

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií



Martin Špaček

**VYSOKOŠKOLÁCI NA JIHOSLOVENSKÉ
VESNICI: REFLEXE, VÝZNAMY, KONTEXTY**
bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Hedvika Novotná

Praha, 2015

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

V Praze dne 24. 6. 2015

.....

Podpis

Nejprve bych chtěl poděkovat všem mým informátorům. Pustili jste mne do svého soukromí a trpělivě odpovídali na mé otázky, bez vás by tato práce nevznikla.

Velký dík patří PhDr. Daně Bittnerové, CSc., Mgr. Martinu Heřmanskému, Ph.D., a Mgr. Hedvice Novotné za jejich vedení jak při přípravě, v samotném terénu, i u prvních pokusů o analýzu. Svými radami jste mne vždy navedli na lepší cestu.

Dík největší však patří mé vedoucí, Mgr. Hedvice Novotné, krom výše zmíněného ještě za všechny čas, který mi kvůli této práci věnovala, za její podporu, i cenné rady, o které jsem se mohl opřít a začít psát.

Velmi děkuji své rodině a přítelkyni za podporu a shovívavost během psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	1
1. Teoretická východiska	3
1.1. Vesnice	3
1.2. Procesy její proměny	4
1.2.1. Nástin vlivu školy a hromadně sdělovacích prostředků.....	4
1.2.2. Nástin možného vlivu znárodnování a kolektivizace.....	5
1.2.3. Teorie modernizace	6
1.3. Rodina a její reprodukční strategie	7
1.4. Jedinec	8
2. Formulace výzkumného problému.....	9
3. Metodologie	10
3.1. Výběr výzkumného problému	10
3.2. Exkurz - vhodnost výzkumné strategie.....	10
3.3. Exkurz – vhodnost terénu a jeho specifika	11
3.3.1. Vhodnost terénu	11
3.3.2. Specifika terénu.....	12
3.4. Vstup do terénu první	13
3.5. Výběr vzorku a navázání kontaktu	14
3.6. Reaktivita.....	14
3.7. Vstup do terénu druhý	15
3.8. Změna výzkumného problému?	16
3.9. Popis vzorku	17
3.10. Techniky sběru dat – teorie a praxe	17
3.11. Analytické postupy – teorie a praxe	19
3.12. Hodnocení kvality výzkumu a situovanost.....	20
3.13. Etické otázky	22
4. Vliv výchovy.....	24
4.1. Teorie sociálně-vzdělanostní reprodukce	24
4.2. Rekonstrukce kulturního prostředí	26
4.3. Dva typy výchovy.....	27
4.3.1. Výchova „ponechání“	27
4.3.2. Výchova „angažovaná“	29

4.3.3.	Studijní režim	31
4.4.	Kulturní prostředí a přístup ke škole	32
5.	Vliv prostředí na uvažování střední školy.....	36
5.1.	Omezení možností – „bariéry“	37
5.2.	Místo	38
5.3.	Jazyk	39
5.4.	Vesnice jako prostor „práce“ – orientace informátorů na techniku.....	40
5.4.1.	Rozlišení rovin vlivu	40
5.4.1.1.	Tradiční koncepce „práce“ na vesnici.....	40
5.4.1.2.	„Práce“ na vesnici v současnosti – reflexe informátorů	42
5.4.1.3.	Socializace k určité „práci“ kvalifikovaného typu.....	43
5.4.2.	Sebeidentifikace s konceptem „práce“	43
5.4.3.	„Práce“ jako prostředek uplatnění	44
5.5.	Výběr oboru v době pozdní modernity – „jen si vybrat“	46
5.6.	Vliv rodičů a „nevyhraněnost“	47
6.	Důvody uvažování vysoké školy	50
6.1.	Vliv rodičů – podpora angažovaná	50
6.1.1.	„Nátlak“ z hlediska teorie rodinné reprodukce (Bourdieu).....	51
6.1.2.	„Vedení“ z hlediska teorie rodinné reprodukce (Bourdieu).....	53
6.1.3.	Podpora angažovaná v době postsocialistické.....	53
6.2.	Podpora angažovaná v případě sourozenců	54
6.2.1.	Vliv na rodiče	55
6.2.2.	Vliv na sourozence	56
6.3.	Podpora pasivní	57
6.3.1.	Podpora pasivní z důvodu autonomie dítěte	57
6.3.2.	Podpora pasivní z důvodu nahrazení vrstevnickou skupinou	58
6.4.	Reflexe přínosů	60
6.4.1.	Prostředek k uplatnitelnosti	60
6.4.2.	Prostředek k lepšímu životu	61
6.4.3.	Odklad práce a zkrácení „vojny“	62
6.5.	Vysoká škola na vesnici.....	63
7.	Závěr	67
	Seznam použité literatury	71
	Přílohy	73

Úvod

Koncept tradičního venkova je zatížen mnoha významy. Ve vědecké literatuře, ale i běžném uvažování i rozmluvě, je s ním zacházeno jako s prostorem poněkud odlišného typu, který se od města a „moderní“ společnosti liší v mnoha rovinách. Orientuje se na hospodářství, práci, techniku, je konzervativnější, více sociálně provázaný a mnoho dalšího.

Je logické, že na vzdělání obecně, ale i na vysokoškolsky vzdělané lidi se na venkově dle této koncepce nahlíží zcela odlišným způsobem. Dříve bylo na venkově vysokoškoláků málo, jednalo se především o kněze, místní nebo přespolní učitele a výjimečně, tu a tam, i kronikáře, kteří představovali určitou inteligenci a kteří byli díky svému statusu relativně výluční.

Takové nahlížení vysoké školy se jistě s procesy modernizace proměnilo, nicméně toto tradiční nahlížení venkova stálo v počátku mého tázání. V rámci této práce jsem se zaměřoval právě na současnou roli vysokoškolského vzdělání v tomto proměněném prostoru, zaměřenou právě na ty, kteří se v tomto prostředí rozhodli vysokou školu studovat.

Konkrétně jsem se tázal po samotné povaze tohoto prostoru dnes a jeho možného vlivu na získání vysokoškolského vzdělání současných dětí. Bylo-li jich dříve málo, je jich dnes více? Proč vůbec chtějí studovat? Co je k tomu vede? Jak se k tomu staví rodiče? Vedou je k tomu? Určují jejich rozhodování? A podepisuje se nějak do jejich nahlížení ta skutečnost, že o vysokoškolské vzdělání usilují na venkově, a ne jinde?

Měl-li bych výše uvedené zasadit do kontextu sociálních věd, řekl bych, že jsem si za předmět svého zájmu zvolil rekonstrukci a co nejširší kontextualizaci reflektovaných vlivů a významů, které se do uvažování vysokoškoláků promítá (na rovinách vesnice, rodiny, vrstevnických skupin, i společnosti), na vybrané jihoslovenské vesnici.

Pro zodpovězení výše uvedených otázek jsem se tedy vypravil do vesnice Sklepné na jižním Slovensku, a to prostřednictvím zhruba dvoutýdenního etnografického výzkumu, s využitím kvalitativních metod sběru a analýzy dat. Nejprve se školní antropologickou praxí pod hlavičkou Univerzity Karlovy, podruhé již zcela sám, jak poprvé, tak podruhé na dobu jednoho týdnu.

Vycházím z předpokladu, že proces zvažování a výběru oboru vysoké školy je již pouze završením vlivů, kterým byl daný aktér na své biografické trajektorii vystaven. Na základě reflexivní rekonstrukce svých biografí se tak snažím o identifikaci, kontextualizaci a interpretaci všech reflektovaných vlivů a významů jednotlivých informátorů. Zaměření mé

práce tak stojí na pomezí dvou oblastí zájmu. V první řadě si bere za cíl přispět do problematiky nahlížení určité části vesnice v procesu její proměny s příchodem modernizace, v kontrastním srovnání s jejím tradičním nazíráním a zadruhé, do problematiky vzdělaností reprodukce.

Z tohoto hlediska, přístupu k nahlížení formování uvažování vysoké školy napříč aktérovou biografií, od dětství, po poslední ročník střední školy, rozhodl jsem se práci strukturovat ve třech pomyslných etapách. První, zaměřující se na specifika kulturního prostředí, ve kterém mí informátoři vyrůstali, především s ohledem na jednání a praktiky rodičů v době základní školy, které se pokouším vztáhnout na teorie reprodukce, druhou, zaměřující se na etapu reflexe výběru střední školy, jakožto určitého stupně, na které uvažování vysoké školy navazuje, a nakonec, kontexty a důvody samotného uvažování vysoké školy. Teorii relevantní k tématu, právě aby její relevance vystoupila, uvažují vždy v patřičném kontextu v empirické části. Teoretická část na začátku práce, před částí empirickou, tak pro mne představuje pouze nezbytný základ, východisko, se kterými k dané empirické části přistupuji.

Mé závěry potvrzují, že výsledná orientace na studium vysoké školy, dle diachronní perspektivy, je formována již vlastním přístupem rodičů k vzdělávání svých dětí, od kterých, i přes své socioekonomické postavení, očekávají vynikající výsledky. V rámci procesu rozhodování střední školy se dále vyjevuje vliv specifické povahy prostoru venkova, jako prostoru orientujícího se na „práci“, který je aktéry interpretován a vztahován do vlastních preferencí. Konečné rozhodnutí vysoké školy stojí na celé řadě vlivů i důvodů. Krom tradiční představy vedení rodičů jsem dále identifikoval a interpretoval významný vliv sourozenců a vrstevnických skupin. Z hlediska důvodů jde především o nazírání vysokoškolského studia jako prostředku k získání lépe placeného zaměstnání, vyšší uplatnitelnosti, ale zároveň i jako prostředku oddálení práce.

Studie zaměřující se na vysokoškolské studium, potažmo vzdělaností reprodukci na současné vesnici, zatím zcela chybí. Mým zájmem je do těchto oblastí mou vlastní studií přispět k odhalení a porozumění toho, co je jejich podstatou jevů, o nichž zatím mnoho nevíme.

1. Teoretická východiska

Vzhledem k návrhu mé studie můžeme formulovat několik klíčových rovin, které je nutno teoreticky zakotvit. Jsou jimi vesnice, rodina a jedinec, na jejichž pozadí můžeme formulovat několik vzhledem k tématu relevantních teorií a procesů. Jedná se primárně o proces modernizace, nahlížení vzdělání jako určité hodnoty o sobě či typu kulturního kapitálu, teorie sociální reprodukce se zvláštním ohledem na reprodukci vzdělaností a rodinné kulturní prostředí.¹

1.1. Vesnice

Hudečková s Lošťákem (1995) „venkov“, potažmo vesnici, charakterizují na základě statisticko-demografického kritéria, velikostí a umístěním lokality, nízkou hustotou obyvatelstva, která je v tradičním nazírání příznačná vyšším zastoupením obyvatelstva pracujícím v zemědělsko-hospodářské činnosti a která zároveň z velké míry zakládala její diferenciaci. Tu dále svými znaky staví do dichotomických pozic oproti městu. Vzhledem k tématu hovoří o znacích dvojího typu. Jedny, které bychom mohli označit jako znaky „vnější“, hovoří například o bližším styku s přírodou, nekompletní a jednoduché vybavenosti a infrastruktury, charakteristickému typu obydlí (rodinné domy, často v sobě zahrnující zemědělsko-hospodářský zdroj rodiny) či nižší hustotě obyvatelstva. Druhé, kterými klasifikují vesnici v dichotomických (mohlo by se zdát až v binárních) opozicích týkající se sociální struktury a životního stylu. Podle nich se tak venkovské a zemědělské oblasti vyznačují vyšší homogenitou obyvatelstva, která je jednodušeji strukturovaná (oproti složitěji), se „slabší“ diferenciací sociální struktury (oproti silnější), typické tradicionalismem (oproti modernismu), konzervatismem (radikalismu), pevným, nealternativním chováním, obtížným zaváděním nových rolí, méně pohyblivou sociální stratifikací, slabší, spíše horizontální sociální mobilitou (zpravidla do města), uzavřenějšími sociálními kontakty, vyšším významu lokálních sociálních institucí, rodiny, rodu (oproti většímu významu „formálnějších seskupení hospodářství a státu“ [1995, s. 37] ve městě), větším významem

¹ Kulturu uvažuji v chápání Geertze (2000) jako analytický/epistemologický koncept, kterým můžeme označit určitou oblast za relativně autonomní ve smyslu sdíleného systému významů, hodnot, norem a idejí.

lokálních autorit, důrazem na zvyky a obyčeje a vyznačující se mechanickou solidaritou (oproti organické).

Je zřejmé, že v podmínkách současné vesnice se jedná spíše o jistý archetyp, domnívám se však, že v sobě obsahuje nezbytný základ, který je ve studii uvažované v tomto specifickém prostoru nutné reflektovat. Kandert, jehož výzkum probíhal v letech 1967 až 1988, ve své monografii (2004), ve které se zaměřoval právě na prostředí řady vesnic v blízkých oblastech terénu mého, mnohé z těchto dichotomií, se svou specifickou výlučností, potvrzuje.

„Tradičnímu“ rurálnímu prostředí je s ohledem na výše uvedené přičítán vlastní hodnotově-normativní systém, založený na *subsistenci*, tedy na držbě a obdělávání půdy (Novotná, 2013b).² *Půda* je zde ústřední kategorií. Krom své roviny materiální (hlavní zdroj obživy) zde hraje i významnou rovinu sociální: velikost vlastněných polností, odváděná práce a vlastníková schopnost správně hospodařit ve většině případů určovala sociální status jednotlivce, i rodiny, půda je vnímána jako symbol statusu/prestiže (Novotná, 2013b; Hudečková, & Lošťák, 1995). Krom funkce znaku je však třeba vyzdvihnout i významu pro konkrétního aktéra, Bláha (1926, s. 138 podle Slavkovský, 2009, s. 123) píše: „Sedlák zná jednu pravdu, jednu slávu, jeden prožitek, jeden hlad, a tím je půda. Mít půdu, udržet zděděnou půdu, případně rozmnožit ji, to je důstojný a jediný cíl selského života.“

1.2. Procesy její proměny

1.2.1. Nástin vlivu školy a hromadně sdělovacích prostředků

Bylo by však samozřejmě chybou toto pojetí uvažovat příliš staticky, vesnice se prostřednictvím řady vlivů významně proměňovala, z mnou pojednávaných autorů bych tak rád především vyzdvihl procesy znárodňování, kolektivizace, urbanizace a postupné modernizace. Ty významně ovlivnily aktéry vesnice jak na rovině intersubjektivní (hodnoty, ideje, normy), tak i na úrovni sociálně-politické strukturace.

² Domnívám se, že je nutné podotknout, že v tomto případě se odvolávám na jeden z konceptů z prezentace předmětu *Postrurální světy: antropologie současné vesnice* na FHS UK. Toho, že by se zdroje tohoto typu obecně neměly užívat, jsem si plně vědom, nicméně se domnívám, že zmíněný koncept v kontextu venkova představuje velice přínosnou syntézu mnohých blíže explicitně nespecifikovaných nahlížení, který se vzhledem k publikační etice cítím povinován citovat.

Hudečková, Lošťák (1995), vzhledem k svému uvažování specifické povahy vesnice na dichotomii vesnice – město, uvažují její proměnu s využitím pojmu *urbanizace*. Tím, s odvoláním se na Sociologický slovník J. Musila (1970) myslí, krom zvyšování počtu obyvatel měst, především „růst počtu lidí, kteří žijí městským způsobem života, bez ohledu na to, zda bydlí, či nebydlí ve městech (...) kulturní a sociálně psychologické změny, při kterých obyvatelé přejímají hmotné a nehmotné prvky městské kultury včetně vzorce chování, forem sociální organizace a idejí (...)“ (Ibid., 1995, s. 42).

Město do venkovského prostoru podle nich proniká prostřednictvím ovládnutí nejmocnějších prostředků k difuzi své kultury do venkovské: školní prostředí a hromadné sdělovací prostředky. Ty podle nich v důsledku ovlivňují venkov na všech rovinách společenského života (Ibid., 1995).

Vliv školy připisují především přímému vlivu na své žáky prostřednictvím dojížděním do školy a sociálních interakcí s obyvateli měst a zaměstnanci „urbánní“ instituce školy. Žáci tak vchází do styku s novým sociálně-kulturním prostorem odlišného od venkova. Škola svým působením ustavuje klasifikaci tradiční polnohospodářské práce na vesnici jako typ profese a univerzalizuje tím potřeby získání dané klasifikace, která vede k určitému zaměstnání; rozšiřují se tak možnosti uplatnění a představy svobodnějšího utváření své budoucnosti (s tím samozřejmě i oslabení velice silné role dědictví), šíří se touha po „urbánní práci“ a autonomii (Hudečková, & Lošťák, 1995). Zároveň se tak začíná rozšiřovat povědomí korespondence výše a typu získaného vzdělání a úspěchu, kterému se vzdělání stává podmínkou (Katrňák, 2004).

Hromadné sdělovací prostředky podle Hudečkové, Lošťáka (1995) přináležející městu mohou svými sděleními přetvářet vědomí venkovské společnosti. V kontextech k mé otázce relevantních pak vlivem hromadných sdělovacích prostředků dochází k propagaci hodnoty volného času, difuzi etiky konzumu, „hédonismu“, „inzerci“ sociální potřeby individuality, potažmo nezávislosti na širších lokálních společenských strukturách a v jisté míře i k odklonu tradičně venkovské orientace na práci.

1.2.2. Nástin možného vlivu znárodňování a kolektivizace

V našem, v minimálně míře česko-slovenském prostředí, můžeme dále hovořit o jednom významném mezníku, který významně zasáhl nejprve do sociálně-polické struktury československého venkova, který s sebou dále nesl i změnu vlastního významového systému. Jedná se o procesy znárodňování a kolektivizace, tedy v nejvyšší stručnosti o procesy

konfiskace, resp. převedení určitých polně-hospodářských statků v osobním, či soukromém vlastnictví rodiny do vlastnictví veřejného, kolektivního, probíhající v Československu od konce čtyřicátých let dvacátého století.

V obecné rovině můžeme říci, že akty odvíjející se od kolektivizačních snah a centrálního řízení silně zasáhly do dlouhé doby kontinuity a stability venkova, do jeho sociální, politické i ekonomické struktury. Vzhledem k tématu, z nejdůležitějších důsledků můžeme jmenovat ztrátu autonomie vesnice, intenzifikaci mechanizace, s univerzalizací potřeby profesní kvalifikace a rozvojem industrializace diverzifikaci povolání, s omezením možností dříve běžných investic do hospodářství posílení spotřebitelství a konzumu, prosazování tržní ekonomiky oproti samozásobitelství, snížení statusu povolání s vysokou prestiží, jako sedláci, živnostníci, kněží a učitelé, ale především, proměnu vztahu k půdě a hospodaření (Hudečková, & Lošťák, 1995; Novotná, 2013b). Tím, že se z půdy stalo vlastnictví „kolektivní“, byl *de facto* odstaven jeden z dominantních znaků statusu „tradičního“ venkova, a otevřel se tak prostor k restrukturalizaci ustavování pozic společenského prostoru. Typ a výše vzdělání, jako jeden z prvků manifestující sociální status rodiny, tak, mimo jiné, vzrostl na významu (srov. Katrňák, 2004).

1.2.3. Teorie modernizace

Výše jsme tedy již uvedli možnou proměnu venkova v difuzi městské kultury do venkovské a důsledky „vnějšího“ zásahu do chodu vesnice, akty kolektivizace, žádný z těchto přístupů v sobě nicméně nepojednává určité faktory modernizace, které je nutné brát v úvahu.

Uvažují-li modernitu naší doby, ať už ji mohu nazvat pozdní, radikalizovanou, tekutou, ba i postmodernitou, vždy mám na mysli relativně současné fenomény soudobé společnosti vlastní.

Z rysů pozdní modernity mám na mysli prvky přinášející zvyšující dynamiku společnosti, především rozpojení času a prostoru, ať už ve smyslu Giddensově (2003) či Baumanově (2002). Giddens (2003, s. 25) píše: „(...) místa dění jsou zcela prostoupěna a formována sociálními vlivy, které jsou od nich značně vzdáleny (...) ‚viditelná forma‘ místa dění ukrývá vzdálené vztahy, které určují jeho povahu.“ Tento aspekt můžeme v tuto chvíli, jak se domnívám, uvažovat dvěma způsoby, zaprvé jako socializační, globalizační vliv prostupující určitou prostorově zakotvenou lokalitu, vesnici, a zadruhé jako aspekt umožňující seberealizaci, jak otevřením širší palety možností, tak i, však již v pojetí Baumana (2002), prostřednictvím „zkracování vzdálenosti“. Tato skutečnost, umožněna dalšími vyvazujícími

mechanismy (především symbolickými znaky, např. rozšířením peněžní směny či jazyka, a expertními systémy), „(...) otevírá mnohostranné možnosti změny tím, že osvobozuje od omezení místními zvyky a praktikami“ (Giddens, 2003, s. 26).

Je však v současné době možné hovořit o dichotomii města-vesnice, přinejmenším na poli vzdělání? Dle mé interpretace Baumana (1995, 2002) a Giddense (2003) ve velké míře nikoliv. Tento závěr mj. vychází z Baumanova uvažování současné „tekuté“ modernity (2002). Tu nazývá tekutou pro svou dynamiku, nestálost, nevázanost a proces postupného „zkapalňování“, „tavení pevných látek“ jako podmínky modernizace, rozpuštění/sesazení tradice, rezidua minulého, zvyků, posvátného, „irelevantních“ závazků, pout rodiny, etických povinností atd.; která byla nahrazena peněžním smyslem a instrumentální racionalitou.

Bauman (2002) nepopírá možný vliv prostředí či skupiny, ve které se aktér narodí, ale prostřednictvím vlivů doby je dle něj zařazení se do určité pozice z původně předem přidělených „referenčních skupin“ přistoupeno do éry „univerzálního vyrovnání“ (2002, s. 18). Aktér v současné době postrádající vzory a konfigurace si musí svou „niku“ najít sám, ta však není přidělena, ale pozice daného aktéra je subdeterminována, či jím samotným konstruována (2002).

1.3. Rodina a její reprodukční strategie

Rodinu uvažuji prostřednictvím teoretiků rodiny Singlyho (1999) a Možného (2008), v mém kontextu se zaměřením na reprodukční strategie a na její socializační úlohu v současném světě. Singly (1999), inspirovaný Bourdieu, chápe rodinu jako určitou sociální jednotu, která re/produkuje různé strategie udržení, či zvýšení své sociální prestiže/statusu, tzv. „mobilizační výchovné strategie“. Vzdělání nahlíží, spolu s Bourdieu (1998), jako určitou formu kapitálu, jako hodnotu o sobě, která se zmíněným statusem koresponduje.

Vzhledem k výzkumnému problému je pro mne klíčové nazírání úlohy rodiny z hlediska sociální reprodukce. Tomáš Katrňák (2004) teorie sociálně-vzdělanostní reprodukce rozděluje na pomyslné levo-pravé kontinuum. Na levé řadí zastánce ve svých závěrech implikující determinaci sociálního prostředí (možnost jít studovat vysokou školu je tak determinována prostředím) a na pravé zastánce, kteří ve svých závěrech implikují determinaci kulturního prostředí. V tomto pojetí se neuvažuje samotné socioekonomické, popřípadě rodinné vlastnictví různých typů kapitálu jako nezbytně determinující (byť do určité míry určující), ale zabývá se specifickým kulturním prostředím, s ohledem na které, v tomto případě

„autonomnější“ jedinci, své jednání volí – resp. strukturální faktory aktéři reflektují a dle své interpretace i jednají. Nejvyšší význam tak při uvažování vzdělanostní reprodukce či transformace zastánci pravého kontinua připisují rodině, případně kulturnímu prostředí (jako vrstevnická skupina), ve které daný aktér vyrůstá, od které se odvíjejí vlastní hodnoty a postoje. K tomuto přístupu mě zároveň nutí i závěry mé práce.

Tomáš Katrňák (2004) formuluje své závěry vzdělanostní reprodukce dělníků a vysokoškoláků v dichotomii dvou odlišných výchovných strategií, která dané jedince předurčuje k materiální či statusové životní strategii, projevující se, mj., v nazírání vzdělání a přístupu k němu. Tyto dvě strategie přístupu ke škole nazývá v případě dělníků „volnou“, v případě vysokoškoláků „soudržnou“. Ta dále koresponduje s volenými životními strategiemi, materiální oproti statusové. Katrňák (2004) ve své knize klasifikuje jednotlivé dichotomické charakteristické rysy obou skupin. Abych mohl tyto rysy mnohem transparentněji komparovat, uvažuji je v kontextu reflexe výchovných strategií mých respondentů (s počátkem v části 4.1).

1.4. Jedinec

Jedince v rámci dané rodiny, v souladu s výše uvedeným pojetím zvýznamňující rodinu a autonomii, nenahlížím jako subjekt externě determinovaný strukturálními a socioekonomickými podmínkami, ale spolu s Katrňákem (2004) a jeho interpretací Willise a MacLeoda, uvažování „reflexivity“ Giddense (2003) a Baumanovy (2002) „univerzalizace“ a privatizace odpovědnosti, uvažuji jedince jako subjekt schopný aktivní reflexe a z ní vycházejícího jednání s ohledem na dané podmínky.

Výše uvedené významně ovlivnilo mé nazírání problematiky a významně přispělo k výsledné podobě výzkumného problému i způsobu kladení otázek, které reflektují vědění dané oblasti.

2. Formulace výzkumného problému

Výzkumný problém formuluji jako reflexi významů a kontextů voleb (svého) vysokoškolského studia vysokoškoláky na vybrané jihoslovenské vesnici.

Tento do určité míry obecně formulovaných problém v sobě nutně obsahuje mnoho kontextuálních rovin vlivů, které se daní aktéři pokouší na můj popud rekonstruovat. Vysokoškolák, z jehož reflexe ve své práci vycházím, svou vlastní verbalizovanou reflexi volby vysoké školy ve svém chápání opírá o řadu významů a vlivů, které v různé míře zvýznamňuje, které dále nahlíží komplexně, provázaně a které z hlediska jejich vlivů na ostatní ve své reflexi neodděluje a ani to nedokáže. Zároveň však v rámci své rekonstrukce nezvýznamňuje, či zcela opomíjí vlivy, které jsou z hlediska antropologického či sociologického velice významné (jako například výchovné strategie, hodnotové rámce atp.).

V rámci této práce bych se chtěl pokusit ony významné vlivy na uvažování vysoké školy, i školy obecně, identifikovat a zároveň v kontextech interpretovat. Domnívám se, že mnohé významné vlivy lze do určité míry zakotvit v čase (a které zároveň do určité míry určují povahu uvažování pozdějšího), z této perspektivy si pokládám otázky:

- Jaké výchovné strategie s ohledem na jejich jednání rodiče volí?
- V jakých rovinách a relevanci můžeme mluvit o vlivu/determinaci kulturního prostředí?
- Jaké vlivy intervenují výběr střední školy?
- V jakých rovinách a relevanci můžeme mluvit o vlivu prostoru na uvažování vzdělání?
- Jaké kontexty a vlivy při uvažování svého vysokoškolského studia považují vysokoškoláci za relevantní?
- Jaké významy a důvody vysokoškoláci reflektují z hlediska jejich vysokoškolského studia?

3. Metodologie

Přístupů k tomu, jak pojednat metodologickou část, je v obecném smyslu přinejmenším několik, od striktně formální, pevně se držící již dané osnovy, či na druhém pólu, dalo by se říci v podobě vyhraněné, metodologie prostupující celým textem, která se v co nejvyšší míře snaží učinit celý proces výzkumu i analýz co nejvíce transparentním. Rád bych ve své práci zvolil přístup mezi těmito póly. Metodologii vyhrazenou ve své vlastní části (3.), však psanou v diachronní perspektivě: od výběru otázky, po jednotlivé návštěvy terénu, výběr vzorku, analýzu a následné reflexivní zhodnocení kvality a etiky.

3.1. Výběr výzkumného problému

Na samém počátku, před samotným návrhem a úvahou tématu stál kurz Terénní antropologické praxe vedený pod hlavičkou Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy, který již po několik let umožňuje každý rok skupince *circa* 10 studentů vstup do terénu, vesnice Sklepné na jižním Slovensku,³ v rámci kterého jsem daný terén i poprvé navštívil. Tento kurz vede tříčlenný tým zkušených antropologů, který je zároveň s terénem velice blízce obeznámen, mj. díky svému *circa* 8 letému průběhu vlastního výzkumu.

Samotný vstup do terénu je však „pouze“ završením několika přípravných kurzů, kterými je návštěva tohoto terénu podmíněna. Teoretická část kurzů se věnovala základům rurální antropologie, venkovskému prostoru a proměnám jeho charakteru v důsledku postupujícího procesu modernizace a jeho implikacím. Praktická část se pak skládala z přípravy realizovatelného a vzhledem k již danému prostoru i oblasti studia vesnice relevantního projektu.

Před vstupem do terénu bylo a je, zvláště na tomto místě, nutno širěji posoudit relevanci vybrané výzkumné strategie a terénu, včetně její stručné specifikace.

3.2. Exkurz - vhodnost výzkumné strategie

Přestože lze v mém případě v podstatě říci, že povaha a do jisté míry i terén předcházely výběru výzkumné strategie, nejsem si v žádném ohledu vědom jakéhokoli rozporu mezi mnou

³ Jméno vesnice z důvodu zachování anonymity změněno.

zvoleným výzkumným problémem a zvolenou kvalitativní strategií pro jeho zodpovězení, a to včetně zohlednění výhod i kritik obou přístupů (viz Hendl, 2005; Silverman, 2005).

Při volbě výzkumné strategie jde předně samozřejmě o to, aby výzkumná strategie, tedy způsob, jakým se pokusíme daný výzkumný problém zodpovědět, danému výzkumnému problému či otázkám odpovídala. Domnívám se, že jelikož jde o problematiku v našem česko-slovenském prostředí spíše neprozkoumanou, je vhodnou volbou výzkumná strategie kvalitativní, která se, mimo jiné, právě díky svým přístupům hodí jak k počáteční exploraci, tak i hloubkovému popisu a vhledu (Hendl, 2008, s. 50n). „K odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho moc nevíme“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11).

Za nespornou výhodu s ohledem na mou výzkumnou otázku považuji sběr dat „kvalitativním způsobem“, a to především prostřednictvím neformálních a polostrukturovaných rozhovorů, které umožňují se co nejvíce přiblížit výzkumné otázce. Tím, že výzkumník pokládá respondentům co nejotevřenější otázky, sám aktér svou rozmluvu formuluje v souladu se svým chápáním daného problému, s využitím svých pojmů a výrazů. Může dokonce v jisté míře reflektovat, jak dané názory vznikly a jak se proměňovaly (srov. Hendl, 2005).

Je samozřejmě nutné uvážit i některé nevýhody kvalitativního výzkumu, především pak možnou ovlivnitelnost vytváření dat a jejich analýzy ovlivněnou situovaností výzkumníka (Hendl, 2005; Nedbálková, 2007). Domnívám se nicméně, že klady kvalitativní výzkumné strategie v případě mnou navrhované studie značně převažují.

3.3. Exkurz – vhodnost terénu a jeho specifika

3.3.1. Vhodnost terénu

Jak jsem již zmínil, terén mi byl v době prvotního promýšlení výzkumného problému již dán, nedomnívám se však, že by tím práce nijak výrazně trpěla, ba naopak, je jí to v mém uvažování v mnohem větší míře ku prospěchu.

Zaprvé se tak domnívám z důvodu výhod, které tento terén poskytuje a kterých je celá řada, především s ohledem na relativně krátkou dobu pobytu v terénu a realizace výzkumu dané povahou a časovými možnostmi věnované bakalářské práci. Zmíněný vědecký tým totiž kruhu studentů zprostředkuje vstup do terénu, snazší přístup k vhodným informátorům, velmi cenné rady a informace (například o příbuzenských vztazích) ale především, díky uzavřeným

každodenním poradám své studenty vede k systematickému promýšlení a kritické reflexi v terénu realizovaných projektů. Svou důkladnou znalostí tohoto terénu a svými velmi cennými podněty a radami tak k výsledné validitě realizovaných výzkumů nemálo přispívají.

Důležitým faktorem je rovněž skutečnost, že obyvatelé zmíněné vesnice byli na náš příjezd a snahu o sběr/konstrukci dat předem připraveni. Doslova tak odpadlo jinak běžné vysvětlování důvodů našeho zájmu, cíle a ve velké míře i prvotní „zmatenost“ vyvěrající z naprosté neznalosti terénu.

Zadruhé, a to předně, se ale domnívám, že tento terén v podstatě ideálně plní veškerá potřebná kritéria pro provedení etnografického výzkumu a zodpovězení mého výzkumného problému – ideální velikost obce o *circa* 250 obyvatelích, s 13-20 vysokoškoláky (rozhovory jsem absolvoval pouze s respondenty, vysokoškoláky, v době mých návštěv terénu přítomných). Tedy taková velikost, která umožňuje výpovědi zavztáhnout do širšího kontextu uvažování vesnice, i jednotlivých rodin. Výběr vzorku tak byl kritériální, tj. dle Hendla (2005, s. 152) „výběr všech případů splňujících daná kritéria.“ Kritériem mi bylo uvažování studia vysoké školy, které následně vyústilo k nástupu na něj, tedy absolventi, studenti vysokou školu právě studující a studenti posledního ročníku sekundárního stupně vzdělávání, kteří směřují na stupeň terciární, kteří se však do mého druhého návratu do terénu již vysokoškoláky, v mém případě vysokoškolačkami, staly.

3.3.2. Specifika terénu⁴

Vesnice se nachází v Banskobystrickém kraji, regionu Novohrad, okresu Lučenec, blízko maďarským hranicím. K poslednímu soupisu obyvatelstva se k občanství na této vesnici hlásilo *cca* 250 obyvatel.⁵ V českém kontextu zajímavým specifikem této vesnice může být, rovněž, téměř rovnoměrná deklarace obyvatel k slovenské, či maďarské národnosti. Většina obyvatel, krom té „nejstarší“ generace však zpravidla hovoří oběma jazyky na velice dobré úrovni. Omezení, které touto skutečností vyvstala, budu popisovat dále.

Převážný zdroj obživy zde historicky ležel především v zemědělství, v menší části pak v činnostech řemeslných. Za pravděpodobně nejvýznamnější zásah do této struktury můžeme

⁴ Z důvodu zachování etiky a z mé strany snahy o nepoškození vesnice a jejích obyvatel jsem se rozhodl uvést, vzhledem k výzkumu, pouze vysoce relevantní informace bez jasně určujících prvků vesnici vlastní.

⁵ Interní dokumenty vesnice.

uvažovat postupující industrializaci a následně i kolektivizaci; to se zákonitě muselo promítnout do celého dosavadního sociálního uspořádání, například do struktury významných diferencí deklarujících sociální status a od něj se pak odvíjející i „nových“ rodinných výchovných strategií. K tomu však více v empirické části (viz. 6.1.1.)

V současnosti nějaký dominantní způsob obživy patrný není. Obyvatelé ho mj. nacházejí v nedalekých městech v soukromé i státní sféře. U několika obyvatel, mj. například i u některých rodičů mých respondentů je tomu i zaměstnání v relativně blízkém Rakousku. Obec se však nyní dle slov starosty obce potýká s vážným problémem zaměstnanosti, potažmo absencí pracovních příležitostí.

Významným zdrojem možného uplatnění, jak v minulosti, tak i nyní, je i blízké okresní město Lučenec. Ten se nachází v příznivé dojezdové vzdálenosti. Se svou velikostí a svými necelými 29 000 obyvateli tak nyní představuje významné socio-ekonomické centrum, v rámci kterého se nachází i celá řada vzdělávacích institucí (které ve Sklepné v současné době zcela chybějí) a další možnosti občanské vybavenosti.

Obyvatelům vesnice je na daném území k dispozici, z těch nejvýznamnějších, Obecní úřad, kostel, do kterého z nedaleké obce pravidelně dojíždí farář, samoobsluha, kulturní dům využívaný například pro různé typy oslav (Silvestr, Den vítězství) či divadelní představení a knihovna. Do nedávné doby obyvatelům a jejím návštěvníkům sloužila i hospoda, která byla, bohužel, z finančních důvodů zavřena.

3.4. Vstup do terénu první

První vstup a týdenní pobyt v něm realizovaný koncem června roku 2014, jak jsem již zmínil, proběhl spolu s vedoucími našeho kurzu. Ubytování bylo předem, tak jako každý rok, domluveno u vybraných místních rodin, po různě velkých skupinkách studentů. Tyto rodiny nám pak po celou dobu poskytovaly zázemí i stravu.

Po celou dobu nám byla k dispozici místnost, ve které každý den po celé dopoledne probíhaly porady, v rámci kterých se podrobně řešila veškerá jednotlivá témata. Tomu jsme zpravidla byli přítomni všichni, a tak se nám dostávalo mnoho informací podporující naše celkové porozumění.

3.5. Výběr vzorku a navázání kontaktu

První informace o tom, na koho bych se mohl obrátit, mi byly poskytnuty starostou, další pak vedoucími kurzu. Prvotní snahy tak sestávaly z prosté návštěvy informátorovy adresy a v případě jeho přítomnosti i prosby o poskytnutí rozhovoru, který jsem tematicky stručně pojmenoval jako „vysokoškoláci na vesnici a důvody studia“. Tento stručný název jsem zvolil záměrně, aby došlo k možnému ovlivnění rozmluvy v minimální míře. Dobu i místo, kde se měl daný rozhovor odehrávat, jsem vždy ponechal na informátorově přání, aby se cítil co nejpříjemněji.

Navazování kontaktů probíhalo prostřednictvím návštěvy nebo kontextuálně, např. oslovení na fotbalovém hřišti, na večerní zábavě (díky kolegyni jsem zjistil, že to je jediný večer, kdy je respondent přítomen) atp. Vždy však s ohledem na jejich možnosti a volbu prostředí.

Maximálního možného naplnění mého kritériálního výběru jsem pak dosáhl díky informacím poskytnutých mými informátory během rozhovoru. Ve třech případech se mi navázat kontakt s aktéry splňující dané kritérium nepodařilo.

3.6. Reaktivita

Naše přítomnost v terénu s sebou však nutně přinesla/přináší procesy reaktivity respondentů – svou přítomností jsme jasně ovlivňovali, ale i vytvářeli situace, jednání a rozmluvy, které by jinak pravděpodobně ani nevznikly (srov. Nedálková, 2007). Naši pozici je tedy nutno důkladně reflektovat, a to jak na úrovni rozmluv, jednání a kontextů interakcí, ale i našich interpretací a předběžných závěrů. Tato důkladná reflexe musí být v největší míře přítomná v empirické části, na které bude, pokud možno, relevantně a transparentně uvažována na konkrétních datech.

Tuto reaktivitu můžeme na tomto místě, obecně, dokumentovat na naší tehdejší každodennosti. Domnívám se, že bychom mohli v „hrubých rysech“ odlišit dvě významné roviny reaktivity – „aktérskou“, která je velké většině obyvatel vesnice vlastní i v době naší nepřítomnosti a zadruhé, „situační“, projevující se právě v situacích, které naše přítomnost vyvolává.

Ta první vyvěrá z letité přítomnosti antropologických *týmů* zmíněného kurzu. Ta může na vybrané obyvatele vesnice, zvláště takové, které byly se předchozími skupinami ve styku

pravidelně, působit na mnoha rovinách. Prakticky například na tom, že většina respondentů žádostí o formální rozhovor vč. nahrávání nebyla překvapena. Zároveň je otázkou, zdali opakované žádosti o rozhovor nevedou k vyšší míře reflexe a postupem času i k typu „stylizovanosti“ výpovědí, nehledě na možnost „stylizace“ záměrné s cílem ukázat se v lepším světle, např. neuvedením nějaké „nepohodlné informace“. Tyto faktory jsem se pokusil zohlednit při svém návratu odlišným způsobem kladení otázek a cíleným doptáváním.

Rovněž je na místě se ptát, zdali dlouholetá přítomnost výzkumníků, kteří se v terénu těší určité prestiži, manifestovanou například užší spoluprací se starostou, neovlivňuje nazírání vzdělanostního kapitálu. Jistě to možné je, ale zaprvé, týkalo by se to pouze části mých respondentů a za druhé, primární vztah a přístup rodičů spolu s dětmi k vzdělanostním institucím se významně ukazuje již na prvních letech docházky, které prvním návštěvám kurzů předcházely.

V rovině „situační“ je to zřejmější. Ta byla nejvíce patrná na dvou „typech“ sociální interakce – první spočívala v tom, že se pro nás místní mládež (od *circa* 19 let do 28let) konaly nějaké sešlosti a akce, od té „nejformálnější“, grilování cca kilometr daleko od vesnice až po různá posezení, konaly se v mnohem větší frekvenci i počtu, které jsem mohl komplexněji posoudit až při svém návratu tohoto roku. Druhým „typem“ to byla oslava Dne vítězství, však kvůli nám přesunutá na dobu naší přítomnosti, i její průběh i interakce v rámci ní byly v mnohém ovlivněné.

Tento typ reflexe je v uvažování výzkumnému problému nutný – nejen že lze díky němu spatřovat omezení kladené naší přítomností, ale i naopak, nabízí vhled do jiné roviny soc. světa vesnice, který nám může pomoci k jeho hlubšímu promýšlení.

3.7. Vstup do terénu druhý

Do terénu jsem se vrátil tohoto roku, 2015, kolem velikonočních svátků, na dobu pěti dní a to zcela sám. Smyslem tohoto návratu mi samozřejmě byla potřeba získání většího korpusu dat, který jsem chtěl použít k hlubšímu a relevantnějšímu zodpovězení výzkumné otázky. Jednak proto, abych se doptal na informace, které kvůli interaktivní povaze neformálního i formálního rozhovoru zůstaly z mnoha důvodů nezodpovězeny, jednak abych do svého tázání začlenil nové perspektivy, které se mi po návratu širší analýzou dat a čtením další literatury odhalily. Primárně šlo o informace týkající se přístupu rodičů ke vzdělávání, důkladnější

popis jejich participace jak na studiu, tak při výběru střední školy a vývoj uvažování vysoké školy v čase.

Přestože jsem zvolil odlišné přístupy, překvapila mě míra shodnosti výpovědí s těmi vedenými již při minulé návštěvě, a to jak ve struktuře, tak i ve významech, které informátoři vyzdvihovali, přestože otázky byly často pokládány jinak. Jelikož se mi data ve výpovědní hodnotě témat společným oběma rozhovorům shodovala, uvažuji svou konstrukci dat z hlediska potřebné saturace za úspěšnou.

3.8. Změna výzkumného problému?

Tím, jak se kvalitativní výzkum z velké části zakládá na interaktivní povaze vstupu a postupného vnikání do terénu, v mnoha případech může nastat to, že vystoupí nové, nepředpokládané kontexty, které by výzkumník rád vztáhnul do své práce. Čelí však problému, jakým způsobem by k nim měl přistupovat.

V mém případě takto vystoupily dvě další možnosti: ve zjednodušené podobě by v první možnosti šlo o rozšíření vzorku na všechny mladistvé dané vesnice, s cílem odkrytí a interpretace diferencí v jejím nahlížení (které by do určité míry odpovídalo s nahlížením vesnice jako takové pravděpodobně více). Tuto možnost jsme však po konzultaci s vedoucí mé práce zamítli, neboť by mohla spět k zaměření se na relativně velké rozpory mezi různými typy životních strategií a vytratilo by se tak jemné rozlišení v rámci jedné, často homogenně uvažovaného vzorku. V druhé pak o zaměření se na několik rodin, ve kterých bych se mohl více přiblížit nazírání vzdělanostního kapitálu jako prostředku soc. diferenciace, výchovným strategiím a sociální reprodukci obecně. Tento přístup je však relativně sociologicky hojně zastoupeným (Katrňák, 2004; Bourdieu, 1998), uvažování diferencí mezi vysokoškoláky samotnými v takové míře nikoliv.

Domnívám se však, že jak tyto přístupy, tak i přístup, který v této práci zastávám, představují relativně rovnocenné legitimní přístupy při komplexním zkoumání zavzažení vysoké školy v nějakém prostoru. Vědomě jsem si zvolil tento, neboť se domnívám, že je stejně tak nosný, zajímavý, i komplexní, přestože představuje relativně vymezenou výšeč zaměření. Rozšíření mé práce o tyto kontexty by vyžadovalo mnohem většího a časově náročnějšího úsilí, nicméně bych o ně rád svou práci obohatil například v mé diplomové práci.

3.9. Popis vzorku

Vzorek aktérů, se kterými jsem měl možnost provést rozhovor, pro přehlednost uvádím v tabulce číslo 1.:

Tabulka 1

Jméno	Věk	Střední škola	Vysoká škola
MUDr. Ján Stanko	62	Gymnázium ve Fiľakovém	Lékařská – obecné lékařství
Ing. Irena Smutná	55	Ekonomická v Lučenci	Ekonomické
Ing. David Sluka	55	Stavební v Lučenci	Technické - strojírenství
Ing. Tomo Budaj	34	Stavební v Lučenci	Technické – stavebnictví
Tomo Suk	22	Stavební v Lučenci	Technické - stavebnictví
Ing. Michal Suk	30	Gymnázium v Lučenci	Technické - telekomunikace
Mgr. Laura Suková	27	Gymnázium ve Fiľakovém	Humanitní - překladatelství
Bc. Liana Jasná	30	Stavební v Lučenci	Technické - geologie
Jana Jasná, Ph.D.	27	Zdravotnická v Lučenci	Technické - biomedicínské inženýrství
Petr Jasný	23	Stavební škola v Lučenci	Technické - stavebnictví
Ela Kociánová	20	Zdravotnická v Lučenci	Lékařská - sestra
Nina Kociánová	20	Gymnázium ve Fiľakovém	Sociálně-vědní studia

3.10. Techniky sběru dat – teorie a praxe

Data jsem vytvářel především prostřednictvím rozhovorů (tedy technikou sběru dat dle Hendla (2005, s. 61) vhodnou pro výzkumné otázky typu, co si lidé myslí, čemu věří a jaké významy tomu připisují). S ohledem na omezený čas, který jsem v terénu strávil a povaze výzkumného problému, staly se mou nejvýznamnější oporou interview polostrukturovaná, či též, dle Hendla, interview s návodem (Hendl, 2005). Jedná se o takový typ rozhovoru (zpravidla nahrávaného), který je veden s určitou představou okruhů, jeho segmentů a příp. i konkrétních otázek, které pro výzkumníka během rozhovoru představují oporu i připomínku. Během těchto rozhovorů, v různé míře její spontánnosti, výzkumník klade řadu otevřených otázek, do jejichž odpovědí se snaží co nejméně zasahovat. V možnosti zachycení aktérských,

relativně spontánních, formulací/reflexí na otevřené otázky považuji vzhledem k povaze výzkumu za naprosto nezbytné. Pro co nejdůkladnější zodpovězení svého výzkumného problému rozhodl jsem se zaměřit na tři možné okruhy aktérské reflexe vysoké školy, které by se daly shrnout jako: 1. reflexe vysoké školy, 2. reflexe procesu výběru jednotlivých studií (SŠ i VŠ) a 3. reflexe kulturního prostředí a jeho vliv.

Nutno přiznat, že mnou vedené rozhovory během prvního pobytu v terénu se chybami jen hemžily. Mnou pokládané otázky byly často špatně srozumitelné a zmatené. Výjimkou mi nebylo ani položení dvou otázek naráz, takže informátor často odpovídal jen na část z nich. Do výpovědi jsem rovněž několikrát zasahoval. Tyto chyby však jako by mne udeřily do očí již při jejich přepisu a následně pak i při jejich nutném opakovaném čtení. Rozhovory vedené při druhém pobytu tak byly z mého pohledu vedeny mnohem lépe, ze svých chyb jsem se skutečně snažil poučit a na všech úrovních se mých chyb vyvarovat.

Za další zdroj dat mi pak sloužily rozhovory neformální tedy rozhovory vedené v průběhu přirozené interakce, bez nahrávání, a během spousty příležitostí, především pak během večerních programů. Ty mi sloužily jako nástroj ověřování mého chápání. Obojí pak jako nástroj přiblížení se s respondenty a k bližšímu porozumění „terénu“ v kontextech.

Zúčastněné pozorování, v mém případě především zaměřené, či fokusované pozorování každodenních sociálních situací a interakcí v přirozeném prostředí, ve kterých se může předmět mého zájmu projevovat (Hendl, 2005). Především se zaměřením na odhalení možných pravidelností v uspořádání sociálních interakcí s ohledem na kulturní kapitál – kdo se baví s kým a jakým způsobem (možné způsoby re/produkce kategorií v jazyce a jednání). Zřejmé rysy jednání vyvěrající z odlišné velikosti a typu kulturního kapitálu se mi nepotvrdila, a tudíž se na ni v empirické části neodkazuji, dala mi nicméně možnost nahlédnout její roli v kontextu vesnice a možnost potvrzení verbalizovaných výpovědí informátorů.

Dalším zdrojem dat mi byla interpretace interních dokumentů vesnice Sklepná. Jednalo se především o kroniku, však s velice omezeným příspěvkem, neboť četnost záznamů rapidně klesá s rokem 1950, a dále o interní dokument, který se pokouší o rekonstrukci minulosti s využitím několika typů pramenů, ročenek, kronik, dochovaných dokumentů atp.

Snad posledním, neopomenutelným zdrojem dat mi pak byly mnou tvořené poznámky. Stručně řečeno poznámky heslovité (jotting) a poznámky terénní – ty jsem si vedl zaprvé jako poznámky popisné (co nejpodrobnější zachycení situací, interakcí a dialogů) a zadruhé jako poznámky reflektující: metodologické (promýšlení průběhu a dalších metodologických kroků

výzkumu) a analytické (předběžné porozumění, které hodlám dále ověřovat) (Heřmanský, 2009a). Popisných terénních poznámek jsem užíval především k rekonstrukci pronesených výpovědí a hlubšímu pochopení souvislostí.

3.11. Analytické postupy – teorie a praxe

Prvním nezbytným krokem mi byla transkripce všech rozhovorů, a to transkripce komentovaná, tj. takový přepis mluveného slova, který jej do textového editoru zachycuje přesně tak, jak zní, včetně přechů, nářečí, zadrhnutí atp., které dále náležitě dle předem zvolených znaků v kontextech zapisuje, například znaky pro smích („☺“), pauzu („(.)“), důraz (!) atp. a podrobnými komentáři, co se během rozmluvy dělo (Hendl, 2005).

Vzhledem k povaze a komplexnosti vybraného problému, potřebě zachycení kontextů, komparace a nalezení pravidelností, rozhodl jsem se s transkribovanými rozhovory dále pracovat s využitím přístupu segmentace a kódování, popsáným mj. například Konopáskem (1997). A to s využitím programu pro kvalitativní analýzu ATLAS.ti.

Základem tohoto postupu jsou tři vzájemně provázané kroky: segmentace, kódování a poznámkování. Segmentací uvažuji rozčlenění textu na relevantní jednotky analýzy (tak můžeme označit text, odstavec, ale i jediné slovo). Kódováním uvažuji „označení“ určitého významově homogenního úseku textu, a to za cílem odhalení a identifikace jeho informace a významu v něm obsaženém (Heřmanský, 2009b).

K datům jsem přistupoval s několika málo deduktivně předpokládanými popisnými kódy (jako reflexe vlivu matky, bratra, atp.), ale kódy jsem rozvíjel především induktivně. Kódy můžeme dělit na 3 typy, popisné (explicitní obsah), interpretativní (implicitní obsah/chápání výzkumníka) a kódy strukturní (abstraktnější, nadřazené kódy, jakési prototypy kategorií) (Miles, Huberman, 1994, s. 57n podle Heřmanského, 2009b).

Díky výše uvedenému kódování jsem se snažil odhalit významné a opakované prvky, kategorie a souvislosti. Ale jelikož v kvalitativním výzkumu analýza prostupuje celým procesem, i v tomto postupu mi bylo klíčovou formou dat mé neustálé poznámkování, jakožto základu mé analytické a interpretační práce (srov. Konopásek, 1997; Novotná, 2009a).

Dalším nezbytným krokem mi pak bylo využití výše uvedených postupů k jejich manipulaci. Využité kódy a kategorie jsem za účelem analýzy, komparace a objevení nových perspektiv a souvislostí dle kódu různě třídil, generoval, komparoval atp.

V rámci empirické části pak užívám vybraných částí jako deklarací mých interpretací, příp. jako prostředků k nahlédnutí uvažování mých informátorů v autentické podobě. Vybrané prepisy příkládám v transkribované podobě, nejsou tak zcela ve slovenském jazyce, ale nacházejí se někde mezi češtinou a slovenštinou. K tomu přistupuji proto, neboť se domnívám, že dodatečný překlad do slovenského jazyka by byl chybou. Sám jazyk mých informátorů se nachází někde na pomezí, všichni mí aktéři mluví slovenským, i maďarským jazykem, kdy mnozí z nich za svůj mateřský považují právě maďarštinu. Několik aktérů se mi i za svou slovenštinu omlouvali, neboť ji za správnou ani sami nepovažují. Dlouholetými návštěvami našich kurzů, i postupující globalizací (jak mi bylo informátory řečeno, někteří z nich se například dívají na zahraniční seriály s českým dabingem) naprostá většina informátorů užívá ne-slovenských, i některých českých obrátů.

Z důvodu snadné orientace a identifikace těch relevantních prvků vzhledem k tématu, ve kterém je příkládám, jsem se rozhodl klíčová tvrzení v rozhovorech podtrhávat.

3.12. Hodnocení kvality výzkumu a situovanost

Domnívám se, že co se týče nahlížení povahy hodnocení kvality výzkumu, je nutné nejprve uvážit mé přihlášení se k určitému paradigmatu, spolu se Sealem (2002) se však domnívám, že to pro danou povahu výzkumu není určující. Nepřikláním se k názoru, že by mnou sebraná data odpovídala realitě *in sich*, k čistě konstruktivistickému relativizujícímu a v důsledku nihilistickému pohledu na věc, přinejmenším v ohledu evaluace závěrů, však také ne (viz Seal, 2002).

Z teoretického hlediska se přikláním ke konceptům „důvěryhodnosti“, „hodnověrnosti“, „přenositelnosti“ a „potvrditelnosti“ (Lincoln & Guba podle Hendla, 2005). Však z důvodu jejich kritiky (viz Seal, 2002), autorské reflexe jejich omezení (Ibid.) a jisté předimenzovanosti určitých kritérií, především v kontextu mého projektu (např. audit kolegů), беру dané koncepty a kritéria jako inspirativní rámec evaluace výzkumu. Spolu s Lincoln a Gubou (Ibid.) se však domnívám, že věrohodnost je vyjednatelná a neuzavřená, nepodléhající nějakému konečnému důkazu.

Z kritérií navržených Lincoln a Gubou (podle Hendla, 2005 a Seala, 2002) pro mne velice významnou úlohu hrála *konzultace s členy vědeckého týmu*, kteří jsou s terénem dobře obeznámeni a mohou mi pomoci odhalit slabá místa studie. *Analýza negativních případů* jako způsob ověřování pravidelností a mých předběžných závěrů. V omezené míře pak

triangulace, přístup rozvíjený též Sealem (2002), který bude mít v kontextu mé práce především povahu užívání několika teoretických perspektiv při nazírání daného problému (např. při nazírání reprodukčních strategií). Rizika spojená s problematickým výběrem respondentů u mého projektu z důvodu absolutního kritériálního výběru odpadají.

V rovině praktické je nutné uvážit omezení plynoucí z omezené doby, kterou jsem v terénu strávil. Jsem si vědom toho, že dva týdny je všeobecně dle kritérii etnografického výzkumu uvažována jako krátká doba, tento deficit, jak se domnívám, se však alespoň částečně vyrovnává povahou tohoto terénu – v rámci kurzu, i během první návštěvy nám byl terén zprostředkováván a zároveň konzultován s našimi vedoucími, vycházím tedy ze znalostí ony dva týdny z principu překračující. Tento deficit jsem se zároveň pokusil kompenzovat vhodně zvoleným tématem, které je záměrně položeno tak, aby vycházelo především z verbalizované reflexe, ne například z dlouhodobého pozorování. Lze tak předpokládat, že i delší pobyt by mi k zodpovězení mého výzkumného problému příliš nemohl. Své závěry a předběžné interpretace jsem zároveň pojímal nejen jako prostředek k rozšíření znalostí, ale zároveň i potvrzení, příp. vyvrácení mých interpretací až do relativní saturace (srov Hendl, 2005).

K odhalení a zvýšení reliability (spolehlivosti) a potažmo i věrohodnosti (neboť jsou tyto pojmy vzájemně provázané) je nutné uvažovat a verbalizovat i mou *situovanost*. Situovanost se projevuje, zaprvé, ve „fixní“ pozici výzkumníka: gendrem, věkem, soc. třídou, rasou, etnicitou, náboženstvím, atd. a zadruhé, jak vyzdvihuje Nedbálková (2007, s. 118) se ve výzkumníkovi data jakoby „filtrují“ osobními zkušenostmi, nabytým vzděláním, emocemi, biografií atd. Tyto jednotlivé faktory jsme se vzhledem k vedeným rozhovorům při následné analýze snažil reflektovat. V souladu s výše uvedeným jsem se také před samotnou cestou do terénu pokusil zachytit mou situovanost, biografii, před-porozumění a očekávání a zhmotnil tak nutnou perspektivu reflexe – zdali mé interpretace náhodou nekorelují.

O zobecnitelnosti závěrů této práce mluvit můžeme, kvůli dané omezenosti vzorku a terénu však ne o zobecnitelnosti plošné, na druhou stranu si však práce klade ambice odhalit nové kontexty, významy a procesy voleb a nahlížení vysokoškolského studia, které se ve své jedinečnosti jistě budou lišit. Právě tyto možné způsoby uvažování mohou překračovat hranice terénu a stát se tak přinejmenším zdrojem inspirace při navrhování výzkumů se širším záběrem.

3.13. Etické otázky

V terénu jsem se pokoušel jednat dle principů vyplývajících z procedurální etiky: legislativy a profesního etického kodexu České asociace pro sociální antropologii, který pro mne zároveň představoval jakýsi etický rámec (Ezzeddine, P., Heřmanský, M., Novotná, H., Seidlová, G., Šťovíčková, M., & Vaňková, M., 2009).

Z hlediska principu *dobrovolné participace* jsem se vztahoval ke skutečnosti dlouhotrvajícího výzkumu; aktéři tak jsou s obecnými cíli i důsledky výzkumu jasně srozuměni. I přesto jsem však po každém rozhovoru daného informátora požádal i souhlas s použitím nahraných rozhovorů k jejich analýze za účelem sepsání mé bakalářské a případně i práce další, s verbalizací možnosti nesouhlasu a ujištěním anonymizace dat. Na začátku každého rozhovoru jsem se vždy informátora dotázal, zdali bych mohl rozhovor nahrávat.

Dle *principu důvěryhodnosti a neublížení* jsem vědomě jednal s ohledem na co nejmenší narušení soukromí, s ohledem na důvěrnost určitých dat, anonymizaci a všech kroků zabraňujícím fyzické, psychické a právní újmě (Ibid.). Požadavek vyváženého vztahu (Ibid.; Hendl, 2005, s. 154n) jsem se pokusil zajistit rovným přístupem, uhrazením nákladů spojenými s mým pobytem, respektem, patřičnou vděčností či drobným dárkem mé hostinské rodině.

Dle výše zmíněného principu neublížení, resp. nepoškození informátorů, i principu *publikační etiky* jsem užití všech jednotlivých výpovědí zvažoval s ohledem na mou odpovědnost jejich případného vlivu na mé informátory. V textu tak neužívám všech eticky sporných (však velmi ojedinělých) výpovědí. V mé analýze však uvažovány jsou; do mých interpretací a výpovědí, jak se domnívám, nezasahují. Rovněž jsem rozhodl výpovědi lehce redigovat, to se především týká neuvedení zakotvení se a vybraných slovních spojení, které nenesly žádný význam.

Během mého pobytu jsem význačnějším dilematům nečelil. Tato skutečnost zcela odpovídala povaze mého výzkumného terénu i zvolenému výzkumnému problému. Oproti Nedbálkové (2006) pro níž každé rozhodnutí při její postupné snaze badatelského „proniknutí“ do vězeňského prostředí neslo své dopady a otevíralo, i zavíralo další možné cesty postupu, pole možností mého terénu uvažuji za velmi otevřené. Ke svým informátorům jsem přistupoval individuálně a nutno podotknout, že i všichni informátoři ke mně přistupovali velmi otevřeně. Riziko etického dilematu v případě možného negativního vzpomínání vlastní výchovy se naštěstí neukázalo, a tak jediná možná etická dilemata uvažuji

pouze s ohledem na neuvěřitelnost takových výroků, u kterých nelze vyloučit možný negativní dopad na vnitro-rodinné vztahy.

4. Vliv výchovy

Přestože při aktéřské reflexi vysoké školy obecně, a především při reflexi faktorů určujících rozhodnutí nástupu na vysokou školu, rodina a především typ výchovy nebývá aktéry zpravidla reflektován jako významný, považují její význam za jeden z nejdůležitějších.

V nejvyšší stručnosti, opomínaje prvky dynamiky a proměny nazírání rodiny jako instituce v čase, bych chtěl v rámci procesů sociálně-kulturní reprodukce především vyzdvihnout jednu z jejích největších úloh z ní vyplývajících - socializaci/enkulturu aktérů, tedy procesy učení se a osvojování si daných hodnot, norem, významů, schopností a rolí daného kulturního prostředí (srov. Možný, 2008; Singly, 1999; Geertz, 2000). Třebaže musíme uvážit její proměnu skrze nástroje jejího „vyvázání“ - zrušení jejího monopolu na socializaci aktéra, který tradičně příslušel výhradně jí (povinnou školní docházku a hromadně sdělovací prostředky), její význam pro nazírání vzdělání, relativní úspěšnost a výkony v jejím rámci, jak dokládá např. Katrňák (2004) či Bourdieu (1998) ad., je stále klíčový.

Tím, jak rodina zastává úlohu primární socializace, z hlediska mé otázky představuje i první významné prostředí formující uvažování vzdělanostních institucí, uvažují proto ji a její vlivy nejdříve. V rámci tohoto oddílu se budu nejprve věnovat teoretickým východiskům sociálně-vzdělanostní reprodukce, které následně rozšířím o perspektivu mých informátorů - rekonstrukci svého kulturního prostředí a výchovných strategií (vyjádřenou verbalizovanou reflexí jednání a praktik rodičů), které rodiče vůči nim zastávali.

4.1. Teorie sociálně-vzdělanostní reprodukce

Tomáš Katrňák se ve své monografii Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině (2004) zaměřuje na mechanismy sociálně-kulturní a vzdělanostní reprodukce dělníků, respektive na mechanismy, prostřednictvím kterých dochází k *transmisí*, jejímž výsledkem je stejné sociální postavení a povolání dělnického typu. Analýzu provádí na základě kvantitativních i kvalitativních dat, rozhovorů s 12 dělníky městské čtvrti Brno-Líšeň, proti nimž, pro potvrzení svých závěrů, staví srovnávací skupinu 5 vysokoškoláků.

Dle Katrňáka (2004) se dělničtí rodiče od těch vysokoškolských liší přinejmenším ve dvou „typech“ jednání: v koncepci přístupu vůči škole (vztah volný x soudržný) a volenou životní strategií (strategie materiální x statusová), které se svými charakteristikami staví do výlučných dichotomických pozic.

Zjednodušeně bychom mohli říci, že vysokoškolští rodiče zastávají k vzdělávacím institucím „vztah soudržný“, vysokoškoláci v něm vidí legitimní cestu vertikální mobility a tento svůj přístup prostřednictvím specifických praktik a jednání předávají svým dětem, které si takové pojetí přivlastňují. Co se týče přístupu ke škole, tvrdí, že vysokoškolští rodiče obecně více participují: na domácí přípravě do školy, na rozvíjení schopností a dovedností svých potomků, více je přihlašují do kroužků a podporují je v jejich intelektuálních zálibách. Úspěšnost dítěte odvozují od sebe – přebírají tak odpovědnost při přípravě, diskutují strukturu výuky, v rámci pravidelného společného učení se snaží učební látku vysvětlit, zprostředkovat a má zájem, aby ho bavila, i ve škole. Od svých dětí očekávají pouze ty nejlepší známky (1 a 2), v případě jejich nedosažení shledávají příčinu v nedostatečném úsilí dítěte, ne v jeho schopnostech. Škola je pak vybírána především s ohledem na kvalitu, ne lokalitu. Tomuto soudržnému vztahu pak odpovídá i životní strategie, která je v případě vysokoškoláků orientována na vzdělání a status, „společenské symboly svázané s prestiží“ (2004, s. 151).

Jednání a praktiky rodičů dělníků vymezuje v opozici vůči výše uvedenému. Dělničtí rodiče, stejně jako vysokoškolští, na vzdělání svého dítěte participují, liší se však v míře, intenzitě a důslednosti proaktivního přístupu (Katrňák, 2004). Dělničtí rodiče vůči vzdělávacím institucím zastávají „vztah volný“, do participace investují mnohem méně času: pravidelně se s ním nepřipravují, pomáhají s nezbytným, případně pouze vymezují čas věnovaný na učení; učivo dítěti neobjasňují, ani nevysvětlují. Dítě je nazíráno díky bezprostřednímu vztahu se školou k přípravě nejvíce kompetentní, úspěch a vztah k učivu, potažmo škole je tak zcela na něm. Tato absence vedení se ukazuje i při volbě školy, volba je ponechána na dítěti ze stejných příčin, rodiči je „nezasahování“ interpretováno jako prostředek, díky kterému si samo dítě vybere, co ho baví, samo je k volbě nejvíce kompetentní. Úspěšnost ve škole a známky pak pro dělnické rodiče jsou znakem k vytváření úsudku o jeho schopnostech a talentu, jako osobní zodpovědnost to necítí. Dítěti není zdůrazňováno, aby mělo dobré známky či aby ve škole vynikalo, ani se to od něj neočekává. Dítě je tedy v důsledku na všechno samo, ke škole si vytváří negativní vztah. Volba školy je vybírána především s ohledem na vzdálenost (Katrňák, 2004).

Tyto dichotomické soubory jednání, praktik, přístupů, hodnot a významů však mohou aplikovat ve velice omezeném rozsahu. Předně, důvodem jejich použití mi je skutečnost, že daná monografie je mi klíčovým východiskem, literaturou zaměřující se na sociálně-kulturní reprodukci s ohledem na jednání a praktiky v rámci uvažování vzdělání v česko-slovenském prostředí. Navíc se domnívám, že umožňuje nahlédnout jednání spjaté se vzděláním v širším

kontextu. Jsou tu však velké rozdíly – monografie pojednává reprodukci (stejně výše vzdělání), ne transformaci/mobilitu vzdělanostního kapitálu a zadruhé, často se zaměřuje na rodiče, kteří své dispozice aplikují na uvažování svých potomků.

4.2. Rekonstrukce kulturního prostředí

Uvažování determinace a vlivu rodin z hlediska reprodukčních strategií tato práce neaspiruje. Aby tomu tak bylo, musel bych do uvažování vzdělání v rámci rodiny (přínejmenším) zavztáhnout i perspektivy rodičů. Ve většině případů jsem se totiž po mé žádosti, zdali by mi mohl informátor poskytnout co nejpodrobnější informace týkající se rodinného prostředí, motivací, kontrol, frekvence a míry rodičovské participace obecně setkal s rozpaky a nemožností na otázku zodpovědět. Informátor se tak zpravidla odvolával na to, že od dob docházky do první tříd uplynula již dlouhá doba.

S nějakými konkrétnějšími rekonstrukcemi prostředí se tak setkáváme pouze střípkovitě: na obecné rovině můžeme říci, že všichni vysokoškoláci hovoří o jisté míře pomoci od rodičů při přípravě v prvních ročnících základní školy. Tu však zpravidla nejsou schopni blíže specifikovat:

T: Učili se s tebou, když si byl malej?

I: No ze začátku hej (.) potom som si vynutil, že som sa s nimi nemusel učiť.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: Nevzpomeneš si, jak se s tebou učili?

I: Ja si nepamatám, ako sa se mnou učili, či vôobec. Tak na začátku isto sa so mnou učili, ale potom veľmi nie.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent strojírenství)

T: A učili se s tebou?

I: (.) Nepamatám sa, ale na začátku ano, určité, ten prvý stupeň, ďalej potom už nie.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: Učili se s váma?

I: Na strednej už nie, na začiatku, na základnej prvej (.) od čtyroch, päti rokov, od prvého do piatého ročníka istotně, to sa pametám.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

Je běžné, že se rodič s dítětem učí číst, pravopis (psaní diktátů), učí se s ním slovíčka, básničky, atp.; v reflexi tak na otázku společného učení informátoři vzpomenuli nějakou „silnější“ vzpomínku, kterou onu participaci deklarovali např.:

T: Učili se s váma?

I: Len to mňa furt napadne, že keď ešte v prvom, druhom ročníku stala nadomou s variechou a ja som čítal(!) a mňa sa čítať nechcelo (!) a furt som slabiky vedel, písmena, že to čo je, ale že do kopy zčítať, to som už nevediel, alebo som domyslel po prvých slabikách (...)

I:(...) A furt bolo že keď bolo dake básnička, piesnička, alebo niečo čo bylo treba naspaměť, tak furt ma spytali, vypitali ma, či naučil sa? Áno. Ja som to zarecitoval a možeš ist, hrat sa alebo nič dake.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

T: Učili se s tebou, když ti něco nešlo?

I: Tak keď som bol malý tak určite alebo napríklad angličtinu, že sem jim (.) mama mi pomáhala, že prostě slovíčka so mnou zpytovala alebo tak, alebo prostě, keď sem nějakou básničku sa musel naučit, tak sem jí to povedal alebo tak. Tak takto to určite hej.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

4.3. Dva typy výchovy

Na základě výpovědí informátorů se však domnívám, že můžeme odlišit přinejmenším dvě strategie rodinné výchovy, kterou zde omezují na přípravu do školy: první nazývám „ponechání“ a druhou „angažovanou“. Ty se pak mohou v závislosti na prospěchu, věku a pohlaví dítěte postupovat.

4.3.1. Výchova „ponechání“

Výchova „ponechání“, jak již název napovídá, představuje výchovnou strategii vyplývající z vynikajícího prospěchu dítěte, rodiči, příp. i spolu s dítětem, reflektovaného jako nevyžadujícího kontroly (ne však vylučující zájem):

T: Učili se s tebou rodiče, pamatuješ si na to?

I: Nie, v prvom a druhom asi hej, lebo v čtvrtom sme odišli tam bývať a vtedy už nie, ale s Filom [bratrem] sa učili, (.) aj keď bol vo stejnóm ročníku, ale so mnou už nie. :)

(...)Tak ja som vždy mala čisté 1, deťť rokov, hej. A potom som mala rovnou 3 (...)

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

I: (...) Celou základku som mala čisté 1. No v žiackej knižke som mala 2 a 3, ale otec ma takto pozrel (.) a dobre, že nebolo to zaujímavé. Ale potom, keď som šla na strednej a donesla som vysvedčenie tak už počítal, že ahm, dvě 3, čtyri 2, ahm,

T: A co on na to, spočítal a...

I: A čo, nič, nič nepovedal. Nie on je taky, že stačí už len keď ze pozrie. :)

T: Tak ses musela víc učit.

I: Slubila som si že sa už budem učiť. Že musím sa učiť, ale potom (.) nevyšlo. :)

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

T: Když si třeba měl nějaký předmět, který tě nebavil, tak tlačili tě rodiče, aby si z něj měl lepší známky?

I: No jasné, ano. No tým, že som so musel víc učit, aby som to věděl.

T: A kontrolovali tě?

I: No kedy, keď som, já som sa vždy snažil to korigovat, aby som mal lepší známky, aby som nemusel být kontrolovaný, lebo kým som mal lepší známky, tak me nekontrolovali, keď se mi zhoršil průměr tak začali.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

Taková strategie je zavržena v momentu zhoršení prospěchu. V rámci tohoto přístupu je tak rodina uvažována jako určitý referenční bod, kulturní prostředí, které je východiskem dobrého prospěchu, ale i institucí, která nad školním výkonem dítěte dohlíží.

V mém vzorku se však můžeme setkat i s případem, kdy je role rodiny jako východiska (potenciálně svými výchovnými strategiemi usilující o identifikaci dítěte s mechanismem školy, který vyžaduje jeho zájem o dobrý prospěch) zcela alternována samotnou školní institucí, respektive jejím činitelem. Absence participace rodičů je tak informátorkou interpretovaná jako charakteristický rys „jiné doby“ a zároveň nepotřebou kontroly či motivace v důsledku její „spřízněnosti“ s touto institucí, jejíž symbolické završení můžeme shledat ve vysněném povolání pedagogického směru. Onen spřízněný vztah opírám o verbalizaci velice dobrých vzpomínek na „jednotřídku“, metodu výuky, kdy ti starší a „chytřejší“ zkoušejí ty mladší, reflektovaný status „oblíbence“ a zážitku „odučení“ jedné hodiny v nižší třídě, obecně podporovanou citovou zabarveností v hlase.

I: V tej minulosti to neprobiehalo tak, že ti rodičia museli byť stále pri tom dieťku. To ina bola doba, ina doba, fakt.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

I: To bola strašná sranda ta jednotriedka to. :) Dobré vzpomienky na to, ta pani učiteľka, doteraz ju stretávam v Lučenci, ta ta je úplne happy, keď sa stretneme, tak si nevieme odlepiť od seba, ta len vypráva vypráva ako čo, taký dobrý pocit no.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

I: Ale tak vravim, že zaujímat ano, ale nemuseli nijakým spôsobom mi, myslim ako v pomahani v učeni, to jich ako obychlo.

T: I na prvom stupni se s vámi neučili?

I: M-m, neviem, mňa to stačilo, v podstate čo učiteľka tam povysvetlovala tie veci, tak nebolo potrebné nijako sa somnou zaoberať.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

I: (...) já som bola ten prípad, že mňa to bavilo. Takže akože moje rodiče mali tu výhodu, že oni sa mnou neměli akože žiadne starosti, že čo se týká, že nějak kontrolovat, že či student sa věnuje tomu studiu alebo nie, prostě mně to šlo tak, že (.) že jakože já som mala tolko zodpovednosti v sebě, že mňa nemusel nikto naháňať z rodiny ani mama ani otco, já som prostě,(.) tuto výhodu to mali taku odmenu za to, že sa o mňa starali, tak já, já prostě nepotřebovala som žiadnu taku napomoc, ale tlačenie do niečoho nebolo potrebné.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

I: (...) lebo já som bola ne, že liblink [miláček, oblíbenec] triedy, ale veděla som, prostě matiku som, všetky ty predmety byly akože, prostě mňa bavila škola od začátku. Já som chcela být v podstate učitelom a doteraz mi to tak akože chýbá, že radši by som to robila, robila by som s dětmi, s mladými, prostě to by mňa bavilo, no.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

4.3.2. Výchova „angažovaná“

V prípade výchovy „angažovanej“ je u všetkých kultúrnych prostredí mých informátorů reflektovaná charakteristická vysoká „hodnota“ dobré známky. Za dobré známky byly shodně jmenovány 1 a 2, všechny ostatní jsou nazírány jako špatné:

T: Co bylo doma považovaný za dobrou a špatnou známku?

I: Tak 1,2 byly dobré a už 3,4,5 ne.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: Co se doma na základnej počítala za dobrou a co už za špatnou známku?

I: V prvých ročníkoch tak tam bola iba 1 akože, to viem a potom (...) čo tolerovali to bola ta 3, ale to už nepochvalili nikoho :) ale ta 1, 2, to sa vravelo akože dobra znamka.

(MUDr. Ján Stanko, 61 let, absolvent obecného lékařství)

Rodiče se své dítě snaží k dobré známce vést, k tomu volí různé strategie: rozmluvu, udělení povinností známku opravit, případně trest za známku špatnou a odměnu za známku dobrou:

T: A když si domů přinesla špatnou známku, čtyřka, pětka, tak co se doma dělo?

I: Ze základnej som asi štvorku, ale tak trojku, hněvali sa, ale, tak skor ma zkušeli a už sa viac, sa treba snažiť, ale nikdy ma nebili kvoli znamke. (...) Hněvali sa keď som mala horší známku. Nemohla som ist na diskoteku a take veci, v pátek do klubu a také.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: A motivovali Tě třeba jako, že po tobě chtěli, jo teď třeba fakt půjdeš se učit, nebo že bys mohl studovat vysokou školu?

I: (.) No tak samozřejmě by sa nepotěšili, ak by som mal zlé známky ale tak, ale (.) tak samozrejme keď to bolo to vysvědčení dobré, tak (.) vyšli sme na pizzu alebo neviem prostě takéto, ale že by niečo extra, by mi kupovali (.)

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

T: Jak se to projevovalo? Když si třeba přinesl tu špatnou známku z toho diktátu, co se dělo?

I: No bolo tak, co si vzomeniem, že mama si so mnou sadla a diktovala aj ona, dačo, napisal som a opravila a povedala tu a tam, kde robim chyby. (...) Mal som trojky, čtvorky, no (.)ma to nebavilo.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

T: A co se stalo, když si přinesl špatnou známku?

I: No, nic otec ma vyhrašil a to bolo všechno.

T: A musel sis tu známku nějak opravit?

I: No jasné, musel!

(...)

T: Když si třeba měl nějaký předmět, který tě nebavil, tak tlačili tě rodiče, aby si z něj měl lepší známky?

I: No jasné ano. No tým, že som so musel víc učit, aby som to věděl.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: A když tě to nebavilo ten předmět, třeba ta slovenština, tak ses na to učil sám?

I: Musel som.

T: Musel si?

I: Musel som. Akože ta slovenština to me nebavilo skor pravopis, ale to si sa musel naučiť lebo (.)

T: A to sis říkal sám, nebo ti to říkali rodiče, že se to musíš naučit?

I: Istotne rodiče, aj znamky, tak vieš, že keď maš diktat a maš zlu znamku tak to musíš opraviť a (.) som sa snažil byť dobrý ve všetkom.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

4.3.3. Studijní režim

Vyhraněnou formou této strategie, jejímž cílem bylo vedení svých dětí k dobrým studijním výsledkům ve škole, můžeme nazvat „studijním režimem“. Tím, na základě indukce z dat, nazývám relativně výlučné časově ohraničené období, v rámci každodenního života, i biografie (dospívání), vyznačující se vyšší intenzitou vedení k osvojení si pro-školských návyků, dovedností a znalostí. Důvodem jejího rozvedení v rámci této práce je, že je sama jako období aktéry identifikována, na kterou se následně i během rozhovoru odvolávají.

V rámci rozhovorů je popisována v různé šíři i explicitnosti. Ten můžeme, zaprvé, v rozmluvě identifikovat „explicitně“:

T: A co když si přinesla tu trojku? Doma :)

I: "Tak uč sa! "

T: A muselas ist' ?

I: Tak (.) na zakladnej prišli sme domou, tam matně sa pametám ako to bolo počkaj (.) neviem či sme chodili do družiny alebo nie, prišli sme domou, (rázně) najež sa, učiť sa, vyzkušať, spať! (...)

T: Tlačili tě rodiče někdy do lepších známek?

I: Tak jasne však každý chce mať dobre dietě nie? Tak ono to havně bolo o tom že sa naučíš, prideme, vyzkušame ťa, bo vieš, nevieš, ešte raz, zase vyzkušať. Keď sme mali čítať, pomýlíš sa, zase šítať a prečítať bez chyby atak, ako prostě že fakt ako, musíš vediet.

(Jana Jasná, Ph.D., 27 let, absolventka strojírenství)

T: M: Nutili Tě?

I: Nenutili ale vedela som, že od malička sme k tomu boli vedeni, že kým sme chodili ještě nazákladnu školu, tak sme sa museli naučiť, prišiel ocko väčšinou lebo on dohľadal, pozrieli si rozvrh, máte já neviem dějepis, prierodopis a já neviem čo, vzal sešit, prezkušal nás (.) na pisomky, počítat, diktaty pisat a takéto. (.) A potom už keď sme boli staršie, tak (.) už nás nezkušal, ale kedy šiel akože na (.) na známky sa pýtal a keď išiel na rodičovske do školy a viděl, že tam niečo neje v poradku, tak povedal, že z té matematiky by si troška mohla pridat a tak.

Mnohdy je však na něj jen poukazováno, jako blíže nespecifikované období, během kterého si informátoři osvojili vlastní přístup ke studiu, návyky a dovednosti, především píli a úsilí o dobrý prospěch, které v rozmluvě implicitně kontextuálně zavztaňují:

T: Tak jak se starali rodiče o to, jak se učíš, jako o známky a (.) jestli tě motivovali ke studiu nebo Tě mlátili za to, když si přinesl špatný známky nebo tak?

I: (.) Nikdy extra som nemal problém s učením, já som sa naučil aj sám alebo bol som tako vychovávaný, že prostě som si k tomu sedol a naučil sem sa to.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

I: (...) stále sám som sa staral o školu, nikdy mama ma nemusela nutit.

T: A proč ses učil sám teda?

I: Neviem lebo tak som byl vychovaný.

T: A to jak?

I: No tak neviem, mojou ulohou bylo, aby som sa učil, tak som sa učil.

T: A jak tě k tomu vychovali teda ty první roky?

I: No tak to už neviem.

T: Nevzpomeneš si jak se s tebou učili?

I: Ja si nepamätám ako sa se mnou učili, či vobec. Tak na začátku isto sa se mnou učili, ale potom veľmi nie.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent strojírenství)

4.4. Kulturní prostředí a přístup ke škole

Kulturního prostředí rodiny jsem se vzhledem k odlišnému položení výzkumného problému, a od něj se odvíjející volby metod, vzorku a sběru dat, pouze dotkl. Je však zřejmé, že rodina v procesu vytváření specifického vztahu ke škole a vzdělání obecně sehrává přinejmenším v době povinné školní docházky ústřední roli. Výše uvedené výchovné strategie korespondují se zvyšující se důležitostí školního kapitálu, který v současném stavu, jak dokumentuje Katrňák (2004), stále stoupá. Rodiče tak se zaměřením na snahu o úspěšnost svých dětí ve škole investují svůj čas, úsilí i ekonomický kapitál - své prostředky mobilizují za účelem reprodukce či zvýšení sociálního postavení rodiny (Singly, 1999). Přesto však nemůžeme socioekonomickým podmínkám a „mobilizačním výchovným strategiím“ připisovat jistou determinaci. Aktér, jakožto aktivní bytost, reflektuje svou pozici a strukturální podmínky

možného sociálního vzestupu, které nějak interpretuje a dle kterých pak i jedná, jak píše Katrňák (2004, s. 156): „Kdyby jednání bylo pouze výsledkem strukturálních rozdílů, nemohli bychom hovořit o odlišné definici vzdělání a odlišném přístupu ke škole podle sociálních vrstev.“ Autor tak na jedné straně vyzdvihuje autonomii jednání a nezávislost na strukturálních podmínkách, která se bezpochyby týká i mých informátorů, jejichž rodiče, nehledě na současné povolání, absolvovali pouze střední školu (jedná se tak bezesporu o výchovné strategie/reflexivní jednání zaměřené na vzdělanostní/sociální vzestup), ale na straně druhé je zřetelné, že rodiče své děti k dobrému prospěchu i vedou.

V korespondenci s výše uvedenými mobilizačními výchovnými strategiemi a přejatou školní interpretací světa pak můžeme ve vybraných tvrzeních identifikovat prvky souladu mezi systémem školy (nazíraného jako mobilitní kanál [Katrňák, 2004]) a daným jedincem – prakticky se sám identifikuje s úsilím o dobrý prospěch, pílí, shledává učení se do školy jako důležité a ve škole ho to zpravidla baví. V případě neúspěchu/špatných známek ono „selhání“ připisuje tomu, že se nenaučil, stejně jako jeho rodiče; charakterizuje se jako dobrého žáka. Dochází tedy k utužení vztahu mezi jedincem a školou:

T: A mama?

I: Oni nejsi taky, že uč sa, lebo nemožeš ísť von keď dostaneš zlé zámky a čo ja viem čo. Mama vždy povedala, že pre seba sa učíš, ne pre mňa.

T: Ahm.

I: Vždy, ona vždy to hovorila.

T: A tak si to i brala?

I: Hej. Aj že pre seba sa učim.

T: A záleželo ti na tom abys patřila mezi dobré žáky?

I: Já som vždy (.) na tej zakadné škole bola ta (3) :

T: Ta chytra?

I: Chytra hej.

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

T: Bavilo tě to na základní a střední škole?

I: Dobre, na základnej velmi dobre.

T: Dobrý vzpomínky.

I: Velmi dobre, nejlepší.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: Musela sis tu špatnou známku opravit?

I: Určitě.

T: Musela ses učit i do předmětů, který tě nebavili?

I: Musela, keď som nechcela doštat špatnoou známku..

T: Chtěla si mít dobré známky?

I: Áno, ešte na základnej ano.

T: A rodiče to taky tak cítili?

I: Ano.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: Ahm. Takže ses učil dobře.

I: No (.) učil, keby som sa učil, tak sa učím dobre ale já som sa neučil tak to byly také jedna dva tri.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: A to sis říkal sám, nebo ti to říkali rodiče, že se to musíš naučit?

I: Istotne rodiče, aj znamky, tak vieš, že keď maš diktat a maš zlu znamku tak to musíš opraviť a (.) som sa snažil byt dobrý ve všetkom.

T: Záleželo ti na tom.

I: Ano, pravda.

T: A záleželo na tom i rodičům?

I: Ano, istotne, pravda že.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

I: Tak dobrá je jednotka a dvojka a od trojky hore už špatné.

T: A když si přinesl tu špatnou známku, od tý trojky hůř, tak co bylo doma?

I: Nič, musel som si to potom opraviť, akože snažil som sa to potom opraviť.

T: A to po tobě chtěli rodiče, nebo si sám chtěl?

I: Tak určitě si to z určitej z časti aj žiadali tak, ale tak ja som bol tak vychovany, že to pre mňa bola samozrejmost, že som sa bál že keď donesiem tu horšu znamku.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

Co se týče vztažení kulturních prostředí u mnou pojednávaných informátorů a Katrňákova modelu výchovných strategií rodin dělnických a vysokoškolských (2004), stojí rodiče teoreticky (svou povahou – vycházejícího z jejich středoškolského vzdělání) i prakticky (svými praktikami a jednáními) na pomezí oněch dvou skupin. Z hlediska přípravy se s nimi pravidelně neučí, ani nevysvětlují; svými výchovnými strategiemi, především v podobě

studijního režimu, vyzdvihováním hodnoty dobré známky a odměny a trestu však očekávají vynikající prospěch.

5. Vliv prostředí na uvažování střední školy

Výběr střední školy na mnoha rovinách tvoří základ pozdějšímu uvažování vysoké školy. Po aktérovi tato životní etapa vyžaduje aktivní uvažování volby studia, kterému by se chtěl ve svém budoucím životě profesně věnovat. Tento proces pak v sobě zahrnuje reflexi preferovaných předmětů na základní škole, zájmů, hodnot, a interpretaci „světa“ (například s ohledem na uplatnitelnost), které aktéra nutí se vůči potenciálním oborům pozitivně, či negativně vymezit. Na samotnou reflexi aktérů však navíc působí tlaky společenské (např. potřeba uplatnitelnosti), prostředí (např. specifické povahy venkova, výchovy), rodičů i vrstevnických skupin.

V důsledku probíhající vlastní reflexe, i těchto vlivů „vnějších“ (ve smyslu vlivů do velké míry aktéry explicitně nereflektovaných) můžeme hovořit o významném procesu vynořování, lépe řečeno konstruování (v případě přejímání orientací vlivů „vnějších“, *rekonstruování*) zřetelných obrysů nahlížení specifických oborů, které je završeno orientací (v rámci uvažování tohoto přechodu) konečnou, která nutně určuje další možnosti studia i způsob reflexe vzdělání obecně.

V této kapitole se tak budu na základě indukce z dat nejprve věnovat takovým vlivům uvažování a volbám studia, které představují určitou intervenci ve smyslu „bariér“ (z hlediska mechanismu společnosti), konkrétně důvodům politickým v době socialismu a případu nepřijetí. Dále pak faktorům, které informátoři reflektují jako významné, případně určující, jedná se zejména o faktor vzdálenosti školy od místa bydliště, jazyk výuky a především, vlastní preference a orientaci dítěte: tu dělím na vyhraněnou orientaci informátorů na techniku, orientace jiného typu, i případné nevyhraněnosti, ve které se aktér rozhoduje především s ohledem na vrstevnickou skupinu.

V případě orientace na techniku stojí o pozornost skutečnost, že na techniku se orientuje v mém vzorku 5 z 6 informátorů (mužů), tuto skutečnost se tak pokusím zasadit do rámce kontextu vesnice, jako specifického socializačního prostředí. Domnívám se, že venkov na aktéry z hlediska orientace na techniku působí na třech rovinách, které budu dále rozvíjet: koncept tradiční „práce“ na vesnici, jakožto hodnoty, práci na vesnici v každodenní současnosti a specifickou povahu „práce“ v rodině, která může být nahlížena jako kvalifikovaného typu. Vlivem těchto rovin se aktér s orientací na techniku identifikuje; preferuje ji i z hlediska uplatnitelnosti.

5.1. Omezení možností – „bariéry“

Rád bych nejprve uvážil možné „vnější“ vlivy, které určitým způsobem intervenují a omezují uvažování střední školy, případně i možný nástup, které tak představují určité „bariéry“. Tím zde u mého vzorku rozumím zaprvé, omezení v důsledku politických překážek v letech 1960-89 a zadruhé faktor nepřijetí.

Daná omezení v době socialismu se mohla projevit i v naprostém zákazu studia určitých oborů (v případě mé informátorky v podobě zamítavého stanoviska v dopise o přijetí, přestože podmínky splnila). První, jasnou volbou byla pro paní Irenu střední škola pedagogická, ta však byla z politických důvodů zamítnuta, stejně jako několik dalších. Jediným východiskem se pak zdála střední škola strojírenská, kam informátorka nechtěla. Možnost studovat střední školu ekonomickou (preferovanou především z důvodu blízkosti) se otevřela až díky tomu, že známý otce jí nabídl uvolněné místo, tedy v důsledku vlastněného sociálního kapitálu.

I: Protože to bola stredná škola 75 - 79, hej a to byly ty roky normalizace, keď děti kterým rodičia mali problém akože s tou stranickou minulosťou, tak oni mali problém dostat sa na školy, takže za to, to bola ta náhoda, že uvolnilo sa miesto, naprek super študijním výsledkom se deti neveděli ako dostat na stredné školy.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

Typově podobně překážky však mohou vystoupit i dnes, například v důsledku nepřijetí, intervenující realizaci svých vlastních preferencí:

I: A už potom sem nechcela íst na gymnázium [minulý rok rovněž nepřijatá], že už nejakou obchodnou akademiou, ekonomicku školu, išla som na ekonomicku školu (...) už som bola pod čarou.

(Bc. Liana Jasná, 29 let, absolventka geologie)

Následně přijatá do druhého kola oboru geodézie na střední odborné škole stavební, dle jejích slov, snad jediné, o které neuvažovala, kde však byla brzy spokojená; taková volba významně intervenovala realizaci vlastních preferencí a zároveň pak podmínila i volbu oboru vysoké školy, který zvolila blízkého směru.

Vliv rodičů v případě faktorů „omezení“ můžeme v komparaci s ostatními informátory nahlížet jako velice významný. Rodič, především s významným vlivem otce, využívá, příp. mobilizuje, sociální kapitál k vyjednání přijetí na střední školu v jeho možnostech.

I: Tak ocko mal, naši mali známého na stavebnej prumyslovke, na tu geodeziu, tam bol riediteľ, tak idu za ním, keď ma napiše do druhého kola na stavebnej, tam ma zoberu.

(Bc. Liana Jasná, 29 let, absolventka geologie)

I: Takže bola to náhoda, že v tejto škole jeden profesor poznal mojho otca, z jeho rodiska a prišiel za ním, že uvolnilo se miesto a to byla ta náhoda, že prečo sem se na ekonomicku dostala.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

5.2. Miesto

Přestože význam této kategorie se může vzhledem k výzkumnému problému jevit jako polemický, následný výběr vysoké školy významně ovlivňuje. Faktor vzdálenosti střední školy od místa bydliště je nahlížen jako velice důležitý faktor. Škola by se měla nacházet v takové vzdálenosti, do které je možné denně dojíždět, tím se logicky omezuje širší stredoškolských oborů, které přicházejí do úvahy.

U jednoho z informátorů se tak můžeme setkat s rozhodnutím studovat v Banské Bystrici, nacházející se v takové vzdálenosti, že by vyžadovala pobyt na internátě, zůstat tam však nechtěl:

I: Iba nastupil, ja som iba dva tyždne tam chodil, tam sa mi napáčilo vuobec, akože čo som mal 14 rokou a nechcel som byvať od rodičou vieš a potom ma nechali nazpeť, povedal som že chcem chodit do gymnaziu, tak ma vybavili a po dvoch tyždňoch som prestoupil.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent strojírenství)

i: Nechcel som veľmi odist, lebo já som byl taký domácí typ, nechcel som, tak to bolo asi najpohodlnější, že do Lučence.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

Všichni další informátoři potenciální možnost pobytu na internátě zavrhlí, až na jeden případ, rovněž týkající se Banské Bystrice, v tomto případě však zamítnut rodiči. Omezení možného výběru škol v dojížděné vzdálenosti šíří oborů, případně i širší výběr z hlediska kvality značně snižuje, namátkou tak například obory strojírenské, grafiky, IT, atd.

Při výběru střední školy tak můžeme konstatovat významovou nadřazenost lokality nad kvalitou (dle Katrňáka [2004] je u vysokoškolsky vzdělaných rodičů střední škola vybírána především s ohledem na kvalitu, ne lokalitu). Faktor kvality není vylučován zcela, kvalita školy je však uvažován až v rámci již omezeného výběru:

I: Tak (.) možnosti tu nie su, tak keď že maďarské gymnázium v Lučenci nebolo, veda ludi tam študovalo z Sklepnej, mám tam rodinu, ale z celého okolí do toho Filiakova to bolo také na úrovni môžem povedať, takže (.)

(MUDr. Ján Stanko, 61 let, absolvent obecného lékařství)

T: Hm. Takže sis to vlastně rozhodnul sám, že půjdeš na tu stavební, pokud pomínem teda tu elektrotechniku [nacházející se v Bánské Bystřici] a nad jinou techniku si nepřemýšlel?

T: Tu nič už nieje, na takej vyšej úrovni tu nič nieje.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

5.3. Jazyk

V případě oblasti mého terénního výzkumu, historické pohraniční oblasti, je rovněž nutným faktorem i jazyk. V současné době není z důvodu velké vzdálenosti možné denně dojíždět do maďarské školy, v blízkém okolí tak pro ty informátory, pro které je jazyk důležitým faktorem, přichází v úvahu maďarská třída. Ta se však nachází pouze v několika institucích, šíře volby oborů studia je tak značně užší. V současné době si jsem vědom pouze maďarské třídy na gymnáziu ve Filákovém, střední škole pedagogické a stavební průmyslovce. Zvolená škola pak má na budoucí uvažování značný vliv - v případě stavební průmyslovky jde o zúžení kvalifikace; v případě gymnázia to je kvalifikace nedostatek, však otevřenější vůči vysoké škole.

T. A ekonomka, to bola ještě možnosť?

I: Nie, tak poprvé som chcel ísť do maďarské školy, tak ty možnosti su a boli omedzene. Maďarske bolo iba technicke v Lučenci a to jsme povedali že nie (...) Tak (.) možnosti tu niesu.

(MUDr. Ján Stanko, 61 let, absolvent obecného lékařství)

T: A proč maďarský a něchtěla si jít na slovenský?

i: Nie. Tažko sa mi učili vtedy po slovensky.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

!: Ja som ešte nechcela hneď na slovensku školu, tak pojdem ešte na strednu, jako maďarsku a potom pojdem na slovensku.

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

5.4. Vesnice jako prostor „práce“ – orientace informátorů na techniku

5.4.1. Rozlišení rovin vlivu

Orientace na techniku v podobě uvažování a preference, v době nutného uvažování přechodu mezi školou základní a střední, je charakteristická především pro chlapce. Je třeba reflektovat, že nejpravděpodobněji se vliv prostředí, ani rodičů, nekoncentruje pouze v době 8., 9. ročníku, ale naopak, působí na aktéry v procesu celého dospívání. Abychom se však přiblížili pravé podstatě nazírání studia a práce technického směru, domnívám se, že je tento typ práce třeba zasadit do co nejširšího kontextu. V mém pojetí na rovině jakési ideje, tradiční koncepce práce na vesnici a na reflexi pracovní každodennosti

5.4.1.1. Tradiční koncepce „práce“ na vesnici

Práce v zemědělství se jeví jako ústřední kategorie seberealizace a každodennosti. Podle Hudečkové, Lošťáka (1995, s. 46) „typické rolnické pojetí práce nerespektovalo hodnotu času a života mimo práci. Práce byla vykonávána pro ni samotnou, „žilo se prací“ podřízenou přírodním zákonům.“ Pojímánou jako celoživotní umění, ne ve smyslu produktivního zaměstnání.

S touto koncepcí do jisté míry korespondují i tvrzení Kandertova (2004). Na vesnici je podle něj, především u mladých, rozšířená představa, že na vesnici, oproti městu, se musí pracovat od rozbřesku a téměř bez odpočinku až do večera (2004, s. 66). Ten však klade důraz na odlišné pojmání tohoto pojmu; odlišná očekávání spojené s „prací“ a „odpočinkem“ se podle něj vážou na kategorie vnímání. V rámci vesnice jsou nejpřísněji posuzování dospělí v manželském svazku, v produktivním věku. Uvažování odpočinkového času bývá obvykle spojováno s nedělí a křesťanskými svátky, zejména Velikonocemi. Že by se nemělo v neděli pracovat, bylo obecně známo, takový čas pak mohl být využíván k procházkám, setkávání,

lelkování, sběru hub a lesních plodin atp. Přestože se však v těchto případech setkáváme s obecným zákazem práce, Kandert (2004) píše, že se do této normy nevztahuje jakákoli práce „nutná“, která nepočká. Jedná se zejména o práce na poli, sušení sena, svoz do stodol, opatrování dobytka, stavba se „specialisty“ (zedníky, pokrývači, atp.) domu, kteří jindy neměli čas atp. Rovněž se setkával, jak píše, s „kamuflovaným odpočinkem“, stručně řečeno jde o činnosti, které se nedají nazvat těžkou prací, ale které rodinně přináší užitek. O tom pak tvrdí, že to ukazuje, „že veřejné nicnedělání je považováno za utrácení času“ (2004, s. 144). Odpočinkový čas na státní svátky se nedodržovaly a mimo výše uvedené „se mělo pilně pracovat – vlastně neustále“ (2004, s. 45). Výše uvedenou prací se samozřejmě myslí práce manuální, dle specifik dané lokality, zahrnující mj. polně-hospodářské práce, stavební práce, ad.

Vesnice se samozřejmě v důsledku vlivů modernizace či, dle Hudečkové, Lošťáka (1995), urbanizace (nesené nástroji povinné školní docházky a hromadnými sdělovacími prostředky) proměňovala, a s ní samozřejmě i její významový systém, vyznačující se odklonem od tradiční orientace na práci (namátkou, v důsledku prosazování koncepce práce jako profese, oslabení její výlučné funkce subsistence, prosazování 8 hodinové práce či propagace hodnot hédonismu). Přesto však zmiňují, že není prokázáno, že by vzdělání mělo vliv na tradičně venkovské podceňování významu slova, naopak, dávají přednost technickému typu vzdělání (1995, s. 55). Stále podle nich „přetrvává postoj, že trávit čas takovou činností, která se nevykonává ‚rukama‘ je známkou lenosti (např. četba, sebevzdělávání, ale i nemoc)“ (1995, s. 46). Konstatují tedy jakousi kontinuitu tohoto pojetí.

Paralely k takovému idealizujícímu pojetí práce můžeme nalézt i ve výpovědích:

I: Hlavně ešte keď som bol mladšia a moji starý rodičia, ty ešte aj viac robili, videl som, že ako robili, to sem se aj vela naučil od starých rodičov. Starej otca, starej mamky, oni ještě boli pracovitější, lebo oni všetko (.) dá sa povedat vypěstovali, vyprodukovali (.) chleba piekli, lekvar, všetko. Oni kupovali v podstatě v obchodě len (.) sol, cukor (.) skoro nič, obilie vypestovali, dali pomliet, mlyn tu bol, takže, ta tradicia, čo ani sa snažili v obchodě si nič nekupit, čím meněj, aby si odkládali peniaze lebo aj v tom období, keď oni byli mladši, tak bolo všetko, len bolo drahé, ako aj teraz. Všetko je (.) len takýsto to prišlo, v socialisme nebolo tolko tovarů, ale bolo aspoň lacinějšíe, čo je lepší tak (.)

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

5.4.1.2. „Práce“ na vesnici v současnosti – reflexe informátorů

Ptám se, je možné výše uvedené, více mně statické, „tradiční“ pojmání práce na vesnici, které je navíc jistě posilováno, pokud ne konstruováno jako součást kultu lidové kultury, glorifikace venkovského a ideou „tradičního“ venkova jakožto romantizujícího mýtu (Dangl'ová, 2001), který je zpětně „přijímán“ (Hobsbawm, 2000), uvažovat jako výchozí bod pojednání o práci na vesnici a možný vliv této koncepce na jednání aktérů? Do velké míry se domnívám, že ano, neboť spolu s Tovey (1998), se domnívám, že chceme-li mluvit o diferenci mezi městem a venkovem (dle teoretiků postmoderny navíc výrazně vyprázdněného v důsledku prostorového „vyvázání“ a časoprostorového rozpojení [Giddens, 2003; Bauman, 2002]), více než na jiném bychom ji měli postavit na odlišné orientaci produktivně x konzumního vztahu. Vesnice je proti „městskému konzumerismu“ orientována na produkci:

I: My sme vela boli akože zo starými rodičmi kým naši pracovali. Ale v tom čase oni [rodiče] keď pracovali, tak to tak robili, že ráno pole zahrada a takéto veci, potom do práce, potom znovu, či že oni boli stále v tom pracovnem kolotoči. A stíhali to.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

I: Sa pamatám ako som rozmýšlel ako 6-7 ročný, 8 ročný mal som aj 5 robot naplánovaných a toto som si vybral toto je nejdůležitější, tu urobim, potom tu urobim, tak a doteraz mi ostalo, aj teraz mám naplánované ktorý den, čo si urobím a keď som doma v sobotu, mám prácu do dešťa, keď prší.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

T: Jestli si musela doma pomáhat, jako pracovat.

I: Určitě

T: Hodně?

I: Od malička sme tak boli vychovany, aj brat, aj ja tak (.) to ešte aj teraz, keď tu nebyvame, chodime domu pomahat

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: Tresty byly?

I: Neboly, nie. (.) Tak hlavně abysme neprepadli no :) Tak viděli, že nám to jde, aj mne a sestre potom sme prišli domou ze školy, porobily sme čo bylo potreba vetsinou, ešte sme vtedy mali zvierata, polnohospodarstvo také malé, toto rodinné, či že ešte sme šli, nakosily sme trávu pre zvieratka, doneslo sa to, keď bolo robota, tak sa urobilo a potom sa išlo učiť (.) keď nie, tak sme sa hned učili.

(Bc. Liana Jasná, 29 let, absolventka geologie)

5.4.1.3. Socializace k určité „práci“ kvalifikovaného typu

Práce na současné vesnici, u mých informátorů, zahrnují mj. práce stavební, strojírenské a zemědělské. Specifický vliv můžeme přičíst takovým činnostem, které nacházejí paralelu k určitému kvalifikovanému povolání. V takovém je můžeme nazírat jako socializaci k určitému typu povolání:

I: Hej a tak otec je elektrikar akože elektroinštalacie robi, tak stale som s nim chodil a stale som spolu s nim robil vieš keď som mu pomahal v detsve (.) tak preto asi ten technicky směr.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent elektrotechniky)

T: Hm. Když si byl malej, třeba ještě na tý střední nebo nebo malej na základce, tak dělal si něco technickýho? Pomáhal si doma v něčem technickým?

I: Mhm. Tak (.) v podstatě bolo treba furt opravovat stroje, tím, že sme mali aj polia aj máme a traktory a podobné sme mali, tak (.) som bol vždy pri tom, keď sa s tím niečo robilo.

T: A bavilo Tě to?

I: Mhm. Hlavně sa mi nechcelo být v zahradě a pomáhat tam okopávat a takejto veci, tak radšej som zmizel ku stárkem a tam som jim pomáhal.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

Na otázku, zdali měla doma práce přednost před studiem, byla až na jednu výjimku shodně nazírána škola, z hlediska rodičů, jako důležitější. V praxi se tak rozlišoval studijní a pracovní režim. K práci se přistupovalo tehdy, když byly věci do školy hotové, nebo jednalo-li se o bezodkladnou pomoc (nasekání čerstvé trávy pro zvířata, nutná práce za světla), nebo bylo-li zřejmé, že to nenaruší studijní výkon.

5.4.2. Sebeidentifikace s konceptem „práce“

Na obecné rovině se setkáváme s orientací na techniku jako samozřejmosti, i korespondující s preferencemi, co aktéra na základní škole bavilo (matika, fyzika) a naopak nebavilo (jazyky). I to však není podmínkou, v jednom případě, kdy volba technického směru nekorespondovala s preferovanými předměty, informátor své rozhodnutí legitimizuje tím, že se identifikuje jako „technický typ“.

I: Matiku som moc nemusol, fyziku možno hej, ale teraz sa to meni.

T: Tak že si šel na technickou

I: Hej, hej, neviem, ale som taky technický typ, ale abysom (.) aj matiku, ani fyziku nemam rád, ako stavbarčina ma bavi, ale matiku fyziku nemam rád.

I přestože se tedy můžeme setkat s obecnou ne-preferencí těch předmětů, které v jisté míře tvoří základ technické orientaci (a u stejného informátora při výběru vysoké školy dokonce i preferencí matky, aby studoval obor humanitního směru, neboť „dobře vychází s lidmi“), můžeme pozorovat vlivem jednotlivých rovin identifikaci se zmíněnou orientací na techniku.

Tento závěr potvrzuje i výpověď jediného muže v mém vzorku, který se na techniku již od základní školy neorientoval:

T: Když jste byl na základce na střední, chtěli rodiče, abyste se učil?

I: (.) Tak (.) akože určitě no, tak já napríklad do teraz neviem kosit, čo bolo treba som pomáhal, ale akože tyto práce v zahradě akože toto mna vubec nenutili robit, akože vubec, tak to som len vedel také jednoduché veci, samozrejme sme museli oberat uhorky a neviem čo sme mali vtedy. Ale v živote som nekosil, teraz už kosím, ale samozrejme elektrickou :)

(MUDr. Ján Stanko, 61 let, absolvent obecného lékařství)

Charakteristiky socializačního prostředí tak můžeme považovat za velice významný faktor uvažování. Oproti výše uvedenému, v případě reflexe význačnější absence vlivu a vedení k „práci“ se tak aktér s orientací na techniku neztotožňuje.

5.4.3. „Práce“ jako prostředek uplatnění

Druhým, velice významným faktorem orientace na technické obory je uplatnitelnost. V době rozvažování další vzdělanostně-profesní cesty ani jeden z mých informátorů orientující se na technické obory neuvažoval studium vysoké školy, taková možnost byla uvažována až později, obvykle ve 3. – 4. ročníku. Jsou tak nuceni se kontextuálně vymezovat vůči potenciálním oborům, ve kterých by zastávat profesi nechtěli:

T: A proč myslíte, že jste zavrhnul tu ekonomickou a tu zdravotku?

I: Zdravotku (.) kvoli tomu, že nerad pozeram na te krvave akože kreu a tieto veci. A ekonomika mna to nebavilo to počítanie a takéto veci.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

I: Tie papirovačky a take veci to neni pre mňa.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

T: Kdy sis poprvé uvědomil, že bys chtěl studovat techniku?

I: No já som chcel, já som sa nerad učil vela textu a veděl som, aj otec tam chodil a nevim, bolo to také zaujímavější, keď ist někde, kde se musím učit len.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

Dochází tak, z hlediska uplatnitelnosti, k vyloučení gymnázia:

I: Fou, tak ja som do gympla nechcel ist', lebo keď som bol maly tak som male rozmyšlani že nepojdem na vysoku školu, tak som chel nějaké (.) len že na niečo odborné .

T: (ahm) A nad gymplem si nepřemejšlel?

I: M-m.

T: Proč ne?

I: Lebo to je podle mě škola bez budoucnosti. Alebo takto (.) lepší skor sa dostaneš vysokou, ale nikdy nevieš čo sa stane po tej strednej alebo po čas tej strednej a s gymnaziom podle me daleko nezajdeš bez vysokej.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: A to gymnázium a pedagogickou jste zavrhl proč?

I: Lebo, hovorim, že viaceri tam išli. No ta pedagogicka ako skuor pro děvčata ako odbor. (2) a gymnázium. Nepočítal som s tim že rašdej (.) hovorim že keď chcem ist' na vysoku, tak pojdem aj z toho lebo budem mať maturitu a tak sa aj stalo. (...) Vtedy som ešte vela tak neuvažoval že (.) len to som chcem maturitu abysom mal, abysom získal.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

V době rozhodování se tak uchylují k strategii materiální (Katrňák, 2004), v naprosté většině informátoři o vysoké škole v tomto období neuvažovali, jejím cílem bylo získání takové kvalifikace, se kterou se ztotožňují, která je baví a ve které, dle jejich interpretace, budou schopni nalézt uplatnění.

5.5. Výběr oboru v době pozdní modernity – „jen si vybrat“

V jiných případech se můžeme setkat i s jinou „jasnou“ orientací, vůči určitému typu zaměstnání; takovou volbu interpretuji jako afektivní, citovou. Aktér se tak především v důsledku působení vnějších vlivů, zažívaných ať již v průběhu socializace vlivem bezprostředního okolí, či naopak, působením hromadných sdělovacích prostředků (vč. filmů a seriálů) může, bude-li taková volba reflektována jako dosažitelná, identifikovat s povoláním, o které bude následně usilovat, téměř jakýmkoliv.

T: :) To bylo samozřejmý, že půjdeš na zdrávku?

I: No, já som už od malička chcela íst akože na zdravotnu, mně to jako bavilo, takže ani som sa nerozmýšľala, že bych nešla na zdravotnu.

T: A to sis vybrala sama na strední? A co chtěli rodiče, abys dělala?

I: Oni povedali, že čo ma baví, ať si vyberem. Že oni nebudu nič hovorit proti tomu čo si vyberem (...) ani sam nad tím tak nerozmýšľala.

T: A rozmejšľala ses ještě mezi zdrávkou a nečím dalším?

I: Nie..

(Ela Kociánová, 20 let, studentka VŠ na sestru)

T: A výběr střední?

I: Tak to uplně jasný, lebo mamina pracovala ako v nemocnici a my keď sme chodili pre ňu tak ma sa to hrozne pačilo stale za každým, tak ako nad inou školou som ani nerozmýšľala, vobec.

(Jana Jasná, Ph.D., 27 let, absolventka strojírenství)

Nutno však podotknout, že zmíněná identifikace s určitou orientací, ať už technického směru, či jiného, s ohledem na reflektivní povahu jedince nepodléhajícího pouhé strukturální determinaci, je reflektována v různé míře – aktér nemusí být jasně vyhraněný pro obor samotný. Zmíněná identifikace a orientace je pak komplementárním faktorem, spolu s krom již zmíněných faktorů místa a jazyku, i vrstevnickou skupinou a vlivem rodičů.

5.6. Vliv rodičů a „nevyhraněnost“

Výběr střední školy dítě s rodiči probírá, rodiče s ohledem na vlastní preferenční systém zohledňující ambice dítěte a vlastní interpretaci toho, co je pro dítě nejlepší, vyjadřují vlastní názor, který je však s ohledem na vlastní preference aktéry reflektován. V případě potvrzení stávajících preferencí dítěte (jasné orientace) významný vliv rodičů informátoři nereflektují; případně (i na základě negativního vymezení vůči oborům ostatním) je nazíráno jako faktor posilující volbu dítěte:

T: Řekl bys, že to rodiče chtěli, abys šel na techniku, a né na něco jinýho?

I: (.) Tak aj otec je stavbar a aj Gábi ona je geodetka, ale chodili na tú istú. Takže tam len (.) oni se veľmi do toho nestarali, ale aby som nešiel, nechceli abysom nešiel na internát, a aby to nebolo aj učňouka.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: Proč mamka nechtěla aby si šel na gympl?

I: Lebo som nebyl rozhodnutý či chcem ísť na tu vysokú školu a keby že mam tych 4 roky gymplu vyštudovaneho a nejďu na vysoku kol, tak (.) zbytočne.

I: (...) Tak (.) stredna bola takové spoločné rozhodnutí s mamou by som povedal.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

V případě jasné nevyhraněnosti, tedy reflexe absence vlastního cíle té doby, se vůči návrhům, které kolidují s vlastními preferencemi dětí, vymezují:

T: A tak rodičům to bylo jedno, kam půjdeš na střední?

I: Nie, veď už mama hovorila že abysom šla na pedagogickú a otec aby na (.) na zdravotnu.

T: Tak tys je takle neposlouchala?

I: Nie 😊

T: A prečo?

I: M-m, nebavi ma to. Nie. A a učiteľka by som nebola, lebo poznám děti. A zubarka, čo ja viem, dobre zaraba, to je pravda, ale kadý den aby som pozerala do úst? Nevie, :) nebavi ma to.

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

I: Máma chcela aby som išiel do Rymavske na akademicku a otec on chcel, aby som išiel na (.) zdravotnu, čo je v (.) Lučenci. [informátor zvolil střední školu stavební]

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

Z důvodu vlastní nevyhraněnosti, pronikajícího individualismu (příp. privatizace odpovědnosti a tedy i větší nezávislosti [Bauman, 2002]) a prosazovaných hodnot spjatých s „hédonismem“, v tomto kontextu v jeho derivované podobně na volbu takové školy, ve které to bude daného aktéra bavit, jsou aktéři nuceni volit odlišných strategií. Krom místa a jazyka tomu je především vrstevnická skupina, na kterou se v případě nevyhraněnosti obrací a kterou reflektují jako nejdůležitější faktor:

T: Proč si šla zrovna na gympla na střední, a ne třeba na nějakou zdravku nebo tak něco...

I: (povzdech) Lebo tam išly moje kamaratky, tak (povzdech)

T: Jo? Takže kamarádky (.) byl hlavní důvod?

I: :) Áno. :) Neviem.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: Tak jak jste s rodičemi vybírali střední školu?

I: Nijak :)

T: Jakto?

I: Agi (..) ma sestrenicu, aj tu bola. A ona je o rok staršia? Nie, od dva a ona chodivala na tu gympel a ona povedala, že to je veľmi dobre tak pojdme tam a ja som ešte nechcela hneď na slovensku školu, tak pojdem ešte na strednu, jako maďarsku a potom pojdem na slovensku a (...) ona hovorila že abysme išli tam. Ona bola ako maďárska stredná škola, (...)

Vo Filakovem a Rymavska Sobota, neviem či poznáš, no a tam som nechcela ísť lebo tam, tam som nemala znamych a tam (.) tu sme mali plno

I: (...) Takže vždy som bola taka, že tam som šla, kde su znamy, lebo vtedy je dobre, nie? :

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

Význam tohoto faktoru potvrzuje i můj hypotetický dotaz změny poměru kamarádek volící jednotlivé obory:

T: A kdyby šli třeba všichni na ekonomku?

I: Tak by som asi išla na ekonomiu, tam som tiež podala přihlášku.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

I: Ela, akože odmalička sme boli spolu, na základnej sme boli spolu, na strednej a ona šla tam [na gymnázium] Jana, ta je druha, ona šla na zdravotnu.

T: Komplikace.

I: :) Hej, teraz koho mám? :) Potom aj tretia šla na gymnázium ale ona šla ako do slovenskej triedy, lebo máme slovenske aj maďarske triedy. Potom (.) aj druhá kamarátka šla na gymnázium, tak som vybrala že dve išly tam, jedna tam, tak tam bude veľká partya tak pojdem tam :)

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálných vied)

6. Důvody uvažování vysoké školy

Výše jsme dle diachronní perspektivy již uvažovali, jakým způsobem se kulturní prostředí podepisuje na aktéra v době základní školy, jak aktéři reflektují prvky výchovy, prostředí a dle jakých principů si vybírají střední školu, jejíž výběr zde chápu jako jistý podklad formování názorů i možností pro uvažování školy vysoké.

Faktory uvažované v době základní školy se s uvažováním vysoké školy začínají značně diverzifikovat – aktéři již nejsou omezeni pouze na lokální kontext, ale paleta možných oborů studií je široce otevřená. Každý z potenciálních vysokoškolských oborů studia také po aktérech dle sdíleného vědění předpokládá značné množství úsilí, investic časových, ale i finančních. Ty však oproti studiu sekundárnímu nejsou nutné, aktéři tak musí reflektovat její možný přínos, stejně jako reflektované důvody volby. Ty se tak rozrůžňují...

Pro lepší uchopení a vstup do problematiky bych navázal na onu diachronní perspektivu – informátoři možnost jít studovat vysokou školu poprvé začínají reflektovat obecně ve 3. - 4. ročníku (výjimečně pak i dříve, ale i po nástupu do práce po čtvrtém ročníku střední školy) pravděpodobně v důsledku určitého impulzu, který však zakrátko v jeho reflexi doplní celá řada vlivů, které na jeho následující uvažování působí společně. Rekonstruovat takový impulz informátoři většinou nedokážou, jindy tomu je jasný reflektovaných vliv určité osoby, vrstevníků, kteří o ní uvažovali dříve, impulz od učitele či reflexe nedostatečné kvalifikace. Samotné rozhodnutí (nastoupit či nenastoupit) ale spočívalo až na výsledku procesu zvažování vlivů ve své komplexnosti a vyjednávání s rodiči.

Abych dosáhl co nejtransparentnějšího způsobu prezentace tohoto procesu uvažování v kontextech, budu jej interpretovat na základě rozlišení dvou rovin – nejprve vlivů personalizovaných (působení na uvažování vysoké školy prostřednictvím rodičů, sourozenců a vrstevnické skupiny) a reflektovaných důvodů (reflektované důvody, proč šel informátor studovat, tedy reflexe možného přínosu).

6.1. Vliv rodičů – podpora angažovaná

Přístup rodičů k vysokoškolskému studiu svých dětí (dle jejich participace a reflexe významu jejich vlivu) můžeme hrubě rozdělit na „podporu angažovanou“ a „podporu pasivní“. Ty se samozřejmě mírou participace i kontextem důvodu oné angažovanosti, příp. pasivity liší.

Mluvím-li o výchově angažované, myslím jí, na základě výpovědí informátorů, aktivní probírání možnosti studovat vysokou školu, k níž jsou informátoři rodiči více či méně vedeni. Tento vliv ve své vyhrané podobě můžeme deklarovat na mých informátorech vyššího věku (ročníku 1950-1960). To, čím se ona angažovanost liší, jsou aktéřské reflexe a mé interpretace jejich motivů. Budu tedy vycházet z konkrétních případů, které však lze uvažovat i jako abstraktní „modely vlivů“.

6.1.1. „Nátlak“ z hlediska teorie rodinné reprodukce (Bourdieu)

Prvním takovým modelem je angažovanost, mohlo by se zdát nabývající až formy jistého nátlaku. Ten je informátorem reflektován v důsledku preferencí matky, která „*prostě* (.) *každému chcela pomoct*“, deklarovanou angažovaností v Červeném kříži:

T: A môžu se zeptat, když jste se hlásil, tak jste se hlásil na lékařskou nebo i na techniku?

I: Ne ne, absolutně ne, nebolo to celkom moje rozhodnutí, to mama hlavně se angažovala akože tak ona chcela, ale ze začátku mna to moc nebavilo. :)

T: A vy jste na tu lékařskou vyloženě musel kvůli mamce?

I: Tak určitě by som nešiel len kvôli nej samozrejme, ale tak (.) já som si ťažku hlavu nikdy z ničeho nerobil, to musím povedat, že (.) chlapci su tak, že som se nikdy neučil, nebifloval, jen nějaké predmety byly, kde som se musel biflovat....

I: (...) Matka chtěla vysloveně toho lékaře, i když ho v rodině moc nemáme. (...) Ona to chcela, ale zase nenaléhala, že musím, musím. Niečo som musel vybrat, pravdu povedat :)

T: Myslíte, že vás ovlivňoval při výběru ještě někdo jinej než mamka?

I: Absolutně ne.

D: Tak lebo ona veľmi rozprávala s ludmi, ona prostě (.) každému chcela pomoct, ona bola aj v červenom kríži akože prostě taková dobrovolníčka, takže asi ona ty možnosti nemala, tak predpokládám, že chcela, aby som já študoval.

(MUDr. Ján Stanko, 61 let, absolvent obecného lékařství)

Krom výše zmíněného vlivu matky již pouze okrajově reflektuje možné dispozice studia vysoké školy v důsledku absolvování gymnázia (i přes průměrný prospěch). Nutno však podotknout, že rozhodnutí korespondovalo i s předměty, které ho ve škole bavily, především chemie, fyzika, biologie, atp.

Z hlediska kontextu té doby je však nutné uvážit tehdejší pole možností a rodinné reprodukční strategie. Přestože Bourdieu (1998) pojmem pole možností uvažuje spíše vlivy myšlenkové (které aktéři ve svém jednání zohledňují), v tomto kontextu se domnívám, že

mohou nabývat významu i reálných možností v praxi - k tomu, aby se potenciální zájemce dostal na vysokou školu se silnou poptávkou a regulací přijímaných, bylo potřeba značných časových výdajů a mobilizace sociálního kapitálu; v tomto případě tato snaha spočívala na matce:

I: Mamka chodila akože za profesormi aj do Filiakova akože či sa to nedá nějako (.), nebolo to také jednoduché se dostat ako teraz, takže to chcelo dobrý známý. Profesor ze strednej, ktorý mel kontakty nekde jinde na ministerstvu.

(MUDr. Ján Stanko, 61 let, absolvent obecného lékařství)

Relativně zakotvený vhléd do problematiky uspořádání vesnice můžeme nalézt v dokumentu mapující dějiny vesnice – jedná se o dokument, který se s využitím různých zdrojů, kronik, ročenek, dochovaných dokumentů atp. snaží rekonstruovat svou minulost. Z ní můžeme například zjistit, že až do počátku 20. století hlavním zdrojem obživy místních obyvatel bylo zemědělství. Uvádí, že r. 1840 se zde nacházelo (61 rodin v 46 domech, 1 úředník, 3 řemeslníci, 36 sedláků a 49 poddaných panstva a v zemědělství). Dále uvádí „pořadí důležitosti“: „Poradie dôležitosti v dedine vyzeralo nasledovne: zemepán, farár, notár, učiteľ, remeselník, želiar, kočiš, pastier, krčmár a cigáni.“⁶

Vzhledem ke struktuře obyvatelstva a typu distribuce sociálních postavení (srov. Haukanes, 2004; Hudečková, & Lošťák, 1995) se můžeme domnívat, že sociální uspořádání se zde ve velké míře odvíjelo od velikosti a kvality vlastněné půdy. Toto dejme tomu „tradiční“ uspořádání bylo narušeno rozvíjející se modernizací (a diverzifikací povolání), ale především znárodněním a kolektivizací. Tím, že většina půdy již nenáležela soukromníkům, zmizel i základní znak diference sociálních postavení. Stará sociální struktura uspořádání se začala rozpadat. Budeme-li uvažovat rodinu, tak jak o ní uvažuje Singly (1999) či Bourdieu (dle Katrňáka, 2004), tedy z toho hlediska, že se každá rodina, každým svým významnějším počinem, byť i interpretovaného odlišně, pokouší svůj rodinný sociální status udržet, případně zvýšit, rodiny mohou v tomto pomyslném zlomu uvažovat kulturní či vzdělanostní kapitál v nových kontextech, nabývajících nového významu.

Rodina Stanko je jednou z několika málo uváděných v kronice, a to jako rodina panská, v dřívějších dobách disponující i služebnictvem. Interpretace tohoto typu, tedy tlaku ze strany matky z důvodu uchování či zvýšení postavení v sociálním prostoru, podporuje i jeho tvrzení

⁶ Z důvodu zachování anonymity necitují.

o své rodině „vysokoškolského rázu“, s absolventy vysoké školy u 4 z jeho 9 bratraců, i přes kronikou dokumentovaný velice nízký výskyt vysokoškoláků. „Tlak“ k lékařství tak interpretuji jako specifický druh strategie udržení či zvýšení sociálního postavení prostřednictvím vzdělání jako diferencčního znaku, obzvláště u lékařství, se zvláštní prestiží, které se zmíněnými aktérovými preferencemi (oblíbenými předměty) koresponduje.

6.1.2. „Vedení“ z hlediska teorie rodinné reprodukce (Bourdieu)

Četné paralely k výše uvedenému přístupu můžeme shledat u jednoho z jeho bratraců. V tomto případě jde o reflexi verbalizované motivace, vedení a diskuse ze strany rodičů, ne však v podobě určitého „tlaku“ k specifickému oboru, navíc v umírněnější podobě reflektované s větší autonomií:

T: A to rozhodnutí teda bylo na vás, že budete studovat vysokou školu.

I: No rodičia chceli, alebo aj otec mal vysoku školu (.) on bol učiteľom na základnej škole (.) takže rozhodnutie na mňa, ale nalíhali na to, aby som prihlásil, že máš dobrý rozum, snaživý si (.) lepšie ti to bude v živote a potom sam ani neopanoval.

T: Tak na vás teda nalíhali, abyste šel studovať ďalej?

I: Rodičia?

T: Mhm.

I: Nalíhali, vravili, aby som išiel ale (.) aj sám som si priznal, že lepšie by bolo, aby som išiel na vysokú školu.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

Informátor se v tomto případě nejprve vedení nepodvolil, ono vedení reflektoval a rozhodl se, že nejprve nastoupí do práce, kterou se však ještě do konce léta toho roku rozhodl opustit a nastoupit na vysokou školu. I zde ono vedení k vysoké škole, vzhledem k titulu otce, učitele, koresponduje se zmíněnou strategií reprodukce.

6.1.3. Podpora angažovaná v době postsocialistické

Tento model přístupu můžeme identifikovat i v době postsocialistické. Však ona zřejmá výlučnost (v prvním případě dána kronikou, druhou titulem otce) s příchodem diverzifikace typů a forem kapitálu určující navíc nejednoznačnou příslušnost k určité třídě (jak píše Bauman, většina lidí se nyní hlásí k třídě střední [2002]), se vzhledem k této teorii začíná, přinejmenším v rámci mého výzkumu, problematizovat. Musel bych totiž, chtěl-li bych jej

řádně zakotvit, přistoupit k určitému souboru metrik socioekonomického kapitálu napříč určitou lokalitou. Dále se tedy omezím spíše na projevy kulturního prostředí.

Diskuse a uvažování vysoké školy v rámci rodiny vystupuje s ohledem na dobrý prospěch, který zde hraje klíčovou roli. Výběr a uvažování vysoké školy je zde uvažováno společně s rodiči:

T: Co si o VŠ mysleli rodiče?

I: Že treba zkusit, keď mám dobré známky. (...)

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent elektrotechniky)

T: Ahm. A proč jsi chtěl studovat vejšku?

I: No (.) Dlouho som nechcel ale potom, akože dobre som sa učil na gymnaziu vieš, tak už (.) sme sa dohodli aj s rodičmi, že škoda by nebolo zkusit, vieš? (ahm) Tak ale nevediel, nevediel som, že čo chcem studovať ani nič. A že vediel sem, že idem na nějaký technický smer a (.) uvidiel som akože (3) toto znělo nějak dobre a na to som sa hned' prihlasil (...) keď som mal dobré známky, tak už škoda byla neist na vyšku a nezkusit to.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent elektrotechniky)

T: A tak třeba při tom výberu ovlivňovali tě nějak rodiče, co by si měl studovat?

I: (...) Spolu sme sa na to pozreli a spolu sme to vybrali (...) Akože oni veľmi nietlačili na mňa čo čo ja by som mal studovať ale čo ja viem čo (.) oni mi dali slobodne rozhodnutie (jo?) ani iba mňa nenutili že abysom musel ísť do školy na vysoku nebo čo ja viem čo (ahm) vieš? (...) keby som chcel, tak niejdem.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent elektrotechniky)

I: A, tlačit nie, ale (.) pametam si že ona [matka] (zdůrazněně) mi hledala aj školu: a to ještě sem by si mohla (.) podat prihlášku, aj sem. (.) Hm, dobre, tak zkusme. (...) Těšila sa, že se chystám na vysoku, otec ten se velmi nestaral do toho.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

6.2. Podpora angažovaná v případě sourozenců

Od výše uvedeného se zcela liší pozice těch informátorů, kteří mají staršího sourozence. Je pozoruhodné, že z 6 informátorů, kteří mají staršího sourozence, 5 z nich (těch mladších) si

vyjednálo studium vysoké školy. Vliv starších sourozenců je takřikajíc *dvousečný*, na jedné straně ovlivňují nazírání vysokoškolského studia rodičů, na druhé svých mladších sourozenců.

6.2.1. Vliv na rodiče

Na své rodiče působí přinejmenším na dvou rovinách: zaprvé, danou možností studia vysoké školy v rámci rodiny legitimizují, zadruhé jim během svého studia zprostředkovává její prostředí.

Volba u prvního sourozence je vyjednaná s ohledem na prospěch či ambice aktéra, rodiče tak jsou nuceni o vysoké škole uvažovat jako o specifické strategii. Tím že první potomek studuje, tak ve většině případů manifestuje, že rodiče seznali její legitimitu, respektive její možný přínos pro život svého potomka. Pokud se s takovou volbou identifikují, rodiče své další děti k tomuto rozhodnutí již vedou sami:

T: A chtěli po tobě aby si šel studovat vejšku?

I: Ahm. (.) Chceli. Tak keď už obe dve sestry byly na tej vysokej, tak chceli abych aj já išiel.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

I: Já som práve ešte na strednej neveděl či idem, mne se velmi nechcelo ist na vysoku, já som až ve 4. ročníku se rozhodol, ale rodiče chceli, aby som išiel na vysoku, aby som to išel alespon vyzkusiť.

T: A ty na to?

I: No, já takéto veci nerad řeším, tak som jim urobil po vuli.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

T: A pro Vás bylo samozřejmý, že budete pokračovat na vysokou školu?

I: (...) Například moj brat, (.) on chcel pokračovat, na stavebnu chodil, chcel pokračovat a tiež už mal papiery na letnú aktivitu, že pojedie tam a nato nějaký neviem aký soudroh zaúradovali a přišiel papir, že nezobrali sme vás, takže (.) on napríklad timto padom nešiel na vysokou školu.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

T: Takže si to neregistrovala, tak jako, rodiče tě k tomu nějak nevedli?

I: Nie-e

T: Ani se o tom nějak nezmiňovali, nemluvili o tom?

I: Nie, nie, ako, no, (.) segra je starša, takže všetko bola sestra prvá a ja som už potom rok po nej, takže bolo zaujímavé, takže nejpr sestra, sestra, sestra a potom už ja som sa tak viezla, že toto sme mali pred rokom, tak aj ty, toto bolo, tak aj ty.

I: zase ne až tak doslova, hej že nutenie, alebo niečo. Tak ja som chcela íť na tu psychológiu (...)

(Jana Jasná, Ph.D., 27 let, absolventka strojírenství)

6.2.2. Vliv na sourozence

Nejen že proměňují názírání vysoké školy rodičům, ale i svým sourozencům. I zde je funkce staršího sourozence dvojí. I zde, zaprvé, svým studiem tuto možnost manifestuje a legitimizuje a zadruhé, funguje jako zprostředkovatel – v tomto případě nejen verbálně, ale mladšího sourozence může do tohoto prostředí i „pozvat“. Informátor v tomto novém kontextu zprostředkované i bezprostředně poznané „atmosféry“ vysoké školy, v kontextu, kdy je daná volba již nahlížená jako možná, uvažují, oproti jiným aktérům, z hlediska svého rozhodování tyto nově vzniklé a nesamozřejmé faktory jako velice významné:

T: Kdy si o tom začal přemýšlet, že půjdeš dál?

I: Keď som poznal sestrené kamarátky, kamarátov, čo má na vysokej, že (.) že vlastne ako to tam žije lebo ako by som povedal.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

I: Potom som sa tam aj byla pozriet na, ako to tam funguje. (...) V čvrtom ročníku, keď som bola za sestrou na vysokej. (.) Internátny život bol úplne skvelý, takže (.) :) som tam išla.

(Jana Jasná, Ph.D., 27 let, absolventka strojírenství)

I: No (.) v tom čase, no, ne že by teriaz ne, ale dobre sme vychazali so sestrou, ona keď išla na vysoku, tak to bylo jakože každý den sme si smskovali nebo volali prostě, akože aby sme boli spolu, tak aj kvoli tomu som chcela že ísť, na techniku ísť, a už ten priateľ tam tam bol...

(Jana Jasná, Ph.D., 27 let, absolventka strojírenství)

Krom toho může sourozenec působit i jako faktor „srovnávání“, tedy studium pojímané jako jistá forma manifestace kvalit, kterou aktér reflektuje:

T: A myslíš, že si šel na vyskou školu i třeba kvůli tomu, že tam byl brácha?

I: (.) Tak určité z časti, z časti hej, tak možno (.) si chcem ukazať aj že keď on dokazal, aj ja dokažiem, neviem. Nevidim si sam do hlavy, ale že by to bol konkrétny dôvod, že pojdem tam, lebo tam chodil brat, tak to nie

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

Lze tedy říci, minimálně na základě mého vzorku, že vede-li cesta staršího sourozence po střední škole na školu vysokou, mladší má k jejímu studiu zřejmé předpoklady, jak jsem již zmínil, prostřednictvím zprostředkování jejího prostředí a legitimizace této volby jak pro mladšího sourozence, tak i rodiče.

6.3. Podpora pasivní

V jiných případech je role rodičů v procesu rozhodování reflektována velmi omezeně. Přestože na základě reflexí nemůžeme rekonstruovat přesnou podobu jejich snažení, jejich výsledný vliv je reflektován velmi omezeně. Je jim však připisována jedna významná charakteristika, a to, že je ve studiu podporovali. Z hlediska uvažování vysoké školy jsou reflektováni jako určitá pasivní podpora, však ve dvou odlišných „typech“: první z důvodu sebenazírání a ambicí, tedy stručně řečeno jasné orientace aktéra na vysokou školu i specifický obor, druhý v případě připisování významného vlivu vrstevnické skupině, příp. významnému druhému v rámci ní.

6.3.1. Podpora pasivní z důvodu autonomie dítěte

Jako relativně nevýznamná úloha rodičů (z hlediska jejich motivace, angažovanost, participace a v důsledku i reflexe jeho vlivů na konečnou volbu středoškoláka) lze identifikovat v takových případech, kdy aktér vědomě nereflektuje žádné bariéry a zároveň je k danému studiu, i oboru jasně orientován – takovou možnost považuje za samozřejmost, samozřejmé pokračování a rozmluvu s rodiči jako určitou nutnost, jejíž reflektovanou výslednicí je jejich podpora, je tudíž autonomní. A naopak, absence výrazné angažovanosti rodičů může být reflektována jako důsledek její nepotřeby:

T: A kdo vás vlastně ovlivnil v tom, abyste studovala vysokou školu?

I: Tak pozri, ja som ňák v tom čase (.) tak mala som kolegyně ktore hned po maturtě se vydali a založili si rodiny a tak a (.) ja som v take v tom čase jako ňák nemala, plány, takže som to brala akože ísť na tu školu. Tak ta podpora, tak samozrejme že učitelia povedali tak jasne že

chod', rodičia tiež, chceš, chod', kludne, my ťa budeme tom podporovať, takže (.) nebol vlastne nijaké nie mi z žadnej strany, iba ak by bala byvala nějaka brzda, to čo našťestie nebolo.

A tak rodiče chtěli abyste studovala dál?

I: Tak prečo nie. :)

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

T: Probírali jste, jestli na tu školu jít nebo nejít?

I: No, pre mňa asi automaticke že som išel. Nie akože zkusit som chcel a podľa mňa automaticky (...)bol sem medzi nejllepšími žaky aj na strednej (3) pre mňa bolo to ako automaticky, že stredná, vysoká.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

T: Proč jste vlastně chtěla jít studovat vysokou školu?

I: Neviem, to bylo take pre mňa take samozrejme, že neskončím to tym, že maturita a koniec ale že (.) že prostě něco viac a d'alej a (.) neviem. Tak to samo prišlo že, prostě pokračovať, nezastať :)

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

T: A kdy? Od kdy si to takhle začala plánovat?

G: To keď som chodila na strednu školu, vždy som chcela, že budem študovať a pojdem do Košic, alebo v Bratislave a budem študovať a budem sa učiť a budem tam a (.) mna to vždy tiahlo nějak tým učitelským smerom.

(Bc. Liana Jasná, 29 let, absolventka geologie)

6.3.2. Podpora pasivní z důvodu nahrazení vrstevnickou skupinou

Zatím všechny zmíněné vlivy na uvažování vysoké školy pocházely zvenčí, případně skrze vlastní zřejmou aktérovu autonomii, nicméně rodinu jako takovou nemůžeme v určitých případech uvažovat jako výlučné a v tomto ohledu i dominantní prostředí vlivu. V případě reflektované nevyhraněnosti se aktéři obrací na vrstevnickou skupinu, která v určitých případech skutečně může představovat i reflektovaný dominantní impuls k jejímu studiu, ať už prostřednictvím přímého vlivu a jejího verbalizovaného vyjednávání (typu „*pojďme spolu*“), tak i vlivu nepřímého (typu „*Šli studovat i ostatní, tak proč ne i já?*“):

I: A niekory spolužiaci som veděl že sa prihlasili na vysoku a veděl som že ja som aspoň taky (.) snaživý ako oni, že by som to zvládoł.(...) já som bol tiež (.) snaživý a mrzelo ma, že já som nešiel. (...) Nechcel som tuto šancu propasnuť v životě, tak som išiel na vysoku.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

I: Mně se vůbec nechcelo, tak po mature, vůbec hovorim, ze zase stále ta drina a zase se učít hovorim, to se mi už niechce, že by som išla troška pracovat do nemocnice, ale potom spolužačky no, že to zkusíme (.) a tak som išla a ješťa ma zobrali.

T: A tak jaký byly ty hlavní důvody, že ses nakonec pro tu vejšku rozhodla?

I: Akože vliv spolužákov.

T: Jo?

I: Mhm.

(Ela Kociánová, 20 let, studentka VŠ na sestru)

Vrstevnícká skupina může případně zastávat i funkci kontrarodinného/kontraškolního kulturního prostředí. Paul Willis (1977, podle Katrňáka, 2004) principy sociálně-vzdělaností reprodukce dělnických dětí (tedy reprodukci stejného sociálního postavení) neinterpretuje na základě socioekonomických podmínek a strukturálních bariér, ale na základě reflexivní povahy jedinců, kteří v rámci specifických *kontraškolních kultur* zaujímají ke škole různé přístupy. Ty se podle něj formují na základě *prohlédnutí* nerovných šancí, dle kterého se pak dělnické děti se vůči škole negativně vymezují.

Vrstevnícká skupina tak uvažování vzdělanostních institucí významně ovlivňuje. Tento negativní vztah ke škole v důsledku „prohlédnutí“ lze i otočit - u případného neuznání legitimacy vysoké školy v rámci rodiny, však v případě pasivní podpory, můžeme hovořit o vrstevnícké skupině jako dominantním prostředí, které mohou shledávat jako oporu k navazujícímu studiu a které zároveň ve své reflexi staví proti svému prostředí rodinnému:

I: Aj Filo [bratr] chcel ist', ale otiec je na tom, že na čo vysoká škola (.) že neviem prečo má taký názor, že na čo vysoka škola a ja som vyrastla v takom kruhu, že základná, stredná škola, ako gymnázium, a potom výška. Ako kamarátky odišly staršie, oni vždy, ako gymnázium, vš, gymnázium, já nemám také blízke kamarátky, ktoré išly na odbornú škou a prestali a niečo robia teraz. Tak oni šli na výšku, tak to je pre mňa normálne, že já som šla na výšku.

T: Jakože kamarátky starší šly na vejšku?

I: Hej, hej, všeci a ja nemam take (.) nebo mám, poznám ktorý nešli, ale tie blízke oni su na vysoké škole.

T: A tak čím to je, když si to tatka myslí, tak že Filo nemohl a ty hej?

I: Filo móhol, nikto mu nepovedal aby nešiel.

T: Jako nikto mu to nezakázal

I. Nie, nikto nezakázal, jako otec by ako (.) podporil ho, s peniažkami...

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

T: A řekli ti chod' na vyšku?

I: Nie len tolko že keď chceš, tak chod', ale (.) podporili ma otec aj mama, a nič zle nehovorili. Len abysom spravila zkušky.

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

6.4. Reflexe přínosů

Za důvody studia lze krom vlivů identifikovat i důvody společensko-pragmatické, tedy takové důvody, které aktéři reflektují z hlediska jeho možného přínosu.

6.4.1. Prostředek k uplatnitelnosti

Jako prostředek uplatnitelnosti je vnímán především studenty gymnázií. Důvodům, které je tam vedly, jsem se věnoval již dříve, nicméně s blížícím se koncem gymnázia informátoři reflektují nedostatečnou kvalifikaci. Ta je navíc významně podtržena lokálním kontextem, nedostatek práce v tomto kraji byl během mého pobytu často skloňován. K uvažování studia je tak vede reflexe potřeby získání kvalifikace:

I: Aj. Ja som veľmi nechcela ísť na vysoku školu skuor.

T: Jakto?

I: Len keď som (.) pokazila som s tým že som išla na gymnázium a s tým, žádný odbor som nemala tak (...)To už bolo automatické, že musím na vysoku keď sem chodila do gymnázia.

T: A chtěli to tobě rodiče, aby si studovala sama? Teda, aby si studovala dál?

I: No chceli, hlavne maminka.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: Ty si šla vlastně na ten gympl, tak (.) už vtedy si uvažovala, že půjdeš na výšku?

I: Ah nie, ale (.) tak sem už musela lebo, keď po maturitách, ty nedostaneš nič, len jako, nie ako odborne školy, vieš tak (.) musela som ísť, podľa mňa. Nevěděla by som predstaviť že kde by som šla ako 18 (.) do toho, ani nechcela som ísť, vieš lebo tu mame len tovarni alebo obchody jako predavačky a take nechcem robiť. Na to som ešte mlada.

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

Tato interpretace, reflexe absence kvalifikace jako hlavního motivu studia vysoké školy je mými informátorkami potvrzena mnou položenou hypotetickou otázkou, zdali by šly studovat i v případě, že by nyní absolvovaly střední školy s jasnou kvalifikací (směru zdravotnického, ekonomického, či technického). Odpověď je shodná, studovat by patrně nešly. Studium vysoké školy je tak v případě informátorek, které studovaly gymnázium, reflektováno jako nutný požadavek získání kvalifikace, jako prostředku zaměstnání na dobré pozici:

T: A kdyby si vystudovala nějakou odbornou střední školu, třeba tu ekonomku, nebo něco jiného..

I: Tak by som možno vysoku vynechala.

(Mgr. Laura Suková, 27 let, absolventka překladatelství)

T: A kdyby si mala nějakou odbornú školu, keď, pred rokom, tak by si šla na výšku?

I: Hm, asi nie. (.) Neviem predstaviť. Lebo Filo, Filo má strednú školu, nepracuje a kúpil s auto. No. Komu dobre.

(Nina Kociánová, 20 let, studentka sociálních věd)

6.4.2. Prostředek k lepšímu životu

V případě již získané kvalifikace na odborné střední škole je volba studia uvažována z důvodu předpokladu získání vyšší kvalifikace jako prostředku k výhodnější pozici na trhu. Získané vzdělání, byť kvalifikovaného typu, stále bývá reflektováno jako nedostačující. Na jedné straně s ohledem na problematický stav uplatnění, na straně druhé bývá i toto vzdělání spojováno s představou manuální práce. Získání titulu je tak interpretováno jako prostředek k lepší pracovní pozici s vyšším platovým ohodnocením. Jak píše Katrňák (2004), nutno si uvědomit, že na stávajícím trhu stále více směřujeme vzdělání za zaměstnání a s ním spjaté platové ohodnocení, které v současné společnosti představuje základní formu směny, potažmo je i základem životní úrovně (Katrňák, 2004). Vysoké školy tak může být uvažováno jako prostředku zvýšení kvality života a prostředku k materiálním cílům:

T: Mhm. A jenom kvůli spolužákům a kamarádům?

I: No, aj kvôli sobe, že lepšie najdem prácu, keď budem mať tu vysokou lebo toto, akože ja keď som skončila, tak som vlastne asistent, ale robím vlastne to isté, čo sestry len sa do papirou nemiešam. A: No ale keď teraz spravím aj tu výšku, tak to si budem mať aj plat vyšší, aj nějaké zkušenosti budem mať väčšie, aj viac tých věcí budem moct robiť.

(Ela Kociánová, 20 let, studentka VŠ na sestru)

T: Co si vlastně očekával od té vysoké školy, co byl ten hlavní důvod studovat?

I: Tak aj kvoli tomu, aby som sa lepšie uplatnil (...)no že tak chcem mit lepší život alebo čo ja viem čo.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent elektrotechniky)

T: Co jste očekával, že vám to dá, to vysokoškolský studium?

I: No, že lepšie zamestnanie (:) hlavne, že lepšie zamestnanie (.) aj ten titul som zieskla inženier.

T: Tak jste tam šel hlavně kvůli lepšímu zaměstnání, abyste měl.

I: Ano, aby som bol lepšie pripravený na pracovný život, do práce.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

T: A k čemu vlastně chceš studovat vysokou školu jako kvůli penězům nebo?

I: Aby som vediel dosáhnout tých cílů (...), ktorých se napustim kým ich nedosahnem, by som tak povedal.

T: Můžu se zeptat jaký?

I: Hlavne sa týká nějaké materiální věci ale prostě, chcem si zarobit na vlastnej věci a potom. Očem mam jeden cieľ, že chcem si kúpiť motorku hej. A chcem s ní pociestovať po Európe a tak.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

T: A proč si teda chtěl na vysokou, když jsme u toho?

I: Kvůli tomu (.) abysom nemusel (.) fyzicky, ručně pracovat. To jako že nie.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

6.4.3. Odklad práce a zkrácení „vojny“

To je však pouze jedna strana mince, tím, že aktér studovat vysokou školu jistě reflektuje možné přínosy z hlediska dlouhodobé perspektivy, získává ale i z hlediska krátkodobého. Někteří aktéři, především chlapci, tak reflektují jako významný faktor i skutečnost „odkladu“ práce, případně zkrácení povinné vojenské služby:

I: Mal som dobry rozum, tak prečo nie ja vysoku školu (...) aj na viacerych miestach som brigadoval a viem čo je dvanácky tahať a makať furt, to neni moje banda (.) akože, (.) rači

toto projektovanie, s rozumom. Kvuli tomu som aj šel na vyšku. (3) a nechcel som jít za vojaka, vtedy bola ešte povina služba, vojenska, rok alebo devať mesiacou a (.) nechcel som ist'.

T: A to byl jako tvůj hlavní důvod? Abyste

I: Nie, nie, ale :) aj, aj druhý.

(Ing. Tomo Budaj, 34 let, absolvent VŠ stavební)

T: Když jste přecházel z tý střední, tak proč teda jste šel na tu vysokou?

I: No jak už som hovoril, že ambície, aj v podstatě, hlavně ty ambície a potom abysom nemusel na vojnu na ty dva roky, lebo to nebola sranda. A zkusil som aj zamestnani a ja som vidiel, že som nezralý na tu robotu, tak chcel som ešte niečo viac dosahnuť, niečo sa naučiť a potom si najst' lepší robotu.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

T: Ahm. Co všechno myslíš Tě v tom ovlivnilo, že si šel dál kromě těch kamarádek a kamarádů?

T: Že aby som nemusel ist' hned robiť.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

6.5. Vysoká škola na vesnici

Požádal-li jsem své informátory, zdali by, prosím, reflektovali co nejobsáhleji své důvody studia vysoké školy, k prostoru vesnice se ani v jednom případě nevztahovali. Při rekonstrukci svého procesu rozhodování prostor vesnice za důležitý neshledávají. Sama vysoká škola však v jejich reflexi nese mnoho významů, které se k vesnici vztahují a které tedy lze uvažovat i jako nutný rámec, ke kterému se vztahovali.

Významy spjaté s vysokoškolačky na vesnici lze obecně rozdělit do dvou časově ohraničených období, období vyznačující se vysokou hodnotou vysoké školy a nízkou mírou frekvence vysokoškoláků, a naopak, období masifikace vysokých škol a devalvace jejich hodnoty.

Vysoká škola je již od dob, kam sahá paměť mých informátorů, uvažována jako jistý diferenční znak. Její význam je obzvlášť patrný z významu, který jí přikládali rodiče, kteří k ní své potomky vedli již v době, kdy počet vysokoškoláku na vesnici byl velmi malý. Volba jít studovat tak byla zpravidla podmíněna dobrým prospěchem, mobilizací sociálního kapitálu, ale především zájmem (na jehož formování se podíleli i rodiče, jak výchovou, tak i

motivacemi na přelomu střední školy). Absolvování takového stupně v tomto kontextu je nazíráno jako manifestace schopností jedince.

I: (...) samozrejme že boli hrdý na to, že se to tak podarilo a vlastně myslím si, že ta promoca pro každého rodiče, keď tam sedí v tej veľkej sále a vidí, že, že to dieta si jde prevziat, v mém prípade to bol ten červený diplom, takže boli akože veľmi veľmi, to bolo pre nich taká odměna za to, že mňa tedy podporovali za ty čtyři roky.

(Ing. Irena Smutná, 53 let, absolventka VŠ ekonomické)

T: Vy jste tady na vesnici vlastně jeden z mála, co má vysokou školu, tak čím myslíte, že to je?

I: Vyšší ambície som mal asi. Aj otec mal vysokú školu. Vyššie ambície. Ja som aj radosť chcel rodičom urobiť, že ich syn (.) nie nadarmo ma vychovávali.

(Ing. David Sluka, 55 let, absolvent strojírenství)

Informátoři však také uvažují zánik této etapy. Reflektují procesy masifikace vysokých škol, pokles kvality i větší počet žáků vysoké školy studující i absolvující. Jeden z mých informátorů zároveň udává i časové zakotvení tohoto přelomu.

I: Bo keď som skončil, ja som prišiel 2004 na vyšku, tak vtedy ty, co skončili 2003, a tak predomnou, tak tam ešte bolo malo tych ľudí vysokoškaloú a vtedy, čo ja viem, skončilo 50 ľudí, tak z toho 40 malo miesto, alebo nějaku zmluvu už v piatom ročníku pripravenu a už měli kdě íť robiť lebo boli prostě potrebný, više a teraz podľa mňa su potrebný (.) o vela meněj je potrebných vysokoškoloú (.) Teraz už idu na vyšku skoro všeci. Aspoň podľa mňa, jak ja to vidim, tak ovela vyšie percent.

(Ing. Michal Suk, 30 let, absolvent elektrotechniky)

I: A v dnešnej době to už nerobí tak (.) už je to také, už má každý vysokú, už má každý titul. Je to také :)

(Bc. Liana Jasná, 29 let, absolventka geologie)

I: Například tak, vem si, mám známých čo študovali psychológiu. (...) Nejdě o to ani že je zbytočná, ale velmi vela lidí ji vyštuduje za rok a tolko lidí sa prostě nema šancu zamestnat v tom dobore. (...) Tak na slovensku například ti povem, že skonči vysoku školu ročně asi okolo 3,4 tisíc právníkou hej, takže kolko percent z toho sa da podle tebe zamestnat?

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

Že vysokým školám stále přísluší úloha „přidělování“ diferenčního znaku je patrné již na základě udělení titulu, jakožto „nominace“ (Bourdieu, 1998). Jen vysokoškolsky vzdělaní lidé

jsou „nominováni“ k možnosti vykonávat určité typy práce, které „titul“ vyžadují, nicméně výše reflektované změny mohou znamenat významové posuny na všech rovinách společnosti.

Z hlediska roviny aktérské, reflektují-li její masifikaci a devalvací, logicky bude na vysoké škole směřovat stále více studentů středních škol, zatím stále pod příslibem lepší uplatnitelnosti a lepší pracovní pozice, který však již nyní začíná být reflektován jako oslabený. S novým „přilivem“ těchto vysokoškoláků se může jeho tradiční úloha, jakožto diferenční znaku, jak na úrovni vesnice, tak i společnosti znatelně oslabit:

I: A keďka je celkom dost ľudí na vysoký, alebo vystudovanejších na vesnici, tak jak myslíš, že se teďka kouká na vysokoškolský študium na vesnici?

T: No, takisto jako ve zbytku štátu, že takto každá vie, že teraz sa na vysokou dostane hocikdo, teraz môže študovať hocikdo, takže (.) sa to neřeší ako niekde, že keď sa dostal na vysokú, tak bych musel niečo vedieť. Tak už sa vedelo [kdysi], že musíš byť múdry, že maká preto, a teraz ako si myslím, že vysokú zvládne hocikdo.

(Petr Jasný, 23 let, student VŠ stavební)

I: Tuto nikdy, já si myslím, že tu to nějak aspoň som si nevšimla, že by to někdo nějak řešil, že či teraz mám tu vysokou školu alebo nie.

(Bc. Liana Jasná, 29 let, absolventka geologie)

T: Myslíš, že se tady jedná s lidma, co mají vysokou školu, jinak?

I: Nemyslím si. Ludia v takéto malej dedině nerobiej rozdily. (.) Aspoň v tejto dobe už určite nie. Nikty som to tak nebral, že někdo robí rozdiel s tím či je niekto vzdelaný, alebo má tu vysokou školu, nebo nemá tu vysokou školu.

(Tomo Suk, 22 let, student VŠ stavební)

V současné době přestává být vysokoškoláky vysoká škola ze sociálního hlediska vnímána jako diferenční znak. Co zůstává, je reflexe jejího mechanismu difference (zvýhodňování) na základě přístupu k pracovním příležitostem (přestože reflektují rizika, vidina „lepší práce“ stále figuruje jako jeden z nejvýznamnějších důvodů studia).

Tato problematika je však velice komplexní. V rámci mých terénních pobytů jsem se zúčastněným pozorováním zaměřoval na fenomén možné strukturace jednání na základě studia vysoké školy a nutno podotknout, že žádná jednání volená s ohledem na studium vysoké školy jsem nepotvrdil. Pro co nejvalidnější zodpovězení jejího významu na vesnici by

jistě bylo potřeba delšího pobytu, a především zahrnout do vzorku informátory, kteří vysokou školu nestudují.

7. Závěr

Na počátku mé práce stála formulace mého výzkumného problému, která, v hrubých rysech, zní jako identifikace a co nejširší kontextualizace vlivů a významů, které formují uvažování, i pozdější nástup na vysokou školu, v reflexi vysokoškoláků na vybrané jihoslovenské vesnici.

Vycházím z předpokladu, že abych mohl otázku co nejvalidněji zodpovědět, musel jsem s aktéry, skrze jejich verbalizovanou rekonstrukci své vlastní reflektované biografie, projít všechny procesy rozhodování, které se nějak vážou na uvažování vzdělání, a zároveň i na specifické rysy výchovy. Tedy v jejich reflexi kontextů a rekonstrukci vlastní biografie identifikovat takové významné prvky, které se mohly dále promítat i do procesů uvažování a rozhodování.

V empirické části ony roviny vlivů a kontextů rozvádím. Uvážíme-li specifickou povahu kulturního prostředí, jednání a praktik rodičů ke svému potomkovi vzhledem ke vzdělání (participace a zájem), u všech mých respondentů nalézáme pro-aktivní přístup. Je patrné, že napříč rodinami se míra participace liší, nicméně ve všech případech je shodná v základním principu očekávání dobré známky (resp. v reflexi těch informátorů, kteří následně nastoupili na vysokou školu). Za dobrou známku je považována pouze jednička a dvojka. To, že je děti budou nosit, je očekáváno, pokud je nenosí, jsou k tomu různými způsoby vedeni: motivací, trestem, studijním režimem, udělením povinnosti špatnou známku opravit.

To je z teoretického hlediska uvažování mechanismů sociální reprodukce velmi významné. V této práci jsem vycházel z teorií sociální reprodukce Bourdieu (1998) a Katrňáka (2004), oba se však zaměřují na mechanismy *reprodukce*, tedy jak se z dělníků stávají dělníci a vysokoškoláků opět vysokoškoláci, ne z hlediska *změny*. Bourdieu (1998) tento mechanismus přičítá specifické povaze korespondence mezi prostředím rodiny (s různou mírou velikosti kulturního kapitálu) a mechanismem školy. Dle Bourdieu (1998) vzdělávací instituce děti selektují na základě velikosti a typu „zdeděného“ kulturního kapitálu odpovídajícího dominantní společnosti. Dle tohoto mechanismu tak vzdělanostní instituce děti předurčují k různým vzdělanostním dráhám, děti z rodin s vysokým kulturním kapitálem ke škole vysoké, děti z rodin s kulturním kapitálem nízkým ke vzdělání dělnického typu. Katrňák (2004) tuto interpretaci demonstruje na odlišných přístupech rodin/rodičů ke škole. U dělnických rodin je charakteristická menší míra, intenzita a důslednost participace při přípravě, především se však od dětí neočekává vynikající prospěch (Katrňák, 2004).

Je zřejmé, že na základě „pouhé“ aktéřské rekonstrukce nemůžeme popisovat přesné mechanismy, v důsledku kterých ona *změna*, tedy že se z dětí převážně středoškoláků stanou vysokoškoláci, probíhá, nicméně právě přístupy rodičů ke vzdělání, které děti přijímají, se zde zdá klíčový. Dobré známky jsou od dětí očekávány a jsou k nim zároveň i vedeny. S tímto přístupem ke škole se děti identifikují, o školní úspěch usilují (reflexe ZŠ, u SŠ zájem klesá, nicméně struktury přístupu z dob ZŠ považují za důležitější), chtějí mít dobré známky, chtějí patřit mezi dobré žáky.

Při výběru oboru střední školy preference aktérů nabývají pevných podob, důležitá otázka nicméně zní, s využitím jakých kontextů. Z hlediska rodiny je jistě důležitá socializace pro školní, avšak v reflexi kontextů a důvodů výběru daného oboru střední školy význačnou úlohu rodina mnohdy nesehrává, je tedy třeba uvážit i specifickou socializační úlohu prostředí.

Z hlediska její povahy proti sobě hypoteticky stojí dva extrémní, vesnice tradiční, se svou „čistou“ orientací na půdu, spolu s prací jakožto ústřední kategorii venkova, oproti „vyhraněné“ postmodernitě (Giddens, 2003). Přestože koncepty modernity stojí někde na „půli cesty“ mezi nimi, koncepty pozdní, radikalizované či tekuté moderny musíme na venkově uvažovat jako nutně přítomné, neznamená to však, že se venkov „vyvazuje“ zcela (Giddens, 2003). Ano, do uvažování vstupují nadlokální vztahy a vlivy. Tradice, i orientace na práci byla ve své „tradiční“ podobě „rozpuštěna“ (Bauman, 2002), ale jeví se mi, že i přesto si venkov zachoval svou výlučnost. Nehledě na důvody, stále o něm můžeme uvažovat a hovořit jako o prostoru odlišného od města, orientujícího se místo na konzum, na produkci (Tovey, 1998).

Do reflexí prostředí, ve kterém mí informátoři vyrůstali, se tato charakteristika vyjevuje na několika rovinách: sporadicky v idealizaci „tradiční“ práce, všudypřítomně však při uvažování vlastní každodennosti aktérů. Tato specifčnost prostředí tvoří velice významný rámeček socializace, v jehož důsledku se pak většina chlapců identifikuje s povoláním technického směru. Dívky se naopak s technickou orientací neidentifikují, v případě nevyhraněnosti, v souladu s prosazovanými hodnotami „hédonismu“ a privatizovanou odpovědností/posílenou autonomií (Bauman, 2002), uvažují spíše v krátkodobé perspektivě a orientují se na vrstevnickou skupinu.

Budeme-li se ptát po kontextech, v jakých, napříč časem, vzniká možnost uvažování vysoké školy a po tom, co její nazírání ovlivňuje, ptáme se nutně po jejím časoprostorovém zakotvení a reflexi rámců vlivů. Je zřejmé, že nahlížení vysoké školy se s postupem času proměňuje, s ohledem k teorii tak můžeme hovořit o rámcích tradice, modernity a pozdní

modernity. Každý z těchto rámců nahlížení vysoké školy určitým způsobem podmiňuje, „ukazuje“ vysokou školu za určitých okolností.

V uvažování „tradiční“ vesnice se vysokoškoláci nacházeli velice ojediněle, zpravidla se jednalo o kněze, místního či přespolního učitele, příp. úředníka; vysokoškoláci tak představovali relativně výlučnou skupinu. Vzhledem ke svému řídkému zastoupení je jasné, že systém strukturace sociálních postavení v rámci vesnice musel být postaven na něčem jiném, a to na půdě (Hudečková, & Lošťák, 1995). S procesy znárodnování a kolektivizace půdy však byl „znárodněn“ i její charakter diferenčního znaku, v tomto novém kontextu tak mohl vzdělanostní kapitál nabývat nového významu.

Jelikož se vysokoškoláci nacházeli na venkově pouze ojediněle, mechanismy a kontexty uvažování jejího studia tomu odpovídaly. Vysokoškoláci dob socialismu tak museli reflektovat omezenou nabídku, regulaci a požadavky vysokých škol; možnost studia, vzhledem k povaze prostoru a podmínek, byla zprostředkována především institucí školy, resp. jejími činiteli, a rodinným prostředím, které je k dané možnosti zpravidla vedlo. V tomto rámci je pak především mladší generací „titul“ vnímán jako jasný diferenční znak odkazující na kvalitu a schopnosti daného aktéra. Posiluje tak, či alespoň koresponduje s nahlížením vysoké školy jako hodnoty a manifestace aktérových kvalit.

Kontexty zprostředkování dob post-socialismu jsou v tomto směru skutečně „tekutější“ (Bauman, 2002). Postupem času, prostřednictvím vzestupu vlivu médií, televize, seriálů, internetu apod., se do lokálně zakotveného prostředí začaly promítat vlivy v něm bezprostředně nepřítomné čím dál více. S rozšiřující se nabídkou možností studia (růst počtu vysokých škol), navýšením počtu přijímaných a účinnější formou zprostředkování tohoto diskurzu skrze moderní média se tak i posílilo nazírání vysoké školy jako dostupné legitimní cesty vzestupné mobility. Vysoká škola je v tomto kontextu nazírána jako prostředek k uplatnitelnosti a lepší pozici na trhu práce; typ a výše vzdělání je směřována za zaměstnání odpovídajícího typu (Katrňák, 2004).

Tyto rámce tradice, až pozdní modernity, však představují spíše „pozadí“ aktérské reflexe, sami aktéři uvažují na rovinách odlišného typu, a to na rovinách sebe-nahlížení, rodiny, vrstevnické skupiny, lokality a globality. Každá z nich však v jednotlivých rámcích nabývá odlišného charakteru. Všem těmto rovinám, z hlediska aktérské reflexe, i mé interpretace, jsem se věnoval v empirické části.

Vlastní uvažování a jednání aktérů se pak dějí v kontextu mezi těmito dvěma osami – na jedné straně v rámci tradice, modernity, či pozdní modernity, na straně druhé ve vlastní reflexi

sebe-nahlížení, rodiny, vrstevnické skupiny, lokality a globality, které se na různých místech různě protínají, na jiných spolu soupeří, a jindy se zcela míjejí. Přestože jednotliví aktéři své biografie rekonstruují zdánlivě odlišně, pohyb mezi těmito osami jim je společný; jednotlivé životní trajektorie (resp. i jejich reflexe) se tak v tomto pojetí liší dle určitého místa na ose, které nad těmi ostatními v daný moment převážilo.

Seznam použité literatury

- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernost*. Praha: Mladá fronta.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Dangl'ová, O. (2001). *Rurální komunita v transformácii*. Slovenský národopis, č. 49., s. 279-299.
- Ezzeddine, P., Heřmanský, M., Novotná, H., Seidlová, G., Šťovíčková, M., & Vaňková, M. (2009). *Etika ve společenskovedním výzkumu* in E_Úvod do společenskovedních metod. Online. Dostupné z: [http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614 /cit. 5. 3. 2015/](http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614/cit.5.3.2015/).
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Praha: SLON.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). *Etika, reflexivita a "eticky důležité okamžiky" ve výzkumu*, Biograf 35.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Heřmanský, M. (2009a). *Pozorování* in E_Úvod do společenskovedních metod. Online. Dostupné z: [http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614 /cit. 5. 3. 2015/](http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614/cit.5.3.2015/).
- Heřmanský, M. (2009b). *Kvalitativní analýza dat* in E_Úvod do společenskovedních metod. Online. Dostupné z: [http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614 /cit. 5. 3. 2015/](http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614/cit.5.3.2015/).
- Hudečková, H., & Lošťák, M. (1995). *Sociologie*. Praha: Česká zemědělská univerzita.
- Chenail, R. (1998). *Jak srovnat kvalitativní výzkum do latě?* Biograf č. 15-16. s. 29-37.
- Kandert, J. (2004). *Každodenní život vesničanů středního Slovenska v šedesátých až osmdesátých letech 20. století*. Praha: Karolinum.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Konopásek, Z. (1997). *Co si počít s počítačem v kvalitativním výzkumu*. Biograf 12 [online] Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=1205>. Pouze ods. 11-33.

- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Nedbálková, K. (2007). *Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum)*. In: ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.
- Nedbálková, K. (2006). *Metodologie etnografického výzkumu ve vězení*. In: *Spoutaná rozkoš. Sociální (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici*. Praha: SLON, s. 54-80.
- Novotná, H. (2009a). *Kvalitativní strategie výzkumu* in E_Úvod do společenskovedních metod. Online. Dostupné z: <http://moodle.fhs.cuni.cz/course/view.php?id=614> /cit. 5. 3. 2015/.
- Novotná, H. (2009b). *Půda jako centrální hodnota*. in *Postrurální světy: antropologie současné vesnice*. Online. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=be0bcdde5e0af22777f7c8dfa598e66d&tid=&do=predmet&kod=YBA124&skr=2013> /cit. 27. 5. 2015/.
- Seale, C. (2002). *Kvalita v kvalitativním výzkumu*. *Biograf*, č. 27., s. 3-16.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar. Praha: Portál, 2007.
- Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Slavkovský, P (2009). *Svet na odchode. Tradičná agrárna kultúra Slovákov v strednej a južnej Európe*. Bratislava: Veda
- Strauss, A., & Corbinová, J.. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Tovey, H. (1998). *Jaký je vztah mezi rodinou a ruralitou?* *Biograf*, č. 15-16, s. 39-56.

Přílohy

Tabulka 1

Jméno	Věk	Střední škola	Vysoká škola
MUDr. Ján Stanko	62	Gymnázium ve Fiľakovém	Lékařská – obecné lékařství
Ing. Irena Smutná	55	Ekonomická v Lučenci	Ekonomické
Ing. David Sluka	55	Stavební v Lučenci	Technické - strojírenství
Ing. Tomo Budaj	34	Stavební v Lučenci	Technické – stavebnictví
Tomo Suk	22	Stavební v Lučenci	Technické - stavebnictví
Ing. Michal Suk	30	Gymnázium v Lučenci	Technické - telekomunikace
Mgr. Laura Suková	27	Gymnázium ve Fiľakovém	Humanitní - překladatelství
Bc. Liana Jasná	30	Stavební v Lučenci	Technické - geologie
Jana Jasná, Ph.D.	27	Zdravotnická v Lučenci	Technické - biomedicínské inženýrství
Petr Jasný	23	Stavební škola v Lučenci	Technické - stavebnictví
Ela Kociánová	20	Zdravotnická v Lučenci	Lékařská - sestra
Nina Kociánová	20	Gymnázium ve Fiľakovém	Sociálně-vědní studia

Okruhy pro polostrukturované rozhovory:

a) Reflexe kulturního prostředí rodiny

- Z kolika sourozenců pochází?
- Dosazené vzdělání rodičů? Zaměstnání?
- Jaký měl prospěch na ZŠ/SŠ; jak ho bavila; jaký k ní měl přístup a ke vzdělání obecně (motivace, příprava, mimoškolní aktivity a sebevzdělávání)?
- Jak se k jeho studiu na ZŠ a SŠ stavěli rodiče – jak ho podporovali, kontrolovali, motivovali, participovali, zajímali se o jeho výsledky atp.?
- Prospěch; reakce na špatnou známku: jeho, i rodičů?
- Oblíbené předměty; příprava; příprava do neoblíbených?
- Srovnání s vrstevníky?
- Práce doma; pomáhání?

b) Reflexe výběru SŠ

- Jak si ji vybíral? Kdo do jeho rozhodování zasahoval a jak?
- Participace rodičů? Reflexe jejich vlivu.
- Proč zrovna daný obor?
- Zhodnocení volby – dobrá, špatná?
- Mimoškolní aktivity: počet návštěv s rodiči: divadel, výstav; jak často sportovali; hudební výchova; počet jazyků a jejich studium; bavila je škola? Zajímala?

c) Reflexe nahlížení VŠ, rozhodování při výběru VŠ a vliv vesnice

- Co pro něj vysoká škola představuje?
- Kdy se rozhodl, že bude pokračovat?
- Reflexe důvodů a vlivů: podle čeho se při svém výběru orientoval, rozhodoval? ([ne]racionalita, [ne]kalkulativnost, vliv rodiny, přátel, vrstevníků, vesnice)
- Participace rodičů? Co si o VŠ mysleli?
- Kam všude posílal přihlášky a proč?
- V jakých rovinách si ho cenil/cení a co od něj očekával/očekává (výdělky, status osobní/rodiny, osobní přínos, změna statusu rodiny...)
- Proč se tak rozhodl? Nezasahoval do toho někdo? Vyjmenovat přátele, vrstevníky, sousedy, rodiče, prarodiče, holky...)
- Vliv vesnice - Jak si myslí, že se na vesnici cení vysokoškolské vzdělání? (jak, kým); Jedná se s vysokoškoláky na vesnici jinak? Myslel si, že bude? Povzbuzoval ho ke studiu někdo z okolí – kdo a jak? Měl od něj někdo nějaká očekávání? Tlak rodiny?
- Musel své studium v rámci těchto sektorů vyjednávat – obhajovat ho, přesvědčovat o svém rozhodnutí ostatní?

d) Stručná reflexe průběhu studia

- Jaký vztah k jeho studiu zaujímali rodiče?
- Podporovali ho? Odrazovali ho?
- Proměny jeho role v rámci rodiny? Proměny jeho vztahu k okolí?

e) Reflexe po vystudování – uplatňování svého nově nabitého kulturního kapitálu

- Reflexe uvažování role VŠ na vesnici.
- Jak se proměnilo jeho sebe-nazírání a to, jak ho nahlíží druzí na vesnici – rodina, přátelé, známí, sousedé, vesnice?
- Hodnocení svého možného přínosu pro místní komunitu?
- Angažuje se někde ve vesnici? Chtěl by více?
- Zpětná reflexe jeho rodiny.