

Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek¹

Ondrej Kaščák – Eva Betáková²

Centrum pedagogického výskumu ÚVSK SAV, Pedagogická fakulta TU v Trnave; Materská škola Čajkovského 28, Trnava

Social Variations of Mothers' Perspective on Early Childhood Education and Schooling.

The study presents the results of ethnographic interviews with selected mothers of Slovak kindergarten children and compares these results with the relevant English-American studies aimed at engagement of mothers in early education in relation to their educational and professional status. The research is focused on mothers' preschool and primary school choice, engagement of mothers in preparation for the first grade of primary school, education values of mothers in relation to their school participation and perception. The study confirms the strong social differentiation in perception of education and in engagement of mothers in child's schooling, although in comparison with English-American context there does not exist an extensive systemic social segregation in preschool education provision in Slovakia. Sociológia 2014, Vol. 46 (No. 1: 5-24)

Key words: *mothers; schooling; early childhood; preschool education; cultural capital; school choice; parental values*

Aktuálne významné miesto problematiky vzdelávania v ranom detstve v sociologickom výskume, najmä v rámci sociológie vzdelávania, vychádza zo zvýšeného spoločenského a taktiež aj politického záujmu o túto tému. Školsko-politickú zelenú dali tejto preferencii, ako inak, analýzy z oblasti ekonomických vied (napr. Barnett 2005; Temple – Reynolds 2007), dokladujúce fakt finančnej výnosnosti a návratnosti investícií do predprimárneho vzdelávania pre ďalší ekonomický rast a taktiež skutočnosť zvýšenej ekonomickej prínosnosti predprimárneho vzdelávania v porovnaní s investíciami do základného, stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania a taktiež aj vzdelávania dospelých. Spoločenská návratnosť investícií do vzdelávania v ranom detstve je tak najvyššia (Early Childhood Education and Care 2009).

Okrem ekonomických benefitov boli empiricky dokladované aj významné sociálno-kompenzačné benefity vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, najmä v prípade cielených vzdelávacích intervencií v špecifických lokalitách a sociálnych skupinách obyvateľstva (Ramey et al. 2000; Reynolds 2000). Tieto analýzy významne ovplyvnili najprv smerovanie vzdelávacích odporúčaní OECD a Svetovej banky a následne aj Európskej komisie. Európska komisia vo svojom oznámení „Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve“ (2011) tieto skutočnosti akceptuje a uvádza, že pri skupine detí

¹ Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0224/11 a projektu VEGA1/0091/12

² Korešpondencia: DocPaeDr. Ondrej Kaščák, PhD., Centrum pedagogického výskumu, ÚVSK – SAV, Klemensová 19, 813 64 Bratislava 1, Slovenská republika. ondrej.kascak@savba.sk; PhDr. Eva Betáková, Materská škola Čajkovského 28, 917 01 Trnava, Slovenská republika mscajkovskeho@ms.trnava.sk

pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia je návratnosť investícií do predprimárneho vzdelávania dramaticky najvyššia.

Úspešnosť včasných vzdelávacích intervencií je však závislá od pochopenia východiskových podmienok dieťaťa a reflektovaní výchovného pôsobenia v rodine a vzdelávacích očakávaní rodičov. V ostatnom desaťročí rozvíjajúce sa výskumy v tejto oblasti ukazujú značnú variabilitu v očakávaniach ako aj v praktickej angažovanosti rodičov. Materská škola či iné formy predškolského vzdelávania sa tak v súčasnosti dostávajú pod sociálnovednú lupu a sociológia vzdelávania je pri týchto analýzach v ostatnom období obzvlášť činorodá. Existujúce štúdie sa primárne orientujú na opis sociálnych variácií predstáv a prístupov rodičov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve.

Diskurzívna formácia

Diskurz tematizácie sociálnych variácií vzťahov rodičov k škole a kontinuity resp. diskontinuity formatívneho pôsobenia rodičov a školy vychádza v sociológii vzdelávania najmä z prác M. Kohna a P. Bourdieau. Kohn (1977) bol kľúčový najmä z hľadiska opisu odlišnosti výchovných hodnôt rodičov z robotníckej vrstvy a rodičov zo strednej vrstvy. Zatiaľ čo u robotníckych rodičov tieto smerujú ku konformite k vonkajšej autorite (conformity of external authority) využívajúcej ako prototyp výchovnú praktiku zákazu (constraint), pre stredné vrstvy je kľúčová hodnota samostatného rozhodovania (self-direction) vyjadrená vo výchovných praktikách podpory (support). Tieto hodnoty následne vedú k odlišným očakávaniam voči pôsobeniu školy na ich deti, pričom táto sociálna variantnosť je vnímaná aj reprezentantmi školských inštitúcií a v školskom pôsobení reprodukováaná ďalej v podobe tzv. skrytého kurikula sociálnych nerovností.³ Práve túto prizmu dokladoval na príklade francúzskeho vysokého školstva Bourdieu s Passeronom (1971), ktorí nielen rodiny, ale aj školy a ich reprezentantov vnímajú ako prvky reprodukcie rôznorodého kultúrneho kapitálu, ktorá následne vedie k nerovnosti pred vzdelaním. Škola tak reaguje na sociálnu variantnosť očakávaní svojej klientely (rodičov a detí), no jej reakcia nevedie k zabezpečovaniu sociálneho vzostupu a mobility u všetkých, ale skôr k utvrdzovaniu triednych rozdielov. Kultúrny kapitál u študentov zo stredných a vyšších vrstiev je podobne ako v prípade Kohnovho samostatného rozhodovania podľa Bourdieua vedený nonkonformitou a princípom „slasti“ v študijných návykoch (Bourdieu – Passeron 1971). Individualizmus, slobodné záujmy a voľbu exotických tém strieda u študentov robotníckeho pôvodu princíp reality, závislosť od akademických autorít,

³ Na takéto sociálne diferencované korešpondovanie medzi rodinou a školou poukázali priekopnícke analýzy Beckera (1952) či Hollingsheada (1967).

orientácia na školské formalizmy⁴ – podobne, ako tento fakt pre rodinnú výchovu uvádza Kohn v podobe konformity voči vonkajšej autorite.

Nadväznosť Kohna a Bourdiea je daná aj zdôrazňovaním významu hodnôt ako kľúčového sociologického konceptu. Pre Kohna sa z výchovných hodnôt rodičov odvíjajú ich postoje a názory a v konečnom dôsledku aj praktické konanie tak rodičov, ako aj detí. Rodičovské hodnoty tvoria aj jadro konceptu kultúrneho kapitálu Bourdieua, najmä jeho kľúčovej, tzv. inkorporovanej formy (1992). Obaja taktiež pri otázkach reprodukcie výchovných hodnôt pracovali s diferencovanou rodovou optikou, vychádzajúc z predpokladu, že takáto reprodukcia sa primárne viaže na angažovanosť matiek.

Pre náš kultúrny kontext tento predpoklad validizoval Katrňák (2004: 107), pričom v prípade robotníckych rodín konštatoval až absenciu dohľadu otca nad školskými povinnosťami dieťaťa. Katrňák taktiež validizoval koncepty Kohna a Bourdieua sledujúc výchovnú a vzdelávaciu angažovanosť dospelých robotníckych a vysokoškolsky vzdelaných participantov (pracuje len s týmito dvoma skupinami participantov). Vzťah k škole označuje u robotníkov ako voľný a u vysokoškolákov ako súdržný. Voľnosť vychádza z toho, že robotnícki rodičia nie sú vo vzťahu k škole a k vzdelávaniu iniciatívni a angažovaní a nesledujú školské dianie, zatiaľ čo vysokoškolskí rodičia autonómne sledujú školské dianie, vzťahujú sa naň a rozvíjajú ho. Nízka miera angažovanosti robotníckych rodičov podporuje ich závislý a pasívne responzívny vzťah k škole orientovaný na zjavné formalizmy v komunikácii a v príprave dieťaťa na školu, čím sa potvrdzuje Kohnov predpoklad závislosti voči vonkajšej autorite v kontraste so samostatným rozhodovaním sa vysokoškolských rodičov. Táto dištinkcia sa stáva zjavnou aj v správaní sa detí v škole, ktoré pre kontext vyššieho vzdelávania opísal Bourdieu a ktoré sa v Katrňákovom výskume v podstate sprostredkovane validizovalo.

Z konceptuálneho rámca P. Bourdieua vychádza vo svojej štúdii vzťahu matiek 14-15-ročných detí k škole aj Vojtíšková (2010). Viedla skupinové diskusie s matkami bez maturity, s maturitou a s matkami vysokoškoláčkami

⁴ Bourdieu a Passeronom formulovali svoje závery o formách sociálne (a triedne) podmieneného správania študentov vo väzbe na realitu francúzskeho vysokého školstva 70-tych rokov 20. storočia, ktoré disponovalo intenzívnou mierou selektívnosti a elitárstva, najmä čo sa týka univerzitných štúdií. V rámci celej súčasnej EÚ došlo k intenzívnej masifikácii vysokoškolského vzdelávania, ktorá radikálne zmenila sociálne charakteristiky vysokoškolských štúdií nielen na Slovensku, ale aj vo Francúzsku. Zvýšená dostupnosť vysokoškolského vzdelávania zredukovala prvky systémovej selekcie typické pre Francúzsko 70-tych rokov 20. storočia, kedy sa dostupnosť niektorých fakúlt (napr. lekárskech či právnických) viazala priamo na špecifický rodinný kultúrny kapitál a lyceálne vzdelávanie. To však neznamená, že Bourdieuom a Passeronom konštatované prvky sociálnej diferenciacie a selekcie nefungujú na nižších úrovniach ako je tá systémová a že nemožno v súčasnosti sledovať sociálne variácie správania sa študentov v podmienkach súčasných vysokých škôl. Nemožno povedať, že pravidelnosti zaznamenané Bourdieuom a Passeronom nie sú pre súčasnú realitu platné. Zvýšený počet študentov z nižších a nižších stredných vrstiev na vysokých školách dáva možnosť hlbšieho vhľadu do podôb ich sociálne podmieneného správania a to aj v situáciách, ktoré v 70-tych rokoch 20. storočia neboli bežné, v situáciách sociálne zmiešaných kolektívov študentov takmer v rámci všetkých druhov univerzít a fakúlt (minimálne na Slovensku). Ide tu o zaujímavú výskumnú výzvu. Sme presvedčení, že takéto výskumné overenie by potvrdilo mnohé z pravidelností konštatovaných Bourdieuom a Passeronom korešpondujúcich s pravidelnosťami rodinnej kultúrnej reprodukcie formulovanými Kohnom. Angažovanosť v súčasnej praxi vysokoškolského vzdelávania tieto súvislosti naznačuje.

o otázkach interakcie so školou a intervencie do školského diania. Jej výskum v zásade podporuje vyššie uvedené zistenia fixovanosti nižších sociálnych vrstiev na otázky výchovnej konformity, problematiku správania detí v škole a závislosť od školských autorít a u vyšších vrstiev orientácie na samostatné rozhodovanie a zvýšenú mieru individuálnej angažovanosti. Tak Katrňákovo ako aj Vojtíškovské výskum nesledujú angažovanosť rodičov či matiek v ranom školovaní ich dieťaťa (Katrňák isté aspekty len sprostredkovane), v prípade Vojtíškovskej sa navyše matky vyjadrujú k vytipovaným problémovým aspektom komunikácie rodiny a školy, k problémovým situáciám a nie k bežným formám interakcie (ako je napr. voľba školy či domáca príprava na vyučovanie a pod.).

Katrňák (2004: 104-105) uvádza, že istú formu kontrolnej angažovanosti robotníckych rodičov v príprave dieťaťa na školu nachádzame len výhradne do konca prvého stupňa základnej školy, potom sa aj táto na konformite založená angažovanosť vytráca. Je teda zjavné, že práve reflexia obdobia raného školského detstva je kľúčová pre sociologickú analýzu vzdelávacej angažovanosti rodičov. Ak hovoríme o sociológii vzdelávania v ranom veku, rozvinutie konceptov P. Bourdieua a M. Kohna nachádzame najmä v prácach A. Lareauovej a D. Reayovej. A. Lareauová sa vo väčšine svojich výskumov venovala skúmaniam rodičov žiakov prvého stupňa základnej školy, pričom veľmi často išlo o školy s pričleneným posledným ročníkom materskej školy (kindergarten). Vo svojej prvej etnografickej štúdií (Lareau 1987) dvoch tried prvého ročníka vychádzala priamo z konceptu kultúrneho kapitálu P. Bourdieua, pričom rozlišovala komunitu rodičov z robotníckej triedy a rodičov z profesionálnej strednej triedy. Lareauová konštatovala odlišnú kvalitu participácie rodičov z oboch vrstiev na školskom živote. Robotnícki rodičia komunikovali so školou najmä o neakademických záležitostiach (stravovanie, doprava, voľnočasové aktivity), ich komunikácia bola formalizovaná a redukovaná. Rodičia zo stredných vrstiev viedli menej formálny dialóg najmä o akademických záležitostiach ich dieťaťa, pričom školu kontaktovali omnoho častejšie. Zásadne odlišná bola aj miera informovanosti rodičov o škole a o učení sa ich dieťaťa. Výhradným zdrojom informácií o škole bolo pre robotníckych rodičov ich dieťa a nepoznali tak detaily triednych interakcií. Rodičia zo stredných vrstiev disponovali extenzívnymi informáciami o škole a ich dieťatí, najmä matky poznali mená a reputáciu jednotlivých učiteľov, výkonovú úroveň spolužiakov ich dieťaťa a pod. Lareauová zároveň konštatuje vyššiu mieru závislosti robotníckych rodičov od školy a jej reprezentantov a tendenciu prenosu vzdelávacej zodpovednosti na nich. Rodičia zo stredných vrstiev chápu túto zodpovednosť ako zdieľanú a snažia sa pôsobenie školy monitorovať, kontrolovať a intervenovať doň. Lareauová (1987: 83) v nadväznosti na Bourdieua v závere konštatuje:

„Nie všetky kultúrne zdroje sú rovnako významné... Zdroje viazané priamo na sociálnu triedu (napr. vzdelanie, prestíž, príjem) a určité vzorce rodinného života (napr. príbuzenské putá, vzorce socializácie, voľnočasové aktivity) hrajú podľa všetkého významnú úlohu pri napomáhaní participácii rodičov v školách. Iné aspekty triedy a triednych kultúr zahrnujúce náboženstvo, hudobný, umelecký vkus, stravovacie preferencie, inventár domácnosti... hrajú podľa všetkého menej významnú úlohu v štrukturácii správania rodičov, detí a učiteľov vo vzťahu rodina-škola.“

Možno zhrnúť, že angažovanosť robotníckych rodičov vychádza z rodičovského štýlu, ktorý Lareauová (2003) nazýva „uskutočňovanie prirodzeného rastu“ (accomplishment of natural growth), ktorý umožňuje deťom vyrastať v menej riadených a na školu sa spoliehajúcich podmienkach. Participáciu rodičov zo stredných vrstiev charakterizuje „sústredená kultivácia“ (concerted cultivation) sprevádzaná angažovanosťou v riadení tak školských ako aj mimoškolských záležitostí. Sústredená kultivácia pozostáva z troch aspektov: participácia dieťaťa v organizovaných voľnočasových aktivitách, angažovanosť rodiča v živote školy dieťaťa a v komunikácii s ňou a rozhovory rodiča s dieťaťom.

Lareauová spolu s ďalšími autormi (Horvat – Weininger – Lareau 2003) neskôr pričleňuje k svojmu skúmaniu aj Bourdieuov koncept sociálneho kapitálu, ktorý jej umožnil ozrejmiť sociálnu participáciu rodičov v komunikácii so školou. Ukázalo sa, že rodičia zo stredných vrstiev sú v prípade potreby schopní utvárať kolektívne sociálne siete s inými rodičmi, prípadne ďalšími špecialistami, aby mohli efektívne intervenovať do školského diania. Reakcia robotníckych rodičov je často individualizovaná. Robotnícki rodičia neutvárajú sociálne siete s ďalšími rodičmi či špecialistami, pretože ich primárnym orientačným poľom je pole príbuzenstva, ktoré participovalo najmä na záležitostiach dopravy do školy či obliekania dieťaťa.

„...rodičovské siete majú tendenciu byť homogénne vo vzťahu k triede v tom zmysle, že strednotriedne siete nezahŕňajú robotníckych alebo chudobných rodičov a siete robotníckej triedy a chudobných nezahŕňajú rodičov zo strednej triedy...“ (Horvat – Weininger – Lareau 2003: 344)

V roku 2009 Lareauová spolu s Weiningerom etnograficky rozvinuli Kohnov koncept centrálnej hodnoty konformity vo výchove robotníckych rodičov a samostatného rozhodovania sa u rodičov zo stredných vrstiev, pričom skúmali rodiny žiakov tretieho ročníka ZŠ. Etnografický prístup umožnil diferencovanejšie vnímanie rodinných interakcií a poukázal na situačnú viazanosť uvedených hodnôt najmä na kontext školského vzdelávania. Napr. robotnícki rodičia tematizujú význam konformity voči vonkajšej autorite najmä počas riadených výchovných alebo vzdelávacích situácií. V prípade voľnočasových aktivít však požiadavka na konformitu ustupuje podpore

autonómie, času pre seba a rovesnícky iniciovaným aktivitám. Tento čas sa nechápe ako priestor pre učenie sa a záväznosť, ako je tomu naopak pri vnímaní voľnočasových záležitostí u rodičov zo stredných vrstiev.

„Výsledkom je, že hoci rodičovská oddanosť konformite identifikovaná Kohnom jasne ovplyvňovala praktiky výchovy dieťaťa v rodinách robotníckej a chudobnej triedy, neobjavovalo sa uplatňovanie tejto hodnoty v niektorých oblastiach každodenného života, vrátane voľného času detí.“ (Weininger – Lareau 2009: 691)

Naopak, rodičia zo stredných vrstiev sa vo výchovných komunikáciách veľmi často uchýľovali k nepriamej kontrole voľby dieťaťa, k nezjavnému vedeniu rozhodovania dieťaťa, manévrovaniu s ním (čiže skrytej konformizácii). Samostatné rozhodovanie dieťaťa ako výchovná hodnota tak bolo v niektorých situáciách podmienené vyjednávaním a nepriamou manipuláciou, čo sa v komunikačných vzorcoch robotníckych vrstiev nevyskytuje. Aj voľnočasové aktivity boli priestorom výchovného riadenia a boli významne formalizované. Paradoxne tak stredné vrstvy vykonávajú extenzívnejšiu kontrolu nad činnosťami a rozvojom dieťaťa. Umožňuje im to rozvinutejší kultúrny kapitál obsahujúci poznanie inštitucionálnych očakávaní a fungovania inštitúcií a taktiež aj rozvinutejší sociálny kapitál. Na tento fakt poukázala Lareauová (Lareau – Cox 2011) v longitudinálnej štúdiu participácie skúmanej skupiny rodičov na komunikácii s rozličnými školami sprevádzajúcimi vývin ich detí. Rodičia zo stredných vrstiev dlhodobo preukázali schopnosť nielen efektívnejšej intervencie do školského diania, ale predovšetkým schopnosť predvídania a predchádzania potenciálnym problémom svojich detí, ktoré vyplývali z detailnejšieho chápania školskej inštitúcie.

„Aj keď všetci rodičia hlboko milovali svoje deti, interakcie rodičov zo strednej triedy s inštitúciami boli spojené s ich viac *globálnou informovanosťou* o tom, ako vzdelávacie inštitúcie pracujú, s viac *špecifickou informovanosťou* o silných (a slabých) stránkach situácie ich dieťaťa a s väčšou *dôverou v intervenovanie a históriou intervenovania* do vzdelávacích záležitostí v porovnaní s robotníckymi a chudobnými rodičmi.“ (Lareau – Cox 2011: 160)

Spôsob angažovania sa a intervenovania matiek do raného školovania ich detí empiricky skúmala aj D. Reayová (1998) vychádzajúc priamo z prác P. Bourdieua. V porovnaní s Lareauovou posunula svoj výskumný fokus do ešte nižších vekových hladín. Skúmala 33 matiek päťročných detí vstupujúcich do dvoch sociálne diferencovaných londýnskych primárnych škôl (v Anglicku začína primárna škola piatym rokom dieťaťa). Reayová identifikovala tri druhy vzťahov matiek k školovaniu (schooling) ich detí: matky dopĺňajúce školovanie (complementors), matky kompenzujúce školovanie (compensators), matky modifikujúce školovanie (modifiers). Každá z matiek, bez ohľadu na

príslušnosť k sociálnej vrstve volila vo vzťahu k školovaniu jej dieťaťa aspoň jednu stratégiu. Zásadný rozdiel bol jednak v úspešnosti daných stratégií a zároveň v schopnosti matiek pohybovať sa medzi týmito druhmi vzťahov.

Väčšina robotníckych matiek volila vo vzťahu ku škole len jednu stratégiu, pomerne často tú dopĺňajúcu. Nešlo však o aktívne a iniciatívne dopĺňanie, ale skôr odpoveď na požiadavku školy (napr. školou požadované pravidelné domáce precvičovanie čítania). Matky zo stredných vrstiev nielen že odpovedali na požiadavku školy o doplnenie školovania, ale aktívne identifikovali nedostatky v poskytovanom vzdelávaní, tieto nedostatky sa snažili vykompenzovať a v prípade potreby aj zmeniť pôsobenie školy na ich dieťa. „Kompenzujú angažovaním doučujúcich, zároveň úspešne modifikujú to, čo škola poskytla dieťaťu, sebaisto pokračujú dopĺňaním školou ponúkaného prostredníctvom materskej práce doma.“ (Reay 1998: 69)

Matkám zo stredných vrstiev toto umožňuje ich kultúrny, sociálny a ekonomický kapitál.

„Matky zo strednej triedy boli angažované v extenzívnom, systematickom programe generovania kultúrneho kapitálu pre svoje deti či už to bol priamo vzdelávací kapitál prostredníctvom školného, kultúrny kapitál prostredníctvom hodín umenia, tanca, divadla či hudby, alebo sociálny kapitál prostredníctvom organizovania pravidelných termínov pre svoje deti, aby si rozvíjali ich vlastné sociálne siete a praktizovali svoje sociálne zručnosti.“ (Reay 1998: 70)

V kontakte so školou tak matky zo stredných vrstiev využívajú svoje kultúrne zdroje, zatiaľ čo robotnícke matky nimi nedisponujú a sú postavené pred omnoho náročnejšiu situáciu: „Ženy zo strednej triedy sa prevažne angažujú v procese replikovania habitusu zatiaľ čo ich náprotivky z robotníckej triedy sa pokúšajú o omnoho náročnejšiu úlohu; o transformovanie habitusu“ (Reay 1998: 70).

Podľa Reayovej, je táto náročná úloha v súčasnosti, kedy ženy vykonávajú voľbu školy pre svoje dieťa a so školou takmer výhradne komunikujú, zodpovednosťou najmä matiek. Ako hovorí v jednom zo svojich neskorších textov (Reay 2005), matky vykonávajú „špinavú prácu sociálnej triedy“. Preto v súčasnom sociologickom skúmaní vzťahu matiek a školy treba pracovať s určitým terminologickým rozšírením konceptu P. Bourdieua. Otázky vzťahu rodiny a školy sú rodovo podmienené a treba tak v tejto súvislosti pracovať s konceptom rodovo podmieneného habitusu (gendered habitus) (Reay 1998). Jeho implicitnou súčasťou je emocionálna matiek, ktorá vedie k rozličnej miere emocionálnej angažovanosti sa matiek v záležitostiach školovania ich dieťaťa. V týchto súvislostiach tak treba okrem tradičných druhov kapitálu P. Bourdieua počítat' s a veľmi seriózne brať do úvahy „emočný kapitál“ (Reay 2000) matiek.

Metodologické poznámky

Z týchto základných teoretických predpokladov sme vychádzali aj pri konceptualizovaní a organizácii nášho výskumu. Išlo o etnografické interview s deviatimi vybranými matkami detí navštevujúcich posledný ročník materskej školy a vykonávajúcich výber základnej školy pre ich dieťa. Zvolili sme teda matky obdobnej vekovej skupiny detí ako Reayová (1998). Netvrdíme, že v školovaní detí raného veku nie sú angažovaní aj otcovia, no stotožňujeme sa so záverom, že hlavná zodpovednosť leží v tejto vekovej skupine detí na matkách (Craig 2006). To zároveň potvrdzuje aj každodenná skúsenosť v danej materskej škole.

Hlavným kritériom pri výbere participantiek bolo ich najvyššie dosiahnuté vzdelanie a to, že ich dieťa je v predškolskom veku, posledný rok pred nástupom do základnej školy. Keďže druhá autorka je insiderkou v danej materskej škole, nebol pre ňu problém zohľadniť osobné údaje o deťoch a ich matkách. Základné informácie sú uvedené v evidenčných lístkoch, ktoré každý rodič dieťaťa každoročne vyplňuje a odovzdáva učiteľkám v triede. Okrem základných údajov o deťoch sú tam aj požadované informácie ako je zamestnanie otca, matky a ich pracovné zaradenie. Druhá autorka zároveň disponuje detailným poznaním vybraných matiek a ich rodín a je s nimi v osobnom kontakte už tretí rok, čím sa dosiahla prirodzenosť komunikačnej situácie a otvorenosť rozhovoru.

Participantky boli vyberané najmä na základe ich vzdelanostnej úrovne, pričom sme pracovali s tromi vzdelanostnými úrovňami. Prvú skupinu tvorili tri matky detí s ukončeným vysokoškolským vzdelaním a vykonávajúce profesiu s vysokou mierou zodpovednosti resp. zastávajúce riadiacu funkciu (napr. vedúca laboratória), druhú skupinu tvorili tri matky so stredoškolským vzdelaním s maturitou vykonávajúce najmä úradnícke povolania (administratíva) a poslednú skupinu zase tvorili tri matky so stredoškolským vzdelaním bez maturity vykonávajúce robotnícke povolanie (obsluha strojov vo výrobnom závode). Toto rozdelenie vzorky je istým kompromisom. Vzdelanie a pracovné zaradenie sú indikátormi príslušnosti k sociálnej vrstve, takto ich kombinuje väčšina výskumov (Yang 2007). Rozdelenie na dve sociálne vrstvy (stredné verzus nižšie či úradnícke verzus robotnícke), s ktorým pracuje väčšina existujúcich výskumov v tejto oblasti (vrátane tých vyššie uvedených) vyjadruje skupiny s najvýraznejšími diferenciami v postojoch či praktikách. Už Bourdieu s Passeronom (1971) však poukázali na to, že existujú podstatné rozdiely vo vzťahu k škole medzi strednými a vyššími vrstvami, napr. v miere interiorizácie hodnoty usilovnosti. Preto sme zvolili trochu diferencovanejšie skupiny. Samozrejme by sa dalo diskutovať o sile jednotlivých faktorov, či je pre výber participantiek a zvolený výskumný fokus významnejšia vzdelanostná

úroveň alebo profesijný status. Väčšina štúdií sa dnes prikláňa skôr na stranu vzdelania (Roksa – Potter 2011).⁵

Interview prebiehali na vybranej materskej škole v Trnave v situáciách stretnutí s rodičmi v rámci školy. Dĺžka jedného interview variovala od 50 minút do 1 hodiny 15 minút. Interview boli realizované v období február a marec 2012. Oproti existujúcim vyššie uvedeným anglo-americkým výskumom sme mali jednu výhodu, ktorou bolo sociálne zmiešané prostredie v rámci jednej materskej školy. Systém predškolského vzdelávania na Slovensku je relatívne integrovaný, čo umožňuje zaznamenať reflexie matiek z rôznych sociálnych vrstiev na identickú vzdelávaciu resp. školskú situáciu. Isté segregáčne prvky spôsobené nižšou dostupnosťou predškolského vzdelávania v ostatnom období síce u nás silnejú, no rozhodne nemajú podobu tak vysoko segregovaného a nesystematizovaného poskytovania raného vzdelávania ako to vidíme v USA či v Anglicku.

Zúčastnené matky boli dopytované na mnohé aspekty školovania ich dieťaťa. V prevažnej miere vyjadrovali svoje očakávania voči školovaniu ich dieťaťa, v určitých momentoch zase vyjadrovali ich vlastnú reflexiu praktík či konania, ktoré vykonali vo vzťahu k škole⁶, v iných momentoch zase demonštrovali povedomie o školovaní ich dieťaťa. Aj väčšina existujúcich výskumov v tejto oblasti sa pohybuje v týchto medziach: očakávania voči škole – reflexia praktík voči škole – povedomie o škole.

Cieľom výskumu bolo zistiť, či v prípade vzťahu k integrovanému kontextu materskej školy u nás možno u slovenských matiek nájsť obdobné pravidelnosti v sociálnych diferenciách vo vzťahu k škole, akú opísali predchádzajúce, prevažne anglo-americké výskumy.

Analýza a kódovanie údajov sledovali pravidlá a princípy zakotvenej teórie, ktoré však boli vzhľadom na lokálne podmienky a špecifiká výskumného problému čiastočne modifikované. Obdobný postup zvolil v našich podmienkach aj Katrňák (2004).⁷

⁵ Toto samozrejme platí pre euro-americký kontext. V iných kultúrnych kontextoch môže byť sila na strane úplne iných faktorov, napr. etnicity (pozri Vellymalay 2010).

⁶ Informácie o konaní matiek (hlavne ak ide o výber školy a prípravu na školu) sú validizované znalosťou ich konania zo strany realizátorov interview, dlhodobým dôverným vzťahom s realizátorom interview a zároveň hlbokou znalosťou osobnosti a vlastností participantiek zo strany realizátora interview.

⁷ Metodologicky otvorenou zároveň zostáva aj otázka dominantnosti rôznych analytických postupov vo výskume, keďže v kontexte zakotvenej teórie sa favorizuje induktívny prístup, pričom sa ale v rámci samotnej teórie vedú metodologické spory o mieste deduktívnych stratégií. To platí aj pre náš výskum, keďže znalosť existujúcich autoritatívnych výskumov do určitej miery podnecuje deduktívne interpretačné stratégie. Tie však boli oslabené skutočnosťou dramatickej kultúrnej odlišnosti podmienok výskumov realizovaných vo Francúzsku, Veľkej Británii, USA či Kanade v porovnaní so Slovenskom (tento problém v kontexte zakotvenej teórie tematizuje Glaser 2007).

Voľba materskej a základnej školy

V interview matky rekonštruovali dôvody, prečo sa pred tromi rokmi rozhodli pre danú MŠ a zároveň uvádzali aktuálne dôvody voľby ZŠ pre svoje dieťa, keďže zber údajov prebiehal počas resp. krátko po uskutočnení zápisov detí do ZŠ. Vo všeobecnosti možno povedať, že sa potvrdili závery kompilácie sociologických výskumov Moravcovej (2005), z ktorej vyplýva, že vzdialenosť od bydliska a dostupnosť MŠ a ZŠ sú primárnymi faktormi voľby škôl. Aj keď dostupnosť vstupuje ako jeden zo základných faktorov pre voľbu tak MŠ ako aj ZŠ, sú tu isté významné kvalitatívne rozdiely.

MŠ medzi sebou v súčasnosti vzhľadom na ich počet nesúperia tak intenzívne o rodičovskú voľbu. Ich postavenie je tak exkluzívne, že do kompetitívnej situácie sú postavení skôr rodičia medzi sebou. To sa prejavilo aj v interview, keď matky tematizovali problémy zapísať svoje deti do MŠ. ZŠ sú v opačnej situácii. Musia vytvárať stratégie, ako prilákať rodičov a intenzívnejšie pracujú s prezentovaním svojich kvalít, najmä voči voliacim matkám. Wilkins (2013) na základe interview s vybranými londýnskymi matkami označuje túto stratégiu ako „rodovo podmienená ekonomika voľby školy“ (gendered economy of school choice).

Pri voľbe základnej školy sa nám pritom naplno ukazujú odtiene odlišnej voľby medzi matkami s diferencovaným vzdelanostným a profesijným statusom. Všetky matky s najnižším vzdelaním tematizovali výhradne dostupnosť:

R (*Iveta*): No išlo hlavne o to, aby som to mala čo najbližšie k rodičom, do práce, do školy, domov...

V: Nezaujímali ste sa o kvalitu školy?

R (*Iveta*): Nie, len časovo, v dnešnej dobe, aby som to všetko stihala.

Perspektíva matiek s maturitou vyjadruje širšiu reflektívu, pretože do svojich úvah zapájajú aj kritérium kvality, resp. uvádzajú zdroje, ktoré sa o kvalite daných škôl vyjadrujú. Takúto širšiu reflektívu vykazovali výpovede všetkých matiek s maturitou. V praktike voľby však predsa len viac zaváži okamžitý efekt praktického kritéria dostupnosti.

„Pôvodne sme chceli ísť na Bottovu, lebo každý vychvaľuje túto školu a na Kornela Mahra teda som počula viac menej len také záporné veci. Vlastne do poslednej chvíle sme boli rozhodnutí, že na Bottovu, len deň pred zápisom sme sa rozhodli, že predsa len pôjdeme na Kornela Mahra. Zase kvôli vzdialenosti, pretože tá Bottova je dosť od ruky a keď som si teda do budúcnosti predstavila, že budem chodiť do práce, tak aby som to mala čím bližšie. Takže zase tam u nás rozhodovala vzdialenosť...“ (*Františka*)

Vysokoškolské matky informácie o kvalite vedú k mobilizácii zdrojov, ktoré dokážu potlačiť prvoradosť princípu dostupnosti aj za cenu istých praktických nevýhod a predpokladateľných komplikácií.

„A mne bohužiaľ cez prázdniny povedalo 14-ročné dievča, ktoré chodí na Kornela Mahra, že v žiadnom prípade tam Zuzku dať nemám. Jednoducho tam neviem či vyučujúci poľavili, alebo ja už neviem čo. Dovtedy som nemala zlé referencie na túto školu, ale ako náhle mi bolo povedané toto ako záškoláctvo, fajčenie, nechcem povedať, že aj drogy to už nevyšlo z ich úst, ale už mi to začalo tak zaváňať. Obávala by som sa, že Zuzka by sa dala stiahnuť, neviem, ja by som na ňu vtedy dosah nemala. O Bottovej som počula, že je vynikajúca, ale dovtedy som ju nechcela tam dať... No ale nakoniec vyhrala tá Bottova škola...“ (*Beáta*)

Už pri voľbe školy je tak dobre citeľná „afektívna práca“ (Wilkins 2013) matiek zo stredných a vyšších vrstiev. Školy sa snažia vnímať aj z pohľadu ich rizík, ktorými podporujú obavy o ich dieťa a jeho ďalší rozvoj. Školu sa snažia vnímať prospektívne, z hľadiska jej pôsobenia na dieťa v budúcnosti. V tomto postoji možno vnímať tendenciu predvídať a predchádzať potenciálnym problémom detí, tak ako to empiricky overila už Lareauová a Coxová (2011). Warnerová (2010) tento postoj matiek označuje ako „emočné ochraňovanie“ (emotional safeguarding). Túto formu rizikového „emočného kapitálu“ sme v prípade našich participantiek identifikovali len u matiek vysokoškoláčok.

Príprava na školu

Čítanie školovania dieťaťa cez emočnú prizmu sme identifikovali u vysokoškoláčok aj v iných témach ako voľba školy. Často napr. spontánne zdôrazňovali dôležitosť dobrého vzťahu učiteľky a dieťaťa. Pocit pohody a spokojnosť dieťaťa akoby na prvý pohľad potláčali akademický fokus týchto matiek. Ak si však sprítomníme témy rozhovoru týkajúce sa angažovanosti matiek v príprave na školu, zistíme dominantnosť praktík smerovaných na školskú úspešnosť či bezproblémovú zaškoliteľnosť:

„Priebežne sa hráme na školu, keď robíme úlohy so starším synom, on si pritom robí tiež nejaké úlohy, takže sa to učí priebežne...“ (*Cecília*)

Ani jedna z vysokoškoláčok (na rozdiel od niektorých maturantiek či matiek bez maturity) taktiež nekupuje svojmu dieťaťu v tomto období hračky len podľa toho, aké sa mu páčia či k akým má pozitívny vzťah. Kľúčové je rozvojové kritérium vo vzťahu k školskej pripravenosti:

„V prvom rade beriem do úvahy asi praktickosť hračky. Pokiaľ si myslím, že má význam tá hračka aj do toho zainvestujem. Podstatné je využitie, či mu tá hračka niečo dá. Napríklad veľmi dobrá hračka je Lego, naučil sa pri tom počítať, počítal hneď tie čudlíky, takže si tam precvičoval tú matematiku, priestorovú orientáciu, keď staval podľa návodu.“ (*Cecília*)

Aj z tohto dôvodu súhlasíme s Warnerovou (2010), že v prípade matiek z vyšších vrstiev skôr ide o prepojenie akademického s emočným. Veľmi často ide týmto rodičom o to, aby sa dieťa rado učilo, aby si „vštepilo lásku k učeniu“, ktorá v konečnom dôsledku zvyšuje akademické výsledky dieťaťa.

Emočný komponent pritom funguje ako určité uľahčenie akademického. Spôsob angažovanosti vysokoškoláčok v kognitívnom rozvoji dieťaťa pred vstupom do ZŠ vykazuje značné rozdiely oproti iným skupinám matiek. Matky vysokoškoláčky nie sú fixované na konkrétne formálne úlohy obsiahnuté v testoch školskej pripravenosti alebo v odovzdávanej predstave o podobe zápisov v ZŠ. Ich rozvojové pôsobenie je komplexné, menej viazané na kontext zaškolenia a pripravenosť dieťaťa na školu spravidla vyvstáva ako nevyhnutný dôsledok komplexného rozvojového pôsobenia a rozvinutého kultúrneho kapitálu dieťaťa ako jeho dôsledku:

„Ale vlastne sme boli prekvapení, čo všetko sa vyžaduje od budúcich prváčikov pri zápise do školy. Doma čítame knižky, ale nikdy sme netrénovali, že toto je také písmenko, aby vedeli identifikovať. Trebárs rozprávame sa o rôznych predmetoch, ale nenapadne ma upozorňovať toto je taký tvar a toto taký tvar.“ (*Anna*)

Matky maturantky sa už viac pridriavajú formálnych požiadaviek na spôsobilosti nevyhnutné pre zaškolenie:

„...na tie písmená sme sa zamerali, že to sa učíme. Rozprávame si slová, určujeme na ktoré písmeno sa začína a potom opačne povieme písmeno a na to aby povedala slovo.“ (*Františka*)

Okrem sústredenia sa na formálne aspekty zaškolenia tematizovali všetky matky maturantky určitý aspekt osobnej asistencie pri príprave dieťaťa na vstup do ZŠ. Miera formálnej závislosti silnie u matiek bez maturity, kde nielenže trvajú na precvičovaní tradičných obsahov školskej pripravenosti, ale za týmto účelom získavajú pracovné zošity, ktoré tvoria akýsi didaktický vzor (zároveň korzet) ich predškolskej angažovanosti. Miera ich osobnej asistencie je však obmedzená:

„Kúpila som tie predpisové zošity, tak skúšame to. Ona by chcela úplne niečo iné, nechcem ju úplne nasilu nútiť, aby mala k tomu odpor... Kúpila som to v papiernictve a to iba tú začiatočnú sadu na cvičenie, kvôli tým ľahom, lastovičky a čiarky, aby si to skúšala.“ (*Gita*)

„Predpisový zošit“ je vnímaný ako návod rodičovskej angažovanosti. Pomáha matkám získať vhlad do očakávaní školy. Vyššie uvedené príklady demonštrujú závery Bourdieua a Passerona (1971), ktorí kreslia deliacu čiaru medzi vyššími a strednými vrstvami v princípe odpútania sa od reality v otázkach vzdelávania. Kultúrny kapitál vyšších vrstiev umožňuje nefixovať sa len na praktické problémy zaškolenia a vzdelávať viac „nadhľadovo“. Preto pre matky vysokoškoláčky nie je podstatné detailné poznanie praktických

kritérií školskej pripravenosti. Stredné vrstvy sú viac pripútané k otázkam bezprostrednej reality a ich kultúrny kapitál im umožňuje dúfať v sociálny vzostup, ktorého praktickým vyjadrením je zvýšená školská usilovnosť. Preto matky aktívne komunikujú s učiteľkami o daných kritériách a zvýšenou domácou prácou sa snažia zabezpečiť úspech dieťaťa. Matky bez maturity majú znížený vhl'ad do problematiky zaškolenia, v komunikácii so školou cielene neidentifikujú podstatu tejto problematiky a sú teda vo svojej činnosti odkázané a fixované na existujúcu ponuku materiálov, ktorú veľmi často považujú za dominantný zdroj ich poznania.

Vzdelávanie a rodičovské hodnoty

V realizovaných interview sa do značnej miery potvrdili aj Kohnove (1977) závery o výchovných hodnotách rodičov, neskôr rozvinuté Lareauovou a Weiningerom (2009). Konformita k vonkajšej autorite vyjadrovaná v praktikách zakazovania bola badateľná najmä z vyjadrení matiek bez maturity. Keď sme sa matiek pýtali, ako prebieha lúčenie s ich dieťaťom v šatni na začiatku školského dňa, všetky matky bez maturity zdôrazňovali v ich reflexiách poslušnosť a nerobenie problémov. Ani jedna matka vysokoškolačka toto dieťaťu nezdôrazňovala. V ich prípade išlo najčastejšie o popriatie pekného dňa, nech sa dieťaťu v škole darí, nech sa má fajn a pod. Matky bez maturity tak zdôrazňujú dodržiavanie externých univerzálnych noriem, matky vysokoškolačky vychádzajú z prežívania ich konkrétneho dieťaťa.

Stratégia zákazu ako dôsledku snahy o dodržiavanie externých noriem vychádzala z interview na povrch najmä z otázok týkajúcich sa reakcií matiek na problémové správanie dieťaťa.

„...keď sa nedá, tak jej zakážem. Jednoducho nebudeš robiť toto, keď si nespĺnila úlohu. Síce sa jeduje, nepáči sa jej to, povie že ju nemáme radi, všetci jej robíme zle. Ale nechám ju tak.“ (*Gita*)

Ani jedna vysokoškolačka nespomenula zákaz ako dôsledok snahy o nápravu správania svojho dieťaťa. V zhode s Kohnom postupovali vo svojich odpovediach najmä v zmysle praktík podpory.

„Ale snažím sa s nimi rozprávať, dohovárať, zisťovať čo sa stalo, ale tým že ich je viac sa vyhovárajú jeden na druhého a pokiaľ viem a som si istá, že kto to spôsobil tú danú situáciu, tak snažím sa neriešiť to pred ostatnými, dohovoriť mu a snažiť sa vysvetliť, prečo sa to udialo z jeho strany, čo ho k tomu viedlo a hľadať riešenie skôr tak dohovorom, povysvetľovať si veci a tak.“ (*Anna*)

Praktiky podpory si vyžadujú vhl'ad do výchovnej situácie, disponovanie informáciami o dieťati a jeho sociálnych vzťahoch, či fungovaní v rovesníckej skupine. A práve v tomto povedomí sa zásadne líšia matky bez maturity a matky vysokoškolačky, najmä vo vzťahu k škole a fungovaniu dieťaťa v nej.

Zdrojom týchto informácií môže byť buď učiteľka alebo dieťa samé. Matky vysokoškoláčky pritom aktívne zhromažďujú informácie pri akomkoľvek náznaku možného problému.

V: Vy osobne vyhľadávate konzultáciu s učiteľkou?

R (*Anna*): Myslím, že niekoľkokrát som sa pýtala a určite, keď natrafím na nejaké nezvyčajné správanie tak sa pýtam.

V: V akom smere sa najčastejšie pýtate?

R (*Anna*): Týkalo sa to rozvoja reči a správania. Keď chlapci dostávali živší tak som sa snažila zistiť prečo, že či to je vplyv kolektívu, prostredia alebo len vek, že im blšky ožívajú. A napríklad aj u Mateja napríklad také presadzovanie sa vlastne, ako ho viesť, aby som ho príliš netlmila, aby som ho nezabzdila, aby som ho príliš neupozorňovala: Matej nie, nie, len proste aby som konala v prospech dieťaťa.

Z výpovede sú zjavné obavy o podobu optimálnej stimulácie dieťaťa, chápanie správania v alternatívach možných dôsledkov, ich zvažovanie. Základným motívom je „prospech dieťaťa“ a obavy týkajúce sa možnosti nepravnej reakcie matky na správanie dieťaťa. Je tu teda zjavný „emočný kapitál“ matky, ktorý bol ľahko identifikovateľný u všetkých matiek s vysokoškolským vzdelaním. Matky bez maturity nielenže menej kontaktujú učiteľky, ale zároveň kladú úplne iný dôraz na obsahy komunikácie s učiteľkou. Vo vyššie uvedenom príklade robil matke vysokoškoláčke starosti osobnostný rozvoj jej dieťaťa, jeho individuálne vlastnosti. Ťažisko matiek bez maturity leží úplne niekde inde:

„Najčastejšie sa pýtam na to, čo ma zaujíma, či spinkala, či nevyrába problémy, komplikácie a teda tú stravu, či spapala, nespapala.“ (*Hana*)

Zjavný je tu opäť konformizačný a behaviorálny aspekt rozvoja dieťaťa. Ten bol zdôrazňovaný všetkými matkami bez maturity. Zdrojom informácií o aspektoch školskej práce môže byť aj dieťa samotné. Tento zdroj informácií však matky bez maturity taktiež nevyužívajú.

V: Viete aké činnosti prebiehajú v materskej škole?

R (*Iveta*): Ani nie, lebo vždy povie, že zabudla (smiech). Aj to, čo papala zabudne. Nevie, keby som si neprečítala ani neviem, čo mali jesť na obed dajme tomu.

V: Takže neviete, čo v materskej škole robili?

R (*Iveta*): Neviem.

V: Nezvyknete sa na to spýtať učiteľiek, aby ste mali určitú predstavu?

R (*Iveta*): Nie, niekedy mi ukáže aj po týždni, že toto sa učili, alebo dávno sa učili, cvičili alebo, čo robili vonku.

Matky vysokoškoláčky získavajú extenzívne školské poznanie aj z tohto zdroja:

„Vieme, že prebiehajú zamestnania, chlapci spomínajú, že čítajú knižky pred spinkaním, počúvajú nejakú rozprávočku, spomínajú pracovné zošity, že čo dnes robili... že detičky sú na čerstvom vzduchu, majú dostatok pohybu. Určite každý deň sa pýtam. No nie je celkom správna prvá otázka, keď sa ich spýtam: Ako bolo v škôlke. Lebo vždy dostanem odpoveď, že dobre. Ale potom už ďalšími konkrétnymi otázkami čo ste robili, aj ste boli vonku a čo ste robili do obeda, robili ste so zošitmi, aj ste spievali niečo... Takže tu už mi vedia porozprávať, predvádzajú čo sa naučili, učili sme sa trebárs počítať, robili sme si pracovné zošity. A tiež sme zaregistrovali, že asi máte témy, ktorým sa v týždni venujete. Spomínali triedenie odpadu, vesmír a chalani, keď prídu domov vyberajú knižky z knižnice a snažia sa dozistiť ovať ďalej, niečo ďalšie doplniť.“ (*Anna*)

K informáciám vedú matky vysokoškoláčky špecifické komunikačné stratégie. Matka reflektuje, že dieťať sa nemôže pýtať priamo a nekonkrétne, s jednoduchou odpoveďou dieťať sa neuspokojuje. Pýta sa na každú fázu denného režimu v MŠ a vyžaduje opis činností zo strany dieťaťa. To samozrejme nielenže poskytuje matke lepší vhlad do školskej situácie, ale zároveň to zvyšuje reflektívne schopnosti dieťaťa a usmerňuje ho to v jeho ďalšej činnosti, napr. v „dozistiť ovaní“ si vecí doma.

Tým sa zároveň podporuje samostatnosť dieťaťa, no hodnota samostatného rozhodovania ako Kohnova základná výchovná hodnota vyšších vrstiev je matkami vysokoškoláčkami tematizovaná aj explicitne, dokonca ako základná hodnota školskej socializácie.

V: Čo podľa vás by mala materská škola dávať a prečo je podľa vás pre dieťa dôležitá?

R (*Beáta*): ...celkovo možno takú prácu v kolektíve, aby to dieťa dokázalo riešiť potom, keď bude staršie, fú... situácie, v ktorých už bude musieť bojovať samé. ...my sme mali večierok a ja som ju nemala kam dať, tak som ju zobrala so sebou a tam suverénne sa postavila na stoličku a tam zaspievala pesničku pred dvadsiatimi úplne cudzími ľuďmi. Takže aj toto je určitý návyk, ktorý si ona odnesie a myslím si, že jej to v dnešnom svete len pomôže.

Materská škola tak podľa matky dáva dieťaťu sociálne spôsobilosti, na základe ktorých bude môcť fungovať autonómne a zároveň mu dala istý typ sociálnej „suverenity“. Ako však upozornila Lareauová s Weiningerom (2009), Kohnova konformita a autonómia obracajú svoje garde, ak ich začneme sledovať v neinštitucionalizovanom kontexte rovesníckych voľnočasových situácií, kedy autonómia naberá na význame u nižších vrstiev a aspekty konformizácie u vrstiev stredných a vyšších. Materiálnym sprievodcom tohto kontextu sú v predškolskom veku hračky a hrový repertoár a v prípade otázok týkajúcich sa tejto oblasti sa nám toto obrátenie potvrdilo. Matky

vysokoškolačky výber hračiek totiž jemne riadia a nenechávajú v tejto veci priestor pre samostatné rozhodovanie dieťaťa:

„berieme do úvahy aj ich výber o čo majú záujem, ktorý sa snažíme trochu usmerniť, aby tie hračky neboli veľmi jednostranne zamerané, ale aby boli primerané veku, čo treba rozvíjať v danom veku.“ (*Anna*)

Niektoré dokonca samé rozhodujú, no narážajú pritom na vývinové limity spôsobené ich snahou o priskorú akceleráciu vývinu dieťaťa:

„Zo začiatku to bolo tak, že som si myslela, že čo sa mne bude páčiť, ale skôr to boli potom také didaktické hračky, tak sa musia určite jej páčiť no a to sa mi párkrát potvrdilo, že to nie je celkom tak, že sa síce potešila že niečo dostala, ale tá hračka zostala potom vlastne odložená... veľa hračiek dostala Zuzka dosť predčasne, aspoň sa mi to tak zdá...“ (*Beáta*)

U matiek bez maturity rozhodujú úplne iné kritériá. Rozhoduje jednak cena hračky a zároveň sú hračky veľmi blízke preferenciám dieťaťa. Matka vychádza z predpokladu, čo by dieťa potešilo:

„No určite za prvé sa rozhodujem podľa financií, za druhé dôvod, prečo by som jej mala vôbec tú hračku kúpiť, no a potom asi to, po čom túži a viem, že jej to urobí radosť a bude sa s tým potom dlho hrať. Ona je vlastne vďačná za každú malú blbosť, aj za kindervajco, ona sa s tým dokáže hrať dve hodiny sama potichúčku.“ (*Iveta*)

Pri zaobstaraní hračiek tu nezohrávajú nejakú zásadnú úlohu rozvojové potenciály hračky, radosť a dĺžka zábavy sú významné. Činnosti s hračkou sú menej riadené a viac spontánne.

U matiek vysokoškolačok je hračka vlastne extenziou vzdelávania, nepracuje sa s diferenciou hra – práca, z čoho vychádza aj extenzia rodičovskej kontroly a riadenia. Pre matky bez maturity je vzdelávanie vecou školy, pričom o ňom disponujú len útržkovitými informáciami a príliš na ňom neparticipujú. To im umožňuje chápať hru doma ako autonómnu činnosť viac riadenú deťmi ako dospelými.

Záver

Aj keď systém predškolského vzdelávania a podoba či organizácia prechodu medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním sú na Slovensku pomerne špecifické a v porovnaní s anglo-americkým kontextom aj veľmi rozdielne, zdá sa, že perspektíva matiek vo vzťahu k školovaniu ich detí v ranom veku je z hľadiska výsledkov nášho výskumu porovnateľná a v zásadných aspektoch aj zhodná so závermi Lareauovej pre kontext USA a Reayovej pre kontext Anglicka. Zatiaľ čo systémové špecifiká viedli obe výskumníčky k skúmaniu matiek detí navštevujúcich školy v osobitých lokalitách s osobitou klientelou z hľadiska sociálneho pôvodu, takáto sociálna segregácia v podmienkach nášho vzdelávania v ranom veku ešte neexistuje, čo nám umožnilo skúmať matky

s rozdielnou vzdelanostnou úrovňou a profesijnou orientáciou v rámci jednej verejnej materskej školy. Matky tak mohli reflektovať ten istý kontext predškolského vzdelávania ich detí (rovnaké učiteľky, rovnaké zabehané pravidlá fungovania MŠ) a boli postavené pred obdobné voľby ďalšej vzdelávacej dráhy ich dieťaťa. O to viac relevantné sú získané závery o sociálne podmienených diferenciách medzi matkami vo vnímaní školovania ich dieťaťa.

Menej riadené podmienky domáceho vzdelávania, obmedzený prístup k informáciám o školovaní dieťaťa, väčšia vzdelávacia zodpovednosť prenášaná na školu zo strany najmä matiek bez maturity potvrdzuje aj pre naše podmienky „uskutočňovanie prirodzeného rastu“ ako základnú rozvojovú stratégiu tejto skupiny. Matky maturantky a vysokoškoláčky nepretržite, systematicky a cielene sledujú stratégiu „sústredenej kultivácie“, ako obe stratégie označila Lareauová (2003). Takéto bipolárne členenie sa pre skúmané slovenské matky ukázalo ako prínosné najmä v otázkach uplatňovania výchovných hodnôt matiek vo vnímaní školy resp. v komunikácii s ňou či o nej. Vtedy je možné hovoriť o hodnotovej a postojovej línii zásadne oddeľujúcej matky bez maturity či robotnícke matky od ostatných dvoch skupín matiek.⁸ Ide o témy, ktoré klasicky skúmal Kohn a neskôr ich revidovala Lareauová s Weiningerom.

V otázkach voľby školy a prípravy na školovanie sa nám však ukázala prínosnosť zohľadnenia troch druhov vzdelanostnej úrovne matiek, pričom interview umožnilo identifikovať špecifické stratégie pre všetky úrovne. Pri voľbe školy tak u matiek bez maturity ako aj u matiek maturantiek bola konečným kritériom dostupnosť školy, aj keď matky maturantky vykazovali komplexnejšie vnímanie vhodných škôl a disponovali aj istými prejavmi „emočného ochraňovania“. Matky vysokoškoláčky tvorili osobitú skupinu, kedy rizikové vnímanie dostupnejšej školy viedlo k voľbe vzdialenejšej, no kvalitnejšej školy. Rozvoj dieťaťa je u nich silnejším faktorom ako bezproblémová logistika.

Angažovanosť matiek v príprave na školu by sa dala schematizovať ako závislosť od vzdelávacích produktov (pracovné zošity) u matiek bez maturity a ich náhodné využívanie bez systematickej asistencie, závislosť od školských odporúčaní u matiek s maturitou a ich systematické zohľadňovanie pri osobnej asistencii, nezávislosť od vzdelávacích produktov a školských odporúčaní u matiek vysokoškoláčok a systematický komplexný rozvoj. V tomto prípade

⁸ Preto aj v príslušnej časti analýza vyzdvihuje dramatický rozdiel medzi matkami vysokoškoláčkami a matkami bez maturity a dikcia textu prechádza do dvojpolovej triednej analýzy tak, ako to možno vidieť u Katrňáka (2004) alebo vo vyššie uvedených zahraničných štúdiách postojov matiek k ranému školovaniu. Matky s maturitou možno bez problémov v tejto otázke priradiť k matkám vysokoškoláčkam, tvoria jednoliatu skupinu, keďže ich výroky spolu korešpondovali. Výroky matiek vysokoškoláčok intenzívnejšie ilustrujú spoločný princíp, a preto sme ich v danej časti zvolili ako prototypické.

hrá významnú rolu kultúrny kapitál matiek a jeho uplatňovanie v školovaní, tak ako to opísal Bourdieu s Passeronom.

Vedomie týchto vzdelanostne a sociálne podmienených rozdielov u matiek v prístupe k škole a vzdelávaniu musí viesť k cieľným školským intervenciám k tým deťom, kde neexistuje systematická nadväznosť medzi kultúrnou reprodukciou v rodine a škole. Vychádzame pritom z modelu kultúrnej mobility (DiMaggio 1982), ktorý nechápe kultúrny kapitál ako individuálny atribút získaný len v rodinnom prostredí v detstve, ale ako kultúrny proces prebiehajúci počas života človeka, v ktorom školské vzdelávacie procesy hrajú veľmi významnú úlohu (Aschaffenburg – Maas 1997). Ukazuje sa pritom, že zo školských kultúrnych procesov najviac benefitujú deti z nižších sociálnych vrstiev (De Graaf – De Graaf – Kraaykamp 2000). Obdobie raného detstva sa tak ako priesečník domáceho a školského javí pre tieto intervencie ako najvhodnejšie.

Ondrej Kaščák je docentom pedagogiky na Trnavskej univerzite v Trnave, kde je súčasne vedúcim katedry školskej pedagogiky. Taktiež pôsobí ako samostatný vedecký pracovník Centra pedagogického výskumu v Slovenskej akadémii vied v Bratislave. Zaoberá sa problematikou sociológie detstva a sociológie vzdelávania, školskej politiky a teórií vzdelávania. Je vedúcim redaktorom medzinárodného časopisu *Journal of Pedagogy*. Je členom Skupiny expertov na sociálne aspekty vzdelávania a prípravy (NESET) pri Európskej komisii, členom sekcie Sociológie detstva Nemeckej sociologickej spoločnosti, ako aj členom Rady pre systémové zmeny v školstve pri Ministerstve školstva Slovenskej republiky.

Eva Betáková je riaditeľkou materskej školy Čajkovského 28 v Trnave. Ako absolventka magisterského študijného programu *Predškolská pedagogika* pokračovala na PdF TU v Trnave v rigoróznom konaní s témou „Rozvoj dieťaťa predškolského veku vo vzťahu k profesijnej a vzdelanostnej orientácii matiek“. V súčasnosti spolupracuje s katedrou školskej pedagogiky PdF TU na realizácii výskumných a praktických aktivít v danej materskej škole.

LITERATÚRA

- ASCHAFFENBURG, K. – MAAS, I., 1997: Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review* 62(4): 573-587.
- BARNETT, W. S., 2005: Maximizing Returns from Prekindergarten Education. *Federal Reserve Bank of Cleveland Proceedings* 2: 5-19. (http://www.clevelandfed.org/research/conferences/2004/november/pdf/barnett.pdf?WT.oss=prekindergarten&WT.oss_r=15)
- BECKER, H. S., 1952: Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology* 25(8): 451-465.

- BOURDIEU, P., 1992. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J.-C., 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- CRAIG, L., 2006. Does Father Care Mean Fathers Share? A Comparison of How Mothers and Fathers in Intact Families Spend Time with Children. *Gender and Society* 20(2): 259-281.
- De GRAAF, N. D. – De GRAAF, P.N. – KRAAYKAMP, G., 2000: Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73(2): 92-111.
- DiMAGGIO, P., 1982: Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47(2): 189-201.
- Early Childhood Education and Care: key lessons from research for policy makers. 2009. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. Brussels: European Commission.
- GLASER, B. G., 2007: Remodeling Grounded Theory. *Historical Social Research*, Supplement 19, 32: 47-68.
- HOLLINGSHEAD, A. B., 1967: *Elmtown's Youth. The Impact of Social Classes on Adolescents.* New York: John Wiley.
- HORVAT, E. M. – WEININGER, E. – LAREAU, A., 2003: From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal* 40(2): 319-351.
- KATRŇÁK, T., 2004: Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha: Sociologické nakladatelství.
- KOHN, L. M., 1977: *Class and Conformity: A Study in Values. With Reassessment.* Chicago: The University of Chicago Press.
- LAREAU, A., 1987: Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60(2): 73-85.
- LAREAU, A., 2003: *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life.* Los Angeles, London: University of California Press.
- LAREAU, A. – COX, A., 2011: Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In: Carlson, M. – England, P. (ed.). 2011: *Social Class and Changing Families in an Unequal America.* Stanford: Stanford University Press.
- MORAVCOVÁ, D., 2005: Mateřská škola očima rodičů. *Informatorium* 12(8): 8-9.
- RAMEY, C. T. – CAMPBELL, F. A. – BURCHINAL, M. – SKINNER, M. L. – GARDNER, D. M. – RAMEY, S. L., 2000: Persistent Effects of Early Intervention on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science* 4(1): 2-14.
- REAY, D., 1998: Cultural Reproduction: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling. In: Grenfell, M. – James, D. (eds.). 1998: *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory.* London: Taylor and Francis.

- REAY, D., 2000: Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework? Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in their Children's Education? *The Sociological Review* 48(4): 568-585.
- REAY, D., 2005: Doing the Dirty Work of Social Class? Mothers' Work in Support of their Children's Schooling. *The Sociological Review* 53(2): 104-115.
- REYNOLDS, A. J., 2000: *Success in Early Intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- ROKSA, J. – POTTER, D., 2011: Parenting and Academic Achievement: Intergenerational Transmission of Educational Advantage. *Sociology of Education* 84(4): 299-321.
- TEMPLE, J. A. – REYNOLDS, A. J., 2007: Benefits and Costs of Investments in Preschool Education: Evidence from the Child-Parent Centers and Related Programs. *Economics of Education Review* 26(1): 126-144.
- Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve: zabezpečenie optimálneho začiatku pre všetky naše deti vo svete budúcnosti. Oznámenie komisie KOM (2011) 66 v konečnom znení. Brusel: EK.
- VELLYMALAY, S. K. N., 2010: Parental Involvement in Children's Education: Does Parents' Education Level Really Matters? *European Journal of Social Sciences* 16(3): 430-440.
- VOJTÍŠKOVÁ, K., 2010: Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika* 60(2): 115-126.
- WARNER, C. H., 2010: Emotional Safeguarding: Exploring the Nature of Middle Class Parents' School Involvement. *Sociological Forum* 25(4): 703-724.
- WEININGER, E. B. – LAREAU, A., 2009: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Conformity and Self-Direction in Childrearing. *Journal of Marriage and Family* 71(3): 680-695.
- WILKINS, A., 2013: Affective Labour and Neoliberal Fantasies: The Gendered and Moral Economy of School Choice in England. In: Vandenbeld Giles, M. (ed.). 2013. *Mothering in the Age of Neoliberalism*. Demeter Press: Bradford.
- YANG, C., 2007: Social Class Differences in Parent Educational Expectations: The Relationship between Parents' Social Status and their Expectations for Children's Education. *Frontiers of Education in China* 2(4): 568-578.