

# Rodina jako substitute školy?

## K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice\*

ONDREJ KAŠČÁK<sup>1,2</sup>, YVONA KOSTELECKÁ<sup>1\*\*</sup>,  
TEREZA KOMÁRKOVÁ<sup>1</sup>, VERONIKA NOVOTNÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Filozofická fakulta UK, Praha

<sup>2</sup>Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

### Family as a Substitute for School? The Distribution of Educational Responsibilities during Two Waves of the COVID-19 Pandemic in the Czech Republic

**Abstract:** The worldwide crisis caused by the COVID-19 pandemic forced many states to adopt strict anti-COVID measures aimed at social distancing. In the field of education, this involved closing schools and the continuation of education at home. In the Czech Republic, schools first closed in March 2021; the school closures lasted, with a few interruptions, for more than a year. Some educational functions that were traditionally performed by schools were temporarily transferred to parents of school-age children. This fact was a challenge for both schools and families and led to a temporary change in the distribution of educational responsibilities between the school and the family. From March to September 2021, we conducted a series of semi-structured interviews with the parents of children in primary schools who participated in their children's education during the school closures. The data were analysed by means of a thematic analysis. The aim of the study was to shed light on the nature of parents' educational involvement, describe new pedagogical aspects of parenthood that were not a part of it before the mass introduction of remote learning, and understand the reconfiguration of the relationship between school and family. The analysis of the data showed that the transfer of some educational responsibilities onto the shoulders of parents led to a quantitative and qualitative expansion of 'pedagogical' interventions in society, the (auto) didacticisation of parental identities, and a strengthening of parents' ability to engage in pedagogical reflexivity.

**Keywords:** Czech Republic, school closures, remote learning, family, COVID-19

*Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2022, Vol. 58, No. 5: 509–532

<https://doi.org/10.13060/csr.2022.028>

---

\* Tato studie je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu č. 21-21743S.

\*\* Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Yvona Kostecká, Ph.D., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky, nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, e-mail: yvona.kostecka@ff.cuni.cz.

## Úvod

Globální krize způsobená pandemií covidu-19 zasáhla všechny oblasti veřejného života a vedla k přijímání striktních karanténních opatření, což se v oblasti vzdělávání nejčastěji projevovalo dočasným uzavíráním škol [Reimers, Schleicher 2020]. Uzavření škol ovšem nemělo vést k přerušení vzdělávání [Cooper et al. 1996 cit. in OECD 2020]. Naopak, zajištění kontinuity vzdělávání se stalo významnou prioritou a výzvou téměř všech národních vzdělávacích systémů [Daniel 2020].

Pro školy a pedagogy se pandemie covidu-19 stala typickou adaptivní a transformační výzvou, pro kterou neexistuje předem nakonfigurovaný návod, který by uváděl, jak vhodně v dané situaci postupovat [Reimers et al. 2020]. Většina škol našla řešení v přechodu na distanční formy výuky, a to aniž by rezignovala na udržování sociálních kontaktů se svými žáky a studenty [König, Jäger-Biela, Glutsch 2020].

Vypořádání se s pandemií covidu-19 a s ní souvisejícími karanténními opatřeními bylo bezprecedentní situací také pro samotné rodiče [Spinelli et al. 2020]. Pandemie zasáhla téměř všechny aspekty každodenního života rodin a výrazně narušila jejich denní rozvrh a rutinu. Griffith [2020] uvádí, že se rodiče v průběhu pandemie covidu-19 museli umět vypořádat s nastolením nové rovnováhy mezi plněním rodičovských povinností, a to včetně odpovědnosti za vzdělávání dětí, a paralelním vykonáváním běžných pracovních povinností. Všechny tyto okolnosti byly pro rodiče významnou výzvou, ale také možným zdrojem stresu plynoucího z „nesouladu mezi požadavky rodičovství a zdroji, které mají rodiče k dispozici, aby tyto požadavky naplnili“ [ibid.: 1].

Pandemie covidu-19 zároveň vytvořila prostor pro vznik jiného typu vztahu škola–rodina [Price, Peersman, Matherne 2021]. V mnoha případech se totiž rodiče stali nejen primárními podporovateli vzdělávání svých dětí, ale převzali i spoluzodpovědnost za proces výuky [Xia 2020]. Nicméně skutečnost, že významná část odpovědnosti za vzdělávání přešla během karanténních opatření z učitelů na rodiče, neznamenal, že se učitelé vzdali svých vzdělávacích povinností. Naopak, učitelé využívali různé cesty, nástroje a prostředky k zajištění vzdělávacích procesů svých žáků. Jedním z běžných přístupů bylo, že svým žákům a studentům na počátku každého týdne zasílali tištěné „balíčky“ s úkoly, na kterých následně žáci a studenti pracovali samostatně nebo s pomocí rodičů [Carpenter, Dunn 2020]. Jiní učitelé trávili s dětmi hodiny interakcí v online prostředí prostřednictvím Zoom, Google Classroom a jiných platforem s cílem podpořit formálnější a strukturovanější formy výuky a de facto přenést školu do domovů svých žáků a studentů [Price, Peersman, Matherne 2021]. V průběhu týdne pak učitelé působili v roli poradců při vzdělávání, a to jak prostřednictvím e-mailové komunikace, textových zpráv, videokonferencí, webových portálů či telefonních rozhovorů [Carpenter, Dunn 2020]. Cílem všech těchto aktivit bylo podporovat žáky a studenty ve vzdělávání, ale také poskytovat pedagogickou

podporu a odborné rady jejich rodičům. Aktivita škol rodiče stimulovaly k zapojení do formálního vzdělávání [Xia 2020].

Distanční vzdělávání v domácnostech ovšem zvýšilo nároky také na samotné žáky a studenty, od kterých se očekávala úprava jejich studijních návyků, vypořádání se s technologickými výzvami [Tran et al. 2020] a vyšší míra autonomie ve vzdělávání [Xia 2020]. Ukázalo se, že mnohé děti neměly dovednosti potřebné pro samostatnou domácí přípravu nebo pro práci ve virtuálním prostředí, případně neuměly pracovat s instrukcemi obdrženými prostřednictvím e-mailů, což rodiče nutilo dětem při výuce asistovat [Price, Peersman, Matherne 2021] a v některých případech nést plnou zodpovědnost za dohled nad technickou stránkou distanční výuky.

V kontextu České republiky vyhlásila vláda v březnu 2020 z důvodu ohrožení zdraví nouzový stav, zakázala osobní přítomnost žáků a studentů ve školách a zavedla povinnost distančního vzdělávání, které trvalo s určitými přerušeními do dubna 2021. Vzhledem k tomu, že se v průběhu distančního vzdělávání počítalo s významnou podporou rodičů, vyvstal problém s plněním jejich pracovních povinností. Pokud nebyla nutná přítomnost rodičů na pracovišti, mohli využít možnosti práce z domova. Pokud tuto možnost neměli, vznikala rodičům dětí v předškolních zařízeních a základních školách nárok na ošetrovné. Ošetrovné bylo vypláceno po celou dobu distanční výuky či nařízené karantény. Přitom v péči o dítě se mohli střídavě starat dvě pečující osoby [MPSV 2021; MZ 2021].

V českém vzdělávacím prostředí bylo publikováno několik studií zabývajících se problematikou nouzového distančního vzdělávání žáků základních škol, a to z různých úhlů pohledu. Brom et al. [2020] a Švaříček et al. [2020] prostřednictvím odpovědí několika tisíc rodičů zjišťovali vztah mezi rodinou a školou, ale také to, jaké bariéry rodiče při distančním vzdělávání pociťovali a jaká řešení situace by přivítali. Autoři studií mimo jiné identifikovali, že existují zásadní rozdíly ve vnímání situace mezi rodiči žáků na prvním a druhém stupni základní školy. Rodiče žáků na prvním stupni považovali úkoly zadané školou obecně za užitečnější a měli tendenci se ve vzdělávání svých dětí více angažovat. Také Smetáčková a Štech [2021] zjišťovali, jak rodiče žáků na prvním stupni základní školy hodnotili vzdělávání v domácnostech. Analýza kvantitativních dat ukázala, že zhruba dvě třetiny rodičů hodnotily tento způsob vzdělávání pozitivně, zatímco zbývající třetina negativně, a to především v důsledku obav o školní úspěšnost dítěte a obav z komunikace se školou. Rokos a Vančura [2020] zjišťovali pohledy různých aktérů (učitelů, rodičů, žáků) na distanční výuku. Přitom identifikovali některá zajímavá zjištění, například, že distanční vzdělávání paradoxně vedlo k utužení vztahů učitelů s jejich žáky. Nicméně učitelé upozorňovali i na některá negativa, např. na omezené možnosti při distanční výuce reagovat na individuální potřeby jednotlivých žáků a ověřovat, zda žáci skutečně pochopili vyučovanou látku. Naproti tomu rodiče si často stěžovali, že jejich pomoc se vzdáváním vlastních dětí komplikuje skutečnost, že jim chybí pedagogické dovednosti a že si vyučovanou látku nepamatují a musí ji nastudovat.

Trochu jiným směrem zaměřila svoji studii Šimková [2021], která prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zkoumala přístup matek ke vzdělávání dětí na prvním stupni základní školy. Na základě analýzy získaných dat vytvořila pět kategorií matek: typ „levou zadní“, charakterizující přístup nezávislý na škole, ale s vysokou mírou angažovanosti ve vzdělávání dítěte; typ „plníme nad plán“, charakteristický vysokou mírou organizovanosti; typ „dře to, ale jde to“, charakterizující přístup matek, které znaly svoje limity a nenechaly se vzděláváním pohltit; typ „držíme se zuby nehty“, popisující situaci matek, které vzdělávání v domácnostech vyčerpávalo, ale navzdory tomu se snažily vyjít vstříc požadavkům školy; typ „tonoucí se stébla chytá“, představující rezignovaný přístup matek, které by potřebovaly větší podporu ze strany školy i rodiny. Kostelecká, Komárková a Novotná [2021] zjišťovaly, jak se rodiny s dětmi na prvním stupni základní školy vyrovnávaly s distančním vzděláváním v domácnostech. Autorky zjistily, že to, jakým způsobem se rodiny se situací vypořádávaly, do značné míry záviselo na kvalitě komunikace mezi rodiči a školou. Zároveň identifikovaly velké rozdíly ve způsobech distanční výuky mezi jarem a podzimem 2020.

Předložená studie má potenciál doplnit a obohatit současné poznání o dané problematice v českém vzdělávacím kontextu tím, že se zaměří na klíčovou problematiku vzdělávání v době pandemie covidu-19, a to na vztah rodiny a (základní) školy v situaci nouzového způsobu vzdělávání. Reaguje tak na problém potřeby redefinování působnosti veřejných institucí, konkrétně školy, pod vlivem pandemie, a na otázku substituce veřejných škol prostřednictvím rodiny.

## **Teoretizace problému**

Rozdělení pravomocí a interakce mezi rodinou a školou se během nouzového distančního vzdělávání, realizovaného v domácnostech dětí v důsledku pandemické situace, do značné míry odvíjely od strukturálních odlišností a specifických sociálních a kulturních funkcí obou těchto institucí. Tyto odlišnosti jsou zároveň zdrojem určitých „diskontinuit“ mezi rodinou a školou [Lightfoot 1978: 21], v důsledku čehož rodina a škola tradičně vytvářejí samostatné a vzájemně oddělené sociální sféry. Na tuto skutečnost poukazovali již strukturální funkcionalisté. Např. Parsons [1991: 40–41] upozorňuje na odlišnost v očekáváních spojovaných s úlohou rodiny a školy. Rodinu vnímá jako instituci založenou na partikularistických standardech očekávaných sociálních rolí, které upřednostňují osobní vztahy a poskytují emoční podporu, ovšem zpravidla bez povzbuzování k přizpůsobování se společenským normám. Naproti tomu školní systém je jako reprezentant širší společnosti postaven na univerzalistických standardech očekávaných sociálních rolí, tj. univerzálně platných morálních hodnotách a normách, jako je povinnost naplňovat smluvní ujednání, a „empirické kognitivní generalizaci“, které reflektují fungování společnosti jako celku [ibid.]. Od toho se odvíjí i specifická vztahová struktura. V rámci rodiny je dítě posuzováno podle partikularistických standardů. Rodiče se svým potomkem zacházejí jako se svým

vlastním jedinečným a specifickým dítětem, spíše než aby ho posuzovali podle univerzalistických standardů platných pro každého jedince. Vztah dítěte k učiteli je v této konstelaci „mnohem více univerzalistický ve svém obsahu a specifickém zaměření než vztah k matce“ [ibid.: 164]. Rodina a škola jsou z této perspektivy reprezentanty opačných pólů funkcionalistických vzorců chování a jednání: (1) afektivita – afektivní neutralita; (2) orientace na sebe – orientace na kolektivitu; (3) univerzalismus – partikularismus; (4) askripce–výkon; (5) neurčenost–určitost [Parsons 1991].

Funkcionalistický model svojí perspektivou inherentní nekompatibilitosti rodiny a školy umožnil vnímat slabé a silné stránky formativního působení obou prostředí. Průniky formativního působení v obou prostředích přinesly modely studující interinstitucionální interakce a ekologické modely zkoumající spojení mezi jedinci, skupinami a prostředními (klasicky např. Urie Brofenbrenner). Podle Epsteinové [2014: 123] tyto modely vytvářejí základ pro vznik „integrované teorie vztahů rodina–škola“, která se významně liší od tradičních „kontrastních teorií“ založených na sledování strukturálních odlišností rodinného a školního prostředí. Tato integrovaná teorie vztahů rodiny a školy navazuje na změny ve struktuře rodin a také na nové koncepty vývojové psychologie. Třetím běžným modelem je „sekvenční model“ [ibid.], který zdůrazňuje (časovou nebo etapovou) návaznost rodinné a školní socializace vážící se na výrazné vývojové milníky, přičemž rodinná socializace vytváří předpoklad úspěšného průběhu školní socializace.

Jedním z předmětů analýzy v rámci této studie je, jaký model vztahu mezi rodinou a školou se rýsuje v projekcích vybraného vzorku rodičů v situaci distančního vzdělávání dětí v domácnostech. Bude zajímavé sledovat, jaké „vzorce jednání“ uplatňují matky v situacích participace na vzdělávání svého dítěte.

Přesun vzdělávání ze školního do rodinného prostředí, k čemuž došlo během pandemické situace, však neotevřít jen otázku přezkoumání a reformulace vztahu mezi rodinou a školou jako dvou sociálních institucí. Otevírá také otázku reformulace sociálních funkcí obou zmíněných institucí. V tomto případě se jako nosný ukazuje koncept tzv. pedagogizace<sup>1</sup>, který se v sociologickém uvažování spojuje s „kvantitativní i kvalitativní expanzí ‚vzdělávacích‘ (pedagogických) intervencí ve společnosti“ [Smeyers, Depaepe 2008: 3]. Lze hovořit o rozšíření pedagogické racionality a formálních prvků vzdělávání ve společnosti. Koncept pedagogizace vyjadřuje „zvyšující se význam ‚vzdělávacího‘ pohledu na společnost, dokonce v sektorech, které původně nepřísluší k profesním oblastem učitelů, vzdělávatelů, psychologů a podobných profesí“ [ibid.: 3]. V případě vzdělávací funkce lze očekávat zásadní relokační mezi rodinou a školou a popis podoby takové relokace také představuje inovativní potenciál naší analýzy.

<sup>1</sup> V textu používáme jednotně pojem „pedagogizace“, i když kromě německého „Pädagogisierung“ a anglického „pedagogization“ se v příslušném angloamerickém diskurzu s různými významovými specifiky používají i pojmy jako „educationalization“ nebo „pedagogicalization“.

Změny, reformulace a relokace, které vyvolal přesun vzdělávání ze školy do domácího prostředí, jsou přímo spjaty s procesem respozibilizace, „při kterém je na subjekty přenášena individuální zodpovědnost za úkol, který by dříve byl povinností jiného subjektu – obvykle státního orgánu – nebo za něj nenesl odpovědnost nikdo“ [Wakefield, Fleming 2009: 277].

V případě nouzového distančního vzdělávání jde o tzv. „rodičovskou respozibilizaci“ [Dahlstedt, Fejes 2014], kdy se individuální odpovědnost za vzdělávání přenáší ze školy (a jejích aktérů) na rodiče. Zahraniční studie, které se zabývají tímto procesem v kontextu uzavírání škol v důsledku pandemické situace [exemplárně English 2021] poukazují na náročnost, rizika a nejistoty v situaci, „kdy staré modely sociální reprodukce již nejsou spolehlivé a jako taková vystávají rizika pro rodiny, které se snaží zajistit sociální reprodukci“ [ibid.: 84]. Zároveň se tímto otevírá velmi důležitá otázka univerzální úspěšnosti takové všeobecné respozibilizace, a tím i otázka sociální spravedlnosti a rovnosti šancí ve vzdělání či otázka reprodukce vzdělávacích nerovností v situaci nouzového distančního vzdělávání v domácnostech v důsledku pandemické situace.

## **Metodologie výzkumu**

### *Cíle výzkumu a definování výzkumného vzorku*

Cílem výzkumu je prostřednictvím perspektivy rodičů participujících na vzdělávání v době platnosti opatření omezujících prezenční formy výuky objasnit povahu rodičovské vzdělávací angažovanosti a popsat nové pedagogické aspekty rodičovství, které nebyly jeho součástí před masovým zavedením distančních forem vzdělávání. Předpokladem studie je, že situace související s distančním vzděláváním realizovaným v domácnostech dětí ovlivnila rodinný život a podobu interakčních rutin a vztahů mezi školou a rodinou, což vedlo k restrukturalizaci vztahu a působnosti školního a rodinného prostředí. Cílem studie je popsat podobu a specifika této rekonfigurace. K tomuto cíli budeme směřovat pomocí hledání odpovědí na klíčové výzkumné otázky: Jakou pozici získávají rodiče v nové situaci distančního vzdělávání z jejich perspektivy? Jaké nové aktivity a rutiny vykonávají rodiče v situaci, kdy získali vyšší míru vzdělávací odpovědnosti? Jak ovlivňují odlišné kontexty distančního vzdělávání (v první a druhé vlně pandemie) pozici a míru angažovanosti rodičů? Jak se u rodičů participujících na distančním vzdělávání mění vnímání školy a učitelů? K realizaci výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumný design, který je vhodný pro odhalení a pochopení jevů, o kterých toho příliš mnoho nevíme [Strauss, Corbin 1990].

S ohledem na cíl výzkumu a výzkumný design byl zvolen záměrný výzkumný vzorek. V první fázi byla stanovena kritéria pro zařazení rodiny do výzkumného vzorku [Robinson 2014]: úplnost rodiny, vysoká úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů (alespoň jeden rodič měl vysokoškolské vzdělání), ročník školy (alespoň jedno dítě navštěvuje v průběhu pandemie první stupeň



Tabulka 1. Údaje o výzkumném vzorku

ID	Vzdělání matka/otec	Práce z domova matka/otec	Počet dětí v rodině	Pohlaví dítěte	Ročník	SVP
Anna	VŠ/VŠ	ano/ne	2	chlapec	2	ano
Barbora	VŠ/VŠ	MD/ne	3	dívka	1	ne
Cecílie	VŠ/SŠ	ano/ne	2	chlapec	1	ne
Dana	VŠ/VŠ	ano/ne	2	chlapec	5	ne
Emílie	VŠ/VŠ	ano/ne	2	chlapec	1	ne
Františka	VŠ/SŠ	ano/ne	2	dívka	2	ne
Kateřina	VŠ/VŠ	ano/ano	1	dívka	4	ne
Lenka	VŠ/VŠ	ano/ano	2	dívka	3	ne
Xénie	VŠ/VŠ	ano/ano	2	dívka	1	ne
Yvonne	VŠ/VŠ	ano/ano	4	dívka	2	ne
Zuzana	VŠ/VŠ	ano/ano	2	dívka	1	ne

Poznámka: MD: Mateřská dovolená, SVP – speciální vzdělávací potřeby

základní školy), zaměstnanost rodičů (oba rodiče byli před pandemií covidu-19 zaměstnaní alespoň na částečný úvazek), bližší informace viz Tabulka 1.

Spolupracující rodiny byly vyhledávány prostřednictvím inzerátu, který byl v období únor 2021 až září 2021 opakovaně umístěn na sociálních sítích, na webu pracoviště a distribuován prostřednictvím studentů. Velikost výzkumného vzorku byla stanovována graduálně s cílem dosáhnout teoretické saturace problému [Strauss, Corbin 1990; Švaříček et al. 2007]. Finální výzkumný vzorek tvoří celkem jedenáct rodin, respektive participantek – ve všech případech se jedná o ženy-matky – protože do výzkumu se nepřihlásil ani jeden muž-otec, a to navzdory tomu, že výzva byla mířena na rodiče obecně, bez ambice upřednostňování nějakého genderu. Tato skutečnost není neočekávaná, naopak, pouze potvrzuje, že v České republice, obdobně jako v mnoha jiných zemích, ve společnosti převládá představa, že ženy nesou hlavní zodpovědnost za činnosti související s péčí o děti [Bertrand et al. 2016]. Zdá se, že pandemie tento model vnímání úlohy matky ještě podpořila. Některé studie upozorňují, že zatížení matek péčí o děti bylo v době pandemie covidu-19 (oproti situaci otců) méně závislé na jejich pracovních povinnostech, respektive od matek se očekávalo, že se budou věnovat vzdělávání a péči o dítě nezávisle na množství dalších pracovních povinností [Sevilla, Smith 2020].

Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu je získat vhled do nové vzdělávací situace, resp. pedagogické role rodičů, je jedním z kritérií záměrného výběru do-

sažení vysokoškolského vzdělání alespoň jedním z rodičů. Jedná se tedy o rodiče s potenciálně vysokým kulturním a sociálním kapitálem, u nichž lze předpokládat vyšší míru reflexivity jejich angažovanosti, větší přehled o dění ve vzdělávání a zároveň vyšší míru ochoty přebírat odpovědnost za vzdělávání svých dětí a dál tuto odpovědnost samostatně rozvíjet. Na tuto skutečnost upozorňují již klasické studie ze sociologie vzdělávání zabývající se vztahem rodiny a školy [Lareau 1987; Katrňák 2004]. Jinými slovy, aspekty (nové) rodičovské angažovanosti se těžko komplexně popisují v situaci, kdy můžeme u určité sociální skupiny rodičů, především rodičů s nižším vzděláním a nižším kulturním a sociálním kapitálem, stabilně konstatovat sníženou angažovanost, resp. její absenci. Jak uvádí Lareau [1987: 81], „rozdíly v sociálních, kulturních a ekonomických zdrojích mezi těmito dvěma skupinami rodičů pomáhají vysvětlit rozdíly v jejich reakcích na různé žádosti učitelů o účast ve školních záležitostech“. Rodiče s vyšším kulturním a sociálním kapitálem „chápali vzdělávání jako sdílený podnik a prověřovali, monitorovali a doplňovali školní zkušenosti svých dětí“ [ibid.]. Podobně Katrňák [2004] ve své studii poukazuje na to, že vztah mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči a školou je vztahem soudržným. Vysokoškolští rodiče se školou pravidelně spolupracují. To, jestli se bude dítěti ve škole dařit, nebo ne, nenechávají pouze na dítěti či na škole, ale považují to za výsledek své práce – cítí za to odpovědnost. Kladou velký důraz na školní přípravu dítěte a na rozvoj jeho zájmu o učivo a vzdělávání. Dítě nenechávají, aby se se školou vyrovnávalo samo, ale systematicky ho vedou. Vedle důrazu na školní přípravu dítěte také podporují v jeho kulturních aktivitách, jako jsou čtení knih nebo zájmové kroužky, které mají podnítit jeho zájem o činnosti spojené se vzděláváním.

### *Sběr a analýza dat*

Data byla sbírána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly realizovány v únoru až září 2021. Vzhledem k nařízením vlády v souvislosti s protiepidemickými opatřeními byly veškeré rozhovory realizovány online prostřednictvím platformy umožňující audiovizuální záznam rozhovoru, což nikterak nesnižovalo kvalitu výstupů, protože kvalita odpovědí získaných prostřednictvím online výzkumů je v podstatě stejná jako kvalita odpovědí získaných tradičnějšími metodami [Denscombe 2003]. Tímto způsobem vedené rozhovory nejen neohrožovaly zdraví participanta a výzkumníka v době probíhající pandemie, ale nabízely i vyšší míru flexibility a časovou a finanční efektivitu [Deakin, Wakefield 2014]. Nicméně byla brána v potaz i případná rizika takto vedených rozhovorů. Především byla snaha co nejlépe ošetřit technickou stránku věci. Participantům byla k rozhovorům nabízena platforma Zoom, ale pokud jim z nějakého důvodu nevyhovovala, mohli si zvolit jinou, pro ně vhodnější platformu. V průběhu realizace rozhovoru byla brána v potaz i další potenciální úskalí spojená s realizací online rozhovorů, například nižší míra vizuálních kontaktů a neverbálních podnětů, které mohou rozhovor znesnadňovat [Madge, O'Connor 2004].



Osnova rozhovoru byla zaměřena na následující tematické oblasti: Jak vypadá vzdělávání v době uzavření škol z důvodu pandemie covidu-19? Kdo a jakou měrou se na něm podílí? Jakou roli hraje v distančním vzdělávání realizovaném v domácnostech škola? Jakou roli hrají IT technologie? S jakými problémy se rodiny během vzdělávání potýkají? Jaké dopady má nedobrovolné domácí vzdělávání na rodiny a na děti samotné?

Před samotnou realizací rozhovorů byla vytvořena osnova rozhovoru, která prošla expertní oponenturou a následnou pilotáží. Účast participantek ve výzkumu byla zcela dobrovolná, participantky nebyly k účasti ve výzkumu nijak motivovány, s participací na výzkumu vyslovily informovaný souhlas. Rozhovory trvaly v průměru 40–45 minut. Všechny rozhovory byly nahrány a následně doslovně přepsány. Všechna data byla v rámci přepisů anonymizována a participantkám byla přiřazena náhodná jména. Audiovizuální záznam byl po přepsání rozhovoru vymazán.

Pro analýzu dat byla využita metoda tematické analýzy, která se vzhledem k povaze dat a zkoumaného fenoménu jevila jako nejvhodnější. Jedná se o metodu vhodnou: „pro identifikaci, analýzu a vykazování vzorců (témat) v datech“, jejímž prostřednictvím se „organizuje a popisuje... soubor dat do (bohatých) detailů“ [Braun, Clarke 2006: 79]. K identifikaci témat jsme přistupovali induktivně, takže tematická analýza nebyla vedena teorií. Přístup k identifikaci témat byl sémantický, kdy „témata jsou identifikována v rámci explicitních nebo povrchových významů dat“ [ibid.: 84]. Jak uvádí Braun a Clarke [2006], flexibilita tematické analýzy přináší řadu výhod, ale také určité problematické aspekty, které spočívají především v tom, že co je zjevné jednomu výzkumníkovi, nemusí být zjevné jinému, a to navzdory tomu, že oba vycházejí ze stejných informací, událostí a situací [Boyatzis 1998]. Důležitou roli tedy hraje proces zprůhlednění analýzy, k čemuž Braun a Clarke [2006] navrhuji šestibodový postup, v jehož průběhu se výzkumníci neustále vrací k předchozím bodům a následně postupují vpřed. V průběhu analýzy dat jsme vycházeli z doporučeného schématu: (1) Přepis dat, opakované čtení dat, zaznamenávání počátečních nápadů; (2) generování počátečních kódů (systematické manuální kódování zajímavých vlastností dat)<sup>2</sup>; (3) hledání témat (skládání kódů do potenciálních témat); (4) přezkoumávání témat (generování tematické „mapy“ analýzy); (5) definování a pojmenování témat (hledání esence každého tématu, jejich vzájemné propojení); (6) vypracování zprávy. Pro zvýšení validity a reliability tematické analýzy na analýze paralelně pracovali tři výzkumníci a v jednotlivých fázích analýzy svá zjištění diskutovali a vytvářeli společnou myšlenkovou mapu.

<sup>2</sup> Kódování podstatné části datového souboru probíhalo dvěma nezávislými kodéry, výsledky kódování byly následně porovnávány a v případě identifikace nekonzistence na základě diskuse pečlivěji popsány a operacionalizovány s cílem vytvořit transparentnější kódovací rámec s jasněji definovanými kódy [Joffe 2011].

## Výsledky analýzy dat

### *Pedagogizace rodiny*

Analýza dat ukázala, že rodiče lze považovat za velmi dobrý zdroj informací o tom, jakým způsobem probíhalo vzdělávání žáků základních škol během uzavření vzdělávacích zařízení v důsledku pandemie covidu-19 a jakou kvalitu toto vzdělávání mělo. Přenesení vzdělávání ze škol do domácností totiž výrazně zvýšilo angažovanost rodičů ve vzdělávání a zlepšilo jejich orientaci v tom, co a jakým způsobem se jejich děti učí. *„Co já vidím jako super, že konečně člověk, alespoň takhle zprostředkovaně, může nahlédnout do toho způsobu té výuky, že to jako slyší, jakým způsobem ta výuka probíhá.“* (Dana)

Ve vztahu ke škole ovšem nebyli pouze v roli pozorovatelů, na vzdělávání svých dětí také významně participovali. Český vzdělávací systém totiž obdobně jako vzdělávací systémy v jiných zemích využíval spolupráce dvou do jisté míry komplementárních institucí, a to školy a rodiny, které navzdory svým rozdílům mají v optimálním případě jeden společný cíl: „zajistit dítěti jeho co nejlepší rozvoj“ [Rabušicová, Emmerová 2003: 142]. Zatímco školy byly v průběhu pandemie v roli poskytovatelů odborného know-how, vzdělávání dětí organizovaly, hodnotily jeho výsledky a především od podzimu 2020 i vzdělávání zajišťovaly prostřednictvím synchronní online výuky, rodiče byli v mnoha případech těmi, kteří v praxi zabezpečovali školou organizované vzdělávání, vytvářeli prostředí k učení, dohlíželi na vzdělávání dětí.

No na jaře vlastně online výuka vůbec neběžela v té škole, oni nám jenom posílali úkoly a ty jsme dělali a... dělala jsem to teda já se synem téměř výhradně... A na podzim potom už měli online výuku, to jsem dělala s ním taky já... Hodinu byla online výuka čistě plus další 2–3 hodiny jsme se učili spolu zase, protože tam vlastně dostali nějaký další zadání, co mají udělat... (Anna)

Rodiče stimulovala k vyšší míře participace na vzdělávání i samotná skutečnost, že vzdělávání probíhalo v domácnostech dětí. *„Tím, že jsme byli doma a více jsme se tomu věnovali, věnovali jsme tomu větší pozornost, než když chodí do školy, protože se nám to odehrávalo, ta výuka, před očima.“* (Xénie)

Z výše uvedených příkladů vidíme, že přesun vzdělávací funkce ze školního do rodinného prostředí probíhal jednak na úrovni (1) změny povědomí o tom, co je role rodiče v této nouzové situaci, (2) výkonu nových aktivit, rutin, (3) intenzifikace vzdělávací angažovanosti a (4) nových časově-prostorových kontextů rodinných činností. To vše směrem k zabezpečení vzdělávací funkce. Jedná se tedy o komplexní „pedagogizaci“ rodinného prostředí tak, jak jsme ji charakterizovali výše.

Změna postavení rodiče směrem ke (spolu)organizátorovi vzdělávání dítěte vedla k redistribuci moci a odpovědnosti za průběh povinného vzdělávání a tím i za vzdělávací výsledky. Participace rodiny na misi veřejného vzdělávání

nebyla jen symbolická, ale byla přetavena do reálných vzdělávacích, hodnoticích a administrativních aktů, za které byli dříve zodpovědní primárně učitelé a další profesionální pracovníci v sektoru školství. Nelze tedy hovořit jen o intenzivnější spolupráci či partnerství, ale také o nové pedagogické respozibilizaci [Doherty, Dooley 2018], čili pandemií zvýšeném tlaku na vzdělávací odpovědnost rodičů.

Participantky upozorňovaly na skutečnost, že díky zvýšené participaci na vzdělávání a péči o dítě a domácnost neměly potřebný čas na zvládání svých pracovních závazků, a to navzdory tomu, že většina z nich měla v průběhu pandemie možnost pracovat z domova. Činnosti spojené s formálním vzděláváním byly pro mnohé z nich důvodem k pracovní absenci a věnování se výhradně misi formálního vzdělávání. *„Některé dny jsem si prostě musela vzít úplně volno, protože jsem nebyla schopná nic do práce udělat.“* (Cecílie)

Role zaměstnance vypadávala alespoň dočasně z reflexe a do popředí se dostaly sociální role související s péčí o dítě a s jeho formálním vzděláváním.

Takže jsem byla učitelka, uklízečka, kuchařka, protože i to, že nechodí do jídelny, byl hrozný záprah, že vlastně člověk neustále jen vařil a dělal úkoly, a vlastně nebyl vůbec čas na nějakou mou práci, až třeba večer a v noci. (Dana)

Prostě dochází ke změně podoby a funkčnosti rodinného prostoru, ke změně koncepce rodičovství a tradičního vztahu mezi rodinou a školou.

Domov je rekalibrován jako pedagogický prostor kontinuálních zpětnovazebních smyček, ve kterých lze lokalizovat, monitorovat a upravovat život jako jednu z flexibilních a nepřetržitých inovací... Rodičovství není k tomu, aby poskytovalo procesy, jejichž prostřednictvím jsou děti „připraveny“ na školní docházku, ale je samo o sobě prostorem k dosažení úspěchu jako celoživotního procesu. [Popkewitz 2008: 181]

V některých případech měla taková „rekalibrace“ až takovou podobu, že domácí prostředí kopírovalo strukturu školního prostředí, ve vzdělávacích situacích se tedy navozovala jakási strukturální koherence.

No tak my jsme to měli strašně jako režimově ošetřený, my jsme měli rozvrh hodin vlastní, takže jsme ráno vstali normálně, teda trochu později než do školy, vstávali jsme před osmou hodinou, pak jsme začínali někde kolem osmé vyučování, samozřejmě se nasnídali a tak, pak bylo vyučování, normálně jsme měli zvonění, postavili jsme se a pozdravili jsme se, a pak bylo vyučování. (Anna)

Vztah a působení institucí rodiny a školy byl v první vlně pandemie vnímán spíše ve smyslu „sekvenčního modelu“ spolupráce rodiny a školy.

Nebylo to jako „zapojte rodiče“, nebo že by jako škola měla nějak zájem zapojit rodiče, tam se jako předpokládalo, že děti budou prostě v pátek v jednu hodinu

odevzdávat úkoly, maminka to vyfotí a pošle učitelce, že by se o tom s námi někdo bavil... že by tam byla nějaká spolupráce – vyhovuje/nevyhovuje/co časy... Takhle nám to bylo jako předané a takhle to jako bylo. (Emílie)

Sektor školy se nevzdává svých organizačních ambicí a zásahů do rodinného vzdělávacího působení, spíše přesně vymezuje povinnosti a pravomoci. Poměrně typická je zde tedy modalita vztahu rodiny ke škole, kterou Štech [1997] označuje jako opozici. V ní jsou jasně vymezeny kompetence a pravomoci. Oproti kompetenčnímu rozdělení před pandemií je však novým zásadním momentem to, že škola ztrácí kontrolu nad procesualitou vzdělávání a nad dosahováním vzdělávacích výsledků. Kontrolu nad těmito funkcemi přebírá rodina.

Školní sektor očekával od rodiny responzivitu a reaktivitu. Samotná organizace učebního režimu a způsobu naplňování školních povinností byla na rodičích, i když to v některých případech bylo komplikované.

Takže bylo docela složité skloubit to, že vlastně mladší dostával zadání na celý týden a ... A [my] jsme si to [vzdělávání] prostě mohli rozvrhnout. Ten starší dostával víc úkolů, protože už byl čtvrták a dostával je prostě ze dne na den, takže třeba jeden den toho bylo hrozně málo a druhý den najednou prostě moc. Takže jsme si to třeba nemohli udělat dopředu a jeden den jet třeba úplně na nějaký výlet nebo si prostě udělat takovou psychohygienu. (Dana)

Vzdělávací responzivita, která vznikla v důsledku responzibilizace rodičů k formálnímu vzdělávání v nouzové situaci a byla podpořena pedagogizací rodinného prostředí, prostě měla prioritu.

Zároveň byla v tomto období zjevná nesystematičnost školních požadavků. Školy si nebudovaly koherentní kulturu učení, ve které by se sjednocovaly pedagogické nástroje a formy. Adaptační míček byl výhradně na straně rodičů jako adresátů školních požadavků.

A Kuba je páťák a on už má na každý... předmět někoho jiného..., než se to nějak sjednotilo, tak někdo chtěl posílat úkoly e-mailem, někdo chtěl do chatu, někdo chtěl odevzdávat přes ty assignments v Teamsu, že vlastně to bylo... kolikrát nepřehledné, kdo kam, kdo a jakým způsobem to zadání zadává a jakým způsobem to dítě to má odevzdat. Takže vlastně znovu je to má zodpovědnost, protože on není schopný tohle uhlídat, jo, protože to je jako chaos. (Dana)

Tato skutečnost ale neznamená, že by došlo k responzibilizaci bez kontaktu s učiteli. Při této otázce již hrál významnou roli přístup samotných učitelů, který mohl být i velmi aktivní.

Takže dřív to bylo tak, že se moc s učitelem nekomunikovalo, v zásadě jsme měli žákovskou knížku, tam jsme se jako podívali na známky, a pak byly třídní schůzky jednou za půl roku nebo za čtvrt roku, a teď vlastně si jako průběžně píšeme, prů-

běžně voláme, což je super. Takže řešíme operativně ty problémy, a to mám pocit, že právě ta pandemie tomu hodně dala, protože on chtěl komunikovat i po nás chtěl, abychom mu posílali fotky, jak děti něco dělají... opravdu ho to zajímalo... dával nám tu zpětnou vazbu... a přetrvalo to i do téhle doby, kdy oni už zase do školy chodí... (Anna)

Bez ohledu na reaktivnost rodičů a zpětnovazební angažovanost učitele však právě matka byla tou, která dokumentovala průběh učení („posílala fotky“) a převzala odpovědnost za průběh a kontrolu školního učení.

V prvních fázích distančního vzdělávání však přenos sociálních rolí a osvojení si nové rolové struktury představovaly problém. Docházelo ke konfuzi rolí [Štech 2003] způsobené pedagogizací rodiny.

No tak ze začátku jsme trochu bojovali, protože nebyl zvyklý, že s ním ty věci dělám já, a má víc tendenci se tak jako rozcapovat, rozčilovat před maminkou než ve škole. V zásadě asi tak čtrnáct dní to trvalo, než si to nějak sedlo, a pak paradoxně nás to oba dost bavilo, vlastně ho to bavilo, chtěl se učit a jako nějak nebyl s tím problém. (Anna)

Ale spíš než obsahově, jsme měli velký problém s tou autoritou a vůlí toho dítěte nás nějak poslouchat. To bylo teda hrozné. (Yvonne)

To dítě se před tou učitelkou snaží, což u nás se nesnaží. (Barbora)

Zde se dostáváme ke konfliktnosti vzorců jednání vycházejících ze strukturální odlišnosti rodinného a školního prostředí, s nimiž pracují kontrastní teorie vztahu mezi rodinou a školou. Uvedené příklady ukazují konfliktnost zejména ve vzorci afektivita – afektivní neutralita, ale také ve vzorci askripce–výkon.

#### *Auto(didaktizace) rodičů*

Přenos odpovědnosti za zajištění procesuality učení na rodiče, hlavně během první vlny pandemie, významně zvýšil pedagogickou reflexivitu rodičů o způsobech, postupech a metodách vzdělávání. Rodiče byli nuceni tematizovat a konceptualizovat své vzdělávací působení a učební pokrok svého dítěte. Do své identity tedy přijali didaktické komponenty, protože didaktika představuje základní teoretické rámce o způsobech vyučování a školního učení. Nedošlo tedy jen k pedagogizaci rodiny ve smyslu redefinice funkcí sociálního prostoru rodiny a příslušných sociálních rolí (směrem k zajišťování formálního vzdělávání), ale také k (auto)didaktizaci rodičovských identit. Výraz „(auto)didaktizace“ přitom naznačuje, že někteří rodiče samostatně a cílevědomě budovali svůj didaktický přístup, aktivně se nad ním zamýšleli, jiní rodiče byli „didaktizováni“ pod tlakem situace a vědomí si své nové odpovědnosti a další rodiče formovali své didaktické schopnosti konzultacemi s učiteli. Zpočátku přitom šlo o komplikovaný proces

a také naše participantky, navzdory svému vysokému kulturnímu a vzdělanostnímu kapitálu, zažívaly určitou míru nejistoty.

Všeobecně mám problém, jsou to prostě prvňáci a já mu nemůžu říct, jak se ta písma píšou, protože to nevím. Jo, já nevím, jak ho naučit číst, protože to prostě nevím, já umím číst, ale nevím, jak se to učí. (Emílie)

Výše uvedený výrok ukazuje, že přenos i tak esenciálních dovedností, jako jsou základy jazykové gramotnosti, mohl být pro rodiče výzvou. Nové didaktické kompetence rodičů byly získávány např. prací s učebnicemi, vlastním studiem problematiky a následnou reflexí o optimálních formách vyučování.

Hodně náročné..., abychom se vůbec na tu látku uměli i sami připravit, protože někde v učebnicích, teď třeba konkrétně narážím na matematiku, tam byla daná třeba nová problematika, ale nikde nebylo napsáno, co to vlastně znamená. A my jsme si to museli nejdřív nastudovat, abychom pochopili, co tím básník chce říct, a byli jsme to schopní tomu dítěti předat. (Kateřina)

Didaktizace rodičů se optimálně dělá v kooperaci s učiteli. Absolutně nezbytná se jevila v situaci, kdy se obsahy vzdělávání měly zprostředkovat netradičními metodami.

Oni mají Hejného matematiku, a tam někdy to zadání jsem jako nevěděla, co se po mně chce. Takže to jsem ale řešila většinou konzultací s učitelem, jsme mu to vyfotili a on nám jako zavolal nebo napsal, jak se to dělá. (Anna)

Didaktizace rodičů se optimalizovala v situaci, kdy existoval nějaký stabilní systém zpětnovazební komunikace mezi školou a rodinou.

V loňském roce to bylo tak, že ve chvíli, kdy my jsme nahráli do té aplikace [aplikace k odevzdávání úkolů] ... výsledky práce naší dcery, tak ona [paní učitelka] k tomu připsala nějaký komentář, většinou to bylo pozitivní a povzbuzující, sem tam bylo, že by ještě třeba něco k tomu měla přidat. Když se třeba mě něco osobně..., tak jsem jí tam napsala svůj komentář a poznámku, na kterou ona zareagovala, tak to mi přišlo fajn. (Lenka)

Pokud takový systém neexistoval, vnímali to rodiče negativně. Zároveň snaha optimalizovat své pedagogické působení byla v jejich diskurzích poměrně intenzivně přítomná.

„Děkuji za zaslání úkoly“, že to [žáci] dělají hezky, nebo něco takového, ale vlastně nebyla žádná zpětná vazba, že by jako „díky, v pořádku“ nebo že by [rodič] dostal nějakou přímo osobní reakci, jestli to, jak to děláme, je správně, nebo špatně. (Emílie)



Někteří rodiče navíc projevili vysokou míru kreativity a snahy předat dítěti obsah vzdělávání jednotlivých předmětů zábavnější formou, než jak z jejich pohledu činil učitel či učitelka. Věnovali čas přípravě na „vyučovací hodiny“ a vyhledávání atraktivnějších forem předávání obsahu vzdělávání a procvičování vědomostí a dovedností. V těchto případech šlo o vrcholné podoby autodidaktizace, kde se rodič snažil dosáhnout vlastně jisté formy pedagogické excelence.

Já jsem si dělala večerní přípravy. Protože jsem chtěla mu ty věci předat, vlastně to bylo celý o tom, že dostali úkoly strana tolik a tolik, cvičení tolik a tolik, a mně se jako protivilo mu to dávat jenom touhle formou. Takže jsem třeba připravovala jako pracovní listy na psaní, které byly založené úplně na něčem jiném než jen tupým psaním, co mají v písance. Hledala jsem si na internetu, různý jako cvičení, které jsou zábavnější, než je ta klasická jako výuka, no. (Anna)

V tomto případě přebíral rodič prvky profesní identity učitele založené na „profesním“ rozvoji.

### *Škola zase v sedle*

Po zavedení synchronní online výuky, a to především ve druhé vlně pandemie, dochází opětovně k redistribuci pedagogické moci a odpovědnosti. Efektivnější průnik instituce školy do rodinného prostředí byl umožněn zejména pokrokem ve využívání nových technologií, který se projevil ve většině škol.

Potom na podzim naopak oni na tom hrozně zapracovali ve škole..., měli na to školení, v podstatě ještě, než se to znovu zavřelo v té půlce října, tak i děti, hlavně ty starší ... se s těma Teamsama naučily už ve škole, založily si ty účty, založily si e-mail, založily si hesla, takže už se jim to jako ukázalo ještě ve škole..., což byla hrozná výhoda. (Dana)

Ale jako ta kvalita, ten rozdíl byl strašně vidět mezi tedy tou jarní vlnou a tou podzimní... I ti starší učitelé měli různé tréninky, aby věděli, jak to mají používat, co s tím dělat, a bylo to jako strašně vidět. (Františka)

Následné oslabení pedagogických rolí rodičů souvisí primárně s nově nabytou možností dětí být, i když pouze online, v kontaktu s učiteli a spolužáky. Sociální kontext individuálního vzdělávání v rodině se mění na nový kontext skupinového, popřípadě hromadného učení frontálně organizovaného učiteli. „... každé to dítě má alespoň chvíli tu výuku s tou paní učitelkou nebo panem učitelem. Mají tu zpětnou vazbu, vidí ty spolužáky, přestože to není ideální, tak alespoň něco takhle přes to online prostředí...“ (Dana)

Online vzdělávání tedy přináší do rodiny univerzalistické vzorce jednání, které nebyly tak často přítomny během vzdělávání v první vlně pandemie.

Učitelé přitom nezůstávají jen na distanc, synchronní online výuka jim umožnila získat kontrolu nejen nad procesem vyučování, ale umožňovala jim používat i některé interaktivnější a individualizovanější formy hodnocení pokroku a učebního výkonu dítěte. „Paní učitelka opravdu druhý den se k nim vracela, k těm úkolům, kontrolovala je, ptala se, kdo s čím měl problém, takže bylo jasné, že to dítě to musí mít hotové. A to vlastně fungovalo velmi dobře.“ (Františka)

V této situaci dochází ke změně rodičovského chování a redistribuci rolí. Rodiče již nejsou zodpovědní za pedagogické vedení a předávání obsahu vzdělávání, ale prioritně provádějí asistenční nebo podpůrnou činnost při výuce.

Pak už se to zvrhlo do toho, že vlastně naše asistence spočívala v neustálém napomínání „dávej pozor, sleduj, co máš dělat, neodcházej, nehraj si, nekresli si“ a tak dále. A bylo to čím dál náročnější. Čím déle ta situace trvala, tím horší to bylo. (Cecílie)

Potřeboval asistenci naprostou, on to vůbec nebyl schopný zvládat. To bylo tak, že jsem ho připojila, on u toho seděl a já jsem seděla u něj, vypínala jsem a zapínala jsem mu mikrofon, protože když to měl dělat sám, tak mu to strašně dlouho trvalo, než vůbec našel to tlačítko... (Anna)

Z procesů vzdělávání byl rodič vyloučen a asistence se týkala hlavně obsluhy techniky, resp. dodržování harmonogramu činností nebo režimu školního dne.

A ze začátku samozřejmě potřebovala poradit, na co má kde kliknout, aby se dostala do místnosti, ale přece jen ty děti v době tabletu už jsou znalé, takže velmi rychle pochopila, jak to ovládat. Takže v tomhle případě tolik moji asistenci nepotřebovala. Spíš, že jsem i já u toho chtěla být, protože prostě potřebovala trošičku usměrňovat, jako: „Sedni si. Nejez tu pastelku. Nekoukej z okna.“ Tak, abych ji udržovala trochu v pozornosti a s tou výukou, protože přes tu obrazovku udržovat tu pozornost těch dětí je nadlidský výkon. (Zuzana)

Vzniká však zajímavá situace. Část našich participantek s vysokým kulturním a sociálním kapitálem se s touto změnou smířovala jen těžko. Mnohé z nich ve fázi (auto)didaktizace nabyly nové pedagogické způsobilosti, lépe poznaly učební kapacity svých dětí. To vedlo ke zvýšené pedagogické reflexivitě a v hromadném online vyučování začaly vnímat (pokud pomineme organizační) některé pedagogické deficity.

Vlastně mě deptala ta neefektivita té výuky, zvlášť když jsem měla to porovnání s prvním týdnem, kdy jsem ho učila sama, tak jsem si říkala, že kdybych ho učila sama, tak se toho prostě naučí mnohem víc, bylo by to daleko efektivnější než takhle... (Cecílie)

Prostě tohle je spíš problém, že tam už vůbec není problém pro nějaký individuální přístup a že se opravdu snaží přizpůsobit těm nejslabším, což je dobře, ale na dru-

hou stranu ten drive celé té třídy je tím jako postižený, že děti, kterým to jde, tak opravdu jsou odkázané na to, že je to nebaví... (Dana)

Vidíme, že některé matky v tomto případě modelují vztah rodiny a školy ve smyslu kontrastních teorií. Kontrast vytvářejí zejména na úrovni vzorců jednání orientace na sebe – orientace na kolektivitu; univerzalizmus–partikularismus; neurčenost–určitost. Sledujeme reflexi o jakési privatizaci vzdělávání rodiči oproti univerzálnímu nastavení školou organizovaného vzdělávání.

Některé rodiče tato srovnávací zkušenost dokonce vedla k úvahám o domácím vzdělávání jako plnohodnotné náhradě školního vzdělávání.

No já jsem o tom dokonce přemýšlela chvíli, jako na ten podzim, že vlastně by to bylo fajn zůstat už doma, protože mám opravdu pocit, že konkrétně pro moje dítě by to byla lepší forma vzdělávání – vzdělávat se doma... Ale vlastně mi ta zkušenost ukázala, že to aspoň pro tohle jedno moje konkrétní dítě, to může být mnohem lepší forma vzdělávání než v té škole. (Anna)

Mezi rodiči vznikaly dokonce koordinované snahy, které by je znovu vtáhly do centra vzdělávacích aktivit jejich dětí, alespoň v omezené míře.

Ozývají se hlasy z řad rodičů, že si děti budeme učit sami. Že bychom v rámci té stávající třídy vytvořili taky nějakou komunitní... nějaké komunitní vzdělávání k té škole. Buď navíc, nebo náhradou za některé dny... (Cecílie)

Tyto pedagogické úvahy rodičů vyplývají ze zvýšeného „neformálního sociálního kapitálu“ [Pichler, Wallace 2007] této sociální skupiny rodičů.

Budování neformálního sociálního kapitálu mezi rodiči může... prospět zapojení studentů prostřednictvím několika mechanismů, včetně vytváření kanálů pro rodiče, aby si předávali rady ohledně přístupu ke školní práci, vzájemné pomoci monitorovat účast svých dětí na dálkovém učení, a dokonce poskytovat informace o zdravotních nebo materiálních zdrojích, které pomáhají rodinám překonat krizi. [Domina et al. 2021: 4]

## Diskuse a závěr

Uzavřením škol došlo k přesunutí vzdělávání ze školních lavic do domácností žáků a pod dohled rodičů. Tato situace vytvořila tlak na zvýšení pedagogické zodpovědnosti rodičů a změnu vztahu mezi školou a rodinou. V první, tzv. jarní vlně pandemie byly na rodinu přesunuty klíčové vzdělávací funkce, které tradičně zastávala škola, a to především zodpovědnost za procesualitu vzdělávání a dosahování vzdělávacích výsledků. To vytvořilo tlak na změnu podoby a fun-

gování rodinného prostředí a změnu vnímání koncepce rodičovství, od kterého se sice obecně očekává klíčová role při utváření osobnosti jedince a jeho úspěchu ve společnosti, ale není primárně vnímáno jako prostor k poskytování formálních vzdělávacích procesů [Popkewitz 2008]. Potřeba dočasného přesunu formálního vzdělávání do domácnosti dětí přiměla středostavovské rodiny s dětmi mladšího školního věku k restrukturalizaci dělby práce v rodině směrem k více tradičním modelům, kdy matky nesou vyšší míru zodpovědnosti za péči o děti a domácnost, zatímco otcové jsou vnímáni jako živitelé rodin, kteří odcházejí za prací mimo domov. Některé respondentky dokonce uváděly, že pociťovaly potřebu upřednostnit péči o dítě a jeho vzdělávání před plněním vlastních pracovních povinností, které přesouvaly do pozdních večerních hodin či na ně dočasně rezignovaly. Tento do jisté míry „tradiční“ model dělby práce v domácnostech mohl být podpořen i tím, že většina respondentek pracovala během pandemie z domova, viz Tabulka 1. Práce z domova jim sice otevřela možnost flexibilnějšího nakládání s časem a vytvořila prostor pro vzdělávání dětí v dopoledních hodinách, ale pravděpodobně zároveň zvýšila očekávání, že se budou dětem věnovat více než jejich otcové, kteří mnohdy pokračovali v práci mimo domov, viz Tabulka 1. I když je tento způsob chování spojen s rizikem vysokého pracovního zatížení matek a může mít negativní dopady na jejich pracovní kariéru a zdraví [Sevilla, Smith 2020], zdá se, že byl v dané situaci rodinami považován za funkční model chování umožňující překlenout akutní nouzovou situaci.

Došlo tedy ke komplexní sociální transformaci rodin a zaměření rodinného působení směrem k pedagogizaci rodiny. Tato transformace měla zpočátku rysy sekvenčního modelu spolupráce rodiny a školy (založeného na reciprocitě), kdy byly rodině přiznány významné vzdělávací pravomoci. Toto období bylo zároveň obdobím silné respozibilizace a pedagogické (dokonce didaktické) identifikace zúčastněných rodičů. Nová situace se ovšem neobešla bez problémů. Vztahová a strukturální odlišnost vzdělávacích procesů realizovaných ve škole a v rodině byla v případě rodičů (minimálně v počátečních fázích distančního vzdělávání) zdrojem rolových pnutí zejména v případě vzorců jednání, jako je afektivita – afektivní neutralita nebo askripce–výkon. Tyto problémy se podařilo nejlépe zvládnout v případech, kdy rodiče vytvořili podmínky pro strukturní homologii – v domácím prostředí simulovali podmínky a kulturu školy tak, jak jsme v některých případech zaznamenali. Price, Peersman a Matherne [2021] tuto konstelaci označují jako školu doma, kterou odlišují od domácího vzdělávání. Xia [2020] upozorňuje, že vzdělávání během pandemie otevřelo prostor k prozkoumání integrace domácího a školního vzdělávání. Epsteinová [2014: 131] hovoří o této nové konstelaci jako o „domovech podobných škole“. V takových podmínkách se „rozdíl mezi univerzalistickým a partikularistickým přístupem stírá“ [ibid.]. Toto se však událo v kontextu rodin vysoce motivovaných pro vzdělávání a s velmi vysokým kulturním a sociálním kapitálem.

Ve druhé vlně pandemie a s nástupem online forem vzdělávání sílí kontrastní model spolupráce rodiny se školou, kdy škola získává zpět pod kontrolu

vzdělávací procesy, což snižuje míru očekávané participace rodičů ve vzdělávání. Můžeme říci, že prostředí rodiny se znovu repedagogizuje směrem ke vzdělávací asistenci. Online prostředí se stává prodlouženou rukou školy, jejímž prostřednictvím se do vzdělávacího procesu doma opětovně dostávají univerzalistické standardy. Tuto situaci však matky s vysokým kulturním a sociálním kapitálem začínají vnímat kontrastní optikou. Univerzalistické standardy školní kultury vnímají jako prvky zpomalování vzdělávacího pokroku svých dětí a nedostatečného individuálního rozvoje. Demonstrují tímto partikularistický standard typický pro rodinné chápání rozvojových procesů. Do hry tak znovu vstupuje kontrast mezi tradičními školními a rodinnými vzorci chování a jednání: orientace na sebe – orientace na kolektivitu; univerzalizmus–partikularismus; neurčenost–určitost. Vysoký pedagogický a didaktický kapitál, který matky nabyly v rámci vzdělávání v domácnostech během první vlny pandemie, některé z nich dokonce vede k úvahám o nahrazení školou organizovaného vzdělávání alternativní formou vzdělávání, která by byla organizována rodiči, resp. rodičovskou komunitou, která je zdrojem neformálního sociálního kapitálu.

Ukazuje se tedy, že u námi sledované skupiny rodičů podmínky online vzdělávání vedly ke zvýšení nedůvěry rodičů vůči školou poskytovanému vzdělávání. Je však potřeba zdůraznit, že se jedná o specifickou skupinu rodičů s vysokým sociálním a kulturním kapitálem, u níž lze obecně předpokládat vyšší míru kritičnosti a nedůvěry k centrálním autoritám. Nakonec i sám koncept responzibilizace původně vychází z aktuálních sociálních změn, z procesů neoliberalizace sociální správy, kdy se úkoly státu přenášejí na privátní a individuální entity [Juhila, Raitakar, Löfstrand 2017]. Mezi rodiči této sociální skupiny je i nejvíce přítomno povědomí, že v období éry sociálního státu jim bylo mnoho zodpovědností odebráno nebo přeneseno na jiné úrovně [ibid.].

Z tohoto pohledu lze tedy říci, že pandemie (a formy vzdělávání v ní uplatňované) bezpochyby urychlila uplatnění forem neoliberální správy vzdělávání, která z rodičů s vysokým kulturním a sociálním kapitálem dělá „producenty“ a „vzdělávací manažery“, a to v doslovném významu“ [Olmedo, Wilkins 2017: 582–583]. Jejich „zodpovědnost“ se tak hlavně v první vlně pandemie stává novou „technologíí správy“ vzdělávání. „Úkolem přístupů používaných vládou je proto efektivněji propojit povinnosti rodiny a školy tím, že je učiní koherentními, ne-li totožnými.“ [Baez, Talburt 2008: 34–35]

Pohyb tímto směrem ovšem otevírá otázku prohlubování sociálních rozdílů ve vzdělávání a elitizace vzdělávání v průběhu nouzového vzdělávání v období pandemie, protože takto nastavené „propojení rodičovských a školních povinností“ je schopná zvládnout jen specifická sociální skupina rodičů. Navíc, jak upozorňuje Dreeben [1968], funkcionalistické prvky školy jako univerzalizmus, specifičnost a kategorizace nebývají takovými rodiči vnímány jako něco, co by bylo ve vzdělávání produktivní. Dreeben ale ukazuje, že právě tyto prvky souvisí s ideou spravedlnosti a rovnosti a kontrastují s nepotismem, zvýhodňováním a svévolí [ibid.: 74]. Různé formy distančního vzdělávání během pandemie je pro-

to třeba podrobit nejen mikro-, ale i makrosociální analýze, která by vedla ještě k hlubšímu zmapování a porozumění vzniklé situaci.

Zároveň však i mikroanalytický pohled ukazuje, že rodičovský kriticismus vůči větší intervenci školy do distančního vzdělávání prostřednictvím synchronní online výuky není důsledkem jejich nezávislosti na stabilních školních kulturách. Naopak. Kriticismus rodičů s vyšším kulturním a sociálním kapitálem vychází zejména z jejich posílených „profesionalizačních“ zkušeností získaných během první vlny pandemie. Vzpomeňme na příklady bezradnosti těchto rodičů při předávání elementárních dovedností, jako je psaní či jednoduchá matematika. Tehdy se obraceli na učitele jako autority a v mnoha případech jim byly poskytnuty efektivní formy spolupráce a poradenství. Jejich zvýšené kompetence v oblasti vzdělávání byly také důsledkem zvýšeného tlaku školy na jejich reaktivitu a responzivitu během první vlny pandemie. Klíčovým hybatelem byl tedy sociální kapitál této skupiny rodičů.

Předložená studie tak ukazuje, že rekonfigurace vztahu rodiny a školy a redefinice sociálních funkcí obou institucí v období pandemie a uzavírání škol znovu a v nové kvalitě otevírá klasické otázky sociologie vzdělávání. Ukazuje přitom reálné příklady transformace vzdělávací angažovanosti rodičů s vysokým kulturním a sociálním kapitálem v českém vzdělávacím prostředí během pandemie. Zároveň v kontaktech mezi rodinou a školou identifikuje body průniku prvků vzdělávacích nerovností a mechanismy její reprodukce.

Rodiče přitom reagují na proměny sociální struktury vzdělávacích procesů, která měla odlišnou podobu v každé vlně pandemie. Odlišná sociální struktura vzdělávání v obou vlnách (domovy podobné škole versus online vzdělávání) totiž implikuje odlišné vzdělávací strategie rodičů a jejich přístupy k příslušné škole a učitelům. Předložená studie přitom poukazuje na vysokou vzdělávací adaptabilitu a flexibilitu matek s vysokým kulturním a sociálním kapitálem v reakci na dané strukturální změny. Pro tyto matky je typický výchovný styl, který by se v souladu s Lareauovou [2003] dal označit jako soustředěná kultivace, vysvětlující zvýšenou angažovanost matek v nových vzdělávacích situacích, jež zároveň byla v případě některých z nich zdrojem jejich kritičnosti vůči škole při zavedení online výuky. Strukturálně homologické uspořádání vzdělávání v „domovech podobných škole“ tak není možné chápat jako akceptaci univerzálních standardů přítomných v podmínkách masového vzdělávání ve škole. Naopak je v dané chvíli z pohledu matek nejefektivnějším prostředkem k zabezpečení partikularistických cílů individuálního vzdělávání daného dítěte jeho rodičem. Naproti tomu online vzdělávání, které převažovalo ve druhé vlně pandemie, oslabovalo partikularismus rodičů, čímž se automaticky vytvořil prostor ke kritice vzdělávacích aktivit zabezpečovaných školou. Jak ukazují mezinárodní studie [např. Mullis et al. 2020], kritičnost rodičů je v českém vzdělávacím prostředí silně zakořeněná (čeští rodiče jsou třetími nejvíce kritickými rodiči po korejských a japonských rodičích). Pandemická situace navíc ještě více akcentovala společenskou atmosféru individualizace rizik selhání vzdělávání, a tím i rodičovskou responzibilizaci,



kteřá je typickou neoliberální racionalitou [Kaščák, Pupala 2011] a která se navíc týká převážně matek s vysokým kulturním a sociálním kapitálem. Pro ně je totiž vzdělávací angažovanost a kritičnost součástí „morality mateřství“ [Vincent 2017], kterou pandemie podrobila nové zkoušce.

ONDREJ KAŠČÁK je profesorem pedagogiky na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě a Filozofické fakultě UK v Praze. Zabývá se problematikou vzdělávací politiky a sociologie vzdělávání se zaměřením na sledování mocenských vztahů a ideologických vazeb ve školství. V empirickém výzkumu se zabývá zejména kvalitativním designem a etnografickými přístupy. Je spoluautorem monografie *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu (SLON) a vedoucím redaktorem časopisu Journal of Pedagogy*.

YVONA KOSTELECKÁ je vědeckou pracovnící na Filozofické fakultě UK. Zabývá se problematikou individuálního vzdělávání, problematikou integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému a programů pro návrat vědců zpět do země. Je autorkou kapitoly s názvem *Home Education Experience in Selected Post-communist Countries* uvedené v knize *The Wiley Handbook of Home Education* (ed. M. Gaither), která vyšla v roce 2016 v nakladatelství John Wiley & Sons.

TEREZA KOMÁRKOVÁ působí na Filozofické fakultě UK. Zaměřuje se na problematiku sociálních a vzdělanostních nerovností, inkluzivního vzdělávání a vzdělávání v době pandemie covidu-19. Je spoluautorkou řady článků, zejména: K. Hnilica et al. „Stereotypy a morální legitimizace sociální stratifikace.“ *Československá psychologie*, 2017, 61 (2): 109–127; J. Lorenzová, T. Komárková. „Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice.“ *Orbis Scholae*, 2019, 13 (1): 87–106.

VERONIKA NOVOTNÁ působí na Filozofické fakultě UK. Zaměřuje se na problematiku pracovních vyhlídek jedinců odcházejících z dětského domova a interdisciplinární otázky sociální pedagogiky. Je spoluautorkou několika článků, viz např.: Y. Kostecká, T. Komárková, V. Novotná. „Remote Home-based Education as a New Phenomenon in the Time of the Covid-19 Pandemic – the Experience of Czech Families.“ *Journal of Pedagogy*, 2021, 12 (1): 141–164.

## Literatura

- Baez, B., S. Talburt. 2008. „Governing for Responsibility and with Love: Parents and Children between Home and School.“ *Educational Theory* 58 (1): 25–43, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00274.x>.
- Bertrand, M., P. Cortés, C. Olivetti, J. Pan. 2016. *Social Norms, Labor Market Opportunities, and the Marriage Gap for Skilled Women* (No. w22015). National Bureau of Economic Research, <https://doi.org/10.3386/w22015>.

- Boyatzis, R. E. 1998. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., V. Clarke. 2006. „Using Thematic Analysis in Psychology.“ *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brom, Č., J. Lukavský, D. Greger, T. Hannemann, J. Straková, R. Švaříček. 2020. „Mandatory Home Education during the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st – 9th Graders' Parents.“ *Frontiers in Education* 5, <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>.
- Carpenter, D., J. Dunn. 2020. „We're All Teachers Now: Remote Learning during COVID-19.“ *Journal of School Choice* 14 (4): 567–594, <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1822727>.
- Dahlstedt, M., A. Fejes. 2014. „Family Makeover: Coaching, Confession and Parental Responsibilisation.“ *Pedagogy, Culture & Society* 22 (2): 169–188, <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2013.812136>.
- Daniel, J. 2020. „Education and the COVID-19 Pandemic.“ *Prospects* 49 (1): 91–96, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Deakin, H., K. Wakefield. 2014. „Skype Interviewing: Reflections of Two PhD Researchers.“ *Qualitative research* 14 (5): 603–616, <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>.
- Denscombe, M. 2003. *The Good Research Guide*. Maidenhead. UK: Open University Press.
- Doherty, C., K. Dooley. 2018. „Responsibilising Parents: The Nudge towards Shadow Tutoring.“ *British Journal of Sociology of Education* 39 (4): 551–566, <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1377600>.
- Domina, T., L. Renzulli, B. Murray, A. N. Garza, L. Perez. 2021. „Remote or Removed: Predicting Successful Engagement with Online Learning during COVID-19.“ *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 7 (1): 1–15, <https://doi.org/10.1177/2378023120988200>.
- Dreeben, R. 1968. *On What Is Learned in School*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- English, R. 2021. „Getting a Risk-free Trial during COVID: Accidental and Deliberate Home Educators, Responsibilisation and the Growing Population of Children Being Educated Outside of School.“ *Journal of Pedagogy* 12 (1): 77–98, <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0004>.
- Epstein, J. L. 2014. „Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement.“ Pp. 121–136 in K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, F. Lösel (eds.). *Social Intervention: Potential and Constraints*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Griffith, A. K. 2020. „Parental Burnout and Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic.“ *Journal of Family Violence* 37: 725–731, <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>.
- Joffe, H. 2011. „Thematic Analysis.“ Pp. 210–223 in *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*, <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>.
- Juhila, K., S. Raitakari, C. H. Löfstrand. 2017. „Responsibilisation in Governmentality Literature.“ In K. Juhila, S. Raitakari, C. Hall (eds.). *Responsibilisation at the Margins of Welfare Services*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315681757>.
- Kaščák, O., B. Pupala. 2011. „Governmentality-Neoliberalism-Education: the Risk Perspective.“ *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis* 2 (2): 145–158, <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>.
- Katrnák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- König, J., D. J. Jäger-Biela, N. Glutsch. 2020. „Adapting to Online Teaching during COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among

- Early Career Teachers in Germany." *European Journal of Teacher Education* 43 (4): 608–622, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.
- Kostecká, Y., T. Komárková, V. Novotná. 2021. „Remote Home-based Education as a New Phenomenon in the Time of the Covid-19 Pandemic—the Experience of Czech Families." *Journal of Pedagogy* 12 (1): 141–164, <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0007>.
- Lareau, A. 1987. „Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital." *Sociology of Education* 60 (2): 73–85, <https://doi.org/10.2307/2112583>.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life*. Berkeley. Berkeley. Los Angeles, University Of California Press.
- Lightfoot, S. L. 1978. *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*. New York, NY: Basic Books.
- Madge, C., H. O'connor. 2004. „Online Methods in Geography Educational Research." *Journal of Geography in Higher Education* 28 (1): 143–152, <https://doi.org/10.1080/0309826042000198710>.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, D. L. Kelly, B. Fishbein. 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science* [online]. [cit. 27. 10. 2021]. Dostupné z: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>.
- MZ. 2021. „Krizové ošetřovné." *Covid portál* [online]. Ministerstvo zdravotnictví [cit. 27. 10. 2021]. Dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/socialni-situace/krizove-oseetrovne>.
- OECD. 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Olmedo, A., A. Wilkins. 2017. „Governing through Parents: A Genealogical Enquiry of Education Policy and the Construction of Neoliberal Subjectivities in England." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 38 (4): 573–589, <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1130026>.
- Parsons, T. 1991. *The Social System*. London: Routledge.
- Pichler, F., C. Wallace. 2007. „Patterns of Formal and Informal Social Capital in Europe." *European Sociological Review* 23 (4): 423–435, <https://doi.org/10.1093/esr/jcm013>.
- Popkewitz, T. S. 2008. „The Social, Psychological, and Education Sciences: From Educationalization to Pedagogicalization of the Family and the Child." Pp. 171–190 in P. Smeyers, M. Depaepe (eds.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Cham: Springer Science+Business Media B.V., [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_12).
- Price, D. P., J. Peersman, S. Matherne. 2021. „It's Not Homeschool, It's School at Home: Parents' Experiences as Teachers during the COVID-19 Pandemic." *Educational Media International* 58 (2): 102–123, <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930486>.
- Rabušicová, M., K. Emmerová. 2003. „Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty." *Pedagogika* 53 (2): 141–151.
- Reimers, F. M., A. Schleicher. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020* [online]. OECD [cit. 27. 10. 2021]. Dostupné z: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020\\_6ae21003-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en).
- Reimers, F., A. Schleicher, J. Saavedra, S. Tuominen. 2020. „Supporting the Continuation of Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic." *OECD* 1 (1), 1–38.
- Robinson, O. C. 2014. „Sampling in Interview-based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide." *Qualitative Research in Psychology* 11 (1): 25–41, <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>.
- Rokos, L., M. Vančura. 2020. „Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou

- pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů.“ *Pedagogická orientace* 30 (2): 122–155, <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>.
- Sevilla, A., S. Smith. 2020. „Baby Steps: The Gender Division of Childcare during the COVID-19 Pandemic.“ *Oxford Review of Economic Policy* 36 (Supplement\_1): S169–S186, <https://doi.org/10.1093/oxrep/graa027>.
- Smetáčková, I., S. Štech. 2021. „Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol?“ *Studia paedagogica* 26 (1): 9–38, <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1>.
- Smeyers, P., M. Depaepe. 2008. „Introduction–Pushing Social Responsibilities: The Educationalization of Social Problems.“ Pp. 1–12 in P. Smeyers, M. Depaepe (eds.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Cham: Springer Science+Business Media B. V., [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_1).
- Spinelli, M., F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo. 2020. „Parents’ Stress and Children’s Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy.“ *Frontiers in Psychology* 11: 1713, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
- Strauss, A. L. J. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Šimková, D. 2021. „Co budeme dělat zítra? Pokusíme se přežít! Vzdělávání doma v době koronavirové pandemie z perspektivy matek.“ *Studia paedagogica* 26 (3): 167–185, <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-7>.
- Štech, S. 1997. „Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy.“ *Československá psychologie* 41 (6): 487–502.
- Štech, S. 2003. „Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky.“ *Pedagogika* 53 (4): 418–436.
- Švaříček, R., J. Straková, C. Brom, D. Greger, T. Hannemann, J. Lukavský. 2020. „Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol.“ *Studia paedagogica* 25 (3): 9–41, <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>.
- Švaříček, R., K. Šedová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, J. Zounek. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL.
- Tran, T., A. D. Hoang, Y. C. Nguyen et al. 2020. „Toward Sustainable Learning during School Suspension: Socioeconomic, Occupational Aspirations, and Learning Behavior of Vietnamese Students during COVID-19.“ *Sustainability* 12 (10): 4195, <https://doi.org/10.3390/su12104195>.
- Vincent, C. 2017. „‘The Children Have Only Got One Education and You Have to Make Sure It’s a Good One’: Parenting and Parent–School Relations in a Neoliberal Age.“ *Gender and Education* 29 (5): 541–557, <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>.
- Wakefield, A., J. Fleming. 2009. „Responsibilization.“ Pp. 277–278 in *The SAGE Dictionary of Policing*. SAGE Publications Ltd., <https://doi.org/10.4135/9781446269053>.
- Xia, J. 2020. „Practical Exploration of School-family Cooperative Education during the COVID-19 Epidemic: A Case Study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province, China.“ SSRN 15. 3. 2020, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3555523>.