zkušenost ohromně posunula. Tak tohle považuju jako za výhodu a předpokládám, že tohle by bylo těžký na státní škole nějak rozumně uchopit, aby z toho byl ten pozitivní efekt, i když se stala negativní věc. (L_Petr)

(2) Kromě učitelů rodiče reflektují i význam sociálního prostředí *spolužáků*, které chápou jako elitní a homogenní z hlediska zájmů dětí (dětí z vysokoškolsky vzdělaných rodin orientovaných na vzdělávání). Například zájem o četbu se dle rodičů nestane důvodem ostrakizace, nebo dokonce šikany dítěte.

Jako je to možná tím právě, že to jsou jako trošku divnější děti trošku divnějších rodičů, tak si vlastně jakože ty moje děti s nima rozumí ((smích)). Nebo ne divnějších, tak jsem to řekla blbě, ale jo, no, jakože je tam větší jako kdyby procento, já jsem se bála, protože syn není jako vůbec sportovec, není to vůbec rváč, je to takovej trošku mimoň, a já jsem se hrozně bála, že když půjde do nějaké normální sídlištní základky, že to tam jako schytá. A tady je takových mimoňů jako deset, jo ((smích)). Takže oni spolu tam hnedka od začátku trávili přestávky, že si zalezli do keře a něco spolu tam debatovali a zkoumali brouky, už od první třídy, takže on je tam naprosto spokojenej. (P_Amálie)

V optice rodičů se soukromé školy jeví jako bezpečné prostředí. Komunitní charakter škol také přispívá k subjektivně vnímané vyšší míře sociální kontroly v rukou rodičů než ve státní škole.

(3) Vnímání sociální kontroly posiluje u rodičů i užší *kontakt s rodiči ostatních žáků* ve škole:

Spíš se na to dívám z toho pohledu dítěte, že vidí, že je v takové jako skupině i včetně těch rodičů, že mně to přijde dobrý, než jenom ty děti izolovaně, nezná ty rodiče,

naopak tady právě s tím, jak je i málo dětí, tak se všichni známe, a to mně přijde dobrý. Jako takový příjemný, bezpečný. (L_Dan)

Tam se vytvořila taková skupinka velice podobně smýšlejících lidí, je to blbý, že to tak řeknu, ale je to tak, já jsem si to teďka nedávno uvědomila, oni jsou všichni vysokoškoláci a je to tím pádem taková jako bublina pro ty děti, že oni se nepohybují v žádném kontrastním prostředí, to si uvědomuju, že je to možná trošičku jako na škodu, na druhou stranu pro ty děti je to hrozně fajn, protože když je právě jakýkoliv problém, tak se strašně jednoduše vyřeší, protože my to chceme řešit, chceme, aby tam byla pohoda. (P_Ela)

Z výpovědí rodičů je zřejmé, že jsou si vědomi sociální bubliny kolem školy. Někteří z nich toto specifikum problematizují, poté však hledají legitimizační mechanismy k jejímu obhájení. Těmito mechanismy jsou potřeby vlastního dítěte, spojené s jeho individuálními specifiky, vlastní pohodlí rodičů, vytvoření funkčního modelu vzdělávání. Rodiče legitimizují svoje rozhodnutí vybrat v tomto smyslu elitní školu dovednostmi, které zde žáci získají (například měkké dovednosti, které jim pomohou řešit problémy i ve vztahu k jiným sociálním skupinám), a zejména důležitostí každého okamžiku v životě dítěte, který prožije v přívětivém prostředí. Tady a teď je tedy upřednostněno před nejistou budoucností:

Všichni mi říkají, a co když půjdu do té normální školy, tak oni hrozně narazí, a říkám jasně, narazí, ale pro mě každá hodina, kterou stráví v té škole, v tom prostředí, v kterém jsou, tak jim buduje nějaký charakter... Jsem vděčná za každý den, který stráví v té škole. (L_Elen)

Někteří rodiče akceptují nerovnosti ve vzdělávání jako fakt a svoje legitimizační mechanismy reflektují skutečně jen jako mechanismy legitimizace prohlubování nerovností ve vzdělávání. Někteří rodiče referují o tom, jak se snaží v sociální bublině vymezit, a to zejména ve vztahu k materiálnímu nadstandardu, který děti v těchto školách mají:

Takže jim je nebudu kupovat za několik tisíc korun ty značkové tepláky, protože stejně si udělaj díru vzápětí nebo budou od trávy nebo od bahna. Samozřejmě ty děti mají všechno, mají úplně všechno, na co si vzpomeneš, úplně všechny hry, nejnovější mobily a samozřejmě se pojí i ten čas strávený tady na těch zařízeních, a to samozřejmě vysvětluju. A když už nestačí vysvětlovat, tak prostě řeknu mě to nezajímá, u nás to je takhle, hotovo. (L_Elen)

Toto vymezení se vůči ostatním rodičům ve škole slouží i jako nástroj normalizace rodiny ve vztahu k elitnímu charakteru škol a sociálnímu prostředí s nimi spojenému.

V neposlední řadě vzhledem ke komunitě rodičů funguje i popsaná angažovanost rodičů. Sociální kapitál spojený se školou rodiče aktivně utvářejí. Rodiče si vzájemně poskytují podporu – vyzvedávají si děti ze školy, společně organizují

volnočasové aktivity, využívají i další zdroje pro potřeby komunity (například zámeček k rekreaci).

Můžeme tedy shrnout, že všichni aktéři utvářejí sociální prostředí, které je rodiči žáků na škole nejvíce ceněno. Z hlediska prostředí školy je patrné, že rodiče příliš neakcentují známky ani souvislost školy s úspěchem u přijímacích zkoušek na střední školy. Naopak akcentují aktuální pohodu dítěte a komunitu, která kolem školy vzniká.

Já chcu pro své dítě hlavně, aby byl v klidu, aby měl kamarády, aby ho bavila ta škola, a to je všechno. (P_Amálie)

Svět je tak dynamický, že už není potřeba dneska jako biflovat ty znalosti, jo? Takže si myslím, že [důležitý je právě] být v pohodovém prostředí, vidět, že ten svět je přátelskej, že tady je otevřený prostor pro kreativitu a dobré ovzduší, prostě přátelské, pohodové, a to, že co mě baví, tak to rozvíjet. (L_Mirek)

Narativ rodičů upřednostňuje „tady a teď“ před budoucností, což může souviset i s tím, že velká část dětí zkoumaných rodičů se nachází na prvním stupni vzdělávání, kde se školní výkon nemusí dostat do popředí. Vzdělanostní aspirace rodičů lze chápat jako vysoké skrze kvalitu vzdělávání. Očekávají, že soukromá škola je kvalitnější než škola státní, nikoliv však primárně ve znalostní úrovni, nýbrž v sociální dimenzi.

Upřednostnění procesu vzdělávání (zejména dobré sociální vztahy) před produktem vzdělávání (výsledky vzdělávání a efekty vzdělávání, jako například profesní uplatnění) je také spjato s chápáním možnosti volby školy rodiči jako jejich práva. Je to způsob, kterým předejdou nespokojenosti se školou, kterou viděli u rodičů žáků mainstreamových škol či kterou sami zažili v roli žáků.

Pohoda a spokojenost dětí spojená se sociálním prostředím školy je rodiči vnímána jako prostředek vzdělávání, neboť vzdělávání je chápáno jako hledání cesty ke spokojenosti. Rodiče tedy ve vzdělávání akcentují dobré sociální vztahy ve škole a využívání sociálního kapitálu tady a teď. Tento sociální kapitál může být užitečný i do budoucna, a to tak, že se žáci naučí navazovat vztahy a komunikovat s druhými respektujícím způsobem. Škola má dále přinést žákům individuální rozvoj, pohodu a pocit sounáležitosti. Upřednostnění orientace na pohodu žáků před statusovou orientací se také jeví jako korespondující se životním stylem rodin zdůrazňujícím svobodu. I na tuto svobodu je však třeba nahlížet jako na relativní, neboť ve vztahu k těmto školám je druhou stranou svobody investování materiálních i nemateriálních zdrojů do komunity kolem školy. Étos svobody a respektu kolem škol tak může být vykoupěn nejen vysokými investicemi rodičů do vzdělávání, ale také očekáváním, že „zapadnou“ do komunity. Různorodá angažovanost rodičů jako aktivních agentů tak na jednu stranu může naplňovat jejich potřebu svobody ve vztahu ke škole, na druhou stranu se však může stát i vynuceným nástrojem definujícím, kdo se může stát rodičem žáka v těchto školách.

V neposlední řadě lze chápat jako důvod umožňující předsazení pohody akademickému výkonu socioekonomický status a kulturní kapitál rodin. Dostáváme se tak opět k tomu, že ze sociální bubliny kolem školy profitují i rodiče dětí. Děti se stávají filtrem přátel rodičů a soulad komunity kolem školy prostředkem harmonie v rodině. Škola a rodina sdílejí stejné hodnoty, což posiluje sociální kontrolu nad dítětem. Škola dává rodičům hlas, čímž zdůrazňuje jejich rodičovský status. Sociální kapitál reprezentovaný vztahy všemi kolem komunity školy je tak vnímán jako významný prostředek vyučování a učení a také cesty k pohodě, kterou rodiče v souvislosti se vzděláváním na soukromých školách výrazně akcentují.

Diskuse

Rodiče konstruují ve svých narativech přínos soukromé školy zejména ve vztahu k sociálnímu prostředí školy a ke své roli aktivních agentů ve vzdělávání. Sociální prostředí školy souvisí zejména s naplňováním psychosociálních potřeb dítěte, bezpečím a holistickým individuálním přístupem k dítěti. Klíčem k naplňování těchto aspektů se stává zejména sociální kapitál soukromé školy. Roli rodičů jako aktivních agentů pak diskutujeme ve vztahu k entitlementu a ke svobodě.

Ve výzkumu Kostecké et al. (2023) se ukázalo, že v případě volby domácího vzdělávání považovali rodiče *naplňování psychosociálních potřeb dítěte* za důležitější než získávání akademických dovedností. Náš výzkum rozšiřuje tato zjištění o preferenci psychosociálních potřeb nad akademické dovednosti i u soukromých škol. Zároveň ukazuje legitimizaci případných nedostatků akademických dovedností těmi z oblasti měkkých dovedností, které rodiče na soukromých školách vyzdvihují. Důvodem může být i to, že se děti zkoumaných rodičů nacházejí na nižším stupni vzdělávání. Dále je to pak chápání školy jako jen jedné z cest k získání sociálního statusu. Rodiče investují další zdroje do neformálního vzdělávání a v neposlední řadě intenzivně rozvíjejí dítě vzděláváním doma. Podpora dítěte souvisí spíše s rodičovským stylem střední třídy (Lareau, 2011), než že by byla odezvou na akademickou nedostačivost soukromých škol. I proto může být rodiči oproti akademickým znalostem vyzdvihován sociální kapitál škol, který rodiče chápou jako významný prostředek vzdělávání. Tento sociální kapitál tvoří v narativech rodičů hlavní přidanou hodnotu vzdělávání v soukromé škole oproti domácímu vzdělávání. V optice rodičů je sociální kapitál soukromé školy také kontrastován se sociálním kapitálem státních škol, a to často na základě stereotypních přesvědčení a zprostředkovaných zkušeností.

Psychosociální *bezpečí* má v soukromých školách jinou podobu než v domácím vzdělávání (srov. Kostecká et al., 2023). Zatímco v domácím vzdělávání je sociální prostředí ohraničeno rodinou, v soukromých školách se jedná o komunitu, které rodiče důvěřují. Psychosociální bezpečí má být zajištěno kvalitními a respektujícími učiteli. Náš výzkum je v souladu s tvrzením, že u rodičů s potenciálně vysokým kulturním a sociálním kapitálem lze předpokládat vyšší míru

angažovanosti a vyšší míru ochoty přebírat odpovědnost za vzdělávání svých dětí (Lareau, 1987). Dále ilustruje, že rodiče žáků soukromých škol jsou ochotni delegovat část této odpovědnosti na komunitu kolem soukromé školy, zejména na učitele, které chápou jako kvalitní. Někteří rodiče v našem vzorku se proti vzdělávání organizovanému rodiči přímo vymezují a naopak oceňují profesionalitu a vizi soukromých škol. Její součástí je i zplnomocnění rodičů, ale v rámci separátních sfér rodiny a školy. Rodiče tak nerevoltují vůči universalistickému modelu školy domácím vzděláváním (srov. Kostecká a kol., 2023), nýbrž nacházejí průnik rodiny a školy v individualizovaném přístupu ve vzdělávání v soukromé škole. Není překvapivé, že vzhledem k volbě školy a potřeby její legitimizace rodiči před sebou samými i před širším okolím rodiny směřují výsledky našeho výzkumu k soudržnému vztahu rodiny a školy (srov. Katrňák, 2004). Nicméně na rozdíl od Katrňákova výzkumu není orientace námi zkoumaných rodin zaměřena primárně na budoucí sociální status, který je se vzděláním spojen, nýbrž na aktuální pohodu dítěte, jeho individualizovanou podporu a bezpečí. Za bezpečnou považují rodiče i homogenitu z hlediska socioekonomického statusu rodin žáků ve škole.

Holistický individuální přístup k dítěti je jedním z hlavních motivů volby školy rodiči a posléze i součástí narativu o psychosociální bezpečí ve škole. Individuální přístup školy může být odpovědí na partikularistické standardy výchovy v rodině, tedy že rodiče se svým potomkem zacházejí jako se svým vlastním jedinečným a specifickým dítětem (Kašćák et al., 2022).

Matky v našem vzorku jsou hlavními iniciátorkami výběru soukromé školy a investují (z rodinných rozpočtů) nadstandardní zdroje do vzdělávání svých dětí. Toto rozhodnutí je spojeno s přesvědčením, že mají právo na dobrou školu. Projevuje se zde *entitlement* střední třídy (Lareau, 2011), kterému soukromé školy vycházejí vstříc a stávají se tak komunitou rodičů s podobným socioekonomickým statusem a kulturním a sociálním kapitálem. V našem výzkumu identifikujeme „koordinovanou kultivaci“ (Lareau, 2011) jako styl výchovy, často spojovaný se střední a vyšší střední třídou, kde je upřednostňována aktivní podpora nadání dítěte. Rodiče se přímo podílejí na vzdělávacích a mimoškolních aktivitách svých dětí. Lareau (2011) tvrdí, že tento přístup pěstuje pocit oprávněnosti a obeznamost s institucionálním prostředím.

Někteří rodiče deklarují *téma svobody* spojené se školou. Pro jiné rodiče mohou naopak materiální a sociální závazky školy představovat nepřekonatelný nárok. Dále pak lze na deklarovanou svobodu nahlédnout optikou sociální kontroly. Pro rodiče v soukromých školách nemusí být sociální kontrola natolik patrná jako ve státních školách, neboť je vykonávána sofistikovanějším způsobem, je rámována jako svoboda a chápána jako dobrovolná (např. vybrat si správné chování) (Jarkovská, 2020). Zde je třeba poznamenat, že ve výzkumném vzorku jsou jen rodiče dětí, které ve škole zůstaly, tzn. ti, kterým právě tento typ vzdělávání vyhovuje. Nicméně participanty bylo zmíněno, že řada dětí ze škol odešla. Další výzkum by se tak mohl zaměřit na ty rodiče, kteří od soukromého vzdělávání svých dětí upustili.

Na příkladu dvou soukromých škol jsme popsali význam sociálního kapitálu v těchto školách v narativní optice rodičů žáků. Sociální kapitál je produktivní, umožňuje nabídnout vzdělávací prostředí a dosáhnout vzdělávacích cílů, které by za jeho absence nebyly možné (srov. Coleman, 1988), a poskytuje dětem i jejich rodičům zázemí kolektivně vlastněného kapitálu (srov. Bourdieu, 1986). Soukromé školy můžeme spojit s přemosťujícím sociálním kapitálem (Sabatini, 2007) a sdílenou identitou kolem škol. Na druhou stranu se v soukromých školách otevírá téma reprodukce vzdělanostních nerovností, které reflektují rodiče žáků skrze své legitimizace volby školy. Rodiče obecně považují soukromé školy ve vzdělávacím systému za nepřiliš dobré řešení, které je ale dobré pro jejich děti. Důraz na podporu individuálních potřeb dítěte, kterou jsou tyto školy schopné nabídnout, vítězí nad vnímáním nespravedlnosti v tom smyslu, že takovou podporu nemohou dostat všechny děti.

Závěr

Můžeme shrnout, že přínos soukromé školy je rodiči v jejich narativech konstruován skrze jejich zplnomocnění do role aktivních agentů ve vzdělávání a skrze sociální kapitál školy. Přínos je tak patrný jak ve vztahu k dětem, tak i k rodičům samotným.

Tento přínos je pro rodiče v našem výzkumném vzorku natolik významný, že jsou odhodláni investovat různé kapitály, které v průběhu života akumulovali (sociální, kulturní, finanční kapitál). Zároveň dovedou snáze profitovat i ze sociálního kapitálu, který jim nabízí samotná škola a zejména specifická školní komunita stejně smýšlejících lidí s vyšším sociálním, kulturním a finančním kapitálem, než je běžné u státních škol. Sociální kapitál školy je totiž rodiči primárně vnímán jako příslušnost ke společenství lidí se stejnými hodnotami, ve kterém se jedinec cítí bezpečně. Tato komunita se stává pro rodiče a jejich děti významným podpůrným činitelem vzdělávání. Rodiče se domnívají, že by jejich nároky na přístup k dítěti byly jen stěží uspokojeny v běžných státních školách a že by v těchto školách neměli přístup k tak vysokému sociálnímu kapitálu, jaký nabízí soukromé školy. Investice do sociálního kapitálu školy se tak pro rodiče stává způsobem podpory naplňování holistických potřeb dítěte.

Koncept investice do sociálního kapitálu prostřednictvím soukromého vzdělávání nemusí být univerzálně použitelný, protože povaha sociálního kapitálu a přínosy z něj plynoucí se mohou lišit. Kromě toho by se na sociální kapitál mělo pohlížet spíše jako na nástroj vzájemného prospěchu a blahobytu než jako na investici se zaručenou návratností.

KATEŘINA LOJDOVÁ působí jako docentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Výzkumně se věnuje sociálním aspektům ve vzdělávání. Působila v projektech GA ČR zaměřených na mocenské vztahy ve třídách studentů učitelství na

praxi, řízení třídy studenty učitelství a jejich provázejícími učiteli a práci s žákovskou diverzitou. Byla řešitelkou projektu GA ČR věnujícího se narativním identitám aktérů ve vzdělávání na soukromých alternativních školách a působila také v institutu SYRI.

ORCID: 0000-0001-5671-9047

BEATRICE-ELENA CHROMKOVÁ MANEA působí jako socioložka a výzkumnice na katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Specializuje se především na témata týkající se problematiky hodnotových změn a mezigeneračního transferu vzdělání. Mezi její další výzkumné zájmy patří blahobyt a zdraví. Je spoluautorkou a spolueditor-kou knih *Rodičovské dráhy* (Munipress, 2015), *Oddělené spolu? Česko a Slovensko optikou vývoje hodnot po roce 1991* (Slovart, 2019) nebo *Behind the Illiberal Turn: Values in Central Europe* (Brill, 2022).

ORCID: 0000-0002-3849-5067

Literatura

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. a Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Cách, J. a Váňová, R. (2000). Václav Příhoda (1889–1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, 19(1), 3–12.
- Cazden, C. B. a Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, a S. R. Goldman (eds.), *Handbook of discourse processes* (s. 165–197). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Creswell, J. W. a Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Cookson, P. W. (2002). Privatization and educational equity: Can markets create a just school system? *Current Issues in Comparative Education*, 1(2), 57–64. <https://doi.org/10.52214/cice.v1i2.11314>
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In I. Čermák a I. Mioviský (eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí* (s. 11–25). Psychologický ústav AV ČR.
- Čermák, I., Hiles, D. a Chrz, V. (2007). Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. In Rehan, V. a Šucha, M. (ed.), *Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI*, *Psychologica* 37 (s. 53–66). Univerzita Palackého.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*. John Benjamins.
- DeAngelis, C. A. a Dills, A. K. (2021). The effects of school choice on mental health. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 326–344. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3272550>
- Deppermann, A. (2013). Positioning in narrative interaction. *Narrative inquiry. A Forum for Theoretical, Empirical, and Methodological Work on Narrative*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.01dep>
- Dronkers, J. a Robert, P. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy*, 22(4), 541–577. <https://doi.org/10.1177/0895904807307065>

- Farina, K. A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, 13(1), 94–120.
<https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
- Fukuyama, F. (1999). *The great disruption*. Profile Books.
- Guba, E. G. a Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin a Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Sage.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130–138.
<http://www.jstor.org/stable/1013498>
- Hiles, D. a Čermák, I. (2008). Narrative psychology. In C. Willig a W. Stainton-Rogers (eds.), *Sage handbook of qualitative research psychology* (s. 147–164). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781848607927.n9>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Chen, Y., Hinton, C. a VanderWeele, T. J. (2021). School types in adolescence and subsequent health and well-being in young adulthood: An outcome-wide analysis. *Plos one*, 16(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258723>
- Chubb J. E. a Moe T. M. (2011). *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution Press.
- Jackson, M. (2002). *The politics of storytelling: Violence, transgression, and intersubjectivity*. Museum Tusculanum Press.
- Jarkovská, L. (2018). Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? *Sociální pedagogika*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.03>
- Jarkovská, L. (2020). If it were not exceptional, we wouldn't have chosen it: Institutional habitus of two nursery schools. *Orbis Scholae*, 14(3) 33–54.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.2>
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kaščák, O., Kostecká, Y., Komárková, T. a Novotná, V. (2022). Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 58(5), 509–532.
<https://doi.org/10.13060/csr.2022.028>
- Keating, R. J. (2015). *School choice and economic growth: A research synthesis on how market forces can fuel educational attainment*. The Friedman Foundation of Educational Choice.
- Keller, J. a Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kostecká, Y., Kaščák, O., Komárková, T. a Klapálová, V. (2023). Motivace rodičů k domácímu vzdělávání v českém kontextu. *Sociológia*, 55(3), 496–521.
<https://doi.org/10.31577/sociologia.2023.55.5.18>
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73–85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. a Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Sage.
- Marks, G. (2009). Accounting for school-sector differences in university entrance performance. *Australian Journal of Education*, 53(1), 19–38.
<https://doi.org/10.1177/000494410905300103>
- Martin, J. a Dunlop, L. (2019). For-profit schools in England: The state of a nation. *Journal of Education Policy*, 34(5), 726–741. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1476736>

- Matějů, P. a Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 39(5), 625–652. <https://doi.org/10.13060/00380288.2003.39.5.03>
- Matějů, P., Straková, J. a Veselý, A. (eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Matějů P., Řeháková B. a Simonová, N. (2003). *Strukturální determinace růstu nerovností. Strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice*. Sociologický ústav AV ČR.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *The Sociology of Education*, 65(1), 1–20. <https://doi.org/10.2307/2112689>
- OECD. (2001). *The wellbeing of nations: The role of human and social capital, education and skills*. OECD.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita.
- Presser, L. (2008). The narratives of offenders. *Theoretical Criminology*, 13(2), 177–200. <https://doi.org/10.1177/1362480609102878>
- Průcha, J. (1994). *Alternativní školy*. Gaudeamus.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rabušicová, M. (2013). Impulz k dalšímu přemýšlení o vzdělanostních nerovnostech: věc trvá. *Studia Paedagogica*, 18(2–3), 173–178. <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-12>
- Raudenbush, S. W. a Eschmann, R. D. (2015). Does schooling increase or reduce social inequality? *Annual Review of Sociology*, 41, 443–470. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043406>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Ryan, C. (2014). *Private school 'effects' on student achievement in Australian schools*. The University of Melbourne. https://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.465961.de/ryan_ams_jun2014_full-paper.pdf
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Marek Zeman.
- Sabatini, F. (2007). The empirics of social capital and economic development: a critical perspective. In M. Osborne, K. Sankey, K. a B. Wilson (eds.), *Social capital, lifelong learning regions and the management of place: An international perspective* (s. 76–94). Routledge.
- Schwalbach, J. a DeAngelis, C. A. (2020). School sector and school safety: A review of the evidence. *Educational Review*, 74(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1822789>
- Smith Slámová, R. (2022). Nesouzníme s „běžnou školou“: rodičovská volba základní školy v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitu. *Studia paedagogica*, 27(3), 161–193.
- Smith Slámová, R. (2021). Únik ze spádových škol: obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy. *Pedagogika*, 71(3), 457–482.
- Smith-Woolley, E., Pingault, J.-B., Selzam, S., Rimfeld, K., Krapohl, E., von Stumm, S., Asbury, K., Dale P. S., Young, T., Allen, R., Kovas, Y. a Plomin, R. (2018). Differences in exam performance between pupils attending selective and non-selective schools mirror the genetic differences between them. *NPJ / Science of Learning*, 3(article no. 3). <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0019-8>
- Strauss, A. L. a Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
- Sucháček, P. (2014). Spor o víceletá gymnázia: historický kontext a empirická data. *Studia paedagogica*, 19(3), 139–154. <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-8>

- Sullivan, A., Parsons, S., Ploubidis, G., Wiggins, R. D. a Green, F. (2021). Education and psychological distress in adolescence and mid-life: Do private schools make a difference? *British Educational Research Journal*, 47(3), 599–615.
<https://doi.org/10.1002/berj.3674>
- Svobodová, J. a Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Paido.
- von Stumm, S. a Plomin, R. (2021). Does private education make nicer people? The influence of school type on social-emotional development. *British Journal of Psychology*, 112(2), 373–388.
- Warren, M. E. (2008). The nature and logic of bad social capital. In D. Castiglione, van Deth, J. W. a G. Wolleb (eds.), *The handbook of social capital* (s. 122–149). Oxford University Press.
- Weller, J. (2019). Critical reflection through personal pronoun analysis (critical analysis) to identify and individualise teacher professional development. *Teacher Development*, 23(1), 139–154.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1507923>
- West, M. R. a Woessmann, L. (2010). ‘Every catholic child in a catholic school’: historical resistance to state schooling, contemporary private competition and student achievement across countries. *The Economic Journal*, 120(546), 229–255.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.1305802>