



Únik ze spádových škol: obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy¹

RADKA SMITH SLÁMOVÁ

Abstrakt: Na úrovni primárního vzdělávání v posledních několika letech vznikají nové typy výběrových tříd umožňující ranou selekci žáků podle kognitivních schopností či rodinného zázemí. Vzhledem k možným důsledkům těchto tříd pro spravedlivý přístup ke vzdělávání je důležité porozumět důvodům, z jakých si je rodiče vybírají. **Cílem** tohoto textu je objasnit, jaké obavy z „běžné školy“ přispívají k rozhodnutí rodičů zvolit výběrovou třídu při nástupu dítěte do 1. třídy. Výzkumným designem je zakotvená teorie, **metodou** sběru dat 21 rozhovorů se středostavovskými rodiči zvažujícími výběrové třídy ve městech. **Výsledky** vykreslují šest kategorií obav vztahujících se k obecné představě rodičů o „běžné české škole“ a týkajících se prostředí školy, přizpůsobování učebního tempa, naplnění rodičovy vzdělávací vize, žákovského složení, narušení harmonie rodinného života a přání rodičů docílit systémové změny. Představené obavy, založené na „horkých“ informacích spíše než na faktech o konkrétních školách, hrají důležitou roli v zamítnutí spádové školy. **Diskuse** v reakci na tyto obavy navrhuje školám opatření přínosná pro všechny žáky školy jako alternativu ke zřízení výběrových tříd, z nichž mají prospěch pouze někteří.

Klíčová slova: volba školy, primární škola, výběrové třídy, vzdelanostní nerovnosti, zakotvená teorie

Strategie 2030+ si klade za cíl „omezit vnější diferenciaci vzdělávacích cest“ a posílit tak rovný přístup ke vzdělávání (Fryč et al., 2020, s. 45). Dokument hovoří zejména o omezení počtu žáků navštěvujících víceletá gymnázia, avšak diferenciaci žáků do různých typů škol a tříd probíhá již na nižších úrovních vzdělávání formou výběrových škol a tříd oficiálně považovaných za hlavní vzdělávací proud (Kam-

pichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018; Straková & Simonová, 2015). Pro spravedlivý přístup ke vzdělávání představují tyto formy vnější diferenciaci potenciálně větší riziko než víceletá gymnázia, neboť nejsou stejným způsobem regulovány a žáci do nich vstupují v nižším věku.

Tato výzkumná studie se věnuje rodičům, kteří při vstupu dítěte do 1. třídy zvažují výběrové třídy či jiné alternativy

¹ Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt *Volba výběrových tříd na 1. stupni veřejné základní školy* č. 58420). Autorka děkuje Jaroslavě Simonové, Janě Strakové a anonymním recenzentům za zpětnou vazbu k předchozím verzím textu.

k běžné třídě na své spádové škole (např. vyhlášené školy bez zaměření, soukromé školy, sdružené školy²). Ačkoli se tyto skupiny rodičů prolínají, zde je pozornost věnována především rodičům se zájmem o výběrové třídy se zaměřením³ (dále jen: výběrové třídy). Z dostupných dat víme, že u nás výběrové třídy v nadměrné míře vyhledávají dobře situovaní rodiče. Děti rodičů s nižším než maturitním vzděláním mají například dvakrát nižší šanci, že pro ně rodiče vyberou školu či třídu se zaměřením, než děti vzdělanějších rodičů (Straková & Simonová, 2015). Mimo to dítě považované svými rodiči za nadané skončí pravděpodobněji ve škole či třídě se zaměřením, disponují-li jeho rodiče vyšším sociálním a kulturním kapitálem (tamtéž). K podobným nálezům docházejí i zahraniční autoři zabývající se volbou výběrových tříd (Berisha & Seppänen, 2017; Lilliedahl, 2021). Ve Švédsku (Lilliedahl, 2021) jsou například některé hudební třídy využívány dobře situovanými rodiči jako forma úniku z běžných tříd navštěvovaných žáky s nižším socioekonomickým statusem či horšími vzdělávacími výsledky. Dobře situovaní rodiče obklopují jednu z hudebních tříd ve švédské studii dále využívají svůj politický vliv k ovliv-

nění velikosti spádové oblasti školy, aby byla zachována vysoká selektivita hudebního programu (tamtéž). Příležitost vybrat dítěti konkrétní třídu tak může vést nejen k brzkému rozdělování žáků, ale také k prosazování dalších cílů angažovaných rodičů koncentrovaných ve výběrové třídě na úkor ostatních žáků.

Vzhledem k možným důsledkům výběrových tříd pro rovnost šancí je důležité se také v našich podmínkách zabývat důvody, z jakých o ně rodiče jeví zájem. Předložená studie je součástí kvalitativního projektu mapujícího proces volby výběrových tříd při vstupu dítěte do primárního vzdělávání. Na tyto třídy je v projektu nahlíženo jako na mechanismus umožňující ranou vnější diferenciaci a tedy ohrožující spravedlivý přístup ke vzdělávání. Studie se zaměřuje na rodiče ze střední a vyšší střední třídy zvažující výběrové třídy ve městech ve snaze vyhnout se své spádové škole či běžné třídě na takové škole.⁴ Na základě 21 rozhovorů s rodiči se ukázalo, že důležitou roli v rozhodovacím procesu hrají obavy spojené s místní školou, či ještě častěji s „běžnou školou.“⁵ Cílem studie je objasnit, jaké obavy z „běžné školy“ přispívají k rozhodnutí rodičů zvolit výběrovou třídu při vstupu dítěte do 1. třídy.

² „Sdruženou školou“ je zde myšleno společenství žáků v individuálním (domácím) vzdělávání, jejich rodičů a případně dalších osob (např. pedagogů), které organizovaným způsobem zajišťuje vzdělávání žáků, aniž by bylo registrováno v rejstříku škol. Veřejností též využívaný termín „komunitní škola“ má v odborné literatuře odlišný význam (např. Lorenzová, 2016).

³ „Výběrové třídy se zaměřením“ byly pro účely studie definovány jako třídy označené školou jinak než „běžná třída“ a zároveň přijímající žáky z převáhu uchazečů nebo uplatňující selekci žáků na základě rodinného zázemí / kognitivních schopností.

⁴ Několik rodičů se vyhybalo běžné třídě na své spádové škole, neboť škola nabízel výběrovou třídu.

⁵ Kategorie „běžná škola“ se vynořila z analýzy a reprezentuje zde představu rodičů o typické české škole či třídě bez zaměření / převáhu uchazečů, která zároveň není mezi rodiči známá jako „dostatečně dobrá“.



ÚNIK ZE SPÁDOVÝCH ŠKOL: OBAVY RODIČŮ A FUNKCE RODIČOVSKÝCH SÍTÍ

Tato kapitola čerpá především z anglosaské literatury, kde je téma výběru školy nejpodrobněji zdokumentováno. Evropská literatura na toto téma je mladší a staví na konceptech představených anglosaskými autory.

Rozhodnutí rodičů zvolit jinou než spádovou školu, tedy podstoupit „spádový únik“ (*catchment area evasion*, Noreisch, 2007, s. 69), je zpravidla zkoumáno v etnicky či sociálně heterogenních městských čtvrtích. Zde se rodiče střední a vyšší střední společenské třídy v nadměrné míře vyhýbají svým spádovým školám ve prospěch jiných možností volby dostupných v daném systému (Hernández, 2019; Posey-Maddox, 2014). V důsledku tohoto jednání jsou pak místní školy navštěvovány tradičně znevýhodňovanými žáky ve větší míře, než odpovídá demografickému složení žákovské populace spádové oblasti (např. Cucchiara & Horvat, 2009; Kosunen, 2014; Noreisch, 2007). Individuální volba dobře situovaných rodičů tak má společenské důsledky, neboť přispívá k prohlubování rozdílů mezi školami z hlediska žákovského složení (Saporito, 2003), a tedy i ke koncentraci sociálního a kulturního kapitálu dobře situovaných rodičů pouze do některých škol (Cucchiara, 2013).

Ze svých přidělených škol rodiče unikají oficiální i neoficiální cestou. „Neoficiální“ únik spočívá například v cíleném zakoupení nemovitosti ve spádové oblasti žádané školy (Holme, 2002, s. 179), v přestěhování se do nájmu či v podstoupení spádové turistiky⁶ (Noreisch, 2007). Tato forma úniku ze spádové školy je obtížně monitorovatelná, neboť v okamžiku zápisu již rodič volí svou novou spádovou školu. Oficiální únik mohou rodiče v ČR i ve většině zemí OECD podstoupit výběrem jiné než spádové školy, má-li kapacitu (Musset, 2012), či opuštěním veřejného vzdělávání ve prospěch soukromé školy nebo domácího vzdělávání. V rámci veřejného systému dále v některých zemích vznikají možnosti volby vymykající se obvyklým spádovým pravidlům, například *charter schools* a *magnet schools* v USA nebo třídy se speciálním zaměřením ve Finsku (Berisha & Seppänen, 2017; Kosunen, 2014). U těchto vzdělávacích variant zároveň existuje jim nadřazená autorita regulující jejich množství, zaměření, geografické umístění i způsob přijímání žáků (Koivuhovi et al., 2019). České výběrové třídy představují zvláštní možnost volby, neboť umožňují rodičům vyhnout se běžné třídě na své spádové škole a mohou žáky přijímat podle kritérií spojených s jejich zaměřením, avšak zároveň obvykle podléhají spádovým pravidlům. V tomto ohledu se podobají například švédským hudebním třídám (Lilliedahl, 2021).

⁶ Spádová turistika je zde definována jako fiktivní změna bydliště dítěte do spádové oblasti jiné školy za účelem zvýšení šancí na přijetí. Fiktivní adresa může být poskytnuta rodinou, známými či neznámou osobou za úplat. Noreischová (2007, s. 72) obdobný jev v prostředí Berlína nazývá „uváděním nepravdivé adresy“.



Spádové úniky z městských škol bývají propojeny s obavami rodičů z žákovského složení. Obavy vyjadřují nejen rodiče, kteří se těmto školám vyhnou, ale také rodiče, kteří si je nakonec zvolí. Přehledová studie Hernándezové (2019) identifikuje dvě kategorie obav dobře situovaných rodičů provádějících volbu „proti srsti“,⁷ tedy volbu spádové školy, do níž z hlediska sociálního či etnického složení dítě nezapadá. První kategorie obav se týká nízké očekávané kvality vzdělávání místní školy, v důsledku níž by mohla být ohrožena budoucí vzdělávací dráha dítěte. Rodiče se obávají například nekalitní výuky, nepříznivého klimatu třídy, nízkých očekávání učitelů či nedostatečného jazykového rozvoje dítěte v důsledku přítomnosti žáků s odlišným mateřským jazykem. Druhá kategorie obav se týká socializace dítěte. Radí se sem obavy z negativního vlivu vrstevníků, nezapadnutí dítěte do třídního kolektivu, či obavy ohledně bezpečnosti a spóřadnosti školního prostředí.

Důležitým distributorem obav z městských škol jsou rodičovské sítě.⁸ Tyto sítě však nejsou rodiči využívány k získávání informací o výukových postupech ani realizovaném kurikulu, jak se dříve předpokládalo. Slouží spíše jako zdroj názoru na to, jaké školy jsou sociální skupinou rodičů považovány za dostatečně dobré

(Holme, 2002). Při konstrukci obrazu „dobrých“ a „špatných“ škol se dobře situovaní rodiče v kalifornské studii (tamtéž) opírají o své ideologie o statusu.⁹ Tyto ideologie umožňují jedincům v dominantní pozici ospravedlnit své společenské postavení na základě svých předností (např. vyšší inteligence, větší snahy), místo aby si museli přiznat, že jejich sociální pozice je produktem nerovných příležitostí. Rodiče stěhující se za „dobrou“ školou pasivně přijímají narativ o „špatných“ školách postavený na těchto ideologiích, aniž by si o školách zjistili podrobnější informace (tamtéž). V souladu s těmito nálezy také rodiče bílého etnika ve Filadelfii častěji než jiné skupiny rodičů opouštějí svou spádovou školu ve prospěch tzv. magnetové školy v případě, že je v jejich spádové škole vysoký podíl žáků jiné než jejich vlastní etnicity (Saporito, 2003). Tyto nadměrné úniky rodičů přitom nelze vysvětlit na základě bezpečnosti spádové školy, výsledků jejich žáků ani sociálního složení. Etnické složení školy tedy patrně neslouží jako pouhé „zástupné kritérium“ (*proxy*) pro zhodnocení jiných charakteristik školy důležitých pro rodiče (např. bezpečnosti), ale je kritériem samo o sobě (Saporito, 2003).

Podrobněji se rolí rodičovských sítí v konstrukci prestiže škol zabývají brit-

⁷ *Against the grain* (James, 2015, s. 97). Překlad autorky.

⁸ Rodičovské sítě (*parental networks*), též označované jako sociální sítě (*social networks*) rodičů, zde neznačí internetovou službu, nýbrž „soustav[au] reciprocitních sociálních vztahů mezi třemi a více lidmi a interakce z nich vzešlé s šancemi a omezeními, která přinášejí“ (Buščíková, 1999, s. 193).

⁹ *Status ideologies*, „zdánlivě smysluplná přesvědčení vyznávaná členy privilegovaných společenských skupin o tom, proč členové jiných skupin v nadměrné míře selhávají navzdory (teoreticky) rovným příležitostem pro každého, kdo se snaží“ (Holme, 2002, s. 180). Překlad autorky.



Tab. 1 Srovnání „studených“ a „horkých“ informací (Ball & Vincent, 1998, s. 380, přeloženo a adaptováno autorkou)

„Studené“ informace	„Horké“ informace
logika	pocity, emoce
abstraktní informace	konkrétní informace
důkazy	historiky
výsledky	dojmy
nabídka	zkušenosti

ští výzkumníci (Ball & Vincent, 1998). Tito autoři vyzdvihují důležitost „horkých“ informací sdílených mezi rodiči v porovnání s informacemi „studenými“ produkovanými školami či autoritami (tab. 1). Tyto „horké“ informace, nesoucí se převážně v afektivní rovině, mají potenciál obavy rodičů z místní školy snížit i prohloubit, podle toho, jaká škola je aktuálně v jejich rodičovské síti populární.

Při výběru školy záleží také na tom, jak se rodiče ke svým obavám postaví. Volba školy totiž nespočívá pouze ve vyhledání nejhodnější vzdělávací varianty pro dítě, ale je také vyjádřením identity rodiče. Ve studii situované v centru americké Filadelfie (Cucchiara, 2013) se dobře situovaní bílí rodiče záměrně vymezují vůči přehnaně ochrannému rodičovství tím, že volí místní školu navštěvovanou převážně Afroameričany. Ačkoli tito rodiče volbu místní školy vnímají jako vysoce rizikovou, změna bydliště či volba soukromé školy by pro ně znamenala výsměch hodnotám, které dosud zastávali (tamtéž). Volbou spádové školy tak tito rodiče konstruují svou identitu „svobodomyšlných měst-

ských liberálů“ (Cucchiara & Horvat, 2014, s. 487).

Také v našem prostředí je téma úniku středostavovských rodičů ze spádových škol aktuální vzhledem k rostoucímu počtu rodičů, kteří si vybírají primární školu. Podle Strakové a Simonové (2015) se v letech 2009–2014 počet takových rodičů v obcích nad 5 000 obyvatel zčtyřnásobil. Vzhledem k menší etnické a sociální různorodosti českých měst nelze předpokládat, že motivy rodičů pro vyhnutí se místní škole budou stejné jako v zahraničí. Je tedy důležité zabývat se důvody, z jakých se rodiče v našich podmínkách rozhodují pro různé typy výběrových škol a tříd již na prahu školní docházky.

METODOLOGIE

Cílem této studie je zodpovědět otázku *Jaké obavy z „běžné školy“ přispívají k rozhodnutí rodičů zvolit výběrovou třídu?* Tato dílčí otázka se ukázala být důležitá pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky projektu: *Proč rodiče volí výběrové třídy při vstupu dítěte do primárního vzdělávání?* Projekt vychází z konstruktivistického pojetí zakotvené teorie (Charmaz, 2014),



kteří bylo zvoleno vzhledem k nízké probádanosti tématu a vzhledem ke vhodnosti tohoto pojetí pro studium složitých sociálních jevů (Charmaz, 2020). Ačkoli projekt obnáší také návštěvy informačních schůzek, analýzy webů a rozhovory s učiteli a zastupiteli, tato studie staví především na rozhovorech s rodiči.

Oslovení a charakteristika respondentů

Výzkumu se zúčastnilo sedm otců a 14 matek se zájmem o výběrovou třídu či jinou alternativu k běžné třídě na své spádové škole (tab. 2). Dvě matky byly teprve ve fázi výběru mateřské školy, avšak nad výběrovou třídou uvažovaly do budoucna (Jana, Adéla). Tři respondenti byli součástí sítě rodičů zvažujících výběrové třídy, avšak sami takovou třídu nezvažovali (Ivona, Václav, Jasmína).

Vzhledem k absenci databáze výběrových tříd se autorka rozhodla začít důkladným studiem jedné městské části, metodou umožňující porozumět jednání rodičů v kontextu lokálního vzdělávacího trhu (Bowe, Gewirtz & Ball, 1994). Městská část byla zvolena na základě pestré nabídky výběrových tříd. Tato městská část, ač patří k dražším z hlediska cen nemovitostí, disponuje rozličnými typy zástavby (paneláková sídliště, rodinné domy), na základě nichž lze očekávat jistou sociální různorodost. Zde bylo pro-

vedeno 12 rozhovorů s rodiči zvažujícími různé typy výběrových tříd, o kterých se autorka doslechla prostřednictvím webu městské části a webů škol. Rodiče byli osloveni e-mailem přeposlaným třídními učiteli, osobně na informačních schůzkách, prostřednictvím organizátorky předškolního klubu a především pomocí metody sněhové koule, která umožnila dostat se k obtížně dostupným skupinám (Heckathorn, 1997). Za využití metody konstantního srovnávání byli respondenti záměrně osloveni tak, aby se lišili v různých aspektech potenciálně důležitých pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky: typ zvažovaných škol a tříd, fáze procesu výběru školy, vzdělávací vize rodiče, typ MŠ navštěvované dítětem, žákovské složení spádové školy. Dále bylo průběžně realizováno devět rozhovorů s rodiči zvažujícími výběrové školy a třídy v jiných městských kontextech¹¹ s cílem doplnit vznikající kategorie. Díky tomuto rozšíření byly zachyceny obavy respondentky Šárky související s etnickým složením školy, v jiných aspektech se však obavy rodičů překrývaly.

Všichni respondenti náleželi k různým odnožím střední třídy, všichni byli bílé pleti a pouze jeden rodič byl cizinec (Ivan). Zaměření na středostavovské rodiče nebylo původním záměrem autorky, avšak podle respondentů se rodiče z dělnické třídy ve zkoumaných třídách takřka nevyskytovali. To mohlo být dáno

¹⁰ Školy a třídy, které rodiče navštívili, nad kterými uvažovali nebo které by využili jako záložní variantu v případě neexistence preferované možnosti / nespokojenosti se zvolenou školou.

¹¹ Čtvrť velkoměsta s vysokým podílem romských žáků, město do 10 000 a do 100 000 obyvatel s omezenou nabídkou výběrových tříd, vesnice v blízkosti města. Rodiče zvažovali školy v pěti krajích a devíti obcích.



Tab. 2 Školy a třídy zvažované respondenty (původní prioritá tučně)

Pseudonym	Škola/třída nástupu dítěte	Další zvažované varianty ¹⁰
Lukáš	svobodná škola (soukr.)	Montessori třída (vzdána kvůli převisu uchazečů)
Ivan	bilingvní třída (změna bydliště)	škola „pro nadané“ (soukr., nepřijato), francouzská škola (soukr.), německá škola (soukr.), veřejná škola s dobrou pověstí (vzdána kvůli převisu uchazečů), sídlištní škola (spád.)
Otakar a Olga	waldorfská třída (změna bydliště)	sdužená škola s waldorfskými prvky, škola s třídami Začít spolu
Zdena	1. dítě: Montessori třída , 2. dítě: waldorfská třída	běžná škola v blízkosti zaměstnání (2. dítě)
Pavla	waldorfská třída	alternativní třída (spád.) – nakonec nezřízena
Štěpánka	waldorfská třída	třída Začít spolu
Zdeňka	běžná škola (spád.)	waldorfská třída (původně nezvolena z finančních důvodů, nakonec přestup ve vyšším ročníku), waldorfská škola (vzdána kvůli převisu uchazečů)
Jitka	waldorfská třída (přijato na odvolání)	škola s jazykovými třídami (spád.)
Jaromír	bilingvní třída (spád.)	běžná třída (spád.), jiné dvě veřejné školy bez zaměření, soukromá škola „pro nadané“
Lenka	bilingvní třída (spád.)	malá rodinná škola (nepřijato), běžná třída (spád.)
Hana	bilingvní třída (spád.)	běžná třída (spád.), škola s vnitřní diferenciací na matematiku, škola „pro nadané“ (soukr.)
Alfons	1. dítě: běžná třída (spád.), 2. dítě: bilingvní třída (změna bydliště)	1. dítě: třída s rozšířenou výukou AJ (spád., nepřijato); 2. dítě: soukromá škola „pro nadané“, běžná třída (změna bydliště)
Petr	škola s třídami Začít spolu (změna bydliště)	waldorfská třída, komunitní škola, malá anglická škola (soukr.), běžná škola (spád.)
Žaneta	bilingvní třída (přijato na odvolání)	vesnická malotřídka (spád.)
Jana	Montessori MŠ napojená na Montessori třídu	bude řešit při nepřijetí do Montessori MŠ
Adéla	lesní MŠ (soukr.)	Montessori MŠ (soukr.), plánuje jinou než „klasickou“ základní školu
Šárka	malá evangelická škola (soukr.)	Montessori třída (vzdána kvůli převisu uchazečů), „romská“ škola (spád.)
Ivona	svobodná škola (soukr.)	waldorfská škola (soukr.), Montessori škola (soukr.), sdužená lesní škola
Václav	škola s dobrou pověstí (spád.)	dva typy svobodných škol (soukr.)
Jasmína	vesnická malotřídka (spád.)	škola vstřícná k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (soukr.)

Poznámka: „spád.“ = skutečná spádová škola, „změna bydliště“ = škola, na níž rodič dosáhl spádovosti náhlou změnou bydliště, „soukr.“ = škola se soukromým zřizovatelem. Není-li uvedeno jinak, jedná se o veřejnou nespádovou školu.



zaměřením tříd atraktivním pro vzdělané profesionály,¹² složitostí přijímacího procesu¹³ či vysokými časovými a finančními nároky¹⁴ kladenými většinou zkoumaných tříd na rodiče. Autorka se tedy rozhodla zaměřením na středostavovské rodiče zahrnout do svého výzkumného plánu, neboť právě odchod této skupiny rodičů ze spádových škol může mít závažné důsledky pro soudružnost společnosti.

Sběr a analýza dat

Rozhovory proběhly v několika vlnách v letech 2018–2020, v kavárně nebo na půdě školy, a trvaly obvykle 60–90 minut. Otázky směřovaly na proces výběru školy, zvažované vzdělávací varianty a důvody jejich volby/zamítnutí, kritéria výběru školy a okolnosti ovlivňující rozhodovací proces. V rozhovorech byla věnována značná pozornost důvodům zamítnutí spádové školy. Ukázalo se totiž, že rodiče svou volbou výběrové třídy povětšinou neopouštěli jen běžnou třídu na své spádové škole, ale spádovou školu ve prospěch jiné školy. Tato skutečnost by se ovšem neprojevila ve statistikách k zápisům, neboť část rodičů zvyšovala své šance na přijetí náhlou změnou bydliště (především spádovou turistikou).

Rozhovory byly nahrány, přepsány a průběžně analyzovány v softwaru MAX QDA.¹⁵ Kódování probíhalo ve dvou vzájemně se prolínajících fázích, počínaje otevřeným kódováním a konče kódováním selektivním (Charmaz, 2014). Nejprve bylo na základě otevřeného kódování prvních devíti rozhovorů identifikováno několik potenciálně důležitých kategorií. Sběr dat i analýza se následně soustředily na objasnění těchto kategorií a vztahů mezi nimi, setrvala však citlivost vůči novým kódům. V následující kapitole jsou představeny již nasycené kategorie týkající se obav rodičů z „běžné školy“. Kromě obav se při výběru školy ukázaly být důležité také *naděje rodičů na vyšší kvalitu vzdělávání* ve výběrové třídě a *mechanismy záruky*, jimiž má být v očích rodičů této kvality dosaženo. Tento text se však vzhledem k omezenému prostoru věnuje pouze obavám rodičů.

VÝSLEDKY: OBAVY Z „BĚŽNÉ ŠKOLY“

Respondenti tohoto výzkumu cítili tlak zvolit pro své dítě vhodnou školu. Povětšinou se však jednalo o rodiče

¹² Například bilingvní vzdělávání, reformní pedagogika (viz Brown & Makris, 2018).

¹³ Bariéry při přijímání: nutnost telefonického objednání na pohovor dva měsíce před zápisem, rozhovor/dotazník ověřující souznění rodiny s filozofií třídy, individuální pohovor učitele či psychologa s dítětem ověřující „školní zralost“ či „jazykový cit“, přijímací zkouška na půdě externí organizace, nekompletní informace na webu školy.

¹⁴ Časové nároky: zapojení rodičů do akcí školy, brigády, časté třídní schůzky, zvýšené nároky na domácí přípravu. Finanční nároky: pravidelné příspěvky vybírané soukromou organizací či spolkem rodičů od všech žáků třídy (měsíčně cca 700–7 000 Kč, dvě třídy zdarma), taxa školy za komplikace spojené s provozem výběrové třídy, častější exkurze, nárazová materiální výpomoc třídě.

¹⁵ Osm rozhovorů bylo provedeno online vzhledem k pandemii COVID-19, jeden účastník nesoehlasil s nahráváním.



upřednostňující školu v blízkosti bydliště a připravené do spádové školy dítě zapsat v případě, že by první volba nevyšla. Taková škola by ani nemusela být perfektní, stačilo by, kdyby se jevila jako „dostatečně dobrá“. Při zjišťování, proč se místní škola rodičům dostatečně dobrá nezdála, vyplynuly na povrch mnohé obavy spojené se spádovou školou, či ještě častěji s obecnou představou rodičů o „běžné škole“. Tyto obavy fungovaly mnohdy jako první impulz ke zmapování dalších vzdělávacích možností a zároveň poskytovaly úrodnou půdu pro vznik nadějí spojovaných s výběrovou třídou.

Tato kapitola představuje šest kategorií obav spojovaných s „běžnou školou“:

- V represivním prostředí školy se dítě nebude cítit dobře.
- Výukové pojetí v „běžné třídě“ neumožní dítěti postupovat svým tempem.
- Škola nenaplní rodičovu vizi budoucnosti dítěte.
- Dítě a rodič se ocitnou v nevhodné společnosti spolužáků a jejich rodičů.
- Škola naruší harmonii rodinného života.
- Volba „běžné školy“ rodiči neumožní podílet se na systémové změně.

První dvě kategorie se vztahují k rodiči hojně vyjadřovanému předpokladu o nenaplnění emočních a intelektuálních potřeb dětí „běžnou školou“, zejména pak vykazuje-li dítě určitá specifika (citlivost/úzkostnost, nadání, známky ADHD). Analýza dat však ukázala, že specifika dítěte rozhodnutí rodičů zvolit výběrovou třídu uspokojivě nevysvětlují. Důležitou

roli ve výběru školy hrají též potřeby rodičů, ne vždy vědomě reflektované samotnými rodiči a často skryté za diskurzem o potřebách dítěte. Tyto potřeby rodičů jsou nastíněny v rozboru kategorií 3–6.

V represivním prostředí školy se dítě nebude cítit dobře

Na represivitu prostředí rodiče usuzují na základě jakýchkoli procedur a vizuálních charakteristik školy budících dojem uniformity a striktnosti. Petr byl odrazen hned po vstupu do spádové školy: *Moc jakoby na nás ... prostě taková ta škola, kde prostě člověk přijde a hned tam zákaz házení baňohů sem a ustup jen v přezutí, tři vykřičníky a takový prostě fašounský celý a divný.* Cedule se zákazy dominují také dalším výpovědím, podobně jako klecové šatny, chození žáků ve dvojstupech či povstání žáků na začátku hodiny. Na základě těchto vizuálních charakteristik rodiče usuzují, že se jedná o školu „běžnou“, v níž je zvýšená pravděpodobnost „klasické učitelky“,¹⁶ nejobávanějšího symbolu represivního prostředí.

Na „klasické učitelce“ rodičům vadí především, jaká je, od čehož se odvíjí její přístup k dětem i k výuce. V Petrově pojetí tato „účovitá“ učitelka postrádá sebereflexi a otevřenost: *Taková ta strašlivě jakoby dominantní ... mírně do sebe zableděná prostě osoba, která má pocit, že to dělá nejlíp na světě a všechno jako ví.* Podle Jany je tato učitelka přehnaně direktivní: *Představuju si, že asi je milá, hodná, ale když pak má*

¹⁶ Respondenti o „klasické učitelce“ hovoří v ženském rodě, tento vzorec byl tedy ponechán i v názvu kategorie.



řešit nějaký konflikt s téma dětma, tak to spíš vyřeší jako mocensky, že – já jsem řekla, že je to takhle. Dítě také bez rozmyslu onálepkuje jako „zlobivé“ nebo „divné“, aniž by pátrala po příčinách jeho vybočujícího chování: *Prostě mi to přijde, že je to takový sekám jak Baťa cvičky, to je takovej můj pocit prostě, že jako děti jsou takovýhle, nazdar prostě, a když se nevejdeš do škatulky, tak zlobíš nebo jsi divnej* (Jana). Adély pojetí, stavějící na pozorování učitelek mateřské školy, vyzdvihuje profesní vyčerpání učitelky: *A je prostě semletá tím, jako má toho už dost. A když tady chodíme okolo na procházky, tak prostě slyším každou chvíli takový to jako – okamžitě se oblikní, poslouchej mě, tady si sedni*. Kromě toho je tato učitelka uzavřena inovacím: *Bude ty děti učit stejně, jako učili před 35 lety* (Žaneta). „Klasičnost“ učitelky je podle Adély přirozeným důsledkem jejich pracovních podmínek: *Zvládnout prostě opravdu obrovskou skupinu dětí a přepravit je někam po chodníku nebo prostě tady po kraji silnice, tak jako nemůžou jako jim dát nějakou volnost, prostě tam není jako jiná volba než je sesekat do latě*. Naděje, že se „klasická učitelka“ změní, jsou tedy mizivé. Zásadní pracovní podmínkou bránící její proměně je „klasické“ vedení školy: *... věděli jsme, že ředitelka prostě je taková hodně klasická... jako že těm učitelům moc nedává jako prostor v tom, aby se rozvíjeli* (Žaneta). Tento obraz „klasické učitelky“ se konstruuje na základě příběhů tradovaných mezi rodiči,¹⁷ vzpomínek rodičů na školu či interakcí rodičů s učitelkami státní ma-

teřské školy, naopak o přímé setkání s takovou učitelkou na místní základní škole se neopírá ani jedna výpověď.

Rodiče očekávají, že ze strany „klasické učitelky“ bude dítě vystaveno mnoha zátěžovým situacím, při nichž mohou strádat především děti citlivé a úzkostné. Ivona: *Asi se necítí nikdo bezpečně, když mu někdo třeba před tou třídou káže nebo ho třeba vyvolá na vyzkoušení a tam ho nějakým způsobem zkouší. Prošla jsem tím taky a nemám z toho asi nějaký výrazný trauma, ale když člověk ví, že to může fungovat jinak, tak mi to vlastně jakoby už přijde zbytečný tím procházet už i jako rodič s tím dítětem*. Ivona zde podobně jako několik dalších rodičů čerpá především z vlastních vzpomínek na školu, neboť je svým okolím utvrzována v tom, že od dob socialismu se mnoho nezměnilo. Rodiče se dále obávají, že při konfliktech se spolužáky bude dítě ponecháno na pospas svým emocím. *A že třeba si [ta učitelka] neposlechne, co ty děti říkají nebo co doopravdy tam jako byl ten spouštěč nějakýho toho problému, že moc jako neberou ohledy na to, co ty děti vlastně potřebují v tu chvíli... Ony [ty učitelky] jsou vystudovaný, takže... spoustu věcí znají, ale když prostě tam někdo pláče, tak těžko říct, jak jako na to zareagují* (Jana). Zde „klasická učitelka“ vystupuje jako osoba znalá svého oboru, avšak neschopná poskytnout dítěti emoční podporu ve chvíli, kdy ji nejvíce potřebuje. Dítěti hrozí, že se ve třídě nebude cítit bezpečně, nebude se do školy těšit, nebo si dokonce odnese trvalé následky.

¹⁷ Příběhy o učitelkách, které nutily dítě do masa nebo říkaly dívkám, že hraní na vojáky je pro chlapce.



Ivona se například obává zhoršení dceřiných psychosomatických potíží: *Alence se po očkování rozjely autoimunitní reakce v těle a má chronický zánět střev, který se velmi zhoršují tím, když musí být někde, kde to je prostě nastavený striktněji nebo i je tam takovej ten přístup třeba – já jsem dospělej, vím víc než ty.* Žaneta se domnívá, že následky necitlivého přístupu „klasické učitelky“ si dítě může nést celý život v podobě „podceňování se“, „nechávání se převálcovat“ či celkového „uťápnutí“, neboť všemožné komplexy *v té škole fakt jako vznikají strašně jako snadno.*

Pohled rodičů na „klasickou učitelku“ se liší v závislosti na tom, v jakých rodičovských sítích se pohybují. Rodiče v komunitách zdůrazňujících respektující přístup jsou připraveni udělat cokoli pro to, aby se „klasické učitelce“ vyhnuli. Jiní, neznalí tohoto přístupu ani alternativních směrů, koncept „klasické učitelky“ zmiňují jen okrajově. Existuje též skupina respondentů, kterým taková učitelka sympatická není, avšak jsou ochotni ji vyzkoušet. V tomto výzkumu se jedná o tři rodiče s pedagogickou zkušeností. Speciální pedagožka Jasmína reflektuje svou neschopnost odhadnout, jaký učitel bude synovi vyhovovat: *Třeba jemu bude [ta učitelka] sedět a mně by neseděla...* Učitelka Lenka vyjadřuje obecný pesimismus ohledně kvality českých škol, kvůli kterému nepovažuje za důležité se výběrem školy příliš zabírat: *Nám [s manželem] vlastně to školství nepřide moc dobrý ... víš, už nám to přide skoro jedno ... kam jí jako [dáme]...* Bývalý učitel Václav spoléhá na své know-how školního prostředí

a svou schopnost kompenzovat případné škody z pohodlí domova: *Když budou chodit tedka do normální školy, tak jim budu muset hodně kompenzovat to, co je špatný v té škole, například tím, že jim vysvětlím, že nemají ty učitele brát úplně vážně, ale že bysme měli jednat s úctou. A hledat optimální vektor snažení.* Tito rodiče považují urputnou snahu jiných rodičů vyhnout se „klasické učitelce“ za pošetilou a preferují případné neshody s učiteli řešit až v okamžiku, kdy nastanou.

Výukové pojetí v „běžné třídě“ neumožní dítěti postupovat svým tempem

Obavy ohledně schopnosti školy způsobit se učebnímu tempu dítěte začínají u rodičů vnímajících své dítě jako nadané i u rodičů dětí citlivých, kteří nechtějí dítě vystavit přílišnému tlaku. Rodiče se však liší ve svých představách o tom, jakým způsobem by měla škola na různé schopnosti žáků reagovat. Ve svých představách ohledně žádoucího pojetí výuky jsou rodiče rozprostřeni na kontinuu (tab. 3). Klasické pojetí má k představě rodičů o „běžné škole“ nejbližší a obnáší např. frontální výuku, známkování, direktivní přístup učitelů k žákům, věkově homogenní třídy a tradiční školní předměty. Alternativní pojetí se v některých aspektech od „klasického pojetí“ výrazně odlišuje, ale ne nutně ve všech.

Rodiče zastávající klasické pojetí bez kompromisu se nechtějí příliš odchýlit od „klasické výuky“, tedy výuky, kterou si sami pamatují. Tito rodiče se obávají



Tab. 3 Kontinuum preferovaného pojetí výuky

Alternativní pojetí bez kompromisu	Alternativní pojetí otevřené klasice	Klasické pojetí otevřené alternativě	Klasické pojetí bez kompromisu
Ivona (svobodná škola, předškolní klub)	Petr (škola Začít spolu, lesní MŠ)	Žaneta (bilingvní třída, lesní MŠ)	Jaromír (bilingvní třída, MŠ „pro nadané“)
	Teritorium společné školy		„Běžná škola“

zejména pomalejších spolužáků, kteří by mohli snižovat tempo frontální výuky. Rysy ADHD spojené s nadáním mohou tyto obavy prohloubit. Hana: *[Honziček] je takovej jakoby impulzivní a se vším strašně rychle hotovej. A on jako, já nevím, když paní učitelka vysvětluje, jak se sčítá přes 20, tak on to už dávno ví, tak místo, aby poslouchal a seděl nebo, já nevím, přemýšlel jako nad nesmrtebností chrousta ... tak vyskočí na lavici a začne tancovat.* Hana se tedy v běžné třídě neobává pouze synovy nudy, ale také nevhodného chování, které z ní vyplyne. Očekává, že výukové tempo bude přizpůsobováno průměru třídy. Hana však zároveň pro svého syna chce frontální výuku. Je přesvědčená o tom, že její syn potřebuje řád. Své zamítnutí třídy Začít spolu vysvětluje následovně: ... *zase z toho hlediska, že [Honziček] má trochu nějaký jakoby příznaky toho ADHD a takový jako impulzivity a nesoustředěnosti, tak jsme spíš jako uvažovali o takovým tom klasickým přístupem paní učitelky k tomu dítěti.* Klasickou výuku preferuje také několik dalších respondentů, často aniž by cítili potřebu se o jiných formách výuky informovat. Ivan neví takřka nic o směru Montessori, ale zato ví, že je na něj „moc konzervativní“. Jaromír je skeptický k ja-

kýmkoli novotám, včetně Hejného metody a psaní Comenia Scriptem. Alfons svůj postoj k alternativě diplomaticky shrnuje: ... *vážím si všech těch, jak třeba Scia [Scio školy, pozn. aut.], tak Montessori, to jsou úplně jiný přístupy, ale že samozřejmě zase dávají šanci některým dětem, pro které je to daleko vhodnější způsob vzdělávání. Ale já jsem se chtěl držet toho trochu klasičtějšího.* Vyústěním nedůvěry v jinou než klasickou výuku a snahy zajistit dítěti zrychlené výukové tempo je tak pro tyto rodiče volba bilingvní třídy profilující se jako „náročnější a ne příliš alternativní“.

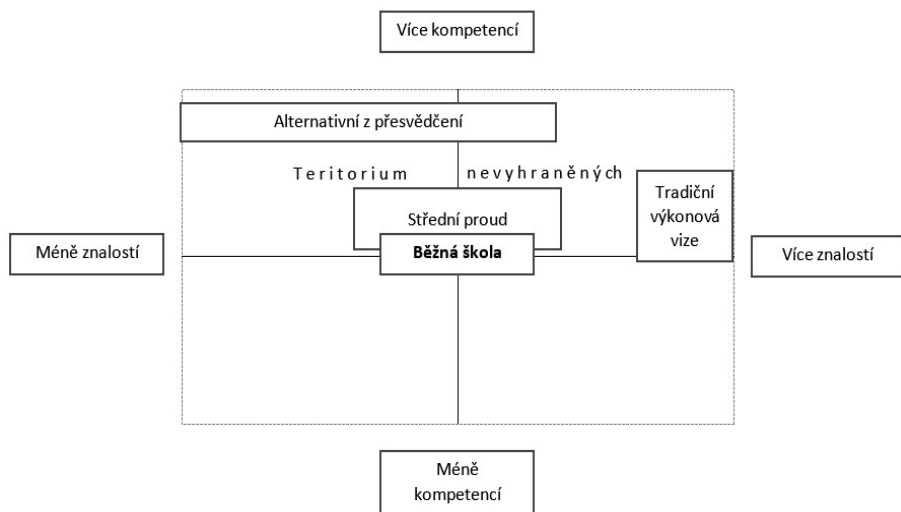
Naopak rodiče zastávající alternativní pojetí bez kompromisu preferují individualizaci výukového tempa v rámci heterogenní třídy v souladu s přirozeným zráním dítěte. Ivona si striktně nastavené tempo výuky spojuje s nízkou efektivitou učení: ... *že vlastně se vůbec nebere v potaz to, že každý to dítě do toho dožívá v trochu jinou dobu, a že když se naopak vychytá ta doba, kdy ho to zajímá, tak že je to mnohem efektivnější, než to do každého toho človíčka prostě lejt najednou.* V ideálním případě by tedy učitel podle Ivony u každého dítěte vyhodnocoval, které učivo má aktuálně největší potenciál ho zaujmout, a následně mu k jeho osvojení zajistil vhodné



podmínky. Konkrétní požadavky rodičů na výukové metody se odvíjejí od toho, z jakého alternativního směru vycházejí. Ze svých požadavků však rodiče v této kategorii nejsou ochotni ustoupit. Například Otakar by v případě zrušení waldorfské třídy zvolil sdruženou školu s waldorfskými prvky. Také jeho žena Olga trvá na čistě waldorfském vzdělávání a nestálo by jí, kdyby spádová škola zapracovala na svém přístupu k žákům: *Já bych chtěla, aby měli i ty ostatní věci, aby měli eurytmii, aby měli prostě to, že nedělají jenom hlavou.*

Většina respondentů se pohybuje na kontinuu mezi oběma extrémy a je připravena své požadavky v zájmu logistické dostupnosti přizpůsobit. Příkladem rodiče inklinujícího k alternativnímu pojetí, avšak otevřeného klasice, je Petr. Pro svou dceru,

kteřá v zátěžových situacích odmítá spolupracovat, hledá vstřícné prostředí. Zprvu upíná své naděje k waldorfské třídě, na kterou má od rodičů z lesní MŠ pozitivní reference. Na základě informační schůzky však Petr vyhodnocuje rodiče i učitele obklopující waldorfskou třídu jako *moc dogmatický, prostě moc ezo.* Nakonec Petr mění bydliště do spádu nedaleké školy, o níž se prostřednictvím svých známých doslechl, že *ty učitelky jsou tam dobrý a nějakým způsobem dbají na ten jako rozvoj těch dětí a nejsou jim jako ukradený.* Výuku zde ani nenavštívil a v okamžiku volby školy se domnívá, že si vybral „obyčejnou základku“, která má „pěkný reference“. Ani netuší, že si zvolil školu s programem Začít spolu, která skutečně v souladu s jeho původním přáním využívá i jinou než frontální výuku.



Obr. 1 Požadavky rodičů na rozvoj kompetencí a znalostí v porovnání s „běžnou školou.“ Žádný z rodičů nevyjádřil přání rozvíjet méně kompetencí, než „běžná škola“



Škola nenaplní rodičovskou vizi budoucnosti dítěte

Rozhovory dále probleskuje obava, že „běžná škola“ nebude správným prvním krokem k cestě dítěte za spokojenou budoucností a neumožní tak rodiči naplnit jeho vzdělávací vizi. Od této vize se odvíjí požadovaný objem oborových znalostí a klíčových kompetencí, jež má primární škola v očích rodiče ideálně rozvinout (obr. 1).

Hana inklinuje k **tradiční výkonové vizi**. Její představa budoucnosti sedmiletého syna nadaného na matematiku je následující: *... když uvažujeme, že by třeba šel, já nevím, ČVUT, matfyz nebo přírodověda nebo ekonomka, no tak bude potřebovat střední školu nebo gymnázium zase s tímhle tím zaměřením, a aby se jako snadno dostal na vysokou, tak potřebuje mít dobrý gymnázium, kde ho něco naučej. Ale tak, aby se dostal na takový gymnázium, kde ho něco naučej, tak potřebuje mít dobrý základ z tý základní školy.* Hana je konvenčním hráčem ve stávající hře o symbolický kapitál na poli vzdělávání (Bourdieu, 2000). Její očekávání od primárního vzdělávání se tedy odvíjí od aktuální náplně přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia. Rozvoj klíčových kompetencí Hana vnímá, podobně jako další rodiče v této kategorii, jako milý bonus.

Naopak rodiče zastávající vizi **alternativní z přesvědčení** svou volbou školy usilují především o celostní rozvoj dítěte,

jehož nedílnou součástí je i rozvoj klíčových kompetencí. Tito rodiče nevnímají vysokoškolské vzdělání jako podmínku společenského úspěchu. Hledají školu, která dítě vybaví kompetencemi potřebnými pro tvorbu své vlastní cesty. Jsou to rodiče zpravidla úspěšně absolvující konvenční cestu, kteří zpětně na základě svých životních zkušeností a vytříbení svého světového názoru vnímají svou vzdělávací zkušenost negativně a nastupujícím generacím chtějí umožnit jinou budoucnost. Rodiče zdůrazňují například rozvoj kreativity, schopnosti učit se, samostatnosti, houževnatosti, vůle, empatie, spirituality, seberegulace, znalosti sebe sama či dalších stránek zdůrazňovaných jimi preferovaným alternativním směrem.¹⁸

Pro předchozí dvě vize je typická vysoká angažovanost rodiče při výběru školy. Rodič vnímá svou volbu jako rozhodnutí, které zásadně ovlivní život dítěte. Takoví rodiče například obcházejí školy již dva roky před zápisem či zajišťují různé záložní varianty. Kontrast k těmto vizím představuje vize **středního proudu**, ztělesněná v tomto výzkumu Václavem, Jasmínou a Lenkou. Tito rodiče nepřikládají výběru školy velkou důležitost a vědomě nechávají prostor pro osud dítěte s přesvědčením, že příliš velká angažovanost rodiče může uškodit. Václav si pochvaluje svou volbu spádové školy: *Myslím si, že ... máme vlastně docela dobrou set up na to být jako v průměru, že prostě něco je naučit, něco zvládnout a současně nebudou excelovat,*

¹⁸ Rozvoj těchto stránek je důležitý i pro ostatní rodiče, avšak rodiče s vizí alternativní z přesvědčení si výslovně přejí, aby byl všestranný rozvoj centrální náplní školního vzdělávání. Jiným rodičům nevadí všestranný rozvoj doplňovat doma, či to dokonce preferují (Hana, osobní komunikace, 3. května 2021).



a to bude hezký. Václav tedy spokojenou budoucnost dětí spatřuje v přílišném nevybočování. Pojistkou vůči tomuto vybočení je volba školy, která se jeví jako „běžná.“

Ostatní respondenti se pohybují v **teritoriu nevyhraněných**. Mají preference ohledně objemu kompetencí a znalostí, které by měla škola rozvíjet, avšak v zájmu logistické dostupnosti jsou ochotni přistoupit na rozličné vzdělávací varianty. Například Žaneta se rozhodovala pouze mezi vesnickou malotřídkou a bilingvní třídou ve velkoměstě proto, že potřebovala školu v těsné blízkosti prarodičů. Její původní výhradou vůči malotřídce byla neochota vedení zvažít zavedení Hejného metody, od níž si slibovala rozvoj klíčových kompetencí a pozitivního vztahu k matematice. Nakonec však Žaneta volí třídu nejen nenabízející tuto metodu, ale dokonce drilující žáky na přijímací zkoušky. Petr též zvažuje kuriózní kombinaci možností, na které má reference od rodičů z lesní MŠ: waldorfskou třídu, školu Začít spolu, anglickou školu, sdruženou školu a běžnou spádovou školu. Petr si školu vybírá především proto, že tato možnost existuje a nechce ji podcenit: ... *Taková je asi nějaká jako doba, že když ty možnosti jako jsou a ten člověk se může rozhodnout, tak asi prostě se chce rozhodnout dobře.* Vzhledem k nevyhraněnosti požadavků na rozvoj znalostí a kompetencí by mohli být rodiče v této kategorii snáze oslovitelní společnou školou než rodiče zastávající první dvě vize.

Není však snadné rozlišit, jakou vzdělávací vizi rodiče ve skutečnosti zastávají.

Rodiče si totiž nemusí být své vize plně vědomi nebo nejsou znalí způsobů, jakými lze této vize docílit. Příkladem tohoto jevu je Jaromír. Na otázku, co pro něj znamená dobrá škola, odpovídá: ... *Která ho naučí se dobře učit... Aby sám věděl, jak získávat informace. Takovej ten autonomní styl, kterej je... anglosaskej autonomní styl, jo? ... ne to školometství Rakouska-Uherska, kterej tady přetrvává... jako určitý data musí umět taky, že jo... ale musí umět s nima pracovat.* Na základě tohoto výroku se zdá, že by se Jaromír mohl blížít k vizi alternativní z přesvědčení. Vhodnou volbou pro Jaromíra by tedy mohla být třída Začít spolu nabízená spádovou školou, která má s rozvojem klíčových kompetencí letité zkušenosti. Jaromír však nad volbou této třídy ani neuvažuje a v případě nepřijetí syna do bilingvní třídy by raději zvolil třídu běžnou. *Je to opravdu „langsam“ takový prostě [v té třídě Začít spolu]... Takový je to jako hodně opatrný, to oni musej splnit nějaký kritéria, že jo, musej se naučit číst a psát, ale je to takový bravý... T: A vy jste tam byl, nebo jak to víte? Jaromír: Já jsem to viděl, já jsem si to přečet... Přímo na školním [webu], tam to naprosto otevřeně říkají, oni tomu řeknou, že to je bravý, ale z toho poznáte, jak to popisují, tak z toho poznáte, že to je takovej přístup opatrnější... takový je to spíš jako hrani si víc než taková jako trošku dril a takový trošku... takovej drive jako dopředu.* Na základě této výpovědi je patrné, že pro Jaromíra není původně zdůrazňovaná schopnost učit se natolik důležitá, aby se informoval o různých metodách vedoucích k jejímu rozvoji. Jaromír považuje za samozřejmost osvojení



si značného objemu znalostí, nad rámec kterého ocení také rozvoj vybraných klíčových dovedností. Má tedy blíže k vizi tradiční výkonné, než si sám myslí.

Dítě a rodič se ocitnou v nevhodné společnosti spolužáků a jejich rodičů

Jak si vysvětlit nahodilost, s jakou rodiče vyhodnocují dostupné vzdělávací možnosti ve vztahu ke svým deklarovaným preferencím? Proč někteří program Začít spolu na základě dojmu z webové stránky zamítnou, zatímco jiní v něm skončí, aniž by si toho byli vědomi? Jedním vysvětlením by mohlo být, že rodiče spoléhají na „horké informace“ ze svých rodičovských sítí (Ball & Vincent, 1998). Protože se však pohybuji v rozdílných rodičovských komunitách, mají reference pouze na některé školy a třídy. Tomuto vysvětlení nasvědčuje skutečnost, že většina rodičů v tomto výzkumu zvolila alespoň na část školní docházky mateřskou školu či jesle určitého zaměření a zároveň se při volbě školy opírala o informace od rodičů z těchto zařízení. Dalším vysvětlením ovšem může být, že spíše než jako indikátor kvality slouží tyto reference jako indikátor typů škol, které jsou sociální skupinou rodičů považovány za přijatelné, jak postuluje Holmeová (2002). V takovém případě by nemusela spádová škola rodičům vadit primárně kvůli tomu, jaké vzdělávání poskytuje, ale spíše kvůli tomu, že není vyhledávaná členy rodičovské sociální skupiny. Tato druhá interpretace by mohla platit pro část rodičů v tomto výzkumu.

Nejbliže se explicitnímu vyjádření obav ze sociálního složení žáků spádové školy přiblížil Petr: *Prostě i [manželka] i já jsme prostě jakoby takový ty, já nevím, jako že elitně vzdělaný na nejlepších nebo jako dobřejch gymplech [ve městě], který prostě pak chodili na ty vysoký školy a jsou zvyklý na nějaký jako intelektuální standard těch lidí, který jsou kolem nás ... A prostě tyhle ty lidi, který tam [na té školní akci] byli, tak byli prostě, já nevím, bachaři z věznice a jako podobný lidi, který prostě nejenom, že nemají vejsku, to je úplně fuk, jo? To zřejmě na tom fakt jako nesejde, ale spíš jakoby je to tím nastavením, takový to prostě – otevru si pivo a pustím si televizi.* Petr zde artikuluje svou vnímanou odlišnost od rodičů využívajících místní školu z hlediska vzdělání, povolání a životního stylu. Většina respondentů však tohoto stupně výslovnosti nedosahuje a své výhrady vůči rodinám vyhledávajícím spádovou školu implicitně opírá o dva narativy, které nemají s třídní ani etnickou odlišností zdánlivě nic společného: narativ o „lhostejných rodičích“ a o „méně kultivovaných“ spolužácích.

Narativ o „lhostejných rodičích“

„Lhostejní rodiče“ jsou rodiče, kterým nevadí škody páchané školou na dětech, neboť si jich ani nejsou vědomi. Na „lhostejnost“ těchto rodičů k potřebám dítěte respondenti usuzují například podle způsobu, jakým s dítětem jednájí na veřejnosti. Ivona: *Pro mě samotnou je nepříjemný, když jsem někde s někým, kdo má tendenci třeba dítě bít nebo má tendenci na něj příliš rvát nebo někdy jste s někým ... a za hodinu slyšíte patnáctkrát něco ve smyslu, že ten*



jeden a půl letej chlapeček je prostě naprostej pitomec, čuně, prase a podobně. A já to prostě takhle nemám a nechci v tom žít... Když jsem někde s někým, s kým mi prostě není dobře, tak v tom chřadnu, protože mně to ubírá hodně sil. Myslím, že dcera to má dost podobně. Ivona se vůči „lhostejným rodičům“ vymezuje na základě svého přístupu k dítěti. Následně své vyhýbání se těmto rodičům stáčí k potřebám své dcery, úhybný manévr využívaný mnoha respondenty. Jako by rodiče považovali za společensky nepřijatelné svůj únik ze spádové školy odůvodňovat vlastní potřebou vyhnout se jiným skupinám rodičů. Na nezájem „lhostejných rodičů“ respondenti usuzují také podle toho, že pro své dítě volí nejbližší školu: *Ty rodiče řeší třeba často, že je to jenom nejbližší a nic jinýho je nezajímá* (Štěpánka). *Hledají tu školu, která je velmi blízká ... aby tam to dítě mohlo chodit co možná nejdřív samo, aby tam mohlo chodit pěšky, nemuselo dojíždět* (Otakar). Přirovnáním volby spádové školy k vyjádření rodičovského nezájmu Otakar se Štěpánkou opomíjejí nejen skutečnost, že ne každý rodič je v pozici si školu vybírat, ale také že volba spádové školy může být vědomým rozhodnutím (Cucchiara, 2013). Zároveň takto konstruují svou identitu „angažovaných rodičů“ ochotných vynaložit čas na přepravu dítěte do školy. Pokud by Otakar se Štěpánkou uznali, že volbu vzdálené placené výběrové třídy lze nahlížet jako společenskou výsadu, museli by také doznat, že sami přispívají k tvorbě nerovnosti.

Být ve třídě s „lhostejnými rodiči“ je nežádoucí z několika důvodů. Zprv

hrozí, že učitel přizpůsobí svůj styl výuky většinovému požadavku. *Myslím si, že řada učitelů se chová nějak nebo vede děti nebo učí děti nějak, protože to tak je běžný, je to tak zažitý nebo ty rodiče to tak chtějí* (Ivona). Hrozí také, že kvůli lhostejnosti ostatních nebude rodič schopen dosáhnout na spádové škole potřebné změny: *Nemůžeš tomu obětovat své děti, si myslím, jako že si řekneš, že prostě teď sem dám, do té strašný školy dám to dítě a já jako rodič v rámci nějakých jako možností, já nevím, školní rady a takhle, budu prostě apelovat na to, aby se to změnilo ... to si myslím, že můžeš jako bokem jako prostě veřejná osoba nebo jako občan, ale ne jako rodič... to jich musí být víc, protože pak budeš ten kverulant a to dítě to prostě odskáče.* Jitka vnímá přítomnost „lhostejných rodičů“ ve třídě jako překážku k proměně školy, protože v kontrastu s jejich souhlasným mlčením působí rodič usilující o změnu jako věčný nespokojenec a učitelé se jeho dítěti pomstí. Tato členka levicové strany angažovaná v místní komunitě přitom zosobňuje ideál rodiče disponujícího schopnostmi a konexemi potřebnými k zvelebení místní školy. Racionalizací svého rozhodnutí vyhnout se spádové škole v kontextu „obav o dítě“ je Jitka schopna sama sobě ospravedlnit jednání rozporující její politickou identitu.

Narativ o „méně kultivovaných“ spolužácích

Zpočátku se zdá, že rodiče nadaných dětí mají obavy zejména z méně inteligentních spolužáků. Postupně však vychází najevo, že některým rodičům vadí spíše



menší „kultivovanost“ těchto spolužáků, na kterou usuzují podle společenského postavení jejich rodičů. Příkladem takového rodiče je Ivan. Na počátku rozhovoru uvádí, že na sídlištní spádové škole mu vadí, že budou *všichni žáci ve stejné třídě, víc a míň chytří* a přeje si, *aby se Anna učila ve třídě plus minus s dětma stejných schopností* (pozn. rozhovor č. 5). Anna v šesti letech hovoří třemi jazyky, počítá a odčítá do sta, vítězí v závodní gymnastice a kromě toho ještě zpívá, tančí, hraje anglické divadlo, bruslí a maluje. Tyto schopnosti, vnímané Ivanem jako „nadání“, svědčí spíše o tom, že zorganizoval Annin volný čas po vzoru amerických středostavovských rodičů.¹⁹ Svým požadavkem na obdobně schopné spolužáky tedy Ivan vyjadřuje přání obklopit Annu dětmi rodičů z vyšší střední společenské třídy. Toto vše činí pro Annino dobro, neboť když *chování [spolužáků] bude inteligentnější ... i [Anna] bude spokojenější ... protože kultura chování bude jiná*, ve třídě bude *míň šikany* a rodiče dětí budou *víc kulturní, inteligentnější* (pozn. rozhovor č. 5). Ivan navzdory jazykové bariéře zachytil esenci smýšlení několika respondentů — že inteligence, chování a sociální třída jsou v zásadě totéž.

„Méně kultivovaní“ spolužáci nepředstavují riziko pouze pro dítě nadané, ale také pro dítě ohrožené zlobením. Šárka vysvětluje, proč její syn nebyl pro místní „romskou“ školu vhodný kandidát: *On je takovej zlobivec... on má radar na ty ostatní takový ty živý děti a nechá se strhnout*

hrozně jako a neposlouchá vlastně, jako že je v tom svým dětským nějakým světě a vůbec neslyší ty dospěláky. Šárka ve svých očích nezamítla spádovou školu kvůli jejímu etnickému složení, ale kvůli obavám, že příliš živelné prostředí zdejších žáků umocní synovu neposlušnost.

Škola naruší harmonii rodinného života

V důsledku zde pospaných obav rodiče očekávají rozličné spory v trojúhelníku *žák–rodič–učitel*. Nejjobavnější je střet dítěte s učitelem, přičemž scénáře na toto téma jsou značně černobílé. Otakar: *Antonín, to je vztekloun, to by záleželo na tom, jakou by chytnul v klasický škole paní učitelku. Bud' by jí miloval, a pak by to bylo v pohodě, anebo by tam byl hroznej konflikt a musel by pryč*. Ve výpovědích tohoto typu zaznívá předpoklad, že případné neshody s učitelem nebude možné řešit. Tento předpoklad vyjadřuje i Václav, volič své místní školy: *Když by tam začal být nějaký problém, tak to prostě nebudu řešit s tou školou moc dlouho a prostě to dítě tam bud' vyzvednu a zapíšu ho jinam, patrně do tý soukromý [školy]*. Již v okamžiku volby spádové školy tedy Václav myslí na „zadní vrátka“,²⁰ která rizikovost jeho volby snižují. Rozdíl mezi Václavem a jinými rodiči nespočívá v jeho vnímání „klasické učitelky“, ale v jeho ochotě podstoupit případnou změnu

¹⁹ Viz *concerted cultivation* (Lareau, 2003).

²⁰ Pro obdobný jev se v zahraničí využívá pojem *exit option* (Cucchiara, 2013, s. 89).



školy: *Když by k něčemu došlo, tak to prostě změníme. Nějaký takový příběh, že někdo byl [v městské části ... X], a pak se odstěhoval [do městské části Y] a teďka ty děti tam vozí, aby zůstaly v tom kolektivu? Myslím si, že bysme to bez problémů změnili, že by se to jako vysvětlilo, tak by vstoupil do nového kolektivu, to je taky skvělá dovednost.* Svou volbou spádové školy se Václav vymezuje vůči přehnaně ochrannému rodičovství. Ani on však nehodlá svůj život zatěžovat táhlním řešením konfliktu.

Proč rodiče očekávají, že neshody se školou nebude možné řešit? Zde do hry vstupuje opět „klasická učitelka“, v horším případě podpořená ještě „klasickým vedením“ a „lhostejnými rodiči“. Rodiče očekávají, že taková učitelka k nim bude přistupovat stejně povýšeně a neotevřeně, jako přistupuje k žákům: *v režimu nadřizený, podřizený* (Ivona). Snahy o logickou argumentaci s „klasickou učitelkou“ by se podle Ivony nejen minuly účinkem, ale zatížily by dítě i rodiče. *Já si myslím, že bych asi měla potřebu jakoby o tom víc mluvit, jako třeba na nějakých třídních schůzkách, a potřebovala bych to asi vysvětlovat, stejně jako ta dcera, proč zrovna musíme stejně jako ty a ty věci dělat. Víím, že by se to v konečném důsledku jakoby přeneslo na to dítě ta moje nervozita z toho, že jsem i jako rodič nucená to dítě do něčeho tlačit, co nám ani jednomu vlastně nedává smysl.* Ivona tedy vůbec nepředpokládá, že by mohly být její případné

námítky vyslyšeny. Na základě historik od známých očekává, že jako rodič bude muset dceru nutit do činností postrádajících smysl.²¹ Mohl by tak být ohrožen i její vztah s dcerou, u níž si dosud zakládala na smysluplnosti požadavků. Ivona navíc nevěří, že lze před dítětem přesvědčivě předstírat podporu požadavků učitelky po vzoru některých rodičů uplatňujících strategii „tichého partnerství“ (Šedová, 2009). V zájmu zachování vlastní autentičnosti i pozitivního vztahu s dcerou tak Ivona volí školu, v níž očekává větší smysluplnost požadavků i partnerský přístup k rodičům.

Zdrojem rodinných konfliktů mohou být i odlišně vychovávaní spolužáci, pod jejichž vlivem může dítě začít rozporovat výchovná rozhodnutí vlastních rodičů. Taková situace by podle Štěpánky nebyla jedinečnou příležitostí poučit své dítě o rozmanitosti životních přístupů, ale spíše zdrojem nevyřešitelných tenzí mezi dítětem a jeho rodiči. *A pak tam [to dítě] řekne – no, ale tady Jaroušek na tom tabletu je tolik hodin. Jo? Jako je to potom mnohem složitější a pro ty děti je to mnohem hůř uchopitelné ... první sedmiletí je o nápodobě, jako jak chceš sedmiletému dítěti, do sedmi let vysvětlovat, že to má jeho kolega, že to má jeho kamarád jinak? Oni mají nápodobu.* Jinakost výchovných přístupů v rámci jedné třídy je tedy podle Štěpánčiny interpretace waldorfské pedagogiky nežádoucí. Štěpánka preferuje

²¹ Například plnění velkého množství domácích úkolů v 1. třídě, biflování velkého objemu informací.



obklopit své dítě spolužáky z podobně smýšlejících rodin a ochránit tak rodinnou harmonii.

Volba „běžné školy“ rodiči neumožní podílet se na systémové změně

V zahraniční literatuře je obvykle volba heterogenní spádové školy popisována jako vyjádření občanské zodpovědnosti (Cucchiara & Horvat, 2014). Zde však několik respondentů považuje za zodpovědné spádovou školu nezvolit. Lukáš vysvětluje, jakým způsobem má být jeho volba svobodné školy blahodárná pro český vzdělávací systém: *Když máš nějaký systém, kde není konkurence, tak ten systém zahnívá. Takže [se ženou] věříme tomu nebo myslíme si, doufáme... že díky tomu vznikne tlak na ten tradiční systém, aby se reformoval a zlepšil.* Lukáš svou volbu soukromé školy považuje částečně za akt altruismu, neboť zvolit „běžnou školu“ by v jeho očích znamenalo zamezit proměně vzdělávacího systému. Ivona jde ve svých snahách ještě dále a podílí se na založení svobodné školy. *Opravdu mi jde spíš o to, aby Alenka a další podobně nastavení děti měly možnost opravdu být těch povinných devět let v tom, co jim může nabídnout co největší rozhled a ... rozlet jejich rysů nebo jejich osobnosti, bytosti. A vlastně se na to brozně těším, já to vnímám jako takovou inkubátor vlastně opravdu tvořivosti a kreativity.* Ivoninu vizi nelze zredukovat na zájem rodiče vybrat pro dítě tu nejlepší školu, neboť součástí jejích snah je vytvořit bezpečné prostředí také pro jiné děti,

kteří by v aktuálním systému strádali. Díky zapálení pro tuto vizi je Ivona ochotná vynaložit mnoho času a energie do iniciativy zatížené vysokou mírou rizika.

Přání přispět k proměně systému u některých rodičů kontrastuje s omezeným povědomím o tom, komu jsou jimi vyhledávané varianty dostupné. Lukáš se například domnívá, že rodiče na jeho svobodné škole, platící školné přesahující 8 000 Kč měsíčně, *jsou úplně jako normální ... nejsou to prostě bohatí lidé, který by platili svým dětem nějakou elitní školu.* Lukáš se objevil ve společnosti rodičů natolik mu podobných, že na nich nespátňuje nic zvláštního. Slovy Bourdieua a Wacquanta (1992, s. 127) mezi tyto rodiče přirozeně zaplul jako „ryba ve vodě“, neschopná „vnímat tíhu vody“, v níž se ocitla. Ačkoli se Lukáš snaží přispět k lepším zítřkům vzdělávacího systému, není si vědom možných důsledků sociální stratifikace, k níž svou volbou placené vzdělávací varianty přispívá. I kdyby placené inovativní projekty nebyly dostupné všem rodinám, Lukáš zdůrazňuje, *že nejde o úmysl někoho diskriminovat.* Školné je z jeho pohledu *holá nutnost pro ekonomické přežití [inovativního] projektu,* přičemž jiný způsob zavádění inovací do vzdělávání než ten obnášející soukromou investici rodičů si Lukáš nedokáže představit (osobní komunikace, 4. června 2021).

DISKUSE

Tato studie přiblížila obavy rodičů, jejichž vyhnutí se běžné třídě na spádové škole ve prospěch výběrové třídy může



mít sociálně stratifikační důsledky a je tedy v přímém rozporu s cílem Strategie 2030+ posílit rovný přístup ke vzdělávání (Fryč et al., 2020). V zahraničí jsou obavy středostavovských rodičů ze spádových škol obvykle propojeny s etnickým či sociálním složením. Tato studie však naznačuje, že v našem prostředí jsou odlivem dobře situovaných rodičů ohroženy i školy v etnicky a socioekonomicky daleko homogennějších čtvrtích.

Narativ o „lhostejných rodičích“ a „méně kultivovaných spolužácích“, skrytý mezi řádky ve výpovědích respondentů tohoto výzkumu, se podobá způsobům, jakými rodiče hovoří o tradičně znevýhodňovaných skupinách v zahraničí (Ball & Vincent, 1998; Holme, 2002; Raveaud & Zanten, 2007). Obavy ze sociální či etnické jinakosti by tedy mohly hrát v rozhodování rodičů v našem prostředí důležitější roli, než jakou jí sami rodiče vědomě přikládají. V dotazníkovém šetření (Simonová, 2017) například rodiče hodnotí žákovské složení školy jako jedno z nejméně důležitých kritérií při výběru primární školy. Rodiče však nemusí své obavy ze sociální či etnické odlišnosti vědomě reflektovat či mohou podávat odpověď, kterou považují za společensky žádoucí.

Důležitou roli v konstrukci a šíření obav zde podobně jako v zahraničí hraje rodičovské sítě. V této studii však sítě rodičů plní mírně odlišnou funkci, než jak bývá popisována zahraničními autory (Ball & Vincent, 1998; Holme, 2002; Raveaud & Zanten, 2007). Nad rámec sdílení názoru na konkrétní školy se u nás tyto sítě rodičů vymezují vůči konstruk-

tům „klasické učitelky“, „klasické výuky“ a „běžné školy“, čímž je pomáhají utvářet. Napříč skupinami rodičů panuje názor, že nemá-li škola nějaké zaměření nebo není-li mezi rodiči jinak vyhlášená, patrně se jedná o školu „běžnou“, aniž by byla reflektována možná diverzita škol zahrnutých v této kategorii. Spádová škola vykazující známky „běžnosti“ tak nemusí být posuzována na základě kvality svého pedagogického sboru, ale spíše na základě obecného postoje rodiče k „běžné škole“ sdíleného v jeho rodičovských sítích. Tato percepce veřejné školy, založená na „horkých“ informacích (Ball & Vincent, 1998) spíše než na ověřitelných informacích o konkrétních školách, je mnohdy černobílého ražení. Přesto však hraje důležitou roli v procesu výběru školy, neboť rodiče se k této percepci upínají jako k hrubému indikátoru vzdělávací zkušenosti, jaké se dítěti dostane v běžné třídě na spádové škole.

Prevalence představy o „klasické učitelce“ ve výpovědích rodičů by mohla poukazovat na důležitou roli vzpomínek rodičů na školu při tvorbě tohoto konceptu. Dále je možné, že část učitelů v našich podmínkách atributy „klasické učitelky“ vykazuje, což umožňuje této představě přežívat. Nemusí se jednat o část značnou, neboť i příběhy inspirované jednáním jednoho učitele mohou mezi rodiči léta kolovat a být vztahovány ke školám, se kterými nemají nic společného. Dále je možné, že obzvlášť rodiče s vytříbeným názorem na „klasickou učitelku“ byli ochotni dobrovolně participovat na tomto výzkumu s nadějí, že svými výpověďmi



přispějí k proměně české školy. Konečně by zde mohly hrát roli respondenty hojně parafrázované osobnosti podílející se na vzniku alternativ k veřejné škole, volálně se vymezující vůči „běžné škole“ a přispívající k vnímání veřejné školy jako homogenní zastaralé instituce.

Primární škola, chce-li být školou společnou, má před sebou náročný úkol. Rodiče, kteří z ní aktuálně unikají, disponují různými vzdělávacími vizemi a preferencemi ohledně pojetí výuky. Tito rodiče se navíc při výběru školy spoléhají na reference z rodičovských sítí, poznamenané autoselekcí rodičů do různých typů mateřských škol. Obzvláště pro školy ve městech může být obtížné zabránit úniku rodičů do okolních škol, které na myšlenku společného vzdělávání zanevřely a zřizují výběrové třídy na míru různým skupinám dobře situovaných rodičů. Nabízí se nicméně několik způsobů, jakými by mohla veřejná škola na obavy unikajících rodičů zareagovat.

Podle výpovědí rodičů v tomto výzkumu je zásadní, jaký první dojem škola v rodičích vyvolá. Prvním krokem ke snížení obav z prostředí školy může tedy být zajistit vstřícný dojem ihned po vstupu rodiče do budovy. Toto zjištění kontrastuje s výstupy dotazníkových šetření, ve kterých rodiče přisuzují fyzickým charakteristikám školy minimální důležitost (Prokop, Kunc & Korběl, 2021; Simonová, 2017). Dotazníkové šetření týkající se rodičovských představ o „ideální škole“ však nemusí důležitost prvního dojmu zachytit, ne-

boť fungují na bázi racionality. V souladu s nálezy Simonové (2015) tato studie naznačuje, že dojmy a emoce jsou při volbě primární školy stěžejní. První dojem by mohl být obzvláště důležitý u rodičů, kteří nemají na školu žádné reference. Evokuje-li škola v rodičích ihned po vstupu vzpomínky na éru socialismu, může být zamítnuta, aniž by rodič ověřoval kvalitu zdejšího pedagogického sboru. Vhodné je zapojit vizuální náznaky prostředí vstřícného k žákům (křesla na chodbách, zeleň, volnočasové vyžití). Inspirací ohledně vstřícnosti k rodičům mohou být kritéria značky Rodiče vítáni.

Na obavy rodičů ohledně nedostatku flexibility výukového tempa by mohla škola zareagovat zavedením systému vnitřní diferenciaci napříč ročníky na vybrané vzdělávací předměty (např. matematiku). Takovým systémem by mohli být uspokojeni rodiče považující své dítě za nadané a zároveň by dostali větší prostor k rozvoji talentu i nadaní žáci aktuálně navštěvující běžnou třídu. Na systému vnitřní diferenciaci by nicméně bylo vhodné se dohodnout v rámci větších územních celků (např. městských částí), aby nedocházelo k dalšímu odlivu žáků ze škol, které takový systém ani žádnou výběrovou třídu nenabízejí. Bylo by též třeba zohlednit úskalí spojená se zaváděním vnitřní diferenciaci v našich podmínkách, popsaná na úrovni sekundárního vzdělávání Navrátilovou (2020). Alternativou k dělení žáků na vybrané předměty je diferencovaná výuka v rámci heterogenní třídy. Jelikož



však rodiče nevěří, že diferenciace výuky aktuálně probíhá, musel by být tento způsob výuky náležitě propagován. Ani tak by patrně rodiče neoslovil stejným způsobem jako systém dělení žáků podle úrovní na vybrané předměty, neboť je příliš závislý na ochotě třídního učitele ho praktikovat.

Navzdory různorodosti vzdělávacích vizí se rodiče v tomto výzkumu shodují, že škola by měla více rozvíjet klíčové kompetence. Na tomto společném zájmu by se dalo stavět při snahách získat různé skupiny středostavovských rodičů pro společnou školu. Při propagaci rozvoje těchto kompetencí je však třeba pamatovat, že někteří rodiče si nejsou vědomi způsobů, jakými se tyto kompetence rozvíjejí. V některých sítích rodičů například panuje nedůvěra vůči metodám a programům integrujícím rozvoj kompetencí (např. Hejného metoda, program Začít spolu). Je-li škola přesvědčena o prospěšnosti těchto přístupů, měla by je zařadit ve všech svých třídách a zároveň o nich provést mezi rodiči informační kampaň. V opačném případě hrozí, že se rodiče vyselektu-

jí do různých typů tříd na základě své obeznámenosti s těmito přístupy. Možností je též z těchto přístupů čerpat, avšak v propagaci školy se držet terminologie srozumitelné široké veřejnosti.

Všechny odcházející rodiče si škola udržet nemůže a ani by o to usilovat neměla. Zahraniční zkušenosti ukazují, že přílišné zohledňování požadavků středostavovských rodičů může vést k prosazování změn poškozujících ostatní žáky školy (Calarco, 2018; Cucchiara, 2013; Lewis & Diamond, 2015). V podobném duchu může mít také přítomnost výběrových tříd na úrovni primárního vzdělávání, vítaná rodiči v tomto výzkumu, závažné důsledky pro žáky ostatních tříd i pro společenskou kohezi. Školy by měly zvážit, zda by místo vycházení vstříc vybraným skupinám rodičů svou nabídkou výběrových tříd nebylo moudřejší soustředit se na rozptylování obav rodičů způsoby prospěšnými také pro ostatní žáky. Škola jako veřejná instituce nesmí zapomenout na svou úlohu hájit zájem všech občanů – nikoli pouze těch, jejichž hlas je nejvíce slyšet.

LITERATURA

- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Berisha, A.-K., & Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240–254.
- Bourdieu, P. (2000). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. (Reprint vyd. 1984). Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.



- Bowe, R., Gewirtz, S., & Ball, S. J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 63–78.
- Brown, E., & Makris, M. V. (2018). A different type of charter school: In prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access. *Journal of Education Policy*, 33(1), 85–117.
- Buščíková, L. (1999). Social Network Analysis. *Czech Sociological Review*, 35(2), 193–206.
- Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.
- Cucchiara, M. B. (2013). *Marketing schools, marketing cities: Who wins and who loses when schools become urban amenities*. University of Chicago Press.
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2009). Perils and promises: Middle-class parental involvement in urban schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 974–1004.
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2014). Choosing selves: The salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486–509.
- Fryč, J. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174–199.
- Hernández, M. (2019). White middle-class families and sociocultural diversity in schools: A literature review. *The Urban Review*, 51(2), 270–300.
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177–206.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. vyd.). Sage.
- Charmaz, K. (2020). “With constructivist grounded theory you can’t hide”: Social justice research and critical inquiry in the public sphere. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 165–176.
- James, D. (2015). How Bourdieu bites back: Recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 17.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská, L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parents’ reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(2), 9–32.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., Kalalahti, M., & Niemivirta, M. (2019). Changes in children’s agency beliefs and control expectancy in classes with and without a special emphasis in Finland from grade four to grade six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 427–442.
- Kosunen, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443–466.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lewis, A. E., & Diamond, J. B. (2015). *Despite the best intentions: How racial inequality thrives in good schools*. Oxford University Press.



- Lilliedahl, J. (2021). Class, capital, and school culture: Parental involvement in public schools with specialised music programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 245–259.
- Lorenzová, J. (2016). The community school as a contemporary concept in education and its evolution in the Czech Republic. *Studia z Teoriei Vychovaniá, sv. 7, 14(1)*, 145–167.
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers 66.
- Navrátilová, J. (2020). Spolu, a přece odděleně: Podoba částečně diferencovaného vzdělávání na druhém stupni ZŠ optikou učitelů. *Pedagogická orientace*, 30(3), 347–374.
- Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: The case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy*, 22(1), 69–90.
- Posey-Maddox, L. (2014). *When middle-class parents choose urban schools: Class, race, and the challenge of equity in public education*. University of Chicago Press.
- Prokop, D., Kunc, M., & Korbek, V. (2021). *Postoje rodičů ke vzdělávání v ČR a k učitelské profesi: Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu 2020*. (Online). Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/1PQGYTwlgGMc0LtCrP786mVuXCURmhyRU/view>
- Raveaud, M., & Zanten, A. van. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124.
- Saporito, S. (2003). Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social Problems*, 50(2), 181–203.
- Simonová, J. (2015). *Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání*. (Dizertační práce). Univerzita Karlova.
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 26.

Mgr. Radka Smith Slámová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;

e-mail: radka.smith.slamova@student.pedf.cuni.cz



SMITH SLÁMOVÁ, R. Catchment Area Evasion: Why Do Parents Fear the “Regular” Czech Primary School?

Specialised classes of various types have recently emerged in some Czech primary schools, allowing for pupil selection based on cognitive skills or socioeconomic status at an early age. Since these classes may pose a risk to educational equity, it is crucial to understand parents' motivations for selecting them. The study explores what concerns associated with a “regular” public school contribute to the parents' choice of a specialised class in the first grade in the context of urban Czechia. Guided by the research design of grounded theory, the study draws on 21 interviews with middle-class parents considering a specialised class in an urban setting. The results revealed six categories of concerns pertaining to the parents' notion of a “regular” public school: the study environment, pace of classroom learning, parents' educational vision, pupil composition, school-family value mismatch, and the lack of opportunity for systemic change. These concerns, based on “hot” knowledge rather than facts about specific schools, play a crucial role in the parents' decision to avoid the catchment area school. Reacting to these concerns, suggestions for the public schools are discussed that would benefit all pupils, unlike tracking through specialised classes.

Keywords: school choice, primary school, selective classes, educational inequity, grounded theory