

Kapitola 9

Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině

Analýza představená v předchozích kapitolách vyšla z předpokladu, že vzdělanostní reprodukci dělníků nepoznamenává pouze školní selekce a deficit ekonomického a kulturního kapitálu dělníků, ale také jejich jednání a praktiky. Na základě tohoto předpokladu jsme obrátili pozornost k dělnické rodině a zabývali jsme se názory, postoji a chováním vzhledem ke škole a vzdělání. Abychom měli referenční rámec, mohli srovnávat a zároveň se ujistili, že to, co jsme o dělnících zjistili, je charakteristické právě pro dělníky a neplatí také pro jiné sociální skupiny, provedli jsme obdobnou analýzu názorů, postojů a chování vzhledem ke škole a vzdělání také u vysokoškoláků. V této kapitole toto všechno nejprve shrneme, pak konceptualizujeme, uchopíme tedy v sociologických pojmech, a nakonec zasadíme do širšího rámce teorií reprodukce společnosti představených ve druhé kapitole.

9.1 Od empirie k teorii: volný a soudržný vztah

Rozdílný přístup rodičů a dětí ke škole a vzdělání podle sociálních tříd zaznamenala celá řada studií (viz např. Heyns, 1978; Baker, Stevenson, 1986; Medrich, Roizen, Rubin, Buckley, 1981; Clark, 1983; Schneider, Coleman, 1993; Blöss, 1996; Ho, Willms, 1996; Reay, 1998, 1999; Crozier, 2000; Diamond, 1999/2000; Lareau, 2002). Jejich zjištění ukázala, že rodiče z vyšších tříd jsou aktivnější jak v péči o domácí přípravu dítěte do školy, tak v důrazu na rozvíjení vědomostí a znalostí dětí než rodiče z nižších tříd. Lépe společensky postavení rodiče se do školy s dětmi více a systematictěji připravují, více dbají na rozvoj verbálních schopností a dovedností dětí, častěji děti přihlašují do knihoven a nejrůznějších zájmových kroužků, více se zajímají o prostředí školy, kterou dítě navštěvuje, a jsou pravidelnými návštěvníky školních akcí a událostí. Hůře společensky postavení rodiče toto všechno s dětmi také dělají, ovšem ne v takové míře, ne s takovou intenzitou a ne s takovou důsledností. V těchto třech ohledech se od rodičů z vyšších tříd liší.¹

¹ Na začátku šedesátých let, kdy Frank Riessman napsal knihu *The Culturally Deprived Child* (1962), se v americké populaci pro postoje a názory hůře společensky postavených vrstev vzhledem ke škole a vzdělání vžil

Na přelomu osmdesátých a devadesátých let se tyto rozdíly v přístupu ke škole a vzdělání podle jednotlivých rodinných prostředí pokusili konceptuálně zastřešit Jean Kellerhals a Cléopâtre Montandon (1991). Podle typu rodiny indikované mírou její koheze rozlišili v reprezentativním výzkumu švýcarských rodin s dětmi, které navštěvovaly základní školu, tři druhy vzdělávacích stylů. *Smluvní styl (le style contractualiste)* převažuje v typu rodiny *spolek (association)*, jenž je charakteristický pro soužití vedoucích pracovníků a manažerů, tedy středních kádrů. Podstatou tohoto stylu je důraz rodičů na motivaci dítěte k učení při zachování jeho autonomie a samostatnosti. *Disciplinační styl (le style statutaire)* dominuje v typu rodiny *tvrz (bastion)*, který charakterizuje soužití nižších vrstev: řemeslníků, obchodníků, dělníků a rolníků. Teto styl je opakem smluvního stylu. Rodiče děti více kontrolují, než aby je k učení a zájmu o vzdělání vedli a motivovali. A navíc jejich zájem o školu a vzdělání je spíše instrumentální; jde jim především o to, aby dítě splnilo nezbytné školní povinnosti. Třetí, *mateřský styl (le style materneliste)* je kombinací dvou stylů předcházejících. Dominuje v něm dodržování pravidel nad autonomií a samostatností (*disciplinační styl*), ovšem přístup matky k dítěti je více než na kontrole a dohledu založen na motivaci a zprostředkování učiva (*smluvní styl*). Tento vzdělávací styl je charakteristický pro typ rodiny *družina (compagnonnage)*. Jedná se většinou o heterogamní pár, v němž má muž nižší vzdělání (nebo vykonává méně prestižní povolání) než jeho manželka.

Prakticky ve stejné době jako Kellerhals a Montandon, ovšem na druhé straně Atlantiku, přichází s konceptuálním uchopením rozdílných přístupů rodičů a dětí ke škole a vzdělání podle jednotlivých sociálních vrstev Annette Lareau (2000, první vydání 1989). Vztah dělnických rodičů a školy konceptualizuje jako *odloučení (separation)* a vztah rodičů vyšší střední třídy a školy jako *spojení (interconnectedness)*.

Koncept *odloučení* znamená nepropojenost rodiny a školy. Dělničtí rodiče považují učitele za odborníky na vzdělání, a proto odpovědnost za vzdělání

svých dětí nechávají na nich. O vzdělávací proces se nestarají a nediskutují o něm. Pokud se ke škole vyjadřují, tak to není ke struktuře výuky nebo k obsahu učiva. Jejich výroky se týkají neakademických záležitostí — toho, co s náplní učiva přímo nesouvisí. Většina z nich také neintervenuje do obsahu školního programu svých dětí. Školní osnovy dělničtí rodiče nechávají plně v kompetenci učitelů, protože se nepovažují za ty, kteří by měli k osnovám cokoliv říci. Jejich děti pak ve škole získávají pouze všeobecné vzdělání, jelikož studijní plán se nemá přizpůsobovat jakým rodičovským požadavkům. A i když se tyto rodiče se svými dětmi do školy připravují (jsou to výhradně matky, otec v dělnické rodině na školní přípravě dítěte prakticky neparticipuje), i když s dětmi doma čtou, učí se s nimi nová slova a kontrolují jejich domácí úkoly, jsou tyto aktivity spíše sporadické než pravidelné a rozhodně je rodiče neprovádějí tak důsledně, jak by si učitelé jejich dětí představovali a od rodičů očekávali, že je budou provádět.

Koncept *spojení* naopak odkazuje k vazbám, které existují mezi rodinou vyšší střední třídy a školou. Rodiče z vyšší střední třídy věří, že odpovědnost za školní vzdělání jejich potomků neleží pouze na bedrech školy, ale také na rodině. Proto se o výuku a vše, co je se školou spojené, důsledně a systematicky zajímají. Mají mnohem více informací o škole a učivu než dělničtí rodiče. Ke škole nezaujmají rezervovaný postoj, jsou naopak velmi obezřetní, přičemž častokrát neváhají ani pochybovat o profesionální kvalitě učitelů. Většina těchto rodičů se doma s dětmi pečlivě připravuje. Čtou s nimi, pomáhají jim s domácími úkoly, kontrolují je, dohlížíjí na jejich školní aktivity, čímž spojení mezi rodinou a školou udržují. Pokud jsou přesvědčeni, že ve školních osnovách existují nějaké díry, neváhají je zaplnit najmutím domácího učitele nebo přihlášením dítěte do speciálně zaměřeného doučovacího kursu či zájmového kroužku. A ačkoliv i v rodinách vyšší střední třídy dělá většinu domácích úkolů do školy s dítětem matka, otcové těchto rodin pravidelně chodí na školní pohovory, participují na školních událostech a hrají aktivní roli v důležitých rozhodnutích, které se školy a vzdělání potomka týkají. Učitelé tento zájem rodičů oceňují a vysvětlují si ho jako znak toho, že rodiče vyšší střední třídy si váží vzdělání a považují je za hodnotu.

I když empirické nálezy, které koncepty *odloučení* a *spojení* zastřešují, jsou v několika ohledech podobné našim zjištěním o vztahu českých dělníků a vysokoškoláků ke škole a vzdělání, přesto mezi nimi najdeme podstatný rozdíl. Naše zjištění ukázala, že dělnickou rodinu a školu nelze považovat za odloučené sféry. Mezi dělníky a školou vazby existují, jsou to ovšem vazby jiné povahy než vazby, které existují mezi vysokoškoláky a školou. Vztah dělníků a školy proto budeme konceptualizovat jako *volný vztah* a vztah vysokoškoláků a školy jako *soudržný vztah*.

koncept kulturní deprivace (rozdíly, které tento koncept měl definovat, byly především rozdíly mezi chudými Afroameričany, Portoričany a Mexičany a bohatou střední třídou Američanů). Podle tohoto konceptu se lidé na spodních pozicích sociální struktury chovají určitým způsobem a mají specifické názory proto, že prostředí, v němž vyrostli, zaostává za prostředím střední třídy. Jsou kulturně deficitní, a proto u nich najdeme odlišné jednání a postoje. Jak šel čas, byla tato teorie čím dál více vnímána jako kulturně imperialistická — jako teorie, podle níž existuje jediná správná kultura a jiné kultury se posuzují podle toho, jak blízké nebo naopak vzdálené jsou této kultuře. V průběhu sedmdesátých a osmdesátých let se proto základ tohoto konceptu — pojem nedostačující (*deficient*) proměnil v pojem jiný (*different*) a celý koncept kulturní deprivace se transformoval v koncept kulturní diference, neboli souběžné existence několika kultur, které jsou posuzovány hodnotově neutrálně.

Dělničtí rodiče v české populaci investují mnohem méně času, energie a úsilí než vysokoškolsky vzdělaní rodiče do vzdělání svého potomka. Dělníci školu pro dítě příliš nevybírají. Při její volbě považují za podstatnější než kvalitu učiva vzdálenost školy od místa bydliště. Pokud školu nemusejí navštěvovat, tak ji sami o sobě, z vlastní iniciativy ani nenavštěvují. Podle jejich názoru do školy chodí dítě, které samo nejlépe ví, co má dělat, jak se má připravovat a co po něm škola vyžaduje. Odpovědnost za to, jak a jestli vůbec se bude dítěti ve škole líbit, jakým směrem se bude ubírat jeho vzdělanostní dráha, jaké vzdělání si po ukončení základní školy vybere, nechávají dělničtí rodiče na samotném dítěti, případně škole.

Mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči a školou existuje *soudržný vztah*. Vysokoškoláci školu pro dítě pečlivě vybírají podle kvality vzdělávacího prostředí. Jde jim o to, aby jejich dítě chodilo do školy, která mu poskytne základy, o něž se bude moci ve své další vzdělávací dráze opřít. Školu pravidelně navštěvují, zajímají se o to, jak se v ní dítěti líbí a pokud se vyskytne nějaká potíž, ať už na straně školy nebo dítěte, snaží se nalézt její příčiny a odstranit je. To, jestli se bude dítěti ve škole dařit nebo ne, nenechávají pouze na něm, případně škole, ale považují to za výsledek své práce, cítí za to zkrátka odpovědnost.

Na přípravu dítěte do školy dělničtí rodiče nekladou takový důraz jako vysokoškolsky vzdělaní rodiče. I když se dělnické matky s menším dítětem do školy připravují, dělají pouze to nezbytné, co dítě musí mít udělané. Jakmile je dítě starší, nechávají podobu přípravy již na něm samotném. Vymezují mu pouze čas na učení a připomínají mu, že by se mělo učit. Samotné učivo dítěti ale nezprostředkovávají, školní látku mu neobjasňují, její souvislosti nevysvětlují, se školou v tomto ohledu nespolupracují. Navíc dítě nepodporují v rozvoji jeho znalostí a vědomostí, například tak, že by si s ním o tom, co ho ve škole baví a zajímá, povídali, že by mu kupovali knížky a že by doma vytvářeli příhodnou atmosféru pro rozvoj jeho vědomostí a intelektuálních zálib. Od toho je tu podle dělnických rodičů škola. Ta určuje, jaké dítě po této stránce je, jaké jsou jeho nadání a schopnosti. Jsou to ze školy domů nošené známky, které vytvářejí úsudek dělnických rodičů o dítěti, o tom, jak je talentované, na co má a na co již nestačí.

Vysokoškoláci naopak považují ze školy domů nošené známky za důsledek přípravy dítěte do školy, za výsledek svého zájmu o školu. O svém potomkovi předpokládají, že je nadaný, a proto má-li zájem a do školy se připravuje, měl by tam také dobře prospívat. Pokud mu to ve škole naopak nejde, tak to není podle jejich názoru proto, že by byl méně talentovaný než ostatní děti, ale proto, že je nedbalý, nedůsledný, bez zájmu, zkrátka proto, že se do školy nepřipravuje. Z tohoto důvodu vysokoškolsky vzdělaní rodiče kladou velký

důraz na školní přípravu dítěte a na rozvoj jeho zájmu o učivo a vzdělávání. Dítě nenechávají, aby se se školou vyrovnávalo samo, ale systematicky je vedou. Je-li malé, do školy se s ním pečlivě připravují, učivo mu zprostředkovávají, jeho obsah vysvětlují. Jde jim o to, aby učivo porozumělo, aby je vzdělávání bavilo a ve škole se mu líbilo. Pokud je dítě starší a ve škole dosahuje dobrých výsledků (jedniček a dvojek), nechávají mu pak ve školní přípravě volnost, přičemž ho ale nenechávají zcela bez dozoru — dohlížejí na ně a kontrolují je. Vedle tohoto důrazu na školní přípravu dítě také podporují v jeho kulturních aktivitách, jako jsou čtení knih nebo zájmové kroužky, za nimiž vidí možnost zvýšení jeho zájmu o témata spojená se školou.

S rozdílným vnímáním schopností dítěte souvisí interpretace dělníků a vysokoškoláků týkající se jejich přístupu ke škole a školním povinnostem dítěte. Obě skupiny rodičů vědí, že předpokladem úspěchu jakékoliv činnosti je záliba v této činnosti — zájem o ni. I když se na tomto předpokladu rodiče shodují, používají jej paradoxně k ospravedlnění svého odlišného přístupu ke škole. Situaci, kdy dělničtí rodiče nechávají školní povinnosti a výběr dalšího studia pouze na dítěti, kdy je nevedou a vzdělání mu nezprostředkovávají, interpretují tak, že je to nejlepší způsob, jak dítě pozná, co ho baví a zajímá. Jedině tak si může podle dělnických rodičů najít práci, v které bude spokojené. Vysokoškolští rodiče naopak dítě ke spokojenosti ve škole nejen vedou, ale volí pro ně také nejruznější kulturní aktivity a zájmové kroužky, které mají podnitit jeho zájem o činnosti spojené se vzděláváním. Dělničtí rodiče tedy školu považují za sféru, do níž by se nemělo příliš zasahovat, protože jen tak dítě může najít to, co ho baví; vysokoškolsky vzdělaní rodiče se naopak snaží dítě na školu všemožně připravit, spolupracují s ní, protože jen tak se mu tam bude podle jejich slov líbit, bude ho to tam bavit a bude tam také chtít zůstat co nejdéle.

Rozdíly v postojích dělnických a vysokoškolsky vzdělaných rodičů ke školním povinnostem dětí a rozdíly v interpretacích těchto postojů jdou nakonec ruku v ruce s rozdíly ve vzdělanostních aspiracích těchto rodičů směřovaných k dětem. Vzdělanostní aspirace jsou u dělnických rodičů nízké, u vysokoškolsky vzdělaných rodičů vysoké. Dělničtí rodiče dítěti nezdůrazňují, že by mělo být ve škole výjimečné, že by se mělo učit na jedničky a dvojky a že by mělo usilovat o studium na střední škole. Očekávají a jsou spokojeni s průměrným školním výkonem, s tím, že dítě nebude sice patřit mezi nejlepší žáky, ale nebude také propadat, s tím, že se bude učit na trojky. Prospívá-li takto, je to pro dělnické rodiče dostačující. Vyšší aspirace na dítě nekladou. Vysokoškoláci, na rozdíl od dělníků, od svých dětí očekávají, že budou ve škole mít jen ty nejlepší známky. Jejich vzdělanostní aspirace směřované k dětem jsou vysoké, očekávají, že děti půjdou po ukončení základní školy na střední školu, kde získají maturitu a pak ještě dále na vysokou školu.

V situaci, kdy mezi rodinou, v níž dítě dělnických rodičů vyrůstá, a školou, kterou navštěvuje, existuje *volný vztah*, je dělnické dítě ve škole na všechno samo. Rodiče se o školu příliš nestarají, s učením mu nepomáhají a ani od něj neočekávají, že bude ve škole obzvláště úspěšné. Dítě je v situaci korkové zátky hozené do vody. Plave, nepotopí se, nikdo je ovšem nevede, neurčuje mu směr, ani cíl cesty. Je jako člověk v cizí krajině bez mapy a průvodce. Nakolik se v ní zorientuje, jakým směrem se vydá, jak jeho cesta dopadne, jestli bude úspěšná nebo nikoliv, je především na něm samotném, v menší míře pak na kolektivu, v němž se ocitne, a samotných učitelích. Rodiče mu nejsou průvodci, kteří znají bezpečně terén a vědí, kam cesta vede a jak je dlouhá. Škola je sférou, v níž se dítě musí orientovat samo. Za těchto okolností se dětem dělníků ve škole nelíbí a nechodí tam rády. Učivo je nebaví a když navíc vidí, že jim ho nikdo neobjasňuje a žádný z rodičů je do učení ani příliš nenutí, tak se do školy také nepřipravují. Škola je pak klasifikuje jako průměrné žáky, což zpětně posiluje jejich negativní postoj k ní; umocňuje to u nich pocit, že škola není pro ně. O to víc se jim pak ve škole nelíbí, o to víc je učení nebaví. Nemají vysoké aspirace, dále vzdělávat se nechtějí a volí dráhu končící v učebním oboru. Jakmile u nich nastane tato situace, nepřejí si už nic jiného, než aby pro ně škola co nejdříve skončila, aby se bez potíží vyučily, našly si práci a začaly mít svůj vlastní příjem.

Děti vysokoškoláků nejsou ve škole v situaci volně plovoucích zátek, protože mezi jejich rodinou a školou existují těsnější vazby. Vysokoškoláci jsou se školou v *soudržném vztahu*, jsou průvodci svých dětí na cestě vzdělanostním systémem. Neustále na děti dohlížejí, vysvětlují a objasňují souvislosti, ukazují směr a cíl cesty. A i když se ani dětem vysokoškoláků ve škole příliš nelíbí (především kvůli formě, již je učivo podáváno, nikoliv kvůli jeho obsahu), přesto dokáží tuto nelibost překonat a být ve škole úspěšné. Učitelé je pak hodnotí jako dobré žáky a oni se chtějí dále vzdělávat, což od nich rodiče také očekávají. Toto všechno dohromady motivuje děti vysokoškoláků, aby se učily ještě lépe a aby byly ve škole ještě úspěšnější, než jsou.

9.2 Jednání dělníků a vysokoškoláků: materiální a statusová strategie

Volný vztah mezi dělnickou rodinou a školou a *soudržný vztah* mezi vysokoškolsky vzdělanou rodinou a školou označují dva typy jednání vzhledem ke škole a vzdělání. Těmto typům lze rozumět jako dvěma odlišným životním

strategiím. Dělnickou strategii označíme jako *materiální strategii*, strategii vysokoškoláků jako *statusovou strategii*.² Za *volným vztahem* mezi dělnickou rodinou a školou se skrývá orientace dělníků na práci a peníze — na materiální stránku života. *Soudržný vztah* mezi vysokoškolsky vzdělanou rodinou a školou podmiňuje orientace vysokoškoláků na vzdělání a status — na společenské symboly svázané s prestiží.

Dělníci ve svých vyprávěních o škole a vzdělání zdůrazňovali, že jim příliš nezáleželo na úspěchu ve škole. A pokud ve škole nevynikali, tak jim to ani příliš nevadilo, protože zdroj svého sebevědomí a identity neodvozovali od školy. Ve své životní dráze se školou a vzděláním nepočítali. Neorientovali a nespolehali se na ně. Jejich vzdělanostní aspirace byly malé, studovat dále nechtěli a po vzdělání netoužili, protože je škola a učení nebavily a nezajímaly. Považovali za samozřejmé, že školou projdou jako průměrní žáci, po jejím ukončení nastoupí do učebního oboru, kde získají výuční list a začnou pracovat. V tomto vzorci se vzdělání nevyskytovalo. Jeho výsledkem byly peníze — vlastní finanční příjem, který byl cílem dělníků; vnímali jej jako synonymum své dospělosti a samostatnosti.

Vysokoškolákům naopak na úspěchu ve škole záleželo. Pokud tam neprospívali dobře, vadilo jim to a usilovali o zlepšení. Škola byla zdrojem jejich identity a sebevědomí. Jejich vzdělanostní aspirace byly vysoké, během své vzdělanostní dráhy chtěli dosáhnout co nejvyššího vzdělání. Za tímto úsilím viděli sociální status — postavení, garantované nikoliv zevnitř — z rodiny, ale zvenjšku — vzděláním. Zatímco dělníci zdůrazňovali, že k dosažení ekonomického příjmu vzdělání nepotřebují, vysokoškolákům v první řadě nešlo ani tak o ekonomický příjem, jako o společenské postavení, které (pokud člověk nezdědil nebo nevyhrál v loterii milión) podle jejich názoru zaručuje právě vzdělání. Explicitně s tím peníze neměly co dělat. Přicházely na řadu až poté, co člověk dosáhl dobrého vzdělání a jemu odpovídajícího statusu.

To, že se dělníci neorientují na školu a vzdělání, že se snaží co nejdříve vyučit, najít si práci a začít si vydělávat, jde ruku v ruce s koncentrací jejich života kolem rodiny. Jsou to *fokalisté*. Každodenně se nepohybují v horních

² Pojem strategie označuje postupy, jednání, chování, které vedou k určitému cíli. Je-li výsledkem takových postupů zachování společenských zdrojů a výhod, udržení společenské pozice v čase, hovoří se pak o reprodukčních strategiích. V tomto slova smyslu lze materiální a statusovou strategii označit za reprodukční strategie, protože označují způsoby chování, které v konečném důsledku vedou k mezigenerační kontinuitě společenského postavení, z něhož vycházejí. Reprodukční strategie mohou, ale také nemusí být uvědomované — mohou, ale nemusí být explicitně formulované samotnými aktéry. Do sociologie tento termín uvedl Pierre Bourdieu (1972, 1977, 1979, 1989a), a to především v souvislosti s analýzami sociálního řádu kabylské a později také francouzské společnosti. K diskusi o pojmu strategie, která proběhla na přelomu osmdesátých a devadesátých let na stránkách časopisu *Sociology*, srov. Crow (1989), Morgan (1989), Knights (1990), Edwards, Ribbens (1991).

patrech formálních organizací, kde vládou komisní vztahy vymezené postavením, autoritou a mocí. Základem jejich života je rodina — síť příbuzných a přátel, s nimiž se stýkají a které dobře znají. Vztahy s nimi jsou osobní a jejich charakter je jiný než charakter vztahů neznámých lidí. Jejich podstatou je poznání druhého člověka.³

Naopak to, že vysokoškoláci ve svém chování zdůrazňují význam školy, že se orientují na vzdělání a s ním spojený sociální status, jde ruku v ruce se soustředěním jejich života na vně rodinu nacházející se sociální svět. Jsou to *kosmopolité*.⁴ Pohybují se většinou v těch patrech formálních organizací, jimž dominují posty, na nichž se lidé podle své odborné kvalifikace často mění. Nejednají pak tak, jak jednají dělníci v personalizovaných vztazích a jak se jedná v osobním životě při setkání s příbuznými, blízkými a známými. Vztahy jsou formální a uplatňují se při nich vnější statusová kritéria. Skrze ně je člověk definován a na jejich základě k němu lidé také přistupují.

Dělníci se tedy během svého života setkají s méně lidmi, vztahy s nimi jsou ovšem osobnější. Tito lidé většinou patří do okruhu širší rodiny dělníků nebo mezi jejich přátele a známé. Základem jejich vztahu je vzájemné poznání, osobní charakteristiky. Vysokoškoláci se naopak během svého života potkají s více lidmi, vztahy s nimi jsou ovšem spíše formální. Většina těchto lidí zůstává pro vysokoškoláky neznámá, nepatří do jejich osobního života. Přistupují k nim pak na základě jejich sociálního postavení vymezeného vnějšími, společensky definovanými atributy.

Majíce tuto zkušenost, směřují dělníci a vysokoškolští rodiče své potomky k odlišným cílům. Ti první ve svém životě se vzděláním příliš nepočítají, děti k němu nevedou, škola není explicitní součástí jejich rodiny. Ti druhí se naopak na vzdělání spoléhají, děti směřují k co nevyššímu vzdělání a školu považují za nezbytnou součást své rodiny. U dítěte zdůrazňují jeho kreativitu, nadání a individuální výjimečnost a orientují je na vně rodinu nacházející se sociální sféru, aby vynikly jeho osobnostní rysy. Pro dělníky jsou základem jejich

postavení ve společnosti práce, peníze, rodina, příbuzní a přátelé. V tom spočívá jejich *lokalismus*, jejich *materiální životní strategie*, jejich *voľný vztah* se školou. Pro vysokoškoláky to jsou sociální atributy garantující jejich status, na jejichž podkladě k nim ostatní lidé přistupují a podle nichž také oni přistupují k nim. V tom spočívá jejich *kosmopolitismus*, jejich *statusová životní strategie*, jejich *soudržný vztah* se školou.⁵

9.3 Kulturní autonomie jednání dělníků a vysokoškoláků

Ve druhé kapitole jsme se seznámili s teoriemi společenské reprodukce. Uspořádali jsme je podle příčin přetrvávání mezigeneračních sociálních nerovností do levo-pravého kontinua. Teorie, které zdůrazňovaly strukturálních příčiny, tvořily levou část kontinua a jejich autory jsme nazvali představitelé sociální reprodukce (Althusser, Bowles, Gintis, Kohn). Teorie, které hovořily o kulturních příčinách, tvořily pravou část kontinua a jejich tvůrce jsme pojmenovali představitelé kulturní reprodukce (Bernstein, Heath, Willis, MacLeod). Bourdieuvu teorii jsme umístili doprostřed mezi tyto dva tábory autorů, jelikož zohledňovala jak strukturu společnosti, tak postoje a hodnoty jednotlivých vrstev.

Nyní před námi leží otázka, kam na tomto kontinuu umístit to, co jsme o českých dělnících a vysokoškolácích zjistili.

Škola v české společnosti provádí selekci podobně jako ji provádějí školy v jiných společnostech. V první a druhé kapitole jsme viděli, že žáky vzdělanějších rodičů oceňuje a žáky méně vzdělaných rodičů diskvalifikuje. Třetí

³ Podobný závěr o personalizaci dělnických postojů k okolnímu světu viz Young a Willmott (1957), Gans (1962) nebo Miller a Riessman (1964).

⁴ Uchopení dělníků konceptem lokalisté a vysokoškoláků konceptem kosmopolité je inspirováno Mertonovým (1957) rozlišením lokalistů (*localists*) a kosmopolitů (*cosmopolitans*), které provedl, když interpretoval postoje z výzkumu masové komunikace v interpersonálních vztazích na malém městečce na východním pobřeží Ameriky. Lokalisté byli ti, kteří kladli důraz na četnost sociálních vztahů, kosmopolité naopak ti, kteří zdůrazňovali jejich podobu. Pro lokalisty bylo důležité, kolik lidí ze svého okolí znají a jak mohou známost s nimi zúžitkovat, pro kosmopolity jaký druh lidí znají a jak si s nimi rozumějí. Pro lokalisty navázání vztahu s druhými lidmi tedy dominovalo nad porozuměním si s nimi, pro kosmopolity naopak rozumění si s druhými lidmi, společně sdílené myšlenky, postoje a názory, převažovaly nad množstvím známých. Skeletem skupin, v nichž se pohybovali lokalisté, byly osobní vztahy; skeletem skupin, v nichž se pohybovali kosmopolité, byly kvalifikace, znalosti a odbornost.

⁵ V této souvislosti François de Singly (1999) hovoří o konceptu rodinných a sociálních barev. Nosí-li potomek na tričku rodinné barvy, prostředí, z něhož pochází, jej orientuje na rodinu a příbuzenstvo, na obstarávání většiny statků, služeb, osobního uspokojení a identity skrze rodinu a příbuzné (případně síť známých). Jeho status by bez rodiny prakticky neexistoval. Je-li naopak představitelem sociálních barev, rodina jeho původu ho orientuje na stát a společenské instituce, v nichž hledá uspokojení a zakotvení své identity a skrze něž si obstarává většinu statků a služeb. K vymezení jeho statusu rodina již není nezbytná, protože k tomu tu slouží to, co nabízí stát. Koncept rodinných barev pak označuje zaměření rodiny na výchovu dítěte, protože dobrá rodina se legitimizuje správnou výchovou a dobrou morálkou dítěte, koncept sociálních barev označuje zaměření rodiny na bezproblémové proplutí dítěte vzdělanostním systémem a získání co nejvyššího vzdělání, protože dobrá rodina se legitimizuje participací na škole a úspěchem dítěte v ní. Čím vyšší společenská třída, tím více rodina ve svých strategiích namísto rodinných barev a materiální stránky života klade důraz na sociální barvy a symbolickou stránku života, na vzdělání jako vnější garanci sociálního statusu. K tomuto závěru srov. také Jackson, Marsden (1962); Krauss (1964); Cohen (1965); Musgrove (1966).

kapitola ukázala, že mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči a jejich potomky a vyučenými rodiči a jejich potomky najdeme v české společnosti strukturální rozdíly dané odlišnou velikostí jejich ekonomického a kulturního kapitálu. Zbylé kapitoly se pak zaměřily na rozdíly v jednání dělníků a vysokoškoláků vzhledem ke škole a vzdělání, které strukturální rozdíly doprovázejí.

V naší odpovědi po vzdělanostní reprodukci tudíž zohledňujeme jak tyto strukturální rozdíly, tak odlišné jednání podle sociálního postavení. Školy v české společnosti neselektují žáky náhodně, ale podle velikosti ekonomického a kulturního kapitálu rodin, z nichž pocházejí. U žáků a rodičů rovněž existuje odlišný vztah ke škole a vzdělání. Dělníci a jejich děti, kteří ze školní selekce vycházejí jako poražení, mají se školou *voňný vztah*, příliš se na ni neorientují a ve své životní dráze s ní nepočítají — volí *materiální životní strategii*. Vysokoškoláci a jejich děti, kteří ze školní selekce naopak vycházejí jako vítězové, se naopak na školu a vzdělání orientují, volí *statusovou životní strategii* a mezi jejich rodinou a školou existuje *soudržný vztah*.

V takto načrtnuté odpovědi není rozlišena příčina a důsledek. Nevíme, zdali strukturální rozdíly determinují odlišná jednání nebo jsou jednání vůči strukturálním rozdílům autonomní a ve skutečnosti jsou spíše reakcí na ně. Hraje člověk ve spojenci strukturální rozdíly a odlišná jednání podle sociálních vrstev pasivní nebo aktivní roli? Máme hovořit, jak navrhuje Martin Hollis (1977), o *tvárném člověku*, který má své příčiny, nebo o *autonomním člověku*, jenž má své důvody? V kontextu našeho výzkumu tato otázka zní: Je odlišný vztah dělníků a vysokoškoláků a jejich odlišné strategie vzhledem ke škole a vzdělání výsledkem strukturálních rozdílů mezi nimi nebo naopak reakcí na tyto rozdíly?

Bourdieu a Passeron (1977) konceptualizují odlišné jednání jednotlivých sociálních vrstev vzhledem ke škole a vzdělání pomocí vzdělanostních aspirací. Rozdílná velikost aspirací podle jednotlivých sociálních vrstev je výsledkem strukturálních rozdílů. Malé šance uspět ve vzdělanostním systému vedou k nízkým vzdělanostním aspiracím a velké šance dosáhnout vysokého vzdělání vedou k vysokým aspiracím. Rozdílná velikost aspirací promítnutá do jednání tímto způsobem udržuje strukturální rozdíly, z nichž pramení. „Struktura objektivních šancí na sociální vzestup podle třídního původu, přesněji řečeno, struktura šancí dosáhnout sociálního vzestupu prostřednictvím vzdělání, podmiňuje dispozice aktérů vzhledem ke vzdělanostnímu systému a tedy i sociální vzestup skrze něj. Tyto dispozice determinují pravděpodobnost postupu vzdělanostním systémem, akceptaci jeho norem a úspěch v něm, v konečném důsledku tedy determinují pravděpodobnost sociálního vzestupu“, konstatují Bourdieu a Passeron (1977:156).

Pokud bychom tento závěr přijali a odlišnosti v jednání a chování vzhle-

dem ke škole a vzdělání považovali za důsledek strukturálních rozdílů daných rozdílnou alokací ekonomického a kulturního kapitálu, museli bychom připustit, že neexistuje kultura jednotlivých sociálních vrstev. Rozdílné jednání dělníků a vysokoškoláků by plynulo z rozdílné velikosti jejich šancí, tedy z rozdílné velikosti jejich ekonomického a kulturního kapitálu, podle něhož škola selektuje žáky na úspěšné a neúspěšné. Vyrovnáním těchto rozdílů a eliminací selekce by pak nutně muselo zmizet i rozdílné jednání dělníků a vysokoškoláků. Z tohoto úhlu pohledu by vrstvy nebo třídy byly „prázdné prostory“, jak je definoval Marx, vytvořené pouze nerovnou distribucí ekonomického a kulturního kapitálu (v Marxově pojetí nerovným vztahem k výrobním prostředkům). Jednání člověka by plynulo pouze z jeho společenského postavení. Specifické hodnoty, postoje, názory, v širším slova smyslu kultura a životní styl by sice existovaly, nicméně by nebyly silnější než strukturální nerovnosti, které je vytvářejí.⁶

Takové chápání společenských vrstev a jejich jednání je příliš deterministické, konstatují Garnham a Williams (1980), Jenkins (1982) nebo Giroux (1983), když kritizují Bourdieův přístup. Je sice nepochybné, že Bourdieu svou koncepcí o provázanosti strukturálních rozdílů a odlišných jednání usiluje o vyhnutí se pasti determinismu, nicméně protože vidí jednání jako primární důsledek strukturálních rozdílů, neponechává tím prostor pro jednání a pro změnu objektivních struktur, čímž do pasti determinismu chť nechť sklouzává. V jeho koncepci nelze strukturu měnit „zevnitř“ — jednáním, protože jednání není reakcí na ni, ale naopak jejím výsledkem. Funkci jednání tak Bourdieu redukuje na udržení strukturálních nerovností v čase. Struktury skrze habitus generují jednání, jež reprodukuje struktury a tak pořád dokola.

Deterministické pojetí při vysvětlení reprodukce skrze vzdělanostní systém kritizuje MacLeod (1995). Na podkladě svých zjištění ukazuje, že jednání není přímým důsledkem strukturálních rozdílů, ale reakcí na tyto rozdíly, protože skupiny, nacházející se ve stejném sociálním postavení a mající podobnou velikost ekonomických a kulturních zdrojů, vnímají, definují a v konečném důsledku i jednají zcela odlišně. Toto odlišné jednání plyne z jejich odlišných definic okolního světa. Důvodem jednání je jejich reflexe společenského uspořádání, která zohledňuje jak jejich sociální pozici, tak jejich šance na společenský vzestup.

Pokud tento závěr přijmeme a nebudeme odlišnosti v jednání jednotlivých sociálních vrstev považovat za důsledek strukturálních rozdílů, musíme při-

⁶ Toto pojetí se také někdy označuje jako strukturální teorie nerovnosti a tříd, protože zdrojem nerovnosti nejsou třídy samotné, jednání třídních příslušníků, ale vztahy mezi třídami.

pustit, že jednotlivé sociální vrstvy nebo skupiny mají určitý manévrační prostor pro aktivní odezvu na strukturální nerovnosti. Svůj život reflexivně uchopují, uvědomují si své společenské postavení a s ohledem na tyto okolnosti také jednají. V takovém pojetí je člověk aktivní bytostí, která vnímá – a reaguje na – okolní svět podle toho, jaká je jeho společenská pozice, jaké jsou jeho šance a příležitosti uspět v něm. Změna strukturálních nerovností pak nutně nemusí vést ke změně jednání, protože závislost jednání na struktuře není přímá, ale zprostředkovaná definicí okolního světa aktivně reagujícího člověka.

V našem výzkumu dělníci a vysokoškoláci hovořili o důvodech svého jednání a nikoliv o příčinách. Dělníci zdroj svého neúspěchu neviděli ve svých malých šancích a ve školní selekci, i když na tyto okolnosti poukazovali, ale v sobě. O vzdělání nestáli, nikdo je k němu nemotivoval, tak o ně ani neusilovali. Školu a vzdělanostní systém nechápali jako mobilitní kanál, ale jako něco, co se nachází mimo jejich životní strategie, co je sice nutné, ale není nezbytné. Vysokoškoláci byli naopak motivováni ke školnímu úspěchu. Dělníci všechno pro to, aby dobré vzdělání získali, protože je měli spojené s prestižním povoláním a dobrým společenským statutem. Škola byla součástí jejich životních strategií a dobré vzdělání považovali za nepostradatelné.

Kdyby jednání bylo pouze výsledkem strukturálních rozdílů, nemohli bychom hovořit o odlišné definici vzdělání a odlišném přístupu ke škole podle sociálních vrstev. Jak dělníci, tak vysokoškoláci by ve stejné míře usilovali o vzdělání, ti první by ovšem končili v poli poražených, ti druhí by naopak tvořili skupinu vítězů. Strukturální bariéry by byly silnější než to, o co dělníci usilují. Dělníci a vysokoškoláci ovšem zdůrazňovali, že výsledek vzdělanostní reprodukce pro ně nebyl předem dán, byl nejistý a závisel na jejich úsilí a přístupu ke škole. Tento přístup nepramenil z rozdílné velikosti jejich ekonomického a kulturního kapitálu, ale z jejich rozdílné definice významu školy a vzdělání. Obě skupiny byly tedy vůči strukturálním nerovnostem do jisté míry kulturně autonomní, protože proměna definice školy, proměna jejich vztahu ke škole, by pro ně znamenala i proměnu průběhu a výsledné podoby jejich vzdělanostní reprodukce.

Apendix A

Realizace výzkumu a analýza dat

Když téměř před půl stoletím vyšlo doplněné vydání *Street Corner Society* o apendix, v němž William Foote Whyte (1955) podrobně popsal způsob výzkumu italských imigrantů v Americe, s nimiž strávil tři a půl roku svého života, a navíc reflektoval svoji pozici výzkumníka, byl to významný impuls pro uvažování sociálních věd o vztahu výzkumníka a zkoumaného objektu. Od té doby již ve většině prací, postavených na podobném typu zkoumání, najdeme nejen precizně popsanou strategii výzkumu a metodu sběru dat, ale také reflexi výzkumných zjištění a úvahu nad rolí výzkumníka při šetření. Skutečnost, že tazatelovo poznání nezáleží pouze na tom, co mu zkoumaná osoba sdělí, představí nebo předvede, ale také na něm samotném, na jeho vnímání a subjektivitě, se stala nedílnou součástí kvalitativního výzkumu. A žádná metoda, byť byly její principy sebesofistikovanější, tomu svou formou zatím nedokázala zabránit. V kvalitativním výzkumu se proto začalo se subjektivitou výzkumníka počítat a koloritem na něm postavených prací se stala reflexe jednotlivých kroků výzkumu a způsobu analýzy dat.

Ani tato práce není v tomto ohledu výjimkou. Podstatnou část výzkumné strategie a metody analýzy rozhovorů jsem již popsal ve čtvrté kapitole. Tento apendix je jejím doplněním a zároveň rozšířením. Jedná se o podrobný popis průběhu výzkumu, od formulace zkoumaného problému, až po vytvoření struktury dělnického a vysokoškolského příběhu o škole a vzdělání, přičemž jeho smyslem je ozřejmit, jak jsem k závěrům, které jsem v této práci prezentoval, došel.

1. Kde a jak jsem získal respondenty

Poté, co jsem si vyjasnil předmět výzkumu a zformuloval si výzkumnou otázku práce, stál přede mnou problém, jak najdu respondenty pro výzkum. Je známo, že počet respondentů není pro kvalitativní výzkum tak rozhodující, jako jejich rysy. Nepotřeboval jsem proto mnoho respondentů, na druhou stranu všichni respondenti měli mít podobné charakteristiky, jimiž jsem si je pro výzkum vymezil. Stály tedy přede mnou dva problémy: kde budu respondenty hledat a jak je budu vybírat.

Abych odpověděl na otázku kde, přenesl jsem si do počítače z Útvaru hlavního architekta města Brna slepou topografickou mapu urbanistických obvodů Brna. Obvod po obvodu jsem do ní zanesl dělníky ze zaměstnanecké

struktury *Sčítání lidu, domů a bytů* z roku 1991. Tak jsem dostal obrázek, kde dělníci v Brně žijí, o jakých urbanistických obvodech můžeme uvažovat jako o dělnických (viz mapa 4.1).

Hotová mapa s vyznačenými urbanistickými obvody podle podílu dělníků byla prvním krokem k odpovědi na otázku, kde budu výzkum realizovat. Druhým krokem byla volba místa realizace výzkumu. V mapě jsem nejprve rozlišil pět dělnických oblastí. Tyto oblasti jsem jednu po druhé navštívil a podle druhu zástavby a typu obydlí jsem se rozhodl pro městskou část Brno-Líšeň, konkrétně pro sídliště Líšeň.

Nejdříve jsem sídliště znovu několikrát navštívil a jakmile jsem se v něm zorientoval, začal jsem jím procházet, abych je důkladně poznal. Byl jsem tu mnohokrát, v každé denní době, několikrát i v nočních hodinách. V průběhu této rekonoskace se mi podařilo navázat kontakt s dvěma lidmi, které jsem považoval za své informátory.

První z nich žil na sídlišti. Vyprávěl mi o duchu sídliště, o tom, jak se tam žije, s jakými úskalími se jeho obyvatelé musejí vyrovnávat a co kladného na sídlišti najdeme. Tyto informace mi umožnily proniknout do infrastruktury sídliště. Asi během tří týdnů jsem se zorientoval v ulicích, nákupních střediscích a restauračních zařízeních. Věděl jsem, kde jaký dům stojí, kde najdu domy s obecními, podnikovými nebo družstevními byty. Postupně jsem si tak vytvářel představu, v jakých částech sídliště, konkrétně na jakých ulicích převládá většina dělníků žije.

Druhá informátorka na sídlišti sice nežila, ovšem díky svému zaměstnání věděla, na kterých ulicích, konkrétně ve kterých panelových domech žije až 90% dělníků. Opakovaný rozhovor s ní mi dohromady s tím, co už jsem o sídlišti z vlastní zkušenosti věděl, ukázaly, na jakém místě výzkum začít realizovat.

Jakmile jsem vyřešil tento problém, zbývalo mi zodpovědět otázku, jak respondenty pro svůj výzkum vyberu a jak je budu kontaktovat?

Napsal jsem úvodní dopis, v němž jsem stručně popsal záměr výzkumu, aniž bych ovšem uvedl, že je výzkum zaměřen na dělnickou populaci. Nevěděl jsem, sám nevyrůstaje a nepohybuje se v dělnickém prostředí, zdali lidé vyučení a manuálně pracující se vzhledem ke svému okolí sami jako dělníci chápou a označují. Nechtěl jsem je od výzkumu dopředu odradit tím, že je pojmenuji tak, jak sami sebe nevidí. V dopise nestálo, koho se výzkum týká, pouze o čem výzkum je. Ve spodní části dopisu bylo vyhrazeno místo pro kontakt, na němž měl být případný respondent k zastížení (telefon/adresa) a otázka na vzdělání. K dopisu jsem přiložil ofrankovanou obálku s mojí adresou, do níž měli ti, kteří projeví zájem na výzkumu participovat, vložit kontakt na sebe. Obálku pak měli vhodit do poštovní schránky. Tím, že jsem dopisy vložil do

schránek těch domů, o nichž jsem věděl, že v nich žije převážná většina dělníků, jsem předpokládal, že se mi ozvou především dělníci.

Z osmdesáti roznesených dopisů mi přišlo zpátky pět odpovědí. Čtyři od dělníků a jedna od vysokoškolsky vzdělaného páru. Telefonicky nebo osobně jsem dělnické respondenty oslovil a výzkum jsem jim představil. Poté, co souhlasili s rozhovorem, jsem si s nimi domluvil schůzku u nich doma.

V situaci, kdy jsem měl v ruce první kontakty, jsem začal hledat další respondenty pomocí metody řetězového výběru (v sociologickém žargonu se této metodě také říká sněhová koule). První čtyři respondenty (a potom všechny další) jsem na konci rozhovoru požádal o kontakt na jejich přátele nebo známé, popřípadě o zprostředkování dalšího rozhovoru s těmito přáteli či známými. Z jiných výzkumů jsem věděl, že v české populaci existuje silná vzdělanostní homogamie, a to ve všech ohledech, proto jsem předpokládal, že známí prvních čtyř respondentů budou mít podobný stupeň vzdělání a stejný typ povolání, jako tito respondenti, zkrátka řečeno, že to budou také dělníci.

Sněhová koule mi fungovala takto: Na začátku jsem měl kontakt na slečnu Polákovou, pana Bešamela, paní Smetanovou a paní Česnekovou. Slečna Poláková mi doporučila paní Bílou a paní Bílá paní Jahodovou. U paní Jahodové jsem se zastavil. Druhá větev začínající panem Bešamelem byla ještě kratší, protože mi pan Bešamel doporučil pana Mornayho a pan Mornay mi už nikoho nedoporučil. Třetí větev byla poněkud delší. Začínala paní Smetanovou, ta mi doporučila paní Petržilkovou, ta paní Peštovou a nakonec jsem se zastavil u paní Vodové. Poslední větev začínala paní Česnekovou a po paní Šípkové končila u paní Kroupové.

Důvodem této roztrhanosti řetězového výběru, kdy jsem se dostal nejdále ve třetí větvi ke čtvrtému stupni výběru, je omezení výzkumu na sídliště Líšeň. Někteří z respondentů mi doporučovali své přátele, kteří byli dělníky, ovšem nežili na sídlišti Líšeň. Tyto nabídky jsem odmítal.

Srovnávací skupinu pěti vysokoškoláků jsem vybral rovněž na základě řetězového výběru. Na rozdíl od dělníků to byla pouze jedna větev. Začal jsem v Masarykově čtvrti, kde jsem od tamějšího obyvatele, kterého jsem v tomto výzkumu považoval za svého třetího informátora, získal kontakt na osobu, která splňovala kritéria pro vysokoškolsky vzdělané respondenty, a byla ochotna se výzkumu zúčastnit. Byl to pan Kapara. Od něj jsem získal kontakt na paní Křenovou a paní Křenová mi doporučila paní Zapletalovou. Paní Zapletalová mě poslala z Masarykovy čtvrti do Žabovřesk k paní Sevilské a ta mi doporučila paní Zelenou.

Skupina vysokoškoláků tedy byla menší a její příslušníci pocházeli ze dvou rozdílných městských čtvrtí. Nicméně tato skupina nebyla výzkumným cílem sama o sobě, nýbrž tvořila alternativu k dělníkům za účelem srovnání kva-

litativních dat o nich. Od začátku mi v tomto výzkumu šlo o porozumění vzdělanostní reprodukci dělníků a vysokoškoláky jsem považoval pouze za referenční skupinu sloužící k jasnějšímu objasnění pojmů, jež dělníci ve svých vyprávěních používali a v nichž sami sebe chápali.

2. Kvalitativní rozhovory – práce s nimi a jejich analýza

Rozhovory byly zaměřené na zkušenosti respondentů. Nešlo mi přitom o ojedinelé a výjimečné zkušenosti, o to, co je pro dělníky a vysokoškoláky jako osoby specifické a zvláštní, ale o to, co je jako sociální skupinu charakterizuje. Předpokládal jsem, že když budou jednotlivá témata ve většině rozhovorů podobná, znamená to, že se za nimi ukrývá společná zkušenost – to, co dělníci a vysokoškoláci zažili a co si jako otisk pečetidla nesou životem, ať už je to realita, reprezentace reality nebo hyperrealita, která s realitou v původním slova smyslu nemá mnoho společného, ač je jí tak podobná.

Rozhovory, které jsem s dělníky vedl, trvaly v průměru kolem půl druhé hodiny. Žádný z respondentů mi neodmítl nahrávání rozhovoru na diktafon. Jednalo se o dlouhé, hloubkové rozhovory, v nichž jsem se jako tazatel snažil hrát minimální roli. Mým cílem bylo především udržet tok respondentova vyprávění a do jeho odpovědí (alespoň zpočátku) příliš nezasahovat. Abych snížil riziko zkreslení výpovědi mou přítomností, snažil jsem se u každého z rozhovorů zachovat standardní podmínky dotazování: jednak jsem usiloval o to, aby měl každý z respondentů stejný klid na dotazování (všechny rozhovory proběhly u respondentů doma, buď v kuchyni nebo v obývacím pokoji, kde kromě respondenta a mě jako tazatele nikdo další nebyl) a jednak jsem dbal na to, abych každému z respondentů výzkum představil v podobném duchu a podobnými formulacemi.

Na začátku celého výzkumu jsem měl o podobě odpovědi na zkoumaný problém pouze mlhavou představu. Ta se navíc opírala o literaturu, která pocházela z převážně většiny od anglicky a francouzsky píšících autorů; byla tedy spíše než o fakta z českého prostředí opřena o data, která z úhlu pohledu českého výzkumníka byla pouhými předpoklady a domněnkami. Z tohoto důvodu jsem si pro první čtyři rozhovory nepřipravil žádnou strukturu, žádné otázky, které bych respondentům kladl. Vybavil jsem se pouze diktafonem a poznámkovým blokem a nechal jsem respondenty volně vyprávět, popřípadě jsem se snažil vhodnými formulacemi udržet proud jejich vyprávění. Tyto první čtyři rozhovory jsem udělal v těsném sledu za sebou a analyzoval jsem je až všechny naráz, po dokončení posledního z nich. Šlo mi o to, aby výpovědi zaznamenané v každém následujícím rozhovoru byly co nejméně poznamenané předešlými rozhovory, aby průběh druhého, třetího a čtvrtého rozhovoru byl

co nejméně ovlivněn tím, co jsem si odnesl a zapamatoval z rozhovoru nebo rozhovorů předcházejících. Předpokládal jsem, že budu-li do vyprávění prvních čtyř dělníků vstupovat co nejméně a provedu-li analýzu až určité sumy rozhovorů, bude moje poznání dělnické zkušenosti se školou a vzděláním daleko více zakotveno v realitě než v mých teoretických znalostech o tématu.

Poté, co jsem měl za sebou první čtyři rozhovory (jejich realizace mi nakonec trvala necelé tři týdny), pustil jsem se do jejich analýzy. Cílem této analýzy bylo jednak získat první představu o dělnické zkušenosti se školou a vzděláním a jednak zmapovat témata, která se v prvních rozhovorech objevila, a tak vytvořit měkkou strukturu, podle níž se další rozhovory odvíjely.

Nejdříve jsem si rozhovory z magnetofonové nahrávky několikrát poslechl a udělal si několik poznámek. Pak jsem rozhovory přepsal do textového editoru počítače, vytiskl je a několikrát je přečetl. K psanému textu jsem si udělal další poznámky, protože jsem jej už vnímal jinak než diktafonem zaznamenané mluvené slovo. Tyto poznámky se rozšiřovaly, jak jsem rozhovory opakovaně četl, protože jsem v nich objevoval další a nová témata. Nakonec jsem všechny poznámky z poslechu rozhovorů a k tištěnému textu doplnil o polní poznámky, které jsem si udělal během realizace rozhovorů, a na tomto podkladě mi vykrystalizovala první verze odpovědi na výzkumnou otázku práce.

Díky sadě témat, která spojovala vyprávění prvních čtyř dělnických respondentů, jsem již nevstupoval do terénu nepřipraven. Z témat jsem vytvořil měkký scénář a na jeho podkladě jsem realizoval každý následující rozhovor. Neznamenalo to ovšem, že bych nenechával respondenty volně vyprávět, že bych nerespektoval jejich zájem a celkový vývoj rozhovoru. Jediné, co jsem na rozdíl od prvních čtyř rozhovorů dělal, bylo, že po skončení každého rozhovoru, nebo naskytla-li se příležitost v jeho průběhu, jsem dělníky požádal o vyjádření se k tématům, které se objevily v prvních čtyřech (a pak všech následujících) rozhovorech – aby zkrátka doplnili, rozvinuli nebo popřeli to, o čem hovořili dělníci před nimi.

Každý další rozhovor jsem si ihned po jeho ukončení vícekrát poslechl a přepsal jej. To, co jsem se z jeho poslechu a čtení dozvěděl, vždy poněkud proměnilo scénář rozhovoru následujícího, čímž se pochopitelně také proměňovalo moje chápání dělnické zkušenosti. Žádný další rozhovor jsem tedy nevedl úplně stejně, protože poznatky z předešlého rozhovoru poznamenaly formu následujícího rozhovoru a v konečném důsledku cizelovaly odpověď na výzkumnou otázku celé práce. Bylo to jako v šachové partii, kde každý předchozí tah ovlivňuje ten následující, přičemž jakmile je jednou udělán, nejde už vzít zpět, a je nutné s ním v další hře počítat.

Jak jsem dělal rozhovor za rozhovorem, vyvíjelo se i mé chápání dělnické zkušenosti se vzdělanostním systémem. Stále více jsem začínal být schopen

vidět svět z úhlu pohledu dělnických respondentů. A když se témata začala nejprve v devátém, potom již zcela jasně v desátém a jedenáctém rozhovoru opakovat, a když už mi poslední dvanáctý rozhovor nic nového a podstatného nepřinesl, usoudil jsem, že téma mé práce bylo saturováno a do dalších rozhovorů s dělníky jsem se již nepouštěl.¹

Rozhovory s vysokoškolačky jsem realizoval podobně jako rozhovory s dělníky. První dva rozhovory jsem udělal v těsném sledu za sebou, poslechl si je, přepsal je, několikrát je přečetl a udělal si k nim několik poznámek. Na tomto podkladě jsem si vytvořil měkkou strukturu, s níž jsem vstupoval do třetího, čtvrtého a pátého rozhovoru. Každý předešlý rozhovor ovlivnil ten následující, protože jsem si jej ihned po jeho dokončení poslechl, přepsal, přečetl a opoznámkoval. Navíc rozhovory s vysokoškolačky nemohly nebýt poznamenány mou zkušeností, kterou jsem získal při rozhovorech s dělníky, protože jsem je všechny realizoval až poté, co jsem dokončil poslední dělnický rozhovor.

Jakmile jsem měl rozhovory hotové, poslechnuté a přepsané v textovém editoru počítače, stál přede mnou nejtěžší úkol. Měl jsem před sebou na papíře v nezměněné podobě výpovědi všech respondentů tak, jak je zaznamenal magnetofonový pásek. (Abych zachoval autentičnost výpovědí, kterou vedle významu, jež slova nesou, považuji za součást pochopení zkušenosti člověka, přepsal jsem každý rozhovor, jak to jen nejvěrněji šlo.) Vedle toho jsem měl v ruce poznámky, které jsem si udělal v průběhu četby a poslechu rozhovorů a navíc k tomu osobní zkušenost (v podobě polních poznámek), kterou jsem získal během realizace rozhovorů. To všechno jsem nyní musel dát dohromady a analyzovat to.

Nejprve jsem rozhovory znovu několikrát přečetl, abych si zpřítomnil jejich obsah, nyní už z nadhledu posledního dokončeného rozhovoru. Poté jsem začal v rozhovorech označovat jednotlivá témata, o nichž respondenti hovořili. Zatrhával jsem buď části vět, celé věty nebo souvětí a označoval jsem si je jedním nebo dvěma slovy tak, abych poznal o jakém tématu a v jakém smyslu respondenti hovořili. Jazykem kvalitativního výzkumníka jsem kódoval.² Záleželo vždy na významu, který slova, věty nebo celé odstavce nesly.

Jakmile jsem měl témata ve všech rozhovorech okódovaná, začal jsem čist pouze to, co se skrývalo pod jednotlivými kódy. Četl jsem tak celou řadu hypertextů složených z jednotlivých vyprávění. Každý text byl pochopitelně jinak dlouhý (záleželo vždy na počtu citací, které ho sytily) a každý byl pouze

o jednom tématu (jejich výskyt, především v prvních čtyřech rozhovorech, určovali sami respondenti). Teprve v tomto okamžiku jsem začínal chápat význam jednotlivých témat, o nichž respondenti hovořili. Citace poskládané podle témat za sebou na papíře z jednotlivých interview mi začínaly osvětlovat, co bylo ukryto za slovy, které dělníci a vysokoškoláci používali, když hovořili o svých zkušenostech.

Až jsem toto všechno udělal, mohl jsem postoupit o stupínek výš a pustit se do tvorby dělnického příběhu o škole a vzdělání.

Nejdříve jsem v jednotlivých výpovědích, v jednotlivých typech sdělení rozlišil, co je skutečnost a co její interpretace. Na jednu stranu jsem dal kódy sycené citacemi odkazujícími k tomu, co se dělo u jednotlivých respondentů doma, mezi kamarády a ve škole, na stranu druhou jsem dal kódy sycené citacemi, proč k tomu docházelo.

V tomto bodě jsem narazil na potíž. Věděl jsem, že skutečnost o níž respondenti hovořili, je něco jiného než její interpretace, s jejíž pomocí tuto skutečnost ospravedlňovali a racionalizovali. Věděl jsem, že žitý svět a jeho výklad nemohu míchat dohromady. Problém spočíval v tom, že jak o žitém světě, tak o jeho výkladu jsem se dozvídal zase jenom z výkladu, z vyprávění respondentů. Abych tedy oddělil, jak to bylo, od důvodů, proč k tomu docházelo, abych poznal skutečnost a zároveň také její interpretaci, jež ve vyprávěních dělníků a vysokoškoláků byly pochopitelně v jedno spojené, odmyslel jsem si, že jednotlivá vyprávění jsou pouze interpretace skutečnosti, a že navíc paměť respondentů je selektivní, že respondenti ve svých vyprávěních zdůrazňují pouze některé prvky na úkor jiných, a začal jsem brát jejich výpovědi jako data, která v jednom momentě odkazují k realitě a v jiném zase ukazují důvody, proč je realita taková, jaká je. Začal jsem tedy znovu pročitat citace ukryté pod jednotlivými kódy a znovu jsem se díval na kontext, v němž se v původních rozhovorech vyskytovaly. Byl jsem to tedy já, nikoliv respondenti, kdo v toku jejich vyprávění rozlišoval, kdy hovořili o skutečnosti, a kdy tuto skutečnost interpretovali a uváděli důvody, proč k ní docházelo.

Poté, co jsem udělal toto rozlišení kódů a citací na realitu a její interpretaci, pustil jsem se do tvorby příběhu dělníků a vysokoškoláků o škole a vzdělání. V tomto období jsem dělal náčrtek za náčrtek, dokud mi všechno (nejdříve o tom, jak to bylo, potom o tom, proč to tak bylo) do sebe nezapadlo. Jako sklíčka do mozaiky. Tyto náčrty jsem pak znovu a pořád dokola přeorganizoval, dokud jsem nepochopil, o co ve vyprávěních dělníků a vysokoškoláků šlo, jaký význam byl ukryt za jejich slovy a co mi vlastně sdělovali. Za psacím stolem a s tužkou v ruce jsem tak na podkladě toho, o čem respondenti hovořili, magnetofon zaznamenal a já přepsal do textového editoru počítače a tam okódoval, vytvářel svět dělníků a vysokoškoláků. Svět opřený o jejich verbálně

¹ Když už se v dalších rozhovorech neobjevují žádné nové údaje, žádná nová data, dostává se výzkumník do bodu, který Glaser se Straussem (1967) nazývají teoretická saturace. V tomto momentě již není nezbytné k vytvoření teorie další data sbírat.

² Pracoval jsem s programem Atlas/ti.

formulované zkušenosti – jejich vlastní svět. Přitom jsem pochopitelně usiloval o to, aby tento svět vzniklý na papíře byl co nejvěrnější kopií toho, jak dělníci skutečně žijí a jak chápou věci a události kolem sebe, aby zkrátka byl co nejpodobnější jejich žitému světu.

Schémata a diagramy jsem dělal velmi dlouho, protože jsem to byl zároveň já, kdo tento svět souběžně s jeho vznikáním poznával a začínal mu rozumět. Jeho geneze a moje chápání šly ruku v ruce. Kdybych tento svět důkladně neovládl, kdybych mu beze zbytku neporozuměl, nedokázal bych jej pak ani popsat. Kódy, citace a moje poznámky ke kódům jsem neustále přerovnával, dokud všechno nezapadlo do sebe a neodpovídalo alespoň přibližně tomu, co jsem během realizace rozhovorů vnímal – mé osobní zkušenosti. Nebyla to vůbec lehká práce, protože stejně jako každý, byť sebenepatrnější prvek, přeorganizuje vztahy v celé struktuře tak, že její výsledná podoba není nikdy identická s její původní podobou, tak se i v mém případě s každým novým kódem, který jsem do síťového náhledu zakomponoval, proměňovalo celé schéma tohoto náhledu. Prvky, které do sebe až do té doby logicky zapadaly, jsem s každým novým kódem viděl v jiném světle, jejich spoje dostávaly odlišné významové zabarvení a já jsem musel znovu a znovu celý obraz přeskládat, čímž jsem pokaždé vytvořil nový obraz.

Jakmile jsem tuto etapu výzkumu dokončil, bylo nutné odpověď, která mi z rozhovorů vykrystalizovala, proměnit v text. Nemohl jsem samozřejmě dělat síťový náhled za náhledem a přitom nemít na paměti kostru celého příběhu. Na jednu stranu jsem musel kódy a citace slučovat tak, aby spolu logicky souvisely nebo si odporovaly, zkrátka aby mezi nimi byl vztah, přitom jsem na druhé straně věděl, že vztahy, které vytvořím, budu muset přenést na papír a budu je muset popsat v určité souslednosti. Psaný text není dvojrozměrný obrázek, v němž vidíme všechny kódy a spoje mezi nimi najednou. A přitom by měl čtenář na podkladě psaného textu „vidět“ to, co jsem já viděl na podkladě náčrtku, který jsem měl v ruce, a jehož obsah v podobě citací, kódů, poznámek ke kódům a propletenců vztahů mezi nimi jsem důvěrně znal.

Vedle souslednosti psaného textu je další pastí, do níž je chycen každý kvalitativní výzkumník, časová souslednost. Již od prvního vstupu do reality, dokonce od první přečtené knihy k tématu, se mi honila hlavou odpověď na výzkumnou otázku této práce. Nejprve sice na podkladě intuice, později na podkladě sesbíraných dat a přečtené literatury. A lhal bych, kdybych tvrdil, že jsem tuto představu neměl, že jsem vstupoval do reality a sbíral data bez jakéhokoliv názoru, bez jakéhokoliv povědomí o zkoumaném problému. Tuto znalost, tuto představu jsem musel mít už proto, že jsem formuloval výzkumný problém, na který jsem se pak zaměřil. Celý výzkum tak de facto nebyl ničím jiným než modifikací prvotní představy o odpovědi na výzkumnou otázku

k její finální podobě založené na podkladě sesbíraných a analyzovaných dat.

Dnes, kdy trasu celého pochodu od formulace výzkumné otázky až po konečnou odpověď na ni mohu vidět v její celistvosti, uvědomuji si, jak prvotní představa odpovědi, samotný kvalitativní výzkum a výsledná podoba odpovědi na zkoumanou otázku je v jedno svázána. Všechny kroky kvalitativního výzkumu přispívají k jeho výsledku stejným dílem a v mém případě probíhaly synopticky, ač jsem je na stránkách této práce kvůli přehlednosti a srozumitelnosti popsal chronologicky.

Na každém výzkumu, a kvalitativním obzvláště, je pozitivní, že výzkumník nikdy nepřijde o zkušenost, kterou během sběru a analýzy dat získal. Tato zkušenost už navždy zůstane součástí jeho osobnosti. A není to zkušenost pouze lidská, ale především sociologická. Člověk má již navždy zašpiněné ruce výzkumem, má je potřísněné realitou, jak říká Peter Berger (1992). Právě toto dělá výzkumníka dobrým sociologem, tím, kdo začíná rozumět tomu, co se kolem něho děje. I pro mě byl tento výzkum takovým poznáním. Jsem tomu nesmírně rád.

Appendix B

Sociodemografické charakteristiky respondentů

Dělníci

1. pan Bešamel
čalouník, nyní nezaměstnaný (18 let)
svobodný
2. paní Bílá
uzenářka (42 let)
manžel horník (45 let)
dcera, mateřská dovolená (22 let)
dcera, prodavačka (20 let)
syn, učební obor malíř-natěrač (17 let)
3. paní Česneková
uklízečka (35 let)
manžel stolař (38 let)
dcera, základní škola, 3. třída (9 let)
dcera, mateřská škola (6 let)
4. paní Jahodová
uklízečka (30 let)
manžel údržbář (33 let)
syn, základní škola, 3. třída (9 let)
syn, základní škola, 1. třída (7 let)
5. paní Kroupová
kuchařka, nyní mateřská dovolená (29 let)
manžel řidič
syn, základní škola, 2. třída (8 let)
syn, doma (2 roky)
6. pan Mornay
soustružník (20 let)
svobodný
7. paní Peštová
prodavačka (27 let)
rozvedená
syn, základní škola, 8. třída (14 let)
8. paní Petržilková
prodavačka (34 let)
manžel instalatér (36 let)

dcera, základní škola, 8. třída (15 let)

syn, základní škola, 1. třída (7 let)

9. slečna Poláková

dámská krejčová, nyní mateřská dovolená (21 let)

žije v nesezdaném soužití s přítelem, otcem svého dítěte, číšník (26 let)

dcera, doma (1 rok)

10. paní Smetanová

zahradnice, nyní nezaměstnaná (29 let)

rozvedená

syn, základní škola, 2. třída (8 let)

11. paní Šípková

prodavačka (25 let)

manžel elektrikář (27 let)

syn, mateřská škola (4 roky)

12. paní Vodová

zahradnice, nyní v domácnosti (42 let)

manžel bagrista (42 let)

dcera, základní škola, 2. třída (8 let)

syn, doma (5 let)

Vysokoškoláci

1. pan Kapara

podnikatel v oblasti výpočetní techniky (29 let)

manželka učitelka, nyní mateřská dovolená (26 let)

dcera a syn (dvojčata), doma (3 roky)

2. paní Křenová

překladačnicka (43 let)

manžel podnikový ekonom (45 let)

syn, gymnázium, druhý ročník (16 let)

dcera, základní škola, 7. třída (13 let)

3. paní Sevilská

veterinářka (34 let)

manžel veterinář (36 let)

dcera, osmileté gymnázium, sekunda (12 let)

syn, základní škola, 2. třída (8 let)

4. paní Zapletalová

učitelka na základní škole (42 let)

rozvedená

dcera, osmileté gymnázium, septima (17 let)

syn, základní škola, 9. třída (15 let)

5. paní Zelená

vysokoškolská učitelka (34 let)

manžel vysokoškolský učitel (36 let)

dcera, základní škola, 4. třída (10 let)

dcera, základní škola, 2. třída (8 let)

Apendix C

Tabulky mezigenerační vzdělanostní mobility

Tabulka C.1 Vzdělání potomků podle vzdělání otců: potomci narození v letech 1918 až 1948.

otec	syn/ dcera				Celkově
	základní	vyučen	sš	vš	
základní	124	247	69	18	458
vyučen	58	321	167	33	579
sš	2	31	57	30	120
vš	2	6	15	20	43
Celkově	186	605	308	101	1 200

Tabulka C.2 Vzdělání potomků podle vzdělání otců: potomci narození v letech 1949 až 1968.

otec	syn/ dcera				Celkově
	základní	vyučen	sš	vš	
základní	78	183	68	13	342
vyučen	72	619	292	54	1 037
sš	6	95	150	65	316
vš	0	29	61	60	150
Celkově	156	926	571	192	1 845

Tabulka C.3 Vzdělání potomků podle vzdělání otců: potomci narození v letech 1969 až 1981.

otec	syn/ dcera				Celkově
	základní	vyučen	sš	vš	
základní	16	45	20	4	85
vyučen	46	361	283	47	737
sš	10	74	195	63	342
vš	4	26	136	97	263
Celkově	76	506	634	211	1 427

Literatura

- Alan, Josef: *Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělání*. Svoboda, Praha 1974.
- Alexander, L. Karl; Doris R. Entwisle; Maxine S. Thompson: „School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In.“ *American Sociological Review* 52 (1987), No. 5, 665–682.
- Althusser Louis: „Ideology and Ideological Apparatuses (Notes towards an Investigation).“ 127–186. In: Louis Althusser: *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Montly Review Press, New York 1971.
- Andorka, Rudolf: „Half a Century of Trends in Social Mobility in Hungary.“ 5–30. In: Jules L. Peschar (Ed.): *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Institute for Applied Social Sciences, Nijmegen 1990.
- Ariès, Philippe: *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Vintage Book, New York 1962.
- Augustins, Georges: „Reproduction sociale et changement social: l'exemple des Baronnie.“ *Revue française de sociologie* 18 (1977), No. 3, 465–485.
- Baker, P. David; David L. Stevenson: „Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School.“ *Sociology of Education* 59 (1986), No. 3, 156–166.
- Becker, S. Howard: *Tricks of Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It*. The University of Chicago Press, Chicago 1998.
- Berger, Bennet: *Working Class Suburb: A Study of Auto Workes in Suburbia*. University of California Press, Berkeley 1968.
- Berger, Peter: „Sociology: A Disinvitation?“ *Society* 30 (1992), No. 1, 12–18.
- Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control: Volume 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul. London 1971.
- Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control: Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul. London 1975.
- Blau, M. Peter: „Parameters of Social Structure.“ *American Sociological Review* 39 (1974), No. 5, 615–635.
- Blau, M. Peter; Otis D. Duncan: *The American Occupational Structure*. Wiley, New York 1967.
- Blöss, Thierry: *Éducation familiale et beau-parenté*. L'Harmattan, Paris 1996.
- Boguszak, Marek; Petr Matějů; Jules L. Peschar: „Educational Mobility in Czechoslovakia, Hungary and the Netherlands.“ 211–262. In: Jules L. Peschar (Ed.): *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative*

- Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland.* Institute for Applied Social Sciences, Nijmegen 1990.
- Boudon, Raymond: *Education Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society.* Wiley, New York 1974.
- Bourdieu, Pierre: „L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture.“ *Revue française de sociologie* 7 (1966), No. 3, 325-347.
- Bourdieu, Pierre: „Reproduction culturelle et reproduction sociale.“ *Social Sciences Information* 10 (1971), No. 2, 45-79.
- Bourdieu, Pierre: „Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction.“ *Annales* 27 (1972), No. 4-5, 1105-1127.
- Bourdieu, Pierre: *Outline of A Theory of Practice.* Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- Bourdieu, Pierre: *La distinction: critique sociale du jugement.* Editions de Minuit, Paris 1979.
- Bourdieu, Pierre: „L'illusion biographique.“ *Acts de la recherche en sciences sociales* (1986a), No. 62/63, 69-72.
- Bourdieu, Pierre: „The Forms of Capital.“ 241-258. In: John G. Richardson: *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education.* Greenwood Press, New York 1986b.
- Bourdieu, Pierre: *La noblesse d'état: Grandes écoles et esprit de corps.* Editions de Minuit, Paris 1989a.
- Bourdieu, Pierre: *Le sens pratique.* Editions de Minuit, Paris 1989b.
- Bourdieu, Pierre: *In Other Words.* Polity Press, Cambridge 1990.
- Bourdieu, Pierre: „Stratégies de reproduction et modes de domination.“ *Actes de la recherche en sciences sociales* (1994), No. 105, 3-12.
- Bourdieu, Pierre: *Teorie jednání.* Karolinum, Praha 1998.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron: *Les héritiers: les étudiants et la culture.* Editions de Minuit, Paris 1964.
- Bourdieu, Pierre; Luc Boltanski; Monique de Saint-Martin: „Les stratégies de reconversion: les classes sociales et le système d'enseignement.“ *Social Sciences Information* 12 (1973), No. 5, 61-113.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron: *Reproduction in Education, Society and Culture.* Sage, London 1977.
- Bowen, James: *A History of Western Education, Volume Three: The Modern West Europe and the New World.* Methuen, London 1981.
- Bowles, Samuel: „The Efficient Allocation of Resources in Education.“ *Quarterly Journal of Economics* 81 (1967), No. 2, 189-219.
- Bowles, Samuel: „Schooling and Inequality from Generation to Generation.“ *Journal of Political Economy* 80 (1972), No. 3, 219-251.
- Bowles, Samuel: „Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labour.“ 137-153. In: Jerome Karabel; Anthony H. Halsey: *Power and Ideology in Education.* Oxford University Press, New York 1977.
- Bowles, Samuel; Valerie I. Nelson: „The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality.“ *The Review of Economics and Statistics* 56 (1974), No. 1, 39-51.
- Bowles, Samuel; Herbert Gintis: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* Routledge & Kegan Paul, London 1976.
- Burguière, André; François Lebrun: „Les cent et une familles de l'Europe.“ 17-91. In: André Burguière; Cristiane Klapisch-Zuber; Martine Segalen; François Zonabend: *Histoire de la famille 2: Le choc des modernités.* Armand Colin, Paris 1986.
- Burjanek, Aleš: *Problém urbánní deprivace.* Fakulta sociálních studií MU, Brno 1996 (disertační práce).
- Butler, Tim; Mike Savage: *Social Change and Middle Classes.* UCL Press, London 1995.
- Cicourel, V. Aaron; Kitsuse, T. John: *The Educational Decision-Makers.* Bobbs-Merrill, Indianapolis 1963.
- Clark, Reginald: *Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed or Fail.* University of Chicago Press, Chicago 1983.
- Clogg, C. Clifford: „Some Models for Analysis of Association in Multiway Cross-Classification Having Ordered Categories.“ *Journal of the American Statistical Association* 77 (1982), 803-815.
- Clogg, C. Clifford; Edward S. Shihadeh: *Statistical Models for Ordinal Data.* Sage, Thousand Oakes 1994.
- Cohen, G. Elizabeth: „Parental Factors in Educational Mobility.“ *Sociology of Education* 38 (1965), No. 5, 404-425.
- Coleman, James S. et al.: *Equality and Educational Opportunity.* Government Printing Office, Washington 1966.
- Collins, Randall: „Wealth and Social Mobility.“ 413-469. In: Randall Collins: *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science.* Academic Press, New York 1975.
- Crouse, James; Peter Mueser; Christopher Jencks: „Latent Variable Models of Status Attainment.“ *Social Science Research* 8 (1979), No. 4, 348-368.
- Crow, Graham: The Use of the Concept of 'Strategy' in Recent Sociological Literature.“ *Sociology* 23 (1989), No. 1, 1-24.
- Crozier, Gill: *Parents and Schools: Partners or protagonists?* Trentham, Stoke-on-Trent 2000.

- Čerych, Ladislav; Jan Koucký; Petr Matějů: „Školský systém a rozvoj vzdělání.“ 44–68. In: Jiří Večerník (Ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Academia, Praha 1998.
- Davies, Mark; Denise B. Kandel: „Parental and Peer Influences on Adolescents' Educational Plans: Some Further Evidence.“ *American Journal of Sociology* 87 (1981), No. 2, 363–387.
- De Graaf, M. Paul: „The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands.“ *Sociology of Education* 59 (1986), No. 4, 237–246.
- Deset let společenské transformace – 1999, Česká republika*. Datový soubor.
- Devlin, Bernie (Ed.): *Intelligence, Genes, and Success: Scientists Respond to The Bell Curve*. Springer, New York 1997.
- Diamond, B. John: „Beyond Social Class: Cultural Resources and Educational Participation among Low-Income Black Parents.“ *Berkeley Journal of Sociology: A Critical Review* 44, (1999/2000), 5–54.
- DiMaggio, Paul: „Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students.“ *American Sociological Review* 47 (1982), No. 2, 189–201.
- DiMaggio, Paul; John Mohr: „Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection.“ *American Journal of Sociology* 90 (1985), No. 6, 1231–1261.
- Doeglas, M. Dirk; Sierp W. van der Ploeg: „Social Reproduction in Czechoslovakia and the Netherlands.“ 149–168. In: Jules L. Peschar (Ed.): *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Institute for Applied Social Sciences, Nijmegen 1990.
- Douglas, W. B. James: *The Home and the School: A Study of Ability and Attainment in the Primary School*. MacGibbon & Kee, London 1964.
- Downey, B. Douglas: „When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance.“ *American Sociological Review* 60 (1995), No. 4, 746–761.
- Duncan, Beverly: „Education and Social Background.“ *American Journal of Sociology* 74 (1967), No. 4, 363–372.
- Duncan, D. Otis; David L. Featherman; Beverly Duncan: *Socioeconomic Background and Achievement*. Seminar Press, New York 1972.
- Duneier, Mitchell: *Slim's Table: Race, Respectability, and Masculinity*. University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Eckland, K. Bruce: „New Mating Boundaries in Education.“ *Social Biology* 17 (1970), No. 4, 269–277.
- Edwards, Rosalind; Jane Ribbens: „Meandering Around 'Strategy': A Research Note on Strategic Discourse in the Lives of Women.“ *Sociology* 25 (1991), No. 3, 477–489.
- Ehrenreich, Barbara: *Fear of Failing: The Inner Life of the Middle Class*. Harper Perennial, New York 1990.
- Featherman, L. David; Robert M. Hauser: *Opportunity and Change*. Academic Press, New York 1978.
- Fischer, S. Claude et al.: *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton University Press, Princeton 1996.
- Floud, E. Jean; Anthony H. Halsey; F. M. Martin: *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann, London 1956.
- Fraser, Steven (Ed.): *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America*. Basic Books, New York 1995.
- Fried, Marc: *The World of the Urban Working Class*. Harvard University Press, Cambridge 1973.
- Gans, J. Herbert: *The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian Americans*. Free Press, New York 1962.
- Garnham, Nicholas; Raymond Williams: „Pierre Bourdieu and the Sociology of Culture: An Introduction.“ *Media, Culture and Society* (1980), No. 2, 209–223.
- Generel bydlení: Brno 1999*. Brno 1999 (strojopis).
- Giddens, Anthony: *The Class Structure of the Advanced Societies*. Hutchinson, London 1973.
- Giddens, Anthony: *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Stanford University Press, Stanford 1993.
- Giroux, A. Henry: *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey, New York 1983.
- Glaser, G. Barney; Anselm L. Strauss: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Weidenfeld and Nicolson, London 1967.
- Glass, V. David: *Social Mobility in Britain*. Routledge & Kegan Paul, London 1954.
- Goldthorpe, H. John; David Lockwood; Frank Bechhofer.: *The Affluent Worker: Industrial Attitudes and Behaviour*. Cambridge University Press, Cambridge 1968.
- Goodman, A. Leo: „Simple Models for the Analysis of Association in Cross-Classifications Having Ordered Categories.“ *Journal of American Statistical Association* 74 (1979), 537–552.
- Goodman, A. Leo: „Mesures, Models, and Graphical Displays in the Analysis of Cross-Classified Data.“ *Journal of American Statistical Association* 86 (1991), 1085–1111.

- Gould, J. Stephen: *Jak neměřit člověka. Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 1997.
- Green, Andy: *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Macmillan, London 1990.
- Halle, David: *America's Working Man: Work, Home, and Politics among Blue-Collar Property Owners*. University of Chicago Press, Chicago 1984.
- Haller, O. Archibald; Alejandro Portes: „Status Attainment Processes.“ *Sociology of Education* 46 (1973), No. 1, 51–91.
- Halsey, H. Anthony: „Sociology and the Equality Debate.“ *Oxford Review of Education* 1 (1975), No. 1, 9–23.
- Halsey, H. Anthony; Anthony F. Heath; John M. Ridge: *Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford University Press, Oxford 1980.
- Handel Gerald; Lee Rainwater: „Persistence and Change in Working-Class Life Style.“ 36–41. In: Arthur B. Shostak, William Gomberg (Ed.): *Blue-Collar World: Studies of the American Worker*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1964.
- Havighurst, J. Robert: „Education and Social Mobility in Four Societies.“ In: Anthony H. Halsey; Jean Floud; Arnold C. Anderson (Ed.): *Education, Economy and Society*. Free Press, Glencoe 1961.
- Heath, B. Shirley: *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Herrnstein, J. Richard; Charles Murray: *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press, New York 1994.
- Heyns, Barbara: *Summer Learning and the Effects of Schooling*. Academic Press, New York 1978.
- Ho, Esther Sui Chu; Douglas Willms: „Effect of Parent Involvement on Eighth Grade Achievement.“ *Sociology of Education* 69 (1996), No. 2, 126–141.
- Hoggart, Richard: *The Uses of Literacy: Changing Patterns in English Mass Culture*. Essential Books, New Jersey 1957.
- Hollis, Martin: *Models of Man*. Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- Hout, Michel: *Mobility Tables*. Sage, Beverly Hills 1983.
- Howell, M. Frank, Lynn, W. McBroom: „Social Relations at Home and at School: An Analysis of the Correspondence Principle.“ *Sociology of Education* 55 (1982), No. 1, 40–52.
- Husén, Torsten: *The Learning Society*. Methuen, London 1974.
- Hyman, H. Herbert: „The Value Systems of Different Classes.“ 426–442. In: Reinhard Bendix; Seymour Martin-Lipset (Ed.): *Class, Status, and Power*. Free Press, Glencoe 1953.
- Charlesworth, J. Simon: *A Phenomenology of Working Class Experience*. Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Chinyelu, Mamadou: *Debunking the Bell Curve and Scientific Racism*. Rites of Passage Books, New York 1995.
- Chombart de Lauwe, Paul-Henry: *La vie quotidienne des familles ouvrières*. CNRS, Paris 1956.
- Illich, Ivan: *Odškofnění společnosti*. Slon, Praha 2001.
- ISSP 1992. *Sociální nerovnosti a spravedlnost II*. Datový soubor.
- ISSP 1999. *Sociální nerovnost a spravedlnost*. Datový soubor.
- Jackson, Brian; Denis Marsden: *Education and Working Class*. Routledge & Kegan Paul 1962.
- Jacoby, Russell; Naomi Glauberman (Ed.): *The Bell Curve Debate: History, Documents, Opinions*. Times Books, New York 1995.
- Janowitz, Morris: „Social Stratification and Mobility in West Germany.“ *American Journal of Sociology* 64 (1958), No. 1, 6–24.
- Jencks, Christopher et al.: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, New York 1972.
- Jenkins, Richard: „Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism.“ *Sociology* 16 (1982), No. 2, 270–281.
- Kahl, A. Joseph: „Some Measurements of Achievement Orientation.“ *American Journal of Sociology* 70 (1965), No. 6, 669–681.
- Kalmijn, Matthijs; Gerbert Kraaykamp: „Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States.“ *Sociology of Education* 69 (1996), No. 1, 22–34.
- Kandel Denise; Gerald S. Lesser: „School, Family, and Peer Influences on Educational Plans Adolescents in United States and Denmark.“ *Sociology of Education* 43 (1970), No. 3, 270–287.
- Katsillis, John; Richard Rubinson: „Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece.“ *American Sociological Review* 55 (1990), No. 2, 270–279.
- Kefalas, Maria: *Working-Class Heroes. Protecting Home, Community, and Nation in Chicago Neighborhood*. University of California Press, Berkeley 2003.
- Kellerhals, Jean; Cléopâtre Montandon: *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et des preadolescents*. Delachaux et Niestlé, Genève 1991.
- Kerckhoff, C. Alan: „The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?“ *Social Forces* 55 (1976), No. 2, 368–381.
- Kerckhoff, C. Alan; Judith L. Huff: „Parental Influence on Educational Goals.“ *Sociometry* 37 (1974), No. 3, 307–327.

- Kerckhoff, C. Alan; Richard T. Campbell, Idee Winfield-Laird: „Social Mobility in Great Britain and the United States.“ *American Journal of Sociology* 91 (1985), No. 2, 281–308.
- Kincheloe, L. Joe; Shirley R. Steinberg; Aaron D. Gresson (Ed.): *Measured Lies: The Bell Curve Examined*. St. Martin's Press, New York 1996.
- Knight, David, Glenn Morgan: The Concept of Strategy in Sociology: A Note of Dissent. *Sociology* 24 (1990), No. 3, 475–484.
- Kohn, L. Melvin: *Class and Conformity: A Study in Values. With Reassessment*. The University of Chicago Press, Chicago 1977.
- Komarovsky, Mirra: *Blue-Collar Marriage*. Random House, New York 1962.
- Konopásek, Zdeněk: „Co si počít s počítačem v kvalitativním výzkumu: Atlas/ti v akci.“ *Biograf* (1997), č. 12, 71–110.
- Krauss, Irving: „Sources of Educational Aspirations Among Working-Class Youth.“ *American Sociological Review* 29 (1964), No. 6, 867–879.
- Kuča, Karel: *Brno: Vývoj města, předměstí a připojených vesnic*. Baset, Praha 2000.
- Lamaison, Pierre: „Les stratégies matrimoniales dans un système complexe de parenté: ribennes en Gévaudan (1650–1830).“ *Annales* 34 (1979), No. 4, 721–743.
- Lamont, Michel: *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. Harvard University Press, Cambridge 2000.
- Lareau, Annette: *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Rowman & Littlefield, Lanham 2000.
- Lareau, Annette: „Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families.“ *American Sociological Review* 67 (2002), No. 5, 747–776.
- Le Goff, Jacques: *Intelektuálové ve středověku*. Karolinum, Praha 1999.
- Le Masters, E. E.: *Blue-Collar Aristocrats: Life Styles at a Working Class Tavern*. University of Wisconsin Press, Madison 1975.
- Lenski, E. Gerhard: *Power and Privilege: A Theory of Social Stratification*. McGraw-Hill, New York 1966.
- Lipset, M. Seymour, Reinhard Bendix: *Social Mobility in Industrial Society*. University of California Press, Berkeley 1960.
- Longitudinální výzkum sídliště, část 1: Úvod, shrnutí a závěry výzkumu*. Brno 1988 (strojopis).
- MacLeod, Jay: *Ain't No Makin' It: Aspirations & Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Westview Press, Boulder 1995.
- Mach, W. Bogdan; Jules L. Peschar: „On the Changing Role of Education in Social Reproduction in Different Socio-Political Systems: A Comparative Analysis between Poland and the Netherlands.“ 125–148. In: Jules L. Peschar (Ed.): *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Institute for Applied Social Sciences, Nijmegen 1990.
- Machonin, Pavel a kol.: *Československá společnost. Sociologická analýza sociální stratifikace*. Epocha, Bratislava 1969.
- Machonin, Pavel; Milan Tuček a kol.: *Česká společnost v transformaci: k proměnám sociální struktury*. Slon, Praha 1996.
- Mareš, Petr: *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Slon, Praha 1999.
- Marjoribanks, Kevin: *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. Routledge & Kegan Paul, London 1979.
- Matějů, Petr: „Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilních dat.“ *Sociologický časopis* 22 (1986), č. 2, 131–152.
- Matějů, Petr: „Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary.“ 187–210. In: Jules L. Peschar (Ed.): *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*. Institute for Applied Social Sciences, Nijmegen 1990.
- Matějů, Petr: „Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci: čtyřicet let vývoje vzdělanostních nerovností v Československu.“ *Sociologický časopis* 27 (1991a), č. 1, 13–38.
- Matějů, Petr: „Vzdělanostní stratifikace v Československu v komparativní perspektivě: k úloze sociálních, kulturních a ekonomických zdrojů vzdělanostních nerovností v Československu, Maďarsku a Holandsku.“ *Sociologický časopis* 27 (1991b), č. 3, 319–344.
- Matějů, Petr; Blanka Řeháková: „Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací.“ *Sociologický časopis* 28 (1992), č. 5, 613–635.
- Matějů, Petr; Milan Tuček; Luboš Rezler: *Rodina '89: Zdroje vzdělanostních nerovností*. SoÚ ČSAV, Praha 1991.
- Medrich A. Elliott; Judit A. Roizen; Victor Rubin; Stuart Buckley: *The Serious Business of Growing Up: A Study of Children's Lives Outside School*. University of California Press, Berkeley 1981.
- Merton, K. Robert: „Patterns of Influence: Local and Cosmopolitan Influentials.“ 387–420. In: Robert K. Merton: *Social Theory and Social Structure*. The Free Press, New York 1957.
- Merton, K. Robert: „Efekt sv. Matouše ve vědě (Úvaha o systémech odměn a komunikací ve vědě).“ *Sociologický časopis* 6 (1970), č. 2, 121–132.
- Merton, K. Robert: „Sociální struktura a anomie.“ 132–177. In: Robert K. Merton: *Studie ze sociologické teorie*. Slon, Praha 2000.

- Mikrocensus 1996. Příjmy hospodářických domácností.* ČSÚ, Praha 1998.
- Miller, S. M.: „The ‚New‘ Working Class.“ 2–9. In: Shostak, B. Arthur, William Gomberg (Ed.): *Blue-Collar World: Studies of the American Worker.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1964.
- Miller, S. M.; Frank Riessman: „The Working Class Subculture.“ 24–36. In: Shostak, B. Arthur, William Gomberg (Ed.): *Blue-Collar World: Studies of the American Worker.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1964.
- Morgan, H. J. David: „Strategies and Sociologist: A Comment on Crow.“ *Sociology* 23 (1989), No. 1, 25–30.
- Možný, Ivo: *Rodina vysokoškolsky vzdělaných manželů.* Universita J. E. Purkyně, Brno 1983.
- Možný, Ivo: *Proč tak snadno... Některé důvody sametové revoluce.* Slon, Praha 1991.
- Možný, Ivo: „Institucionalizace chudoby v Čechách: výzva sociální transformaci?“ *S-Obzor* 3 (1994), č. 3, 22–31.
- Müller K. Detlef; Fritz Ringen; Brian Simon (Ed.): *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920.* Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Musgrove, Frank: *The Family, Education and the Society.* Routledge & Kegan Paul, London 1966.
- Musil, Jiří: „Změny městských systémů v postkomunistických společnostech střední Evropy.“ *Sociologický časopis* 28 (1992), No. 4, 451–462.
- Nash, Roy: „Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction.“ *British Journal of Sociology of Education* 11 (1990), No. 4, 431–448.
- Pácl, Pavel: „K některým empirickým zjištěním vztahů mezi vzděláním a volným časem.“ *Sborník prací FF UJEP G18* (1973), 71–92.
- Pahl, E. Ray: *Division of Labour.* Blackwell, Oxford 1984.
- Parcel, Toby; Elizabeth G. Menaghan: „Early Parental Work, Family Social Capital, and Early Childhood Outcomes.“ *American Journal of Sociology* 99 (1994), No. 4 972–1009.
- Parcel, L. Toby; Mikaela J. Dufur: „Capital at Home and at School: Effects on Student Achievement.“ *Social Forces* 79 (2001), No. 3, 881–912.
- Petrová, Iva: *Neúplné rodiny v současných společenských podmínkách: výzkumná zpráva.* VÚPaSV, Praha 1997.
- Piotrkowski, S. Chayna: *Work and the Family System. A Naturalistic Study of Working-Class and Lower-Middle-Class Families.* Free Press, New York 1979.
- Pohyb obyvatelstva v roce 1991 a v roce 1999.* ČSÚ, Praha 1992 a 2000.
- Powel, Brian; Lala C. Steelman: „Beyond Sibship Size: Sibling Density, Sex Composition, and Educational Outcomes.“ *Social Forces* 69 (1990), No. 1, 181–206.
- Powell, A. Mary; Toby L. Parcel: „Effects of Family Structure on the Earnings Attainment Process: Differences by Gender.“ *Journal of Marriage and the Family* 59 (1997), No. 2, 419–433.
- Powers, A. Daniel; Yu Xie: *Statistical Methods for Categorical Data Analysis.* Academic Press, San Diego 2000.
- Průša, M.; P. Průšová: *Přístup mladých lidí ke vzdělání.* Středisko vzdělávací politiky, Praha 1997.
- Rabušic, Ladislav: *Česká společnost stárne.* MU a Georgetown, Brno 1995.
- Rabušicová, Milada: *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností.* Filosofická fakulta MU, Brno 1995 (disertační práce).
- Rainwater, R. Lee; Richard P. Coleman; Gerald Handel: *Workingman's Wife: Her Personality, World and Life Style.* MacFadden, New York 1962.
- Reay, Diane: *Class Work: Mothers' Involvement in Their Childrens Primary Schooling.* ULC Press, London 1998.
- Reay, Diane: „Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mothers' Interactions with their Children's Primary School Teachers.“ *Acta Sociologica* 42 (1999), No. 2, 159–168.
- Reid, Ivan: *The Sociology of School and Education.* Fontana Paperbacks, London 1986.
- Reich, B. Robert: *Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. století.* Prostor, Praha 1995.
- Rendl, Miroslav: „Jak se děti učí.“ 128–160. In: Pražská skupina školní etnografie: *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu.* Pedagogická fakulta UK, Praha 1995.
- Riesman, David: *Osamělý dav.* Mladá fronta, Praha 1968.
- Riessman, Frank: *The Culturally Deprived Child.* Harper & Row, New York 1962.
- Roberts, Elizabeth: *Women and Families: An Oral History, 1940–1970.* Blackwell, Oxford 1995.
- Rodinné účty.* ČSÚ, datový soubor za rok 2001.
- Rosen, I. Ellen: *Bitter Choices: Blue-Collar Women In and Out of Work.* University of Chicago Press, Chicago 1987.
- Rubin, B. Lilian.: *Worlds of Pain: Life in the Working-Class Family.* Basic Books, New York 1976.
- Rubin, B. Lilian: *Families on the Fault Line: America's Working Class Speaks about the Family, the Economy, Race and Ethnicity.* Harper Collins Publishers, New York 1994.
- Ryan, Josef (Ed.): *White Ethnics: Life in Working Class America.* Prentice Hall, Englewood Cliffs 1973.

- Sanderfur, D. Gary; Sara McLanahan; Roger A. Wojtkiewicz: „The Effects of Parental Marital Status during Adolescence on High School Graduation.“ *Social Forces* 71 (1992), No. 1, 103–121.
- Sčítání lidů, domů a bytů 1991. ČSÚ, Praha 1992.
- Sčítání lidů, domů a bytů 2001. ČSÚ, Praha 2002.
- Sennett Richard; Jonathan Cobb: *The Hidden Injuries of Class*. Random House, New York 1973.
- Sewell, H. William; Archie O. Haller; Murray A. Straus: „Social Status and Educational and Occupational Aspiration.“ *American Sociological Review* 22 (1957), No. 1, 67–73.
- Sewell, H. William; Vimal P. Shah: „Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspiration.“ *American Journal of Sociology* 73 (1968), No. 5, 559–572.
- Sewell H. William, Archibald O. Haller, Alejandro Portes: „The Educational and Early Occupational Attainment Process.“ *American Sociological Review* 34 (1969), No. 1, 82–92.
- Sewell H. William, Archibald O. Haller, George W. Ohlendorf: „The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision.“ *American Sociological Review* 35 (1970), No. 6, 1014–1027.
- Sewell, H. William; Robert M. Hauser: *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*. Academic Press, New York 1975.
- Shavit, Yossi; Hans-Peter Blossfeld (Ed.): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press, Boulder 1993.
- Shostak, B. Arthur, William Gomberg (Ed.): *Blue-Collar World: Studies of the American Worker*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1964.
- Schneider, Barbara; James Coleman (Ed.): *Parents, Their Children and Schools*. Westview Press, Boulder 1993.
- Schultheis, Franz: „The Family's Contribution to Social Reproduction: A State Concern.“ 181–194. In: Jacques Commaille; François de Singly (Ed.): *The Family Question in the European Community*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1997.
- Schwartz, Oliver: *Le monde privé des ouvriers: hommes et femmes du Nord*. PUF, Paris 1990.
- Simkus, Albert; Rudolf Andorka: „Inequalities in Educational Attainment in Hungary 1923–1973.“ *American Sociological Review* 47 (1982), No. 6, 740–751.
- Simpson, L. Richard: „Parental Influence, Anticipatory Socialization, and Social Mobility.“ *American Sociological Review* 27 (1962), No. 4, 517–522.
- Singly, de François: *Sociologie současné rodiny*. Portál, Praha 1999.
- Spunar, Pavel: „Středověké školství a knihovny.“ 77–97. In: Pavel Spunar a kol.: *Kultura středověku*. Academia, Praha 1995.
- Stefosis, Dimitris: *Brno 1991: Sociálně ekologická analýza.*, Filosofická fakulta MU, Brno 1994 (bakalářská práce).
- Strauss, Anselm: *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Strauss, Anselm; Juliet Corbinová: *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert, Boskovice 1999.
- Szelényi, Ivan: „Housing Inequalities and Occupational Segregation in State Socialist Cities.“ *International Journal of Urban and Regional Research* 11 (1987), No. 1, 1–8.
- Šanderová, Jadwiga: *Sociální stratifikace: Problém, vybrané teorie, výzkum*. Karolinum, Praha 2000.
- Taylor, F. Howard: *IQ Game: A Methodological Inquiry into the Heredity-Environment Controversy*. Rutgers University Press, New Brunswick 1980.
- Teachman, D. Jay: „Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment.“ *American Sociological Review* 52 (1987), No. 4, 548–557.
- Thompson, P. Edward: *The Making of English Working Class*. Vintage Books, New York 1963.
- Tuček, Milan: „Vybrané charakteristiky současné české rodiny a jejich vývoj v posledním desetiletí.“ 29–45. In: Hana Maříková (Ed.): *Proměny současné české rodiny*. Slon, Praha 2000a.
- Tuček, Milan: „Životní úroveň rodinných domácností na konci devadesátých let v závislosti na socioprofesioním postavení partnerů.“ 47–59. In: Hana Maříková (Ed.): *Proměny současné české rodiny*. Slon, Praha 2000b.
- Večerník, Jiří: „Mobilitní aspekty reprodukce a rozvoje dělnické třídy.“ *Sociologický časopis* 19 (1983), č. 1, 71–83.
- Večerník, Jiří; Jan Hartl: „Přeměny dělnické rodiny v Československu.“ *Sociologický časopis* 15 (1979), č. 3/4, 313–325.
- Veret, Michel: *La culture ouvrière*. ACL Editions, Paris 1988.
- Vermunt, Jeroen: *LEM: A General Program for the Analysis of Categorical Data*. 1997. (<http://www.kub.nl/faculteiten/fsw/organisatie/departementen/mto/software2.html>)
- Vernier, Bernard: *La genèse sociale des sentiments: aînés et cadets dans l'île grecque de Karpathos*. Editions de l'EHESS, Paris 1991.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD. Učitelské noviny–Gnosis, Praha 1998.
- Weber, Max: „Domination and Legitimacy.“ 941–955. In: Max Weber: *Economy and Society*. University of California Press, Berkeley 1978.

Weber, Max: „Objektivita' sociálněvědního a sociálněpolitického poznání.“ 7-63. In: Max Weber: *Metodologie, sociologie a politika*. Oikoymenh, Praha 1998.

Whyte, Foote William: *Street Corner Society*. The University of Chicago Press, Chicago 1955.

Willis, Paul: *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House, London 1977.

Xie, Yu: „The Log-Multiplicative Layer Effect Model for Comparing Mobility Tables.“ *American Sociological Review* 57 (1992), No. 3, 380-395.

Yamaguchi, Kazuo: „Models for Comparing Mobility Tables: Toward Parsimony and Substance.“ *American Sociological Review* 52 (1987), No. 4, 482-494.

Young, Michael; Peter Willmott: *Family and Kinship in East London*. Free Press, Glencoe 1957.

Zéroulou, Zaihia: „La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation.“ *Revue française de sociologie* 29 (1988), No. 3, 447-470.

Žižková, Lenka: *Brno, sociálně ekologická interpretace výsledků sčítání lidu, domů a bytů 1970*. Filosofická fakulta UJEP, Brno 1972 (disertační práce).

Jmenný rejstřík

- Alan, J. 25
Althusser L. 35, 37, 51, 154
Andorka, R. 25
Ariès, Ph. 21
Becker, H. 83
Bendix, R. 19, 23
Berger, B. 56
Berger, P. 165
Bernstein, B. 35, 43-44, 51, 153
Blau, P. 19, 23
Blossfeld, H-P. 23
Boguszak, M. 25
Boudon, R. 19
Bourdieu, P. 18, 19, 20-24, 35, 41-43, 51, 81, 83, 151, 154
Bowles, S. 35-39, 51, 153
Burjanek, A. 78
Clogg, C. C. 32
Cobb, J. 56
Colleman, J. 19
Collins, R. 19
Corbinová, J. 81
De Graaf, M. P. 68
DiMaggio, P. 68
Douglas, W. B. J. 65
Duncan O. 19, 23
Featherman, D. 19, 35, 67
Fraser, S. 12
Gans, H. 56, 152
Giddnes, A. 19, 117
Gintis, H. 35, 37-39, 51, 153
Giroux, H. 35, 155
Glaser, B. 80, 82, 162
Glass, D. 19
Goldthorpe, J. 57
Goodman, L. 27
Gould, J. S. 12
Halsey, A. 19, 22, 47, 65
Hauser, R. 12, 55, 67
Heath, S. 19, 35, 44-45, 51, 153
Herrnstein, R. 12
Holis, M. 154
Hout, M. 27
Hyman, H. 66
Charlesworth, S. 56
Illich, I. 20
Jencks, Ch. 12, 19, 23
Kalmijn, M. 68
Kellerhals, J. 146
Kerckhoff, A. 19, 35
Kohn, M. 35, 39-41, 51, 56
Komarovskiy, M. 56
Konopásek, Z. 82
Lamont, M. 56
Lareau, A. 67, 69, 145-147
Lenski, G. 17
Lipset, S. 19, 23
MacLeod, J. 35, 48-51, 153, 155
Machonin, P. 25, 61, 63
Mareš, P. 57
Matějů, P. 25-26, 52, 53, 63
Merton, R. 24, 117, 152
Montandon, C. 146
Možný, I. 57, 63
Murray, Ch. 12
Musil, J. 78
Pahl, R. 56
Peschar J. 25
Piotrkowski, Ch. 56
Powers, D. 30
Průša, M. 52-53
Průšová, P. 52-53

Rabušic, L. 17
Rabušicová, M. 52-53
Rainwater, L. 56
Reay, D. 145
Reid, I. 35
Reich, R. 19
Rosen, E. 56
Rubin, L. 56
Sennett R. 56
Sewell, W. 12, 35
Shavit, Y. 23
Schwartz, O. 56
Simkus, A. 25
Singly, de F. 69, 153
Strauss, A. 80-82, 162
Šanderová, J. 17

Thompson, E. 19, 21
Tuček, M. 52, 59, 61, 63
Večerník, J. 26, 57
Veret, M. 56
Vermunt, J. 30
Vernier, B. 21
Weber, M. 24
Whyte, W. 157
Willis, P. 35, 46-48, 51, 153
Willmott, P. 56, 152
Xie, Y. 27, 30, 32
Yamaguchi, K. 27, 32
Young, M. 56, 152
Zéroulou, Z. 70
Žižková, L. 78

Věcný rejstřík

analýza kvalitativní 11, 71, 82
analýza kvantitativní 11
aspirace profesní 24, 26
aspirace vzdělanostní 24, 26, 75
bohatství 18, 20, 22
dělnická třída 23, 41, 80
diferenciace 18, 21-22
efekt svatého Matouše 24
funkce latentní 22-23
funkce manifestní 22-23
generace 19-24
habitus 20, 41-43
hodnoty 38-41
chudoba 57-60
ideologie 37-39
inteligence 12, 24
kapitál kulturní 12, 14, 16, 41-43, 61-63, 67-71
kapitál ekonomický 12, 17-18, 57-60, 65-67, 71
kapitál sociální 20
kapitál symbolický 20
kód omezený 43-44
kód rozvinutý 43-44
konformita 40-41
kontinuita mezigenerační 35-36, 38-42
kultura kontraškolní 46-48
majetek 20, 22, 24, 26
mechanismy reprodukce 19-22
mobilita intergenerační 26-27
mobilita vstupní 26-27
mobilita výstupní 26-27
moc 17-18, 37-39
model logaritmicko lineární 27, 30-31
mýtus mobilizační 70
populace stárnoucí 17
porodnost 17
postavení sociální 20-24, 26
prestiž 17-18
princip korespondence 37-39
původ sociální 20-24, 26
reprodukce kulturní 43-51, 70, 71
reprodukce populace 17-18
reprodukce sociální 35-43, 70-71
reprodukce společnosti 11, 17
režim polistopadový 25-32
režim předlistopadový 25-32
rodina 11, 13, 19-20
rodina osobnostně orientovaná 44
rodina statusově orientovaná 44
rozdíly ekonomické 22-23, 57-60
rozdíly etnické 25
rozdíly náboženské 25
rozdíly sociální 17, 25, 27-28, 30
rozdíly socioekonomické 22, 25, 57-60
rozdíly věkové 25
řád společenský 17
řeč formální 43-44
řeč veřejná 43-44
segregace prostorová 78
selekce 18, 22-25
socialismus 25-32
socializace jazyková 43-45
sociální prostor 20, 22, 26
sociální stratifikace 17, 19-25
sociální třída 19, 35-39
sociální vrstva 19-20, 35-37
společnost moderní 20-22, 24
společnost polistopadová 25-32
společnost předlistopadová 25-32
společnost tradiční 19-21, 24, 33
stát 21-22

status 12-13, 15-18
status dělnický 76-80
status vysokoškolský 76-80
strategie materiální 150-153
strategie reprodukce 20-24
strategie statusová 11, 150-153
struktura sociální 12-13, 23
struktura věková 17
střední třída 34, 41, 80
systém sociální 17
systém vzdělávací 11, 21
šance vzdělanostní 18-32

škola 15-32
teorie zakotvená 81-85
transmise 20, 70
trh práce 58
třída 19
úmrtnost 17
výzkum empirický 11
výzkum kvalitativní 11
výzkum kvantitativní 11
zaměstnání 19
země kapitalistické 25
země socialistické 25