

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**



**Sociální třída, kulturní kapitál a jejich vliv  
na mimoškolní aktivity dětí v procesu sociální  
a kulturní reprodukce**

**Bakalářská práce**

**Autor:** Lenka Peprníková

**Studijní obor:** Studium humanitní vzdělanosti

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček, Ph.D.

**Praha, 2023**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Vřelý dík patří panu doktoru Ondřeji Špačkovi za vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům za neustálou podporu.

## **ABSTRAKT**

Práce je přehledem dostupných aktuálních studií o mimoškolních aktivitách dětí a ovlivnění jejich výběru a účasti na nich třídním původem rodiny.

Snaží se o popis následujících tří aspektů mimoškolních aktivit. Prvním je motiv rodiny k účasti dítěte na aktivitě ve světle sociální a kulturní reprodukce ve smyslu konceptu P. Bourdiera. Druhým aspektem je věcný charakter aktivity včetně jejího organizačního a finančního pozadí. Třetí zkoumaný aspekt jsou nerovnosti v dostupnosti a dopadech mimoškolních aktivit z hlediska sociálního postavení rodiny a genderu.

**Klíčová slova:** mimoškolní aktivity, sociální třída, kulturní kapitál, sociální a kulturní reprodukce, sociální nerovnosti

## **ABSTRACT**

This paper is an overview of all the available studies concerning schoolchildren's extracurricular activities and how their families' class origin influences the process of choosing said extracurricular activities.

It strives to describe the three following aspects of extracurricular activities. The first aspect being motivation by the family for an activity in relation to P. Bourdieu's view of the concept of social and cultural reproduction. The second is the material character of the activity, including its organizational and financial background. The third and final aspect is the inequality in availability and the impact of extracurricular activities in relation to their family's social position and to gender.

**Key words:** extracurricular activities, social class, cultural capital, social and cultural reproduction, social inequalities

# OBSAH

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>9</b>
2.1 Sociální třída .....	9
2.1.1 Vyšší třída .....	10
2.1.2 Střední třída .....	11
2.1.3 Pracující třída .....	11
2.1.4 Třídy podle konceptu Pierra Bourdieu .....	12
2.2 Sociální pole.....	13
2.3 Habitus.....	13
2.4 Kapitál a jeho formy .....	14
2.4.1 Kulturní kapitál .....	14
2.5 Sociální a kulturní reprodukce .....	15
2.5.1 Řízená kultivace a přirozený růst .....	16
2.6 Pojem mimoškolní aktivity .....	17
<b>3. VYBRANÉ VÝZKUMY .....</b>	<b>21</b>
3.1 Postup při výběru literárních zdrojů .....	21
3.2 Mimoškolní aktivity dětí v kontextu sociální třídy, kulturního kapitálu a sociální a kulturní reprodukce .....	22
3.3 Motivy rodičů k účasti dětí na mimoškolních aktivitách .....	22
3.4 Věcný charakter aktivity, organizační a finanční pozadí .....	29
3.5 Nerovnosti v dostupnosti a dopadech mimoškolních aktivit z hlediska sociálního postavení rodiny a genderu .....	35
3.5.1 Střední třída – činitelé reprodukce výhod.....	36
3.5.2 Pracující třída – činitelé reprodukce nerovností.....	37
3.5.3 Gender – příklady nerovností.....	39
<b>4. SHRUTÍ A DISKUZE .....</b>	<b>40</b>
<b>5. SEZNAM POUŽITÉ LITRATURY .....</b>	<b>43</b>

# 1. ÚVOD

Zřejmě nelze zpochybnit, že vzdělání (a vzdělávání) má důležitou roli ve vývoji každé společnosti a v naší postindustriální epoše je vzdělání mocnou hybnou silou. Vedle státem kontrolovaného formálně definovaného vzdělávacího systému je zde významným činitelem také soubor mimoškolních vzdělávacích aktivit ovlivňovaný v různé míře společenskými formálními institucemi ale i občanskými aktivitami.

Vliv společnosti na vzdělání jedince počínaje jejími velkými strukturami a konče rodinou a jejími příslušníky je, mimo jiné, popisován na základě modelů společenského uspořádání a činitelů jak jeho reprodukce, tak i jeho změn. Sociální reprodukce, nositel společenské stability však s sebou může přinášet i riziko přežívání a prohlubování společenských nerovností, jejichž extrémní projevy mohou společnost ohrozit. Výklad společenské nerovnosti založené na společenských třídách podávají klasické teorie struktury společnosti.

Cílem práce je odpověď na výzkumnou otázku: jaké výsledky přinesly dosavadní výzkumy souvislostí mezi sociální pozicí rodiny a kulturního kapitálu a vzdělávacími mimoškolními aktivitami dětí školního věku? Od tohoto základního cíle se odvíjí obecné formulace otázek, podle kterých byly posléze vyhledány takto tematicky zaměřené výzkumné studie.

Zaprvé – ovlivňuje sociální pozice (třídní příslušnost) a kulturní kapitál rodičů jejich motivy k účasti dítěte na mimoškolních aktivitách a na míru této účasti ve světle sociální a kulturní reprodukce?

Zadruhé – ovlivňuje sociální pozice rodiny a kulturní kapitál rodičů výběr oborového, tematického charakteru mimoškolní aktivity, případně výběr jejího organizačního rámce a zajištění finančních zdrojů na účast dítěte?

Zatřetí – ovlivňuje sociální pozice rodiny nerovnosti v dostupnosti a dopadech mimoškolních aktivit (je, nadto, ve studiích zachycen vztah genderu k nerovnostem)?

Zjištění studií jsou posléze rozdělena do kapitol, podle popsáných aspektů studovaných jevů.

Základním teoretickým východiskem všech literárních zdrojů této práce je model fungování společenské struktury Pierra Bourdieu, kde vzdělání je významným činitelem v udržování reprodukce sociální nerovnosti až sociálního vyloučení. Jeho koncept ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu a sociální reprodukce je vlastní téměř všem

autorům vyhledaných odborných studií, které jsou tělem této práce a které se zabývaly vlivem sociální třídy a kulturního kapitálu rodičů na mimoškolní aktivity dětí.

V teoretické rovině práce zmiňuje základní teorie společenské struktury jako pojmu zde stěžejního a seznamuje se základním přehledem výše uvedené koncepce sociální a kulturní reprodukce s důrazem na pojem kulturního kapitálu a jeho forem.

V teoretické rovině je diskutován i pojem mimoškolní aktivita z hlediska praktických dopadů obecně na výzkum a konkrétně i na tuto práci.

V přehledové části o mimoškolních aktivitách dětí ve vztahu k sociální třídě a kulturnímu kapitálu rodičů jsou předložena zjištění empirických výzkumů vybraných zahraničních studií. České literární zdroje nebyly k tomuto tématu, bohužel, nalezeny.

Tato práce se pokouší o jistou míru zobecnění výsledků dosavadních výzkumů v popsané oblasti a přehledným způsobem je prezentovat v alespoň minimálním rozsahu.



## 2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 2.1 Sociální třída

Sociální třída je v této práci jedním ze základních pojmů a proto je třeba se stručně obrátit k základním teoretickým východiskům pojmu. Třída je v sociologii i mimo ni frekventovaný pojem, který je určitým zpřesněním pojmů vrstva či společenská skupina. Pojem třídy obsahuje i společenskou diferenciaci, vyznačující se sociální nerovností. Z tohoto třídního hlediska je sociální nerovnost vytvářena především ekonomickou pozicí a ekonomickou aktivitou příslušníků třídy. K. Marx užívá, pojmu třídy samozřejmě a frekventovaně, aniž třídu přímo definuje. Velmi zhruba a nediferencovaně lze třídu chápat jako množinu lidí podobného socioekonomického postavení a zájmů, kterých je si vědoma. (Třída, in Sociologická encyklopedie)

Historicky přílehlavá je třídní analýza Marxova – vládnoucí třída kapitalistů vlastní výrobní prostředky a kupující námezdní pracovní sílu. Stratifikačně vzato, pod ní stojí střední třída s vlastními prostředky víceméně existenčně nezávislá na mzdě, a nakonec pracující třída proletářů zcela závislá na mzdě za prodej vlastní práce, protože nemá majetek ani vysokou kvalifikaci jako zdroj příjmů. Tento analytický model byl upraven Weberovým konceptem životní šance (příležitosti), kde majetek maloburžoazie či trh práce ve spojení s vysokým vzděláním jedince a jeho schopností samostatné výdělečné činnosti umožňuje dosáhnout srovnatelná povolání charakterizovaná vyššími příjmy a statusu ve střední třídě. (Grant, in Jones, 2002, s. 161, 162)

V jádrových textech práce jsem často narážela na pojem třídy při popisu sociální pozice rodiny, avšak výběrová kritéria pro zařazení respondentů do tříd nebyla pro všechny zdroje jednotná a přikláněla se spíše k weberiánskému pojetí třídy.

Nejspíše tento stav pramení z neustále probíhající neuzavřené diskuze o definici, respektive obsahu pojmu třídy.

Ve své studii popisuje Brown (in Mey & Asher, 1998) třídu a status jako trvalé základní sociologické pilíře popisu a vysvětlení společenské diverzifikace a nerovnosti. Ty jsou trvalými atributy industrializace, kapitalismu a demokracie, které trvají již přes dvě stě let, tak, jak se globálně utváří industriální a postindustriální společnosti. Avšak jak se mění realita, nastává průběžně potřeba úprav obsahů těchto (i jiných sociologických) pojmů podmíněných změnou jejich používání. (s. 952)

Max Weber o padesát let mladší než Marx již definuje jeho třídu poněkud jinak. Podle Granta (in Jones, 2002), Marx považuje třídu za množinu lidí, kteří mají podobný vztah k

ekonomickým nástrojům (především výrobním prostředkům) a nástrojům politické společenské moci. Weber kategorizuje třídy podle úrovně „životních šancí“, jako souborů různých socioekonomických činitelů. Přesto ale oba přístupy třídní analýzy uznávají tři základní postuláty. (s. 162)

*„Za prvé, oba přístupy zastávají kontrolu nad ekonomickými zdroji jako ústřední prvek třídní analýzy. Za druhé, přístupy definují konkrétní umístění třídy ve vztahu k jejím propojením s jinými třídami. Za třetí, oba nahlíží na třídu jako na vysvětlující faktor při určování prostředků a limitů snahy jedince dosahovat materiálních zdrojů, jako jsou příjmy.“* (Grant, in Jones, 2002, str. 161)

Výše citovaná studie zmiňuje některé přístupy třídní analýzy. Jednodušším konceptem je gradační analýza, která popisuje a rozděluje třídy podle nerovnosti příjmů a z toho plynoucí životní úrovně. Tak rozděluje společnost na třídy vyšší, střední, nižší včetně mezistupňů, čímž ale, v reálném společenském prostředí, vznikají nejasnosti. Mimo jiné, i ve zdrojích k této práci jsem se setkala s kategorizací společenské (třídní) pozice rodiny primárně podle výše rodinného příjmu odpovídajícího očekávané výši u typických profesních kategorií, například ve studii autorek Bennett, Lutz a Jayaram (2012).

### **2.1.1 Vyšší třída**

Ve většině zdrojů je tato třída označována jako „vládnoucí (ruling)“, např. i u Granta (in Jones, 2002, s. 162), ten však zároveň používá i termín „vyšší (upper)“ (s. 161). Jelikož jsem měla pocit, že pojem „vládnoucí“ je příliš explicitně spojen s veřejnou mocí, používám termín „vyšší“. (např. Upper class, in Cambridge Dictionary)

Podle Weberiánského přístupu směřuje vládnoucí třída pracovní sílu střední a pracující třídy za mzdu v tržních cenách. Weberiánci i marxisté popisují tuto třídu víceméně stejně. Vyšší vládnoucí třída také vlastní mimořádně velké majetky (průmyslové, zemědělské) a nadto má při své úrovni společenského postavení velký politický vliv na mocenské struktury. (Grant, in Jones, 2002, s. 161, 162)

Tato práce však nezohledňuje současnou diskusi k definici vyšší třídy, kterou lze chápat jako synonymum vládnoucí třídy ve smyslu weberiánců a marxistů. Tedy současnou ekonomickou a politickou mocenskou elitu, protože žádné studie o vztahu této třídy k mimoškolním aktivitám dětí nebyly dohledány.

### **2.1.2 Střední třída**

Grant (in Jones, 2002) uvádí, že u Marxe, jak je uvedeno výše, má střední třída, neboli maloburžoazie, nezávislý přístup k vlastním prostředkům (umělecké či technické dovednosti) pro dosažení příjmu (s. 164).

Marxistická definice střední třídy, tak, jak je uvedena výše, je však pojmána z hlediska dvou přístupů. Ten minimalistický vychází z toho, že všechna povolání, která jsou kapitalistou odměňována mzdou za práci patří k pracující třídě. Maximalistický přístup připouští, že i například duševně pracující, umělci, odborní specialisté, manažeři různých úrovní i jiná neproduktivní povolání s vyšším příjmem, patří ke střední třídě, byť jsou existenčně závislí na mzdě za práci a nemají vlastní prostředky k dosažení příjmu. (Grant, in Jones, 2002, s. 162–164)

Weberiánský přístup popisuje střední třídu jako množinu lidí, kteří jsou charakterizováni především podobnou možností dosáhnout poměrně vysokých příjmů ve svém povolání. Střední třída může být dokonce charakterizována i svou relativní pozicí na stupnici průměrných příjmů a její příjmy jsou závislé na okolnostech trhu práce. (Grant, in Jones, 2002, s. 165)

V souvislostech s definicemi střední třídy je relevantní kategorie „bílých límečků“ (White Collar) – výraz označující společenskou (třídní) pozici charakterizovanou pracovní pozicí zaměstnance ve výrobě, službách, někdy i veřejné správě, jehož pracovní činnost má povahu duševní práce. (Límečky bílé, in Sociologická Encyklopedie) na rozdíl od límečků modrých, jejichž hlavním znakem je manuální práce ve výrobě i službách (Límečky modré, in Sociologická Encyklopedie). Podíl kategorie bílých límečků na celkové společenské pracovní síle je v současnosti velmi významný. Pro účely této práce je důležité, že u příslušníků manuálních pracovních odvětví je dosažení pozice v rámci této společenské kategorie významným cílem sociální mobility. Dosažení pracovní pozice v kategorii bílých límečků je, především pro dělnické rodiny, významným motivem k dalšímu vzdělávání na školách vyšších stupňů. (Límečky bílé, in Sociologická Encyklopedie)

### **2.1.3 Pracující třída**

Po všem, co bylo uvedeno k definici třídy v předchozích textech jsem zjednodušila, jen pro potřeby této práce, definice dělnické třídy jako množinu všech jedinců, kteří jsou příjemci mzdy. Někteří výdělečně činní zaměstnanci však vydělávají více než jedinci ze střední třídy nebo maloburžoazie. Pojem dělnické třídy je tedy komplikován určitou

nejistotou, kdo do ní má být zařazen a kdo ne a proč (ostatně, jako u třídy střední jejíž hranice s dělnickou byly předmětem diskuze). Ke klasickému Marxovu pojetí dělnické třídy patří i vědomí vlastní třídní příslušnosti jedince. (Grant, in Jones, 2002, s. 167, 168)

Weberianský přístup svým konceptem šance nazývá dělnickou třídou množinu jedinců, kteří nemají majetek ani vzdělání, aby dosáhli nezávislého příjmu prostřednictvím svých odborných či uměleckých dovedností, resp. povolání s vyšším příjmem. Ti pak na trhu prodávají svoji práci za relativně nízký příjem. Nízký příjem (cena práce) vyplývá z přebytku nabídky této méně kvalifikované práce na trhu. V důsledku toho se dělnická třída obvykle skládá z jedinců, kteří mají relativně nízký příjem. (Grant, in Jones, 2002, s. 168)

Když jsem se pokoušela vyhledat sociologickou definici dělníka, vždy se pojem přirozeně sdružoval jen se sociální třídou nebo charakterem práce. Sám charakter „dělnické“ práce je v podmínkách moderních technologií a organizace výroby a služeb příliš rozmanitý, než aby spolehlivě označil dělníka. V anglicky psaných zdrojových studiích je používán termín „working class“ nikoliv „worker class“, nebo „class of workers“. Domnívám se tedy, že pro potřeby této práce, bude užitečnější používat termín pracující třída, již třeba jen vzhledem k názvu této sociální kategorie v angličtině.

#### **2.1.4 Třídy podle konceptu Pierra Bourdieu**

Mezi marxistické a weberianské pojetí tříd se staví pojetí Bourdieuovo (Bourdieu, 1985, in Crossley, in Grenfell, 2014) reflektující realitu moderní společnosti 2. poloviny 20. století. Skutečné třídy nejsou podle něj definovány převážně spojováním jedinců podle ekonomického kapitálu anebo šance na dosažení příjmu, přesto, že jedinci si mohou být díky hodnotám těchto ukazatelů blízko v sociálním prostoru. Takto spojené skupiny ale nemají třídní vědomí, identitu, uvědomělé společné jednání – nejsou třídami. (Crossley, in Grenfell, 2014, s. 86) Souřadnice každého jedince v sociálním prostoru nejsou dány jen ekonomickým kapitálem, ale také kapitálem sociálním, kulturním, případně symbolickým. Blízkost jedinců podle těchto souřadnic je daná podobnými individuálními portfolii těchto kapitálů a tvoří podobné postavení v sociálním prostoru. Taková blízkost je spojena s podobnými podmínkami ekonomickými, pracovními, rodinnými a často dokonce sdílením lokálního prostoru bydlení rodin a sousedstvím a životního stylu v různých ohledech (je reálnou skupinou). (Crossley, in Grenfell, 2014, s. 90, 91)

Třída je tedy soubor jedinců, kteří mají velmi podobnou pozici v sociálním prostoru (Crossley, in Grenfell, 2014, s. 91).

## 2.2 Sociální pole

Mluvíme-li o pozicích v sociálním prostoru, nelze se vyhnout pojmu sociální pole ve smyslu Bourdieua. Růžička a Vašát, (2011) ve stati popisují Bourdieuovo pojetí sociálního pole. Členité společnosti (s rozvinutou dělbu práce) jsou v sociálním prostoru rozčleněné do dílčích sociálních polí. To jsou relativně nezávislé oblasti sociálního prostoru, ohraničené struktury, ve kterých si jednotlivci s podobným portfoliem avšak s různým množstvím a poměrem jednotlivých druhů kapitálu neustále hledají výhodné pozice a rozdělují moc ve vzájemných konkurenčních střetech. Pozice jedince v poli určuje jeho snahu buď o reprodukci, zachování struktury, hierarchie pole, nebo změnu objektivních vztahů mezi pozicemi v poli. Ve studii se hovoří o takových polích moderní strukturované společnosti, jako jsou politická, umělecká, náboženská, mediální a další pole. Mnohé momenty společenského bytí jedince jsou ovlivněné polem, které je pro něj relevantní a naopak, některé jsou na tomto poli nezávislé. (Bourdieu [1992] 2010, in Růžička a Vašát, 2011, s. 130) Sociální pole funguje, přeneseně myšleno, jako některé druhy fyzikálních polí a svou strukturou a silou ovlivňuje pohyb jedinců uvnitř (Bourdieu [1986] 1993, in Růžička a Vašát, 2011, s. 129, 130).

## 2.3 Habitus

Objektivní struktury vnějšího sociálního světa od narození působí na jedince a ten dlouhodobě a víceméně bezděčně buduje jedinečný repertoár reakcí na podněty ze sociálního prostoru tak, aby maximalizoval uspokojení a omezil frustraci svých potřeb. Jednotlivé případy těchto interakcí jedinec prožívá s emočním doprovodem. Tyto dlouhodobě opakované interakce (i jedinec ovlivňuje ostatní aktéry sociálního pole) vedou k vytvoření rejstříku osvědčených chování v souladu se souborem společenských norem. Chování se reguluje souborem postupně rozvinutých specifických schopností, sociálních, i tělesných a emočních dovedností a postojů. V Bourdieuově pojetí všechny tyto interakce, vzájemné vztahy, určují pozici jedince v sociálním prostoru. Ten ji obsadí a z ní vnímá a interpretuje všechny jevy sociálního světa a z ní také vyplývá jeho chování. Celý popsáný mentální aparát, zakotvený v individuální sociální pozici je jedinečný habitus. Habitus – dispozice trvale vnímat, myslet a jednat – je silně vtělený, trvale fixovaný a je i dost odolný vůči případné změně sociální pozice. (Růžička a Vašát, 2011, s. 131, 132)

## 2.4 Kapitál a jeho formy

Jestliže je v klasických teoriích míra kapitálu rozhodujícím činitelem v boji o pozici a moc (a nerovnost) v sociálním prostoru, pak Bourdieuova koncepce rozšiřuje moc ekonomického kapitálu o moc kapitálu kulturního, sociálního a symbolického. Osobní portfolio jednotlivých kapitálů jedince pak umisťuje na objektivní pozici v sociálním prostoru, která je měřitelná. Objem kapitálu sám o sobě, objektivně měřený, nemá absolutní hodnotu, tu mu dodává, uznává teprve společnost, která mu nějakou hodnotu přisuzuje – například, množství peněz přináší společenskou výhodu, protože poskytuje moc a status. Kapitály všeho druhu jsou osobním majetkem. Bohatství jedince lze odvozovat od objemu jak ekonomického, tak třeba i kulturního kapitálu. Některý kapitál je relativně snadné měřit např. souhrn nemovitého a movitého majetku a stratifikovat tak společnost podle tohoto kritéria. Pokud by bylo možné takto měřit (kvantifikovat) i ostatní druhy kapitálu, byla by, zjednodušeně řečeno, zřejmá pozice vlastníka v mapě sociálního prostoru na průsečíku míry různých kapitálů. (Crossley, in Grenfell, 2014, s. 87, 88)

### 2.4.1 Kulturní kapitál

Podle Bourdieuova konceptu se kulturní kapitál akumuluje od dětství dlouhodobě v prostředí, která mají záměrné či bezděčné výchovné vlivy, především v rodině. Jedná se o soubor specificky rozvitých schopností, dovedností, znalostí, hodnot a postojů, které jedinec používá při pohybu v sociálním prostoru. Děti přejímají rodinnou kulturu, učí se, mnohdy jen nápodobou, ale i záměrným působením rodičů, takovým způsobem chování, které jsou standardem pro rodiny v podobných sociálních pozicích. Tento kapitál, díky místu své akumulace, tedy rodině, má silnou tendenci k reprodukci sociální i kulturní, tím pádem i k reprodukci nerovností. Kulturní kapitál má tři formy: vtělený, institucionalizovaný a objektivizovaný. (Katrňák et al., 2003, s. 66, 67)

**Vtělený typ kulturního kapitálu** je ve značné míře, co do obsahu pojmu a procesu budování popsán ve výše zařazené kapitole o habitu (2.3). Podle Bourdieua má tento kulturní kapitál omezenou možnost přenosu či relativně rychlého získání (jako například movitý či nemovitý majetek, nebo akademický titul), kvůli celoživotní akumulaci prostřednictvím socializace. Dobrým příkladem hlubokého vtělení jazykové dovednosti je typická výslovnost pocházející z regionálních dialektů či lokálních žargonů, která často prozradí regionální či sociální původ jedince. Reprodukce této formy kapitálu v mezigeneračním

přenosu je velmi skrytá, kvůli pozvolné a dlouhodobé akumulaci. (Kraaykamp & Van Eijck, 2010, s. 210)

**Institucionalizovaný typ kulturního kapitálu** se nejčastěji odvolává na různé formální doklady o vzdělání a jeho úrovni. Tyto doklady potvrzují nositeli úroveň jeho kulturního kapitálu a kapitály různých vlastníků dokladů tak lze porovnávat. Vtělený kulturní kapitál který si děti přinášejí ze své sociální pozice se značnou měrou podílí na školních výsledcích žáka. Formální vzdělávací systém tedy převádí vtělený kulturní kapitál, jehož původ je v rodině, a je tedy sociálním postavením rodiny tříděně determinován, na kapitál institucionalizovaný. A o něm se tedy poněkud nespravedlivě předpokládá, že jej jedinec akumuloval vzdělávacím úsilím na základě svých mentálních dispozic. (Kraaykamp & Van Eijck, 2010, s. 210, 211)

**Objektivizovaný typ kulturního kapitálu** podle konceptu Bourdieua představují ve své studii Kraaykamp a Van Eijck (2010). Tento typ kapitálu zahrnuje materiální předměty sloužící kulturním účelům – „kulturní zboží“ – například obrazy, knihy, slovníky, nástroje, audiovizuální techniku atd. Značně se liší od vtěleného či institucionalizovaného kulturního kapitálu – rozdíl od nich se tento typ kulturního kapitálu může okamžitě přenést. Tento kapitál ale má dvě různé hodnoty – je věcným zbožím, ale také má symbolickou hodnotu. Symbolická hodnota kulturního zboží může růst s jeho cenou a dostupností. (Kraaykamp & Van Eijck, 2010, s. 211)

## 2.5 Sociální a kulturní reprodukce

Sociální a kulturní reprodukce, proces, který zajišťuje jistou míru předvídatelnosti lidského světa je jedním z ústředních témat sociologie. Užitečná míra této reprodukce s sebou nese i reprodukci mezilidských nerovností. Příliš hluboké, nerovnosti, které vznikají mezi velkými částmi společnosti, zde třídami jsou vnímány globálními demokratickými kulturami (v euroatlantickém smyslu) jako neetické i jako potenciálně nebezpečné. Přehled některých konceptů sociální a kulturní reprodukce představuje studie Katrňáková et al. (2003). Autor prezentuje tři základní pojetí reprodukce nerovností podle jejich příčin. Vzdělávací systémy, především formální, představované školami všech stupňů jsou významným činitelem reprodukce nerovností. A děti si do školy přinášejí odraz sociální příslušnosti své rodiny. Na tom se shodují zastánci všech koncepcí. Rozdíl je v tom, že jedni (reprezentanti konceptu sociální reprodukce) vidí původce reprodukce v ekonomickém kapitálu, prostřednictvím školy, která je prodlouženou rukou státu s jeho ideologií

mezigenerační reprodukce sociální struktury, která udržuje vlastnictví kapitálu a moci v rukou stejné třídy. A druzí jsou přesvědčeni, že sociální reprodukce je dílem reprodukce kulturního kapitálu, daného rodinným prostředím, nikoliv kapitálu ekonomického (reprezentanti konceptu kulturní reprodukce). Bourdieův koncept kulturního kapitálu, především habitus (viz kapitola 2.3 Habitus), stojí mezi popsánymi antagonistickými koncepcemi. Děti ze střední a vyšší třídy mají na rozdíl od dětí pracující třídy vyšší kulturní kapitál daný dlouhodobou rodinnou výchovou všeho druhu. Lépe se orientují v prostředí dominantní kultury, mají rozvinutější verbální schopnosti, a kulturní znalosti a dovednosti, které právě škola oceňuje, protože je sama zacílena na rozvoj těchto schopností a reprodukci kulturního kapitálu. Škola tyto vzdělávací dispozice rozvíjí, posiluje, označuje děti za lépe vzdělatelné a školní prospěch jim usnadňuje vzdělávací i sociální mobilitu. (Katrňák et al., 2003, s. 66)

### **2.5.1 Řízená kultivace a přirozený růst**

Nedávný výzkum přinesl významná tvrzení o třídních hodnotách a postupech v rodičovství, zejména pokud jde o vzdělávání. Při zkoumání amerického kontextu, Annette Lareau tvrdila, že rodiny ze střední a pracující třídy se řídí odlišnou kulturní logikou výchovy dětí. Rodiny střední třídy se řídily logikou „řízené kultivace“ a ke svým dětem přistupovaly jako k vývojovému projektu, zatímco oproti tomu rodiny z pracující třídy a chudé rodiny svým dětem umožňovaly „přirozený růst“, charakterizovaný mnohem nižším zapojením rodičů do každodenního života dětí, rekreačních aktivit a verbální komunikace s dětmi. (Irwin & Elley, 2011, s. 481)

Lareau (2002) na základě rozsáhlých výzkumů vztahu mezi výchovným přístupem, často daným společenskou pozicí rodiny a přenosem třídní výhody v americké populaci rodin střední a pracující třídy formuluje základní vzorce přístupu k rodinné výchově dětí. Přístupy se liší především zapojením rodičů do výchovy prostřednictvím kvality a rozsahu rodinné komunikace, kvality a rozsahu volnočasových aktivit a vzájemnými rolami rodičů a dětí. Rozdílné výchovné přístupy nazývá Lareau řízená kultivace a přirozený růst („concerted cultivation“ a „accomplishment of natural growth“). Tyto pojmy zřejmě nejsou zcela usazené v českém prostředí. Slámová (2022) používá termínu „cílená kultivace“ a „přirozený růst“ (s. 169). Vzhledem k tomu, že výchova není jen cílená, ale i aktivně řízená, používám termínů „řízená kultivace“ a „přirozený růst“.



Lareau (2002) vysvětluje rozdíly mezi přístupy. Řízenou kultivací rodiče cíleně posilují rozvíjení schopností, dovedností, talentu a hodnotí výkony dětí. Při přirozeném růstu se, zhruba řečeno, rodiče o děti starají a nechají je růst. Při řízené kultivaci rodiče organizují dětem volný čas mnoha pestrými aktivitami, diskutují s nimi o svých stanoviscích a vyjednávají s nimi, zajišťují jim setkávání s vrstevníky, učí je kriticky posuzovat cizí stanoviska, prosazovat své zájmy a být si vědomé svých legitimních nároků. Zcela zásadní je používání verbální komunikace a její jazyk, stejně, jako organizace denního rozvrhu dítěte. (s. 753) Tento výchovný přístup rodin střední třídy je ve studii Irwin a Elley (2011) nazýván, kvůli investicím do dětí, vzdělávacím a rozvojovým projektem (s. 481).

Lareau (2002) popisuje přirozený růst jako charakteristický neřízeným trávením volného času často s příbuznými, obecným přijímáním příkazů od dospělých, bez dalších otázek, časté sdružování širokých rodin věkově různorodých. Typická je závislost na institucích, pocit bezmocnosti, konflikty mezi způsoby domácí a školní výchovy a trvalý pocit omezování. (s. 753) Autorka podrobně popisuje uvedené příklady rozdílů ve výchovných přístupech ve své rozsáhlé případové studii (Lareau 2011).

## 2.6 Pojem mimoškolní aktivity

Aby byly poněkud přesněji vymezeny aktivity zkoumané v této práci a eliminovány aktivity vysloveně rekreační a aktivity dospělých, pokusila jsem se o stručnou analýzu pojmu volnočasová aktivita dětí.

Co se týká pojmu dítě, jako účastníka takových aktivit v geografickém kontextu použitých studií, opírám se o mezinárodní Úmluvu o právech dítěte s horní hranicí jeho věku v 18 letech. (Sdělení č. 104/1991 Sb., in Zákony pro lidi)

Předmětem výzkumu ve studiích, použitých v této práci, jsou volnočasové aktivity dětí cíleně zaměřené na předávání vzdělávacích obsahů mimo školní třídu a přímo nezávislých na formálních standardních vzdělávacích programech školy. Přehledová část zaměřená na tyto aktivity přináší zjištění empirických výzkumů několika zahraničních studií, protože české literární zdroje nebyly k tomuto tématu v hledaných kontextech nalezeny.

Při vyhledávání jádrových zdrojů v angličtině, kde lze najít také poměrně omezený počet titulů se lze setkat s podobnými terminologickými problémy. V použitých studiích jsem našla následující spektrum pojmů. S podstatným jménem „activity“ se pojila přídatná jména „extracurricular, structured, enrichment, cultural, afterschool, organized.“ Převažují však pojmy „extracurricular activity (education, participation).“

Důkladnou pozornost věnuje tomuto terminologickému problému se značným dopadem na praktické souvislosti i empirický výzkum v této oblasti americká studie *Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions* (Bartkus et al., 2012).

Studie má zato, že základem pochopení pojmu mimoškolní aktivity („extracurricular activity“) je zkoumání významu základního (anglického) termínu „curricular“ (Curricular, in The Free Dictionary) a „extra“ (Extracurricular, in The Free Dictionary), přičemž první výraz se vztahuje k učebním osnovám studijních oborů a studijních programů různých vzdělávacích institucí. Ve spojení s druhým termínem jde tedy o aktivity, které stojí mimo běžné osnovy škol různých stupňů.

Tato základní definice je však příliš široká, protože umožňuje, aby se za mimoškolní aktivity považovalo prakticky cokoli mimo běžné školní osnovy, až po čtení knihy, jak uváděly některé prameny Bartkusovy studie (2012). Literatura tedy předvádí značnou různorodost charakteru i rozsahu mimoškolních aktivit.

Bartkusova studie uvádí, že nejběžnější přístupy k vysvětlování významu mimoškolní aktivity jsou intuitivní popisy zúčastněných činností nebo jiných charakteristik aktivit. Mimoškolní aktivity jsou z hlediska činností popisovány jako například atletika, odborné kluby, studentská vláda, noviny a ročenky a zájmové skupiny.

A tak, přestože popsaná studie ponechává konečnou definici jako předmět dalšího zkoumání, navrhuje zde Bartkus pracovní definici: „*Mimoškolní aktivity jsou definovány jako akademické nebo neakademické aktivity, které jsou vedeny pod záštitou školy, ale probíhají mimo běžnou dobu vyučování a nejsou součástí osnov. Mimoto mimoškolní aktivity nezahrnují známku ani akademický kredit a účast je ze strany studenta nepovinná.*“ (Bartkus et al., 2012, s. 698)

Uvedená stručná obecná definice tedy vymezuje mimoškolní aktivity vztahem ke škole, povinností k účasti a formálním známkováním či vysvědčením. Méně obecné, ale praktické definice mají víceméně popisné podoby. Bennett, Lutz, a Jayaram (2012), považují ve své americké studii za mimoškolní aktivity takové, které a) jsou vedeny dospělým, b) probíhají pravidelně a/nebo c) přísluší k nějaké organizaci nebo instituci. Autoři nepovažují za mimoškolní aktivity, v jejich smyslu, čas strávený o samotě, či volný herní strávený s kamarády nebo příbuznými. Zkoumané mimoškolní aktivity sdružují do sedmi základních skupin. 1) sportovní činnosti, 2) kulturní aktivity, které zahrnují umění (např. hudbu, divadlo a tanec), 3) akademické aktivity, které se zaměřují na např. doučování, vědecký kroužek, 4)

služby škoie (např. studentská samospráva, školní ročenka, pomoc v knihovně), 5) zájmové aktivity, 6) aktivity zaměřené na rozvoj mládeže – pomáhají dětem s životními dovednostmi např. skauting, mládežnické skupiny pro dospívající, 7) náboženské aktivity většinou přidružené k lokální náboženské komunitě. Nakonec autorky ještě dělí aktivity na ty, které jsou mimo vyučování zajišťované školou a na ty na škole nezávislé. (Bennett, Lutz, a Jayaram 2012, s. 136)

Co se týká pojmu volnočasová aktivita v českém prostředí, eliminaci irelevantních aktivit přináší pojmový slovník pedagogiky volného času. Pojem výchova ve volném čase již poněkud zužuje celé spektrum volnočasových aktivit tím, že výchova je záměrná a cílevědomá. (Pávková, 2014, s. 12) Takové aktivity, ve kterých se zřatelně projevuje záměrný regulující vliv společnosti na reprodukci třídní struktury jsou často řízeny více či méně formálními institucemi, na jejichž vrcholu stojí školy všech typů.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2003) popisují, především, vztaheno ke škole, vývoj terminologie spojené s volnočasovými aktivitami. Pojmy mimotřídní a mimoškolní výchova používají spíše starší odborné zdroje. První z nich představuje aktivity samotné školy, avšak mimo rámec školního vyučování. Mimoškolní výchovu nerealizuje škola, ale jiné instituce (např. občanská sdružení, spolky a často komerční subjekty). Oba pojmy byly postupně nahrazovány termínem výchova mimo vyučování. Označuje dobrovolné aktivity žáků základních a středních škol na základě jejich zájmů, mimo formální vzdělávací schémata školy, avšak institucionálně zajišťované. (s. 13, 14)

Podle popisované studie odborné literární zdroje v současnosti na základě dokumentů orgánů Evropské Unie stále častěji používají termíny výchovy formální, neformální a informální – někdy též ve spojení s pojmem učení. Formální výchova probíhá ve školách, které se řídí státem schválenými osnovami jejichž nedodržení je sankcionováno. Dosažené výkony žáků jsou formálně hodnoceny a o hodnocení se vydává formálně platné vysvědčení. Informální výchovu představuje působení sociálního a předmětného prostředí jedince na formování souboru jeho schopností, věcných i sociálních dovedností a charakteru mimo formální výchovné struktury. Výchova je někdy cílená většinou však bezděčná. A nakonec neformální výchova probíhá mimo formální (státní) výchovné struktury, ale je vědomě zacílená na vzdělávací výsledky a používá metody přiměřené vzdělávacím cílům. Je dobrovolná, aktivity si vybírají sami rodiče či děti. O výsledcích výchovných (vzdělávacích) aktivit může být vystavováno vysvědčení. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 15)

Tato klasifikace volnočasových aktivit je v Českém prostředí nejběžnější, jak lze zjistit i zběžným vyhledáním literárních zdrojů. Avšak od jejího použití v této práci odrazuje skutečnost, že české odborné zdroje vyhledané podle souboru kombinace klíčových slov „volnočasová aktivita/mimoškolní aktivita/společenská třída/kulturní kapitál/děti/mládež“ (a jim podobných pojmů) odkazují pouze na několik diplomových a bakalářských prací.

Mám zato, že pro potřeby této práce nelze zcela přijmout ani Bartkusovu (2012, s. 698) výše uvedenou definici, protože vyhází z americké reality a nezohledňuje mimoškolní aktivity, se kterými pracují texty, jež jsou základem této práce. Třeba různá národní prostředí (Tchaj-wan, viz dále). Pro případné budoucí použití je Bartkusova definice trochu úzká i v českém základním uměleckém a zájmovém vzdělávání, tedy aktivitách se svými státem regulovanými rámcovými vzdělávacími programy a někdy i hodnocením výsledků – vysvědčením (Zákon č. 561/2004 Sb., in *Zákony pro lidi*). I toto dobrovolné, ale formalizované, vzdělávání cítím jednoznačně jako mimoškolní aktivity studované touto prací.

A tak se mi zdá, že české i americké třídění mimoškolních aktivit i nadále zůstává především na popisné úrovni podle základních znaků aktivity – přibližně asi „co, kdo, kdy, kde, jak a proč“ v různém pořadí.

Konečně – pro potřeby této práce byl zvolen český termín „mimoškolní aktivity“, který verbálně asociuje spojení s aktivitami mimo školní vyučování víceméně zaměřenými na aktivní, cílevědomé a záměrné získání znalostí a dovedností všeho druhu. Významným důvodem je i skutečnost, že tento termín je víceméně podobný termínu, který je převážně užíván v anglicky psaných literárních zdrojích této práce.

### 3. VYBRANÉ VÝZKUMY

#### 3.1 Postup při výběru literárních zdrojů

K vyhledávání zdrojů jsem použila aplikaci Google Scholar. Při zadání českých klíčových slov „sociální třída, kulturní kapitál, volnočasové aktivity dětí, sociální a kulturní reprodukce“ v rozmezí let 2005–2022 bylo vyhledáno 1 470 výsledků. U v pořadí prvních 40 vyhledaných titulů, až do vyčerpání alespoň částečně relevantních kombinací vyhledávaných pojmů, jsem přehlédla názvy, případně abstrakty studií. Studie ale nesměly být bakalářské nebo diplomové práce, musely obsahovat vztah mezi sociální třídou a mimoškolními aktivitami nebo kulturním kapitálem a mimoškolními aktivitami, musely být recenzované.

Vybrané českojazyčné, víceméně pojmově relevantní tituly, však byly převážně nerecenzované diplomové či bakalářské práce, které neodpovídaly formálním požadavkům. Celkem vzato, ani jeden z takto odfiltrovaných zdrojů neodpovídal tematické potřebě práce. Zdroje vyhledané v této fázi nikdy nezahrnovaly všechna klíčová slova v žádoucích kontextech, a když, tak cílenou skupinou nebyly děti a práce se týkaly spíše vysokoškoláků a dospělých. Po vyhledávání českojazyčných literárních zdrojů jsem přikročila k vyhledávání zdrojů v angličtině.

Při hledání klíčových slov „social class, cultural capital, children's extracurricular activities, social and cultural reproduction“ v rozmezí let 2005–2022 bylo vyhledáno 14 000 výsledků. Po zvážení kvanta citací jsem se obrátila k publikaci Annette Lareau *Unequal childhoods: class, race, and family life – 2nd ed., with an update a decade later* (2011), kterou jsem velmi dobře znala z předchozího studia. Tato studie cituje Bennett, Lutz a Jayaram ([2012], forthcoming). Od této publikace Bennett, Lutz a Jayaram, která vykazuje značnou shodu abstrakta a klíčových slov s hledanými klíčovými slovy, jsem řetězci pasivních a aktivních citačních vazeb (Citace bibliografická, in Sociologická Encyklopedie) a rozborem názvů i abstraktů dospěla k souboru použitých literárních zdrojů této práce.

Další kapitoly prezentují výsledky průzkumu dohledaných literárních zdrojů k tématu práce. Nepodařilo se vyhledat žádné českojazyčné zdroje. Souvislosti této skutečnosti jsou předmětem diskuze (kapitola 4.). Podařilo se vyhledat pouze omezené množství anglicky publikovaných tematicky relevantních literárních zdrojů. Mimoškolní aktivity dětí v kontextu sociální třídy, kulturního kapitálu a sociální a kulturní reprodukce zkoumá můj výběr 11 použitelných studií.

### **3.2 Mimoškolní aktivity dětí v kontextu sociální třídy, kulturního kapitálu a sociální a kulturní reprodukce**

Při studiu problematiky mimoškolní aktivity dětí se již ve fázi průzkumu literárních pramenů setkávám s potížemi. Věcná různorodost aktivit, které jsou v obecnějším smyslu označovány jako volnočasové (viz 2.6), mnohdy brání jednotnějšímu pohledu na vztahy a příčinné souvislosti mezi těmito aktivitami a jinými společenskými jevy. A tak vzniká riziko nedorozumění, kdy zkoumám vztah mezi určitým sociálním jevem (například třídní kategorií rodiny) a volnočasovými aktivitami ve spektru od vysloveně relaxačních (trávení dovolené) až po vysoce odborně vzdělávací (doučovací kroužek matematiky).

Studiem literárních zdrojů jsem získala dojem, že téměř každá studovaná mimoškolní aktivita (zvláště hromadná – kolektivní) má významný vliv na rozvoj dětí z rodin s původem v pracující třídě a může i aktuálně či v budoucnosti ovlivnit sociální a kulturní kapitál dítěte. A to i vlivem osobních kontaktů s účastníky aktivity (dětí) ze střední třídy. Přináší prvky sociálního kapitálu (sít' nových známostí) i seznamování s vnějšími prvky kulturního kapitálu dětí ze střední třídy (pozorování, možná i nápodoba, komunikačního a verbálního stylu, vkusu – stylu oblékání, poslechu hudby). Poznávání objektivizovaného kulturního kapitálu a získávání dovedností v jeho ovládnutí dětmi z rodin pracující třídy se pak děje přístupem ke kulturnímu zboží, které přináší možnost sdílení takového zboží v průběhu mimoškolních aktivit.

Sociální třídu a kulturní kapitál rodiny či rodičů, jako hlavní aspekty mimoškolních aktivit v této práci je třeba v použitých studiích leckdy jen odvozovat z implicitních informací. Občas lze ve studii odvodit sociální pozici rodičů od kulturního kapitálu – dosažené vzdělání, zkušenosti a hodnot. Byť studie pojem „třídy“ třeba i zmiňuje, nedefinuje jej, např. Ashbourne a Andres (2015, s. 13). Kulturní kapitál rodiny lze u některých studií odvodit pouze od kapitálu institucionalizovaného – formální vzdělání, u jiné studie je měřen, mimo jiné, tvrdými daty o kapitálu objektivizovaném – počet knih v domácnosti Shih a Yi (2014, s. 62).

### **3.3 Motivy rodičů k účasti dětí na mimoškolních aktivitách**

Do vztahů mezi sociální třídou, kulturním kapitálem a mimoškolními aktivitami, které zkoumají vybrané studie, vstupují i velmi různé proměnné. Jsou to sociální, geografické i kulturně lokální, etnické a mnoho různých jiných okolností. Vlivem těchto strukturálních činitelů, které silně komplikují konečnou podobu reálných vztahů a uváděných výsledků

studií, je pro mne i poněkud obtížné zobecňování zjištěných poznatků. Proto často zůstávám spíše na popisné rovině.

Ještě, než budou prezentovány výsledky studií v různých aspektech a souvislostech, je užitečné obecně konstatovat, že všechny použité studie uvádějí u dětí z rodin střední třídy vyšší míru účasti na mimoškolních aktivitách, než děti z rodin třídy pracujících.

Vliv sociální pozice rodiny a kulturního kapitálu rodičů na jejich motivaci a také vůli a úsilí k zařazení dítěte do mimoškolních aktivit lze spatřovat již třeba ve vědomé či bezděčné strategii současného i budoucího rozvoje dítěte.

Americká studie *Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation* Bennett, Lutz, a Jayaram (2012) zkoumá v opravdu širokém záběru podíl rodičovského očekávání, financování a relevantních veřejných institucí na sociálních rozdílech v účasti na mimoškolních aktivitách. (s. 134)

Důvody zařazení dítěte do mimoškolní aktivity bývá u střední třídy často ovlivněno jejím vyšším životním komfortem a pocitem neohrožené šance na sociální reprodukci dítěte. Školy, které navštěvují děti střední třídy, jsou odlišné od škol pro pracující třídu etnickým složením žáků. Sousedské prostředí jejich domova poskytuje vyšší míru bezpečí. Rodiče ze střední třídy chápou, že vysoký předaný kulturní kapitál přenáší jejich třídní výhodu a vedou děti k chování, které je oceňováno na všech stupních akademických vzdělávacích institucí. Vysoký kulturní kapitál zvyšuje šanci dítěte na další vyšší vzdělání jako podmínku následného vyššího socioekonomického statusu. Studie uvádí, že u těchto rodin lze pozorovat výchovný styl řízené kultivace, ve smyslu Lareau, který vede k výběru mimoškolních aktivit, především podle osobních potřeb a přání dítěte, a tak rozvíjí především jeho vlastní zájmy, dispozice, resp. talent. Pro tento rodinný výchovný styl je bohatá účast na mimoškolních aktivitách zcela typickým znakem.

Děti z rodin střední třídy navštěvují mimoškolní aktivity zajišťované (sponzorované) školou stejně často, jako děti z pracující třídy. Ovšem zároveň navštěvují ještě aktivity pořádané mimo školu (financované rodinou) a tak celková četnost jejich mimoškolních aktivit je dvojnásobná ve srovnání s dětmi pracující třídy.

Při studiu motivů rodin pracující třídy pozorují autoři studie, že i část těchto rodin, byť u nich není zcela rozvinut přístup řízené kultivace, chápe, že účast dětí na mimoškolních aktivitách je významnou podmínkou šance na další, vyšší vzdělávání jejich dětí, protože se obávají o současný i budoucí dobrý životní pocit svých dětí. Na rozdíl od střední třídy jejich

děti žijí v prostředí, kde je málo příležitostí a mnoho nebezpečí. Proto je (v této americké studii) dalším významným motivem, který u rodin střední třídy není zastoupen, potřeba bezprostředního zajištění prosté fyzické bezpečnosti dětí (jeli dítě pod dozorem na mimoškolní aktivitě, je izolováno od hrozeb prostředí) v městských lokalitách typických pro bydlení pracující třídy. Tak rodiče pracující třídy dosahují zařazením dětí do mimoškolních aktivit zároveň dvou cílů – zvýšení příležitostí k sociální mobilitě i zajištění bezpečnosti dětí. (Bennett, Lutz, & Jayaram, 2012, s. 151, 152)

I v relativně bezpečném švédském veřejném prostoru a v atmosféře vzájemné rodinné důvěry v prostředí řízené kultivace uvádí studie jako motiv k účasti dítěte na mimoškolní aktivitě potřebu rodičovské kontroly nad aktivitami dětí, která je delegována na dospělé vedoucí mimoškolních aktivit. (Sjödin & Roman, 2018, s. 777)

Obavy spojené s péčí o děti a jejich bezpečností jsou jedním z motivů k zápisu do mimoškolních aktivit i některých rodičů na Tchaj-wanu (Shih, 2011, in Shih & Yi, 2014).

Bezpečnost dětí při účasti na mimoškolní aktivitě, jako jeden z rodičovských motivů uvádí ve své britské studii také Holloway a Pimlott-Wilson (2014). Velká většina rodičů z pracující třídy, dokonce i většina rodičů ze střední třídy se shodly na tom, že při mimoškolních aktivitách je bezpečí jejich dětí zajištěno dohledem dospělých, a tak jsou děti odděleny od vnějších zdrojů nebezpečí, které představují neregulované volnočasové aktivity. Rodiče z pracující třídy oceňují bezpečnost dětí při mimoškolních aktivitách více, než rodiče ze střední třídy. (s. 619)

Studie zařazuje rodiny do sociálních tříd podle výše rodinného příjmu, který odpovídá příjmu na pracovní pozici a podle typu školy (nákladnosti), kterou dítě navštěvuje. Autorky zjistily, že výrazným mezitřídním rozdílem je četnost mimoškolních aktivit u dítěte. 42 % dětí z rodin střední třídy se účastní 5 a více aktivit, zatímco této četnosti dosahuje jen 6,5 % dětí z třídy pracující. Jen necelá 2 % dětí ze střední třídy se neúčastní mimoškolních aktivit, zatímco u dětí z pracující třídy tato hodnota činí více, než 22 %. (s. 617) Tatáž studie uvádí ještě motiv, který se v ostatních studiích nenachází. Respondenti popisují mimoškolní aktivity na půdě školy jako velmi hodnotné pro rozvoj dětí, protože v dětech utváří dobrý vztah ke škole jako takové (děti si užívají mimoškolní aktivity, a tím, že je mají spojené se školním prostředím, mají rády i školu samotnou). Pozitivní vztah ke škole zvyšuje pravděpodobnost zisku kulturního kapitálu ve formě postoje ke vzdělávání vůbec a vzdělání samotného. (s. 623)



A posledně jmenovaný motiv citované studie je potřeba rodičů poskytnout prostřednictvím mimoškolních aktivit dětem příjemné zážitky formou zábavy, a tak konkurovat prostředkům masové zábavy jako sledování televize a počítačové hraní. (Holloway & Pimlott-Wilson, 2014, s. 619)

Švédská studie Sjödin a Roman (2018) také uvádí jako jeden z motivů konkurenci mimoškolních aktivit prostředkům masové zábavy (s. 770). Je užitečné podotknout, že rodiče z pracujících tříd, kteří nevidí roli aktivit až tak zaměřenou do budoucnosti, je považují za prostředek bránící pasivitě dětí a přinášející jim smysluplnou činnost (s. 774). Autoři této studie popisují tři hlavní motivy a očekávané přínosy mimoškolních aktivit u rodičů bez velkých rozdílů mezi střední a pracující třídou. Takto definované rodiny mají ve své třídě podobné životní podmínky. (s. 769) Rodiče očekávají rozvoj a) sociálních dovedností, b) fyzických dovedností a zdraví a c) radosti a dobrého životního pocitu (enjoyment and well-being). (s. 770) Rodiče chtějí zápisem na aktivity poskytnout dětem zábavu s obohacující hodnotou. Tou je budoucí rozšíření kulturního kapitálu o dovednosti, schopnosti i osobnostní kvality s potenciálním uplatněním během života. I když rodiče nezmiňují tento motiv v souvislosti se sociální mobilitou a zajištěním třídních privilegií, lze jej chápat jako prvek strategie s dlouhodobým účinkem. (s. 771, 772)

Rodiny střední třídy zapisují pravidelně děti do více aktivit na rozdíl od rodin třídy pracujících. Děti, které se neúčastní žádné sledované mimoškolní aktivity jsou výlučně z rodin pracujících tříd. (s. 770)

Jiná – finská studie uvádí zajímavý motiv. Finské národní prostředí považuje kvalitu rodičovství za významný prvek prestiže rodiny a pozice „respektovaných rodičů“ má společenskou hodnotu. Studie (Berg & Pertola, 2015) posuzuje kvalitu rodičovství podle mnoha znaků, z nichž jeden je vzdělávání, včetně účasti dítěte na mimoškolních aktivitách. Úsilí rodiny o zařazení dítěte do mimoškolních aktivit, jako vysoce uznávaných součástí rodinných a společenských vzdělávacích struktur je hodnoceno sociálním okolím rodiny jako atribut „slušného občanství“, součást rodinného kulturního kapitálu. Rodiče považují reprodukci tohoto kapitálu za občanskou povinnost a je jednou z podmínek, pro to, aby byli vnímáni, jako společensky respektovaní rodiče. (s. 37, 38) Mimoškolní aktivity jsou také, dle rodičů, jedním z výchovných prostředků k dosažení určité eticko-kulturní pozice jejich dětí v dospělosti – „*respektovat ostatní lidi a mít dobré způsoby*“. (s. 40) Toto rodičovské očekávání dopadů účasti dítěte na mimoškolních aktivitách se neliší podle třídní pozice. Jisté potíže v dosahování obrazu respektovaných rodičů většinovou společností se objevují pouze

v prostředích imigrantským a etnických vrstev nižší třídy (není používán výraz pracující třída). (Berg & Pertola, 2015, s. 48)

Motivy podobné předcházející studii uvádí již citovaná švédská studie Sjödin a Roman (2018). Ve švédském sociálním prostoru se objevuje princip zodpovědné výchovy „responsibilisation“ (Vincent & Maxwell, 2016, s. 269). Sjödin a Roman (2018) tento princip popisují jako koncept, který předpokládá odpovědnost rodičů za životní kurikulum svých dětí, tím, že jim poskytnou výchovné a vzdělávací prostředky k rozvinutí jejich rozumových, sociálních, tělesných a emocionálních dovedností. Rodiče v popisované studii většinou zapisují své děti do mimoškolních aktivit již od čtvrtého roku života (s. 770). Odpovědná výchova dětí je společensky oceňována i sankciována a obraz rodiny u sociálního okolí je u rodičů významným motivem k účasti dětí na mimoškolních aktivitách. Tento společenský obraz rodiny někdy vede k paradoxnímu jevu u některých rodičů pracující třídy, kteří jsou blíže modelu řízené kultivace. Ti zapisují své děti k mimoškolním aktivitám, aniž by byli zcela přesvědčeni o jejich užitečnosti, avšak nechtějí svůj obraz zodpovědných rodičů poškodit v očích veřejnosti (a ani svoji sebereflexi zodpovědných rodičů). (Sjödin & Roman, 2018, s. 777, 778). V téže studii Švédští rodiče střední třídy praktikující výchovný model řízené kultivace, podporují vlastní výběr mimoškolních aktivit dětmi a povzbuzují individuální zájmy dětí maximálním způsobem.

Jen na okraj, použité skandinávské zdroje ve mně vyvolávají dojem, že běžná rodinná výchova v těchto národních společnostech je celkově optimální k reprodukci a navyšování všech druhů kulturního kapitálu svým demokratickým duchem řízené kultivace a kvantitou i způsobem výběru mimoškolních aktivit jako podpory osobních zájmů a iniciativ dětí. Pro ilustraci: Stefansen a Aarseth (2011) ve své norské studii, která zkoumala pouze rodiny střední třídy dospěli k závěru, že rodiče silně respektují osobní iniciativu dětí, až do té míry, že „*dětská iniciativa je skoro posvátná*“. (Stefansen & Aarseth, 2011, s. 393, 394).

Větší diversifikaci motivů a rodinných výchovných koncepcí popisuje v kanadské společnosti studie Ashbourne a Andres (2015). Na této studii je zajímavé, že autorky ve svých zjištěních nalézají jistý rozpor s rodinným výchovným modelem řízené kultivace Lareau (2002). Ze studie vyplývá, s ohledem na reprodukci, že vzdělanější rodiče účast na formálních mimoškolních aktivitách nevnímají jako jednu z výchovných priorit, příliš je neinicíují, jejich výchovný styl se poněkud podobá přirozenému růstu, protože se spoléhají na to, že děti rozvinou žádoucí schopnosti doma na základě rodinných komunikačních aktivit. Méně vzdělaní rodiče uplatňují prvky řízené kultivace, nejspíše spoléhají na formální

vzdělávací příležitosti jako nástroje získání žadoucích kompetenčních předpokladů u jejich dětí, a tak zajišťují jejich účast na mimoškolních aktivitách. (Ashbourne & Andres, 2015, s. 6, 17, 18)

Podle výpovědí rodičů o svých hodnotách předávaných dětem, způsobu přenosu hodnot na děti a jejich aktivitách směrem k dětem byli rodiče roztrženi do tří kategorií jejichž motivy byly odlišné. Je zajímavé, že všichni rodiče při interview spontánně přešli na téma mimoškolních aktivit.

Kategorie „vymahačů“ naléhala nejen na účast dětí, ale i na konkrétní mimoškolní aktivity, které často nebyly vybrány podle zájmu dětí, ale podle vlastního uvážení, zájmu a životní zkušenosti (často z dětství) rodičů. Tyto aktivity jsou podle rodičů výrazně zaměřeny do budoucnosti, vytvářejí u dětí rozvojový náskok a konkurenční výhodu. Vymahači jsou přesvědčení o vlivu mimoškolních aktivit na získání budoucího akademického i ekonomického kapitálu.

Kategorie „pomahačů“ dbala na zájmy svých dětí, nesnažila se je směřovat na konkrétní mimoškolní aktivitu. Motivem druhé kategorie rodičů „pomahačů“ je podpora dětí v procesu jejich sebepoznání a hledání vlastních slabín a silných stránek, zájmů a talentů právě prostřednictvím výběru mimoškolních aktivit. Nekladou větší důraz na budoucí instrumentální efekt aktivit. „Pomahači“ netlačí své děti do aktivit a nechávají výběr na nich. Považují příliš rozsáhlé zapojení dětí do nich za sporné, dokonce i někdy považují mimoškolní aktivity za příliš soutěživé.

Třetí kategorie rodičů „povzbuzovačů“ si dobře uvědomuje co (jaké mimoškolní aktivity) by bylo pro jejich děti přínosné, avšak netlačí na děti při výběru konkrétních aktivit podle vlastních představ. Účast dětí podporují, ale jen do míry, která je dětem ještě příjemná.

Celkově, do míry a způsobu podpory mimoškolních aktivit dětí se v celé této studii průkazně promítá úroveň formálního vzdělání – institucionalizovaný kulturní kapitál. (Ashbourne & Andres, 2015, s. 6–9)

Další studie dle mého názoru naznačuje, že sociální a kulturní reprodukce je vlastní i geograficky a původní kulturou vzdáleným společnostem. Na otázku jak sociální třída a kulturní kapitál ovlivňuje roli a procesy mimoškolních aktivit v čínské společnosti na Tchajwanu (Čínská republika) odpovídá velmi rozsáhlá longitudinální studie Shih a Yi (2014). Dokládá, že mimoškolní aktivity jsou významným společenským jevem a mají velmi zřetelný vliv a úlohu v životě tamních rodin. Reprodukce kulturního kapitálu je zde zřetelně

spojena s reprodukcí nerovností již třeba v motivaci rodičů, ve výběru a (finanční) dostupnosti typu mimoškolní aktivity.

Nejčastěji platí, že na většinu dětí nemají tchajwanští rodiče po vyučování čas a místo nich převážně všechny děti po škole vyzvedávají autobusy, které patří zařízení mimoškolních aktivit „Cram Institutes“ (instituty intenzivního učení) – z praktických důvodů používám nadále původní termín „Cram Institutes“. Existují tři základní typy těchto institutů podle zaměření a cílů mimoškolních aktivit. První typ – „Cram School“ připravuje po vyučování žáky na další vyučování, a hlavně školní zkoušky. Je zde obsahová vazba na formální školní osnovy. Motivem rodičů při zápisu dětí na mimoškolní aktivity je školní prospěch a získání předpokladů k pokračování ve studiu (na Tchaj-wanu je 90 % pravděpodobnost přijetí uchazečů na vysokou školu při účasti na aktivitě). Druhý typ institutu poskytuje jazykové vzdělávání a třetí je zaměřen na neakademické aktivity rozvíjející umělecké, sportovní i jiné zájmové dovednosti. (s. 55) Popsané vzdělávací instituce fungují na komerční bázi, a rodiče tyto aktivity hradí (s. 56). Studie se v detailu zabývá především instituty třetího typu tj. neakademickými mimoškolními aktivitami (věnují se jim v následující kapitole – 3.4 – této práce).

Studie ověřovala vliv tří základních faktorů, kterými jsou a) rodičovské hodnoty, b) třída a c) kulturní kapitál na motivaci rodičů k zápisu dětí do mimoškolní aktivity i na výběr jejího typu (s. 60). Studovanými hodnotami jsou konformita a autonomie. Sociální třída je v této studii odvozena od povolání rodičů a rodinného příjmu. Čtyři takto odvozené třídy byly: vyšší bílé límečky (odborníci a manažeři), bílé límečky, pracující ve službách, modré límečky (pozice pracující třídy). Objem kulturního kapitálu byl mírou tří kritérií: úroveň vzdělání rodičů, počtem knih v domácnosti, účastí rodičů na uměleckých aktivitách a poslechu hudby. (s. 62)

Celkovým závěrem této studie je zjištění, že všechny tři výše uvedené rodičovské charakteristiky v různé míře a ve složitých vzájemných vztazích, do kterých vstupovalo navíc pohlaví respondenta a styl rodinné výchovy, prokazatelně ovlivňovaly účast dětí a typ navštěvovaných mimoškolních aktivit. Avšak nejvýznamnější pozitivní vliv na míru účasti dětí měl vysoký rodičovský kulturní kapitál (který je ovšem sám úzce spjat s příslušností ke střední třídě a s výchovnými hodnotami autonomie). Druhým nejsilnějším činitelem pak byla třídní pozice rodin. Děti z rodin vyšších bílých límečků nejenže měly celkově vyšší účast na aktivitách než děti z rodin modrých límečků, ale byly častěji zapisovány k více mimoškolním aktivitám. Stejný efekt měla i samotná výše rodinného příjmu. (Shih & Yi, 2014, s. 65)

### 3.4 Věcný charakter aktivity, organizační a finanční pozadí

Předchozí kapitola (3.3) rozebírala především vliv sociální třídy a kulturního kapitálu na důvody, motivy účasti dětí na mimoškolních aktivitách. Tedy otázka pro rodiče jestli vůbec zapsat dítě k mimoškolní aktivitě, proč a v jaké míře. Tato kapitola se snaží především popsat zda se uvnitř použitých studií shledávají vztahy mezi typem mimoškolní aktivity a sociální třídou, kulturním kapitálem a nyní navíc genderem (z hlediska nerovností se mi zdá škoda nevyužít informaci, jeli dostupná). Tedy otázka pro rodiče, čemu a kde se bude dítě věnovat.

Mimoškolní aktivity v mém pojetí mohou v nadsázce považovat za službu s užitnou hodnotou, tedy zboží které má svou kvalitu, místo prodeje a jiné atributy, a to vše je vyváženo cenou, kterou zákazník rodič hradí celou, či víceméně dotovanou (až zdarma). Z tohoto úhlu pohledu je rodič postaven před volbu, zda a jakou mimoškolní aktivitu vybrat za cenu nákladů všeho druhu. V tomto výběru se odráží jeho sociální pozice daná velikostí jeho kapitálů.

V následujícím rozboru použitých studií sleduji mimo ukazatele sociální pozice a kulturního kapitálu i vliv genderu na účast na mimoškolních aktivitách.

Jednotlivé studie se velmi liší v úrovni detailu zkoumání aktivit a pro zachování alespoň jisté přehlednosti jsou jejich zjištění prezentována spíše popisně a vedle sebe.

Bennett, Lutz a Jayaram (2012) si kladly ve své studii, mimo jiné, i otázku třídních rozdílů v charakteru mimoškolních aktivit dětí. Popisují nabídku mnoha příležitostí k mimoškolním aktivitám na veřejných školách, díky kterým mají děti z pracující třídy větší šance účasti, než mají na aktivitách mimo školu. Tyto aktivity, které se odehrávají ve školních prostorách jsou velmi levné, někdy i úplně zadarmo. (s. 133) Podobnou roli jako mimoškolní aktivity pořádané školou zastávají sousedské instituce – jsou pro děti z pracující třídy dostupné jak finančně, tak i místní polohou aktivity. Tato studie záměrně porovnává děti ze dvou odlišných škol, které se třídně liší populací svých žáků a lokální polohou. Jednu navštěvují převážně děti z lokality typické pro bydlení střední třídy, druhou školu děti z obytné lokality pracující třídy. Tyto školy se poněkud liší jak z etnického, tak rasového hlediska, avšak jsou de facto rozdílné – jedna škola pro střední a druhá pro pracující třídu. Žádná z rodin střední třídy nemá děti ve škole pro třídu pracující, avšak několik dětí z rodin třídy pracující navštěvuje školu pro třídu střední. (s. 134) Všechny děti bez rozdílu třídy měly v této studii možnost navštěvovat mimoškolní aktivity na půdě školy i mimo školu – aktivity pořádané sousedskými, náboženskými a etnickými organizacemi (s. 135). Děti z

rodin střední třídy se účastní mnohem širšího spektra mimoškolních aktivit, než děti rodin pracujících tříd. Je zřejmý rozdíl mezi druhy aktivit, kterých se účastní děti ze střední a pracujících tříd. Náboženských aktivit se účastní mnoho dětí z pracujících tříd, ale jen málo dětí ze třídy střední. Mezi dětmi ze střední třídy jsou populární zájmové aktivity (např. šachy), ale děti z pracujících tříd se jich účastní v menším počtu. Aktivit zaměřených na rozvoj, které pomáhají dětem s životními dovednostmi např. skauting, mládežnické skupiny pro dospívající atd., se neúčastnili skoro žádné děti ze střední třídy, ale více dětí z pracujících tříd. Ale sportovních a kulturních aktivit, u kterých se předpokládá, že budou mít přesah i do výsledků vzdělávání, se hromadně účastnily děti z obou tříd. (s. 137, 138)

Obě školy poskytovaly dětem podobné množství strukturovaných aktivit, které dětem z obou tříd pomáhají zúročit vzdělávací úsilí a mohou ovlivnit vzdělávací dráhu dítěte. Ale repertoár a kvalita nabídky, především v zájmových a kulturních aktivitách se velmi lišila v závislosti na typu školy.

Škole pro pracující třídu chyběly zájmové mimoškolní aktivity na vysoké odborné úrovni. Škola pro střední třídu nabízí množství kulturních aktivit, které zvyšují šance dětí dostat se na vysokou školu – tyto aktivity specifické právě pro střední třídu, jsou dokladem o třídní příslušnosti a elitním vkusu. Elitní aktivity, které mládeži poskytují kulturní kapitál jsou např. šachy, hudební a taneční lekce a letní programy na výběrových univerzitách a v dalších institucích. Neelitní náboženské aktivity jsou církevní skupiny mládeže, neelitní aktivity sekulární jsou např. sporty v komunitních ligách. (s. 146–148) Existují vzácné případy, kdy se děti z pracujících tříd dostanou na elitní aktivity, ale jen na základě stipendia (s. 149)

McNeal (1998) ve své studii zkoumá, do jaké míry účast na mimoškolní aktivitě odráží a reprodukuje společenskou stratifikaci. Studie předpokládá typické skupiny školních dětí, které jsou méně rozvinuté na poli vzdělávání jako např. děti s nižším socioekonomickým statutem, rasové a etnické menšiny i dívky. Za znevýhodněné děti považuje studie i ty, které opakují ročník – repetenty. Ptá se, zda se tyto znevýhodněné skupiny méně účastní na aktivitách, které pozitivně ovlivňují individuální alokaci sociálních zdrojů a přinášejí prestiž a síť známostí. (s. 183)

McNealova studie pracuje s mimoškolními aktivitami, které provozují některé školy a okrsky jako placené („pay-to-play“). Status jednotlivých mimoškolních aktivit je různý – nejvyšší status na kontinuu je přisuzován sportovním aktivitám, které jsou dětmi mnohem více oceňovány než ostatní aktivity, spojené s nižším statutem. Nejnižší status mají odborné

profesní kroužky. Výběr mimoškolní aktivity nezávisí zcela na dítěti. Vzhledem k limitovaným počtům účastníků jednotlivých aktivit jsou děti systematicky rozdělovány učiteli do typu mimoškolních aktivit podle školního prospěchu (čtení, slovní zásoba, matematika) a některé aktivity vyžadují pro účast minimální dosaženou školní známku. Dále určuje účast na aktivitě dovednostní úroveň např. ve sportech a kapele. A dalším výběrovým kritériem může být dlouhodobá účast – děti, které vykonávaly určitou aktivitu na základní škole mají větší pravděpodobnost účasti na podobné aktivitě na střední škole. (s. 184)

Studie hledá, mimo jiné, vztah statusu mimoškolní aktivity (vysoký – sporty, nízký – odborné profesní kroužky) a znevýhodnění (rasa a etnikum, socioekonomický status, pohlaví a repetence). Autor studie předpokládá, že zvýhodnění studenti se mohou snadněji zapojit do aktivit, které mají vyšší status a jsou společností vnímány jako prestižnější. (s. 185) Výsledná zjištění dávají tomuto předpokladu za pravdu, měřeno účastí na mimoškolních aktivitách s vysokým statutem.

- Běloši i rasové a etnické menšiny mají skoro stejnou účast na sportech, ale co se týká pohlaví a výše socioekonomického statusu rodiny, objem účasti se liší.
- Děti vůbec a chlapci s vyšším socioekonomickým statutem se sportů účastní více, zatím co dívky a děti s nižším socioekonomickým statutem se účastní sportů méně.
- Dívky se méně účastní aktivit vyššího statusu s výjimkou roztleskávání, ale více než chlapci se účastní např. aktivit výtvarného umění, školní organizace, účasti na školních novinách a ročenkách a studentské vlády.
- Děti s nižším socioekonomickým statutem a méně výkonné děti se více než jejich spolužáci, účastní zájmových kroužků.

A co se týká četnosti účasti vůbec, pak podle McNeala (1998) platí následující.

- Děti, které propadly a děti z rodin s jedním rodičem se účastní na aktivitách méně.
- Děti s vyšším socioekonomickým statutem a vyššími schopnostmi se účastní všech aktivit více, pouze s výjimkou účasti v odborných profesních kroužcích. (s. 186)

Holloway a Pimlott-Wilson (2014) popisují, jakou hodnotu přikládají rodiče mimoškolním aktivitám, jaká je jejich role v zajištění účasti a jaký je jejich pohled na státní školu jako místo institucionalizace dětské hry.

V Británii zajišťují mimoškolní aktivity dobrovolnické organizace a samozřejmě i soukromý zprostředkovatelé, kteří nabízí škálu mimoškolních aktivit. Soukromý zprostředkovatelé nabízí dětem možnost jakési účasti na zkoušku – tedy děti si mohou aktivitu vyzkoušet ještě předtím, než se rozhodnou, zda je aktivita baví a chtějí ji navštěvovat na plno.

Podobné je to i se sportovními kluby, děti si mohou vybrat u jakého zprostředkovatele budou navštěvovat mimoškolní aktivity.

Aktivity v rámci školy mohou vydržet dlouhodobě. Jedná se hlavně o aktivity, které rodiče platí. To jsou aktivity, které poskytují komerční instituce a realizují je v budově školy – jsou to např. specializované kluby, které vyučují cizí jazyky.

Zjištění této studie ukazují, že děti ze střední třídy mají lepší přístup k mimoškolním aktivitám než děti z pracující třídy – jak k aktivitám pořádaným ve škole, tak, a ještě výrazněji, mimo ni.

Účast na mnoha typech aktivit většinou vyžaduje zvláštní vybavení, a tak, k ceně za aktivitu přibudou poplatky i za zmíněné vybavení. Tyto poplatky se mohou lišit v závislosti na aktivitě. Například týdenní poplatky za vybavení mohou být nižší při účasti na fotbale a plavání a vyšší při účasti na víkendových semestrálních aktivitách jako jsou hodiny zpívání, herectví nebo tance.

Další komplikací při účasti na aktivitě mimo školu jsou nejen náklady na výbavu, ale i poplatky za dopravu. Rodiče ze střední třídy měli většinou auto, ale mnoho rodičů z pracující třídy auto nemělo, takže museli používat hromadnou dopravu. Za jistých okolností a při nízkých příjmech, i poplatky za dopravu pro ně představovaly zátěž. Není proto divu, že výrazným mezitřídním rozdílem je četnost mimoškolních aktivit u dítěte. (Holloway & Pimlott-Wilson, 2014, s. 621)

Shih a Yi (2014) podrobně popisují vztahy sociologických znaků rodiny k různým typům mimoškolních aktivit dětí. Studie je zároveň poměrně vydatným zdrojem informací o obrazu jednotlivých aktivit. Základní motivy rodin k účasti dětí na mimoškolních aktivitách a vztah sociální pozice, kulturního kapitálu, a rodičovských hodnot k těmto aktivitám jsou popsány v předešlé kapitole 3.3 Motivů rodičů k účasti dětí na mimoškolních aktivitách.

Tchajwanský systém mimoškolního vzdělávání je charakteristický třemi základními pilíři: 1) doučování školní látky a příprava na testy, 2) aktivity zaměřené na výuku cizího jazyka, 3) aktivity zaměřené na rozvoj talentů, dovedností a koníčků. Poslední uvedené jsou



takové aktivity, ke kterým se děti nedostanou v rámci školy a stojí mimo školní osnovy. Použitá studie zkoumá především třetí typ mimoškolních aktivit. Do nich jsou zahrnuty následující: klasická západní hudba, tanec, výtvarná umění, kaligrafie, sporty, šachy, informační technologie (s. 61).

Vzdělávací instituty („Cram Institutions“) poskytující mimoškolní aktivity se nacházejí okolo velkých měst. Mimo tyto instituce je na Tchaj-wanu jen málo možností, jak by děti mohli trávit čas po škole. Mimoškolní aktivity se konají jak ve všední den a, často, i o víkendu. Jsou poskytovány soukromými poskytovateli, a tudíž jsou za úhradu. Na Tchaj-wanu takto vznikla rozsáhlá prosperující industrie mimoškolní výchovy. Privilegované majetné rodiny někdy hradí vybrané mimoškolní aktivity individuálním učitelům mimo popsané „Cram Institutes“. (s. 55, 56) Autorky tvrdí, že privilegovaní rodiče prostřednictvím účasti jejich dětí na mimoškolní aktivitě uměleckého zaměření na ně přenáší svůj kulturní kapitál. Tudíž je možné, že některé děti v soutěži o rozvinutí talentu či dovedností, jsou v nevýhodě, protože jejich rodina postrádá kulturní kapitál. Rodiče mohou použít mimoškolní aktivitu různým způsobem, a také ji mohou zaměřovat k různým instrumentálním cílům. S tím záměrem mohou vybírat aktivity svým dětem, nebo jim dokonce skládat účelově zaměřený balíček mimoškolních aktivit. (s. 58) Rodiče mají jakýsi osobní „kulturní repertoár“ a podle něj vybírají mimoškolní aktivity pro své děti, a tedy reprodukuje svůj kulturní kapitál (s. 59).

Následně jsou uvedeny významné vztahy jednotlivých typů mimoškolních aktivit ke sledovaným znakům sociální pozice, kulturního kapitálu, rodičovských hodnot (i genderu), tak jak je prezentují Shih a Yi (2014).

- Hudba – těchto mimoškolních aktivit se účastní spíše děti rodičů ze tříd vyšších, než děti rodičů modrých límečků. Šance dostat se na hudební aktivity je dvojnásobná u dětí, které mají alespoň jednoho rodiče v pozici vyššího bílého límečku. Lekce hudby jsou jedinou aktivitou, při jejímž výběru hraje roli rodinný příjem. Tuto aktivitu navštěvují převážně dívky. Účast na lekcích západní klasické hudby představuje silný statusový signál o sociální pozici, kulturním kapitálu a ekonomickém statusu rodiny.
- Kaligrafie a výtvarné umění – lekce navštěvují spíše děti rodičů třídy vyššího bílého límečku a vzdělaných matek, a jejich obliba je nižší u dětí otců pracujících ve službách a otců z pracující třídy. Lekce kaligrafie jsou jedinou aktivitou, kterou navštěvují stejně jak dívky, tak chlapci. Avšak lekce výtvarného umění

navštěvují především dívky. Zejména rodiče v pozicích vyšších bílých límečků mimoškolními aktivitami kaligrafie a výtvarných umění převádějí na děti svůj kulturní kapitál a budují u nich vytříbený vkus.

- Mimoškolní taneční aktivity (např. západní moderna a balet) jsou minimálně vyhledávané a genderově jednoznačné – účast chlapců na hodinách tance je téměř nulová.
- Šachové aktivity navštěvuje nejméně dětí, většinou chlapci, avšak šachy, stejně jako tanec preferují při výběru rodiče s vysokým kulturním kapitálem a z třídy vyšších bílých límečků – nositelé vysokého vkusu.
- Mimoškolní sportovní aktivity jsou nejdostupnější a nejrozmanitější ze všech kategorií aktivit, avšak rodiče se zdráhají utrácet prostředky na účast dítěte, protože, podle jejich mínění sport nepřispívá k dosažení lepších studijních výsledků a hlavně, v budoucnosti nevytváří žádnou konkurenční výhodu na pracovním trhu. Chlapci mají dvakrát vyšší pravděpodobnost účasti než dívky.
- Informačních technologií se účastní především chlapci s výborným školním prospěchem. Jedenapůlkrát vyšší pravděpodobnost účasti na této mimoškolní aktivitě má chlapec, který patří mezi 5 nejlepších žáků ve své školní třídě a má také dvakrát vyšší šanci na účast, než děvče. A co je důležité, děti ze třídy modrých límečků mají opět menší šanci na účast v mimoškolních aktivitách v oblasti informačních technologií, než děti z ostatních tříd.

Autorky studie mají zato, že informační technologie jsou mimoškolní aktivity, které rozdělují sociální třídy. (s. 68–71)

Sjodin a Roman (2018) ve švédské studii zmiňují souvislost mezi sociální pozicí rodiny a výběrem mimoškolní aktivity. Velmi populární mimoškolní aktivity jako fotbal, nebo florbal mohou být ve Švédsku velmi levné, nebo i zdarma, protože jsou zajišťovány především občanskými organizacemi na dobrovolné bázi. Mohou tak být i levnější než v zahraničí. Švédští rodiče, bez významného třídního rozdílu, uvádějí, že zápis do většího počtu mimoškolních aktivit není limitován jejich cenou, resp. rodinným rozpočtem.

Na druhé straně, žádné dítě z rodiny příslušející k pracující třídě se neúčastní nákladných aktivit, jako je hokej, tenis, nebo jezdeckví. (s. 774, 775) Tento objektivní rozdíl, patrný podle společenské pozice rodiny, údajně nespočívá, alespoň podle výpovědí respondentů v ekonomické chudobě (jenže rodiny v popsané studii měly příjem od obou zaměstnaných rodičů), ale v chudobě „časové“. Velmi intenzivní pracovní čas je

respondenty popisován jako hlavní příčina neúčasti v ekonomicky nákladných aktivitách, které však kladou i zvýšené nároky na časové zdroje. Avšak z výsledků studie vyplývá, že omezená volnost v nakládání s pracovním časem a jeho nedostatek u pracující třídy – časová chudoba – je dokonce příčinou občasného omezování mimoškolních aktivit všeho druhu.

### **3.5 Nerovnosti v dostupnosti a dopadech mimoškolních aktivit z hlediska sociálního postavení rodiny a genderu**

Nerovnost, jako samozřejmý atribut společenského rozvrstvení, je z hlediska jejích příčin, jejích aktuálních projevů i budoucích dopadů tak, či onak, zmíněna téměř ve všech použitých odborných studiích, avšak ne jako samostatné podtéma. Proto je pro mne uchopení tohoto tématu obtížné. Jak uvádí Ashbourne a Andres (2015): „*Nerovnost nelze plně pochopit na jednom místě v čase. Je spíše výsledkem složitých dialektických interakcí mezi osobní historií, rodinnou historií, současnou situací, institucemi a společností.*“ (s. 19).

Při pokusu o nějaké myšlenkové schéma tématu jsem dospěla k nerovnosti z pohledu tří účastníků tohoto společenského jevu. Jsou to příslušníci střední třídy, příslušníci pracující třídy a ženy a dívky v procesech mimoškolní výchovy. Tito účastníci jsou zastoupeni v rolích dětí i rodičů. Při společenských reprodukčních procesech se mluví o reprodukcích různých druhů výhod či nevýhod. Otázka zní, co je výhodné (pro nositele výhody). Pro rodiny střední třídy je, dle mého, již sama reprodukce výhodná, protože nepředstavuje ztrátu, minimálně konzervuje relativně komfortní životní podmínky a rozšíření kapitálů dětí může jen vylepšit jejich šance na vyšší životní komfort. Pro rodiče pracující třídy není, dle mého, prostá reprodukce tak výhodná, protože se na jejich děti přenáší jen jejich životní úroveň (která je, porovnáno se střední třídou nižší) či, v horším případě, se přenáší jejich materiální, společenská a kulturní chudoba na děti. Proto je mimoškolní výchova poměrně často popisována ve studiích jako jeden z nástrojů rodin pracující třídy k budoucímu navýšení kapitálů dětí jako nástroje sociální mobility. Reprodukce výhod a nevýhod při přenosu na děti probíhá (až na některé regulující společenské zásahy) i v oblasti dostupnosti a kvality mimoškolního vzdělávání. Jak již bylo uvedeno, složité interakce mezi jednotlivými činiteli na straně rodiny a vnějšího vzdělávacího prostředí přinášejí problémy při odhalování příčinných vztahů. Pokusila jsem se vybrat činitele těchto vztahů, jak na straně rodiny a dítěte (socioekonomický status a kulturní kapitál), tak na straně vzdělávacího systému (škola). Sledovanými činiteli tedy jsou: socioekonomický status (ve studiích vždy obsahuje vyšší příjmu), lokalita bydliště, kulturní kapitál (ve studiích vždy obsahuje vzdělání), škola.

Vzhledem k tomu, že tato kapitola používá údaje z výzkumných studií, již jednou uvedené ale v jiných kontextech, dochází někdy k opakování těchto údajů dále v textu.

### 3.5.1 Střední třída – činitelé reprodukce výhod

**Socioekonomický status** je v použitých studiích představován především příjmem rodiny a v těch, či oněch souvislostech se objevuje ve vztahu k mimoškolním aktivitám vždy.

U dítěte z rodiny střední třídy je vyšší socioekonomický status přítomen vždy a znamená pro ně následující.

- Dostupnost vyšší četnosti mimoškolních aktivit (Holloway & Pimlott-Wilson, 2014, s. 622). Bennett, Lutz, a Jayaram (2012) uvádí dvojnásobnou četnost na mimoškolních aktivitách, protože rodiče financují aktivity, které nezajišťuje přímo škola (s. 151).
- Dostupnost mimoškolních aktivit vyšší kvality – tedy takových, které z hlediska budoucí studijní trajektorie a profesní kariéry mohou hrát roli konkurenční výhody. Bennett, Lutz, a Jayaram (2012) považuje za elitní aktivity např. taneční lekce, letní programy pořádané pro děti elitními vysokými školami a třeba šachové kluby, kde mohou žáci soutěžit až na národní úrovni (s. 148).
- Shih a Yi (2014) uvádí, že účast na nákladnějších mimoškolních aktivitách je třídním privilegiem, např. lekce hudby jsou jedinou aktivitou, při jejímž výběru hraje roli rodinný příjem (s. 68). Střední třída si může platit soukromé učitele (s. 56).
- Děti s vyšším socioekonomickým statusem a vyššími schopnostmi se účastní všech aktivit více, pouze s výjimkou účasti v odborných profesních kroužcích (ty jsou u účastníků na nejnižší úrovni z hlediska prestiže) (McNeal, 1998, s. 186).

**Lokalita bydliště** je zejména v amerických studiích závažným faktorem ve vztahu k mimoškolním aktivitám. Střední třída často používá výhody relativně bezpečného veřejného prostoru a mimoškolní aktivita není pro dítě uchýlením do bezpečí. Zároveň bydliště poskytuje velkou šanci, že dítě bude docházet do školy, která je z hlediska třídního složení relativně homogenní a poskytuje vyšší úroveň mimoškolních aktivit zajišťovaných samotnou školou. Styk s dětmi stejné sociální třídy představuje příležitost k akumulaci

sociálního kapitálu. V obytných lokalitách střední třídy je více zařízení poskytujících kvalitní mimoškolní aktivity na komerční bázi. (Bennett, Lutz, & Jayaram, 2012, s. 151)

Co se týká **kulturního kapitálu**.

- Studie Ashbourne a Andres (2015) uvádí, že děti rodičů s vysokým vzděláním (tedy vysokým institucionalizovaným kulturním kapitálem) mají výhodu podstatně vyšší účasti na mimoškolních aktivitách jazykového vzdělávání (s. 17).
- Shih a Yi (2014) potvrzuje, že účast na lekcích západní klasické hudby představuje silný statusový signál o sociální pozici, kulturním kapitálu a ekonomickém statusu rodiny. Dítě má více, než dvojnásobnou šanci na účast v hudebních vzdělávacích aktivitách, má-li alespoň jednoho rodiče z třídy vyšších bílých límečků. (s. 68)

**Škola** je pravděpodobně místem, kde výhoda střední třídy není tolik viditelná v mimoškolních aktivitách, které jsou zdarma a děti je navštěvují v podobné míře, bez rozdílu tříd. Třídní výhoda se objevuje v okamžiku, kdy vnímáme rozdíl mezi školami v lokalitách pro třídu střední, nebo pracující. První typ škol se často liší svojí výbavou, doplňkovými službami pro žáky, a hlavně vyšší kvalitou takových mimoškolních aktivit, které se mohou stát prediktory lepší vzdělávací dráhy dětí. Tyto aktivity specifické právě pro střední třídu, jsou dokladem o třídní příslušnosti a elitním vkusu. (Bennett, Lutz, & Jayaram, 2012, s. 132)

### 3.5.2 Pracující třída – činitelé reprodukce nerovností

**Socioekonomický status** je především se svým atributem nižšího příjmu pro pracující třídu právě tím limitujícím činitelem, který reprodukuje její třídní nevýhody vztažené k mimoškolním aktivitám. Menší celková dostupnost mimoškolních aktivit je popisována ve všech použitých studiích.

- Holloway a Pimlott-Wilson (2014) v britské studii mluví o výrazném mezitřídním rozdílu u četnosti aktivit na jedno dítě. Celých 22 % dětí nenavštěvuje žádnou aktivitu. (s. 617)
- Sjödin a Roman (2018) ve své švédské studii používají pojmu „časová chudoba“ pro nižší možnost švédských rodičů střední třídy přizpůsobit pracovní dobu mimoškolním aktivitám dětí a dalším potřebám rodiny (s. 779).

- Bennett, Lutz, a Jayaram (2012) v americké studii popisují celou řadu třídních nevýhod, z nichž první je pouze jedna mimoškolní aktivita zajišťovaná i hrazená školou. Další aktivity je třeba zajistit si mimo školu. Elitní komerční mimoškolní aktivity akumulující sociální a kulturní kapitál s potenciálem osobního rozvoje dítěte jsou finančně nedostupné. (s. 151, 152)
- McNeal (1998) uvádí, že děti s nižším socioekonomickým statusem a děti se špatným prospěchem se více než jejich spolužáci účastní zájmových kroužků (popisovaných jako aktivity nejnižšího statusu) (s. 186).
- Shih a Yi (2014) sděluje důležitou informaci, že šance účasti na mimoškolních aktivitách zaměřených na informační technologie je třídně rozdělená v neprospěch dětí modrých límečků a mluví o „digitální nerovnosti“ vrstevníků, která může mít závažné budoucí dopady (s. 71).

V kontextu **lokality bydliště** Bennett, Lutz a Jayaram (2012) uvádějí, že jedna mimoškolní aktivita je zdarma pořádaná školou, ostatní si je třeba zajistit mimo školu u komerčního dodavatele, anebo u lokálních sousedských institucí. Tam jsou dostupné mimoškolní aktivity jako jsou církevní mládežnické skupiny, nebo sportování v lokálních komunitních ligách. Tyto lokální organizace opět silně působí na společenskou stratifikaci. Navíc, v lokalitách pracující třídy je celkově menší místní dostupnost a kvalita dodavatelů těchto aktivit. Navíc, místo bydliště je do značné míry spojeno s docházkou do blízké školy, jejíž kvalita je dána její lokalitou. (s. 151) Všechny tyto okolnosti reprodukuje nevýhody střední třídy vzhledem k mimoškolním aktivitám.

**Kulturní kapitál** není příliš zmiňován v použitých studiích jako explicitně měřený znak. Implicitně se však víceméně podílí na měření, jako součást socioekonomického kapitálu. Nicméně, jak uvádí Katrňák et al. (2003), kulturní kapitál, díky místu své akumulace, tedy v rodině, má silnou tendenci k reprodukci sociální i kulturní (s. 66, 67), tím pádem i k reprodukci nerovností v přístupu k mimoškolním aktivitám.

**Školy**, které popisuje studie Bennett, Lutz a Jarayam (2012), nabízejí mimoškolní aktivity, odehrávající se ve školních prostorách. Oba, de facto rozdílné typy amerických škol, pro střední, versus pracující třídu, nabízejí aktivity velmi levně, někdy i úplně zadarmo. Ve škole pro pracující třídu však chybí zájmové mimoškolní aktivity na vysoké odborné úrovni. Škola pro pracující třídu nabízí menší množství takových kulturních aktivit, které zvyšují šance dětí dostat se na vysokou školu. (s. 133). Dále se McNeal (1998) zmiňuje o skutečnosti, že po zavedení úhrad mimoškolních aktivit pořádaných školou (princip „pay–

to–play“) (s. 184) došlo k omezování účasti žáků s nejhorším prospěchem (princip „no pass–no play“) (str. 188). Jelikož většina žáků s nejhorším prospěchem pochází z pracující třídy, reprodukuje se opět třídní nevýhoda.

### 3.5.3 Gender – příklady nerovností

Gender není stěžejním tématem této práce, avšak nerovnosti v přístupu k mimoškolním aktivitám se projevují právě i z pohledu genderu. Údaje o genderových nerovnostech vznikly jako, myslím, užitečný vedlejší produkt zpracování použitých studií. Gender, podle mého mínění, zvláště ve světle současných společenských a politických přístupů k popisu a řízení společnosti, může zaujmout v analýzách společenských jevů velmi důležitou roli.

Shih a Yi (2014) udávají, že existují výrazné genderové rozdíly v účasti na některých druzích mimoškolních aktivit. Mimoškolní taneční aktivity (např. západní moderna a balet) jsou vyhledávané prakticky jen dívkami (s. 68).

- Informační technologie – aktivity se dívky se naopak účastní s poloviční pravděpodobností než chlapci (s. 71).
- Mimoškolní sportovní aktivity – chlapci mají dvakrát vyšší pravděpodobnost účasti než dívky (s. 71).

Všeobecně řečeno rodiče na Tchaj-wanu mají jakési genderové vidění, které posílá chlapce především na mimoškolní aktivity sportovní, šachové a IT, s cílem rozvinout praktické dovednosti. Dívky posílají na aktivity hudební, výtvarného umění, a tance (přestože poslední jsou velmi nákladné) s cílem rozvinutí kulturního kapitálu. Autorky v těchto praktikách vidí posílení genderové socializace a reprodukce genderové nerovnosti. (s. 72)

Leguina, Karademir-Hazir a Azpitarte (2022) ve své studii zjišťují, že vysoká převaha dívek je vedena k účasti na aktivitách posilujících intelektuální kulturu. Chlapci jsou naopak zapisováni do kombinací aktivit, které přinášejí prestiž. (s. 185)

McNeal (1998) přináší poznatky o významně nižším zapojení dívek do sportovních aktivit, které jsou ovšem vnímány jako prestižní, s vysokým statutem. Pravděpodobnost zapojení dívek do sportu je více, než dvakrát menší, než u chlapců. (s. 185–187)

## 4. SHRNU TÍ A DISKUZE

Základními atributy shrnutí bakalářské práce je porovnání jejích výsledků s jejím cílem, tak, jak byl formulován v úvodu jejího zpracování. K naplnění tohoto cíle byly vyhledány literární zdroje pro přehled dosavadních výzkumů na poli souvislostí mezi sociální pozicí rodiny, kulturního kapitálu rodičů a vzdělávacími mimoškolními aktivitami dětí školního věku.

Ve shrnutí překládám stručné komentáře k odpovědím na základní otázky které byly položeny jádrovým studiím vybraným podle relevantních tematických zadání.

- Ovlivňuje sociální pozice (třídní příslušnost) rodiny a kulturní kapitál její motivy k účasti dítěte na mimoškolních aktivitách a její míru ve světle sociální a kulturní reprodukce?

Všechny použité studie v přehledovém oddílu práce předložily empirickým výzkumem ověřené předpoklady o platnosti vztahu mezi sociálním (třídním) původem rodiny dítěte, rodinným kulturním kapitálem a zapojováním či zapojením dítěte do mimoškolních aktivit. Všechny studie potvrzují ty či ony předpokládané vztahy.

- Ovlivňuje sociální pozice rodiny a kulturní kapitál oborový, tematický charakter aktivity, případně její organizační rámec a zajištění finančních zdrojů na účast dítěte?

Většina studií vypovídá o zcela zřejmém vlivu charakteristik rodiny či rodičů na výběr určitého typu aktivity, avšak výsledky studií nejsou jednoznačné, co výběru typického druhu aktivity, která by odpovídala třídní pozici rodiny a kulturnímu kapitálu. Za důvod tohoto zjištění se považují komplikovaný vztah mezi třídní pozicí rodiny a ostatními aspekty sociální a kulturní reprodukce. Kulturní reprodukce převažuje u rodin střední třídy na rozdíl od rodin třídy pracující, která mívá i jiné strategie při zařazování dětí do mimoškolních aktivit. Samozřejmě sociokulturní kontext daný geografickým původem studie hraje velmi významnou roli.

- Ovlivňuje sociální pozice rodiny nerovnosti v dostupnosti a dopadech mimoškolních aktivit (je, nadto, ve studiích zachycen vztah genderu k nerovnostem)?

Studie opět zcela jednoznačně potvrdily vliv třídní pozice rodiny na zařazování dětí do mimoškolních aktivit. Pokračují tak nerovnosti, které se projevují v různých druzích dostupnosti mimoškolního vzdělávání. A to jak ve smyslu frekvence účasti dětí, tak ve smyslu kvality mimoškolních aktivit. Ty studie, které zkoumají vliv genderu, opět potvrzují



zřejmé genderové nerovnosti. Jejich konkrétní podoba je (samozřejmě) ovlivněna sociokulturními vlivy geografického prostředí studie.

Do diskuze bych ráda uvedla, že při zpracování výsledků použitých výzkumných prací jsem se setkala s obtížemi při pokusu o zobecnění některých výstupů, kvůli jejich značným rozdílům. Rozdíly byly dány jak obsahem použitých pojmů (např. definice tříd – až čtyřvrstevná stratifikace v čínské studii Shih a Yi z roku 2014), tak i zkoumanou společenskou realitou. Ta se může geograficky velmi lišit, a to také vedlo k časté prezentaci výzkumných výsledků spíše popisnou formou. Otázky, které studii kladu jsou homogenní co do obsahu a formy, ale odpovědi, které představují závěry výzkumných studií jsou ve vzájemném porovnání nesourodé metodologicky i pojmově. To je příznačné pro sociokulturní prostředí dané geografickým původem studie. Tato bakalářská práce čerpá informační zdroje především ze světa společností euroatlantického kulturního okruhu. Domnívala jsem se, že společné kulturněhistorické zázemí se silně promítá do společné reality postindustriální společnosti s typickou třídní a kulturní strukturou. A očekávala jsem odlišnost světa jiných tradičních kultur, i když také nabývají znaků postindustriální společnosti. Dobrým příkladem exotické praxe mimoškolního vzdělávání s jeho třídními souvislostmi a projevy nerovnosti je studie z Čínské republiky. Dost ale překvapila odlišnost sociokulturního prostředí Spojených států. A rozdíl mezi některými výsledky výzkumů amerických Bennett, Lutz a Jayaram (2012) a kanadských Ashbourne a Andres (2015).

Jen pro příklad, Ashbourne a Andres (2015) ve své studii uvádějí zajímavé zjištění, že se (dnes již ikonický) americký koncept Lareau řízené kultivace a přirozeného růstu v jejich studii projevil spíše u rodičů s nižším kulturním kapitálem, a naopak vzdělanější rodiče dopřávali svým dětem přirozený růst (s. 17, 18). Samozřejmě chápu, že výsledky několika studií nedávají objektivní obraz o studovaných vztazích v rámci celonárodních sociokulturních prostředích.

Celkově – případné zobecnění a využití výstupů z takovýchto zahraničních studií bych považovala, například v českém sociokulturním a legislativním prostředí za pouze inspirativní.

Co se týká další diskuze k výsledkům práce, je třeba konstatovat, že její výstupy jsou do jisté míry limitovány omezenými informačními vstupy. V české odborné literatuře se nepodařilo dohledat k tomuto tématu žádný materiál. Mimoškolní vzdělávací aktivity v kontextu sociální třídy, kulturního kapitálu a sociální a kulturní reprodukce není vzácné téma, avšak především u ve sféře terciárního vzdělávání vysokoškolských studentů, ale ne u

dětí. Je otázkou, zda je příčinou nezájem české odborné veřejnosti o studium mimoškolního (volnočasového) vzdělávání v nižších věkových kategoriích v těchto sociologických kontextech, či nedostatek dovedností při vyhledávání informací či snad terminologické problémy popsané v kapitole 2.6.

Co se týká anglicky publikovaných zdrojů je opět třeba říci, že jejich množství je velmi omezené, pokud jde o explicitně použitá vyhledávaná slova. Je možné, že existuje mnoho literárních zdrojů, které tematicky podobné vztahy a souvislosti (sociologické aspekty volnočasových aktivit dětí) třeba mimochodem a implicitně zmiňují, avšak při tvorbě této práce nebyly dohledány.

## 5. SEZNAM POUŽITÉ LITRATURY

ASHBOURNE, Dianne, & ANDRES, Lesley, 2015. Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children. *Canadian Journal of Education*, 38.2: 1–34.

BARTKUS, Kenneth R., et al., 2012. Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5.6: 693–704.

BENNETT, Pamela R., LUTZ, Amy C., & JAYARAM, Lakshmi, 2012. Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of education*, 85.2: 131–157.

BERG, Päivi, & PELTOLA, Marja, 2015. Raising decent citizens—On respectability, parenthood and drawing boundaries. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 23.1: 36–51.

BOURDIEU, Pierre, (1986) 1993. Principles for a Sociology of Cultural Works. In: *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: University of Culumbia Press. In: RŮŽIČKA, Michal, a VAŠÁT, Petr, 2011. Základní koncepty Pierra Boudieu: pole – kapitál – habitus [online]. *AntropoWEBZIN*, 7.2: 129–133. [cit. 2021-12-06]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/ruzicka-vasat-2-2011.pdf>.

BOURDIEU, Pierre, (1992) 2010. *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host. In: RŮŽIČKA, Michal, a VAŠÁT, Petr, 2011. Základní koncepty Pierra Boudieu: pole – kapitál – habitus [online]. *AntropoWEBZIN*, 7.2: 129–133. [cit. 2021-12-06]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/ruzicka-vasat-2-2011.pdf>.

BOURDIEU, Pierre, 1985. The social space and the genesis of groups. *Social science information*, 24.2: 195–220. In: CROSSLEY, Nick. Social Class. In: GRENFELL, Michael James (ed.), 2014. *Pierre Bourdieu: key concepts*. 2nd ed. Abingdon, Oxon: Routledge.

BROWN, D. F. Social Class and Status. In: MEY, Jacob L., & ASHER, Ronald E. (ed.), 1998. *Concise encyclopedia of pragmatics*. Oxford: Elsevier.

Citace bibliografická. In: NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.), Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav, AV ČR. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Citace\\_bibliografick%C3%A11](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Citace_bibliografick%C3%A11).

CROSSLEY, Nick. Social Class. In: GRENFELL, Michael James (ed.), 2014. *Pierre Bourdieu: key concepts*. 2nd ed. Abingdon, Oxon: Routledge.

Curricular. In: The Free Dictionary [online]. [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: <https://www.thefreedictionary.com/curricular>.

ČERNIKOVSKÝ, Petr, et al., 2020. *Jak se vyhnout plagiátorství: Příručka pro studenty*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4790-6.

Extracurricular. In: The Free Dictionary [online]. [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: <https://www.thefreedictionary.com/extracurricular>.

GRANT, Andrew J. Class, definition of. In: JONES, RJ Barry (ed.), 2002. *Routledge encyclopedia of international political economy*. London: Routledge.

GRANT, Andrew J. Class, middle. In: JONES, RJ Barry (ed.), 2002. *Routledge encyclopedia of international political economy*. London: Routledge.

GRANT, Andrew J. Class, working. In: JONES, RJ Barry (ed.), 2002. *Routledge encyclopedia of international political economy*. London: Routledge.

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina, a HOFBAUER, Břetislav, 2003. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-128-1.

HOLLOWAY, Sarah L., & PIMLOTT-WILSON, Helena, 2014. Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104.3: 613–627.

IRWIN, Sarah, & ELLEY, Sharon, 2011. Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, 45.3: 480–495.

KATRŇÁK, Tomáš, et al., 2003. Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia-Slovak Sociological Review*, 1: 61–76.

KRAAYKAMP, Gerbert, & VAN EIJCK, Koen, 2010. The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. *Social forces*, 89.1: 209–231.

LAREAU, Annette, 2002. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 67.5: 747–776.

LAREAU, Annette, 2011. *Unequal childhoods: class, race, and family life – 2nd ed., with an update a decade later*. Los Angeles: University of California Press. ISBN 978-0-520-27142-5.

LEGUINA, Adrian, KARADEMIR-HAZIR, Irmak, & AZPITARTE, Francisco, 2022. Exploring patterns of children's cultural participation: parental cultural capitals and their transmission. *Consumption and Society*, 1.1: 170–196.

Límečky bílé. In: NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.). Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav, AV ČR. [cit. 2022-11-07]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/L%C3%ADme%C4%8Dky\\_b%C3%ADI%C3%A9](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/L%C3%ADme%C4%8Dky_b%C3%ADI%C3%A9).

MAREŠ, Jiří, 2013. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23.4: 427–454.

MCNEAL JR, Ralph B, 1998. High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research*, 91.3: 183–191.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.

RŮŽIČKA, Michal, a VAŠÁT, Petr, 2011. Základní koncepty Pierra Boudieu: pole – kapitál – habitus [online]. *AntropoWEBZIN*, 7.2: 129–133. [cit. 2021-12-06]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/ruzicka-vasat-2-2011.pdf>.

Sdělení č. 104/1991 Sb. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte, část I., článek 1. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2023-4-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>.

SHIH, Yi-ping, 2011. *Raising a international child: Parenting, class and social boundaries in Taiwan*. Doctoral dissertation. Buffalo: State University of New York. In: SHIH, Yi-Ping, & YI, Chin-Chun, 2014. Cultivating the Difference: Social Class, Parental Values, Cultural Capital and Children's After-School Activities in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 45.1: 55–75.

SHIH, Yi-Ping, & YI, Chin-Chun, 2014. Cultivating the Difference: Social Class, Parental Values, Cultural Capital and Children's After-School Activities in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 45.1: 55–75.

SJÖDIN, Daniel, & ROMAN, Christine, 2018. Family practices among Swedish parents: Extracurricular activities and social class. *European Societies*, 20.5: 764–784.

SLÁMOVÁ, Radka Smith, 2022. Nesouzníme s „běžnou školou“: rodičovská volba základní školy v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitů. *Studia paedagogica*, 27.3: 161–193.

STEFANSEN, Kari, & AARSETH, Helene, 2011. Enriching intimacy: The role of the emotional in the 'resourcing' of middle-class children. *British journal of sociology of education*, 32.3: 389–405.

Třída. In: NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.), Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav, AV ČR. [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/T%C5%99%C3%ADda>.

Upper class. In: Cambridge Dictionary [online]. [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/upper-class?topic=class-and-class-consciousness-in-general>.

VINCENT, Carol, & MAXWELL, Claire, 2016. Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37.2: 269–281.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §109 – §111. In: *Zákony pro lidi*. [online]. [cit. 2023-4-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast8>.