

Wohlgemuthová, Hana

Bariéry a motivace ve vzdělávacích drahách lidí perzekvovaných totalitním režimem v letech 1948 až 1989

Studia paedagogica. 2010, vol. 15, iss. 2, pp. [127]-140

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115440>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

BARIÉRY A MOTIVACE VE VZDĚLÁVACÍCH DRAHÁCH LIDÍ PERZEKVOVANÝCH TOTALITNÍM REŽIMEM V LETECH 1948 AŽ 1989

BARRIERS AND MOTIVATIONS IN THE COURSES OF EDUCATION OF PERSONS PERSECUTED BY THE TOTALITARIAN REGIME OF 1948 TO 1989

HANA WOHLGEMUTHOVÁ

Abstrakt

Text se zabývá úlohou bariér a motivace ve vzdělávacích dráhách, které byly ovlivněny politickou perzekucí v letech 1948 až 1989. Výsledky kvalitativního šetření ukazují, že si respondenti uvědomují svoji výraznou motivaci k naplnění vzdělanostních aspirací. Tato motivace nebyla prvotní perzekucí téměř pozměněna. Opakovaná perzekuce pak vedla ke vnímání bariér, což u části respondentů zapříčinilo snížení motivace k opakování pokusů o překonání předpokládaných překážek. Motivace k naplnění vzdělanostních aspirací však snížena nebyla ani v těchto případech.

Klíčová slova

politická perzekuce, vzdělávací dráhy, vzdělanostní aspirace, vzdělávací bariéry, vzdělávací motivace

Abstract

This text deals with the roles of barriers and motivation in the courses of education of those affected by political persecution between 1948 and 1989. The outcome of a qualitative research shows that the respondents were aware of their strong motivation to fulfil academic aspirations. The motivation per se was almost unaffected by the initial persecution. Yet recurring persecution made the respondents aware of the barriers, which led to some of them being less motivated to repeat the efforts to overcome the expected burdens. However, the motivation to fulfil academic aspirations was not reduced in these cases either.

Keywords

political persecution, courses of education, academic aspirations, barriers to education, motivations to education

Úvod

O tom, že v naší zemi bylo období od 25. února 1948 do 29. prosince 1989 obdobím totalitním, je přesvědčeno mnoho autorů i právních autorit (srov. Wagnerová, 2009). Podobně panuje mezi autory shoda o výrazném ovlivnění zdejší vzdělávací politiky praktikami totalitního státu. Průnik komunistické ideologie do obsahů vzdělávání a politizace řízení školství se zásadním vlivem Komunistické strany Československa činil vzdělávací systém v daném období jednoznačně problematickým. Politické hledisko se stalo určujícím faktorem v odpovědi na otázky, kdo bude vzdělávat, koho bude vzdělávat a co bude obsahem vzdělávání. Období od roku 1948 do roku 1989 tak bylo obdobím realizované perzekuce ve školství postavené na totalitní ideologii. Politicky motivovaná perzekuce se promítala do vzdělávacích drah řady osob, a tento aspekt proto posunuje politické a historické téma také do oblasti pedagogického zájmu.

Ve vzdělávacím systému lze během uvedeného totalitního období zaznamenat různé periody vážící se k významným společenským mezníkům v naší zemi. Při zaměření pozornosti na perzekuce vzdělávaných autoři považují za nejvýraznější perzekuční období padesátá léta a dále období normalizace, tedy po roce 1968 (např. Rabušicová, 1992; Machonin, Tuček a kol., 1996; Průcha, 2006; Simonová, 2006). Určitá vzdělanostní perzekuce byla ovšem uplatňována v celém totalitním období. Alan (in Kreidl, 2002) označuje rok 1968 za jediné období v existenci komunistického Československa, kdy politický profil rodičů neovlivňoval vzdělanostní šance jejich dětí.

Skupinami obyvatel, ze kterých nejčastěji pocházeli perzekvovaní jedinci, byli zemědělci a vesničtí živnostníci označovaní jako kulaci, věřící, političtí vězni a příslušníci pomocných technických praporů, příslušníci inteligence, buržoazie a maloburžoazie, ale i jedinci, kteří se stali pro režim nepohodlní z jiných důvodů.

Relevantní údaje a statistická data o celkovém počtu perzekvovaných jsou prakticky nedohledatelné, případně existují v omezené míře; existující data se navíc často vyznačují menší spolehlivostí. Dle mnohých autorů je však faktická stránka dopadů totalitních zásahů nezpochybnitelná (např. Jech, 1993; Tuček a kol., 2003; Krystufek, 2009). Největším úskalím je ovšem náhled na praktickou aplikaci a důsledky totalitně zbarvené vzdělávací politiky, kde se již odborné názory poněkud rozcházejí. Za jednu z příčin lze považovat omezené množství dochovaných dokumentů svědčících o zmíněném procesu¹

¹ Dle vlastního zjištění nedisponuje v současné době ani Ústav pro studium totalitních režimů zpracovanými kompletními nebo částečnými statistickými údaji vztahujícími se ke vzdělanostní perzekuci. Podobně Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze nevlastní žádné dokumentační materiály vztahující se k politickým perzekucím a zásahům ve školství v letech 1948 až 1989.

a dále skutečnost, že diskutovaná problematika není zatím příliš empiricky zpracována, přičemž doposud provedené výzkumy mají často kvantitativní charakter, a nemohou tak postihnout všechna specifika zkoumaného jevu.

Snad nejvíce údajů týkajících se vzdělanostních perzekucí je možné dohledat v souvislosti s vylučováním studentů ze středních a vysokých škol, které probíhalo zejména v prvním období po roce 1948 a částečně i v normalizačním období. Tyto údaje potvrzují, že se vylučovací činnost na jednotlivých školách poměrně lišila. Obtížněji doložitelná (srov. Průcha, 2006) je již skutečnost, že mimo vylučování ze studia převažovala během totalitního období metoda omezování přístupu ke studiu prostřednictvím perzekučních kritérií přijímacího řízení na různé typy škol². V zásadě se sice jednalo o preferenci jedné skupiny a omezení přístupu ke vzdělání skupině druhé, ale pro hodnocení je důležitý vhled do mechanismu řazení osob do těchto skupin. Většinou autorů používané základní rozlišení na preferovanou skupinu rekrutující se z nižších sociálních tříd a diskriminovanou skupinu tvořenou prekomunistickými elitami je třeba rozšířit akceptací dalších diskriminovaných skupin, jejichž původ je sice v obecném pojetí preferenční (například dělnický), ale současně disponují určitou identitou, která byla vnímána režimem jako důvod k negativnímu výběru (například děti věřících a politických vězňů, kteří byli současně dělníky). Další skutečností, která stojí za pozornost, je fakt, že část tzv. prekomunistických elit (například inteligence) svým vstupem do KSC po roce 1948 mohla studijní preference svým dětem zajistit (srov. Machonin, Tuček a kol., 1996). Vliv politického kapitálu ve formě členství rodičů v KSC se jeví v přístupu ke vzdělání jako podstatný, a to během celého totalitního období. Tento názor zastávají mnozí autoři (např. Matějů, 1991; Wong in Matějů, Řeháková, Simonová, 2004).

Rabušicová (1992) považuje neoprávněné znevýhodňování jedinců z důvodu jejich původu nebo politických postojů jejich rodičů za výrazný zdroj nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Jako taková je politicky motivovaná vzdělanostní perzekuce určité skupiny občanů v letech 1948 až 1989 závažným pedagogickým problémem.

S ohledem na výše uvedené je třeba uvažovat o aktuálnosti kvalitativně orientovaných výzkumných šetření zaměřených na zmíněnou problematiku, zvláště když se možnosti takových výzkumů blíží v současnosti své konečné hranici.

Cílem tohoto příspěvku je ukázat, jak lidé vzdělanostně diskriminovaní totalitním režimem v letech 1948 až 1989 vnímají bariéry a motivace v procesu vyrovnání se s perzekucí vlastních vzdělávacích drah.

² Významnou roli v souvislosti s perzekučními mechanismy ve výběrovém řízení při přechodu na střední i vysoké školy sehrávala tvorba posudků, jejichž úlohu pro život uchazečů hodnotí Jirásek (1998) jako naprosto fatální.

Metodologie

Základní výzkumná otázka provedeného výzkumného šetření zní: Jak vnímají lidé, kteří byli diskriminováni totalitním režimem v letech 1948 až 1989, své vyrovnání se s politickou perzekucí vzdělávacích drah? Tato otázka byla dále rozložena do specifických výzkumných otázek, týkajících se vnímání důsledků politické perzekuce vzdělávacích drah a zkušeností s naplňováním vzdělanostních aspirací v kontextu významu, který je přikládán vzdělání. Při zpracování tohoto příspěvku došlo k zaměření výzkumného pohledu na specifika bariér a motivací vnímaných respondenty jako součást procesu vyrovnání se s perzekucí vlastních vzdělávacích drah.

Sběr dat byl proveden kombinací metody polostrukturovaného rozhovoru a projektivní metody nazvané Test čáry života podle Tyla. Získaná data byla doplněna dalšími daty získanými studiem dokumentů patřících respondentům. Takto dosažená triangulace zaručuje dle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku a vede k prohloubení poznání zkoumaného jevu.

Kritériem pro výběr respondentů se stala politická perzekuce, která poprvé negativně zasáhla do vzdělávací dráhy respondenta v průběhu jeho počátečního vzdělávání, tedy v době základního vzdělávání nebo nepřerušene navazujícího vyššího vzdělávání, a ovlivnila tímto způsobem jeho přístup k vyššímu formálnímu vzdělávání. Uvedené kritérium splňovali respondenti, kteří na základě zamítavého stanoviska totalitních orgánů nebyli z politických důvodů doporučení nebo přijati k plánovanému studiu na střední nebo vysoké škole. Kritériu vyhověli také respondenti, kteří ze stejných důvodů byli ze střední nebo vysoké školy vyloučeni. Respondenti byli zvoleni pomocí záměrného výběru. Část respondentů jsem oslovila na základě svých dřívějších kontaktů s nimi a povědomí o jejich životní historii, která vypoovídala o splnění požadovaného kritéria. K vyhledání ostatních respondentů jsem využila metody sněhové koule. Do výzkumného souboru bylo vybráno deset respondentů, jednalo se o šest žen a čtyři muže. Nejstaršímu z respondentů bylo v době uskutečnění rozhovoru 79 let a nejmladšímu 48 let. Čtyři respondenti dosáhli úrovně vysokoškolského vzdělání a šest respondentů dosáhlo úrovně vzdělání středoškolského s maturitou. Tři respondenti jsou zaměstnání v trvalém pracovním poměru, sedm respondentů je starobními důchodci. Věk v době posledního výstupu z formálního vzdělávání (ve kterém bylo v některých případech pokračováno s časovým odstupem) je u jednotlivých respondentů následující: 18, 22, 23, 23, 28, 40, 41, 43, 46 a 46 let.

Výzkumné šetření probíhalo částečně v posledním čtvrtletí roku 2009 a částečně v prvním čtvrtletí roku 2010. Rozhovory byly nahrávány na digitální diktafon s následnou doslovnou transkripcí. Při analýze dat jsem postupovala v souladu s principy zakotvené teorie. Volba zakotvené teorie jako

výzkumného designu by měla být činěna s přihlédnutím k výzkumné otázce a cíli výzkumu. Vhodnou výzkumnou otázkou je otázka zaměřená na zkoumání nějakého procesu (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Takovým procesem je i proces vyrovnání se s politickou perzekucí vzdělávacích drah.

Vzdělávací kariéra politicky perzekvovaného člověka

„Chtěla jsem studovat architekturu. Ale já jsem mohla být ráda, že jsem vůbec nějak existovala. Takhle mně to nalajnovali lidé kolem mě.“ (Respondentka R7)

Osudy respondentky R7 mohou posloužit jako modelový příklad toho, jak se odvíjela vzdělávací kariéra politicky perzekvovaného člověka. Respondentka se narodila v roce 1943 v rodině státního úředníka a vyrůstala společně se dvěma staršími bratry. Matka byla v domácnosti. Rodinná socializace byla silně poznamenána preferencí vzdělávacích aktivit. Respondentka se mimo jiné úspěšně zúčastnila matematické olympiády a soutěže tvořivosti, základní vzdělávání absolvovala s výborným prospěchem. Její vzdělanostní aspirací bylo studium architektury. Během výzkumného rozhovoru si zcela zřetelně uvědomovala, že její studijní plány se začaly modelovat již v době základní školní docházky. Rodina však byla perzekvovaná totalitním režimem proto, že v roce 1953 došlo k zatčení staršího z bratrů respondentky a jeho nezákonnému odsouzení pro velezradu. Po ukončení základního vzdělávání v roce 1957 nebylo tehdy čtrnáctileté respondentce doporučeno jakékoliv další studium. Na sepsání zamítavého posudku se podílela škola i místní národní výbor. Proti tomuto posudku podala rodina odvolání adresované příslušným institucím na všech úrovních od rady MNV přes vesnický výbor KSČ, odbor pro školství a kulturu rady ONV, odbor pro školství a kulturu rady KNV, okresní prokuraturu a také prezidentovi republiky, avšak neúspěšně. V odpovědích na toto odvolání byly pouze upřesněny důvody nedoporučení, například, že „*již v době návštěvy národní školy v Blažovicích byl patrný neblahý vliv rodinné výchovy. Při probírání článků o V. I. Leninovi se s náplní sice seznámila, ale její jednání nasvědčovalo, že idea je jí naprosto cizí*“. Jako jediná možnost dalšího uplatnění bylo respondentce místo studia nabídnuto internátní dělnické zaměstnání v továrně na severní Moravě. Nabídku však respondentka neakceptovala a rok zůstala doma. Teprve poté, co vzdálení příbuzní umožnili respondentce přestěhování do jejích rodiny, vedla změna trvalého pobytu k dočasnému omezení vlivu perzekuce a k přijetí na střední školu s ročním zpožděním. Před maturitou se však situace opakovala a studium na vysoké škole nebylo střední školou s ohledem na кадровé materiály z původního bydliště opět doporučeno. Po nástupu do zaměstnání se respondentka přihlásila v roce 1962 k dálkovému studiu oboru provoz a ekonomika železniční dopravy na vysoké škole dopravní, při-

čemž obor studia přizpůsobila potřebám zaměstnavatele. Na základě úspěšně vykonaných přijímacích zkoušek byla přijata. O měsíc později bylo přijetí zrušeno, neboť výběrová komise na pracovišti vydala s přihlédnutím ke kádrovým materiálům zamítavé rozhodnutí. Negativní vliv posudků se projevovat i v pracovním zařazení. Respondentka se i přes tyto zkušenosti snažila vždy o zvýšení profesní odbornosti účastí na neformálním vzdělávání, například absolvovala kurzy pro zvýšení znalostí informačních technologií a různé ekonomické a účetnické vzdělávání. Opakované perzekuční zkušenosti a postupně získané vědomí jejich nezvratitelnosti však negativně ovlivnilo vnímanou kvalitu života. Možnosti seberealizace byly přeneseny především do soukromé sféry, kdy znalosti nabyté sebevzděláváním uplatňovala zejména při plánování a realizaci různých stavebních a rekonstrukčních prací v rodinném okruhu. Současné sebevzdělávání je také zaměřeno na praktické využití a souvisí úzce s původně plánovaným oborem studia.

Motivace a bariéry v kontextu vzdělanostní perzekuce

Různé názory současných i starších autorů podporují myšlenku, že je možné politickou perzekuci vnímat nejen jako bariéru, ale v některých případech možná i jako motivaci postižených jedinců k dalšímu úsilí o naplnění vzdělanostních aspirací. Aspirace je „úroveň a struktura cílů, které si člověk vytyčuje a kterých se snaží dosáhnout“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 58). Vytýčení cílů vyžaduje určitou motivaci. „Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby“ (Vágnerová, 2004, s. 168). Takovou potřebou může být i vzdělávací potřeba. Šeďová a Novotný (2006) považují vzdělávací potřebu za významný faktor motivace k účasti na vzdělávání, přičemž vzdělávací potřebou rozumějí deficit a dle Rogerse (in Šeďová a Novotný, 2006) také potenciál (provázený tendencí k sebenaplnění) k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností, návyků či způsobů jednání. Tento deficit či potenciál pak Šeďová a Novotný (2006) vztahují ke společenským, občanským a profesním rolím. Deficit může být vymezován zvenku nebo pocíťován subjektivně. Subjektivní vzdělávací potřeby jsou vnímány buď jako tlak okolí, anebo jako vnitřní tah – snaha o osobní uspokojení či rozvoj.

Jakou roli může sehrávat v motivaci postižených jedinců bariéra ve formě vzdělanostní perzekuce, ukazuje Švancarův (2003) pohled, který podobné případy popisuje jako frustraci³. Omezení a znemožnění studijních činností

³ Frustrace je „stav motivovaného jedince, který při směřování k cíli naráží na překážky“ (Švancara, 2003, s. 94).

a cílů přitom považují Čáp a Mareš (2001) za zvlášť závažnou frustraci. Na způsoby reakce na frustrační situaci existuje více názorů, přičemž část autorů podporuje myšlenku, že frustrace může mít i motivující efekt s následným jednáním směřujícím k dosažení cíle (např. Child a Waterhouse in Homola, 1972; Hartl a Hartlová, 2000). Pokračování vzdělávací motivace i po frustrujícím zážitku politické perzekuce vzdělávací dráhy může být ovlivněno také tím, jak velká hodnota je vzdělávací potřebě jedincem připisována.

V následující části se pokusím s využitím získaných dat z provedeného výzkumu představit některé společné rysy jednotlivých případů. Zaměřím se přitom na zjištění, jak zasáhla politická perzekuce do motivace respondentů ke vzdělávání.

Vzdělanostní perzekuce prvotní a opakovaná

Důvody, pro které docházelo u respondentů k politické vzdělanostní perzekuci, se ukázaly být dvojího druhu. Perzekuce přímá byla založena totalitním režimem z důvodů spojených přímo s perzekvovaným jedincem. Perzekuce přenesená vznikla pro důvody, které byly spojeny s rodinnými příslušníky perzekvovaných. Analýza neukázala, že by rozdíly v perzekučních dopadech na vzdělávací dráhy byly způsobeny odlišnostmi mezi perzekucí přímou a perzekucí přenesenou. Jako zásadní se však vyjevila nutnost rozlišit existenci **prvotní vzdělanostní perzekuce a opakované vzdělanostní perzekuce**. Prvotní perzekucí lze chápat takový perzekuční akt, při jehož zásahu do vzdělávací dráhy došlo k prvnímu omezení nebo odepření přístupu k vyššímu formálnímu vzdělávání. Opakovaná perzekuce zahrnuje všechny další perzekuční akty následující po prvotní perzekuci, které se vyznačovaly podobným omezením.

U respondentů, na které byla namířena **prvotní vzdělanostní perzekuce přímá**, bylo nejvýraznějším spouštěcím mechanismem jednak vlastní uvěznění z politických důvodů a dále to byly důvody nekomunistické politické a veřejné angažovanosti a důvody náboženské povahy. Respondenti R1 a R5 pocítili prvotní vzdělanostní perzekuci formou vyloučení z vysoké školy, kterou navštěvovali v době svého zatčení a odsouzení. U respondentů R3 a R6 byly hlavním důvodem prvotní vzdělanostní perzekuce jejich politické a náboženské aktivity. V případě respondentek R9 a R10 byla jejich účast na výuce náboženství v době základní školní docházky zcela jasným důvodem prvotní perzekuce v přijímacím řízení na střední školy: „*Tam (v posudku) bylo uvedeno, že jsem navštěvovala po všechny ty roky náboženství, a že tedy jsem z rodiny, která nepodporuje současný režim*“ (R9). „*Dále vím, že naši, když mě chtěli přiblížit do náboženství, tak museli osobně donést přihlášku, že tam musel otec každý rok chodit, že každý rok upozorňovali na to, že se nedostanu nikam na školu ... a ona (třídní*

učitelka) *mně to pak napsala do posudku a taky jsem se v osmé třídě na gympl nedostala. Ona tam napsala, že rodina není vyrovnaná s náboženskou otázkou*“ (R10).

Dopady **prvotní přenesené perzekuce na vzdělávací dráhu** se vyjevily v případě čtyř respondentek. U respondentek R2 a R4 bylo hlavním důvodem zatčení jejich otců s následným nezákonným odsouzením, u respondentky R8 bylo důvodem zatčení obou rodičů a nezákonné odsouzení jejího otce a v případě respondentky R7 posloužilo jako důvod pro prvotní přenesenou perzekuci zatčení jejího staršího bratra a jeho nezákonné odsouzení.

Každý respondent zažil také **opakující se perzekuční zásahy do vzdělávací dráhy**. Tato situace byla podpořena zejména existencí posudků, které putovaly s perzekvovanými jedinci dalším životem. Případně se k nim časem připojovaly nové písemné materiály, které většinou možnosti respondentů ještě více ztěžovaly. Například respondentka R4 zažila opakovaný dosah posudkových materiálů, které po absolvované prvotní perzekuci zapříčinily opakovanou perzekuci při pokusu o středoškolské studium při zaměstnání: *„A mezitím jsem se přiblížila na gymnázium na Jarošku při zaměstnání. A protože ze zaměstnání jsem potřebovala doporučení, tak si psali o posudek do Lukova a tím se to zamotalo. A do školy mě najednou nechtěli pouštět. ... z Lukova napsali tak silný posudek“* (R4). Posudkové materiály ze stejného zdroje přišly znovu ke slovu po mnoha letech s cílem opětovně zamezit vyrovnání vzdělanostního deficitu: *„Oni si napsali do rodiště mého ... na místní národní výbor, a oni jim napsali, že nesouhlasí, abych já tu školu dělala ... ve čtyřiceti dvou letech oni si píšou o posudek do rodiště, když jste tady od patnácti let v Brně“* (R4). Stejně tak u ostatních respondentů se ukázalo, že i studium při zaměstnání, které se snažili respondenti využít pro vyrovnání se se vzdělanostní perzekucí, bylo magnetem pro opakovanou perzekuci: *„I když potom jsem si mohla udělat tu večerní nižší ekonomickou školu, na vyšší střední ekonomickou už mě nepustili“* (R8).

Výzkumné šetření ukázalo **rozdíl, jak je zmíněná prvotní a opakovaná perzekuce pocítována** respondenty. I když byla prvotní perzekuce citelným zásahem a svým významem patří k negativním mezníkům v životních dráhách respondentů, role opakované perzekuce se jeví více negativní až fatální, neboť plnila v případech jednotlivých respondentů prakticky roli mechanismu, znemožňujícího vyrovnání se s prvotní perzekucí.

Vede vzdělanostní perzekuce ke změnám motivace?

Jak zasáhla vzdělanostní perzekuce do motivace perzekvovaných jedinců, vyplynulo z provedené analýzy. Je třeba podotknout, že všichni respondenti si uvědomují svoji **výraznou motivaci k naplnění konkrétních vzdělanostních aspirací**, kterou umísťují již do doby před prvotní perzekucí. Analýza vyloučila možnost, že by vlastní volbu studijních cílů vnímali pou-

ze jako přízpůsobení se přání rodičů. Ukázalo se, že všichni shodně připisují vzdělání značný význam. Zde je možno nalézt další zdroj jejich silného motivačního nastavení. Projevem přetrvávajícího základního výrazného motivačního nastavení může být i současná silná motivace všech respondentů k účasti na některém druhu vzdělávání. Uvědomuji si však limity této myšlenky, protože se může stejně tak jednat o jeden z důsledků nenaplněnosti vzdělanostních aspirací.

Respondenti se hlásí i v hodnocení období po **prvotní vzdělanostní perzekuci k silné vzdělávací motivaci**, které je vedla k dalším pokusům o získání vyššího vzdělání: „*Když jsem se nedostal na AMU, tak jsem se chtěl dostat alespoň na filozofickou fakultu na jazyky...*“ (R6). Dokonce i ti, kteří se jako političtí vězni vrátili z výkonu trestu odnětí svobody, což byla obecně známá indikace pro nesouhlas totalitních orgánů se studiem, opakovali pokusy o získání vyššího vzdělání. Respondent R1, který byl kvůli svému zatčení vyloučen z vysoké školy, se po návratu přece jen pokusil tuto školu znovu kontaktovat: „*Byl jsem se tam ptát, jak to je, ale když zjistili, že jsem byl vězněn, tak to bylo pasé*“ (R1). Tento respondent se i přes negativní stanoviska okresního a místního národního výboru ještě jednou pokusil o studium další vysoké školy a teprve po této zkušenosti jeho vnímání opakovaných bariér snížilo motivaci k opakování pokusů o vysokoškolské studium. Na **zachování motivace ke vzdělávání** ovšem ukazuje akceptace jediného východiska z této situace v podobě dálkového studia střední odborné školy a získání další maturity, dále uchopení nabízené možnosti studia vysoké školy ve třiceti osmi letech, kdy již s touto možností nebylo počítáno, a konečně současné vzdělávání na univerzitě třetího věku. Podobně i u ostatních respondentů měla **opakovaná vzdělanostní perzekuce** za následek **snížení nebo i ztrátu motivace k využívání stejných strategií** vedoucích k dosažení vyššího vzdělání: „*...když mě nepřijali podruhé na tu vysokou školu, tak to jsem rezignoval. ... Tak jsem sklapl a nezbývalo nic jiného než to vzdát. A řekl jsem si, že půjdu a udělám si tu průmyslovku.*“ (R5).

O přetrvávající silné vzdělávací motivaci může částečně vypovídat také skutečnost, že většina respondentů byla ochotna absolvovat i studium, které se diametrálně rozcházelo s původními studijními plány a přinášelo řadu problémů: „*... potom jsem si mohla udělat tu večerní nižší ekonomickou školu, na vyšší střední ekonomickou už mě nepustili ... ono to bylo spíš nucený, protože to je to poslední, co by mě bavilo, ale bylo to to jediný, co jsem mohla dělat*“ (R8). „*... nejhorší to bylo v tom institutu, ve čtyřiceti dvou letech, já tady rodinu, děcka. A já jsem se začala učit v jedenáct hodin v noci*“ (R4).

Jak se zdá, motivace ke vzdělávání nebyla v případě respondentů tohoto výzkumu politickou perzekucí ovlivněna. Po prvotní perzekuci se ukázala motivace k naplnění vzdělanostních aspirací jako silná a vedoucí k dalším snahám a pokusům o zvrácení vzdělanostní perzekuce. Teprve opakovaná

perzekuce vedla u části respondentů ke snížení motivace k opakování pokusů o překonání předpokládaných překážek, nikoliv však ke snížení motivace ke vzdělávání. Tak vlastně opakovaná vzdělanostní perzekuce zasahovala do vzdělávacích drah mnohem více než vzdělanostní perzekuce prvotní a jejími důsledky bylo zřetelnější vnímání bariér.

Vzdělanostní perzekuce jako bariéra ve vzdělávání

V účasti na vzdělávání, k níž byli respondenti motivováni, byla **prvotní perzekuce významnou bariérou**: „... *přihlásila jsem se na střední školu a dostala jsem zamítavý posudek. ... Nabídli mně pouze internátní zaměstnání v továrně na severní Moravě*“ (R7). „... *jsem skončila tu školu, oni mě nechtěli vůbec nikam, ani do žádného učení, nic, že tedy pokud jsem doma, tak prostě nesplňuji předpoklady, že bych neškodila společnosti ... protože moje rodina mě může obrozit ve výchově a tím můžu já zase obrozit společnost*“ (R8). Analýza však ukázala, že **prvotní perzekuce dlouhodobě neovlivnila motivaci k dalším pokusům o překonání této bariéry**. Nebyla vnímána jako nepřekonatelná překážka a na rozdíl od opakované perzekuce postrádala znaky fatalismu. Všichni respondenti se snažili opakovaně vstoupit do formálního vzdělávání, aby tak naplnili své vzdělanostní aspirace. Zajímavé je zjištění, že někteří respondenti, které vzdělanostní perzekuce zasáhla již při ukončení základního vzdělávání, odmítli nuceně nastoupit do učebního oboru nebo přímo do zaměstnání: „... *nešla jsem tam a zůstala jsem doma*“ (R7). I tato skutečnost může nasvědčovat, že **bariéry vytvořené prvotní perzekucí** neovlivnily vzdělávací motivaci, protože „pobyt doma“, zpravidla časově omezený, byl součástí strategií, vedoucích k dalším pokusům o překonání vzdělávacích bariér.

V souvislosti s prvotní perzekucí stojí za pozornost zjištění, týkající se dvou respondentek, které se v totalitním režimu již narodily. Nezažily „studijně nadějně“ dětství a byly formovány socializací v rodinách, jejichž členové měli již dřívější zkušenost s politickou perzekucí. U těchto respondentek existuje **zvýrazněné vnímání vzdělávacích bariér** již v době základní školní docházky, tedy před vlastní prvotní perzekucí: „*Vyrůstala jsem už s takovou nedůvěrou. ... Měla jsem pocit, že to oficiální školství není pro mě, že je určeno pro jiný. S tím jsem žila. Byla jsem tím ovlivněna*“ (R9). „*Protože jsem věděla, jak naši na tom byli, že mamince tenkrát řekli, když ji vyhodili, že její děti budou dělat horníky, že tady z tobo důvodu, takže my jsme takhle byli vychováni, že jsme věděli, že ty problémy budou veliký.*“ (R10). U zmiňovaných respondentek také velmi zřetelně vystupují do popředí vnímané bariéry, které jsou vázány k období realizovaných studií a které je možno označit jako **bariéry ideologické**: „*No pro mě by to nebylo. Právo za totality, to byla fraška v podstatě. A bylo hodně ovlivněno politikou*“ (R9). „*Pak jsem měla problém pro svoje názory, což se těžce neslo*“ (R10). Analýza však

neukázala nic, co by nasvědčovalo významně odlišnému motivačnímu vývoji ve vzdělávacích trajektoriích těchto respondentek, než tomu bylo u ostatních respondentů.

Vzdělávací bariéry vytvořené politickou perzekucí dávaly vzniknout ve svých důsledcích **bariérám druhého řádu**. Takovou bariérou, sice pro plány respondenta méně významnou, ale o to více citově zraňující, je například postoj rodičů k jeho studiu, který se změnil z pozitivního přístupu ke studiu v mladém věku, kdy mu ovšem studium nebylo umožněno, v postoj pasivní až negativní ke studiu v respondentových třiceti osmi letech: „*Rodiče mi říkali: že se ti chce mořit. Na druhou stranu si třeba považovali toho, že bratr matky si udělal školu večerama. Ale mně říkali: že se ti chce mořit*“ (R1). S druhořadou bariérou podobného typu ve formě negativní reakce pracovního okolí na pozdější studium při zaměstnání má zkušenost i respondent R5: „*...oni chodili do hospody, tak jsem se učil, ale vysloužil jsem si slovo inteligent a nakonec mě vykoukali z té party*.“ Do této úrovně bariér je možné zařadit i bariéry věkové, které vyplynuly z nemožnosti naplnit vzdělávací aspirace v mladším věku. Respondenti tyto bariéry často vztahovali k možnostem své účasti na formálním vzdělávání po roce 1989, kdy zmizely bariéry totalitní: „*Ale to už bylo pozdě, když ta změna přišla. Mně bylo jednapadesát*“ (R2). „*Ale člověk litoval, že není mladší*“ (R4). Respondentka R8 si uvědomuje bariéru danou kombinací věku a profesního využití ještě před rokem 1989, protože jí bylo umožněno získat maturitu až v jejích čtyřiceti šesti letech: „*A protože mně bylo těch čtyřicet šest let, tak už jsem nešla na vysokou školu ... protože by to bylo celkem naprosto zbytečný, abych po pěti letech nastoupila někde jako začátečník*“ (R8). Objevily se i bariéry, které respondenti považují za důsledek svých zásadových postojů: „*Ale v těch podmínkách jsem si pak žádné cíle nemohla klást. Jedině bych musela svoje smýšlení změnit a být po vůli režimu*“ (R2).

Jako **nejvýznamnější bariéry** ovlivňující možnost dosažení studijních cílů vnímají respondenti **opakované úřední zásahy totalitních orgánů** vedoucí k nemožnosti využít některé vzdělávací strategie: „*Oni si napsali do rodiště mého ... na místní národní výbor, a oni jim napsali, že nesouhlasí, abych já tu školu dělala, ten institut, protože rodiče se dosud nevyrovnali s otázkou socialismu (zdůrazněně)! Doslovně. Takhle (zvýrazněně). ... No představe si, že ve čtyřiceti dvou letech oni si píšou o posudek do rodiště*“ (R4). Právě **opakovaná vzdělanostní perzekuce** zasahovala do vzdělávacích drah respondentů nejintenzivněji. Důsledkem pak bylo, že tyto bariéry byly vnímány zřetelněji, což vedlo u části respondentů ke snížení motivace k opakování pokusů o překonání předpokládaných překážek.

Jak vyplývá z výzkumného šetření, ve vzdělávacích drahách respondentů se vyskytují jako důsledek vzdělanostní perzekuce vzdělávací bariéry vnější (situační) i vnitřní (psychické).

Závěr

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že vzdělanostní perzekuce není respondenty pocítována jako faktor ovlivňující jejich vzdělávací motivaci, ale jako bariéra, která ovlivnila možnost naplnění vzdělanostních aspirací. Vzdělávací potřeby byly v důsledku této bariéry částečně saturovány alternativně, což je vnímáno většinou neuspokojivě s mírnou diferenciací u jednotlivých respondentů.

Základní motivační nastavení ke vzdělávání se u respondentů tohoto výzkumného šetření jeví jako poměrně výrazné. Tento stav zřetelně vystupuje do popředí ve výpovědích respondentů vztahujících se již k období před prvotní vzdělanostní perzekucí. Značný význam, který respondenti přikládají vzdělání, je možné dát do souvislosti s jejich silnými vzdělanostními aspiracemi (srov. Simonová, 2006). Právě výrazné základní motivační nastavení mohlo podstatně ovlivnit vůli respondentů absolvovat později i takové vzdělávání, které bylo často vnímáno jako nepřínosné a nenaplnující. Na druhé straně se ukázalo, že ani silná vzdělávací motivace nebyla u většiny respondentů schopna překonat vzdělávací bariéry, které zasáhly do jejich vzdělávacích drah a znemožnily naplnění původních vzdělanostních aspirací.

Zajímavým zjištěním je rozdíl mezi důsledky prvotní vzdělanostní perzekuce a důsledky opakované perzekuce. Po prvotní perzekuci zůstala respondentům silná motivace k naplnění vzdělanostních aspirací, která pak vedla k dalším snahám a pokusům o zvrácení perzekučních dopadů. Dle Kohoutka (2002) se dobře motivovaný jedinec nedá odradit těžkostmi a překážkami.

Opakovaná perzekuce způsobila navýšení informovanosti o vlastních omezených šancích a k uvědomění si nepřekonatelnosti vzdělávacích bariér. Tím došlo u některých respondentů ke snížení motivace k opakování neúspěšných pokusů, nebyla však snížena motivace k naplnění určitých vzdělanostních aspirací.

Literatura

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1972. ISBN neuvedeno.
- JECH, K. Vyloučení selských dětí ze zemědělských škol (1951–1953). In *Stránkami soudobých dějin. Sborník statí k pětadesátinám historika Karla Kaplana*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 1993, s. 123–141. ISBN 80-85270-16-1.

- JIRÁSEK, Z. Perzekuce školství Moravy a českého Slezska v letech 1948–1954. *Časopis slezského zemského muzea, série B – vědy historické*, 1998, roč. 47, č. 1, s. 59–96. ISSN 0323-0678.
- KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KREIDL, M. Trendy ve výběru střední školy v socialistickém Československu. *Sociologický časopis*, 2002, roč. 38, č. 5, s. 565–592. ISSN 0038-0288.
- KRYSTUFEK, Z. Komunistické právo v Československu. In BOBEK, M., MOLEK, P., ŠIMÍČEK, V. (Eds.). *Komunistické právo v Československu. Kapitoly z dějin bezpráví*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 931–951. ISBN 978-80-210-4844-7.
- MACHONIN, P., TUČEK, M. a kol. *Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996. 364 s. ISBN 80-85850-17-6.
- MATĚJŮ, P. Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci. Čtyřicet let vývoje vzdělanostních nerovností v Československu. *Sociologický časopis*, 1991, roč. 27, č. 1, s. 13–38. ISSN 0038-0288.
- MATĚJŮ, P., ŘEHÁKOVÁ, B., SIMONOVÁ, N. Kulturní a sociálně ekonomické zdroje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání v České republice v letech 1948–1999. *Sociológia*, 2004, roč. 36, č. 1, s. 31–56. ISSN 0049-1225.
- PRŮCHA, J. Proměny a vývoj školství v Československu 1948–1989 [online]. In *Slovníková příručka k československým dějinám 1948–1989*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2006. [cit. 2010-02-27]. Dostupné z: <http://www.usd.cas.cz/UserFiles/File/Publikace/Pri-rucka48_89.pdf>.
- RABUŠICOVÁ, M. Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická. I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně – filozofická fakulta, 1992, č. 26, s. 59–70. ISSN 0068-2705.
- SIMONOVÁ, N. Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. (Eds.). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 62–91. ISBN 80-200-1400-4.
- ŠEĐOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140–151. ISSN 0031-3815.
- ŠVANCARA, J. *Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně, MSD, 2003. ISBN 80-86633-11-X.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TUČEK, M. a kol. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-22-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- WAGNEROVÁ, E. Základní práva. In BOBEK, M., MOLEK, P., ŠIMÍČEK, V. (Eds.). *Komunistické právo v Československu. Kapitoly z dějin bezpráví*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 330–363. ISBN 978-80-210-4844-7.

O autorce

Mgr. HANA WOHLGEMUTHOVÁ je absolventkou magisterského studijního programu pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Text vychází z magisterské diplomové práce, kterou autorka zpracovala pod vedením Dany Knottové a obhájila na Ústavu pedagogických věd v červnu 2010.

Kontakt: 179609@mail.muni.cz

About the author

HANA WOHLGEMUTHOVÁ has a diploma in pedagogy from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Her contribution is based on her Master's thesis at the Department of Educational Sciences, June 2010.

Contact: 179609@mail.muni.cz