

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

**Student Sociální antropologie Univerzity Pardubice,
subkultura či nikoliv?**

Pavel KYSILKA

**Diplomová práce
2011**

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci použil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č.121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

Ve Liberci dne 24. 6. 2011

Pavel Kysilka

SOUHRN

Práce se zabývá diskuzí o vymezení statusu skupiny studentů oboru Sociální antropologie na Univerzitě Pardubice, jako o subkultuře. Důvodem je, že do dnešních dnů bylo přehnaně mnoho skupin označeno jako subkultura a na druhou stranu se od tohoto pojmu začíná ustupovat, vzhledem k pluralizaci majoritní kultury, což do jisté míry někdy přispívá ke zmatení pojmů. Proto se autor rozhodl zjistit, jaká situace je u skupiny studentů oboru. Autor se snaží, na základě vlastního terénního výzkumu, nalézt jednotlivé důležité prvky, které tvoří strukturu skupiny studentů oboru a ty potom porovnává s jednotlivými přístupy dalších autorů, kteří se touto tematikou zabývali. S pomocí výpovědí respondentů by mu to mělo pomoci k rozřešení předmětu výzkumu, tedy zdali jsou studenti subkulturou či nikoliv.

KLÍČOVÁ SLOVA

Subkultura, student, hodnoty, identifikace, skupina

ABSTRACT

The thesis deals with the defining of a status of the students of the Social Anthropology at the University of Pardubice as a subculture. The point is that by now too many groups have been determined as subcultures, and on the other hand this notion is not used so often nowadays because of the pluraliation of the main culture, which into a certain extent sometimes contributes to a confusion of conceptions. These were the reasons why the author decided to find out what the situation was with the students of Anthropology. The author tried to find the characteristics which determine the group of students as a subculture and to compare those to the approaches of some other authors, who research the problem. The interviews with the students are to help the author to solve the research question: whether they form a subculture or not.

KEY WORDS

A subculture, a student, values, an identification, a group

PODĚKOVÁNÍ

Chtěl bych tímto poděkovat vedoucímu své diplomové práce PhDr. Tomášovi Boukalovi Ph.D, za poskytnutí mnoha důležitých rad a postřehů během psaní této práce.

Rád bych také poděkoval všem respondentům za jejich ochotu, čas a poskytnuté informace, bez kterých by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

OBSAH

Úvod	1
Rešerše.....	4
Metodologie	14
<i>Kvalitativní výzkum</i>	<i>14</i>
1. Pozorování.....	15
2. Rozhovory	17
2.1. Nestrukturovaný rozhovor.....	17
2.2. Strukturovaný rozhovor.....	18
3. Kódování	20
4. Zvyšování teoretické citlivosti	21
5. Zhuštěný popis.....	22
6. Výběr respondentů	22
7. Metoda sněhové koule	23
8. Jiné metodologické problémy	23
9. Etika výzkumu	23
10. Sebereflexe výzkumníka	25
10.1. Seznámení s terénem	25
10.2. Výběr respondentů	25
10.3. Problém statusu výzkumníka	25
10.4. Abstraktnost tématu.....	26
I. Výzkum	27
<i>1. Skupina a její charakteristika</i>	<i>27</i>
1.1. Hodnoty	27
1.1.1. Kulturní relativismus.....	28
1.1.2. Tolerance	30
1.1.3. Terénní výzkum.....	32
1.1.4. Uplatnění na trhu práce	33
1.1.5. Učitelé	34
1.1.6. Všeobecný rozhled	36
1.1.7. Analytické a kritické myšlení.....	36
1.1.8. Osobnost a charakter respondenta	37

1.1.9. Vznik, šíření a potvrzení hodnot	39
1.1.10. Hierarchie a vztah mezi hodnotami.....	40
1.1.11. Funkce hodnot.....	41
1.2. Symboly	41
1.2.1. Druhy symbolů.....	41
1.2.2. Funkce symbolů	43
1.2.3. Flexibilita symbolů.....	44
1.3. Identifikace/identita s oborem	45
1.3.1. Identita její chápání	45
1.3.2. Identita versus identifikace v kontextu skupiny studentů	46
1.3.3. Druhy a formy identifikace v kontextu skupiny studentů	47
1.3.4. Vztah identifikace a integrace do oboru.....	56
1.4. Integrace	59
1.4.1. Druhy integrace do oboru a její formy	59
1.5. Média	63
1.5.1. Formy médií, jejich role a vliv na studenty oboru	64
1.6. Hmotný aspekt	71
1.6.1. Co patří do hmotného aspektu?	71
1.6.2. Fluktuace hmotných předmětů	72
1.6.3. Hmotné předměty a jejich symbolika.....	73
1.6.4. Odpovídá užití hmotných předmětů době studia?	73
1.6.5. Funkce hmotných předmětů	74
1.7. Kdo obor studuje?	76
1.7.1. Důvod studia	77
1.7.2. Existence oboru/skupiny studentů.....	78
1.7.3. Role rodiny a blízkého okolí na začátku a během studiu	79
1.8. Životný styl	81
1.8.1. Životní styl a jeho vymezení	81
1.8.2. Životní styly respondentů.....	82
1.8.3. Hierarchie prvků životního stylu.....	83
1.8.4. Faktory ovlivňující životní styl(y).....	85
1.8.5. Oborový životní styl.....	88
1.9. Pravidla/normy	91
1.9.1. Druhy pravidel/norem na oboru Sociální antropologie.....	91

1.9.2. Vztah pravidel/norem s integrací do oboru a identifikací s oborem **Chyba! Záložka není definována.**94

1.9.3. Hierarchie pravidel/norem.....	94
1.10. Každodennost	95
1.10.1. Složení každodennosti.....	95
1.10.2. Proměnlivost každodennosti	96
1.11. Hierarchie	96
1.11.1. Hierarchie mezi prvky skupiny studentů.....	97
1.11.2. Hierarchie mezi členy skupiny	99
1.11.3. Vliv na hierarchické uspořádání.....	102

II. Výsledky..... 104

2. Co z toho plyne? 104

2.1. Hierarchie	104
2.1.1. Hierarchie mezi prvky skupiny	104
2.1.2. Hierarchie mezi studenty.....	107
2.2. Hmotný aspekt	109
2.3. Kdo obor studuje?	110
2.4. Existence oboru	111
2.5. Hodnoty	111
2.6. Symboly	114
2.7. Identifikace	115
2.8. Integrace	117
2.9. Každodennost	119
2.10. Média	121
2.10.1. Dělení médií a jejich druh	121
2.10.2. Funkce médií ve skupinovém kontextu.....	122
2.11. Pravidla/Normy	123
2.11.1. Druhy pravidel/norem	123
2.11.2. Funkce pravidel/norem.....	124
2.12. Životní styl	126
2.12.1. Druhy životních stylů	126
2.12.3. Skupinové vztahy v rámci oborového životního stylu	127

III. Diskuze 129

3. Subkultura či nikoliv?..... 129

3.1. Argumenty „pro“	136
-----------------------------------	-----

3.2. Argumenty „proti“	139
3.3. Neutrální status?	142
IV. Závěr	145
Seznam použité literatury	149

Úvod

Téma subkultur bylo nezbytným výsledkem historických, socio-kulturních, ekonomických a politických změn, které se během 20. století (nejen) mezi lidmi (jednotlivci i skupinami) odehrávaly, a kterých si vědci nemohli nevšimnout. Jak píše Haviland, ne všechna individua v kultuře myslí a jednají přesně stejným způsobem. Kdokoliv může najít skupinu individuí, která kvůli věku, pohlaví, zaměstnání nebo víře sdílí odlišné standarty.¹ Právě specifická a reakce jednotlivců i skupin na změny a sociálně-kulturní nebo biologickou odlišnost byla jedním z pilířů a hnacím motorem pro vytvoření kulturních útvarů, které jsou nazývány subkultury, které specifickým způsobem dávají najevo svůj postoj k většinové kultuře a jejím cílům.

Pojem není na poli sociálních věd ničím novým. První zmínky se začaly objevovat během 20. let v Chicagské škole, která se v té době začala zabývat výzkumy všedního života. Důležitými subjekty výzkumu pak byly zejména deviantní skupiny (Smolík 2010: 58). Veliký boom tento pojem zažil po druhé světové válce, kdy se objevovaly s ekonomickým rozvojem a s ním spojeným technologickým rozvojem také kultury mládeže. V 60. letech 20. století tak byla v Birminghamu založeno Centrum pro současná kulturní studia (CCCS), která byla součástí místní univerzity, a která se významně touto problematikou začala zabývat z pohledu hegemonie majoritní kultury, brikoláže nebo způsobu použití jazyka. S přibývajícemi poznatky však docházelo také k různým úpravám přístupu k pojmu subkultura. Vědci si všimli, že realita není tak jednoduchá, subkultury mládeže (a nejen ty) jsou daleko propracovanější a stratifikovanější, což se později projevilo v postsubkulturních přístupech. Ty také došly ke kritice CCCS, již vyčítaly, že se málo soustředí na ženy v subkulturách. Nedostatek pozornosti byl dle kritiků věnován studiu mládeže, která subkulturní role převzala pouze z legrace, nedocházelo u nich ke zohledňování geografických, etnických aj. aspektů (Smolík 2010: 78 – 79).

¹ „Not all individuals within a culture think and behave in exactly the same way. One may find a group of individuals who, because of age, sex, occupation, or beliefs, share somewhat different standarts“ (Anthropology, Haviland 1974: 264-265)

Celkově však je vymezení vcelku problematické. Mezi prvky subkultury nepatřilo pouze vyznačování na základě hudby, způsobu oblékání, norem a hodnot, což bylo velice často přiřazováno k mnohým hudebním stylům, ale mnohdy svou roli hrála i etnicita, pohlaví, zaměstnání, náboženství, životní styl nebo socio-ekonomický status, třídy či komunikace a mobilita.

Autoři se sice na několika prvcích shodují, mnohé z nich jsou však stále body sváru. Mnoho definic je tak kritizováno za svojí „rozplizlost“, což je vzhledem k charakteru předmětu výzkumu a době, kdy byly některé z nich vytvořeny snad i pochopitelné, jiné jsou hodnoceny jako moc stručné. Někdy to dokonce působí tak, že autoři se snaží jakoby skrýt jednotlivé charakteristiky pod vyšší a větší abstraktní kategorie a tím si vytvořit jakési „alibi“ v případě, že by někdo z kolegů přišel a začal je napadat, že ten nebo onen prvek tam nepatří.

Během mého studia oboru Sociální antropologie na Univerzitě Pardubice jsem měl na počátku problémy s vymezením oboru, který jsem začal studovat a to i přesto, že jsem se před studiem informoval, co bude studium obnášet a jaké bych mohl mít uplatnění a také přesto, že mi tematika sociálních věd nebyla díky zájmu o sociologii cizí. Ve chvíli, kdy jsem však zjistil, že v této situaci nejsem sám a řada mých spolužáků tápe také, mě začalo více zajímat o co zde jde, jak mohu obor a na základě čeho uchopit a definovat tak, abych mohl dotvořit jeho obraz pro subkulturní debatu. Vzhledem k tomu, že jsem absolvoval komplet celé studium, tedy s prodloužením šest let studia, rozhodl jsem se si toto téma vybrat jako výzkumný objekt pro moji diplomovou práci. Právě díky délce studia jsem si povšiml některých témat, která s oborem souvisejí, a do kterých bych rád hlouběji nahlédl. Délka studia mi také umožnila získat velké množství při sběru dat a získávání respondentů.

Hlavním tématem je právě konstrukce této skupiny, pomocí určitých hlavních pilotů, které ji tvoří (na základě pozorování a rozhovoru s respondenty) a které jsou ve vzájemné interakci (kooperace mezi studenty, identita/identifikace, integrace, normy, hodnoty). Mezi ně mohu zařadit motivy, které ke studiu oboru respondenty vedly a co to obnáší být studentem oboru Sociální antropologie na Univerzitě Pardubice. Motiv, který má dost často socio-ekonomický podtext, pak vedou k určitým postojům a hodnotám, které mohou být respondentem zastávány, ať již před nástupem do oboru a

tím pádem jím potvrzeny, nebo jsou jím nově přijmuty a do jisté míry pak vedou k předpokladům ke studiu. Jak se však zdá, ne vždy je tomu tak. Mnoho lidí začalo obor studovat na základě úplně jiných motivů, čemuž pak odpovídá i studijní nebo výsledková realita². Obor tak nelze bez určitých znaků, které studenty charakterizují, efektivně studovat, pokud budeme brát v úvahu to, že by se člověk později uplatňoval ve stejném nebo alespoň podobném oboru. S motivy ke studiu a s realitou studia tak úzce souvisí i identifikace s oborem a integrace do něho, které opět mohou formovat celé studium oboru. Předem uvádím, že toto opravdu nejsou všechny zásadní prvky, ze kterých se studium oboru skládá. Zajímá mě také propojení skupiny studentů oboru sociální antropologie s jejich životním stylem. Co je pro ně životní styl, jaké má složky a v jakém je vztahu ke studiu oboru. Dále mě také bude zajímat, jaký je vliv médií, pakliže nějaký je, na formování této skupiny a v jakém rozsahu. Která média na tom mají podíl.

V obecnější rovině mě zajímá také, zdali budu schopen stanovit obecné body a principy, které mohou vést k určení statusu oboru, tedy k tomu, zdali mohu tuto skupinu definovat jako subkulturu (v komparaci s respondenty) vzhledem k někdy právě až matoucímu rozeznávání co je a co není subkultura.

² Myšlen záměr pro uplatnění „v“ a nebo „mimo“ obor.

Rešerše

Jak píše Valentine, kulturní koncept, tak jak je užít v sociálních vědách, vyvstal z velké lidské konfrontace³. Proto se zde, pro lepší pochopení pojmu subkultura, chci nejprve zmínit a vymezit pojem kultura tak, jak byl definován a vnímán různými autory a to i přesto, že vím, že tento výčet nebude dostačujícím a kompletním. To však není účelem této práce. Spíše má upozornit na zvýšení pojmové citlivosti charakteristiky pojmu subkultura, protože tyto definice se dají metaforicky přenést právě na tento koncept a vymezit tak, co všechno se pod tento pojem může zahrnovat, což je stále předmětem dohadů a vyjasňování. Proto jsou zde uvedeny také definice sociologické, vzhledem k tomu, že antropologie je oborem interdisciplinárním.

Pro komplexnější uchopení problematiky je zde vhodné zmínit tři vymezení rozsahu tohoto pojmu. Tím prvním je pojetí axiologické, které je výrazně hodnotící. Kulturní prvky, které si přisvojuje, jsou pouze pozitivní, které přispívají, jak Soukup uvádí, ke kultivaci a humanizaci člověka a k progresivnímu rozvoji lidské společnosti, tzn., že jsou mezi kulturní prvky řazeny umění, věda, literatura, osvěta nebo výchova (Soukup 2004: 15) Druhou skupinou je pojetí antropologické, které nezahrnuje pouze prvky pozitivní, ale všechny nadbiologické prostředky, které lidem pomáhají adaptovat se na vnější prostředí (Soukup 2004: 15). Posledním pojetím, které tu zmíním, je redukcionistické. Soukup ho charakterizuje snahou omezit rozsah pojmu kultura pouze na určitý sociokulturní výsek reality tak, aby zahrnoval méně a odhaloval více – takže přístup sémiotické (Soukup 2004:16).

Hned na začátku začnu asi nejznámější definicí kultury, kterou vymezil Tylor: „*Kultura nebo civilizace je komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti.*“ (Soukup 2004:14). Tento koncept byl zpočátku užitečný, vzhledem k tomu, že byl prvním uceleným svého druhu, avšak nebylo tomu tak napořád. Nesouhlas s touto definicí proklamuje mimo jiné Geertz, který píše, že Tylorův komplexní celek, jež bez ohledu na svou plodnost dosáhl bodu, kdy spíše zatemňuje než

³ „The concept of culture, as used in the parlance of the human sciences, arose from a great human confrontation“ (Valentine 1968: 1)

odkrývá (Geertz 2000: 14): „*To k jakému konceptuálnímu marasmu může vést tylorovské pot-au-feu (všezahrnující) teoretizování o kultuře, je patrné na jednom z ještě pořádk lepších úvodů do antropologie – Mirror of man od Clyda Kluckhohna*“ (Geertz 2000: 14). Geertz píše, že na zhruba dvaceti sedmi stranách kapitoly se autor pokusil v 11 bodech shrnout pojem kultura do kategorizačních celků, které se skládají z takových pojmů, jako je například celkový způsob života lidí, abstrahování z chování, antropologova teorie o skutečném způsobu chování skupiny lidí, zásobárna společných znalostí nebo soubor ustálených orientačních reakcí na opakující se problémy či mechanismus normativní regulace chování (Geertz 2000: 14).

Samotný Geertz pak vidí kulturu jako pavučinu významů, kterou si člověk sám stvořil a kterou si antropolog dal za jeden z cílů interpretace (Geertz 2000: 15). Ne interpretace jí samotné, ale interpretace významů či jevů, které se v ní vyskytují. Což je definice značně jednodušší a šalamounštější, protože zde nemusí jmenovat, co všechno do kultury patří a co nikoliv a vystavovat se tak kritice ostatních vědců. Soukup však k Tylorově definici podotýká, že i s odstupem času se může prohlásit, že Tylorova definice nezestárla a svoji aktuálnost proklamuje tím, že slouží jakožto základna teorií nových (Soukup 2004: 15)

K vymezení pojmu kultura přispěli také sociologové. O jednu z definic se pokusil Giddens, který píše, že kultura je tvořena hodnotami, normami a hmotnými statky. K těm prvním se lidé jako k abstraktním ideálům hlásí, ty druhé jsou konkrétní principy a zásady, které lidé dodržují nebo se od nich očekává, že dodržovány budou (Giddens 1999: 32). Ještě jednodušší definici podává antropolog White, který říká, že kultura je systém symbolů (In Murphy 1998:31). Samotný Murphy (spojením v podstatě definic Whitea a Giddense) pak definuje kulturu jako celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím (Murphy 1998: 32). Ruth Benedictová říká, že kultura je stejně jako jednotlivce více méně konzistentním souborem myšlenek a činů, což v krátkosti manifestuje na příkladech přístupu různých kultur k zabíjení (Benedictová 1999: 47-48). Kulturní odlišnost a tím i jejich vznik manifestovala prohlášením, že v každé kultuře vznikají pro ni charakteristické cíle, které mohou být pro jiné společnosti cizí a nemusejí je tím pádem sdílet (Benedictová 1999: 48):

Lidé každé kultury jednají v souladu s těmito cíli, takže způsob jejich života se postupně stále více vyhraňuje a různorodé prvky jejich chování nabývají úměrně k naléhavosti jednotlivých motivací stále sladnějších podob. (Benedictová 1999: 48)

Do debaty o kultuře přispívá i Valentine, který na jiném místě píše, že doposud byla ve většině případů kultura a její vznik definována pomocí třech cest: Tou první je cesta universalismu, tzn., že všichni lidé mají kulturu, která jim pomáhá definovat společné lidství (Valentine 1968: 1), tedy pomáhá jim odlišit se od zvířat. Druhá varianta říká, že všechny kultury odvozují souvislost a strukturu z universálních vzorců společných pro všechny životní cesty k vytvoření osobitých návrhů na základě specifického místa a času. Poslední část je věnována lidské kreativitě, kdy každá kultura je kolektivní produkt lidského úsilí, pocitů a myšlenek (Valentine 1968: 1).

Valentine dodává, že kulturní koncept dělá všechny variace vzorců srozumitelnými, jako kolektivní systém tvořený a postupně znovutvořený lidskými bytostmi žijícími ve skupinách. Takto podle autora každá lidská cesta života je viděna jako unikátní lidský příspěvek, který je respektu hodný díky jeho vlastní existenci, platný v termínech zkušenosti těch, kteří ji stvořili a žili s ní. Na druhou stranu a v ten samý čas, každá sada životních cest se stává srozumitelnou jako jeden člen fenoménu, zvaného kultura (Valentine 1968: 2).

Jak se tedy zdá, vymezení je opravdu problematické, závislé na tom, kdo a v jaké době ji definoval: „Během staletí užívání tento termín získal množství velmi odlišných⁴, často protikladných významů“ (Smolík 2010: 27). Tylorova definice, ovlivněná německou etnografií a historiografií (Soukup 2004: 14), která vzhledem k tomu, že byla první, musela zákonitě holisticky popsat prakticky veškeré prvky, kterými se tehdejší společnost vyznačovala. K tomu se přidává doba evolucionismu, jehož součástí Tylor právě byl a do jisté míry i „civilizační“ prestiž, kterou se „Starý“ kontinent ve své době honosil. Problémem zůstává, že v důsledku běhu času, kdy došlo k mnoha a mnoha

⁴ Lawless: „Podstatné tedy je, že kultura má tyto vlastnosti: je naučená, sdílená, symbolická, integrovaná, racionální dynamická a adaptivní“ (Lawless 1996: 46) .

Lawless považuje kulturu za integrovanou a vnitřně propojenou soustavu či řadu činností, představ a vzorců, jež jsou neustále ve vzájemné interakci a které jsou souborem hmotných a duchovních hodnot, vytvořených a vytvářených lidstvem. Charakterizující také lidstvem dosažený stupeň ve vývoji společnosti (Lawless 2010: 28)

výzkumům a tím získání nových informací, se tvarovala i kulturní definice, která přestala být v Tylorově podání dostačující - ne však díky nedostatku pojmů v ní zahrnutých. Spíše naopak. Právě nově získané informace včetně nových teoretických přístupů pak mohly začít dělat nepořádek v tom, co do kultury patří a co nikoliv. Boas k tomu také píše, že snaha pojmut kulturu jako jeden celek, nás vede k tomu, že budeme popisy standardizovaného chování považovat za východisko, otevírající přístup k dalším problémům (In Benedictová 1999: 14). Proto mimo jiné vědci začali být trochu opatrnější a schovávají definici kultury pod spojující někdy až moc abstraktní kategorie, které nejsou zase tak moc napadnutelné. Druhým důvodem je i to, že se mohou soustředit na konkrétní část, kterou mohou více podrobně analyzovat.

Ať tak či onak, vypadá to, že kulturu bychom měli chápat jako něco pohyblivé označující, které dovoluje formulovat různé, odlišné a různými účely motivované pomluvy o lidské činnosti. Koncept kultury je tak dále podle Barkera nástrojem, který je pro nás více či méně užitečný jako životní forma a jehož významy se mění v závislosti na tom, co vše hodlají myslitelé s tímto nástrojem dělat (Barker 2006: 95). Autor dále pokračuje, že žádné chápání kultury není špatné ve smyslu nesprávného popisu objektu. Způsob chápání objektu kultury však plní různé cíle a to co je vhodné v jednu chvíli, nemusí být ve chvíli druhou (Barker 2006: 96).

To, o čem jsem zde doposud psal, však byly definice nebo teoretické přístupy (nikoliv však vyčerpávající výběr⁵), které vycházely spíše z generalizovaného uchopení pojmu kultura. Nyní bych se rád soustředil i na definice a přístupy, které možná více vycházejí z praxe (subkultura konzumace⁶, studentská subkultura), z výzkumů, které se zabíraly danou problematikou nebo problematikou příbuznou, a které tak přesněji propojují

⁵(Broom, Selznick 1963 In Dowd 2003: 26) Subculture is an identifiable population within a heterogeneous society (ethnicity, region of the country, sex, occupation).
(Robertson 1977 In Dowd 2003: 26) A group that shares in the overall culture but has its own distinctive values, norms and lifestyle (prisons, corner gang)
(Landis 1986 In Dowd 2003: 26) Cultural patterns that set people apart. Participation in numerous subcultures reduces commitment (Amish, college student, sociologists)
(Shaeffer, Lamm 1997 In Dowd 2003: 26) Groups whose mores, folkways, and values differ from larger society. Devlop and argot are viewed as outsiders. Members move from the subculture into a dominant culture and back again. (religion, occupation, ethnicity).

⁶„Culture of consumption is a distinctive subgroup of society that self-selects on the basis of shared commitment to a particular product class, brand or consumption activity. It includes an identifiable, hierarchical, social structure, a unique ethos or set of shared beliefs and values and unique jargons, rituals and models of symbolic expression“ (Schouten, McAlexander 1995: 43)

koncept kultury a subkultury. To znamená, že nyní zde budu hovořit o některých prvcích a o teoretických přístupech, které jsou charakteristické jak pro kulturu, tak i subkultury v jejich jednotlivých rámcích nebo i ve vzájemném vztahu. Pojem subkultury je totiž minimálně stejně tak složitý a rozsáhlý, jako pojem kultury. Složitost již začíná s předponou „sub“, která je někdy vnímána jako „pod“, což může tento pojem vcelku degradovat, jako něco neplnohodnotného a negativního. Jak píše Barker, subkultury byly chápány jako prostor pro deviantní kultury⁷, které si vymezují svojí pozici⁸ (Barker 2006: 185). Autor však pokračuje, že předpona „sub“ naznačuje také svébytnost a odlišnost od dominantní nebo mainstreamové společnosti (Barker 2006: 185).

Yinger kupříkladu vychází z názoru, že subkultura je výsledkem mobility a rozšiřování komunikace, která přivádí skupiny různých kulturních druhů do členství ve stejné kultuře následováním fyzických a psychických izolací, které jsou prevencí k celkové asimilaci (Yinger 1960: 635). Pro Schoutena a McAlexandra je podstatou subkultury tzv. ethos, který je jimi charakterizován jako soubor hodnot, které jsou akceptovány přívrženci v určitých skupinách. Tyto hodnoty nacházejí vyjádření v určitých produktech a jejich využití (Schouten, McAlexander 1995: 55). Tyto hodnoty jsou sice pro celou skupinu stejné, nicméně jsou v rámci menších podskupin chápány rozdílně, což je dáno především rozdílným kontextem ve formě životních struktur jako zaměstnání, rodina aj. (Schouten, McAlexander 1995: 50) Dowd tvrdí, že vymezení definice subkultury je problematické ze třech důvodů. Prvním je, že každá definice tohoto pojmu je dosti relativní. Pokud o něčem chceme prohlásit, že je to odlišné, musíme mít také pro srovnání druhou skupinu. Problém však nastává ve chvíli, kdy vzhledem k tomu, že žádná ze skupin není ideální, musíme vykonstruovat právě vhodnou vzdálenost mezi normálním a odlišným (Dowd 2003: 23).

Druhou záležitostí je asimilace, které je mnoho subkultur vystaveno. Jedná se o rozvoj a dynamickou povahu asimilace. Jedním z důvodů odporu vůči asimilaci je ten, že odpor je zesílen díky výdělků peněz a živobytí v kombinaci s povstávající rodinou, v kontextu idejí, chování a objektů. Toto se může dít však na úrovni jak subkultur, tak na úrovni etnických skupin, což vede k dalším zmatkům ve vymezení pojmu. K tomu autor

⁷ Později označené jako kontrakultury.

⁸ Oproti tomuto názoru kritici však tvrdí, že subkultury se rozhodně nevymezují v opozici ke kultuře nebo mimo ni (Barker 2006: 186).

dodává, že jiný problém s asimilací vyvěrá ve chvíli, pokud se má asimilovat skupina, jejíž status je více založen na chování nebo víře spíše, nežli na fyzických parametrech. U této skupiny je asimilace obtížnější ne proto, že ji není ochotna podstoupit, ale proto, že nemůže (Dowd 2003: 24).

Třetí problém souvisí se špatně teoreticky pokrytým vztahem mezi subkulturou a majoritní kulturou (Dowd 2003: 24).

Lerman vymezuje subkulturu na základě jazyka, hodnot a chování s tím, že tyto prvky tvoří minimální subvzory a musí být příbuzné (Lerman 1968: 220). Clarc a Trow píší, že subkultury reprezentují spíše roztříštěné postoje, normy a módu chování spíše nežli skupiny lidí. Individua se mohou hýbat dovnitř a ze subkultury ven a mohou také být marginálními členy jedné nebo více subkultur (In Warren 1968: 214).

Fine a Kleinman píší, že jedna z nejužitečnějších užívaných definic subkultury je, že se skládá z jádra centrálních hodnot organizovaných do unifikovaného hodnotového systému. Celková suma těchto hodnot je uzpůsobena tak, aby vytvářela systém, který bude hodně odlišný od hodnot většinové společnosti (Fine, Kleinman 1979: 7). Soustředit se však pouze na tyto hodnoty je podle autorů špatné, protože pak dochází k přehlížení takových pojmů, jako je chování, normy a artefakty včetně oblečení, jídla, nástrojů apod.

Ani toto však autorům nevyhovuje, a proto se snaží na jev nahlížet pomocí symbolického interakcionismu, ačkoliv i tento směr není pro ně úplně uspokojující. Interakcionisté zdůrazňují důležitost interakce „face to face“, která je důležitá pro aktivaci kulturních prvků (Fine, Kleinman 1979: 8). Fine a Kleinman však dodávají, že zatím, ovšem dle nich, různá pojetí a definice nebyly schopny osvětlit existenci větších populačních částí, jejich členové sdílejí kulturní elementy a společnou identitu. Proto autoři pokládají otázku, jak je kulturní materiál šířen skrze subskupiny, jejichž většina členů není v efektivní interakci? V kulturách musí fungovat šíření jejich prvků, aby byla kultura schopná nějakým způsobem přetrvávat a fungovat. Tento mechanismus může poté fungovat nejen v majoritních kulturách samotných, ale i v subkulturách a to nejen uvnitř jich samotných, ale i mezi majoritní kulturou a subkulturou. Proto vypracovali

několik prvků, které jsou ovlivněné symbolickým interakcionismem⁹, mezi něž patří média, vztahy mezi skupinami, vícenásobné skupinové členství, identifikace, komunitní odpověď a tzv. slabé vazby. Autoři tvrdí, že jedině tak je možné více adekvátněji uchopit subkulturní variabilitu, kulturní změnu a difuzi kulturních prvků (Fine, Kleinman 1979: 8).

Autoři subkulturu chápou jako sadu porozumění, chování a artefaktů využívanou jednotlivými skupinami a převzatou skrze propletenou sociální síť. Jejich variace, která dlouhodobě přetrvává v čase, je pak výsledkem adaptace na odlišný přístup ke strategické statusové pozici a zdrojem obecné kultury (Johnson, Sanday 1971: 139).

Někteří z autorů subkulturu vymezují ve vztahu ke kontrakultuře, která nemusí být odlišnou v poměru k majoritní kultuře, ale spíše je aktivním odpůrcem této kultury. Mezi takové patří například různé mladistvé gangy, motocyklové gangy nebo skinheads. Yinger navrhuje tuto skupinu definovat jako skupinový normativní systém, obsahující jako primární element téma konfliktu s hodnotami většinové společnosti, kde osobnostní variabilita je přímo zahrnuta do rozvoje a udržování skupinových hodnot, a kde tyto normy mohou být porozuměny pouze ve vztahu k dominantní kultuře (Yinger 1960: 629). Další píší, že do hranic, vymezených subkulturou patří teritorium, členství, interakční vzory a kulturní témata (Johnson, Sanday 1971: 129).

Takové teritoriální hranice je snadné podle autorů vymezit pro černé lidi, etnické skupiny nebo chudé lidi. Hranice členství je možné vyzorovat ve chvíli, kdy lidé rozeznávají, zdali někdo do skupiny patří nebo nikoliv. Členství je pak manifestně vyjádřeno pomocí interakčních vzorů, kde kulturní témata jsou známa jejich vyjádřením (Johnson, Sanday 1971: 129).

Yinger píše, že v pojmu subkultura je mnoho zmatků. Proč jsou zde zmatky je podle autora dáno tím, že se spojuje dohromady pojem kultura a role. Podle Yingera má každá společnost rozlišující role, ale pouze heterogenní společnosti mají subkultury. Role je částí celé kultury, která je určena jako vhodná práva a povinnosti pro ty, kteří jsou v dané pozici. Tato práva a povinnosti jsou vnitřně propojeny v systému s osobami,

⁹ Zdůrazňuje důležitost interakce v tváři tvář.

kteřé jsou na jiných pozicích. Jsou známy a akceptovány těmi, kteří jsou součástí kultury. Neznamená to však, že role v rámci individua bude v rámci subkultury neměnná (Yinger 1960: 635).

Autor také kritizuje ve vědeckých pracích nejasnost, zdali kultura odkazuje k normám jakožto očekávanému nebo hodnocenému chování anebo k chování, které je široce následováno, a proto je normální. Sám roli definuje jako střídavý odkaz k právům a povinnostem, předepsaným pro držitele pozice nebo individuální vykonávání pozice, naproti tomu subkultura je název pro tradiční subspolečenské normy, ale také pro naléhavé normy, které se vytvořily v konfliktních a frustrujících situacích (Yinger 1960: 635).

Dalším nedostatkem dle autora je pojetí chování, o kterém si myslí, že je na něj mezi vědci kladen až příliš velký důraz. Nikdo by neměl předpokládat, že když členové skupiny jednají určitým způsobem, že je to dáno právě kulturními normami (Yinger 1960: 628).

Na dalších několika řádcích bych chtěl ukázat přístup několika autorů k pojmu subkultura studenta, vzhledem k tématu mé práce, která může vnést na povrch některé zásadní prvky, které tvoří nosné pilíře pro tuto skupinu a vymezuje ji tak. Zajímavý přístup má ve své práci Back to school Barry Cocklin (Cocklin 1991: 6 - 15). Cocklin vytvořil model toho, jak se jedinec stává „adult“ studentem, který postavil na třech důležitých bodech a to biografických, kontextuálních a interakčních faktorech.

Cocklin ve své práci také hovoří o pojmech integrace a diferenciaci (Cocklin 1991: 11-13), tedy další dva statusy, které musí „adult“ student nějakým způsobem projít, aby se stal „adult“ studentem, tedy součástí subkultury. Tyto dva pojmy jsou důležité z toho hlediska, že první těmto studentům říká, aby se stali studenty se vším všudy, co je pro tuto roli podstatné a důležité, tak jak to vnímá společnost včetně učitelů a regulérních spolužáků. Na druhou stranu diferenciaci je nutí nepřijmout tuto roli „na plný úvazek“. Je to dáno jejich vlastními zkušenostmi, zaměstnáním, finanční situací, sociálními aktivitami aj.

Ještě bych zde rád zmínil jeden zajímavý přístup k subkultuře studentů, a to práci Jonathana R. Warrena. Ten píše, že pokud bychom chtěli nějakým způsobem vyjasnit postoje a vzory chování mezi studenty, pak bychom se měli snažit o vymezení, které je vytvořeno samotnými studenty (Warren 1968: 217).

I přes velikou rozdílnost a problematičnost některých vymezení pojmů kultury a subkultury se zde neustále dere na povrch otázka, kdo jsou studenti oboru sociální antropologie Univerzity Pardubice? Co obnáší vlastní studium? To totiž není vymezeno jen formálními povinnostmi, které studenta zavazují a podmiňují získání titulu a které mu pak poskytují v rámci role a statusu určitá práva a povinnosti. Potencionální student musí mít ke studiu jisté předpoklady, které neznamenají pouze znalosti, které žadatel používá při přijímacím řízení. Jsou to také informace získané o oboru, osobnostní charakter žadatele, jeho zkušenosti, které ho motivují ke studiu, popř. sociální síť a okolí, které musí být stimulem. Motivy však mohou být diametrálně odlišné a s oborem nemusí mít vůbec nic společného.

Po nástupu do oboru se musí jedinec začít seznamovat s okolím a to nejen fyzickým, kdy je třeba zjistit, kde sídlí jednotlivé důležité organizace, které umožňují vlastní studium a to ať již přímo nebo nepřímo, protože součástí studia jsou také volnočasové nebo sportovní aktivity, které mohou být zahrnuty do oficiálního studijního kreditového systému, ale také nemusejí. Seznamování však neprobíhá pouze základní orientací po kampusu. Podstatná pro celé studium je identifikace studenta s oborem, která je spojená s integrací. Obě složky pak mohou mít zásadní vliv na to, jakým způsobem se pak bude vyvíjet následující roky studia žáka. Co všechno tedy student oboru zahrnuje do procesu identifikace, aby byl studentem oboru sociální antropologie? Na základě čeho? V jakém vztahu vůbec může být identifikace a integrace do oboru? Jaká je jejich role pro obor?

Jinými velice důležitými částmi jsou hodnoty a symboly, které mohou také patřit mezi základní stavební kameny skupiny. Které to jsou? Jaký mají vliv na studium oboru? Z čeho všeho se vlastně skládá subkultura /skupina studenta sociální antropologie? Je vůbec subkulturou? Jakou roli zde hraje životní styl? Jaký je jeho vztah k subkultuře? Můj přístup tedy bude spíše substanční, což znamená, že se budu pokoušet vystihnout podstatu subkultury, nežli vystihovat funkce, které subkultura plní, nebudu na objekt zájmu hledět z funkcionálního hlediska (Smolík 2010: 31). Tento výčet však není

zdaleka komplexní. Do určité hloubky se budu snažit zajít právě v této diplomové práci a odkrýt tak strukturu oboru a možné důsledky z toho plynoucí.

Metodologie

1. Kvalitativní výzkum

Hendl uvádí, že někteří antropologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií a jiní jako protipól ve vztahu k jednotné, na přírodovědeckých základech postavené vědě (Hendl 2005: 49). Pro mě však byly tyto metody nejdůležitějším, nejefektivnějším a tím také jediným nástrojem, jak získat data, nástrojem, který mi pomohl, jak porozumět lidem v sociálních situacích (Disman 2000: 289).

Tyto metody mně dopomohly k získání velkého množství informací o malé skupině lidí, kterou studenti sociální antropologie v Pardubicích jsou. Je pravdou, že mě omezily na množství respondentů, nicméně mi umožnily proniknout ke každému respondentovi blíže, čímž jsem získal informace v rámci konkrétního kontextu. Snažil jsem se také o postihnutí příčinných podmínek, zkoumaného jevu, intervenujících podmínek, ze kterých pak vyplývaly určité strategie jednání, popř. následky jednání. Disman k charakteristice výzkumu dodává, že kvalitativní výzkum redukuje zkreslení snáze, než kvantitativní, který směřuje data do předem vytvořeného korsetu připravených kategorií a hypotéz – je zde tedy větší naděje předejít kontaminaci dat výzkumem samotným (Disman 2000: 298). Strauss s Corbinovou zase píše, že některé oblasti se hodí spíše pro kvalitativní typy výzkumu. Jak dále pokračují, kvalitativní metody mohou sloužit k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů (Strauss, Corbinová 1999: 11).

Disman píše, že jednou z charakteristik kvalitativního výzkumu je to, že se snaží o porozumění, které vyžaduje vhléd do co nejvíce dimenzí daného problému (Disman 2000: 286). Proto jsem si po úvaze vytvořil okruh otevřených otázek, které jsem později doplnil dalšími, které se objevily po nastudování relevantní literatury a počátečních rozhovorech se svými respondenty, kterým jsem ponechal „volnou ruku“ v domněnku, že se rozhovoří o zásadních pilířích oboru, kterým dávají hlavní význam. Na základě těchto údajů a analýz s nimi spojených, jsem si vytvářel dodatečné otázky, popř. kategorie. Hendl píše, že po zvolení základního výzkumného tématu si výzkumník určí základní otázky. Ty může posléze modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu. Dodává také,

že sběr dat a analýza probíhá vždy v průběhu výzkumu: „*Analýza dat a jejich sběr probíhají současně - výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou*“ (Hendl 2005: 50). Dismanův rozdílný pohled je tento:

Kvalitativní výzkum používá induktivní logiku. Na začátku výzkumného procesu je pozorování, sběr dat. Pak výzkumník pátrá po pravidelnostech v existujících v těchto datech, po významu těchto dat, formuluje předběžné závěry a výstupem mohou být nově zformulované hypotézy nebo nová teorie (Disman 2000: 287).

V přibližném souladu s tímto, neboť se ne úplně ztotožňuji s Dismanem, jsem se také rozhodl, které metody budou pro sběr dat nejvhodnější a nejefektivnější. Ke sběru dat mi tedy pomáhaly následující metody:

2. Pozorování

Vzhledem k tomu, že jsem také studentem oboru sociální antropologie a to již (po prodloužení) šestým rokem, bylo zvolení této metody, jak jsem uvedl, mnou hodnoceno jako nejefektivnější. Pozorování a získávání vlastních zkušeností mi také pomáhalo ve validizaci výzkumu. Hendl píše, že v rozhovorech je obsaženo to, co je a to co si respondent myslí, že je, což vždycky pravdou nebývá. Pozorování je tak jednou z možností, jak se ujistit o správnosti respondentova tvrzení (Hendl 2005: 191). Pozorování můžeme rozdělit na několik druhů:

- Skryté /otevřené pozorování – záleží, zdali výzkumník informuje o svém statusu či nikoliv /já jsem informoval/
- Zúčastněné /nezúčastněné pozorování – jak moc jsem se účastnil na dění
- Strukturované /nestrukturované pozorování – ovlivněno množstvím formalizace v textu

Hendl ještě přidává role, jaké může výzkumník ve výzkumu hrát. Mezi ně patří:

- Úplný účastník – ten se podle něho stává rovnoprávným členem skupiny a tráví s ní většinu času. Skupina nemá tušení o jeho hlavní roli.
- Účastník jako pozorovatel – je rovnoprávným členem skupiny, ale účastníci výzkumu ví či alespoň tuší o jeho pravé totožnosti
- Pozorovatel jako účastník – provádí dotazování, ale málo se účastní dění ve skupině
- Úplný pozorovatel – pouze pozoruje (Hendl 2005: 191-192, Disman 2000: 305-308)

Podle tohoto schématu mým statutem tedy byl zúčastněný skrytý¹⁰ a posléze neskrytý pozorovatel, jenž své pozorování nestrukturoval. Jak je již zde vidět, některé statusy byly flexibilní, závisující na času, místě a situaci výzkumu. Byl jsem tedy regulérním studentem oboru, který si kromě samotného osvojování oborových znalostí a hodnot, pomáhajících mu v oborové socializaci všímal také chování a jednání svých kolegů studentů, kteří netušili o mých záměrech. Jelikož jsem se v průběhu času potřeboval na některé motivy i zeptat, rozhodl jsem se svůj status již netajit. To však neplatilo u všech respondentů. Když jsem považoval za vhodné a z etického hlediska nezávažné, rozhodl jsem se svůj výzkumný záměr skrývat.

V pozorování jsem byl ještě úplným účastníkem, účastníkem jako pozorovatelem, pozorovatelem jako účastníkem a úplným pozorovatelem. Vzhledem k mé situaci, jsem přecházel od jedné role ke druhé. Jako student tohoto oboru jsem byl jak rovnoprávným členem této skupiny, kdy jsem byl regulérním studentem se skrytou identitou výzkumníka, trávící se skupinou většinu času, tak rovnoprávným členem s identitou odhalenou, vzhledem k tomu, že jsem již spolužáky nějakou dobu pozoroval a nebylo zde, i z důvodu známosti, tak velké riziko změny chování. Někdy jsem zůstával pozorovatelem jako účastníkem, jehož se účastnění ve skupině jen málo týkalo, to nastalo v případě, kdy někteří z respondentů již ukončili studium oboru a já s nimi nemohl přijít tak často do blízkého kontaktu. Během celé doby výzkumu jsem byl také úplným pozorovatelem, právě ve chvíli, kdy jsem si ověřoval některá získaná data a to například během některých vyučovacích hodin nebo při debatách o oboru v hospodě nebo kavárnách.

¹⁰ Disman uvádí, že role zúčastněného pozorování v kvalitativním výzkumu je mnohem náročnější. Skrytí pozorovatele tu není konečným cílem. Participace na životě zkoumané skupiny je především nástrojem k porozumění problémům lidí, nástrojem k pochopení situace; výzkumník se ponoří do života situací a lidí, kterým se snaží porozumět (Disman 2000: 305)

Během pozorování se však objevovaly některé problematické prvky, které jsem musel zvažovat a reflektovat je. Jedním z nich byl problem of reactivity, kdy lidé ve chvíli, kdy zjistí, že jsou pozorováni, změní své chování. Vzhledem k tomu, že jsem mé spolužáky a kamarády znal již pět let, domnívám se, že tento problém byl v mém výzkumu minimální.

3. Rozhovory

Další vhodnou metodou k získání dat jsou rozhovory. Jak píše Hendl, kvalitativní rozhovor je velkým uměním, protože vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění i disciplínu (Hendl 2005: 166). Tyto vlastnosti byly naštěstí díky respondentům, kteří mě dlouhodobě znali, relativně zachovány, ačkoliv nepopírám, že musím dát autorovi za pravdu. Respondenti mi však vycházeli od počátku vstříci a někteří z nich působili jako zkušební vzorek pro mé otázky, kdy jsem se ujišťoval, zdali jsou otázky jasné a srozumitelné. Díky nim jsem totiž mohl některé z nich přeformulovat či dovysvětlit a upřesnit. Jaké typy rozhovorů jsem ve výzkumu tedy použil?

3.1. Nestrukturovaný rozhovor

Neboli nestandardizovaný rozhovor jsem užil na počátku výzkumu, kdy jsem s respondenty hovořil na zvolené téma, avšak bez předem zvolených otázek. V rozhovoru, který Disman definuje jako interakci mezi tazatelem a respondentem, pro kterou má tazatel jen velmi obecný plán bez výčtu otázek – pouze jejich znění, mi šlo o to, aby respondenti samotní rozhodli o tom, co je pro ně v daném tématu rozhodující a hodnotí jako důležité (Disman 2000: 308). Sem mohu zahrnout označení neformální rozhovor, o kterém Hendl píše, že se výzkumník spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce (Hendl 2005: 175), protože tak přesně tato první fáze probíhala. To mi umožnilo jednotlivá, respondenty vybraná témata rozvést do hloubky, která ukazovala také jejich individualitu. Jak však Hendl také dodává, takové rozhovory trvají většinou déle a následné kódování není žádnou snadnou záležitostí (Hendl 2005: 175)

3.2. Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor jsem připravil z formulovaných otázek, na které pak respondenti odpovídali (Hendl 2005: 173). Tento typ rozhovoru jsem pak užíval po analýzách do té doby získaných dat a po získání rozšiřujících se znalostí z odborné literatury, kdy jsem se snažil o to, abych „snížil efekt tazatele na kvalitu rozhovoru“. *„Data z takového interview se snadněji analyzují, protože jednoduchá témata se lehce v přepisu rozhovoru lokalizují“*. Jak dál autor uvádí, relativní nevýhoda strukturovaného interview spočívá v restrikci na předem daná témata (Hendl 2005: 173). To je však částečně možné kompenzovat kombinací s již zmíněným neformálním rozhovorem. Sem do této skupiny bych také rád zařadil tzv. rozhovor pomocí návodu (polostrukturovaný rozhovor), což může být jakási odlehčená verze strukturovaného rozhovoru. „Je to seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata (Hendl 2005: 174). Autor dále uvádí, že je pak již na autorovi, jak si pořadí jednotlivých témat sám uzpůsobí a vysvětlí konkrétní problém, v čemž mu také pomáhá volná formulace otázek podle situace (Hendl 2005: 174).

Ve všech dotazech jsem používal otevřené otázky, tedy ty, ve kterých nebyla vymezena škála odpovědí. Tuto možnost jsem zvolil hlavně proto, abych respondentům umožnil co největší volnost v odpovědích a tím se dokázal dostat co do největší hloubky informace a to i přesto, že mi to později zkomplikovalo kódování dat.

Ani rozhovory se nemusí obejít bez obtíží a výzkumník musí uvažovat o spoustě věcí a dávat si na ně pozor, tak jako při tvoření otázek. Přemýšlel jsem tak o srozumitelnosti a pochopitelnosti otázek¹¹. Zde jsem kladl důraz na to, aby nebyly dvojsmyslné a aby byly zřetelné. Dále jsem se snažil, aby je respondenti všude pochopili stejně. Neméně důležitou charakteristikou bylo užívání takového slovníku, kterému by rozuměli všichni dotazovaní. Jiným výběrem tvorby otázek bylo ptát se respondentů na takové věci, které dokáží zodpovědět. Dále musí mít otázky také svůj účel, za kterým jsou podávány, tzn. měly by být schopny získat relevantní data. Dotazník by také měl mít určitou strukturu a systém, aby se neskákalo z jednoho tématu do druhého a aby na sebe otázky navazovaly.

¹¹ Reflexe byla od respondentů.

Otázky by měly být také pokládány určitým nápaditým způsobem, který by respondenty rychle neznudil stejným formulováním začátků otázek.

Při přípravě jsem se snažil dávat také pozor, aby otázky nebyly vzájemně se vylučující, ba naopak, aby se vzájemně a smysluplně doplňovaly. Otázky byly také krátké a srozumitelné. Pokud tomu tak nebylo, tak jsem tam byl od toho já, abych smysl otázky řádně vysvětlil. Otázky by také neměly být sugestivní, kdy by nenápadně směřovaly respondenta k určité zkruslené odpovědi. Jiným nebezpečím byly otázky dvojité, tedy dvě a více otázek v jedné, které také mohou být pro respondenta matoucí, popř. na ně nemusel odpovědět jen z důvodu, že zapomněl, proto jsem otázky rozděloval na jednotlivé.

Dále jsem si musel dávat pozor na different effect, tzn., že respondenti mi mohli říkat to, co bych chtěl slyšet, takže jsem občas musel při přeformulování otázek rozsáhle opisovat význam, abych je nemohl navádět. Jiným problémem je social disability effect, kdy respondenti hovoří tak, aby vypadali v lepším světle (výběr role, Disman tamtéž). Posledního problému jsem se zase tolik neobával, snažil jsem se být k respondentům co nejotevřenější a nejupřímnější, takže jsem je upozornil, aby byly upřímní také, vzhledem k anonymnosti výzkumu a k tomu, že bych rád podal co nejrealističtější a nejrelevantnější pohled na problematiku.

O jiném zajímavém postřehu píše Geertz (2000: 26), kdy se zmiňuje o tom, že antropologické popisy jsou interpretace druhého nebo třetího řádu, což bychom zde měli brát v potaz, protože i přesto, že jsem měl informace získané přímo od zdrojů, i oni byli těmi interpretátory, kteří si situace nějak vysvětlili, nějak na ně reagovali a poté je také nějakým způsobem sdělovali i mně, jakožto výzkumníkovi. Geertz také uvádí, že během interpretace může dojít na etnocentrismus vycházející z úmyslné diferenciované interpretace, což se mně naštěstí v mém případě netýkalo a to i přesto, že se respondenti zmiňovali i o Romech.

Disman pak zmiňuje ještě dva efekty, které by měl výzkumník zvažovat a dávat si na ně pozor. Měření jako zdroj změny, které autor charakterizuje tak, že výzkumný proces může vyvolat u respondentů postoje, které dříve neexistovaly. Druhým je stereotyp ve

volbě odpovědí, kde se jedná o volbu alternativních odpovědí, které jsou ovlivněny jinými faktory než míněním respondenta (Disman 2000: 132).

Někdy se mi také stávalo, že respondenti odbočovali úplně od tématu, takže jsem je musel nasměrovat, nebo dokonce přerušit a zopakovat jim otázku. Někdy, bohužel, jsem je nechal domluvit do konce i přesto, že určitá informace pro mě nemusela být tak důležitá. Otázkou samozřejmě zůstává důležitost jednotlivých sdělených informací, takže jsem musel postupovat v rozhodování rychle a zároveň ne zbrkle, abych náhodou něco důležitého nepřehlédl a nepřipravil se tak o závažný a důležitý příspěvek do výzkumu. Rozhovory jsem také nenahrával na diktafon, což mně sice přidělalo práci s přepisem dat na papír a prodlužovalo to čas rozhovoru, na druhou stranu jsem věděl, že přispějí více ke komfortu dotazovaných a to i přesto, že byli studenty sociální antropologie a tyto praktiky očekávali. Zjistili, že být na druhé straně nemusí být úplně dobré. Někteří dokonce vznesli obavu z rozhovoru na diktafon. Na druhou stranu jsem se připravoval o důležitá data, která mi mohla ve spěchu při zapisování uniknout, tím pádem jsem se na ně nemohl doptat později.

Důležitým faktorem pro provádění rozhovorů byla i délka výzkumu. Respondenti byli zpočátku „ztuhlí“ a nevěděli přesně, o čem všem v rozhovoru hovořit, vzhledem k tomu, že téma bylo pro ně nové a někdy i dost abstraktní. Mokrát nad ním v průběhu studia také nepřemýšleli. V jeho průběhu se však začala situace měnit, takže jsem do svého výzkumné mozaiky mohl doplňovat nová a nová políčka, která mi umožňovala ucelenější pohled na výzkum.

4. Kódování

Při analýze dat jsem užil tzv. otevřeného kódování, při kterém jsem rozebíral, prozkoumával, plánoval a kategorizoval jednotlivé údaje. Jak píše Strauss a Corbinová, konceptualizací se rozumí rozbor pozorování, věty nebo odstavce a přidělení jména – něčeho, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev – každému samostatnému případu, myšlence nebo události (Strauss, Corbinová 1999: 44). Po získání jednotlivých pojmů, které charakterizovaly chování a jednání respondentů v jednotlivých situacích jsem se pokusil tyto pojmy sloučit do kategorií, které by charakterizovaly jednotlivé

skupiny. Poté jsem se také pokusil o charakteristiku těchto kategorií, tzn., vymezit jaké mají vlastnosti a ustanovit jejich rozsah, tedy dimenzi (Strauss, Corbinová 1999: 42 - 48).

Jinou pomocnou metodou bylo kódování axiální, neboli soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se utváří podle určitého paradigmatu, které se skládá z příčinných podmínek, jevu, z podmiňovacích vlivů, kontextu, intervenujících podmínek, strategie jednání a následků (Strauss, Corbinová 1999: 70 – 72)

Oba typy kódování jsem užíval v celém průběhu výzkumu a to i na přeskáčku, kdy mi pomáhaly smysluplně uspořádat získaná data.

5. Zvyšování teoretické citlivosti

Jelikož jsem nechtěl zůstat uvězněn jen v informačních mantinelech, vytvořených respondenty a literaturou, rozhodl jsem se použít zvýšení teoretické citlivosti. Ta, jak uvádí Strauss s Corbinovou má kupříkladu sloužit k tomu, abych se vyhnul standardním způsobům myšlení o jevu, nepovažoval údaje zde získané za samozřejmé, abych si vyjasnil myšlenky respondentů, abych v nahromaděných údajích nepřehlížel podstatné informace. Citlivost mě také nutila ke kladení nových otázek, které mě umožnily získat podrobnější informace, popř. mi pomohly v údajích najít nové vlastnosti či dimenze (Strauss, Corbinová 1999: 54).

Někdy mi pomáhala tzv. technika protikladů ve chvíli, kdy jsem nenalézal odpovědi na mé otázky. Pokusil jsem se tedy najít odpovědi na otázky, které se týkaly protikladu jevu předchozího (Strauss, Corbinová 1999: 60 – 61). Pro zvýšení teoretické citlivosti jsem užil ještě jednu metodu, o které píše Strauss s Corbinovou ve své knize a tou je systematické porovnávání dvou nebo více jevů. Mohl jsem to aplikovat ve chvíli, kdy jsem zjistil, že v získaných datech jsou údaje od respondentů, kteří jsou prakticky diametrálně odlišní sami od sebe, takže jsem vytvářel nové otázky, které získávaly nová data, umožňující mi pohlédnout hlouběji do problematiky (Strauss, Corbinová 1999: 65-66).

6. *Zhuštěný popis*

Ve své práci jsem se také nechal inspirovat Cliffordem Geertzem (který koncept převzal od Gilberta Ryla) v pojetí kultury: „(...) v této knize zastávám, někdy explicitně, častěji prostřednictvím určité analýzy, kterou rozvíjím zúžené, specializované a, podle mého názoru teoreticky silnější ponětí kultury (...)“ (Geertz 2000: 14). On tímto popisem charakterizuje popis etnografický neboli zhuštěný, který slouží ke srozumitelnosti daného studovaného jevu. Já se v mé práci primárně nesnažil o popis etnografický jako primární cíl, nicméně jistá úroveň zhuštěného popisu neboli rozvrstvení hierarchie významových struktur, v jejímž rámci dochází k produkci, vnímání a interpretování, (Geertz 2000: 17), také přispěje k větší jasnosti vztahů jednotlivých kategorií, popř. pojmů, které se nacházejí v analýze.

7. *Výběr respondentů*

Pro výběr respondentů jsem zvolil účelový výběr. Disman ho charakterizuje tak, že je založen pouze na úsudku výzkumníka, co by mělo být pozorováno, a co se dá pozorovat (Disman 2000: 112). (nedá se široce zobecňovat) Mezi respondenty jsem tedy zařadil studenty sociální antropologie Univerzity Pardubice, kteří se nacházeli v magisterském studiu a to ať již v 1.ročníku, 2. ročníku či dokonce již studium ukončili a nyní se nacházejí v zaměstnáních, která s oborem souvisí nebo nikoliv. Důvodem bylo, že tyto skupiny si již prošly celým studiem oboru, nebo alespoň v jeho základní části (bakalářská úroveň) a již jsou schopny ucelenějšího pohledu na studium, vzhledem k vyšším a hlubším zkušenostem a s možností obor již nějakým způsobem uchopit. Přes silnou abstraktnost tématu byli respondenti schopni odpovídat na mé dotazy, které často směřovaly na téma, kde bylo třeba hovořit o celém studiu. Respondenty se také převážně stali lidé, kteří byli mými spolužáky po celých pět let studia, což do jisté míry pomohlo k lepší atmosféře při rozhovorech, díky tomu i snazšímu přístupu k mnoha informacím. Nemusel jsem tak řešit situaci, kterou ve své knize popisuje Soukup: „Vstup cizince do komunity je pro domorodce zátěžovou situací. Je totiž člověkem, který nemá minulost (...)“ (Soukup 2004: 289). Mé spolužáky jsem také díky délce studia měl možnost také vcelku dobře poznat, což ovlivňovalo i víru v získané informace, které jsem si také mohl na základě svých zkušeností ověřit a potvrdit.

8. Metoda sněhové koule

Pro výběr respondentů jsem také užil metodu¹² sněhové koule, kdy jsem si respondenty vybíral jak na základě svého dalšího úsudku, tak také na základě typů od mých respondentů.

9. Jiné metodologické problémy

Kromě již zmíněných problémů při pozorování a rozhovorech tu byly i jiné. Některé problémy samozřejmě vznikaly ze samé podstaty kvalitativního přístupu – když pomineme to, že neexistuje jednotná shoda na tom, co vše obnáší kvalitativní výzkum. Jedním z problémů je to, že jeho výsledky mohou představovat sbírku subjektivních dojmů. Jinou výtkou, o které se Hendl zmiňuje je, že vzhledem k tomu, že ač výzkum má pružný a nestrukturovaný charakter, lze ho jen těžko replikovat (Hendl 2005: 52). Dále autor pokračuje, že díky omezenému počtu jedinců a omezenému prostoru, na kterém výzkum probíhá, nelze zobecnit výsledky. Mezi další výtky pak patří neprůhlednost výzkumu (Hendl 2005: 52-53). Některé věci však pro mě byly výhodou – například malá skupina respondentů = větší možnost zajít do hloubky problému a omezený prostor zase může vyzvednout specifickou situaci na určitém území. V tom mě utvrzoval i Hendl:

Výzkumný proces je vždy kompromisem a vyvažováním nedostatků a výhod. Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky (2005: 53).

10. Etika výzkumu

Ke každému výzkumu patří jeho etika. Záleží sice na tématu, ale i přesto se mnoha respondentům uleví, když zaslechnou, že výzkum bude anonymní. To však ještě nemusí nic znamenat. Hendl píše, že pouhá anonymita není řešením úplně dokonalým, protože

¹² Disman to nazývá efektem morčete (2000: 132).

místo výzkumu může být rozpoznáno ze souvislostí (Hendl 2005: 155). Tuto situaci jsem řešit nemusel vzhledem k tomu, že místo výzkumu uvádím již v názvu zprávy a není žádným tajemstvím, nicméně anonymitu respondentů jsem udržel a přislíbil. Jiným dilematem však byla data, získaná z výzkumu, která by mohla mít vliv na vztah mezi učiteli a žáky, proto předměty nebudu uvádět v konkrétních názvech. Přesto pokud bude tuto zprávu číst někdo z učitelů a bude mít dojem, že se ve výzkumu poznává, tak doufám, že si zjištěné informace nebude vysvětlovat jako útok na vlastní osobu. Úkolem této zprávy je zjistit strukturu studia oboru na obecné rovině a vytyčit jednotlivé vztahy na základě interakce, popř. hierarchie mezi jednotlivými pilíři. Druhou funkcí může být také jistá reflexe studia oboru, který může učitelům pomoci v dalším vedení oboru.

Před výzkumem jsem také mé respondenty žádal o souhlas s výzkumem. Ten byl slovní s tím, že mohou výzkum kdykoliv opustit. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti jsou zletilí a svéprávní, nebylo zapotřebí žádného formálního písemné dokladu, potvrzeného rodiči. Všichni byli také seznámeni s průběhem výzkumu a s jeho důvodem, což je jen utvrdilo (i díky tomu, že jsem jejich kolega student a kamarád) v jejich snaze pomoci. Přesto mi tato „formalita“ přišla jako férové jednání, které jen může zvýšit sympatie jak mezi mnou jako výzkumníkem a respondentem, tak mezi mnou a druhou osobou jako kamarády, což může vyvolat lepší atmosféru během rozhovoru a tím pádem na větší respondentovu ochotu a otevřenost. To znamená i přesto, že jsme si trochu více blíže, snažil jsem se kamarády získat také např. vlastním dobrým a milým přístupem k nim, pozitivní atmosférou apod., vzhledem k tomu, že jsem již párkrát „seděl“ na křesle respondenta a vím co to do jisté míry obnáší.

Hendl ještě zmiňuje dva etické prvky, kterými je reciprocita. Zde uvádí, že vzhledem k tomu, že výzkumník získává mnoho užitečných informací během dlouhodobého výzkumu, dost často se má potřebu cítit recipročně reagovat: „*Například někdy sociální výzkumníci iniciují akci pro zlepšení životních podmínek účastníků. Jindy výzkumník dokonce zvažuje rozhodnutí, že své výsledky nebude publikovat*“ (Hendl 2005: 156-157). Reciproční cítění se týkalo také mne. Byl jsem respondentům zavázán, že měli tu trpělivost a také čas sdílet své zkušenosti a pohledy na studium oboru. Proto jsem se snažil jim tuto chvíli zpříjemnit a vzhledem k tomu, že rozhovory dost často probíhaly v kavárnách, většinou jsem je za rozhovor alespoň na kávu pozval.

11. Sebereflexe výzkumníka

11.1. Seznámení s terénem

Pro výzkum jsem si chtěl vybrat něco, co bude pro mě zvláštní a tím pádem přitažlivé. Pak mě také motivovalo to, že téma budu mít takříkajíc „za humny“, relativně dostupné, s dostupnými respondenty a vzhledem k pěti letům strávených v oboru jsem také věděl, že mohu k výzkumu přispět svými bohatými zkušenostmi, popř. budu schopen výpovědi účastníků výzkumu nějakým způsobem ověřovat. Seznámení s terénem výzkumu tedy proběhlo poměrně snadno a rychle.

11.2. Výběr respondentů

Věděl jsem také, že získání respondentů nebude tolik těžké vzhledem k tomu, že studentů oboru je mnoho a to i přesto, že jsem vzorek omezil na 1. a 2. ročníky magisterského studia, popř. na lidi, kteří již dostudovali. Mezi respondenty bylo i mnoho takových, kteří jsou mými přáteli, takže byli ke mně více otevření a upřímní. Nemohu říci na sto procent, že informace jimi podané byly vždy hodnověrné, na druhou stranu bylo možné si jich mnoho ověřit. Svoji roli také sehrálo to, že jsme byli dobrými přáteli, takže jsme se relativně dobře znali a mohl jsem tak odhadnout, jak moc respondent působí věrohodně či nikoliv. To, že jsme přáteli, také značně usnadnilo komunikaci a téměř znemožnilo vytvořit jakékoliv sociální či psychické bariéry a nemuselo to vytvářet obavy, že by mě někdo z respondentů odmítl účast na výzkumu.

11.3. Problém statusu výzkumníka

Je pravdou, že na počátku výzkumu jsem trochu řešil otázku mého statusu. Na jedné straně jsem byl respondentským kamarádem, jehož přátelství s některými respondenty trvalo pět, popř. o trochu méně let, který o některých věděl mnoho. S jinými se sice tak dlouho neznal, za to za poslední dva roky, tedy přímo na magisterském studiu naše přátelství zintenzívnělo. Na straně druhé jsem se nyní měl stát seriózním výzkumníkem, který je měl vyzpovídat formálně, až suše o společenských jevech a strukturách, které se jich přímo týkaly. Proto se mě zpočátku držela nervozita, která se s nabývajícimi zkušenostmi začala uvolňovat. Při rozhovorech jsem se rozhodl pro „zlatou“ střední

cestu. S respondenty „kamarády“ jsem začal hovořit jako přítel na témata (naštěstí jsem nemusel tolik bojovat se svojí relativní stydlivostí, ve chvílích, kdy hovořím s neznámými lidmi), která s výzkumem moc nesouvisela, posléze jsme jemně „vpluli“ do rozhovoru. Ve chvílích, kdy jsem vycítil respondentovu únavu, jsem téma opět obrátil na zcela jinou stranu, tedy za použití neformálního rozhovoru s vtipy apod. Po nějaké době jsem se vrátil zpět k výzkumu. Jelikož byly některé rozhovory značně dlouhé, domluvil jsem se s respondenty a rozdělil interview na dvě části, s odkladem na další dny. Někdy byl náš rozhovor více interaktivní, což mohlo respondenta stimulovat k lepšímu a hlubšímu podání informací. Při této praktice jsem se snažil respondenty neovlivňovat, popř. nenavádět k odpovědím, což bylo úsilí někdy opravdu těžké ale možné.

11.4. Abstraktnost tématu

V některých chvílích jsem se rozhodl k rozhovoru pozvat respondenty dva, protože jsem věděl, že nadcházející téma bude hodně abstraktní. Věřil jsem v tzv. brainstorming. Uvědomoval jsem si, že respondenti mohou být sebou ovlivňováni, proto jsem vždy druhého účastníka nabádal k rozvedení odpovědi na moji otázku. Jindy prostě napadla shodná odpověď oba dvou, jen jeden z nich byl rychlejší. Podstatné však bylo, že častokrát tito dva začali mezi sebou i diskutovat a vyjasňovat si pohledy na situaci, jinými slovy aplikoval jsem tzv. focus group. Jak jsem již uvedl, respondenti mi také pomohli lépe zformulovat otázky, pokud jim špatně rozuměli, takže jsem v rozhovorech měl i vlastní reflexi. Po rozhovoru následoval běžný již neformální rozhovor, v případě, že pokud respondenti měli čas, což většinou měli vzhledem k tomu, že si ho vymezili na základě mnou podané informace o délce jeho trvání, kterou jsem získal na základě zkušeností.

Díky mému charakteru práce jsem nemusel řešit takové otázky, jako třeba zdali jsem muž nebo žena. Nesnažil jsem se získat nějaké intimní informace o jedinci nebo jeho okolí a tudíž jsem ani nemohl vstupovat do společenských tabu a konfrontovat je. Pravdou však zůstává, že rozhovory na téma životního stylu mohly být pro někoho poněkud nesnadnou záležitostí. Proto jsem musel také během rozhovoru několikrát přeci jen improvizovat, abych nějakou informaci od respondentů získal.

I. Výzkum

1. Skupina a její charakteristika

1.1. Hodnoty

Během studia oboru sociální antropologie jsou utvářeny, potvrzovány nebo přinášeny vlastními studenty hodnoty, které tvoří jeden ze stavebních kamenů skupiny studentů oboru Sociální antropologie a mohou mít z pohledu studenta pro jeho studium i následný život velký vliv. Proto bych se jimi chtěl na těchto řádcích zabývat, popsat, které z nich to pro respondenty jsou, jaký měly na ně vliv a v jakém byly vztahu k respondentovi, popř. samy k sobě nebo k jiným složkám, ze kterých se struktura skupiny skládá. Ty jsou utvářeny nejen oborem ale také samotnými studenty, kteří je nemusí v konkrétní době studia utvořit, ale spíše potvrdit. Hodnotami v tomto případě rozumím něco, co je pro nás vzhledem k ostatním fenoménům cenné a důležité. Je to vlastnost, kterou jedinec přisuzuje objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním potřeb nebo zájmů (Barker 2006: 67). Mezi hodnoty respondenti zařazovali kulturní relativismus¹³, jehož diskurz studenty doprovázel prakticky po celou dobu studia, tolerance¹⁴, která je s kulturním relativismem úzce propojena a souvisí s ním, terénní výzkum¹⁵, uplatnění na trhu práce¹⁶, související samozřejmě s oborem, učitelé oboru na Univerzitě Pardubice¹⁷ (jsou určitými vzory pro respondenta), všeobecný rozhled¹⁸, nejen teoretický, schopnost analytického a kritického myšlení, nejen v přístupu k rozdílným kulturám¹⁹, osobní charakterové rysy (cílevědomost)²⁰, pohled na svět²¹. Hodnoty byly ale také vnímány opačným směrem, tedy ne přicházející od předmětu studia, ale jako vlastní, které člověk uznává a jež si přinesl s sebou a které

¹³ Respondent č. 1,4,5,7.

¹⁴ Respondent č. 1,2.

¹⁵ Respondent č. 1,3,5.

¹⁶ Respondent č. 1,7.

¹⁷ Respondent č. 1.

¹⁸ Respondent č. 4,5.

¹⁹ Respondent č. 4,5,7.

²⁰ Respondent č. 2.

²¹ Respondent č. 4,5.

jsou pro něho určitou životní jistotou. Zde pak respondenti uvádějí, že tyto hodnoty jsou právě předmětem studia do jisté míry bořeny a znehodnocovány, protože je ohrožena jejich neotřesitelnost, právě díky kritickému a relativnímu přístupu. Respondentka č. 5 uváděla:

Dříve jsem měla pohled na svět značně stereotypizovaný, s přibývajícimi znalostmi a vědomostmi jsem si uvědomila, jak ten svět fungoval dřív a jak funguje teď'... díky tomu jsem pak však měla na chvíli problém s vlastní identitou... - všechno začalo být příliš relativní.

S tím souhlasila i respondentka č. 6, která uvedla, že hodnoty se jí na základě seznámení se s kritickým přístupem „bortily“. Proto také došla k názoru, že věci, které se týkají konkrétně její osoby, je lepší neodkrývat – je to její životní filozofie, v níž proklamuje, že život bez tajemství by nebyl život. Sama uvedla, že žije v subkultuře a že ví, že její status není neotřesitelný. Není však důležité tento již tak vratký status nějakým dalším způsobem znehodnocovat a podřývat, vzhledem k tomu, že chce být jejím členem.

1.1.1. Kulturní relativismus

Kulturní relativismus byl hodnotou, která byla získána během studia z teorie. Tento koncept byl jedním z prvních velice významných, které mohly značně ovlivnit mínění studentů. Významným se pro respondenty stal proto, že jeho přítomnost byla dostatečná a permanentní během celého studia oboru a to nejen z důvodu toho, že historie oboru byla v osnovách minimálně dvakrát za celé studium, ale také proto, že pojem se objevoval ve státnicových otázkách a také byl součástí mnoha studentských diskuzí či vtipů nejen na půdě akademické. Ty byly způsobovány tím, že studenti začali získávat nové praktické zkušenosti a podněty, které s tímto přístupem také konfrontovali. Někteří z respondentů uváděli, že přes specifický charakter, který koncept relativismu má²², se snažili k němu přistupovat kriticky²³.

²² Tzn. že tento pojem budí dojem totální neomylnosti, pozitivnosti a oprávněnosti, které těží z určitého sociálního nastavení a historické zkušenosti, jež byla sociálními vědci (zejména pak antropology) udělena. To často vede k tomu, že nováčci mohou být velice snadno oklamáni a nechají se tak i tímto konceptem nekriticky svést.

²³ Respondent č. 1,4,7. Respondentka č.4 dokonce uvedla, že identifikace s termínem je ale ne krajní. Drží se názoru, že vědec bude ve výzkumném prostředí vždy cizím elementem, ovlivněným vlastní kulturou.

Respondent č. 1 uvedl, že tento koncept na něho z počátku působil zcela pozitivně, bez jakýchkoliv předsudků a kritiky ho přijímal. Vnímal ho jako jeden ze skalních pilířů oboru. Bylo to dle něho dáno tím, že byl začátečníkem, oboru neznalým, který z počátku přijímal prakticky všechno, co s oborem souviselo, vzhledem k tomu, že byl částečně ztracen a snažil se obor nějakým způsobem uchopit a upevnit tak svoji identitu ke studiu. Koncept byl v souladu s jeho hodnotovým systémem, který byl ovlivněn tolerancí, která je také v harmonii s tímto přístupem, a která ho provází již po delší čas, tedy ještě od příchodu na univerzitu.

Jelikož se však debata o konceptu vyvíjela a on si prošel různými zkušenostmi, zejména pak při terénních praxích a přečtené literatuře, došel časem k názoru, že i kulturní relativismus má své chyby²⁴, které by měly být brány v potaz, a proto začal být k tomuto přístupu kritický a přestal ho tak přijímat zcela bez výhrad²⁵. Respondent č. 5 byl jiného názoru a tento pojem hodnotil kladně. Uvedl na příkladu obřizky, že s kulturním relativismem naprosto souhlasí, a to i v případě kulturních prvků a rituálů, které mohou být z pohledu naší kultury velice kontroverzní. Řekl, že bychom do toho neměli zasahovat, protože i tento prvek může mít pro místní společnost nějaký význam a funkci. Dále dodal, že to samé se týká konceptu ras ve společnosti. Sám došel k názoru na základě získaných vědomostí, že rasy neexistují, že je to pouze kulturní a sociální konstrukt, sloužící pouze pro manipulativní účely některých jedinců ve společnosti.

Na druhou stranu nic není tak jasné, jak vypadá, což dokládá i to, že tento respondent uvedl, že na základě získaných vědomostí má daleko pozitivnější přístup k etnickým menšinám, než k Američanům, vzhledem k jejich zejména politickému přístupu. To sice svědčí o kulturním relativismu, ale jednostranném, protože on sám nebyl schopen mít tento přístup právě k Američanům.

²⁴ „Hodnoty a estetická kritéria jsou většinou pochopitelná, pokud jsou použita k posuzování vlastní kultury. Toto je zásada kulturního relativismu, která je jedním z nejvýznamnějších a zároveň nejkontroverznějších příspěvků antropologie k filosofickému myšlení dvacátého století“ (Murphy 1998: 37)

²⁵ Též respondent č. 4, 7.

1.1.2. Tolerance

Druhou zmiňovanou hodnotou je tolerance. Ta úzce souvisí právě s kulturním relativismem, prolamujícím schopnost jedince pochopit rozdílnou kulturu jen v případě, pokud ji bude chápat v kontextu této kultury a ne kultury vlastní. To znamená, že jedinec musí být schopen jisté dávky tolerance, tzn. být shovívavý, otevřený k jinému – schopnost přijímat jiné. Tato vlastnost je pro antropology stejně jako pro studenty oboru vlastností zcela zásadní, aby byli schopni se do jisté míry od předmětu svého výzkumu odvázat a nenechat tak proniknout své emoce, které by mohly výzkum znatelně ovlivnit²⁶. Tato vlastnost však není podstatná pouze pro výzkumy dělané v zahraničí, popř. s cizími kulturami. Tolerance se vyskytuje kdekoliv, kdy výzkumník konfrontuje své hodnoty, přístupy nebo životní styl s prvky úplně odlišnými, se kterými může mít etický problém. Respondent č. 1 uvedl, že tolerance pro něho byla důležitá, protože mu umožnila podrobnější a přesnější pohled při výzkumech. Někteří dotazovaní také uvedli²⁷, že tolerance pro ně byla důležitá a to již před příchodem na obor. Viděla ji jako výsledek celoživotní výchovy a přístupu vlastních rodičů a škol, které navštěvovala (primární socializace): „*Gymnázium mě v tom hodně ovlivnilo, dávalo mi rozhled ve spoustě věcí. Díky širokému pohledu na svě, jsem si mohla utvořit určitou představu o tom, jak svět funguje a najít si v tom to svoje*“. Respondentka dodala, že studium oboru byl důsledkem hledání místa, které se bude shodovat s jejími hodnotami, tzn., že studiem tohoto oboru si své hodnoty spíše potvrdila a rozvinula, nežli nově vybudovala²⁸. Toto potvrzení hodnot bylo mimo jiné²⁹ způsobeno také samotnou skladnou předmětů, které souvisejí se samotnou podstatou oboru. Samotný obor dokonce dle jejích slov nabádá k toleranci. Tato respondentka také zmiňuje, že hodnota tolerance ji pak pomáhala nejen při „zpracovávání“ dalších teoretických přístupů při terénních výzkumech, tedy při celkovém studiu oboru, ale také v praktickém životě. Tato hodnota totiž není oddělená od sociální reality a životního stylu respondentky, kdy v dnešním migračním a kosmopolitním světě dochází čím dál tím víc ke kontaktu

²⁶ Vše je bráno s jistou rezervou, protože nikdy nelze od předmětu výzkumu zcela odhlédnout a být kompletně objektivní. Výzkumník je součástí určité sociální reality, která ho permanentně ovlivňuje (ne pouze jako výzkumníka) a těžko se z ní může vyvléknout a stát se tak kompletně nestranným k tomu, aby byl schopen nenechat se úplně ovlivnit.

²⁷ Respondentka č. 2.

²⁸ Respondent č. 5.

²⁹ Respondent není nikdy schopen pojmut důvody komplexně.

s cizinci, ale nejen s nimi. Dodává, že tolerance ji provází prakticky každý den při kontaktu s lidmi³⁰.

Respondent č. 5. byl k pojetí tolerance opatrnější: „*Ted' (po absolvování některých předmětů) rozumím problematice vztahů lépe a mohu to přenést na jakoukoliv úroveň*“. Ty mu zajistily nejen rozšíření širokého obecného přehledu, zejména na poli politickém, historickém, geografickém, ale také zejména na poli sociálním, konkrétně ve formě studia konkrétních etnik. Není si však už jistý, jakou roli zde tolerance hraje³¹. Uvedl, že mu byla sympatické a zajímavé všechny informace, pojednávající o různých sociálních skupinách z mnoha úhlů pohledu, to však podle něho neznamená, že by byl více tolerantní. Spíše to záleží na kontextu a situaci, ve které by se, jak uvedl, nacházel³².

To také potvrdila Respondentka č. 4, která řekla, že dříve měla pohled na svět dost stereotypní, kdy se na různé skupiny koukala na základě negativních (někdy až krajně) předsudků. Studium si umožnila toleranci více prohloubit (získána výchovou, školou) a dívat se na určité skupiny právě pohledem kulturního relativismu, objektivně a analyticky. Na základě zájmu o obor získávala nové a nové informace, které jí tvarovaly v pohledu na svět, zejména pak na mezilidské vztahy. Uvedla příklad Romů, na které se studium oboru sociální antropologie v Pardubicích soustředí dost podrobně. Byla díky tomu seznámena s jejich kulturou³³, což bylo umožněno i terénními výzkumy v oblasti středního Slovenska v romských osadách a později působením v nízko-prahových centrech a výzkumné organizaci, zaměřené právě na Romy. I přesto však dodává, že tolerance je relativní, protože je stále ovlivněna jistými předsudky a osobními zkušenostmi s různými skupinami (alkoholici, Romové). Tolerance je u ní také něčím, co není fixně odděleno od sociální reality, něco, co by bylo uzavřené ve vědecko oborové bublině. Takže toleranci používá kdekoliv, kde je to možné. I respondentka č. 3 měla k toleranci podobný přístup. Vnímala ji jako sociální nadhled, neboli klíč do společnosti – návod:

³⁰ Nutno dodat, že tolerance je opět statusem relativním, kdy respondent je tolerantní pouze k některým věcem. Podstatné však je, že případná netolerance k jiným jevům a problémům nemá na studium oboru a na další budoucí působení u této respondentky zásadní vliv.

³¹ „*Nevím, jak moc jsem se změnil v přístupu k Romům. Je fakt, že jsem se o nich dozvěděl spoustu nových informací, ale nemyslím si, že by se můj přístup k nim nějak změnil.*“ (respondent č. 5)

³² Opět relativnost tolerantního přístupu je nabíledni, kdy respondent uvedl sníženou toleranci k USA, vzhledem k jejich politickému přístupu.

³³ Pokud si ji uchovali.

Všichni nejsme stejní a díky toleranci jsem byla schopná vyvracet předsudky, byla jsem schopná díky toleranci vnímat pozitivně rozdílnost kultur a podle toho k nim přistupovat – identifikovat se s nimi. Dokonce mi pomohla řešit i životní situace, kdy jsem neodsuzovala místní obyvatele, tak jak to bývalo u mě zvykem..

1.1.3. Terénní výzkum

Další hodnotou zmíněnou dotazovanými byl terénní výzkum, který je neoddělitelnou součástí nejen studia oboru, kde má formu praxe, ale také součástí disciplíny. Je to samotná podstata tohoto oboru, kdy informace a závěry, ke kterým výzkumník dochází ve svých výsledcích pocházejí právě z terénního výzkumu. Respondenti uvedli, že terénní výzkum jim umožnil spojit dosavadní převážně abstraktní teorii s praxí, tzn., že byli schopni začít poznávat dosud naučené znalosti pomocí osobních zkušeností („ohmatat si je“) a zjistit tak, co se pod těmito naučenými pojmy skrývá³⁴. Prožité zkušenosti pak znovu konzultovali s učiteli a své názory a přístupy tak aktualizovali. Terénní výzkum jim také umožnil zjistit a posunout své osobní hranice, kdy mnoho z nich se z počátku ostýchalo a mělo problém výzkum začít³⁵. Respondent č. 1 dodal, že praxe mu také dala představu, jaká je dostatečná doba pro provedení výzkumu, jeho analýzy a poté vypracování výsledků. Ukázala mu, že při výzkumu se může objevit spousta problémů, a to ať výzkumného rázu, kdy například ne všichni respondenti jsou ochotni účastnit se výzkumu, popř. udávat věrohodné a podrobné informace, ale také, že si musí zajišťovat určité technické zázemí. To znamená, že ne vždy mu funguje veškerá výzkumná technika, ne vždy má k dispozici zaručené přepravní prostředky, aby se mohl pohybovat z místa na místo, ne vždy má k dispozici všechny prostředky, které by mu zaručily vést bezproblémový způsob života v místě výzkumu. Občas se vyskytly problémy i s tím, že ne všichni vyučující byli k dosažení právě v konkrétní čas na konkrétním místě a ne vždy se od nich respondenti dočkali relevantní pomoci³⁶. Terénní výzkum byl samozřejmě zdrojem zcela neformálních zkušeností, kdy se výzkumníci setkávali se zcela rozdílnými lidmi, díky nimž zažívali i nestandardní příhody včetně toho, že byli i svědky krádeže, aniž by o tom zprvu věděli. Tito lidé, mezi něž patřili i respondenti, si některé výzkumníky oblíbili (zejména po opakovaných výzkumech na

³⁴ Respondenti č. 1,3,5.

³⁵ Respondent č. 5.

³⁶ Viz. Respondent č. 5.

stejném místě) a umožnili jim tak dostat se do jejich soukromí o něco blíže. To umožnilo některým z nich nejen získávat kvalitní data z výzkumu, ale také nabýt nových přátelství a zážitků³⁷.

1.1.4. Uplatnění na trhu práce

Pro některé respondenty bylo podstatnou hodnotou také uplatnění na trhu práce. Jedna dotazovaná sdělila³⁸, že vzhledem k tomu, že její matka dlouhodobě pracovala v sociální oblasti s Romy měla představu o tom, kde by chtěla jednou pracovat a tento obor tomu přibližně odpovídal³⁹: „*chtěla jsem ten obor dělat, i když se předtím jmenoval etnologie, šla jsem cíleně a věděla jsem co od toho mám očekávat*“.

Druhý respondent vypověděl, že přes jistou „hrubou“ představu, kterou o oboru měl díky informacím zveřejněným na webových stránkách univerzity ohledně uplatnění po skoro celém absolvování oboru zjistil, že situace není vůbec tak růžová, jak vypadala⁴⁰. Možnosti uplatnění jsou daleko horší nežli se původně pro něho jevilo a navíc jsou umocněné současnou tzv. „ekonomickou krizí“. Takže tato hodnota jím byla uznávána pouze z počátku studia, kdy byl ještě, jak sám uvedl, plný ideálů. V dnešní době stále přemítá, zdali se bude v oboru (nebo jeho podobném oboru) pohybovat a nebo zda se pokusí najít uplatnění někde jinde, protože to hodnotí nejen na základě lásky a pozitivního vztahu k oboru, ale také racionálně na základě finančního zabezpečení nejen sebe, ale v budoucnu i případné rodiny.

Podobně se k možnosti uplatnění stavěla i další respondentka, která přesto, že vztah k oboru měla pozitivní a na počátku byla pevně rozhodnuta v oboru pracovat, se přihlásila na další obor, který vyhodnotila jako více praktičtější a uplatnění v něm jednodušší a také finančně výhodnější. K tomu ještě dodala, že rozhodnutí bylo hodně ovlivněno jejím přítelem a jeho rodinou, kteří se všichni pohybují v zaměstnáních, která jsou společnosti více známa a hodnocena jako efektivní a užitečná⁴¹ a také proto, že

³⁷ Respondent 1,5.

³⁸ Respondentka č. 6.

³⁹ Později musela svůj záměr pozměnit vzhledem k tomu, že ze zákona nemůže pracovat jako sociální pracovník a dnes pracuje v nízkoprahovém centru, ke kterému se dostala díky koncertování s vlastní kapelou a nutností hledat prostory pro koncertování.

⁴⁰ Respondent č. 1.

⁴¹ Respondenta č. 3.

během studia v určité chvíli začala vidět, že to co obnáší tento obor, tzn. aktivity a práce s ním spojená pro ni nebylo to nejlepší řešení a věděla, že to nebude nikdy dělat.

Další řekla, že možnost uplatnění se pro ni stává hodnotou nyní, kdy po pěti letech studia byla schopná si uvědomit a celkově uchopit obor studia a začala se více angažovat ve školních aktivitách a začala vidět perspektivu v doktorandské možnosti studia. Začala působit ve školních orgánech a spolupodílet se na aktivitách katedry, což podle jejích slov začalo více podporovat identitu s oborem⁴².

1.1.5. Učitelé

Do hodnot byly také zahrnuti samotní učitelé. U nich respondenti hodnotili především způsob výuky, zdali byla zajímavá, poučná, srozumitelná s názornými příklady, ale také osobnost, kterou odvozovali z jejich školního a mimoškolního kontaktu, vlastní ale i cizí zkušenosti. Záleželo také na druhu předmětu – obecně se jim nelíbily předměty, které byly dost abstraktní a teoretické. Respondentka č. 6 uvedla: *„vždycky jsem nesnášela předměty, které jakýmkoliv způsobem souvisely s metodologií. Ta nás cpe do nějakých škatulí a my nemůžeme moc užívat svojí hlavu a schopnosti pro dělání výzkumu. No a vyučující tomu předmětu moc nepřidal...“* Jiní naopak brali tento předmět kladně: *„Vzhledem k tomu, že jsem byl při studiu oboru občas ztracen, přišlo mi vcelku dobré, když vyučující přišel s knihou, kde bylo docela dobře napsáno, jak se dá zkoumat, nějaký hrubý náskres, který jsem pak mohl v budoucnosti nějak rozvíjet.“*⁴³ Nejčastější pozitivní ohlasy měly předměty – tzv. areály, kdy respondenti kladně hodnotili to, že se dozvěděli spoustu pro ně zajímavých informací související s danými kulturami (nejen oficiálními) konkrétního světadílu nebo oblasti, které byly doplněny obrázky, konkrétními předměty, které si vyučující z dané oblasti dovezli. Podstatná pro ně byla také osobnost učitele a jeho schopnosti vyprávět: *„vždycky jsem měl rád Kašparovi hodiny, protože dokázal dost poutavě a zajímavě vyprávět o tom co prožil.“*⁴⁴ Respondentka č. 4 řekla, že člověk byl schopen si více představit pod konkrétními informacemi. Sama uváděla předmět, který byl zaměřen na migrační politiku, který však v dalších letech neměl dalšího pokračování. Uvedla: *„Na začátku vliv byl. Bylo to dáno praktičností předmětu a taky*

⁴² Respondenta č. 2.

⁴³ Respondent č. 1.

⁴⁴ Respondent č. 5.

osobností učitele..., ale pak to pominulo – nebyla tam žádná návaznost na tento předmět a praxe se nějak nerozvíjela, no... a pak tam taky nebyla moje vlastní iniciativa, protože jsem neprůbojná.“

Jak jsem již zmínil, respondenti hodnotili učitele, zdali budou jejich hodnotou či nikoliv na základě vlastních, ale i cizích zkušeností, které kolikrát nemusely být pravdivé, protože to slyšeli jako několikátou verzi, tak jak si ji studenti postupně předávali ať už pro své pobavení formou vtipkování či jako vážnou informaci sloužící k odhadování následujícího dění. Zkušenosti byly založeny zejména na učitelských schopnostech, ale i na tom, jaký je učitel z pohledu studentů člověk, což kolikrát vedlo k ambivalentním pocitům studenta, kdy částečně učitele hodnotil kladně z důvodu, jaký ten člověk je, ale z pohledu schopnosti naučit byl jeho postoj k učiteli záporný⁴⁵. I přesto, že byli učitelé často bráni jako cíl vtipů nebo předmět veselých historek, neznamenalo to, že je studenti přestali vnímat jako hodnoty, pokud byl učitel zručný ve své profesi, nebo pokud měl jiné zásluhy, které studentům připadaly sympatické. Důležitý také byl kontext, ve kterém učitelé jednali, kdy některé jejich jednání bylo hodnoceno kladně a jiné záporně, nicméně přístup žáků k nim se na základě krátkodobých epizod neměnil zásadně.

Někteří učitelé také „získávali“ body u žáků ve chvíli, kdy se účastnili nebo iniciovali určité akce, které ať už se studiem oboru⁴⁶ souvisely či nikoliv. Pro studenty bylo důležité, že při této příležitosti většinou docházelo k tomu, že učitelé měnili svůj status a stali se přístupnějšími. Nebyli již učiteli se vším, co tento status obnáší, ale regulárními účastníky, kamarády, kdy došlo s některými studenty i na tykání. Další takové zkušenosti studenti měli díky terénním výzkumům, kdy s učiteli trávili na jednom určitém místě mimo školu delší čas a mohli ho tak lépe poznat⁴⁷. Některí respondenti tak brali některé učitele jako svůj vzor⁴⁸.

⁴⁵ Respondent č. 2,3, 4,6,7.

⁴⁶ Respondent č. 1, 3,6,7.

⁴⁷ Respondent č. 2.

⁴⁸ Respondent č. 1, 5.

1.1.6. Všeobecný rozhled

Jinými hodnotami měli respondenti na mysli všeobecný rozhled, který jim studium poskytlo, tzn. znalosti, teoretického ale i praktického rázu, které pokrývaly širokou vědomostní oblast. Byli to zejména respondenti⁴⁹, kteří na střední škole neprošli gymnázií, kde je všeobecné vzdělání na daleko širší úrovni. Jeden z nich uvedl, že se mu dostal veliký teoretický rozhled, který mu umožnil pochopit, že všechny jevy mají daleko širší kontext, který pak vede k určitému chování, jednání nebo chápání jednotlivých skupin. Tento rozhled pak, dle něho, také například napomáhal k uspořádávání jednotlivých názorů ke znalostem, které v průběhu studia získával ve škole a také napomáhal k pohledu na veřejné světové dění, kdy, jak jsem již uvedl, i přes svůj pozitivní přístup ke kulturnímu relativismu měl občas ambivalentní pocity, zejména pak v názoru na Američany a jejich jednání⁵⁰, které bylo v rozporu s jeho přesvědčením.

1.1.7. Analytické a kritické myšlení

Další hodnotou, přijatou respondenty byla schopnost analytického a kritického myšlení ve vztahu k etnickým skupinám a ostatním sociálním konstruktům. Respondenti vypověděli, že tuto schopnost získali zejména díky získaným teoretickým znalostem⁵¹, které pak uplatňovali v praxi. Teorie, kterou studovali, je nutila pomocí seminářů, přednášek či seminárních prací k přemýšlení a hlavně diskuzi, kterou vedli nejen ve škole, ale i mimo ni s učiteli, spolužáky i ostatními lidmi. Tyto diskuze jim ukazovaly, že nic není tak jasné a jednostranné, aby se to tak dalo přijímat. Některým z nich se do jisté míry díky tomu změnil do té doby stereotypní pohled na svět, který byl ovlivňován jak rodinou, přáteli či školou, tak vlastními zkušenostmi, které do té doby měli. Diskuze tak probíhaly zejména na téma kulturního relativismu, který asi nejvíce souvisí právě s kritickým myšlením respondentů vzhledem k tomu, že na něho naráželi prakticky všude, u tématu ras, rasismu, metodologie, Romů nebo etické stránky výzkumu. Všechny tyto debaty byly frekventované a propojeny vlastními zkušenostmi.

⁴⁹ Respondent 1, 5.

⁵⁰ Respondent č. 5.

⁵¹ Určitou úroveň kritického a analytického myšlení si každý z respondentů samozřejmě přinesl z předchozích let. Zde se spíše jedná o to, jak moc byli schopni tento přístup uplatnit na sociální problematiku, která pro ně byla něčím novým (v rámci nových informací a teorie, přinesených oborem) a která se poté vyskytovala zejména při výzkumech, které studenti dělali.

K analytickému a kritickému myšlení respondentka č. 4 uváděla, že se snaží na problém podívat očima studované skupiny, ale s určitým odstupem pak analyzuje a přistupuje k získaným informacím. Další respondent řekl⁵²:

Snažím se mít určitý odstup, i když to zrovna není vůbec snadný. Z počátku to jde, protože většinou ty lidi neznám, ale s přibývajícím časem, když vidím, že s některýma navazuju přátelské vztahy.... Člověk snadněji pronikne k podrobnějším informacím, na druhou stranu pak zjišťuje, jestli ještě má nějakou rezervu a jeho analýza je stále ještě kritická...

Jiný odpověděl, že záleží na tématu: „Jednou jsem měl za úkol napsat seminárku o Romech a je fakt, že můj odstup byl tatam.. užíval jsem sice dost literatury, ale moje závěry opravdu nepopíraly můj postoj.. zažíval jsem s nimi několikrát nepěkné zážitky a ty se mi vryly do paměti tak, že nejsem úplně schopen mít kritický odstup..“. Jak je zde vidět, kritický odstup je relativní záležitostí, která vychází z osobních individuálních zkušeností, které pak následně ovlivňují i přístup k získané teorii. Ne všichni respondenti se byli schopni vyrovnat se všemi tématy, se kterými se seznámili, zcela bezproblémově, a to také určovalo míru kritického myšlení ať při psaní seminárních prací nebo při terénních výzkumech a zpracování dat.

1.1.8. Osobnost a charakter respondenta

Poslední hodnotou, kterou respondenti zmínili, byly volní vlastnosti a samotný charakter jedince, které můžeme zahrnout pod pojem osobnost člověka, v tomto případě samotného respondenta. Jedna respondentka⁵³ uvedla, že cítí, že studium oboru jí dodalo sebevědomí a hlavně cílevědomost v tom, co by chtěla dělat. Sebevědomí proto, že byla schopna se úspěšně vypořádat s mnoha překážkami, které se během studia objevily a to nejen studijními, ale i životními: „No když jsem na počátku (studia) byla totálně ztracená, nebylo mi vůbec do smíchu, ale znáš naši rodinku... vždycky je schopná se z toho nějak vyhrabat...a pomoci, ... a ještě s úsměvem a elegancí.. (smích)..“ Druhý dodal⁵⁴, že rozhodně se cítil sebevědomější, když absolvoval první výzkum, kdy ani

⁵² Respondent č. 5.

⁵³ Respondentka č.2.

⁵⁴ Respondent č. 5.

nedoufal, že ho může absolvovat, že s ním lidé budou ochotni mluvit a podat mu nějaká zajímavá data, což bylo ještě umocněno tím, že výzkum podnikal v zahraničí a nebyl si vůbec jist svými jazykovými a komunikačními schopnostmi.

Studenti také nepopírali, že je částečně ovlivnilo seznámení se s konceptem kulturního relativismu, který i přesto, že ho mnozí přijali kriticky, v nich pohnul myšlenkové pochody, které je nutili o něm přemýšlet a částečně i změnit přístup k některým skupinám⁵⁵: „*Je pravda, že jsem k Romákům neměl moc kladný vztah, ale díky tomu co jsme se o nich učili ve škole, včetně relativismu, se docela hodně věcí změnilo a já byl i schopnej jet tam na to Slovensko a dělat s nima výzkum.. , i když co ti budu povídat,.. úplně jednoduché to taky nebylo a člověk se nemění hned z minuty na minutu..*”⁵⁶ Ne však všichni se měnili. Respondent č. 5. řekl:

Ztotožňoval jsem se s tím, co jsem se učil, - podle mě to nebyla volovina, bral jsem náplň antropologie, .. terénní výzkum.. sice mě nebavila teorie, ale praxe byla dobrá, .. jezdíš a poznáváš lidi, .. – přesto si ale myslím, že jsem se ale nezměnil, mám pořád stejný přístup k lidem.., jsem stejná osobnost.., když se o něčem v hospodě debatovalo, tak jsem vnitřně věděl, že jsem se na to koukal z pohledu toho, co jsem četl a učil se, ale nereprezentoval jsem to tolik veřejně – řekl jsem lidem svůj názor, ale nikomu jsem ho nevnucoval.

Je to tedy opět individuální záležitost, jak moc je člověk ochoten něco měnit, úmyslně či neúmyslně, která závisí na mnoha faktorech. K těm, které mají nějaký vztah se studiem oboru, můžeme zařadit vůli učit se novým informacím a schopnost se s nimi nějakým způsobem vypořádávat tak aby ke změně došlo⁵⁷, mít své hodnoty v souladu s novými informacemi (i když ne se všemi), zkušenostmi nebo znalostmi, které obor a nejen on poskytuje. To znamená, že zde hraje důležitou roli identifikace a integrace se zkušenostmi a informacemi, jinými slovy i s oborem.

⁵⁵ Respondent č. 1, 3, 7.

⁵⁶ Respondent č. 7.

⁵⁷ Toto přijetí nových informací je tvarováno a aktualizováno pomocí svých zkušeností, ať už osobních či zprostředkovaných.

1.1.9. Vznik, šíření a potvrzení hodnot

Pro vznik, šíření nebo potvrzení hodnot oborem je důležitý zdroj, který to umožňuje. Pokud budeme hovořit o teoretických zdrojích, tak těmi jsou podle respondentů různí myslitelé, kteří získávali zkušenosti ať již fyzickým a praktickým kontaktem s jinými kulturami (cestovatelé, vědci, dobyvatelé, misionáři) nebo zprostředkovaně bez praktické zkušenosti (tzv. kabinetní vědci). Respondent č. 1. uvedl, že učitelé oboru Sociální antropologie na Univerzitě Pardubice však působili jako zprostředkovatelé⁵⁸ těchto teoretických nebo praktických zkušeností. Respondentka č. 2 upřesnila, že učitelé jsou zprostředkovatelé těch, co různé teoretické přístupy napsali a nechávají na žácích samotných, zdali teorii přijmou nebo nikoliv. Učitelé nemají podle jejího názoru tolik invence, aby vytvářeli nové teoretické přístupy, popř. zásadně inovovali ty původní. K tomu dodala: „*Spíš mně přijde, že jsou žáci mnohem více radikálnější ke svým kolegům spolužákům, nežli učitelé.. a jsou schopni někdy vymyslet až úplně nereálné teoretické slátaniny.*“ I respondent č. 5. řekl, že přesto, že učitelé jsou pouze zprostředkovateli těchto teoretických hodnot, neznamená to, že je sami zastávají. Spíš se snaží o rozprůdění debaty o jednotlivých přístupech, ať písemnou nebo ústní formou, která samotná i pro ně slouží jako zdroj vědomostí a zajímavých postřehů. Jiná respondentka řekla, že kromě učitelů to je i literatura, kterou jiní uváděli, když mluvili o různých cestovatelích apod., kteří pak své vědomosti a postřehy dali do knižní podoby. Jsou to ale také její spolužáci, vzhledem k tomu, že ona samotná není schopna nastudovat kompletní oborovou literaturu, a tak jsou pro ni i spolužáci důležití tím, že jí také rozšiřují vědomosti tím, že sami studují určitou cestou, získávají si podle toho informace, ty si zpracovávají vlastní originální cestou, takže mohou být reinterpretovány a ty potom diskutují s ostatními, což vede opět k jejich přenosu, inovaci a aktualizaci. Jiná respondentka⁵⁹ uvedla, že to, že knížky jsou zdrojem teoretických nebo praktických znalostí, ještě neznamená, že je tak přijímá a že jsou pro ní hodnotné:

Myslím, že je dost velká chyba, že se antropologie snaží být vědecká, doted' existují debaty o tom co je a co není sociální antropologie, a to ten obor příliš komplikuje, zahrnuje a znehodnocuje. Nikdy jí tak nemohou pojímat, protože se všechno ve společnosti moc rychle mění,.. díky týhle debatě pak vzniká hodně knížek, který jsou prakticky o ničem, protože na mnoha stránkách se stále babrají v tom samém... co je

⁵⁸ Viz respondent č. 5.

⁵⁹ Respondentka č. 6.

antropologie. Navíc člověk zjišťuje, že někteří autoři jakoby žili v nějaké umělé bublině, která je mimo časoprostorovou realitu ohledně sociální dynamiky, která je hlavně teď fakt dost velká..

K tomu ještě přidává, že i učitelé jako zprostředkovatelé hodnot selhali, když byli při svých výkladech dost ztraceni a ty pak byly nesrozumitelné a chaotické⁶⁰.

1.1.10. Hierarchie a vztah mezi hodnotami

Mezi hodnotami může nastat i hierarchie, která upřednostňuje některé z nich před jinými. Na to jedna respondentka⁶¹ řekla, že hierarchie byla závislá na situaci, místě a času⁶²:

Jsme prostě ovlivněni situací, kde jsme.. jednou nás ovlivňují učitelské osobnosti jako Skalník, Salzmann nebo v Praze na své přesnášce Eriksen.., mimochodem jeho knížka se mi fakt líbila,.. no a nechala jsem si ji i podepsat... (smích). Pak se mi líbila i knížka o Murphyho, .. – prostě to, co se mi v danou chvíli zamlouvalo, nebo jsem potřebovala pro studium udělat, mělo jasnou prioritu..

K tomu ještě dodala, že hodnoty se také vzájemně doplňují nebo soupeří. Druhá studentka k hierarchii doplnila, že je jasné, že hodnoty jsou dynamickým procesem, zejména pak v tomto oboru, který zkoumá dynamické jevy a procesy také. Sdělila:

Je to flexibilní už jen v porovnání se zahraniční univerzitou,.. Já tam byla na Erasmu a jasně viděla, že tahle škola byla hodně zaměřená na Geertze., takže místní studenti si tak vybírají zase jiné hodnoty, které pocházejí z teorie.. Každopádně je dobrý, že je mezi školama diskuze, která nestojí na pár hodnotách a umožňuje tak každému vzít si z toho co se mu hodí a co je mu sympatické..

Podle ní je hierarchie (alespoň teoretických hodnot) vyslovena a určena vlastními učiteli nebo fakultou, která preferuje určitý přístup. To však neznamená, že studenti to přijmou

⁶⁰ Hodnotila je pouze z profesního hlediska, sama dodala, že si uvědomuje, že jako lidé jsou sympatičtí, ale jako učitelé nekompetentní.

⁶¹ Respondentka č. 2.

⁶² Viz respondent č. 1.

zcela nekriticky. Jak dále pokračuje, mezi hodnotami je samozřejmě i diskuze, tzn. vzájemná interakce, která má spíše eklektické závěry, protože dnes už není možné jen tak, jak uvádí, přinést něco zcela nového. Interakci potvrdil i respondent č. 1, který jí ukázal na příkladu vztahu kulturního relativismu, tolerance a terénního výzkumu:

Tak je jasné, že do terénu už vstupuju na základě nějakých teoretických znalostí jako je třeba kulturní relativismus, s jehož pomocí a s pomocí tolerance se ten výzkum pak nějak odehrává. Pokud bych je neměl, tak to také podle toho bude vypadat...- neříkám, že by ten výzkum byl špatný,.. ale už by to třeba ovlivnilo jen to, co chci zkoumat...a jak..

Jiní respondenti nedokázali na otázku hierarchie a interakce odpovědět. Pouze zmiňovali, že jsou si nějaké hierarchie vědomi, ale nejsou schopni tak rozsáhlou oblast pojmovat.

1.1.11. Funkce hodnot

Respondentka č. 4 uvedla, že nás vybrané hodnoty také učí mít lepší vztah ke společnosti. Dotazovaný č. 1 přidal, že hodnoty mu umožnily identifikaci s teorií, kterou se na oboru učil a s praxí, kterou absolvoval a to na základě postojů a přístupů k respondentům i obyčejným lidem, pohybujícím se mimo obor. Respondentka č. 2 uvedla, že bez hodnot, které jsou oborem zprostředkovány nebo rozvíjeny, to student nemůže dělat, protože by měl velice omezený pohled na věc. Tyto hodnoty jsou pravou podstatou oboru, který je značně specifický a vyžaduje mít určitý přístup, popř. určité vlastnosti, které mu umožní zdárně studovat a poté se také pohybovat v zaměstnání.

1.2. *Symbols*

1.2.1. Druhy symbolů

Obor je také vymezen určitými symboly, které jsou jakoby hlavní kategorií pro jednotlivé vlastnosti a často jsou propleteny a spojeny s hodnotami. Respondentka č. 2

zmínila některé učitele⁶³, kteří jsou charakterističtí pro svůj specifický styl učení nebo o nich kolují různé historky a vtipy, ale kteří jsou vnímáni jako pilíře oboru v Pardubicích díky svým zkušenostem. Byli zárukou jistoty, integrity a identity s oborem a to dokonce tak, že jedna z respondentek později uvedla, že odchod jednoho z nich pro ni znamenal ztrátu právě těchto vlastností⁶⁴, jelikož tento učitel byl pro ni symbolem vědění, které jí velice obohacovalo jak po stránce teoretické, tak praktické. Pak také některé knihy⁶⁵, které jsou symbolické zejména svým obsahem témat, a také častým používáním pro studium, jelikož byly studenty hodnoceny jako dobré zdroje informací. Mezi knihy tak byla řazena kniha od Soukupa Dějiny antropologie, která byla pro mnoho studentů, jak jsem již uvedl, základem pro jejich získávání znalostí. Podobně na tom byla i pro respondentku č. 2 kniha od Roberta Murphyho Úvod do kulturní a sociální antropologie. Pro jinou respondentku byl symbolem terénní výzkum⁶⁶. Pro další to byl již mnohokrát zmiňovaný kulturní relativismus a také multikulturalismus⁶⁷. Dodala, že se jí toto téma dost vrylo do paměti, protože se to ve škole i mimo ni probíralo mnohokrát. Další respondent⁶⁸ mezi symboly přidal další knihy, jako knihy o metodologii od Strausse a Corbinové o zakotvené teorii. Jako symboly jím byly vyhodnocena určitá místa, kde se často diskutovalo na teoretická témata, ale také na naprosto neformální mimoškolní záležitosti, které byly spojeny se studentským životem. Takovými místy pak byly rozličné kavárny, které byly respondentem oblíbeny jako místa odpočinku, ale i práce a přemýšlení a pro antropology známá až „kultovní“ antropologická hospoda Na Rychtě, která se nacházela blízko univerzity, takže byla i snadno dostupná. Tato hospoda pak byla děním mnoha i oficiálních oborových akcí jako vítání nováčků oboru, kteří procházeli přijímacím rituálem. Hospoda však byla „základnou“ pro antropology i během neoficiálních akcí, které ale ne vždy byly výsledkem pouze popíjení. Zde se studenti mnohokrát scházeli kvůli školním úkolům, které museli splnit, ale i pro běžné

⁶³ Také respondenti č. 1, 5, 6. Respondent č. 1 vypověděl, že učitele vnímal jako integrační, identifikační symboly a v neposlední řadě pro něho byli i určitými maskoty oboru. Respondentka č. 6 upřesnila, že to nebyli pouze učitelé ze školy, ale také různé jiné pozvané kapacity z oboru. Respondent č. 5 řekl, že jeden z učitelů byl pro něho ambivalentním symbolem. Tvrdil, že ho ovlivnil nejvíce ze všech, protože s ním trávil terénní praxi a to dokonce dvakrát a posléze s ním psal jak bakalářskou, tak diplomovou práci. Ambivalence byla v tom, že ho podle něho naučil, že práce by měla být hodně o tom co si sám myslí, co vyzkoumal, nežli psát a vycházet z teorie. Na druhou stranu zjišťoval, že si musí pomoci hodně sám a to nejen ve chvíli, kdy to bylo vhodné a od svého konzultanta potřeboval opravdu pomoci.

⁶⁴ Respondentka č. 4.

⁶⁵ Respondent č. 1,

⁶⁶ Respondentka č. 3.

⁶⁷ Respondentka č. 6.

⁶⁸ Respondent č. 1.

debaty o teoretických poznatcích, které získali během studia. Hospoda byla i konečnou stanicí tzv. „after party“ po oficiálních oborových akcích⁶⁹.

Jiným místem byla kolejní kantýna „U Dědka“, která se nacházela přímo v areálu místních kolejí, kterou vedl studenty oblíbený vedoucí, jenž poskytoval všechny věci důležité ke studentskému životu.⁷⁰ Tento člověk se do jisté míry také stal symbolem pro celou Univerzitu Pardubice, vzhledem ke svému vzdělání a jeho osobnosti a to i přesto, že o něm kolovaly různé příběhy i fámy. Symbolem byla vnímána obrazně míněná „různobarevnost“ témat o světě, jak to vnímala jedna z respondentek. Ta k tomu ještě uvedla, že symbolem je pro ní i tolerance a kulturní relativismus, přesto, že jsou pro ní i hodnotou. Respondent č. 5. řekl, že symbolem pro něho bylo i dojíždění z místa trvalého bydliště, které měl z daleka a celotýdenní pobyt v Pardubicích, který pro něho byl dost nezvyklý, protože byl zvyklý pobývat dlouhodobě ve své obci a nevyjíždět nikam daleko a nyní byl nucen do jisté míry značně změnit svůj životní styl.

Symbody se vztahovaly nejen k předmětům a místům, ale i k učitelům. Někteří respondenti tak hodnotili některé učitele v případech, že měli pocit, že jsou určitým atributem oboru, pro svojí nadšenost oborem, pro snahu obor rozvíjet.

1.2.2. Funkce symbolů

Zajímavé je, že podle respondentky⁷¹ neměly žádnou hierarchii. Všechny pro ni byly stejně důležité. Měly pro ni integrační charakter, protože mohla díky některým z nich o tom, co obsahovaly debatovat: „Ovlivňovaly, co čtu a jak se na to dívám, což se pak projevilo i v debatě s ostatními kolegy...“ I respondent č. 1 hovořil o integrační funkci symbolů navíc dodal identifikační a informační funkci. Navíc se shoduje s jinými v tom, že symboly nejsou určeny pouze studentům, ale i učitelům z oboru. Říká: „Jsou specifické v tom, že jsou srozumitelné pouze pro obor, pouze zainteresovaní vědí, o čem je řeč a znají jejich význam, protože jsou pro ně závazné, zajímavé nebo vtipné...“ I symboly ovlivňovaly jeho životní styl, ale jen některé a jen po určitý čas. Jak řekl, tak

⁶⁹ Nedávno konaný Sociocon, neboli prezentace katedry.

⁷⁰ Kantýna obsahovala od potravin a nápojů přes hygienické potřeby po cigarety apod. Měla však význam celostudenský, protože ji navštěvovali studenti i učitelé všech oborů. Vzhledem ke své lokaci však ale byla místem mnoha schůzek a setkání, popř. odrazovým můstkem pro další studentské volnočasové aktivity.

⁷¹ Respondentka č. 4.

například hospoda Na Rychtě u něho určitý čas sloužila jako místo, kde trávil mnoho svých volných chvil s kamarády z oboru, takže životní styl tomu i odpovídal. Symboly se u něho i vyvíjely díky zkušenostem a znalostem nabytým v průběhu celého studia⁷². Myslí, si však, že vývoj některých je spíš v tom, že se o nich více a o některých méně hovoří. Respondentka č. 3 uvedla, že i symboly jsou propojené, že se prolínají a souvisejí spolu, protože mohou a často podle ní jsou kategorií pro hodnoty. Symboly jsou, jak respondenti uvedli, charakteristikou pro něco nebo někoho. Reprezentují jeho podstatu⁷³.

1.2.3. Flexibilita symbolů

Respondentka č. 6 potvrdila, že se u ní symboly vyvíjely. Zmínila příklad jedné knihy Augého, které z počátku neporozuměla a kniha jí dle jejího názoru nic nedala. S odstupem času, nabytím dalších znalostí a praxe však zjistila, že kniha je naprosto skvělá, protože díky tomu, že se naučila zpracovávat odborné texty v hlavě, si mohla z knihy vybrat jen to nejužitečnější a podstatné. To samé prožívala⁷⁴ s některými učiteli, kdy její výpisky na počátku studia měly formu obrázků, které tam malovala, protože jí přednáška přišla chaotická, nezajímavá a nudná. Postupem času, však byla schopná si z jejich přednášek vypisovat věci, které byli učitelé podávány specifickou formou. Byla schopná díky času, který s nimi trávila za celé studium poznat a určit, jakým způsobem učí a co pro ní je podstatné a co nikoliv.

⁷² Také respondentka č. 2. Ta upřesnila, že na základě nových informací vznikly nové symboly a díky tomu i nové pohledy na svět.

⁷³ Respondent č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

⁷⁴ Nejen ona, resp. č. 1, 2, 3, 4, 5, 7.

1.3. Identifikace/identita s oborem

1.3.1. Identita a její chápání

Pro členy jakékoliv skupiny je důležitým prvkem soudržnosti této skupiny jejich identita⁷⁵ s tímto seskupením, tedy s ostatními jedinci ve skupině⁷⁶, jejíž různý stupeň intenzity se pak projevuje v jednání a chování členů skupiny. To také formuje celou skupinu ve vzájemné interakci a vytváří jí více či méně čitelnou ve vztahu s ostatními sociálními skupinami. V identitě jde o určité vymezení sebe sama vůči ostatním skupinám za účelem určité jistoty a vytvoření pro jedince známého a bezpečného prostředí, které mu slouží mimo jiné i k přežití a existenci. Bauman píše o konceptu *My* a *oni*. Jak zmiňuje, „*My*“ znamená skupinu, k níž patříme. Dění uvnitř ní dobře rozumíme, a proto také víme, jak si počínat, jak se cítit bezpečně a jistě. „*Oni*“ naopak představují skupinu, k níž nemůžeme anebo nechceme náležet. Naše představa, co se ve skupině děje, je tudíž vágní a útržkovitá, a protože příliš nechápeme její chování to, co dělá se nám zdá veskrze nevypočitatelné a nahání nám strach (Bauman 2000: 44-45). Podstatnou myšlenkou, kterou k tomu přidává je, že na tomto základě jsme schopni odvodit identitu, vnitřní soudržnost, solidaritu nebo emocionální jistotu.

Zajímavým pohledem na ztotožnění se s něčím ve smyslu principu jeho fungování podali Berger s Luckmannem ve své knize Sociální konstrukce reality. Psali o dialektickém vztahu mezi přírodou a společností: „*Z vnějšího pohledu se jedná o dialektiku mezi individuálním živočichem a sociálním světem. Z vnitřního hlediska jde o dialektiku mezi jedincovou biologickou podstatou a sociálně vytvořenou identitou*“⁷⁷ (Berger, Luckman 1999: 177) Rozsah reality, její konstrukce a tím i identity je podle nich ovlivněn právě biologickou stránkou, která je během socializace sice transformována, ale nemizí.

⁷⁵ Jakožto výsledná forma identifikace. Identitu zde zmiňuji pro možnost celkového uchopení a stručného demonstrování formy identity, která je výsledkem dlouhodobé identifikace.

⁷⁶ Skupinou zde rozumím spolužáky a učitele oboru. Pro komplexnost dodávám i ostatní jedince, kteří nějakým způsobem souvisejí s oborem (spíše však po stránce administrativní), nicméně mohou skupinu výrazně ovlivnit. Není to však jen identifikace se spolužáky či učiteli. Podstatnou součástí je identifikace s obsahem a charakterem oboru, která může určit, jakým způsobem a jak mnoho úsilí jedinec do studia vloží, popř. zdali se bude oboru věnovat později jako svému zaměstnání. Identifikace také může potvrzovat nebo vytvářet nové hodnoty, které jedinec vyznává a přispívat tak k integrování se do oboru.

⁷⁷ Goffman se zmiňuje ve své knize *Stigma* o identitě pro sebe a identitě pro druhé (2003).

Toto byl pouze pár příkladů, které ukazují odlišný přístup k pojmu identita, a které budí velkou pozornost pro to, co se pod tímto pojmem skrývá, jak obecně, tak i zde konkrétně. Ať již má identita více dimenzi sociální nebo biologickou, důležité v tomto případě je, že zde není jen ve spojitosti se skupinou, která studijní obor tvoří, ale i s informacemi, propojenými s hodnotami a symboly, které jsou během studia šířeny a nějakým způsobem souvisí s oborem. Tyto informace pak mají vytvořit jednu z platform pro postoje, jak ke studiu oboru, tak pro následné uplatnění v oboru nebo mimo něj, kdy jedinec získané informace interaguje a konfrontuje s okolím nebo sám v sobě. Okolím rozumím nejen to výzkumné, které je podstatou oboru, ale i okolí ostatní, tedy běžný „civilní“ život a interakci s lidmi v něm. Identitu s oborem může samozřejmě spolu vytvořit, zesilovat nebo zeslabovat i interakce s učiteli, jakožto zprostředkovateli informací, protože jejich osobnost a přítomnost v univerzitě je také atributem oboru. Tato identita má formu ztotožnění se s některými informacemi, které zprostředkovávají, ale také s nimi samotnými jako osobnostmi⁷⁸. Jsou součástí celku, jistá záruka kvality (nebo nekvality) studia, existence oboru, jistoty a bezpečí. Identita tu také spočívá v celkové politice oboru. Ta již může být více kontroverzní a také relativní. Jde o to, že student se může kladně identifikovat s většinou prvků, jak na úrovni oboru, tak univerzity, které zhodnotí jako identity hodné, ale přesto nemusí souhlasit s politikou vedení. Záleží už pak na něm, jak se s tím vypořádá.

1.3.2. Identita versus identifikace v kontextu skupiny studentů

Právě proto, že identita je jedním z nejdůležitějších prvků skupiny, mě zajímalo, jakého názoru jsou respondenti, kteří studují obor sociální antropologie na Univerzitě Pardubice. Ti však v tomto případě kladli důraz zejména na identifikaci, která je s identitou úzce spojena. Dokonce je její součástí, pokud jí budeme chápat jako ztotožňování se s někým nebo něčím, tedy proces kontinuální (vzhledem k tomu, že probíhal po celé studium), na rozdíl od identity, kterou vnímám jako dokončený proces ztotožňování (identifikace), jako určité sebeuvědomění člověka. Proto jsem se zaměřil na to, co to pro ně znamená, jakou formu identifikace má nebo co ovlivňuje?

⁷⁸ Nehovořím zde o „uctívání“ učitelů a jejich rad apod., ale o tom, že někteří studenti si během studia vypracovali kladný profesionální a přátelský vztah s některými učiteli, které na základě sympatií hodnotili pozitivně. Navíc od nich po vlastním zhodnocení získávali některé praktické rady, například ohledně užitých metod z terénních výzkumů, které se jim zdály sympatické.

1.3.3. Druhy a formy identifikace v kontextu skupiny studentů

Někteří autoři také uvádějí (Eldon E. Snyder 1966, Fine, Kleinman 1979, Yinger 1960), že lidé vstupují do určitých skupin na základě svého určitého vymezení, kdy jsou v kontroverzním identifikačním vztahu k majoritní kultuře⁷⁹, a proto hledají alternativní řešení. Tak došlo ke vznikům kontrakultur. Jaká je ale situace zde? Respondent č. 1 řekl, že se nijakým způsobem nevymezuje. Ví, že občas s majoritní společností nesouhlasí, což občas dává najevo svými provokativními otázkami a tématy v debatě s ostatními, nejen kolegy studenty, ale obor začal studovat ze svého zájmu a ve víře, že se naučí kritickému myšlení a také objeví pravé názvy některých sociálních jevů, vzhledem k tomu, že se zajímal o sociologii. Nikdy neuvažoval o oboru jako o platformě pro alternativní způsob žití nebo plnění svých cílů v kulturním rámci. Respondentka č. 4 měla jiný názor. Studium oboru jí jen utvrdilo podle jejích slov v „boji“ proti netoleranci⁸⁰ a rasismu⁸¹, což se v dnešní době projevilo v zaměstnání, které má⁸². Jiná respondentka⁸³ zase uvedla, že to bylo z prostého zájmu, kdy chtěla umět na problematiku nahlížet – chtěla věcem rozumět. Ani další se nevymezovala vůči majoritní kultuře tím, že by proto začala studovat tento obor. Podle jejího názoru to byla spíše nezkušenost s oborem a sociální citění, které jí motivovalo⁸⁴. Jak jsem již uvedl, chtěla jet pomáhat do rozvojových zemí. Další dotazovaná uvedla⁸⁵, že již tak se vymezuje vůči majoritní kultuře, svojí účastí v anarchistickém hnutí. Dodala, že nikdy nechodila a neříkala, že je antropolog. Toto však upřesnila:

Moje identifikace a asi i identita tím pádem je ale hodně znát hlavně v diskuzi s bráchou, kterej vystudoval ekonomii a je tím hodně ovlivněn, tak asi jako každej, kterej věnuje svoje studium po mnoho let nějakému předmětu. Každý předmět má svojí filozofii.. a svoje přístupy a vnímání světa, takže si asi umíš představit naše debaty, když

⁷⁹ Majoritní kultura není schopná z nějakého důvodu naplňovat jejich potřeby. Negativní zkušenosti, rozpor v hodnotovém systému s majoritní kulturou nebo pouze touha po „větší svobodě“ může být motivací pro lidi, aby si hledali jiné cesty, jak toho dosáhnout a to i majoritní společnosti nelegitimní cestou.

⁸⁰ Byl to jeden z jejích motivů, pro nástup na obor. Zajímala se o rozdílné kultury a jejich poznání, s čím byla spojena i tolerance a nerasistický přístup.

⁸¹ Není to tak jednoznačné, protože je stále naučená věci přijímat více kritičtěji.

⁸² Nizkoprahové centrum zaměřené na práci s Romy.

⁸³ Respondentka č. 2.

⁸⁴ Respondentka č. 3. Uvedla, že si pod oborem si z počátku představovala studování cizích kultur nebo skupin a péče o některé z nich, se kterými právě spojovala své sociální citění. Druhým motivem byla právě její nezkušenost, kdy o oboru mnoho nevěděla. Podle ní jí ale přitahovala jistá exotičnost oboru, která byla umocněna právě malou informovaností o něm.

⁸⁵ Respondentka č. 6.

on tvrdí, že všechno je daný, že je to vědecky doložené a já zase tvrdím, že není, že to tak nemůže brát..

Respondentka č. 6 se zamýšlela nad oblečením, jakožto zdrojem identifikace studentů sociální antropologie s oborem a došla k názoru, že společný pro obor je ten velice benevolentní přístup k oblékání. Řekla, že je ve škole prakticky každému jedno, jak je ten druhý oblékaný, pokud ten druhý má nějaké teoretické znalosti. Řekla, že na počátku se studenti snažili chodit na zkoušky slavnostně oblečení, protože to prostředí ještě pořád tolik neznali a nevěděli, kdo z učitelů má jaký charakter, což se časem změnilo a oni nosili opět své standardní oblečení.

Ona sama si myslí, že její identifikace s oborem sílila a slábla i díky změně prostoru. Takže silnější byla v místě studia a slabší v místě svého bydliště, kde řešila jiné své starosti a problémy a s odbornými debatami tak jako ve škole, se moc často nesetkávala. Ať už u ní identifikace měla jakoukoliv intenzitu, respondentka dodala, že nikdy neměla pocit, že se cítí jako antropolog v tom smyslu, aby to musela dávat zřetelně najevo⁸⁶. Pro ní je to přenosná identifikace, která je zřetelnější při debatě s kolegou, ať již z oboru stejného nebo podobného. Myslí si, že daleko hlubší identifikace a ve výsledku i identita se bude nacházet u člověka, který tento obor učí, který píše práce a vytváří vědecké a teoretické závěry a pohybuje se v tomto oboru dlouhodoběji. Respondent č. 5 uvedl, že společnou charakteristikou, která je zároveň identifikačním prvkem pro studenty oboru, je zájem o porozumění a pochopení situace, ve které se antropolog ve chvíli výzkumu nachází. Myslí si, že by si antropolog měl udělat vlastní soudy, ale ty by neměl promítat do svého jednání. V jeho konkrétním případě, je identifikace závislá na délce studia: *„čas, to byl asi nejdůležitější faktor, čím déle jsem tu byl, tím jsem se asi více identifikoval, to je logické ne?... čas, nabývání znalostí, stále větší... kumulující se znalosti, to víc přispívá k větší identitě s oborem..., prostě ten čas a nabyté zkušenosti a vědomosti..“*

Identifikace s oborem je pro respondentku č. 2 docela silnou záležitostí. Řekla, že se vůbec nestydí za to, co studuje, jaký má přístup a názor na mnoho teoretických věcí. Připisovala to svým zkušenostem, které během studia získala a možnosti navazujícího

⁸⁶ Viz předchozí strana (respondentka č. 6)

doktorandského studia. To vše se podle ní přihodilo v průběhu studia. Jak již uvedla, musela si nejprve zvykat na nové přístupy a teorie, což nebylo nic jednoduchého, navíc se potýkala s osobními problémy. Postupem času se mnoho věcí vyjasňovalo a ona získávala lepší přehled o oboru a jeho možnostech – zejména ve chvíli složení bakalářské zkoušky a ucelení si tak vědomostí. Její identifikace s oborem se posilovala také díky kontaktu s kamarády z oboru, se kterými mohla řešit důležité teoretické otázky a získané vědomosti. Silná identifikace s oborem pak vygradovala, jak jsem již uvedl, v záměr pokračovat ve studiu na škole, protože podle ní to má smysl.

Respondentka č. 3 si tvarovala dle jejích slov identifikaci na základě získané zkušenosti v průběhu studia:

V průběhu studia jsem si uvědomovala – pravdou je, že s pomocí partnera, že v tomhle oboru budu mít nedostatečné uplatnění a tím se mi zdála jeho perspektiva nedobrá. Navíc jsem se cítila nevyužitá a roky studia jsem nechtěla jen tak promarnit. Víím, že potenciál ke studování mám ale asi se spíš hodí na praktičtější věci. Rozhodně tohle studium neberu jako negativní zkušenost, spíše naopak, protože jsem si uvědomila, co chci v životě dělat.

Dále uvedla, že díky prozření začala její identifikace s oborem slábnout: „*Byl to vliv mého prostředí, který mě dovedl do určitého rozporu*“ Vliv na respondentku měl i prázdninový pobyt v USA, kde viděla, že má daleko lepší možnosti uplatnění vzhledem ke své jazykové znalosti: „*Po příjezdu z Aljašky to sláblo, nevěděla jsem, co bych s tím mohla v Čechách dělat, nechtěla jsem pracovat v neziskové organizaci, chtěla jsem pracovat s migranty, ale bylo to blokováno zákonem 108*⁸⁷“.

Další respondentka⁸⁸ utvářela svoji identifikaci také s městem, do kterého se pro studia přestěhovala, a se kterým se postupně seznamovala po dobu svého studia. Dále pak s učiteli, kteří jí začali učit a učili jí po dalších pět let, s oborem samotným. Začala získávat nové informace, které předtím neměla a přemýšlela o nich. Zpracovávala je a tím tak formovala svoji identifikaci. Uvedla, že identifikace s oborem nebylo nic snadného a rychlého. Trvalo to celé její studium a posilovala se s navázáním sociálních

⁸⁷ zákon 108/2006 o soc. službách.

⁸⁸ Respondentka č. 4.

kontaktů a debat na relevantní téma s ostatními lidmi, zejména pak se svými spolužáky, ale i učiteli. Identifikace záležela na jednotlivých osobnostech učitelů a jejich schopnosti přinést respondentce něco nového. Pokud byl učitel dobrým učitelem nebo i člověkem, pak přispíval k vytváření identifikace s oborem. Respondentka uvedla, že i přesto, že informace od učitelů přijímala kriticky, ještě to neznamenal, že by identifikaci s oborem neposilovala. V naprostém rozporu s oborem nebyla, spíše naopak, jinak, jak uvedla, by to nestudovala.

Další respondent řekl⁸⁹, že jeho identifikace se vyvíjela také díky zkušenostem, které postupně získával. Neměl na mysli pouze prožitky na základě získané teorie, ale také zkušenosti z terénních praxí. Podstatné je to, že jeho identifikace se vyvíjela v rámci času a situace. Jak řekl, proměnlivost v čase způsobilo to, že jeho ztotožňování se s oborem nebylo na začátku tolik silné a to nejen kvůli tomu, že byl zmatený začátečník, který si nevěděl úplně rady s definicí a pojmutím oboru. Jeho identifikaci také neposilovaly i vnitřní rozpory mezi katedrou a vedením fakulty, které vyústilo ve vyšší fluktuaci učitelů na oboru, což v jeho očích způsobilo existenční oborovou nejistotu⁹⁰. Dále ho ovlivnilo také to, jaká byla úroveň učiva, to znamená jaký měl pocit z přednášek, jak byla látka podávána a jaký měla obsah. S tím souvisely i požadavky, které učitelé na splnění předmětů měli⁹¹. V neposlední řadě bylo pro něj hodně důležitým činitelem to, jaké jsou možnosti uplatnění a s tím spojená motivace. To jeho pocit identifikace s oborem trochu kazilo, protože to obor, dle jeho názoru, trochu kompromitovalo. Pokládal si tedy otázku k čemu mu toto studium bylo? Možnost uplatnění pro něho byla velice důležitá a i přesto, že se s oborem identifikoval vcelku dobře, to zda se uplatní nebo ne, v oboru hrálo v jeho motivaci ke studiu dost důležitou roli.

Respondent uvedl, že jeho identifikace je stále ambivalentní. Na jednu stranu postupem času a zkušenostmi sílila a rozvíjela se. Vrcholem byla participace v magisterském studiu na školních záležitostech ve smyslu organizace nebo přímé pomoci pro katedru.

⁸⁹ Respondent č. 1.

⁹⁰ Toto je pohled, který tak vnímal respondent. Reálná situace mohla ve skutečnosti vypadat jinak.

⁹¹ Zde měl ambivalentní pocity. Na jednu stranu kladně hodnotil to, že učitele neměli tak velké a náročné požadavky. Díky tomu se mohl věnovat i něčemu jinému nebo měl více volného času. Někdy si snazším studiem také vylepšoval prospěchové stipendium. Na druhou stranu věděl, že potřebuje mít určitý řád a určitý dohled nad sebou, který je upevněn i většími požadavky učitelů a donutil ho tak ke svědomitému studování.

Na druhou stranu je zde právě uplatnění, které respondentovi moc nevyhovuje a působí na rozvíjení identifikace s oborem negativně. Jak ale dodal, stále to však není tak rozhodující, aby odešel z oboru. K tomu však připustil, že to je také jeho charakterem, ve chvíli, kdy se rozhodoval, zdali něco změnit, byl limitován časem, který již na studiích strávil a nevyplatilo by se tak měnit obor a dále pak jeho pokročilejší věk studia, protože po absolvování střední školy dva a půl roku pracoval. Dále to byla také jeho lenost, která zpomalila jeho rozhodování a chuť k tomu něco změnit. K identifikaci respondent také vypověděl:

Je fakt, že pokud mě nebude bavit alespoň část studovaného oboru, pak se moje identifikace nemůže nikdy posilnit. Tenhle obor byl hodně podobný tomu, co jsem chtěl studovat, což byla sociologie. Je pravdou, že jsem byl trochu rozladěn, protože se vědomosti orientovaly spíše na „exotické“ společnosti, spíše nežli na euroamerickou, kterou jsem chtěl studovat, ale přeci jen tu bylo mnoho společného. A to, že jsem s některými přístupy nesouhlasil, vůbec nevadilo, protože je do jisté míry podstatou tohoto oboru, že ho budeš diskutovat a nepřijímat vše automaticky. Nikdy jsem si nemyslel, že by to ohrožovalo nějak zásadně moji identifikaci s oborem. Ano, na začátku byla slabší, protože jsem nevěděl, co je obor zač, ale pak se to začalo měnit a po absolvování bakalářských zkoušek už jsem měl hmatatelné výsledky a dokázal obor uchopit.

Ke své problematické identifikaci s oborem také přidal způsob, jakým se o oboru zmiňuje: „Snažím se obor hájit, na druhou stranu mám realistický pohled a tuším, že s uplatněním to bude zlé, proto se budu muset nejspíš vydat úplně jinou cestou“

S identifikací souvisely již zmíněné hmotné předměty, které si jedinci jako součást oboru pořizovali. Jak uvedl respondent č. 5, s identifikací s oborem, která by byla vyjádřena pořizováním hmotných předmětů, které jsou spojeny s oborem, to není zcela tak jednoznačné. Předměty si totiž pořizoval sice zcela dobrovolně, ale na základě „povinného“ doporučení⁹². Proto jedinec uvedl, že identifikace s těmito předměty nebyla zcela jednoznačná, jako ve chvíli, kdy by si je vybral dobrovolně na základě svého doporučení bez jakékoliv, byť skryté povinnosti. Nicméně se předměty jako některá

⁹² To znamená, že učitelé některé předměty uvedly jako povinné k prostudování. Neuváděli povinnost předmět získat do osobního vlastnictví. To již záviselo zcela na rozhodnutí jedince.

literatura a diktafon staly symboly identifikace. Řekl, že to bylo především proto, že byly užívány pravidelně jako zdroj důležitých informací, které knihy nebo jakékoliv tištěné zdroje poskytovaly a také kvůli usnadnění a zefektivnění práce, jako v případě diktafonu. Věděl, že tyto předměty patří neodmyslitelně k oboru a kdokoliv z antropologů je bude užívat a identifikovat se s nimi, protože pro ně byly opravdu důležité.

I respondent č. 1 si myslel, že identifikace je obecně spojena s hmotnými předměty, určenými pro studium. V jeho případě to však neplatilo a to proto, že se s nimi nějak blíže neidentifikoval. Předměty vnímal jako nástroje k dosahování cílů, které mu pomohly více či méně⁹³. Dodal, že nepatří mezi ortodoxní antropology a nemá tedy potřebu ztotožňovat se s hmotnými předměty, které jsou spojeny s oborem⁹⁴. Na druhou stranu zapochyboval, že by i ortodoxní antropologové měli zapotřebí se ostentativně prezentovat na základě hmotných předmětů. Podle jeho názoru, pokud by se někdo na identifikaci s předměty zeptal, tak by jistou dávkou identifikace vyslovili až ve chvíli, kdy by vytvářeli rozdíly v porovnání s jinými obory nebo předměty, kdy by měli obor charakterizovat. Respondentka č. 4 jmenovala hmotné věci, získané od lidí, které zkoumala zejména během terénní praxe. Zmínila tak CD nahrávky, obrázky nebo pohlednice, které vytvořili samotní Romové. Na dotaz, proč si je pořídila řekla, že jí přišli zajímavé, ale že se s nimi neztotožňovala v tom smyslu, že by je vnímala jako něco, s čím by se měla identifikovat a co v ní vytváří pocit identity s oborem. Na druhou stranu to u ní částečně vytvářelo pocit identifikace s Romy a jejich kulturou, ačkoliv uváděla, že se vždy výzkum snažila přijímat kriticky.

Identifikace se promítala také ve vztahu s hodnotami⁹⁵, které respondenti měli, popř. které získávali po nástupu na obor či je rozvíjeli. Dotazovaná č. 6 řekla, že se identifikovala (byť postupně) s některými hodnotami, jako například s kritickým přístupem, kulturním relativismem, podle jejího názoru ne krajním, ale spíše jeho střední cestou, etickým a emickým přístupem. Tato identifikace pak dle ní vedla právě k identitě: *„Jestliže se s něčím identifikuješ, tak to znamená, že máš určité kladné*

⁹³ Vzhledem k tomu, že však obor vymezoval i na základě hmotných předmětů, které jsou podle něho pro obor charakteristické, dá se o určité úrovni identifikace hovořit.

⁹⁴ K tomu dodal, že ani u ortodoxních antropologů není jisté, zdali budou některé předměty hodnotit jako zdroje identifikace s oborem.

⁹⁵ Identifikace byla respondenty skrze hodnoty vnímána a pojímána. Identifikace se vytvářela.

emoce, popř. je to v souladu s tvým přesvědčením k určitému jednání, chování nebo nějakému předmětu⁹⁶ či osobě.., no a díky tomu to může po dlouhodobém časovém působení přejít až v tvoji identitu. Neznamená to však, že tam musíš zahrnout všechny složky..“. V jejím případě to byli právě někteří učitelé, kteří neměli na její identifikaci v podobě teoretických hodnot vliv. Uvedla, že nebylo vůbec důležité, jestli souhlasila nebo nesouhlasila s přednáškami jednotlivých učitelů. Obor je o diskuzi. Spíš jí vadilo podání některých vyučujících a také teoretické obohacení, které z hodiny mohla získat⁹⁷. Další respondentka⁹⁸ hodnotila hodiny týkající se Romů za zajímavé z důvodu obsahu, který jí zajímal⁹⁹. Pro druhou studentku byly zábavné a přínosné areály, protože se tam dozvídala praktické a zajímavé informace, a pak také terénní výzkumy, kdy mohla aplikovat teorii do praxe, potkávat nové lidi a získávat nové zkušenosti, které také podle jejího názoru její identifikaci do jisté míry tvarovaly. Respondent č. 5 řekl, že se skrze hodnoty identifikoval se znalostmi, které na oboru získával. Mezi jeho hodnoty patřilo právě vzdělání, a proto pro něho získané informace hrály významnou roli. Na druhou stranu uvedl, že se samozřejmě s některými informacemi identifikoval více a s jinými méně¹⁰⁰. Uvedl, že i přes některé rozpory, které v rámci svých hodnot s předmětem a konkrétně zmíněnou teorií měl, se s oborem víceméně identifikoval a vytvořil si tak určitou identitu, protože jinak by musel odejít ze studia. Respondentka č. 2 vypověděla, že její hodnoty se identifikací s oborem nezměnily. Dávala to za „vinu“ tomu, že její hodnoty byly stejné nebo podobné těm, jaké měla již před nástupem na obor. Nyní spíše došlo k potvrzení těchto hodnot. Co identifikace s oborem měla „na svědomí“ bylo její uvědomění si, co by chtěla dělat. To se sice vytříbilo až po absolvování prakticky celého oboru, nicméně ji nasměrovalo pro ní jistou cestou, která bude v budoucnu velmi souviset s oborem.

Co se týče toho, zdali identifikaci s oborem ovlivňuje možnost uplatnění, si respondentka není jistá. Je si vědoma toho, že možnost uplatnění antropologů v sociální

⁹⁶ V tomhle případě k vyučovanému předmětu a k teorii s ním spojenou.

⁹⁷ Takhle hodnotila hodiny některých učitelů, které jí přišly chaotické s nerelevantními informacemi. S jinými zase byla spokojená, protože jejich hodiny byly přehledné, srozumitelné i obohacující.

⁹⁸ Respondentka č. 4.

⁹⁹ Nebyl to tedy podle respondentky samotný učitel, který měl na její hodnoty a tím identifikaci, spojené se studiem vliv, ale informace získané z hodiny. Může to však být trochu zavádějící a také individuální, protože učitel je často jeden z hlavních faktorů, zdali bude hodina pro studenty zajímavá nebo nudná i přes možnost potencionální zajímavosti učiva.

¹⁰⁰ V konkrétním případě jmenoval vyučovací předměty, které učil doc. Kašpar, CSc., popř. hodiny související s areály, se kterými se identifikoval více, než s teorií a historií oboru.

sféře je dost limitovaná, kvůli zákonům, ale pokusí se oboru nějakým způsobem držet. Sdělila, že si uvědomuje to, že bez peněz to žít v této společnosti nelze, ale pokusí se využít znalostí z tohoto oboru tak¹⁰¹, aby s ním částečně zůstala v kontaktu, takže se u ní jistá úroveň identifikace s oborem s možností uplatnění dá předpokládat.

Respondentka č. 6 odpovídala na otázku identifikace s oborem přes jeho kontroverzní vymezení, které stále není zcela jasné:

Snažila jsem se to moc neřešit a spíš se tomu vyhnout. Pamatuju si, jak jsem na přednáškách s Jetmarovou jí musela říct, proč to vlastně řešíme..., místo toho, abychom psali o něčem zajímavém, tak se bavíme o tom, jestli to je nebo není věda, podle mě to jsou naprosto zbytečně popsané stohy papírů,.. jestli to je vědecký a nevědecký a o tom se můžeme bavit mezi sebou v hospodě z historikama nebo s fyzikama..., mimochodem fyzika neuznává matematiku jako vědu, takže jaký obor studuješ, tak každý tam má to svoje, no a jestli se hádá Plzeň s Pardubicemi a ještě obor sám v sobě..... nevím, já to neřeším...mě to přijde zbytečné.. musela jsem se tím prokousat...

Identifikuje se s oborem, jako s přehledným a srozumitelným předmětem svého studia, srozumitelným zejména pro ostatní lidi. Myslí si, že není podstatné, aby si vědci utvořili obor pro obor, ale že by ho měli více otevřít ostatním lidem, protože podle jejího názoru právě oni jsou strůjci sociální reality: „*Tohle by mělo otevřít lidem nějaké porozumění, jako proč psát o nějakém nacionalismu a o tom, že nacionalismus je blbost lidem, kteří většinou nemají nacionalistické cítění, jako to je strašně fajn, že mi si o tom jako vědci popovídáme ale.... Podej tuhle informaci lidem na základních školách, na středních školách, ohrožených tímhle tím, ... tohle už má potom smysl, to je něco, co ta antropologie dokázat může.*“

I další respondentka¹⁰² řekla, že debata o vymezení oboru jí neovlivňovala natolik, aby se rozhodla studium opustit pro ztrátu identity s ním, nicméně měla raději smysluplné debaty o praktických záležitostech, než abstraktní vymezování oboru, který je rozvinutá

¹⁰¹ Momentálně se rozhodla udělat si pedagogické minimum, které by později chtěla využít pro obor učitelství.

¹⁰² Respondentka č. 4.

ve čtyřech učebních hodinách. Pro ní bylo důležitější, aby byla brána ve více hodinách metodologie.

Tato respondentka také uvedla, že i přesto, že byla v rozporu s některou učenou teorií, která byla prezentována učiteli, nicméně jí to neodrazovalo od studia. Jak uvedla, nebylo to pro ní tolik důležité, aby musela odejít. Byla připravená na určitou oborovou debatu, ve které ne vše pro ni bude přijatelné. Je to něco jako součást a atribut tohoto oboru, proto s tím nemá tolik problém. Sama to už před nástupem trochu předpokládala. Myslí si, že je už na každém co si z teorie vybere a s čím se identifikuje.

Jiná dotazovaná měla naprosto rozdílný názor¹⁰³. Řekla, že výuka jí kromě zkoušek a zápočtů k ničemu nenutila. Díky určité laxnosti učitelů neměla ani motivaci se něco více učit nebo rozvíjet a zvyšovat tak zájem o studium oboru. Myslí si, že s některými učiteli nebyla interakce a navíc ani katedra neměla pořádné vybavení, které by také stimulovalo ke zvýšení zájmu o obor. Nebylo to jen samotnými učiteli, ale i nastavením výuky, která jakoby neměla podle jejího názoru co poskytnout. Proto se také některé předměty podle jejího názoru opakovaly. Tohle všechno pak ovlivňovalo její identifikaci, která postupem času slábla a jak jsem již uvedl, to byl jeden z faktorů, který jí donutil začít studovat ještě jeden obor.

Dalším byla i možnost uplatnění v odvětví, která na ni ve smyslu vlivu na identifikaci s oborem, působila velice silně a byl to i jeden z důvodů, proč její identita slábla¹⁰⁴. I další respondent potvrdil¹⁰⁵, že na identifikaci s oborem má vliv možnost uplatnění. Ta je, dle jeho názoru, obtížná a navíc si myslí, že lidé tento obor musí dělat hlavně ze zájmu a potěšení s nevelkým úmyslem vydělávat peníze. On to vnímá tak, že je někde na pomezí. Obor ho zajímá a snaží se ho také dostudovat¹⁰⁶. Stále ho však děsí právě představa uplatnění, která způsobuje, že nevěří tolik v tento předmět a nevěnuje mu tím pádem stoprocentní pozornost. Spíše ho vnímá jako jakési hobby, které mu pomůže v kritickém vnímání světa. Naopak se již snaží obhlížet zaměstnání na jiném poli

¹⁰³ Respondentka č. 3.

¹⁰⁴ Zmíněno již na jiném místě.

¹⁰⁵ Respondent č. 1.

¹⁰⁶ Zájem u něho je, ale v průběhu studia měl problémy s uchopením oboru, což způsobovalo i problémy s oborovou identifikací. Ta částečně způsobovala ne maximální studijní a iniciativní nasazení, které by se projevovalo v získávání vědomostí mimo rámec svých studijních povinností, popř. dobrovolnou účastí na školních událostech.

působnosti. Podle jeho názoru tu také byly i jiné důvody, které oslabovaly identifikaci s oborem a to již zmíněná fluktuace učitelů na katedře díky interním neshodám, což u něj způsobovalo pocit existenční nejistoty ve smyslu, oborové existence a také nejistota při vymezování oboru a uchopování oboru. To bylo způsobeno neustálou debatou o tom, co obor je a co do něho patří.

Ve spojitosti s tématem identifikace, respondentka č. 3. hovořila o školních aktivitách. Hovořila o tom, že v tom identifikaci s oborem moc necítí, protože většina aktivit byla dána školou a školním systémem. Tak zmínila například bakalářskou práci, jejíž splnění bylo podmínkou k dostudování oboru a získání titulu. Uvedla, že pokud by cítila, že se identifikuje s oborem více, pak by vyvíjela daleko i pro školní povinnosti větší iniciativu a to dobrovolně. Iniciativu však vyvíjela na začátku studia oboru, kdy měla nadšení a viděla v jeho studiu smysl, a proto byla také větší. To byl také jeden z důvodů, proč se účastnila výzkumu pro městský úřad v Hradci Králové, pokud pomineme důvod praxe a také finančního ohodnocení. Poté však dělala pouze věci, které musela. Kromě toho, že to motivačně nezvládala, to nezvládala také časově, protože studovala druhý obor, který si z praktických důvodů přibrala. Respondent č. 1 řekl, že ke konci jeho studia se účast na školních událostech, popř. výpomoc pro školu zintenzívněla, což v něm také zvyšovalo pocit identifikace s oborem, která je nyní navíc umocněn i pobytem na zahraničí a účastí na studiu, kde sbírá novou literaturu pro svoji diplomovou práci. Respondentka č. 4 řekla, že ona se na žádných školních aktivitách, kromě Sociokonu nepodílela. Na tuto událost byla vždy vybrána a požádána se jí aktivně účastnit. Ona svojí pasivitu zdůvodňovala svojí neprůbojností. Další respondentka¹⁰⁷ řekla, že se na školních aktivitách podílela pouze jednou, dobrovolně, ale od té doby jednak nemá čas a také nemá z jejího pohledu co prezentovat.

1.3.4. Vztah identifikace a integrace do oboru

Mimo jiné mě také zajímalo vymezení vztahu identifikace (popř. identity, jakožto výsledku) s jinými významnými složkami, které obor vyznačují. Respondenti č. 1 a 7 tak uvedli, že identifikace je ve vzájemném vztahu s integrací do oboru. Podle jejich názoru, rychlejší identifikace s oborem přispívá ke snazší integraci do skupiny, studující

¹⁰⁷ Respondentka č. 6.

obor. Integrace však neprobíhá pouze na úrovni socializace, kdy se nový student seznamuje s okolním prostředím, zejména pak se studenty ze stejného, ale i jiného oboru a učiteli, tedy zejména s lidmi, které bude potkávat častěji a s některými bude trávit více času. Integrace se také projevuje na přístupu ke studiu oboru. Jak rychle a jakým způsobem je student schopen akceptovat teorii, pochopit, co se po něm chce a ze všeho si vybrat vlastní přístup a postup, jak při studiu tak při vlastní aplikaci teorie na praxi. Přitom hrají svojí roli také učitelé a jejich srozumitelnost výuky, ale i jejich lidská stránka. Integrace se neděje jen na úrovni konkrétního oboru, s konkrétními lidmi a jejich charakterem, ale také na úrovni obecné, kdy se student integruje obecně do prostředí univerzity¹⁰⁸, jeho statusu a role studenta. To vše však nemusí podle respondentů znamenat, že se jedinec integruje snadno a nebo úspěšně. Záleží i na něm samotném.

Respondentka č. 6. také řekla, že jedno souvisí s druhým¹⁰⁹: „*Pokud budu mít identitu, jakožto výsledek dlouhodobé identifikace s oborem, která bude bránit mé integraci do většinové společnosti, tak to holt ta integrace asi neproběhne.. Na druhou stranu se identita v rámci integrace může měnit, protože ty se jakoby začleňuješ do nějakého jiného pojetí identity*“. Podle ní mají tyto dvě složky také vzájemnou hierarchii. Identita (i identifikace) bez integrace podle ní existovat může, zatímco integrace bez identity (identifikace) nikoliv. Integrace se snaží identitu nějakým způsobem podat a také přetvořit tu, kterou už má. Podle ní je identita vždy nadřazená: „*Člověk může být na okraji společnosti, ale vždycky bude mít identitu*“.

Další respondent¹¹⁰ odpověděl jako ostatní, že mezi identifikací a integrací je vzájemný vztah, který je však relativní. Podle něho to, že se člověk identifikuje do jisté míry s oborem, ještě neznamená, že se dobře integroval, protože se nemusí integrovat do všech složek studia nebo na vyšší úrovni, oboru a přesto mít identifikaci s oborem¹¹¹. Navíc vnímání integrace a identifikace je u každého jedince individuální. Na druhou stranu pokud by se neidentifikoval s oborem, tak by musel odejít, popř. obor vůbec

¹⁰⁸ Do systému univerzity.

¹⁰⁹ Též respondentka č. 3, 4.

¹¹⁰ Respondent č. 1.

¹¹¹ Identifikace však také může podporovat integraci a to ve formě, kdy motivuje a stimuluje k větší iniciativě při studiu oboru. Tato podpora je však dlouhodobou záležitostí, protože ne každý je schopen okamžité změny identifikace, v tomto případě ve vztahu k oboru. To samé platí i v opačném případě, kdy integrace podporuje identitu. Navíc není jisté, že budou obě dvě složky úspěšné.

nestudovat. On sám si myslí, že se s oborem identifikoval tak napůl, vzhledem k již zmíněným důvodům. Integrace byla dle jeho názoru úspěšná, jak z oborového hlediska, kdy byl schopen úspěšného studia po všech stránkách, tak i z hlediska neformálního, tedy navázání dobrých vztahů se spolužáky i učiteli, kteří také přispívali k úspěšnému studiu a ve všech ostatních věcech, které jsou zahrnuty pod pojem životní styl.

Respondentka č. 2 uvedla, že integrace mnoho identifikaci s oborem neovlivnila. Myslí si, že i přesto, že se integrovala vcelku dobře do všech částí systému, které souvisí se studiem oboru to neznamená ještě automatickou identifikaci s oborem¹¹². Jak již zmínila, v počátcích měla problémy s vymezením oboru, a pak také s některými teoretickými přístupy, se kterými se víceméně potýkala po celou dobu studia. V této fázi to ještě sama definovala jako problém s integrací a také do jisté míry i s oborovou identifikací, ovšem ne na všech úrovních, ale právě na této teoretické. Během studia však docházelo ke změně identifikace a integrace na různých úrovních a také s různou intenzitou¹¹³. Integrace během jejího studia už nebyla tak markantní a to proto, že i přesto, že pořád probíhala, ať již ve zmírněné formě, tak jí studentka již nevnímala tak intenzivně. To bylo proto, že již získala značné zkušenosti se studiem oboru, a všechny další nové věci pro ní nebyly tak intenzivním a zapamatovatelným prožitkem.

I respondent č. 5 uvedl, že identifikace a integrace do oboru probíhají vzájemně:

Tož, když se integruješ, tak se i identifikuješ ne?... , když k nim nic necítíš, nevěříš jím, tak se tím pádem neidentifikuješ a neintegruješ..., to se jakoby prolíná a jednu bez druhého nemůže být, no a někdy to je jedno a to samé..., ale tak je jasné, že mám identifikaci a nemusím se integrovat, ... Já se s oborem identifikuju, ale asi nejsem úplně integrovaný do struktur oboru, protože jsem teď mimo obor. Já jsem to sice vystudoval, ale nijak v oboru nepokračuju. Nejsme v kontaktu s lidmi a informacemi, souvisejícími

¹¹² Na druhou stranu dodává, že si není jistá, jestli to není způsobeno právě tím, že nebyla na počátku schopna obor i přes sympatie k němu uchopit – ambivalentní postoj. Díky tomu teď bojuje s myšlenkou, zdali tohle je ta pravá identifikace. Identifikace, která spočívá v tom, že se člověk sžije s diskuzí, která je pro obor charakteristická, tedy jistý kritický přístup a v podstatě zpochybnitelnost jakékoliv informace – nejen té teoretické při studiu, ale také při zvažování vlastní studijní identifikace s oborem. Automatická integrace to není proto, že studium oboru neobsahuje právě jen tuto složku.

¹¹³ Zdá se, že integrace již neprobíhala tak často jako na počátku studia na rozdíl od identifikace, která u respondentky v určitých obdobích procházela určitým sinusoidovým vývojem. Kladné období bylo například po ukončení bakalářského studia, kdy byla schopná již obor uchopit.

s oborem..a co jsou pro něj důležité, ale prostě identifikovat to jsem se musel, když jsem to studoval..

Respondent také dodal, že se více identifikoval s konkrétními zážitky a zkušenostmi, vyprávěnými učiteli, během jejich přednášek, nežli s teoretickými přístupy, které získal na přednáškách nebo vyčetl z relevantní literatury. Jeho identifikace byla také ukotvena v některých hmotných předmětech, které byly pro studium oboru velice důležitými atributy, vzhledem k jejich užitečnosti, praktičnosti a také častému užití. Respondent doplnil, že se mu stávalo, že si po absolvování výzkumného rozhovoru uvědomil, že byl antropologem, který právě fyzicky provedl výzkum za pomoci diktafonu¹¹⁴. Tomu přikládal velký význam, protože mu velice pomohl¹¹⁵.

Přes rozdílný názor respondentů na integraci se zdá, že bychom měli rozlišovat (zvažovat) dva typy integrace, které mohou mít potencionální vliv na identifikaci. Integrace jak studovat, což znamená, že jedinec po nástupu na obor se snaží začlenit do procesu učení, snaží se pochopit, jak nejefektivněji a pro jeho potřeby nejvhodněji studovat. V této fázi může integrace mít na identifikaci značný vliv i v průběhu studia, protože přicházejí nové příležitosti pro ozvláštnění nebo nasměrování studia¹¹⁶, se kterými se musí jedinec určitým způsobem ztotožnit. V tu chvíli se jedinec musí integrovat do nové struktury a učit se novým věcem. Druhá integrace je co studovat, což znamená, že si jedinec vybírá, které teoretické části bude studovat nebo se o ni zajímat a rozvíjet je. Ve druhé možnosti již integrace nehraje takovou roli, na rozdíl od vlastních zkušeností a kritického myšlení, které si respondentka během studia vypracovala.

1.4. Integrace

1.4.1. Druhy integrace do oboru a její formy

Respondenti zde zmiňovali vztah jednotlivých, pro tvorbu studia oboru důležitých prvků a jedním z nich byla integrace, která může značně přispět k tomu, jak moc se studenti budou s oborem identifikovat, popř. jak snadno bude zvládat studium, což opět může

¹¹⁴ „Jo to mi fakt pomohlo, k tomu uvědomění, ten diktafon..“

¹¹⁵ Viz praktičnost diktafonu – respondent č. 5.

¹¹⁶ Například v podobě oborových událostí.

vést ke vlivu na vlastní identifikaci s oborem. Jak jsem zmínil, to, jak se student zapracuje do procesu studování je věc jedna a jak se zapracuje do vlastního zpracování a hodnocení informací, je věc druhá. Obě jsou však vlivné a mohou rozhodovat o budoucnosti studia oboru, protože přispívají k budování identifikace s oborem. Integrace do studia tím, že pokud proběhne snadno a na prakticky všech stupních studia, dojde k tomu, že student už prakticky nepocituje tyto organizační záležitosti, popřípadě se s nimi vyrovnává s nadhledem a své úsilí a pozornost tak může věnovat na vlastní studium. Díky menšímu množství rušivých elementů může dojít ke snazší identitě s oborem¹¹⁷.

Respondentka č. 4 uvedla, že integrace do studia oboru pro ní měla dvě formy¹¹⁸. Tou jednou je integrace do studia všeobecně¹¹⁹ a tou druhou integrace do oboru. Při té první se musela naučit některým praktickým informacím, které jí usnadňovali studentský životní styl, jako například zařízení si formálních záležitostí, které jí pak umožnili vlastní studium¹²⁰. Dále pak, kde jednotlivé informace najít a získat¹²¹. To jí také usnadňovali spolužáci a ostatní kamarádi ze studií, se kterými se od počátku seznamovala¹²². Vlastní orientaci jí také umožnili učitelé, kteří kromě vlastních formálních požadavků na splnění předmětů, pomáhali v počáteční formální orientaci.

¹¹⁷ Situace může samozřejmě být i opačná.

¹¹⁸ Viz respondent č. 1. Ten to však nazýval formálním a neformálním projevem integrace. Uvedl, že formální integrace byla ve formě styku s formálními institucemi, jako byla univerzita a s ní spojené záležitosti. Sem zařazoval i integraci s probíraným učivem. Tu přijímal na základě vlastních úvah, zkušeností a pokud možno kriticky, ačkoliv tato možnost byla na počátku jeho studia značně omezena nezkušeností. To, jak se s nimi identifikuje a integruje pak už záleží pouze na něm. Jak dodal, integrace a identifikace jsou propojené, protože podle něho je integrace částí identifikace. Měl na mysli identifikaci s oborem. Ta může být různě veliká a také rychlá. A podle respondenta je jedním z prvků, který u něho přispíval k identifikaci s oborem, protože díky pozvolnému uchopování teoretických i praktických znalostí se začal s oborem více identifikovat. K tomu dodal, že silná počáteční identifikace může u někoho stimulovat i rychlejší a efektivnější integraci. Je to však individuální. Podle něho je integrace na různých polích různě silná, protože ne vše je v souladu s jeho hodnotami nebo myšlením, čímž také vymezuje vztah mezi hodnotami, myšlením a integrací. Neformálními záležitostmi potom bylo navazování kontaktů se spolu studenty a studenty z ostatních oborů, seznamování se s životem na kolejích, návštěva restauračních a hospodských zařízení nebo poznávání města, ve kterém zamýšlel po řadu let studovat apod.

¹¹⁹ Také respondentka č. 6.

¹²⁰ Zápis do studia na počátku každého roku a získání indexu pro zápisy předmětů a jejich výsledků. Viz respondentka č. 3.

¹²¹ Knihovna a jednotlivé univerzitní oddělení, tvořící byrokratickou strukturu této organizace.

¹²² Ti ji však neseznamovali pouze se univerzitními formálními strukturami ale také s „neformální“ charakteristikou učitelů ve formě pomluv, vtipů a různých příběhů, které o nich v několika verzích kolovaly (také respondentka č. 3). Do těchto příběhů také patřily takové, které charakterizovaly ostatní pracovníky univerzity a také všeobecně poměry na univerzitě nebo konkrétně na oboru, se kterým byli studenti v dennodenním kontaktu. Nejen její přátelé ale i ona sama si pomohla v odhalování okolí, které bylo součástí studentského koloritu. To znamená, že začala navštěvovat studentské hospody a kluby, popř. studenty navštěvovaná stravovací zařízení. Tohle všechno jí napomáhalo k integraci do oboru a studia. Nesmíme však vynechat i jiná zařízení, která se již nenacházela tolik v blízkosti univerzity a také sloužila

Při té druhé integraci šlo podle jejího názoru zejména, jak jsem se již zmínil, o získání informací o učitelích a jejich požadavcích na studium, což pak vlastní kantoři potvrdili nebo vyvrátili, protože informace podané v sylabech byly často nepravdivé. V této fázi také čerpala z vlastních zkušeností, které získala během studia na gymnáziu, protože způsob výuky na gymnáziích je často podobný způsobu výuky na vysoké škole. Vypověděla, že pro ní integrace znamenala i debatu o tom, co obor je a co není, protože stále hledala nějaké záchytné body, pomocí kterých by se mohla ukotvit a vědět, o čem obor opravdu je a jaké jsou její možnosti. Integrací pro ní ale taky znamenalo pochopit princip studia: „*Během času jsem si uvědomila, že studium tohoto oboru není o tom, že se naučím a přijmu nějaké teorie, i když ne všechny.. ale je to o diskuzi a kritickém přístupu, který jsem si nějaký za tu dobu studia vypracovala..*“ Integrace podle ní probíhala po celou dobu studia, protože se pořád objevovaly věci, které byly nové a ona se na ně musela adaptovat, jako příprava a účast na prezentaci katedry nebo příprava a absolvování terénních výzkumů. Zde se opět promítala stránka související s integrací do studia obecně a s integrací do studia oboru¹²³.

Do integrace do studia uvedla také studium vlastní relevantní literatury¹²⁴, navštěvování přednášek, protože to podle ní byl jeden z hlavních zdrojů získávání informací (pokud učitel uměl dobře učit). Integrací do oboru ale také rozuměla i vlastní debatu na relevantní oborová i neoborová témata se spolužáky¹²⁵. Integrace podle ní je prolnutá s identifikací. Zmínila, že pokud je člověk do jisté míry identifikován s oborem, integrace je poté hlubší a to v tom smyslu, že pak jedinec pokračuje v rozvíjení svých schopností a možností. Ona uvedla možnost relevantního zaměstnání, popř. účast na

k integraci na začátku nebo během studia. Také respondentka č. 2. Dodala, že se kamarádi v průběhu studia obměňovali, protože někteří přestali chodit do školy a více se věnovali večírkům v intenzivnější míře, než právě zmíněná respondentka, jiní intenzivněji studovali a někteří školu jednoduše opustili. Po nástupu na magisterské studium podle ní došlo k pevnějšímu poutu mezi spolužáky, protože zůstali ti, kteří v oboru našli větší zálibu a zájem a motivovalo je to pokračovat dále. Navíc se tito lidé znali již 3 roky z předchozího studia. Viz respondentka č.3.

¹²³ Některé fakty uváděla shodně i v souvislosti s identitou a jinými pilíři, protože se jich to také týkalo, ne proto, že by tyto pojmy nerozlišovala.

¹²⁴ Literaturu však nestudovala všechnu. Uvedla, že jednak to bylo tím, že byla časově vytížená a jindy díky lenosti nebo jednoduše proto, že na to neměla chuť. Respondentka dodala, že neví, jak moc to souvisí s tím, jestli je do oboru integrována nebo identifikovaná dostatečně.

Také respondentka č. 6 se seznamovala s literaturou a teorií. Dodala však, že integrace do literatury a všeobecně se získanými vědomostmi neznamenal, že vše, co bylo řečeno automaticky přijmula. Uvedla, že nad tím vždycky musela uvažovat.

¹²⁵ Ta neoborová témata měla tu integrační funkci, že i přes jejich zjevnou irelevantnost respondente umožnili najít nové přátele a kontakty, které pak využívala i při studiu, kdy jí obohacovali svými znalostmi a názory nebo zkušenostmi, popř. jí pouze zefektivnili její práci při studiu.

konferencích a jiných událostech. Dále dodala, že obě mohou být proměnlivé. V jejím případě sílila a slábala tak, jak se vyvíjela situace ve škole, zejména pak mezi učiteli a vedením univerzity, zajímavostí a relevantností výuky. Nikdy to však podle ní nemělo tak fatální vliv, aby se rozhodla s oborem skončit. Integrace podle jejího názoru závisí na konkrétní osobě, na jejím charakteru, vůli a motivaci: „*Nemusela jsem se integrovat, ale chtěla jsem..*“

Další respondentka¹²⁶ vypověděla, že integrace byla vcelku obtížnější, protože v té době ještě neexistoval žádný adaptační kurz, který by studenty informoval o tom, kam jít a co zařídit, aby mohli začít studium a jak v něm pokračovat. To se s novým ročníkem změnilo a značně to nově příchozím napomohlo nejen v integraci, ale i v adaptaci.

Respondent č. 5 zmínil jako důležité místo pro integraci a adaptaci hospodu Na Rychtě¹²⁷. Řekl, že toto místo se do jisté míry stalo určitou vlajkovou lodí pro obor sociální antropologie. Bylo to místo oblíbené pro mnoho studentů, nejen z oboru antropologie, protože se nacházelo v relativní blízkosti kolejního komplexu a Univerzity a rockového klubu, který se stal častým cílem návštěv, navíc studentům vyhovovalo také z hlediska nabízeného sortimentu a ceny. Studenti sociální antropologie však převzali do jisté míry na tomto místě iniciativu, protože zde začali spolu s učiteli organizovat rituální události, které také úzce souviseli i se studiem¹²⁸ a které tedy shlukovali především studenty sociální antropologie. Pak se zde konali akce neformální i s muzikou, jejímiž iniciátory byli také většinou studenti Sociální antropologie, kteří na nich tvořili většinu. Respondent dodal, že i tyto akce měly pro integraci a identifikaci s oborem veliký význam. Právě získání nových kontaktů a kamarádů napomáhalo se zvládnutí studia¹²⁹, protože každý z nich sdílel určitou zkušenost se studiem. Tyto dva pojmy byly také stimulovány pomocí diskuzí, které byly na daném místě realizovány¹³⁰.

¹²⁶ Respondentka č.2.

¹²⁷ Respondent č.1.

¹²⁸ Mezi takové patřilo „vítání bažantů“, tedy vítání nově příchozích studentů, které jim také mělo napomoci v socializačním procesu a poznávání nových lidí. Učitelé se také snažili ukázat svojí civilní stránku osobnosti, která celkově napomáhala k lepší atmosféře a vztahu mezi žáky a učiteli.

¹²⁹ Studenti si vypomáhali v průběhu studia například tím, že si rozdávali jednotlivou zadanou literaturu, jejíž části pak jednotlivci četli a posléze své výpisky spojili dohromady, aby tím ušetřili čas. Jindy zase byli spolužáci součástí jednotlivých pracovních skupin, které museli splnit nějaký úkol. Také respondentka č. 4.

¹³⁰ Debaty pomáhaly studentům k ujasnění některých sporných pojmů nebo přístupů, zejména pak se staršími studenty, kteří již získali nějaké zkušenosti ze studia oboru a prezentovali tak své názory. Pojmy a přístupy si ostatně diskutovali i s pedagogy, kteří si zmíněných akcí účastnili. To podle respondenta

To vše podle respondenta přispělo k tomu, že se studenti mohli, byť i nevědomě, snáze s oborem identifikovat a integrovat se. Integrace se během studia také vyvíjela. Respondenti uváděli, že nejintenzivnější byla právě na začátku studia, kdy pro ně byla většina věcí nová. Mnoho věcí se objevilo na počátku. S postupem času se tyto věci opakováním ztrácely. Ne doslova, ony zde pořád byly, ale respondenti je již vykonávali automaticky bez přemýšlení¹³¹. Pak se objevovaly další události, do kterých se respondenti museli integrovat v průběhu studia, jako například terénní praxe.

Respondentka č. 4 řekla, že u ní se integrace v průběhu studia posilovala, tak jak získávala nové přátele, získávala větší jistotu ohledně studia a vymezení oboru a informací. Vyvíjela se pozvolna a po celou dobu studia tak, jak si přisvojovala a potvrzovala hodnoty a utvářela symboly. Obě dvě složky u ní přispěly k integraci do oboru. Integraci spojila i s vlivem médií, který pro ni byl nevýznamný: „*Média pro mě byla zdrojem informací a předmětem diskuzí.*“

1.5. Média

Média v dnešní době patří k důležitým společenským jevům, které každý den ovlivňují myšlení a jednání lidí. Nejinak tomu je i u členů různých skupin, včetně těch, které byly identifikovány jako subkultury. Média totiž nejenže vytvářejí jejich obraz o členech samotných tak, jak ho oni vnímají, ale také obraz vnímání těchto skupin majoritou¹³². Tento obraz je samozřejmě v mnoha případech klamný, tak jak si média v rámci své „objektivity“ snaží jednotlivé informace v rámci vyšší sledovanosti upravovat. Média

pomáhalo ve sblížení s oborem. V jedné větě však dodal, že to také mohlo způsobit rozkol, protože se našli i tací, kteří odrazovali a to nejen od předmětů, ale trochu i od učitelů a studia. Celkově však došel k názoru, že měli včetně něho tu pozitivní zkušenost. Podobný názor měla i respondentka č. 6, která řekla, že tato setkání pomáhala ničit i mýty, které přichází prváci o oboru a personálu měli.

¹³¹ Jde především o organizační záležitost na počátku studia.

¹³² Média jsou však pro členy skupiny také důležitým zdrojem informací, ať již informací, které jsou předmětem jejich analýzy, tak informace, které k analýze napomáhají (včetně teoretických přístupů). Napomáhají však také rozšiřovat rozhled a zlepšovat kritické myšlení, které je v přístupu k nim tak důležité. V této části nezmiňuji všechny druhy populární komunikace, která je běžně dostupná. Zmiňuji pouze ty, které respondenti považovali za důležité. Proto zde ještě dodávám tzv. sociální sítě, které byly respondenty využívány zejména ke sdílení některých informací, které potřebovali vědět urgentně, nebo ke sjednávání schůzek, nežli pro studium a získávání materiálů. Internet všeobecně byl velice častým nástrojem na získávání informací „snadno a rychle“. Určitou obtíží bylo, že se musely kriticky přijímat získané informace, popřípadě musely být z důvěryhodných a relevantních zdrojů, aby mohly být hodnoceny jako věrohodné a „vědecké“.

jsou však také spolutvůrcem některých subkulturních uskupení, protože slouží k rozšiřování jejich prvků mezi jejich členy¹³³(Fine, Kleinman 1979: 10).

1.5.1. Formy médií, jejich role a vliv na studenty oboru

Jelikož mají takřka neomezenou moc nad sociálními skupinami, zajímalo mě, jaká je situace zde mezi studenty oboru sociální antropologie v Pardubicích. Vzhledem k tomu, že médií je celá řada a ne všechna mají stejný vliv na působení na obor, rozhodl jsem se nejdříve zjistit, která tam patří.

Respondentka č. 4 zařadila mezi média, která se týkají oboru TV, časopisy, ať již odborné či nikoliv, internet, odbornou literaturu. K tomu dodala, že odborné články v češtině moc na výběr nejsou. Odborné články si pak stahovala ze serverů JSTORE a elektronických informačních zdrojů jako EBSCOhost nebo Proquest¹³⁴. Později ji v zaměstnání sloužily jako zdroje webové stránky různých neziskových organizací. Respondent č. 1 vypověděl, že média typu televize a rádia mají vliv velice malý a spíše populárně vědecký. Pokud se i něčem oborovém zmiňovaly, tak to bylo ve formě informace o úmrtí nějaké pro antropologii známé a významné osobnosti nebo osobnosti (celebritě), která obor začala studovat¹³⁵. Pak následovaly zprávy o etnických konfliktech nebo kulturních zajímavostech. Respondentka č. 3 ještě dodala učitele, jako zdroj informací. Respondentka č. 6 se myslí, že to jsou prakticky všechny druhy médií, které mají vliv na obor, i když některá z nich více či méně okrajový a „objektivní“

Respondentka č. 3 uvedla, že média jako rádio a televize tento obor prakticky neovlivňují. Podle ní mají vliv na tvarování názoru běžných diváků a posluchačů, kteří většinou nepřijímají informace kriticky, protože často neznají kontext. Daleko větší vliv mají učitelé, kteří jsou přímými zprostředkovateli odborných informací, popř. odkazují na další média, jako jsou knihy, časopisy a webové stránky s odbornými články, ze kterých respondenti čerpají vědomosti. Respondent č. 1 dodal, že veřejnost nemá moc povědomí, co obor obnáší. Většinou si obor spojovali s prvky, které jsou částí fyzické

¹³³ Konzumní subkultura.

¹³⁴ Respondent č. 1, 2, 3, 5, 6, 7.

¹³⁵ Michal Horáček, viz respondentka č. 4.

antropologie¹³⁶, se sociální prací, popř. vůbec nevěděli o čem sociální antropologie je. V tom hrají právě roli i média, která o oboru nedostatečně informují. Respondent č. 1 řekl:

Já se vlastně ani nedivím, že o tom neinformují, přijde mi, že je to trochu začarovanéj kruh, lidé o oboru moc nevědí, protože je stále mimo povědomí, pravděpodobně z důvodu společenské neprestížnosti a pro některé i nepraktičnosti. O oboru se tak obecně moc nemluví, tím pádem si ho ani nemohou povšimnout masová média, která by povědomí rozšiřovala, a pak nějakým způsobem působila zpětně i na studium. Obor není stále ještě společensky doceněn, takže není ani přitažlivý pro média..

Odborné články jsou důležité nejen pro primární získání informací, ale také pro pozdější debatu na dané téma a tím k získání sekundárních zdrojů v jakékoliv podobě. Myslí si, že vlastní tématické debaty také upevňovaly identitu a integraci studentů oboru:

Když o něčem odborném debatuješ s ostatními kolegy studenty, pak máš pocit, že jsi součástí oboru, žiješ jím..., mluvíš o něčem, čemu rozumíš nebo si aspoň myslíš, že rozumíš, protože si tomu věnoval dost času, aby sis vytvořil určitý názor na základě informací, které jsi do té doby získal. To taky svědčí něco o dobré integraci, protože se o obor zajímáš, snažíš se nějak rozšířit svoje znalosti o názory ostatních. Někdy jsem se dokonce přistihl, že ten obor hájím, když jsem mluvil s naprosto nezasvěcenými lidmi..

Respondentka č. 2 uvedla, že masová média předkládají určité problémové fenomény, jako je rasismus, jen na základě jednostranného pohledu na věc, čímž přispívají k dezinformaci většiny lidí. Nejhorší na tom je podle ní to, že to kolikrát dělají pouze z nevědomosti, stejně jako když používají některé odborné pojmy tak, jak se jim líbí. Další dotazovaná uvedla, že spíš než by „mainstreamová“ média ovlivňovala jednostranně obor, tak obor vchází do interakce s médii svým kritickým přístupem k nim a hlavně k jejich prezentaci jednotlivých sociálních prvků. Respondentka uvedla, že někdy to pro ni bylo až bolestivé mít kritický přístup, protože vidí, jak snadno mohou vzniknout předsudky a společenská netolerance. Další respondentka¹³⁷ uvedla, že moc neví o tom, že by se masová média antropologii věnovala nebo jí ovlivňovala. Řekla, že

¹³⁶ Také respondentka č. 4.

¹³⁷ Respondentka č. 6.

v nedávné době viděla určitý zájem médií, konkrétně České televize, informovat o stěhování Romů z Francie zpět do České republiky. Dokonce v přímém vstupu viděla jednoho z učitelů našeho oboru, ale myslí si i na základě jejích zkušeností, že lidé nevědí co obor Sociální antropologie obnáší: „*Vědí co je sociologie, vědí, co je antropologie jako hrabání kostiček,.... ale jinak ne..., ale stejně si to každý nazývá trochu jinak že jo, to je romista, a vyučuje tady antropologii, Uherek, ten zase dělá něco s nějakýma městama.. takže taky nemají kdovíjaké označení..*“ Dodala, že média dávají prostor k debatě mezi studenty, kteří hovoří o jejich podání, což dokumentovala i na dalším příkladu Romů a romistů, kteří jsou často prezentováni jako obhájci nepřizpůsobivého etnika.

Nezájem hlavních masových médií pak vede podle další respondentky¹³⁸ k tomu, že mnoho lidí začne obor studovat, aniž by věděli o čem je. Jiná dodala¹³⁹, že kdyby byl obor více v povědomí lidí, k čemuž by měly pomoci média, všimli by si ho také lidé, kteří jsou odpovědní za rozvoj školství v republice a poskytli by oboru lepší podmínky jak ve školství (lepší vybavení pro obor), tak i v možném uplatnění. Respondentka č. 3 řekla, že pokud by se obor chtěl dostat do většího povědomí, tak by se musel prezentovat jiným způsobem. To znamená snažit se ukázat, že je užitečná pro společnost, aby lidé věděli, že je to obor praktický, což se podle ní v dnešní době nějak opomíná. Neví však, jak by se to mělo řešit, aby došlo ke změně. Myslí si však, že pokud by došlo k popularizaci oboru, rozrostly by se pracovní možnosti pro antropology a sním i finanční ohodnocení. To potvrdil i další respondent¹⁴⁰, který řekl, že ne zcela dobré uplatnění na trhu práce v oboru je pro antropology, kteří hledají alternativní uplatnění, relevantní oboru. Toto uplatnění je ještě obtížnější, protože jsou limitováni zákonem 108/2006 o sociálních službách, který uvádí, že pokud nemají relevantní vzdělání, nemohou tyto služby vykonávat, přitom mnoho z nich je již dost zkušených.

Respondent č. 5 uvedl, že velký nezájem médií o obor je podle něho dobrá věc. Protože obor tak není „znečištěn“ různými mediálními patosem a mystifikacemi. To se však týká informací o oboru. Horší to je v tom, že média stále informují o společenských jevech, které desinterpretují a tím, vytvářejí značný chaos mezi ostatními lidmi, kteří tyto

¹³⁸ Respondentka č. 4.

¹³⁹ Respondentka č. 2.

¹⁴⁰ Respondentka č. 3.

interpretace přejímají. Jak jsem již uvedl před chvílí, způsob, jakým média prezentovala určité sociální jevy, byl předmětem debat o různých přednáškách a také na nich byly ukázány určité příklady teoretických přístupů vědců z oboru.

Pokud budeme hovořit o vlivu médií na identitu studentů s oborem, tak nedosáhneme naprosté jednoznačnosti. Respondent č. 1 uvedl, že je to dost relativní:

No, když mluvíme o médiích, tak v případě, že mám na mysli média jako média masová, teda televizi a rádio, tak ty opravdu nemají na moji identitu vliv, protože ty se zmiňují o předmětu mého studia a jeho částech. Když ale vezmu v úvahu média relevantní a odborná, odborné časopisy, co si můžeme půjčovat v knihovně, odborná literatura, přístup do vědeckých serverů apod., tak tady už to na mě trochu vliv zanechalo.. Hlavně na začátku, když jsem otevřel pár odborných časopisů a tam byla debata o tom, co je náš obor, která mi samozřejmě na jistotě o oboru nepřidala, takže si myslím, že na začátku to s nějakou oborovou identitou nebylo valný. Musím dodat, že to bylo ve chvíli, kdy jsem do školy nastoupil a ještě jsem byl totálně zmatený, co vlastně studuju, protože jsem se připravoval na sociologické pojmy... Druhou věcí je, že i v průběhu studia moje identifikace kolísala, zejména ve chvílích, kdy se obor začal stávat až moc teoretickým.. jsem si říkal, jestli jsme ještě v kontaktu s realitou... protože se to fakt nedalo moc uchopit..

Respondent ještě dodal, že později už odborná média přijímal, jako možnost rozšíření znalostí a možnost k debatování s ostatními, tedy ne tak vlivnou věc, která by formovala jeho mysl¹⁴¹. Bylo to dle něho díky tomu, že se pomocí následného studia naučil kritickému přístupu, který ho uchránil samozřejmého přijímání nových informací¹⁴². Jiní uvedli obecně, že média (odborná) sloužila jako návod, jak udělat terénní výzkum (nejen pro splnění studijních kreditů, ale i pro praxi po škole), což pro ně byla hlavní pointa studia, se kterou se nevypořádali zcela uspokojivě¹⁴³, protože se ne zcela s oborem

¹⁴¹ Podle něho je to dost individuální a to jak se lidé moc s oborem identifikují a integrují záleží pouze na nich a jejich zkušenostech. On se identifikoval s přijímáním teoretických informací v obecném slova smyslu, jakožto atributem a charakteristikou studia oboru, ale k přijímání obsahu informací byl již více kritický.

¹⁴² Respondenti č. 4, 7. Respondentka č. 6 řekla, že jí média ovlivňují v určité „rýpavosti“ vůči nim, protože se ve škole, ale i životními zkušenostmi naučila mít kritický přístup, který uplatňuje právě při hodnocení článků, které média utvářejí. Hovoří často o zkreslenosti a přetočení zprávy, které poukazovala na příkladu tzv. bojových plemen.

¹⁴³ Respondentka č. 3.

identifikovali¹⁴⁴. To potvrdila i dotazovaná č. 2, která řekla, že znala lidi, kteří média (odborná) ovlivnily natolik, že se s oborem vůbec nesmířili. Někteří obor opustili, jiní studovali jen s obtížemi.

Respondent č. 5 řekl, že média neměla vůbec vliv na to, proč šel obor studovat, to bylo jeho vlastní rozhodnutí, které souviselo s již zmíněným kontextem. Pak samozřejmě do jisté míry ovlivněn byl, protože z odborných médií přijímal nové informace, se kterými se musel vypořádávat. Časem zjistil, že s některými informacemi se neztotožňuje, a proto s nimi nesouhlasil. Další naopak přijal jako inspiraci a dále rozvíjel, zejména v praxi. Právě praxe byla u něho rozhodujícím faktorem, který rozděloval informace získané z médií na dobré a potřebné a nebo naopak: „*Teorie je věc jedna a praxe druhá, protože pak teprve uvidíš, jak to všechno vypadá. Spoustu získaných informací si neumíš představit..., dokud si je neohmatáš..*“

Média nepřímo (částečně) ovlivňují také integraci do oboru, protože díky nim mohou respondenti své poznatky diskutovat s kolegy i učiteli a to ve smyslu debaty o obrazu, který média prezentují veřejnosti. Média tedy neovlivňují respondenty na základě podaných informací ve smyslu nekritického přijímání těchto informací, ale spíše naopak. Obor za roky studia studenty naučil více či méně kritickému vnímání k podávaným informacím¹⁴⁵. Proto schopnost tohoto kritického myšlení při zpracovávání nových informací někteří respondenti vnímali jako část integrace s oborem, tedy jinými slovy s tím, co je obor naučil.

Jiným mediálním vlivem je i podpora v rozhodování, jaké téma nebo místo výzkumu si studenti zvolili pro své závěrečné, ale i průběžné praktické terénní výzkumy. Respondenti 1 a 5 tak byli mimo jiné motivováni pro svůj výzkum na základě již výzkumu předchozího, který si zvolili jako komparační práci pro jejich výzkum. Nemusí to však být jen média odborná. I v masových médiích je mnoho populárních cestovatelských pořadů, které mohou ovlivnit místo nebo předmět výzkumu¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Studium dalšího oboru, kvůli určité nespokojenosti s tímto oborem z důvodů praktického užití.

¹⁴⁵ Respondent č. 1, 2, 4, 5, 6.

¹⁴⁶ Respondentka č. 4.

Respondentka č. 6 zase uvedla, že integraci do oboru ovlivňuje to, zdali studenti čtou nebo nečtou, ačkoliv k tomu zaujímal kritický postoj související s identitou. Uvedla:

Jako my tady sice máme výběr nějakých super ultra odborných časopisů, ale upřímně, kdo tady z antropologů studujících antropologii sem chodí do knihovny a otevře ty odborné antropologické časopisy, pokud zrovna to nemají dáno za domácí úkol nebo nevyhledává nějakou práci, která se mu hodí k něčemu? Takže těžko říct... jakože tam se to už pak může projevit u těch lidí, kteří o ten obor mají nějaký zájem, že prostě po těch médiích doslova nějakým způsobem prahnou, pak tu jsou lidi, kteří využívají dost internet, těch je asi většina – jsou tací, kteří o to mají zájem – studují to, ale ne takový, aby po tom museli pátrat ví, no a potom tu jsou ti co to nezajímá...

Média také kromě integrace do oboru a identity s oborem, ovlivnily oborové hodnoty a symboly¹⁴⁷. Respondent č. 1 vypověděl, že vliv je v tom, že média jsou zdrojem nebo zprostředkovatelem těchto hodnot ve formě informací. Za příklad uvedl knihy nebo učitele. Některé z nich se staly doslova symboly pro obor, protože byly s oblibou a často užívány během celého studia a měly tak pro ně veliký význam. To samé lze říci i pro některé učitele, zejména ty, jejichž hodiny byly zábavné, přehledné, srozumitelné a poučné, to znamená, že i jejich vliv na studenty byl veliký¹⁴⁸. K tomu se přidávala i osobnost učitele samotného. To všechno dohromady pak v lze shrnout do kategorie média a symboly. Jiní přednášky zábavné nebo srozumitelné neměli, přesto vliv jako média měli, protože o nich kolovaly mezi studenty různé zprávy¹⁴⁹, které paradoxně i tak upevňovaly jejich autoritu, protože studenti věděli, že tito učitelé jsou do tohoto oboru maximálně zainteresováni a zdálo se, že pro něj obětují i maximum svého úsilí¹⁵⁰. Získávání nových informací však podle respondenta č. 1 také ovlivňovalo jeho hodnoty a symboly. To znamená, že i jednotlivá média byla mezi sebou v interakci a navzájem vylučovala jednotlivé informace. Tak na základě učitelovy přednášky změnil svůj názor na do té doby skoro nekriticky přijímaný kulturní relativismus.

¹⁴⁷ Pro upřesnění uvádím, že to byly zejména odborná média, nikoliv masová.

¹⁴⁸ Ne však ve smyslu nekritického přijímání informací, ale ve smyslu množství zapamatovaných a diskutovaných informací, které s nimi studenti diskutovali.

¹⁴⁹ Ty byly jak ve formě vtípů, tak pomluv. Přesto je studenti i oceňovali právě kvůli podpoře rozvoje a existenci oboru.

¹⁵⁰ Snažili se o to, aby byli k vyučování na katedře přizváni zahraniční učitelé, což by zvyšovalo status oboru a zvýšilo tak šanci na jeho kontinuitu v univerzitě. Dále také usilovali o participaci těchto učitelů na některých jednotlivých přednáškách. Snažili se také o aktivní vědecké příspěvky do oboru v podobě vydaných publikací, na kterých také někteří studenti měli svůj podíl.

Pro jiné nebyl vliv na hodnoty díky médiím veliký. Respondentka č. 2 vypověděla, že záleží na jejím vnitřním já, zdali přijme dané informace či nikoliv, navíc dodala, že by média musela ovlivnit významně celou podstatu oboru, což se tak neděje, právě i díky kritičnosti. Ani v jejím případě vliv médií na symboly a to i ve formě hmotných předmětů nebyl veliký:

Vzala jsem si domů plakát Socioconu, protože jsem byla pyšná na sebe, že jsem se na tom dost podílela, a tak jsem taky chtěla vidět a ukázat výsledek naší práce doma.. ale to je asi tak všechno.., je fakt, že pokud bych mluvila obecněji, tak sem ještě můžeme zahrnout propagaci nových knížek a rozhovory s autorama. Ale to je fakt už obecná úroveň navíc prezentace masových mediích si toho nikdo moc nevšimne. Lepší už to je mezi studenty.. ale kolik studentů antropologie chodí do knihovny, otevře si odborný časopis a přečte si ho od začátku do konce včetně recenze nějakých nových knížek?.. zejména když jsou psané ještě v angličtině..¹⁵¹

Respondentka č. 4 řekla, že všechny informace, co získala z médií různého typu u ní nevedly k prozíření¹⁵². Neměla pocit, že by informace automaticky přijala nebo, že by to mělo nějaký vliv na její hodnoty, symboly či hmotné předměty. Spíš to přijala jako nové zajímavé informace, které jí nutily k přemýšlení, ale nic víc. Další respondentka¹⁵³ uvedla, že pokud se na oboru vědci nehádají, co je a co není antropologie, tak jí to docela hodně obohacuje. A v případě masových médií je spíše více pobavená, nežli ovlivněná tím, že se opravdu potvrzují některá získaná fakta o tom, jak pracují média, jakým způsobem podávají získané informace. Co se týče nějakého vlivu médií na získání určitých symbolů nebo hmotných předmětů. Respondentka dodala, že tady vliv médií (pokud do nich nebude zahrnovat vlastního respondenta, se kterým dělala výzkum) nebyl prakticky žádný. Předměty během výzkumu na Dětvě získala ve formě

¹⁵¹ To potvrdila i respondentka č. 6, která řekla, že některé články jsou velice složitě napsané, což pro lidi, kteří nemají za sebou určitou čtecí schopnost a zkušenost, je nesmírně složité. Myslí si, že je i chybou, že se nějaké antropologické časopisy nedají sehnat normálně ve veřejných prodejních místech, tak jak to mají časopisy o ekonomii nebo historii. Podle ní tu sice jsou časopisy zaměřené na Romy, které se dají poměrně snadno sehnat, ale je to stále určitý předmět, o který se také nezajímají všichni. Časopis, zaměřený na obecnou antropologii by mohl být pro čtenáře zajímavější: „Spousta lidí si koupí různé časopisy na příklad při cestě vlakem.., tak proč ne antropologický.,“

¹⁵² Prozíření ve smyslu jejich vlivu na ní samotnou, na její hodnoty, životní styl, chování, na charakter v obecném slova smyslu.

¹⁵³ Respondentka č. 6.

obrázků. Bylo to však proto, že soucítila s tím, co jí respondent prozradil ohledně situace s prodejem těchto obrázků v místní hospodě, kdy cena nebyla relevantní k dílu.

1.6. Hmotný aspekt

Tuto kapitolu jsem nazval hmotný aspekt, přestože do něho studenti zařadili i učitele, kteří sice nejsou předměty a abstraktní pojmy jako terénní výzkum, ale studenti je vyhodnotili jako fyzické entity, tedy jako určité „fyzické věci“, které k oboru patří. S oborem Sociální antropologie pak jsou ale také spojené určité hmotné předměty, které také mohou být artefakty oboru, které dopomáhají ke studování oboru a k jeho vystudování, mohou sloužit jako jeho symboly nebo mít integrační funkci.

1.6.1. Co patří do hmotného aspektu?

Respondent č. 1 uvedl, že mezi hmotné předměty, které s určitostí patří k oboru, je diktafon¹⁵⁴, který mu umožňoval urychlit, zefektivnit a usnadnit jeho práci při získávání dat během terénního výzkumu. Dále to byly již zmiňované knihy¹⁵⁵, které pomáhaly k získávání nových nebo rozšiřování starých vědomostí, které byly používány po celou dobu studia, vzhledem k tomu, že byly populární, přehledné a zabíraly široké pole teoretické a historické působnosti. Mezi takové knihy patřily Dějiny antropologie od Václava Soukupa¹⁵⁶. K dalším předmětům patřily zápisky z přednášek, ty však nejsou ničím specifickým pro tento obor. Jako poslední věc, která je svým způsobem specifická pro studenty humanitních oborů všeobecně, uvedl špatně vybavené učebny, které vznikly v důsledku politiky vlastní univerzity ve snaze rozšířit kapacity pro studenty za účelem zvýšení zisku. Proto také bylo charakteristické, že prakticky každý rok byli studenti a učitelé sociální antropologie stěhováni do nových a horších učeben. Pro dalšího respondenta¹⁵⁷ byla artefaktem fotografie, protože se rozhodl zkoumat sociální prostředí pomocí obrazu. Dále to byly knihy, ale ne ve formě skript, které byly typické pro ostatní obory, protože ty náš obor, alespoň lokální knihovna neměla. Důležitým

¹⁵⁴ Respondentka č. 4.

¹⁵⁵ Také respondentka č. 2

¹⁵⁶ Respondentka č. 4, respondent č. 7.

¹⁵⁷ Respondentka č. 6.

předmětem se pro ní v rámci terénních výzkumů šátek, který nosila při ochraně proti vším, když prováděla dlouhodobé výzkumy v romských osadách.

Jiná respondentka uvedla¹⁵⁸, že nedílnou součástí jsou vědecké publikace, často složené z prací studentů oboru (sborníky). Další doplnila diplomové (výstupní, oborové) práce¹⁵⁹, které umožňují získání akademického titulu na konci studia. Mezi jiné „hmotné“ artefakty patřily terénní výzkumy, které museli studenti absolvovat během studia a také při tvorbě své závěrečné práce. Byl to zcela specifický způsob práce, vycházející z vlastní podstaty předmětu studia oboru, protože antropologie je založená na práci s lidmi a se vším, co s nimi souvisí, tzn. že nejlepší cesta, jak svůj výzkum dobře zakotvit a zpřesnit a tím jej zvěrohodnit je, jít do terénu a poznat na vlastní „oči a uši“.

1.6.2. Fluktuace hmotných předmětů

Protože studium je věc velice flexibilní a dlouhodobá, s přibývajícími znalostmi a zkušenostmi mohlo docházet k přijímání nových hmotných předmětů, které měly pro studenty důležitý význam, který pokrýval ať už symbolickou nebo praktickou stránku, a proto se také staly pro studenty charakteristickými předměty oboru. Mohly nahrazovat předměty předchozí nebo je mohly pouze doplňovat¹⁶⁰. Jeden z dotazovaných řekl, že se předměty postupem studia opravdu měnily:

V určitou chvíli byly potřebné jedny a ve druhou chvíli jiné. To bylo třeba v případě literatury, kterou nám učitelé zadávali, a která se měnila nejen v rámci předmětů samotných, kdy některý předmět navazoval na jiný, nebo byl prostě rozložen na více předmětů, ale měnil se logicky i s typem předmětu..

Některé předměty dle něho přišly a již zůstaly po celou dobu, jako právě uvedený diktafon, nebo některé knihy¹⁶¹.

¹⁵⁸ Respondentka č. 2.

¹⁵⁹ Respondentka č. 3.

¹⁶⁰ Respondentka č. 6.

¹⁶¹ Také respondent č. 2, 3, 4, 5 respondent č. 7.

1.6.3. Hmotné předměty a jejich symbolika

Jak jsem již uvedl, některé předměty měly pro studenty i symbolickou rovinu. Knihy byly vnímány jako zdroj informací, zrovna tak jako učitelé¹⁶². Tyto informace pak sloužily jako návod na to jak provádět terénní výzkum a získat tak vhodné informace, byly to podněty, jak uvedla respondentka č.3. Na druhou stranu respondentka č. 6 řekla, že si myslí, že to se symbolikou není tak vyhocené. Pro ní ty předměty byly spojeny s praktickou funkcí, jak studovat obor, získávat informace, které může uplatnit v praxi. Nebyly však pro ní tak důležité, aby je vnímala jako nějaké zásadní symboly. Přijímala je kriticky, jako obohacení pro její znalosti a určité nástroje, ale vždy s odstupem. I respondent č. 1 hovořil o ne příliš velké symbolice:

Ano je fakt, že ty předměty mají určitou definici, charakteristiku, která řekněme něco symbolizuje... - je to šíření teorie knihami, který mi dávají nový přehled o oboru a možná, že mi pomáhají se s oborem integrovat a identifikovat, i když záleží na tom, jak to budu přijímat, ale vzhledem k tomu, že pro mě je symbol cosi, co má daleko větší důležitost a je spojen spíš s určitou oslavou něčeho velice důležitého, většinou pro větší skupinu lidí, pak nemůžu říct, že by tyhle hmotný předměty měly nějakou symboliku.. Předměty pro mě spíš byly fakt jen nástrojem ke studiu, kterým se tolik důležitosti nepřikládá.. musel jsem je používat, ale kolikrát to bylo automaticky a ne nějak vědomě..

I respondentka č. 2 uvedla, že předměty jí sloužily jako zdroj informací pro studium, ale neměly pro ní nějaký velký význam. To samé potvrdili respondenti č. 4 a 7, kteří řekli, že to byl pouze doplněk a nástroj výzkumu.

1.6.4. Odpovídá užití hmotných předmětů době studia?

Některé předměty mohly být respondenty používány ještě před započítím studia oboru. Většina respondentů však uvedla, že takové předměty nebyly. Respondentky č. 4 a 6 však uvedly, že to byla literatura, vzhledem k tomu, že s oborem již trochu „koketovaly“. Vzápětí však dodaly, že do této literatury spíše patřily knihy populárně naučné, byť relevantní k oboru. Další respondent dodal, že knihy odborné literatury,

¹⁶² Respondentka č.2,

které dost často tématicky souvisely, používal již předtím, vzhledem k tomu, že se hlásil na vysoké školy v oboru Sociologie. Tento respondent však původně nezamýšlel být studentem oboru sociální antropologie na Univerzitě Pardubice¹⁶³. Konkrétní knihy, které byly zaměřeny na sociální antropologii, však používal až po nástupu do oboru a započetí studia.

1.6.5. Funkce hmotných předmětů

Podle respondentů však tyto předměty měly přes svou respondenty vnímanou nevelkou významnost i svou funkci. Pro respondentku č. 2 to byly ovlivněné hodnoty (životní postoje) a tím i životní styl, které zastávala. Mezi ně uvedla již zmíněnou toleranci a kritický postoj, díky teorii, získané z textů knih a článků. Respondentka č. 3 k tomu dodala, že funkce jednotlivých předmětů je individuální a relativní tak, jak k ní jednotlivci přistupují a jak si je připouštějí. Tím pádem podle ní významné funkce jednotlivce mohou nebo nemusí ovlivnit nějakým zásadním způsobem. V jejím případě tu vliv nebyl tak veliký, protože s postupem studia již věděla, že tento obor není pro ní tolik vhodný, jak si na počátku myslela, a proto už i užívání jednotlivých předmětů nebylo pro ní nějak významné. Obor studovala tak, aby měla splněno, ale žádnou větší iniciativu pro získání dalších znalostí a zkušeností nevyvíjela. Více se soustředila na svůj druhý studijní obor, ve kterém viděla větší perspektivu a šance, jak se uplatnit. Respondentka č. 4 řekla, že funkcí těchto hmotných předmětů je diskuze o získaných informacích, ať již mezi studenty a učiteli nebo mezi studenty navzájem, popř. s nezasvěcenými osobami. Pak by mělo následovat zpracování teorie v hlavě, popř. užití předmětů pro výzkum. Pro ni to ale nebylo zase tak důležité. Věděla, že knihy jsou zprostředkovatelé teorie, kterou kriticky přijímala, ale neřešila to až tak: „*Nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, co je pro co a jestli to má nějakou všeobecnou funkci pro celou skupinu. Ted' si tak uvědomuju, že jsem žila v jakési své umělé studijní bublině a moc nepřemýšlela nad tím, co je naše skupina zač*“. Po bakalářském studiu již byla schopna si všechny části oboru posbírat a mít tak větší přehled, jak obor vypadal, a které prvky pro ni měly nějakou funkci a které nikoliv¹⁶⁴. Respondent č. 1 také uvedl, že předměty pro něho významnou funkci neměly: „*O funkci předmětů jsem nepřemýšlel, to je jak*

¹⁶³ Respondent č. 1 dodal, že se hlásil na Masarykovu univerzitu v Brně a Univerzita Pardubice byla až na druhém, záložním místě v případě, že neuspěje na místě prvním, na jeho prioritním oboru.

¹⁶⁴ Viz. Hodnoty a symboly.

kdybych přemýšlel nad každým krokem nebo úkonem, který tělo dělá.., myslím si, že pro mě konkrétně ale byly opravdu jen nástrojem k plnění určitých úkolů a cílů, které nám zadávali učitelé“.

Respondent č. 5, který hovořil o konkrétním předmětu a jeho funkci, uvedl, že pro něho byl velice důležitý diktafon, který podle něho patřil k typickým předmětům oboru:

Tak nepochybně že jo.. diktafon, to je, to je velmi důležitá věc, zásadní.., že jo v těch terénních výzkumech. Ti mnohem usnadní práci a máš to lepší, než když si zapisuješ.. To když si doma přehraješ, tak zjistíš, co se ti teraz zdá nevýznamné, tak když si to doma přehraješ, tak zjistíš, že to bylo významné.. aha ještě, že to tu mam.. Diktafon, to je neocenitelný odborník, protože ten ti nahraje všechno a takhle nemáš šanci zjistit v té rychlosti, co je pro tebe důležité zrovna... , ty víš co je důležité jenom v ten moment zrovna, ale potom se ti to v té hlavě rozleží, když si to pustíš znova, tak zjistíš x, y věcí, které sis nikdy nenapsal nebo nestihl nebo by sis řekl, že v ten moment jsou bezvýznamné.., no, a pak zjistíš že to je důležité, co ten člověk řekl....

Dále pak uvedl, že hlavním pilířem, který drží obor pohromadě je terénní praxe. Tím se obor odlišuje od ostatních. Mezi „hmotné“¹⁶⁵ opory, které obor držely, pak zařadil některé učitele, konkrétně PhDr. Skalníka, o kterém prohlásil, že jeho odchodem obor hodně ztratil. On dle něho patřil k autoritativním (profesionálně) lidem, kteří pro obor žili, měl veliké zkušenosti a kontakty, které využíval pro rozvoj či snahu o rozvoj oboru. Myslí si, že nyní obor drží doc. Kašpar, protože prof. Šatava je spíše v Praze a mladí té autority tolik nemají, nehledě na to, že se jich na oboru spousta vyměnila, což také ovlivňuje kvalitu výuky.

¹⁶⁵ Respondent definoval učitele jako hmotnou oporu, protože ho vnímal jako fyzickou entitu, která byla hmatatelná, a která ve své době byla pro obor důležitá jako jeho garant a zdroj kontaktů, díky kterým na školu přicházeli přednášet zahraniční učitelé. Vnímal ho tak také proto, že s ním měl převážně dobré zkušenosti ve smyslu vnímání jeho osobnosti ať již ve škole, tak i mimo školu na terénních praxích.

1.7. Kdo obor studuje?

Předmětem mého zájmu, který souvisí se strukturou oboru a také ho značně tvaruje, se také stala homogennost nebo heterogennost studentů sociální antropologie, kteří do oboru nastoupili. Měřítkem pro mě byl sociální aspekt, životní styl, vzhledem k tomu, že skupina studentů je opravdu různorodá (hovoříme - li o stránce psychologické, ekonomické nebo politické) a samotné aspekty by mohly vyjít na individuální téma, nemluvě o kontroverzi pojmů třída.

Respondent č. 1 tak uvedl, že podle toho, co vypořoval to jsou lidé, kteří se snaží nějakým způsobem žít alternativním životním stylem¹⁶⁶. Dále obor studují i lidé, kteří si nevybrali z nabídky všech univerzit v republice nebo se na vybraný obor nedostali, ale chtějí získat vysokoškolský titul¹⁶⁷. Někteří z nich se mu začali věnovat a dnes z nich jsou vynikající studenti, s velikým zájmem o něj. Jiní však zjistili, že tento obor pro ně není zajímavým, ať již během studia, kdy se ho rozhodli dostudovat, aby tak získali akademický titul a vzhledem již časové pokročilosti. Jiní i přesto, že to věděli už od počátku, se obor rozhodli studovat, kvůli nevelké náročnosti, zejména ze strany učitelů. Respondent č. 1 sebe zařadil do skupiny, která nežije alternativním životním stylem¹⁶⁸ a obor se rozhodl studovat v souvislosti se snahou začít studovat sociologii na jiné univerzitě, kam se nedostal. Proto si zvolil ještě obor podobný, záložní. Další respondent uvedl, že se tam hlásí lidé většinou tolerantní, kteří chtějí poznávat nové věci, kteří nejsou extrémními kariéristy (v materiálním slova smyslu). Myslí si, že tito lidé se socioekonomicky příliš nevymezují: „*Nejdou tam zakládat firmu..*“

¹⁶⁶ Charakteristika viz. životní styl. Respondentka č. 4.

¹⁶⁷ Někteří z nich měli dokonce reference od svých přátel o tom, že studium tohoto oboru je jednoduché, což značně ovlivnilo jejich rozhodnutí obor studovat. Respondent č. 7 uvedl, že se poohlížel po tom, z čeho byly složeny přijímací zkoušky. Původně se hlásil do Ostravy na geografii, kde však byly místo uvedených zkoušek ze zeměpisu Scio testy, takže se tam nedostal. Ve chvíli kdy Ostravská univerzita podmínky opět změnila, na zkoušky z geografie se tam již respondent nehlásil. Testy pak udělal zkusmo doma a zjistil, že by se tam dostal, to ho donutilo k rozhodnutí příští rok se hlásit na přijímací zkoušky na UPCE, vzhledem k tomu, že splňovaly to, z jakých předmětů byly a zvyšovala se tak šance na jeho přijetí. Obor však nebyl jeho hlavní motivací.

Respondentka č. 6.

¹⁶⁸ Jsou tam jen určité náznaky, kdy uvedl, že se snaží přebírat kulturní prvky (zejména hmotné), popř. způsob smýšlení z jiných kultur nebo národů, které mu jsou sympatické. Zařadil tam zejména způsob stravování, ovlivněný asijskými zeměmi nebo dnes již docela často běžné ekologické smýšlení.

Jiná respondentka¹⁶⁹ uvedla, že to jsou opravdu lidé, co o tento obor mají zájem, lidé, co mají životní styl otevřený novým možnostem a poznání. Další respondentka¹⁷⁰ potvrzuje ideu dvou druhů lidí, studujících obor. První jsou ti, kteří mají o obor zájem a obor tím pádem studovat chtějí, a pak jsou ti, co jsou přesně na opačném konci. Od toho se podle ní odvíjí i způsob studia a vlastní iniciativa při získání nových informací. Tito lidé se také liší životním stylem. Ti co jsou více zabráněni do studia, jsou více otevření přijímat nové prostředí a zkušenosti v oblastech, které jsou k euroamerické společnosti ne tolik vyvinuté. Tito lidé se také zajímají o problémy spojené s oborem, analyzují je a zaujímají flexibilní přístup a postoje. Druhá skupina podle respondentky žije v nic neměnicích se stereotypch.

Respondent č. 5 si však myslel, že je opravdu těžké a nejednoznačné definovat, ze které skupiny se skládají studenti sociální antropologie a na základě čeho.

1.7.1. Důvod studia

To, proč se jedinci stávají součástí určité skupiny, někdy také vychází z určitého konfliktu, který jedinci mají s okolím, ať již s majoritní kulturou¹⁷¹ nebo jiným menším sociálním celkem. Jedná se o socioekonomické, politické, historické nebo psychologické faktory, které jedince nutí k určitému jednání, kdy je jedinec nucen uchýlit se do určitých skupin, které mu poskytují pocit bezpečí, popř. smysl života. Proto jsem se respondentů také ptal, zdali i to byl důvod, proč si zvolili vstoupit do této skupiny, tedy do skupiny studenta sociální antropologie. Jeden z respondentů to popřel¹⁷². Řekl, že jeho důvod studia byl čistě zájmový. Na druhou stranu přiznává, že pro něho studium oboru byla určitá výzva, což by se mohlo podle něho hodnotit jako určitý konflikt a to s tím, zdali to zvládne či nikoliv. Myslí si však, že to je charakteristické pro jakýkoliv

¹⁶⁹ Respondentka č. 6.

¹⁷⁰ Respondentka č. 2.

¹⁷¹ Majoritní kultura byla jedinci definována jako skupina, která užívá společný jazyk, v tomto případě češtinu, mají sounáležitost k Čechům – identita, vizuální znaky - schopnost identifikovat se podle vzhledu, společné vědomí a vymezování se vůči minoritám. Je to také kultura supermarketů (konzumní), českého nezájmu, je to „stádo“, které se ze strachu bojí ozvat, vracející se neustále k tomu, že jsme postkomunistickou zemí, což není zcela pravdivé vzhledem k tomu, že je 20 let po revoluci. Kultura se stále vrací do minulosti k 17. listopadu a ne k pohledu do současnosti (mnoho filmů o tom, jak to bylo) není zde nic nového, spojujícího se s přítomností. O omezení hovoří i další jako o dědictví z minulé doby, uzavření vůči novinkám, xenofobie, pesimismus, apatie, rasismus, náhlý a krátkodobý nacionalismus (sportovní úspěchy) – jinak sobeckost, sociální stereotypy.

¹⁷² Respondent č. 1.

obor, který by studoval. Respondentka č. 6 to také potvrdila. I ona si obor vybrala kvůli svému zájmu a vlivu rodičů: „*Matka je sociální pracovnice a táta hodně cestoval, takže jsem měla hodně cestovatelské literatury a literatury o dějinách mnoha zemí...*“ Pro jinou respondentku¹⁷³ to byla spíše záležitost osobní a konfliktní. Řekla, že v každé skupině byla vždycky trochu na okraji, podle jejího názoru jiná od ostatních a díky tomu neměla moc kamarádů. Díky osobnosti hledala toleranci, jinakost a otevřenost, které preferuje a které by jí poskytly zázemí, ve kterém by se mohla cítit lépe.

Další respondentka uvedla¹⁷⁴, že to pro ni nebyla věc konfliktu. Opět spíš zvědavost a zájem o obor jí motivoval k tomu, aby se přihlásila na přijímací zkoušky a vzápětí do oboru. Zájem potvrdili i respondenti 4 a 7, které zajímalo, jak lidé na celém světě fungují. Respondent č.5 řekl, že pro něho byla motivace, proč jít na přijímací zkoušky to, z čeho byly tyto zkoušky složené a to dějepis, zeměpis¹⁷⁵.

1.7.2. Existence oboru/skupiny studentů

Obecně si respondenti myslí, že pro udržení oboru/skupiny studentů pohromadě, tím jeho existenci a také pro studium oboru, jsou důležitá formální pravidla/normy¹⁷⁶, která podmiňují absolvování studia a získání akademického titulu¹⁷⁷. Ta jsou vytvářena univerzitou. Značně jsou však ovlivněna i učiteli, kteří mohou vytvořit podmínky pro získání kreditů, pomocí vlastních požadavků, které jsou na oboru sociální antropologie více benevolentní a pro studenty snadněji dosažitelné. To na jednu stranu motivuje studenty k získání prospěchových stipendií, na druhé straně je to nenuť se moc učit, v případě pokud se o obor moc nezajímají.

Respondenti č. 5 a 7 se shodli v tom, že to, co obor drží je to, že studenti jsou součástí jedné skupiny, která je zaměřená na určitý předmět studia a také studuje stejné věci. Obor je tedy propojen jeho členy, ať již učiteli nebo studenty, kteří jsou hlavními aktéry při studiu a ti diskutují daná relevantní témata v rámci oboru na základě odborných termínů, které slouží jako kódy pro oborovou komunikaci. Komunikace pak vede

¹⁷³ Respondentka č. 2.

¹⁷⁴ Respondentka č. 3.

¹⁷⁵ Viz poznámka pod čarou číslo 12.

¹⁷⁶ Respondent č. 1.

¹⁷⁷ Pokud pomineme akreditaci oboru a jeho garanta.

k různým názorům, které se studenti snaží uplatnit při terénních výzkumech v případě, že jsou relevantní. Ostatní pak slouží spíše pro jejich informovanost, vyhranění názoru na problematiku předmětů studia sociální antropologie. Studenti vstupují do přátelských svazků jak mezi sebou¹⁷⁸, tak mezi jimi a učiteli, které určitým způsobem ovlivňují to, jakým způsobem se studenti vypořádávají s úkoly, které jim učitelé zadávají v rámci splnění předmětu a dostání tak kreditového odhodnocení. To vše opět přispívá k existenci oboru.

Jiná respondentka¹⁷⁹ si myslela, že je to vedení fakulty, které udržuje obor/skupinu studentů pohromadě svojí politikou, tzn. jaké učitele přijímá, svými požadavky na studium, iniciací různých oborových událostí, jako pozvání zahraničních učitelů na přednášky nebo prezentací katedry¹⁸⁰. Tyto dvě věci jsou často ovlivňovány vyšším vedením univerzity, které často neví, jaké jsou místní poměry a jaká je situace na katedře, a tak svými požadavky a přístupy místní situaci spíše komplikuje. Respondentka č. 2 uvedla, že pravidly/normami nebo jinými slovy důvody k udržení skupiny pohromadě, je potřeba antropologů, díky zvýšené migraci lidí nebo díky různým sociálním skupinám, které se musí studovat z důvodu porozumění. Na druhou stranu mnoho ostatních jejích kolegů má opačný názor, vzhledem k jejich možnosti uplatnění, kterou sami vnímají negativně.

1.7.3. Role rodiny a blízkého okolí na začátku a během studia

Pro rozhodnutí studovat a i pro pozdější studium oboru byla důležitá rodinná podpora a to nejen finanční. Respondent č. 1 uvedl, že rodina mu studovat nebránila. Viděla v tom možnost, že získá lepší možnost k zaměstnání a tím i lepší finanční možnosti a navíc neměla strach z toho, že by se o sebe nedokázal postarat¹⁸¹. Nepodporovala ho však ke

¹⁷⁸ To je samozřejmě individuální záležitostí. Ne všichni se všemi. Podstatné ale je, že po započetí magisterského studia se některé skupiny více sblížily. Došlo k odchodu těch, kteří se oboru nadále nechtěli za jakéhokoliv důvodu věnovat. Zbylí vzhledem k tomu, že se již lépe znali, se snažili o přátelství a lepší kooperaci mezi sebou a usnadnění si tak studia. Snaha byla kladena zejména na volnočasové aktivity, kdy docházelo k upevňování jak skupinové tak oborové integrity a identity/identifikace.

¹⁷⁹ Respondentka č. 3.

¹⁸⁰ Jedná se o tzv. Sociocon, který vznikl na základě iniciativy učitelů, která později přešla na studenty, kteří jí udržují dodnes. Sociocon slouží k prezentaci výsledků oboru za jeden rok a také jako konference na relevantní témata. Jeho funkcí je i upevnění identity studentů s oborem a také jejich integrace.

¹⁸¹ Před VŠ již dva a půl roku pracoval v jedné firmě a během studia si nacházel brigády jak v místě studia, tak v zahraničí. Snažil se být na rodině i přes její finanční podporu nezávislý.

studiu oboru. Pravidelně se ho ptala, co je to za obor a jaké může být uplatnění. I předtím na něho měla vliv ve chvíli, kdy byl přijat na školu do Brna, ale jeho rodině se to moc nezamlouvalo. Jednak místo studia a jednak obor. Rok poté se situace změnila, kdy jak místo studia, tak i obor, o kterém rodina měla jen hrubý přehled, se jim paradoxně zdál vhodnější. Po nástupu byla podpora rodiny hlavně finanční, i když ne značná, a pak také ústní. A nejen podpora. Šlo o hodnocení výsledků, které měl respondent nadprůměrné.

Respondentka č. 2. uvedla, že díky příjemné atmosféře ve své rodině jí i ta ponechala zcela volnou ruku při výběru oboru, protože v ní měla zcela důvěru a to i přesto, že představa o oboru a uplatnění nebyla zcela určitá, jak se následně ukázalo. Samozřejmostí podpory byly finance. Podporu měla i respondentka č. 3 a to jak finanční, tak psychickou. Dodala však, že rodina přítele byla dost skeptická, zejména ohledně uplatnění, kdy jí přesvědčovala, aby si našla něco praktičtějšího, reálnějšího. Vzhledem k pokročilosti studia jí podpořili v tom, aby obor vystudovala, ovlivnili jí ale také v tom, že začala studovat nový obor, učitelství anglického jazyka.

Respondentka č. 6 řekla, že podpora od rodičů byla až po nástupu na VŠ vzhledem ke složitým rodinným záležitostem. Pak již měla vše potřebné pro úspěšné studium, jako bydlení u rodičů zdarma, finanční výpomoc, kterou si zařizovala i sama tím, že si našla zaměstnání při škole. Rodiče jí vypomáhali i vytvořením studijního prostředí, projeveným zájmem o obor nebo pochvalami za dobré známky. Nedávnou podporou je i půjčka od rodičů na placení školného. Podporu měli i další respondenti¹⁸², kteří si však myslí, že tu dostane prakticky každý student, studující jakýkoliv obor. Záleží podle nich na rodinném klimatu, i ekonomických aspektech. Podstatné je, že podpora (buť ne velká) je i od školy pro sociálně slabé studenty nebo studenty různě znevýhodněné. Rodina respondenta č. 5 měla zpočátku pochybnost o jeho studiu v Pardubicích¹⁸³. Vzhledem k tomu, že respondent již nějaké roky pracoval v zaměstnání a v rok nástupu do školy mu bylo již 23 let. Další pochybnosti se objevovaly kvůli místu studia, které nebylo nejbližší. Nejvíce se však respondent bál reakce svého šéfa než rodičů, protože

¹⁸² Respondenti 4 a 7.

¹⁸³ A nejen rodina. Hodně se podívovali i sousedi a kamarádi, kteří se ho ptali co chce na univerzitě dělat, protože je hodně starý a navíc má již nalezené zaměstnání. Ptali se ho, proč nešel dřív.

měl dobrou práci a přemýšlel, zdali se jí má vzdát či nikoliv. Ten však reagoval právě naopak a respondenta povzbudil:

Jo.. běž to zkus to.. paradoxně to byl ten největší impuls, abych to zkusil.. řekl, že když to prostě nedám tak mi budou držet flek.. jo?, když neudělám ten první semestr, když to nezvládnou, že se budu moci vrátit zpátky a to byl ten největší impuls, že jsem si nakonec řekl, tak pojď do toho.. Kdyby to asi neřekl, nedal mi tu jistotu, že už bych se neměl jak vrátit, kdybych to neudělal, tak bych to ..asi těžko říct,.. nejsem si jistý jestli bych šel, i když jsem udělal ty přijímačky, vzhledem k tomu svému věku, měl jsem robotu, už něco za sebou, jít do toho neznáma, opustit všechno, jít tu na ty koleje do Pardubic, dát se do toho učení a jaké to bude učení..

Jak dotazovaný dále pokračuje i rodiče mu nakonec řekli, tak to zkus a uvidíš. Paradoxní je, že po počátečním tlaku, kdy si musel vzít odpovědnost na sebe, došlo k tomu, že ve chvíli, kdy začal studium zvládat, se začal dostávat znovu pod tlak, protože lidé, kteří ho původně odsuzovali nebo mu to rozmlouvali, mu začali říkat, že to zvládne, resp., že to musí zvládnout a není tu jiná cesta ven.

1.8. Životný styl

Životní styl bych zde chtěl zmínit pouze okrajově, vzhledem k tomu, že tato kapitola by vydala za pozornost hodnou další diplomové práce. Nicméně se s tímto pojmem prolíná, proto jsem se rozhodl ho, byť ne zcela podrobně, zde zmínit.

1.8.1. Životní styl a jeho vymezení

Tímto pojmem zde rozumím životní styl na úrovni jednotlivce, konkrétní životní způsob, který má určitou jednotnost a souvislost (Duffková 2008: 69). Jednotlivce proto, že respondenti měli životní styl zcela individuální¹⁸⁴, který byl ovlivněn mnoha faktory, které respondenty vedly k jejich chování a jednání v rámci skupiny studentů sociální antropologie. Pod pojmem životní styl respondenti rozuměli různé významy. Je to tak

¹⁸⁴ V rámci skupiny studentů sociální antropologie.

určitý dlouhodobý způsob života, způsob, jakým jedinec tráví každodennost¹⁸⁵, tzn. studium (jeho forma), vztah a přístup k lidem¹⁸⁶, kulturu, která ovlivňuje, jaký tvar bude každodennost mít a jak obecně bude vypadat životní styl respondenta od každodenních banálních bezmyšlenkovitých praktik k naprosto racionálním způsobům chování a jednání¹⁸⁷, dále volnočasové aktivity, socioekonomický politický a psychologický aspekt obecně¹⁸⁸. Respondentka č. 4 přidala způsob, jakým bydlí¹⁸⁹, což dle ní opět souvisí hlavně se socioekonomickou stránkou věci, druh práce, jakou si zvolila¹⁹⁰, literatura, kterou čte i studium oboru, které je dnes již minulostí. Další respondentka¹⁹¹ dodala, že životní styl, neboli způsob žití je pro ni spojen s praktičností, tedy s praktickým konkrétním žitím, složeným z konkrétních úkonů¹⁹².

1.8.2. Životní styly respondentů

Všichni doposud uvedení respondenti se nacházejí více či méně v rámci určitých kulturně podobných hranic, které jsou propojeny konzumním životem. To znamená, že životní styl těchto osob byl složen ze studia, které ve všech případech obnášelo návštěvu školních přednášek a seminářů, které byly jednou z podmínek k pozdějšímu získání kreditů a absolvování studia. Studium dále probíhalo také v knihovně, kde byl přístup k dalším informačním zdrojům a na pokoji ubytovny nebo privátu. K životnímu stylu některých respondentů také patřilo zaměstnání, vzhledem k tomu, že byli nedostatečně nebo vůbec podporováni svojí rodinou, která pro to měla své, ať již ekonomické či jiné důvody. Ty tak do jejich života někdy i významně vstupovaly, což občas vedlo k tomu, že do školy vůbec nechodili a učivo si doplňovali zpětně. Dále se životní styl skládal také z volnočasových aktivit, které byly různé, záležejících na zájmech, motivech či osobnosti jednotlivců. Pak tu také byly záležitosti, týkající se udržení určitého životního

¹⁸⁵ Denní režim pro respondentu č. 3.

¹⁸⁶ Také respondentka č. 4.

¹⁸⁷ Mohou to být jak dlouhodobé tak krátkodobé praktiky(strategie), vedoucí k dosažení cílů, nebo pouze stereotypní, nikam nevedoucí jednání, které musí jedinec v rámci každodenního života jedinec podstoupit.

¹⁸⁸ Respondent č.1.

¹⁸⁹ V malém podnájemném bytě v Praze.

¹⁹⁰ Nizkoprahové centrum Pardubice a Most.

¹⁹¹ Respondentka č. 2.

¹⁹² Bydlení, užívání dopravních prostředků, jídlo, život s partnerem. Dodala, že její život se odvíjí od rodiny, protože má doma dobré zázemí, které jí podporuje, nyní hlavně finančně, protože ještě stále studuje univerzitu.

standardu na základě uspokojování primárních nebo sekundárních potřeb¹⁹³, který jednak souvisel významně s penězi získanými ze zaměstnání nebo od rodiny či jinak, a jednak záleželo také na vlastním jedinci, jak si ho udrží, k čemuž jim hodně dopomáhalo i konzumní užití supermarketů¹⁹⁴ k tomu sloužících nebo k dodržování určitých zvyků a zásad, které respondent z minulosti má.

Respondentka č. 6 je však případem trochu odlišným od ostatních, protože je součástí anarchistické subkultury a sama o sobě se snaží i o „alternativní životní styl“. Tento pojem je sice těžce vymezitelný, vzhledem k tomu, že je často používán i neodborným obecnstvem včetně médií a navíc má několik přístupů. Nicméně tato alternativa je v jejím případě ve věcech ekologie a zdraví. Ekologickým životním stylem rozumím určitý ohled na životní prostředí, který je prosazován, jako určitá zásada ve všech oblastech každodenního života (Duffková 2008: 119). Druhým je zdravý životní styl, kterým je dodržování určitých pravidel a norem v určitých sférách života, která jsou směřovaná k upevnění a udržení zdraví, která jsou ovlivněna okolním prostředím a také jedincem (Duffková 2008: 119). Její životní filozofie je značně ovlivněna heslem „udělej si sám“, které je součástí této anarchistické subkultury a to se také projevuje v jejím životním stylu, kdy si vytvářejí svá hudební alba, oblečení nebo časopisy zcela sami. Díky hudbě také hodně cestuje, zejména pak vlakem nebo stopem, tedy alternativními způsoby, které jí jednak šetří finance a jednak také, dle jejího pohledu, to je v rámci jejího ekologického smýšlení.

1.8.3. Hierarchie prvků životního stylu

Životní styl má určité hierarchické prvky jednotlivých částí, jak uvádí jeden z respondentů¹⁹⁵. Je to dle něho relativní v závislosti na času a prostoru:

V určitý čas je určitá část životního stylu pro mě důležitější, teď je to například studium mého oboru a všechno, co s tím souvisí, protože v podstatě podmiňuje a do jisté míry i zvyšuje šance na získání dobrého zaměstnání. Navíc je to i určitá výzva pro upevnění

¹⁹³ Hygienické potřeby, stravování, zdravotní a psychologický stav, plnění sociální role spojené se statutem studenta, mládeže a již zmíněné volnočasové aktivity.

¹⁹⁴ Šlo o běžné konzumní obchody a supermarkety, tedy ne o fair trade nebo jiné alternativní zdroje nákupu, které nějakým způsobem podporují rozvojové (a nejen ty) krajiny nebo jsou charakteristické svým alternativním a většinou ekologickým přístupem.

¹⁹⁵ Respondent č. 1.

vlastního sebevědomí a také pro splnění předpokladů, které do mě určitě i rodiče vkládají, což se ukazuje i na finanční pomoci, takže studium je jasnou prioritou..

Jiný respondent¹⁹⁶, to potvrdil tím, že uvedl, že pro něho tu jsou určité hodnoty, ze kterých nehodlá ustupovat. Neznamená to pro něho však, že jsou neměnné. Jako příklad uvádí snídani, která je jejím dlouhodobým zvykem a znakem pohody a klidu (určitým rituálem).

Další to ale vyvrátila, protože uvedla, že její životní styl hierarchii nemá, že se jeho prvky vzájemně doplňují. Například nyní navštěvuje univerzitu, aby mohla získávat znalosti, potkávat nové lidi, bydlet na určité úrovni nyní, ale hlavně později, k čemuž jí napomůže získání titulu, dále jí studium umožní získat zaměstnání, to vše je spojeno s novým nebo změněným životním stylem, který by jí měl vést k uspokojení a naplnění jejich potřeb. Další dotazovaná¹⁹⁷ potvrdila určitou hierarchii mezi jednotlivými částmi životního stylu, která je limitována časem. V určité době pro ní bylo důležité studium, protože se připravovala na budoucí zaměstnání, které s oborem souvisí. V dnešní době už je pro ni prioritou i v životním stylu právě zaměstnání, které utváří značnou část její každodennosti. Tato priorita je také ovlivněna její osobnostními a charakterovými vlastnostmi.

Další respondent¹⁹⁸ uvedl specifický příklad hierarchie mezi určitými částmi životního stylu. Manifestoval to na příkladu teorie a praxe oboru, kdy proklamoval, že teorie a praxe jsou dvě úplně odlišné věci. Řekl, že je sice pěkné, že člověk nastuduje nějaké knížky, které uvádějí příklady lidí, kteří prožili nějakou zkušenost z výzkumu a člověk je tak schopen mít určitou představu o tom, co ho může v terénu čekat, nicméně je to jen rámcové. Po příchodu do terénu se dostal do konkrétní situace v konkrétní lokalitě s konkrétními lidmi, kde už záleželo jen a jen na něm, jak se se situací vyrovná a jak moc využije teoretických znalostí. Tato situace ho tlačila také k určitému životnímu stylu, který nebyl ovlivněn pouze výzkumem, nicméně praktická strana v tu dobu zcela jistě zastínila tu teoretickou.

¹⁹⁶ Respondentka č.6, respondent č. 7.

¹⁹⁷ Respondentka č. 4.

¹⁹⁸ Respondent č. 5.

1.8.4. Faktory ovlivňující životní styl(y)

Životní styl samotný je také ovlivňován spoustou vnějších faktorů, mezi které respondenti řadili zejména primární skupinu neboli rodiče a přátele¹⁹⁹, kteří respondenty obklopují a do jisté míry je vychovávají a ovlivňují. Dále to je přítel a jeho rodina, média a samotná škola, podle některých ale ve významu obecném, tedy ve významu vlastního studia a nebo také ostatní lidé²⁰⁰. Jiný respondent dodal, že je to také jeho získanými zkušenostmi, které se netýkají pouze školy, ale celého jeho dosavadního života. Respondent č. 5 uvedl, že životní styl je ovlivněn kulturou, která je charakteristická pro život na vesnici. Tam je jeho životní styl ovlivněn tedy nejen rodinou, která ho v místě bydliště obklopovala ale samotným prostředím statku, ve kterém bydleli, což znamená i plnění povinností, které jsou se statkem a bydlením na vesnici spojeny:

Život na vesnici je úplně jiný, máš jiný pojem o času, den je jinak strukturovaný, mám úplně jiné návyky, počet lidí, tradice a od toho se to odvíjí... že jo...- no a tím, že jsem žil pak ve škole na kolejích, tak tím se mi ten životní styl zase úplně převrátil..vzhůru nohama, úplně jinak vypadal ten životní styl, než když žiju doma na vesnici u rodičů, než by jsem žil tady.. tady jsem se dostal do nějaké jiné subkultury, jako vysokoškolské a tím pádem i ten životní styl byl jiný..

Po nástupu na univerzitu se součástí dosavadního životního stylu stává také vlastní studium oboru²⁰¹, které životní styl některých respondentů ovlivnilo a to ve významu tom, že jednak má všeobecné charakteristiky²⁰², spojené se studiem na vysoké škole, dále specifické charakteristiky spojené se studiem oboru²⁰³ a jednak vliv ve významu získání zaměstnání nebo zaměstnání, které je oborově relevantní, během studia. Tak to uváděla respondentka č. 4, která k tomu dodala, že kromě obecných charakteristik životního stylu, spojených s navštěvováním zaměstnání, tu jsou také charakteristiky, které jí umožnily toto zaměstnání vykonávat, tzn. tolerance, nadhled nad stereotypy,

¹⁹⁹ Respondent č. 1, 3, 4, 5, 6.

²⁰⁰ Respondentka č. 2.

²⁰¹ Můžeme to také vnímat jako nový životní styl.

²⁰² Již zmíněné.

²⁰³ Vliv však nebyl z pohledu oborových hodnot. Neuvedla, že by hodnoty nějak významně ovlivnily její životní styl: „Při studiu Romáků jsem se snažila pochopit, proč jsou tací, jací jsou, proč jsou na okraji, nežli přijímat jejich životní styl.. myslím, že mě oborové hodnoty nedokázaly změnit životní styl..“

spojenými se sociálními jevy, zvýšený zájem o problematiku menšin²⁰⁴, což také ovlivnilo i její volnočasové aktivity, mezi které zařadila čtení literatury, související s oborem pro další vzdělávání a také cestování, které realizovala jak v rámci zaměstnání, kdy navštěvovala různé lokality, ale také právě ve svém volném čase, kdy poznávala nové lidi a kultury. Další uvedly, že studium oboru je ovlivnilo zejména ve volnočasových aktivitách, protože se účastnili různých školních akcí. Jako volnočasové je uvádím proto, že se jich účastnily zcela dobrovolně. Tato účast byla v mnoha případech i v rámci organizačních týmů. Mezi takové patřil Sociocon²⁰⁵ nebo studentská rada²⁰⁶. K dalším také zařazovaly festival Jeden svět nebo filmový klub na tématické večery. Jeden z respondentů²⁰⁷ byl však opačného názoru. Tvrdil, že jeho životní styl s oborem nesouvisí. Odpověděl, že studium všeobecně ovlivnilo jeho životní styl, ale obor již ne tak radikálně: „*Nebyl jsem tak často a dlouho na terénních výzkumech, abych se případně sžil s nějakou (diametrálně) odlišnou skupinou, která by radikálně ovlivnila můj životní styl.*“ I on se však osobně podílel na organizaci Socioconu a na adaptaci zahraničních učitelů v ČR. Zde však uplatňoval své teoretické znalosti v rámci debat s učiteli.

Další respondent²⁰⁸, který dodal, že jeho životní styl byl změněný, ale ve smyslu studia obecně, které ho stimulovalo k tomu, aby žil určitým způsobem, tzn., že chodil na semináře a přednášky, které byly přes týden a které mu umožňovaly nabírat nové informace²⁰⁹, vypracovával zadané úkoly, které ho v místním systému opravňovaly k tomu, že mohl získávat kreditové body a díky tomu dostudovat. Navštěvoval knihovnu a internetové stránky jako hlavní zdroj informací, důležitých pro studium. K tomu však patřil i neformální životní styl, kdy trávil volný čas s přáteli při různých společenských a sportovních aktivitách i mimo místo studia. Potřeboval uspokojit základní potřeby

²⁰⁴ Pramenily z hodnot, které respondentka měla a potvrdila studiem oboru.

²⁰⁵ Respondentky č. 2, 3, respondent č. 1.

²⁰⁶ Respondentka č. 2.

²⁰⁷ Respondent č. 1. Respondent č. 1 odpověděl, že hodnoty na jeho životní styl zásadní vliv neměly: „*Byl to jen přístup k lidem ovlivnění tolerancí a kulturním relativismem... Mám svůj životní styl, který je v souladu s některými z těchto hodnot, protože ty se u mě už vyskytovaly a obor je jen rozvinul. Spíš ho ovlivnilo studium samotné ve všeobecném významu, protože jsem musel chodit do školy a s tím bylo spojeno mnoho dalších věcí, které byly důležité pro splnění studia a také věci, které byly jakýmsi zázemím pro vedení studentského život.*“

²⁰⁸ Respondent č. 5.

²⁰⁹ Záleželo také na tom, jaké motivy jedinec má, a jak zodpovědně a odhodlaně bude ke studiu přistupovat, což se odráželo právě na úsilí při studiu, zdali bude navštěvovat přednášky, které byly nepovinné, bude vyvíjet vlastní úsilí a iniciativu pro získání dalších nadstandardních informací a nejen povinných nebo doporučených učitelů.

důležité pro život člověka. To vše se odlišovalo od života, který vedl předtím, kdy chodil do zaměstnání. Získané znalosti hodnotil spíše jako doplněk ke všeobecnému vzdělávání, dokonce dodal, že některé pojmy by se měly učit už na základní a střední škole, jak jsou pro dnešní společenské vnímání důležité.

Jiná dotazovaná²¹⁰ však uvedla, že její životní styl to alespoň na počátku ovlivňovalo, chtěla vyjet do rozvojových zemí a účastnit se rozličných projektů. Pak ale došlo k rozčarování a již s takovými plány nepočítala a její životní styl zůstal ovlivněn ve smyslu obecného studia, tedy role studenta prezenčního studia. Další respondentka řekla²¹¹, že si není jistá, jestli je její životní filosofie dána antropologií, nebo filosofií samotnou, odhadovala ale, že to bude od každého trochu. Hlavní podíl ale má studium jako takové, které je dle ní kombinováno se zaměstnáním, vzhledem k tomu, že není tak moc podporována svými rodiči, zejména pak po finanční stránce. Obor jí tedy ovlivňoval spíše po stránce teoretické, která však byla přijímána kriticky. Jiná kolegyně uvedla, že jí obor rozhodně neovlivnil tak, aby změnila svůj životní styl, který definovala jako konzumní a pohodlný a který jí podle ní naprosto vyhovuje, takže racionálně ani nemá potřebu něco měnit²¹².

Životní styl byl ovlivňován, ale mohl by životní styl také ovlivňovat? Respondent č. 5 si myslí, že ne, že je spíše právě ovlivňován tím, že začal studovat vysokou školu a ta již definuje specifický životní styl, spojený se studiem²¹³. To je však všechno v rámci studia všeobecně. V rámci oboru uvádí, že životní styl je v rámci pravidel, která se ve škole naučil, ale nemá je na vnějšek jak aplikovat, tzn. že jeho životní styl byl ovlivněn pouze na základě studia všeobecně. Udělal však jednu výjimku, zmínil, že životní styl se krátce měnil při terénních praxích, kdy se musel adaptovat na určité prostředí a lidi v něm. Bylo to však omezeno časem, po který výzkum trval. Ani respondentka č. 2 nebyla názoru, že by životní styl ovlivňoval studium oboru, spíše naopak²¹⁴: „Zprávy z oboru přínosné více, k některým věcem by se člověk nedostal a tím pádem by nebyl žádný vliv, člověk by nechápal souvislosti některých věcí, což antropologie může..“.

²¹⁰ Respondentka č. 3.

²¹¹ Respondentka č. 6.

²¹² Respondentka č. 2.

²¹³ Ani jeho volnočasové aktivity nebyly spojeny s oborem. Buď to byly volnočasové aktivity, které byly spojeny s jeho mimo-oborovými zájmy nebo to byly aktivity z jeho pohledu povinné, související s oborem ale povinné.

²¹⁴ Respondentka č. 3 uvedla, že díky oboru se zvýšil její zájem například o sledování filmů s etnickou tematikou.

Druhý respondent²¹⁵ však uvedl, že jeho životní styl do jisté míry studium ovlivňoval, protože díky jeho životním návykům, které jeho každodennost přinášela, byl ovlivněn jeho přístup při nasazení, nadšení nebo vypracovávání některých úkolů:

Když jsem dělal terénní výzkum, tak jsem také chodil do zaměstnání, které nebylo flexibilní natolik, aby mi umožnilo kdykoliv tento výzkum dělat. Chodil jsem z práce dost často unavený, takže to někdy bylo dost vyčerpávající někam jet a ještě tam dělat s respondenty dlouhé rozhovory..

1.8.5. Oborový životní styl

Mezi životní styly patřil, jak jsem již řekl, i ten studijní, který byl společný pro celou skupinu a nejen na tomto oboru. Já bych se však chtěl zaměřit na ten oborový, který je ke skupině studentů nejvíce relevantní. V rámci toho oborového bych však také chtěl hovořit i o tom, jak ho prožívala skupina studentů oboru, co je spojovalo, jaká byla interakce, jak si udržovali skupinovou integritu. Na formální úrovni tuto skupinu spojovalo téma a podmínky dané pro vystudování oboru, což znamenalo tyto podmínky naplnit²¹⁶. Neformální úroveň byla trochu odlišná. Neformální integrita skupiny studentů oboru se od začátku po ukončení studia měnila. Počáteční situace byla různá a záleželo na osobnostech jednotlivých respondentů, jakým způsobem a jak rychle budou schopni se integrovat do skupiny studentů. Někteří z nich z počátku vůbec nenavazovali komunikaci s ostatními spolužáky a později to hodnotili jako něco normálního. Nepřišlo jim to jako nenormální, protože již našli přátele na kolejích a navíc pocházeli z vesnice, kde na takové seznamování nebyli příliš zvyklí. U některých respondentů záleželo na náhodě, kdy se při zápisech nebo při prvním dnu školy seznámili se svými budoucími spolužáky, kteří jim přišli sympatičtí, takže s nimi začali více rozvíjet vztahy. Mimo to tito lidé byli i určitou dobu nejistí, tedy při nástupu do školy, protože se většinou seznamovali s novým prostředím a novými lidmi, takže každá nová známost v nich zvyšovala pocit jistoty a usnadňovala jim nové seznamování s dalšími spolužáky. Jiní takové štěstí neměli a seznamovat se museli na vlastní „pěst“, což jak jsem již zmínil, záleželo na jejich osobnosti, jak to bude probíhat. Někteří respondenti měli na počátku studia přátele spíše z ubytovacího zařízení, protože to byli jedni z prvních lidí,

²¹⁵ Respondent č. 1.

²¹⁶ Aktivitu, které jsou důležité pro studium důležité jsem již zmínil, proto je zde nebudu opakovat.

se kterými se potkali před začátkem studia a se kterými se jako s prvními vydali do hospody, kde jim alkoholické nápoje pomohly v seznamování. Až posléze si začali svoji sociální síť rozvíjet i v rámci oboru. Někteří respondenti se nebáli a začali se seznamovat se svými spolužáky naplno, v čemž jim pomohlo právě různé skupinové akce včetně kulturních, jako návštěva hospod, kaváren a koncertů. Na oboru se postupem času vytvořily určité skupinky studentů, kteří si byli navzájem sympatičtí, a kteří kooperovali více než s ostatními. Tyto skupiny také měly různou velikost a obměňovaly se, ztrácely i získávaly nové členy²¹⁷ nebo se slučovaly dohromady. To byl i případ několika skupin, které se po nástupu na magisterské studium spojily v jeden celek.

Po nástupu na magisterské studium zbylo z původních studentů jen nemnoho. Ti co odešli po získání bakalářského studia většinou odešli studovat nový obor, protože s tím původním nebyli spokojeni. Popř. začali pracovat v regulérním zaměstnání na plný úvazek, jelikož již studovat nechtěli či studovali bakalářský obor příliš dlouho a na další studium již neměli chuť nebo čas. Většina z těch, kteří se rozhodli studovat dál, se potom spojila do jedné velké skupiny a začala více utužovat vztahy. Bylo to podle respondentů dáno tím, že se ti lidé již po tři roky víceméně znali a nacházeli si cestu k sobě daleko rychleji a lépe. Skupina se proto začala daleko častěji scházet při volno časových aktivitách, kdy spolu chodili do kaváren a hospod, navíc spolu jezdili na výlety a trávili spolu také volný čas při různých aktivitách. Jednou z nich potom byla účast na dobrovolné brigádě u jedné ze studentek, kam jezdili pečovat o místní les.

Zajímavé u této skupiny je to, že se nikdy jako celek neúčastnila pro skupinu studentů sociální antropologie důležitých setkání, jako bylo vítání nových studentů oboru. Vždy se toho účastnili pouze jednotlivci skupiny. Tato událost samotná má přitom za úkol seznámit „nováčky“ mezi sebou a také s učiteli, popř. se staršími ročníky na oboru. Učitelé zde nevystupují jako autoritativní osobnosti ba naopak, ukazují sebe jako normální přístupné osoby a přispívají tím také k tomu, že se „nováčci“ mohou cítit nejen na oboru lépe. Zde je ještě důležité podotknout to, že tito jednotlivci tuto událost navštěvovali zejména v průběhu bakalářského studia. Po nástupu do magisterského již

²¹⁷ Tyto skupiny samozřejmě nebyly uzavřenými přesně vymezenými celky. Skupiny byly prolnuty i student mimo daný obor a jedinci s nimi v počátcích studia dokonce trávili více času, nežli se spolužáky oboru. Až postupem času začalo docházet k většímu prolínání jednotlivců tak, jak se studenti začali postupně poznávat.

věnovali svůj čas jiným prioritám, které spočívaly zejména v hledání zaměstnání, přípravě diplomové práce a trávení času více společně, popř. s přáteli mimo obor. Tato událost pro ně již nebyla takovou prioritou na rozdíl od jiné události. Tou byl Sociocon, jinými slovy prezentace katedry, na kterou se studenti chodili vždy ze zvědavosti podívat. Chtěli jednak vidět, co nového jejich kolegové vybádali, ale věděli také, že zde mohou potkat bývalé studenty a učitele, se kterými hovořili a ke kterým měli přátelské vztahy. Navíc někteří z respondentů byli organizačně a jinak aktivní. Jedna z respondentek byla hlavním organizátorem a přibrala si na pomoc další spolu-studenty a kamarády z oboru.

Tato prezentace je pro obor velice důležitá, protože může ukázat svojí užitečnost nejen vedení univerzity, ale také nově příchozím i stálým studentům, kteří mohou být na pochybách právě s uplatněním na oboru. Tato oficiální akce má pak neoficiální konce v hospodě Na Rychtě, takže je zde opět možnost pro diskuzi a možnost integrace a identifikace s oborem. V současné době také vznikly nové iniciativy, které umožňují snazší integraci a možná i identifikaci s oborem. Jednou z nich jsou například orientační dny pro budoucí studenty, tedy kurz, kde jsou budoucí studenti seznámeni se všemi praktickými záležitostmi, které jsou důležité pro studium. Od zápisu do studia, seznámení se s učiteli, přes registraci předmětů, orientaci v kampusu a ve městě, k místům trávení volného času. Vše má sloužit za účelem toho, aby studenti snáze nastoupili do studia na vysoké škole, zejména pak na oboru. Jinou událostí je i večírek na parníku, který opět slouží k seznámení se s učiteli a také k seznámení se studentů samotných. Studenti si mohli začít dělat názor na jednotlivé pedagogy i jejich učební styl, protože i o tom s nimi mluvili. Nebyli zaměřeni pouze na formální stránku jejich výuky a na jejich názor ohledně způsobu studia, ale také na jejich zkušenosti z terénních výzkumů, včetně neformálních záležitostí. To vše mohlo v „nováčcích“ vyvolat pocit sympatií a usnadnit tak integraci do oboru.

Musím zde však podotknout, že tyto události jsou záležitostmi posledních let, kde mnoho z mých respondentů již obor dostudovalo nebo byli v jeho závěrečném ročníku, takže se jich tyto události již mnoho netýkaly, vzhledem k tomu, že někteří na ně již neměli čas, protože se soustředili na dokončení studia, a také vyhledávali jiná místa pro setkání. Jiní se po dokončení studia již odstěhovali do jiných měst za účelem získat zaměstnání a s oborem začali ztrácet kontakt. Ti, co se událostí ještě účastní, tak ještě obor navštěvují

pravidelně. Je to dáno tím, že v minulých letech byli na zahraničních pobytech, díky nimž ztratili jeden rok studia, tudíž mají v současnosti ještě mnoho předmětů na studium. Tudíž jsou s oborem ještě v pravidelném kontaktu a mají tak i přehled o dění v něm. To bylo také umocněno i vlastní iniciativou v univerzitních strukturách. To, že však respondenti ztráceli kontakt s oborem v důsledku jeho ukončení, popř. závěrečné fáze, ještě neznamenal, že ztráceli kontakt mezi sebou. K tomu využívali zejména dvě věci. První byla sociální síť Facebook. Jak jsem zmínil, nebyla jimi využívána tolik z důvodu ještě ne tak velké rozšířenosti této sítě. Na sklonku jejich studia (u některých po dostudování), však využití bylo již častější vzhledem k tomu, že někteří již ve městě nebydleli²¹⁸. Proto ho používali pro udržení určitého stálého kontaktu mezi sebou a hlavně pro organizování jednotlivých setkání a volnočasových aktivit. Což je právě druhý způsob, kterým se skupina ještě udržuje v určitém, byť ne tak častém kontaktu²¹⁹.

1.9. Pravidla/normy

Tento univerzitní obor má také svá pravidla/normy²²⁰, která jsou formální, a která vyžaduje samotná konkrétní organizace, zde v podobě univerzity, tak aby mohla fungovat a regulovat chování jejích členů. Jako pravidla/normy však také mohly být vnímány určité teoretické informace, které studenti během výuky získávali. Ke třetímu druhu pak patřila pravidla/normy neformální, které si utvářeli samotní respondenti jako taktiku nebo strategii pro studování oboru.

1.9.1. Druhy pravidel/norem na oboru Sociální antropologie

Respondent č.1 řekl, že pravidla/normy na oboru vnímá jako formální, to znamená takové, které byly dány univerzitou, a které musel akceptovat, aby mohl vystudovat. Řadil jsem kreditový systém, dávající body za splněné předměty, docházka na předměty²²¹, která byla regulována učiteli, dále pak seminární práce, referáty nebo prezentace, jako součást splnění předmětu a závěrečné státní zkoušky a bakalářské nebo

²¹⁸ V průběhu studia byl obvykle pro komunikaci využíván mobilní telefon.

²¹⁹ Již zmíněné dobrovolné brigády u jedné z bývalých studentek, kam se sjížděli bývalí či ještě stále studující jedinci.

²²⁰ Záleželo, jak to ten který respondent vnímal.

²²¹ Také respondentky č. 2,3.

diplomové práce. U těchto pravidel/norem mohli studenti ovlivnit jejich výsledek a i to, jakým způsobem se s nimi „poprali“, tzn. jinými slovy, byla zde ústřední pravidla/normy formální (vnější), přicházející zvenjšku od univerzity a také pravidla/normy (taktika) neformální (vnitřní), přicházející od studentů. To vše pak znamená, že si i respondenti museli udělat svá pravidla/normy, která by studium dovedla do zdárného konce. Mezi takové respondent č. 1 uvedl svoji morálku, kterou si díky motivaci musel udržovat. Motivace byla pod vlivem zájmu o obor, ale v případě, že ne, tak zde hrála roli i určitá slušnost a závazek vůči rodičům, kteří ho na studiích zejména finančně podporovali. Jiní uvedli i chození do školy, protože přednášky²²² nebyly povinné, takže i zde si udržovali pracovní morálku v souladu s univerzitou. Pracovní morálka však byla individuální během vypracovávání úkolů a někteří studenti tak spoléhali pouze na své kamarády a kolegy nebo chodili do školy nepřipraveni a spoléhali se na benevolenci učitelů, která byla velmi častá. I zde si například respondentka č. 6 udržovala pracovní nasazení vlastní motivací, která plynula ze zájmu. Respondentky č. 2 a 3 uvedly, že akceptovaly pravidla/normy daná univerzitou, tzn. kupříkladu chodit na přednášky a získávat informace, které nebyly ve skriptech, která na oboru chyběla. Škola dle nich dávala podněty k tomu, co a jak dělat. Neměly však pocit, že by se musely něčeho vzdávat nebo něco obětovat, přijaly tato pravidla za svá. Respondent č. 5 si žádná svá pravidla/normy nevytvořil, šel do školy s tím, že se pokusí o studium a podle toho se pak bude vyvíjet jeho budoucnost studia. Dodal ale, že pro něho bylo docela těžké přijmout studium a životní styl obecně. Do té doby pracoval a do školy přišel po mnoha letech zaměstnání. Musel si tedy zvykat na učební režim, který se většinou skládal ze studia literatury a psaní seminárních prací. Musel si i zvykat na život na kolejích, úplně odlišný od jeho dosavadního života na vesnici.

K případným teoretickým pravidlům/normám řekl, že žádná takové nejsou, protože obor je založen na diskuzi, tudíž tu nejsou žádné regulativy ze strany teoretických přístupů. Regulativy cítil pouze ve chvíli, kdy se seznamoval s metodologií a to ještě byl kritický. Ta sice nemá tak značné kontury a nepřikazuje se jí bezpodmínečně řídit, ale byla to jeho volba. On sám si zvolil a vybral určité metodologické přístupy, které dle něho měly stále vědeckou váhu a byly mu sympatické natolik, aby se s nimi identifikoval. Dodal také, že formální pravidla/normy neměla nějaký zásadní vliv na jeho identitu nebo

²²² Respondentka č. 6, 4.

integraci do oboru. Bral je jako něco přirozeného, co je charakteristické a nevyhnutelné pro studium na VŠ²²³. Vzhledem k tomu, že však souvisela spíše s „provozní“ stránkou studia, tedy s tou, která nebyla u něho tolik důležitá a se studiem oboru podle něho tolik nesouvisela, nebyla pro jeho identitu s oborem tolik důležitá. Trochu jinak však vnímal „pravidla/normy“²²⁴ dané teorií. Pokud je přijmul, tak mu pomohla ke snazší identitě s oborem, protože to pro něho bylo něco, s čím se ztotožňoval a tím pádem je vnímal jako nástroje, které mu jeho vlastní identitu umožnila zprostředkovat a ukotvovat.

Respondent č. 5 mezi pravidla/normy uvedl absolvování terénní praxe a zájem o obor. Obě dvě podle jeho názoru podmiňují absolvování studia. Dodal, že pravidla/normy mají vliv na integraci, protože určují jak, popř. co, musí jedinec v přístupu k oboru (studiu) udělat, aby ho mohl v dílčích a na závěr v dlouhodobých celkových cílech splnit. Pravidla/normy se musí akceptovat a tím pádem vedou i k integraci, protože když je jedinec přijme, tak to znamená, že se již částečně integroval s podmínkami, které ho při studiu oboru čekají.

Další z respondentů vypověděl²²⁵, že mezi pravidla/normy, která byla součástí teoretického pohledu a přístupu patřil koncept kritického myšlení a spor „subjektivní“ versus „objektivní“ přístup, nebo terénní výzkum. Podle respondentky je také specifické (pravidlem/normou) to, že není udáno zadání diplomové práce, která musí být podložena terénním výzkumem. Zadání si vybírají samotní studenti, kteří mají možnost konzultace s vyučujícími, popř. přímo se svými konzultanty. Svobodný výběr tématu není na univerzitách podle jejího názoru tak častý. To samé se týkalo i výběru učitelů, kdy si opět mohli zvolit. K tomu dodala, že pokud měl vyučující mnoho prací ke konzultaci nebo tu byl jiný vyučující, který měl k tématu blíže, většinou byli studenti k němu přesměrováni. Důležitým faktorem pro volbu byly sympatie a také schopnosti, které konkrétní kantor měl.

²²³ Také respondentka č. 2, uvedla, že by člověk musel být hodně citlivý, aby ho ovlivňovaly formální, univerzitou nastavené normy.

²²⁴ Tento pojem zdůrazňoval dát do uvozovek, protože díky jeho kritickému přístupu nepřijímat vše automaticky, nemohl zcela na 100% říci, že to jsou normy. Pro něho to byly spíše určité nabídnuté cesty, po kterých se mohl vydat, aby dosáhl svého cíle. Ve chvíli, kdy se však i po kritickém přístupu s nimi být po úpravě ztotožnil, začal je brát jako něco normativního, na základě čeho může provádět vlastní výzkum, nebo studium.

²²⁵ Respondentka č. 6.

1.9.2. Vztah pravidel/norem s integrací do oboru a identifikací s oborem

Podle dotazované je vztah mezi pravidly/normami a integrací vymezen na základě plnění daných norem. Vztah mezi pravidly/normami a identifikací/identitou je podle ní těžké vymezit: „*identitu si vytváříš sám, ta je neohraničená, .. ta se nějakýma normama, .. řídí - jasně, ale záleží na tvé osobnosti, co za normy přijmeš, je to čistě subjektivní záležitost,.. i když se říká, že se někdo nechává ovlivňovat druhými, tak i to je čistě jeho osobní záležitost*“. Vymezila také vztah mezi pravidly/normami a hodnotami, tím, že jsou ve vzájemném vztahu. Dodala, že pravidly/normami se mohou rozumět i některé hmotné předměty, které se používají při terénních výzkumech. Je to však také o etickém přístupu.

1.9.3. Hierarchie pravidel/norem

Pravidla/normy, které ovlivňují způsob studia a ovlivňují tak i jednání a preference studenta, mají svou hierarchii. Respondentka č. 4 uvedla, že když měla o obor nebo nějaký předmět zájem, tak na přednášku šla a naopak. Uvedla, že to bylo samozřejmě ovlivněno osobní motivací, ale také třeba učitelem, který neosobní formální systém univerzity upravil na více přístupný, který ve studentovi podpořil to, jakým způsobem bude předmět studovat nebo samotnou přitažlivostí předmětu studia. Byly však i opačné příklady. Přístup ke studiu byl ovlivněn již zmíněným uplatněním na trhu práce, kdy na základě pocitu o špatném uplatnění docházelo u některých studentů k poklesu motivace ke studiu a podle toho také ke způsobu studia. To znamená, že někteří začali vynechávat některé přednášky²²⁶ a také se soustředili na jiný obor studia²²⁷. Jiní přednášky vynechávali, protože chodili do zaměstnání, takže celý systém pravidel byl převrácen. Záleželo tedy na situaci, času a prostoru, ve kterém se student v daný okamžik nacházel. Jedna respondentka²²⁸ vnímala hierarchii mezi pravidly ve smyslu pravidel, která jsou vytvořená formálně v rámci univerzitního systému, tedy na nejvyšším místě vedení školy, pak vedení fakulty a vedení katedry. Dodala, že jí konkrétně se nejvíce týkají rozhodnutí katedry, která je nejbližším rozhodovacím článkem mezi učiteli a studenty a díky tomu tak přímo ovlivňuje jednání studentů. Vliv je i v případě rozhodnutí vyšších stupňů vedení, kdy katedra je, podle ní, mezičlánkem a zprostředkovatelem.

²²⁶ Respondent č. 1, 4, 6, 7.

²²⁷ Respondentka č. 3.

²²⁸ Respondenta č. 2.

1.10. Každodennost

Pro doplnění celkového tvaru této sociální konstrukce studia oboru jsem se pokusil od respondentů zjistit, jak vypadala jejich studijní každodennost konkrétně, jakožto součást studijního životního stylu²²⁹.

1.10.1. Složení každodennosti

Respondent č. 1 řekl, že součástí každého studijního dne byla docházka na přednášky a semináře²³⁰, v rámci kterých musel plnit učiteli zadané úkoly. Na základě učitelských doporučení, požadavků a vlastní iniciativy chodil do knihovny, odkud si půjčoval relevantní literaturu, která mu pomáhala ve studiu. Doma se pak věnoval samostudiu²³¹. Jak uvedl, začátek studia byl pro něho vcelku intenzivní, protože přišel ze střední školy a nebyl zvyklý na to, jak to chodí na vysoké škole. Tomu se snažil předcházet tím, že se plnil své povinnosti ve velkém časovém předstihu, protože nevěděl, jak moc času mu to zabere²³². Postupem času se naučil, co někteří učitelé vyžadují²³³ a studium už pro něho nebylo tolik obtížné, protože zjistil, že někteří učitelé nepožadují mnoho na plnění a i jejich zkoušky nejsou tolik obtížné²³⁴. Jiní byli v opozici k těmto přístupům a jejich výuka byla pro respondenta obtížnější, ti ale byli v menšině. Někteří učitelé na respondenta působili „lidsky“ a byli schopni své požadavky i zmírňovat nebo případně napomoci. Jiní působili spíše nedbale a jako by jim ani na tom, co naučí, nezáleželo. Od toho se pak odvíjela také kvalita a hutnost zkoušek a zápočtů nebo kvalita výuky a také motivace respondenta jak ten který předmět studovat. Podobná situace se zvýšeným zmatkem převládala u kantorů, kteří učili chaoticky. Někteří podle něho i znalosti měli, ale neuměli je podat. Do každodennosti samozřejmě patřila i interakce s učiteli, kamarády a spolužáky, která probíhala jak na formální, tak neformální úrovni²³⁵.

²²⁹ Tím rozumím všechny úkony, které jsou součástí studia obecně, tedy nejen úkony spojené se studiem oboru, tak aby studenti byly schopni absolvování studia a získání titulu. Patří sem i interakce s ostatními jedinci, určitý způsob bydlení, stravování atd.

²³⁰ Rozvrh se jedinec tvořil sám na základě dopředu nabídnutých předmětů a jejich časů.

²³¹ Také respondentka č. 2,3,4, respondent č. 5, 7.

²³² Respondent č. 1 a 5.

²³³ Respondenta č. 4 řekla, že se musela naučit co nejrychleji jaké hodiny si vybírat, protože začala chodit na brigády a později do zaměstnání, což pro ni znamenalo omezení času, vymezeného pro studium. Proto si vybírala pro ní pouze zajímavé přednášky a ostatním se vyhýbala. Ty si doplňovala dodatečně.

²³⁴ To se opět změnilo ve chvíli blížících se závěrečných státních zkoušek a psaní závěrečné práce, kdy i přesto, že již do školy nechodil tak často, měl hodně práce s bakalářskou prací.

²³⁵ Také respondenti č. 2, 3, 4, 5, 6, 7.

1.10.2. Proměnlivost každodennosti

Ke konci studia se struktura každodennosti měnila, protože respondent musel pracovat na své závěrečné práci. Většinu předmětů měl splněných, a proto trávil větší část dne doma zpracováváním své bakalářské práce. To potvrzovala i respondentka č. 4. Ta však čas využívala i pro chození do zaměstnání. Respondent č. 5 řekl, že se snažil předměty splnit co nejvíce v předstihu, aby pak mohl poslední rok věnovat psaní bakalářské a diplomové práce.

Další dotazovaný řekl²³⁶, že jeho každodennost se odvíjela od psa²³⁷, o kterého se musela starat a venčit ho 3 krát denně. Mezi tím chodila do školy nebo do práce, kterou měla i přes noc. Díky možnosti nastavení pracovní doby to využívala i pro učení, zejména pak pro přípravu na státnice: „*V noci byly nejtěžší směny, tak jsem chodila na noční od desíti do šesti do rána, takže jsem se učila na státnice v práci.. jsem měla nějaké papíry, tam byl přístup k internetu, takže jsem to měla naházené ve složkách, no a tak jsem se učila,.. nepsala jsem tam diplomku, ale pár prací jsem tam také napsala..*“

1.11. Hierarchie

Pro snahu celkového uchopení vztahů mezi jednotlivými, pro respondenty důležitými pilíři studia oboru, které tento obor tvoří, resp. tvoří jeho strukturu, jsem se jich zeptal také na vymezení spojitostí mezi prvky. Na počátku bych však chtěl říci, že tato struktura je pouze jistým zjednodušeným vymezením prvků, tak jak je respondenti zmínili. O nich si myslím, že patřily k těm pro ně důležitějším. Ve skutečnosti je struktura daleko více složitější, zahrnující prvky, které si respondenti nejsou schopni uvědomit nebo popsat, protože mohou pramenit z motivů, jednání, zkušeností a dalších více či méně důležitých okolností, které se přihodily mnoho let předtím, a které měly zásadní vliv na jejich budoucí jednání.

²³⁶ Respondentka č.6.

²³⁷ První rok byl pro ní odlišný. Bydlela na kolejkách a zvíře sebou ještě neměla, protože rodiče jí dali jeden rok na zařazení. Buď studovat nebo jít do práce. Následující rok už si musela najít byt na bydlení, právě kvůli zvířeti, které si musela vzít od rodičů k sobě.

1.11.1. Hierarchie mezi prvky skupiny studentů

Respondent č. 1 řekl, že nejvýše v hierarchii je pro něho umístěna teorie, tedy získávané informace během celého studia, která pro něho byla získávána z médií²³⁸, jakožto zprostředkovatelů informací. Tyto informace byly v podstatě jádrem studia, tedy získat je, nějakým způsobem je zpracovat a rozhodnout se, které z nich jsou důležité a které nikoliv, a pak je následně aplikovat nejen při studiu, kdy se jednalo zejména o absolvování zkoušek a zápočtů, jež obor podmiňoval k vystudování, ale také pro budoucí život a působení v zaměstnání. Výběr důležitých informací ovšem ještě neznamená to, že s nimi respondent souhlasil. Jak dodal, když se naučil kriticky myslet, výsledné přijaté informace měly formu právě jistého odstupu od nich. Tyto informace pro něho byly důležité v tom smyslu, že byly vědomé a setkával se s nimi každý den, nehledě na to, že je potřeboval pro další studium a budoucí užití. Prakticky na stejnou úroveň řadil své hodnoty²³⁹, které byly velikým, byť ne zcela uvědomovaným prvkem, který z jeho pohledu utvářel studium oboru. Podle respondenta to byl jeden z důvodů, které ho do jisté míry motivovaly ke studiu oboru a udržovaly ho při něm, protože se shodovaly s některými teoretickými přístupy. Na druhou stranu to ke konci studia už nebyl jeden z hlavních prvků. V té chvíli se respondent orientoval více racionálně na prosté dokončení studia.

K dalším prvkům, patřícím na prakticky stejnou úroveň řadil symboly, ne však všechny. Pokud ale zmínil některé vyučující jakožto symboly vědění, hodnot nebo charakteru, pak pro něho měly velkou cenu, protože ho do jisté míry obohacovaly. Tyto prvky pak interagovaly a značně přispívaly ke všeobecné integraci studenta do oboru a také k jeho identifikaci s oborem. Na závěr dodal, že tu ještě byly normy, které patřily mezi oficiální formální pravidla, vytvořená univerzitou a její strukturou. Ta byla atributem oboru, ale respondent je řadil na nižší úroveň, kterou hodnotil jako méně důležitou, navíc někdy jako „nucené zlo“.

K jiným prvkům patřily ještě hmotné předměty, které až na výjimky také nehodnotil pro strukturu oboru jako důležité. Vnímá je jako pracovní nástroje, podstatné ke studiu. Pár

²³⁸ Zásadní vliv na něho měla relevantní média, tedy knihy, vzdělávací internetové stránky a učitelé na oboru.

²³⁹ Respondentka č. 2 řekla, že na prvním místě v hierarchii pro ní jsou hodnoty, protože vypovídají o prioritách, o tom, jaký člověk je. Jinými slovy tyto priority a lidský charakter pak působí na to, jak bude člověk studovat obor, jaký povede životní styl, jak moc se integruje a identifikuje s oborem.

z nich však hodnotil výše, protože je používal prakticky po celé studium. Navíc mu usnadňovaly práci. Posledním pilířem nazval životní styl. Na jednu stranu ho hodnotil jako ne tak důležitý, protože byl jeho součástí, takže ho prakticky nevnímal. Byl jakoby uvnitř bubliny. Na druhou stranu, proto si myslí, že to je ta nejdůležitější kategorie, protože obsahuje právě všechny předtím zmíněné. Patří tam jak studium oboru se svými specifiky, tak studium všeobecně, které je součástí právě této kategorie.

Respondent č. 1 řekl, že získaná teorie a posléze i praxe, tvořily společnou skupinu prvků s hodnotami a také symboly, které si během studia jak potvrdil, vytvořil, tak i pozměnil. Všechny tyto prvky mezi sebou interagovaly, zejména pak hodnoty s teorií, protože některé hodnoty si respondent přinesl již z minulosti, a proto je pak konfrontoval s nově nabytými informacemi. Pak docházelo buď k jejich potvrzení nebo pozměnění. Někdy měl pocit, že je ve chvíli, kdy byly součástí této teorie, potvrzovat ani nemusel a jednoduše je, jak uvedl, nevědomě přijmul. Všechny tři prvky byly prověřovány praxí, kdy docházelo ke konfrontaci s reálným, fyzickým prostředím. V tu chvíli zjistil, že je někdy obtížné se některých hodnot držet, že některé informace byly víceméně fámami nebo, že některé věci nemůže přijímat automaticky bez kritické analýzy.

Podle jeho názoru byly tyto tři prvky částečně také zdrojem médií, díky jimž nabýval znalostí a zkušeností, na druhou stranu, tyto prvky měly za následek to, jak se student, jako médium vyjadřoval. Jinými slovy jeho hodnoty nebo symboly, které si utvořil nebo potvrdil ho ovlivnily v tom, jak sám bude formulovat své práce, které byly také zdrojem informací, stejně jako ostatní média.

Respondentka č. 4 řekla, že žádnou hierarchii nepocítuje. Podle jejího názoru je vše provázané, ale nemůže říct, kolik je čeho a kde.

Pro respondenta č. 5 jsou nejdůležitější hodnoty, integrace a identifikace s oborem: *„Hodnotíš si své pocity, jestli to na základě identity s integrací stojí za to, to studovat... no a skrze tu teorii a hodnoty si tu identitu a integraci uděláš, protože pak si vytvoříš určitý postoj k oboru, rozhodně není pro mě tak důležitý životní styl, hmotné předměty nebo média, pokud teda budu mít na mysli studium oboru“* Dodal, že životní styl není v hierarchii nyní tolik důležitý a záleží na něm, jestli si ho změní či nikoliv: *„Pokud*

bych nastoupil třeba do nějaké humanitární organizace a odjel někam do exotické země, tak by se mi životní styl změnil dramaticky, ale pořád záleží jen na mě, jestli to udělám nebo ne..“

Další respondentka²⁴⁰ odpověděla, že v hierarchii u ní jsou na prvním místě teorie, každodennost a hodnoty²⁴¹, protože pro porozumění oboru podle ní nestačí sociální skupina a materiální odkazy. Podle ní tu musí být teoretický (ideový) základ, který bude do jisté míry skupinu poutat²⁴² a tím je právě teorie ve formě učených informací, které připravují studenta na roli výzkumníka. Ten získává informace z různých zdrojů, některé z nich si na základě svých hodnot přisvojuje a pracuje s nimi i v budoucnu. Staví a komparuje na nich nové a nové informace. Ostatní prvky jsou podle jejího názoru již na podobné úrovni. Teorie proto, že je jádrem oboru, ačkoliv nemusí přijímat veškeré teoretické informace za jednoduše dané. Nicméně jsou zde a v mnoha případech se prolínají s respondentčinými hodnotami, které vyznává, a které byly také jedny z faktorů, které ovlivnily výběr tohoto oboru. Každodennost, přestože patří také do skupiny studování ve všeobecném významu, je také součástí studia oboru, protože i to má na každodennost vliv. Podle respondentky je názorným příkladem účast na terénních výzkumech, které v rámci praxe absolvovala. Tehdy se její každodennost radikálně odlišovala od každodennosti na univerzitě.

1.11.2. Hierarchie mezi členy skupiny

Podle respondentů má obor sociální antropologie také určitou hierarchii mezi jejími členy. Ta je dána již samotnou podstatou oboru, kterou je studium vysoké školy obecně²⁴³ a také studium oboru, který navštěvují studenti, seznamující se s teoretickými i praktickými informacemi od učitelů a připravující se tak na budoucí povolání nebo pouze na úspěšné absolvování oboru a získání titulu. Jako prakticky každá organizace je i tato složena z oddělení, která zabezpečují jak chod univerzity v obecném slova smyslu, tak i ve smyslu principu, za kterým byla tato organizace založena. Každé z těchto

²⁴⁰ Respondentka č.6.

²⁴¹ Minimálně po dobu co je na škole.

²⁴² Tento základ je navíc v souladu s hodnotami studentů a to ve formě hodnoty tolerance a vzdělání na relevantní téma. Ve smyslu přijímání konkrétních teoretických prvků, tedy různých teoretických přístupů se respondenti rozcházel.

²⁴³ Instituce vysoké školy má v českém kulturním kontextu určitá specifika. V rámci obecného povědomí je zde však nechci zmiňovat.

oddělení má určitou funkci, kterou plní v rámci celku a také hierarchickou úroveň, která by měla umožnit funkci plnit²⁴⁴, což se samozřejmě odráží i na samotné oborové rovině. Pro studium oboru a studenty však byla nejdůležitější hierarchie student – učitel. Tento vztah je většinou v rámci vzorce učitel – autorita, nadřízený, zdroj informací a vztah k němu byl formální. Student toto pak měl akceptovat. Od obou dvou statusů se tedy všeobecně očekává hraní jejich rolí, které jsou společensky očekávané. Situace na oboru však byla trochu odlišná.

Respondent č. 1 řekl, že tu byl klasický hierarchický vztah mezi učiteli a žáky²⁴⁵ a to zejména na začátku studia. Postupem času však podle něj docházelo ke zlepšování vztahů mezi oběma skupinami, tak jak se navzájem poznávali. To bylo ovlivňováno zejména setkáními v hospodě Na Rychtě, během formálních rituálních nebo jiných společenských událostí. Další snižování formálních hranic bylo ovlivněno i tím, že někteří žáci se o obor zajímali více, a proto i více přicházeli do styku s učiteli, kteří tento zájem vycítili a více se těmto studentům otevřeli. Respondent dodal, že měl pocit, že otevření a kamarádští byli zejména mladší učitelé²⁴⁶, kteří byli věkem blíže ke studentům a neměli ještě tolik získaných zkušeností. Proto i někteří studenti pro ně byli učiteli, protože je seznamovali se svými předměty zájmu. Ani starší a zkušenější jejich kolegové však nezůstávali pozadu a otevřeli se zejména během terénní praxe, kdy se nacházeli v jiném prostředí.

Vztah mezi studenty nebyl podle jeho názoru hierarchický. Uvedl, že zde bylo určité dělení ve smyslu sympatií mezi studenty, kteří vytvořili určité skupiny, které mezi sebou více méně komunikovali a spolupracovali, nicméně i přesto, že během studia se někteří ze studentů více přiblížili učitelům, ať již formálně či neformálně, zůstali mezi studenty vnímání jako rovnocenní kamarádi a to i přesto, že ostatní si tohoto jejich statusu byli vědomí.

Respondentka č. 6 řekla, že vztah mezi učiteli a žáky byl uvolněný, ačkoliv měl určité hranice, což bylo dle jejího názoru dobře. Uvedla, že je dobré, že vztah je na takové úrovni, protože obor je oborem diskuzním a určitě by uškodilo to, kdyby tu byla

²⁴⁴ Není vždy pravidlem.

²⁴⁵ Respondentka č. 4.

²⁴⁶ Také respondent č. 5.

klasická hierarchie vztahu učitel – žák, kdy učitel vystupuje jako ten, kdo ví nejlépe kdo je, a co je pravda:

Jak řekl na zkoušce Kašpar..., já vím, co jsem vám tady řekl, ale to mi nepište,.. napište mi, co si myslíte vy..., myslím si, že většina prvků je diskutovatelná a není to postavené na tom, že je tu jedna definice a přes tu vlak nejede. Na prvky se dá různě nazírat, různě chápat..., myslím si, že o tom ten obor je, že je hodně obohacující a to i pro toho učitele, protože ten už taky žije v nějaké jeho skořápce a on když do té bubliny jednou za čas někdo píchne, tak to není vůbec na škodu.

Respondentka také k tomu, že i pro učitele je dobrý diskuzivní přístup dodala, že antropologie se nedá dělat z archívu, jako historie, protože se svět mění a to, co bylo před určitou dobou normální, tak se dnes změnilo, a proto si myslí, že pokud člověk ztratí kontakt s lidmi, kteří antropologii studují, tak se ztratí kontakt se skupinou, jako takovou.

Respondentka č. 6 také řekla, že i mezi studenty došlo k určitému hierarchickému dělení, ačkoliv bylo nepsané a jak sama dodala, není si zcela jistá, zdali by měla vztah vymezovat jako hierarchický:

Tak to tak je vždycky, každá skupina si tvoří svoje lidi.. někoho, kdo to všechno organizuje a organizuje to i pro ostatní lidi a ti to většinou přijímají automaticky..., - jako nikdo se nebude bouřit proti tomu, že někdo něco zorganizuje,.. takže,.. neříkám, že je to hierarchie, ale většinou víme, kdo pořádal většinu akcí nebo kdo dával to echo, .. hele tak ve středu Na Rychtě..a víme, že sem tam se někdo mihl, nebo byl prostě jen v závěsu.. podle mě je to taková přirozená hierarchie,.. nebo ani vlastně nevím, jestli to je hierarchie,.. je to de fakto jen rozdělení rolí v rámci té skupiny, které je běžné..

Jedna respondentka byla jiného názoru. Myslí si, že tu byla hierarchie i mezi studenty, ale nepsaná:

Myslím si, že někteří studenti prostě byli aktivnější, což bylo asi dáno i jejich větším zájmem o obor a jiní se prostě jen vezli..., nebyli to však všichni, já sama se hodnotím jako osoba, která měla o obor docela zájem a studovala ho v rámci možností, ale někdy

mě degradovala jen pouhá neprůbojnost...Když nad tím tak přemýšlím, tak teď si tak říkám, že hierarchie by mohla být nahlížena z mnoha stran. Třeba právě jak velká aktivita pro obor byla vykonávána²⁴⁷. Pro někoho by mohla nadřazenost být vnímána už jen po navázání kontaktů s učiteli nebo absolvování výzkumu někde v zahraničí, zejména pak na téma, které ani učitelé neznají a tím jim zabezpečit určitá privilegia. Pro někoho i to, že pracoval za ostatní,... prostě záleží na tom, jak to kdo pojme... ať už tak či onak, nikde to však nebylo psáno, nebo nikdo to nijak expresivně nevyjadřoval – prostě jsme věděli, že v některých záležitostech se můžeme obrátit na některé studenty a použít je jako prostředníky k dosažení cílů, nebo prostě jako zprostředkovatele informací.“

Respondent č. 5. řekl, že na to, aby se utvořila nějaká hierarchie mezi studenty ve třídě, by musel být systém stejný jako na střední škole, kdy žáci přicházeli pravidelně každodenně do kontaktu. Na vysoké škole se studenti pravidelně nevidali, navíc dle jeho názoru utvořili roztržštěné skupinky, které interagovali zejména mezi sebou. On sám participoval v jedné malé, o které si myslí, že tu hierarchie nebyla.

1.11.3. Vliv na hierarchické uspořádání

Vliv na hierarchické uspořádání jednotlivých prvků měli podle respondenta č. 1 především učitelé a také samotná forma studia, která obnášela jak teoretické získávání informací, právě díky učitelům a médiím, ale také praktické ověřování a získávání zkušeností ve formě terénních výzkumů. Respondentka č. 2 to shrnula pod pojem interakce a vztahy mezi lidmi. Tyto vztahy a interakce podle jejího názoru mohly usměrňovat studentovu hierarchii jednotlivých prvků, která nebyla ničím statickým. Záleželo na jedincových prioritách, motivech a schopnostech, jak si pilíře nastaví a zvolí si tak prioritu pro danou situaci. Někdy si je nastavuje sám a jindy je k nastavení dotlačen vnějšími okolnostmi, jako je například oborová a univerzitní politika při studiu.

Respondent č. 5 uvedl, že vliv na dění na oboru²⁴⁸ mělo v obecném slova smyslu ministerstvo školství, které ubíralo finance pro univerzitu, což se také zpětně promítalo

²⁴⁷ Respondentka č. 2 uvedla, že při vykonání určitých aktivit pro obor měla za sebe dobrý pocit, motivovalo ji to v další práci, mohla také ukázat svým rodičům, že něco dokázala, nikdy se však nepovyšovala nad ostatní, snažila se o přátelský přístup, ačkoliv někdy byla k přístupu ostatních kritická, protože to co slibovali, neplnili.

²⁴⁸ Myšleno jako vliv na utváření hierarchického systému u studentů mezi jednotlivými pilíři.

do rozpočtu jednotlivých oddělení, včetně sociální antropologie. Vliv byl i ve chvíli, kdy bylo zrušeno magisterské studium oboru a bojovalo se o jeho znovuotevření. Dalším příkladem byl Děkan fakulty, negativně ovlivňující dění na katedře. Tento vliv přicházel z venku, ale tvaroval spíše formální strukturu univerzity, popř. směr studia a oboru v budoucnosti.

Řekl, že zásadní vliv byl ze strany učitelů, ať již od těch, kteří nastupovali nově na obor nebo od stávajících²⁴⁹. Noví učitelé přinášeli jistý „svěží vítr“ do výuky, i když ne všichni a mohli, dle respondenta, přispět k jeho nové teoretické orientaci, popřípadě k objevení nebo potvrzení nových hodnot. Podle jeho názoru to tak ale nebylo v jeho případě, pokud hovořil o hodnotách. Spíš objevil nové zdroje zájmu a nové zdroje informací. Obecně uvedl, že tyto nové podněty však neměly celkově na nějakou změnu v hierarchii vliv²⁵⁰.

²⁴⁹ To znamená, že vliv přicházel jak z venku, tak zevnitř.

²⁵⁰ Respondent č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

II. Výsledky

2. Co z toho plyne?

2.1. Hierarchie

2.2.1. Hierarchie mezi prvky skupiny

Respondenti uváděli prvky, ze kterých se podle nich skládá skupina studentů oboru Sociální antropologie, do určitých vztahů, mezi něž s určitostí patřila i jejich hierarchie. To znamená, že některé prvky byly upřednostňovány před jinými a to nejen nastálo, ale také, a to zejména, pak v určitých časových obdobích. Jednotlivá hierarchie se lišila respondent od respondenta v souladu s jejich hodnotami a důležitostmi, která jim byla na základě respondentovy úvahy a emocí připisována. Jeden z respondentů tak na první místo zařadil hodnoty, konkrétně teorii, protože jak uvedl, její získání (ať již v podobě obecných znalostí, které si považoval za hodnotu) bylo jedním z nejdůležitějších, protože byla esencí oboru. Respondent musel získávat nové a oborově relevantní informace, které vyhodnocoval a užíval jak pro praktický život, tak zejména pro studium, včetně terénních výzkumů, které sloužily pro aplikování teoretických znalostí. Teoretické informace také sloužily pro formální užití, ve smyslu plnění závazků, které jsou stanoveny univerzitním systémem, který jím tak podmiňuje dostudování a úspěšné získání akademického titulu. V praxi to tak znamenalo plnění domácích úkolů, psaní seminárních, bakalářských a diplomových prací. Získaná teorie také krystalizovala v diskuzi nejen se studenty – kolegy, ale i s učiteli a přispívala tak k vytváření identifikace s oborem a pomáhala některým respondentům v integraci do oboru, protože byli schopni obor uchopovat a poznávat, což zvyšovalo jejich oborovou jistotu. Byly však i opačné případy.

Hodnoty byly podle některých respondentů na předních pozicích v hierarchii, zejména pak ve chvíli, kdy byly pro některé z nich motivátory k započatí studia. Postupem času však přecházely do nižších pozic, protože jejich užití nahradily respondentské

racionality, které byly tvarovány doposud získanými zkušenostmi a respondent tak docházel ke změně názorů na některé z nich. Tak například jeden z nich začal v průběhu studia podrobovat kulturní relativismus kritické analýze, která změnila jeho pohled na něj. Tento pojem byl u něho zkompromitován, a proto již ztrácel jako hodnota svoji pozici. Jiný respondent vnímal jako hodnotu možnost uplatnění na trhu práce. Ta se mu na základě subjektivně získaných znalostí a zkušeností změnila, vzhledem k tomu, že měl pocit, že uplatnění na trhu práce neskýtá velké možnosti, na základě svých dalších hodnot, a proto také upadala v zapomnění a dokonce přehodnocovala její přístup k oboru.

Mezi níže řazené prvky příslušely symboly, které nepatřily podle některých respondentů k tolik důležitým, pro jiné naopak ano. Jak uvedli, byly vědomé a utvářené postupem času na základě získaných zkušeností. Jako symboly byly některými vnímány proto, že byly užívány často a byly pro respondenty velice důležité. Patřily mezi ně například některé knihy a diktafon. Jiní respondenti byly opačného názoru v tom smyslu, že tyto prvky jako symboly nevnímali. Nebyly pro ně nějak posvátné, symbolizující něco velice důležité. Vnímali je jako běžné, obyčejné předměty (nástroje), které jim měly pomoci k získání znalostí, informací nebo k vystudování. Byly také vnímány jako souhrnné kategorie pro vlastnosti určitých předmětů nebo lidí, které byly jak pozitivní, tak negativní a pomáhaly tak k stvrzování nebo naopak podvracení identifikace jedince s oborem.

Ke spodním pozicím byly řazeny hmotné předměty, které kromě těch, jež byly vnímány jako symboly, nebyly respondenty vnímány nijak vysoko. Ani normy nepatřily nikam vysoko. Byly respondenty vnímány jako „nutné zlo“, které sloužilo pro vymezení hranic a pravidel pro úspěšné vystudování vysoké školy a získání akademického titulu. Jsou většinou tvořeny univerzitou nebo také vyššími politickými celky. Přes jejich důležitý charakter jsou studenty vnímány spíše jako obstruktivní a znepríjemňující život, protože byly propojeny s byrokracií.

Někteří respondenti na dno hierarchie zařazovali i životní styl, což je dosti rozporuplná záležitost, protože na jednu stranu působí nedůležitě, vzhledem k tomu, že není respondentem mnoho vnímán a není mu přidávána významnost. Na druhou stranu však respondent je jeho neoddělitelnou součástí, v níž je zahrnuto i vlastní studium, které

respondentovi značně ovlivňuje život, jednání a chování, což někteří respondenti také potvrzovali.

U některých respondentů se projevila neschopnost hierarchii uchopit. Uvedli, že cítí, že tu nějaká je, ale nejsou schopni ji vymezit.

Respondenti také uváděli do vztahu hodnoty (relevantní s oborem) s teorií a integraci s identifikací. Řekli, že hodnoty jsou na vrcholu hierarchie, vzhledem k tomu, že na jejich základě se pak člověk začíná s některými tématy identifikovat a integrovat se do studia oboru. Záleželo na tom, jak moc jsou v souladu s jejich hodnotami, popř. jak moc důležité a užitečné pro ně byly. Podle toho jak se cítili integrování a identifikování se pak rozhodovali o tom, zdali obor budou studovat nadále či nikoliv.

Další uvedli na stejnou úroveň teorii, každodennost a hodnoty. Teorie poutá skupinu, je to základ, na kterém stojí celý obor, protože teorii musí každý získat k tomu, aby ji později mohl použít pro své výzkumy, informování, závěry nebo pro své závěrečné práce. Je to jeho jeden z hlavních pilířů, které pak ovlivňují další počínání. Tento pilíř je také stvrzován hodnotami, které jednotlivci uznávali již před studiem a jen si je potvrdili nebo je začali uznávat během studia. Každodennost je pro některé na stejné úrovni, vzhledem k její permanentní přítomnosti a vlivu na respondenta, který si ji uvědomoval a vnímal také její vliv. Každodennost se měnila v závislosti na času a prostoru a s ní i některé prvky hierarchie tak, jak byly potřeba právě v daný čas. Příkladem může být pobyt respondentů střídavě v místě studia, kde byla jejich každodennost více spojena se studiem oboru, vzhledem k prezenční formě studia a místem původu, kde se respondenti věnovali školním záležitostem méně a nahrazovali je jinými, relevantními k tomuto místu. Dalším příkladem pro dočasnou a místem ovlivněnou každodennost potom byly terénní výzkumy, které respondenti prováděli v průběhu studia jako praxe nebo jako výzkum pro napsání bakalářské nebo diplomové práce.

Hierarchie však nebyla pouze mezi prvky oboru, které podle respondentů ovlivňují skupinu studentů oboru Sociální antropologie. Byla i mezi jednotlivými členy skupiny, mezi nimiž byli také učitelé oboru. Vztah se pak tvaroval mezi učiteli a žáky, popř. mezi

žáky navzájem, pokud budeme hovořit o vztahu mezi aktivními členy²⁵¹. Respondenti uváděli, že vztahy mezi studenty a učiteli měly specifickou formu, protože to nebyly klasické vztahy autority. Tak to působilo zpočátku, kdy studenti nastoupili na univerzitu jako nováčci a neznali ještě místní „klima“. Učitelé pro ně byli noví lidé v novém prostředí, takže měli jejich plnou autoritu. Postupem času začalo docházet ke smazávání jednotlivých formálních přístupů tak, jak se obě skupiny začaly postupně poznávat a nabývat nové zkušenosti společně. K tomu napomáhaly zejména oficiální akce, které měly neoficiální zakončení v různých restauracích, kdy se někteří učitelé rozhodli přejít do více neformální úrovně tím, že si nechali od studentů tykat. Někteří s tím, že měli se studenty dohodu, že na formálním území při styku s dalšími kolegy přešli na vykání. U jiných to měnili studenti automaticky, protože necítili tuto přátelskou formu za vhodnou při určitých formálních příležitostech. K dalším velice vlivným událostem, které měly vliv na změnu vztahu mezi učiteli a studenty byly praxe terénních výzkumů. Zde trávili spolu mnoho času v kompletně odlišném prostředí, které mezi nimi vytvářelo přátelské vztahy, které, byť jen dočasně, opět povolily formu tykání, nicméně přátelství byla udržována i poté.

Někteří respondenti hodnotili vztah mezi nimi a učiteli jako uvolněný a přátelský, nicméně v rámci určitých pravidel, která však hodnotili pozitivně. Důležité pro ně bylo, že tato uvolněnost se promítala zejména do jejich diskuzní otevřenosti. Obě strany tak byly schopny otevřít diskuzi na téma relevantní k předmětu studia bez jakéhokoliv zdráhání, která pak vedla ke vzájemnému obohacení o informace, které mohly obě strany užít v budoucnu. Někteří učitelé neměli a ani se nesnažili o postoj autority, zejména na principu, že vše vědí a znají. Věděli, že i pro ně jsou studenti velkým teoretickým a praktickým obohacením, zejména když patřili také k mladším věkovým kategoriím s menšími zkušenostmi.

2.2.2. Hierarchie mezi studenty

Hierarchie byla také mezi studenty, ale spíše nepsaná. Vytvářela se postupně, tak jak se studenti postupně poznávali a vstupovali do interakcí. Podle respondentů to bylo dáno charakterem jednotlivců a jejich schopnostmi, které potom vkládali do studia, ovlivnění

²⁵¹ Vztah probíhal i mezi studenty a jednotlivými složkami univerzity, které slouží pro zabezpečení jejího chodu spíše, nežli pro získávání informací, podstatných pro studium.

tím, jak moc byli studiem motivováni, zdali je bavilo, chtěli ho pouze dostudovat nebo ho v budoucnu rozvíjet další úrovní studia nebo získáním relevantního zaměstnání. Tyto důvody pak částečně ovlivňovaly i jejich iniciativu²⁵², ze které pak těžili jiní, kteří měli jiné motivy, například pouze předmět dostudovat. Jedna z respondentek vnímala hierarchii mezi studenty jako tvořenou vlastní skupinou, kdy skupina pro určité úkoly volila určitý druh lidí, většinou vhodný pro daný úkol. Nikde však tato hierarchie nebyla psána, navíc k tomu přidala své pochyby o tom, co by to mohlo být. Uvedla, že by to mohla definovat jako rozdělení rolí ve skupině. Povstávala spíše z interakce v momentální situaci a čase. Někteří respondenti dodávali, že záleží na vnímání jednotlivců, jak budou hierarchii vnímat²⁵³, protože někdy i přesto, že je tento jev čitelný, jím být vůbec z pohledu studentů nemusí.

Byli zde však i respondenti, kteří uváděli, že mezi studenty není žádná hierarchie. Zdůvodnili to tím, že by studenti museli přicházet do dlouhodobého pravidelného kontaktu tak, jak to je na nižších stupních vzdělání (SŠ, ZŠ). Po mnoha měsících strávených dohromady v jedné střídě se studenti znají do té míry, že jsou schopni vytvořit i psanou hierarchii.

Hierarchie je u studenta oboru utvářena v interakci mezi studenty a jejich prostředím, které se skládá jak z jejich kolegů a učitelů tak z norem, které vytvářejí hranice a pravidla oboru. Svůj podíl vlivu mají také hodnoty respondenta, identifikace s oborem a integrace do něho, které souvisejí s motivací ke studiu a k naplnění svých cílů. Na jejich základě (nejen) potom hierarchii vytváří. Všechny zmíněné složky přispívají k tvorbě studijních strategií a taktik, které ve výsledku vedou k dokončení studia a získání akademického titulu. Hierarchie však není tvořena pouze na základě vlastního racionálního nebo emocionálního rozhodnutí, které vede k naplnění vlastních potřeb. Někdy je tvořena právě okolím a studenti ho musí přijmout, jako v případě nepsané

²⁵² Píši částečně, protože někteří studenti byli více iniciativní, aniž by chtěli ve studiu pokračovat. Jiní nebyli tolik iniciativní, protože na to neměli jednoduše čas, jelikož museli chodit do zaměstnání, které jim zabezpečovalo vyšší finanční příjem, který nedostávali od rodiny. Jiní byli demotivováni studiem z důvodů nezájmu nebo z důvodu jejich lenosti, která byla ještě podpořena náročností studia, která podle některých respondentů byla nízká. Další důvody se pak lišili individuálně od individuů.

²⁵³ Někteří mohou hierarchii vnímat ve chvíli, kdy některý ze studentů je v bližším kontaktu s učitelem, popř. participuje na některých oborových událostech (nezáleží na tom, zdali dobrovolně nebo ne).

hierarchie mezi studenty. Nutno podotknout, že hierarchie závisí na osobním individuálním vnímání situace.

2.2. *Hmotný aspekt*

Do hmotného aspektu respondenti zařazovali předměty, lidi, popř. jiné důležité nebo charakteristické části oboru, které měli podle jejich názoru také vliv na tvarování struktury skupiny oboru. Mnoho z nich bylo respondenty vnímáno jako symboly, hodnoty, popř. nástroje pro upevňování jejich identifikace s oborem, popř. jako pomocníci pro integraci do oboru. Jiné mohly vést také ke snížení nebo kolísání identifikace či integrace do oboru.

Mezi předměty nebo lidi, kteří měli pozitivní vliv, patřil respondenty již uvedený diktafon, který byl velikým pomocníkem při absolvování terénních výzkumů, při nichž dovedl studentům usnadnit, urychlit a zefektivnit práci, protože umožňoval pracovat s nahrávkami i po provedení rozhovoru a dodatečně. Mezi další pomocníky patřily knihy, ze kterých respondenti čerpali své vědomosti, které později uplatňovali během svého studia a pro úspěšné vystudování. Mimo to byly užívány pro diskuze se spolužáky a učiteli a tím pro posilování identifikace s oborem či integraci do něho.

Do hmotného aspektu pak byl respondenty zařazován i terénní výzkum²⁵⁴. Výzkum byl jednou z hlavních charakteristik oboru, který museli respondenti absolvovat, aby mohli obor vystudovat. Na výzkumu byla založena závěrečná práce, která umožnila obor vystudovat.

Mezi negativní hmotný aspekt potom patřily špatně vybavené učebny, které občas působily na seriózní vnímání oboru. Nutno podotknout, že tento stav nebyl záležitostí a politikou vedení katedry, ale vedení fakulty a univerzity.

Respondenti začali většinu předmětů používat až po započetí studia oboru na univerzitě. Jediným prvkem, který byl užíván některými předtím, byly knihy, které však měly spíše

²⁵⁴ Jeho hmotná uchopitelnost byla respondenty spatřována v jeho prožití, kdy se respondenti fyzicky nacházeli na určitém místě a prodělávali tento výzkum

populárně naučný charakter. Ti, co četli odbornou literaturu, která se některými tématy dotýkala právě oboru, jí četli proto, že se chystali na přijímací zkoušky na obor Sociologie.

Do hmotného aspektu byli uvedeni také učitelé, jakožto nástroje získávání znalostí, ručitelé oborů nebo symboly oboru.

Všeobecně mohu říci, že i přes symbolický, identifikační nebo integrační význam těchto předmětů pro některé studenty, tu také byl názor jiných, kteří uvedli, že nikdy nad významem jednotlivých předmětů nikdy neuvažovali. Uvědomovali si jejich praktičnost a užitečnost, ale není to pro ně tak důležité.

2.3. Kdo obor studuje?

Podle respondentů obor studují lidé, kteří mají alternativní životní styl²⁵⁵, odlišný od majority, to znamená, že nejsou zcela identifikováni s hodnotami majoritní společnosti. Pak to podle nich jsou také ti, co potřebují pouze získat libovolný vysokoškolský titul, aby měli zvýšenou šanci na lepší zaměstnání a o tomto věděli, že není na vystudování tak obtížný, dále to byli lidé, kteří si nebyli jistí, co by chtěli studovat a také věděli, že studium zde není tolik obtížné. Někteří z této skupiny pak v průběhu studia přešli na jiný obor či univerzitu, jiní se začali oboru intenzivně věnovat. Podle respondentů v tomto hraje velkou roli motivace, která určuje, jak moc flexibilní studenti budou a jak moc budou vyhledávat nové informace. Jeden z respondentů byl motivován ke studiu i tím, že se mu přijímací zkoušky nezdály obtížné. Respondenti byli často motivováni svojí rodinou pro studium a to i přesto, že rodina neměla tušení o čem obor je. Některé rodiny váhaly, protože respondent již pracoval a nyní se chtěl vrátit do školy. Ve chvíli, kdy viděli, že mu učení jde od ruky ho začali podporovat, což vedlo zejména ze strany sousedů k přehnaným očekáváním a nátlaku.

²⁵⁵ Vysvětleno již v kapitole o životním stylu.

2.4. Existence oboru

Obor podle respondentů udržuje také to, že je jednak akreditován, umístěn v oborové nabídce univerzity a existují v něm formální normy, tedy určité regulátory, které ukazují studijní cestu v tom smyslu, že respondent jimi vždy musí projít a akceptovat je, pokud chce dostudovat obor. Některé z norem byly ovlivněny učiteli, protože i oni měli pravomoc některé z nich měnit a upravovat, což poté podporovalo některé studenty ke studiu²⁵⁶. Jiní respondenti doplnili, že existence oboru souvisí s jeho důležitostí a potřebou antropologů, s čímž jiní nesouhlasili, protože viděli možnosti uplatnění.

K existenci oboru pak také přispívá to, že studenti tvoří skupinu, která je zaměřená na jeden předmět studia, kde mezi nimi probíhá oborová komunikace a diskuze získaných relevantních informací, které jsou pak také aplikovány na výzkum. K upevnění oboru potom přispívá i interakce s učiteli, často založená na přátelské bázi. To pak ovlivňuje způsob studia a přístup k němu – tedy integraci a identifikaci. Na tento stav přispívají i motivace, učitelé, způsob výuky, uplatnění na trhu práce. Studenti také dodali, že je tu hierarchie mezi pravidly. Ta formální jsou upřednostněna před těmi neformálními.

2.5. Hodnoty

Hodnoty jsou tvořeny jak oborem, tak studenty samotnými. V případě oboru jsou hodnoty většinou tvořeny a šířeny pomocí znalostí, které jsou šířeny skrze různé druhy médií a také učiteli. Respondenti získávali informace, které poté vnitřně zpracovávali, porovnávali a některé z nich přijímali za hodnoty²⁵⁷. Některé byly přijaty za hodnoty už od počátku studia a naprosto nekriticky, což se během studia změnilo a oni na základě nových informací a zkušeností začali přehodnocovat svůj názor²⁵⁸.

Jiné hodnoty si již přinesli s sebou do studia, kde si je novými informacemi potvrzovali²⁵⁹. Tyto hodnoty byly většinou vytvořeny rodinnou výchovou a jejími

²⁵⁶ Benevolentnější přístup v některých situacích

²⁵⁷ Kulturní relativismus, tolerance.

²⁵⁸ Kulturní relativismus.

²⁵⁹ Tolerance.

sdílenými hodnotami nebo návštěvou nižších stupňů škol. Některé hodnoty byly pro respondenty velice citlivé, protože ohrožovaly jejich identitu a identifikaci. Bylo tomu zejména proto, že na základě kritického myšlení, tolerance a vnímání světa skrze kulturní relativismus se tento svět stal pro respondenty až moc relativním a oni měli pocit, že ztrácí půdu pod nohama a to nejen ve světě vědeckém, v rámci oboru. Proto někteří z nich se rozhodli neodkrývat a nerelativizovat věci spojené s respondenty a jejich identitou.

Respondenti uváděli mezi své hodnoty již zmíněný kulturní relativismus, toleranci, terénní výzkum, uplatnění na trhu práce, učitele oboru, všeobecný rozhled na základě získaných informací, kritické myšlení, svoje charakterové rysy a pohled na svět.

Jak jsem již řekl, kulturní relativismus byl získán z teorie. Některí respondenti tento pojem přijímali nekriticky, což bylo dáno tím, že se nacházeli na počátku studia a hledali svojí identitu v integraci a identifikaci s oborem, kterou si budovali vzhledem k tomu, že byli studenty 1. ročníku. Po získaných zkušenostech začali svůj názor přehodnocovat, což nebylo pravidlem u všech respondentů. Některí ho uznávali i nadále jako hodnotu, která je pomohla sblížit se s oborem a na jejím základě poznávat a zkoumat okolní svět. Všeobecně můžeme říci, že i přes pozdější kritický přístup některých respondentů k tomuto pojmu, jím byli všichni ovlivněni a vnímali ho jako neoddělitelnou součást oboru, i vzhledem k tomu, že byl velice častým tématem ať již ve škole či mimo ni.

Další hodnotou byla tolerance, která byla z pohledu respondentů podstatným atributem, bez kterého není možno obor studovat. Tolerance byla důležitá zejména při praktikování terénních výzkumů, kdy jim umožnila podrobnější a přesnější pohled na zkoumanou problematiku. Respondenti uvedli, že tato hodnota jimi byla uznávána již před započtím studia a na oboru si ji pouze potvrdili a utvrdili. Tato hodnota a nejen tato je podle respondentů neoddělitelnou jednotkou a spojením mezi světem studia, vědy a běžným životem. Promítá se do něho. Jiní uvedli, že k pojmu tolerance, jakožto hodnoty, jsou více opatrní, protože je pro ně relativním pojmem, který se tvaruje v konkrétních situacích, navíc jsou zde ještě určité předsudky, se kterými studenti na obor částečně přišli, a které se nemění v krátkém časovém období nebo vůbec, protože jsou v respondentech zakořeněny. Ty se pak objevují v určitém čase a prostoru. Různá

úroveň tolerance pak vedla k odlišným studijním strategiím, které některé studenty ovlivnily právě ve výběru studijních témat. Na druhou stranu i přes snížené množství tolerance to nebylo tak velké, aby respondenty donutilo obor opustit a začít studovat jiný.

Následující hodnotou byl terénní výzkum, který je samotnou podstatou oboru, jeho artefaktem, který dovoľoval získávat pro respondenty důležité informace pro jejich analýzu, která pro ně byla velice důležitá pro vytvoření výzkumných zpráv. Terénní výzkum jim umožňoval spojovat teorii s praxí a na základě jejich zkušeností poté debatovat vzniklé problémy a řešit je. Tyto diskuze pak také přispívaly k identifikaci s oborem a k integraci do něho. Přispívaly k tvarování samotné struktury skupiny na základě interakcí během vzniklých debat, ale také během samotných výzkumů, kdy přicházely podněty z venku od zkoumaných osob a také mezi výzkumníky navzájem. Výzkum sloužil také pro získání informací pro závěrečné práce a možnosti dostudování oboru.

Jinou hodnotou potom bylo uplatnění na trhu práce, která je dost podstatným prvkem a jedním z důvodů, proč se respondenti rozhodli obor studovat. Pro některé z respondentů to byla jasná volba již od počátku, protože rodiče pracovali v příbuzných oborech, které byly pro respondenty motivující. Jiní měli jen „hrubou“ představu o tom, co všechno obor obnáší, protože i přesto, že se informovali o oboru na webových stránkách univerzity, stále si neuměli mnoho představit, o čem obor je. Během studia začali získávat podrobnější představu, která jim naznačovala, že situace není tak jednoduchá, jak se na první pohled zdálo. Někteří z těch, kterým se zdálo, že uplatnění v oboru bude složité a nikterak naplňující jejich představy, se rozhodli začít studovat nový obor, v němž viděli větší budoucnost jejich uplatnění.

Další respondenti viděli možnost uplatnění jako hodnotu až ke konci studia, kdy byli schopni uchopit obor, angažovat se ve školních aktivitách a díky tomu začít vidět nové možnosti jejich pozdějšího uplatnění v oboru.

Za další hodnotu byli vnímáni někteří učitelé a jejich způsob výuky a předmět přednášek, popř. jejich charakter. Tyto všechny faktory potom ovlivňovaly to, jakým způsobem byli vnímáni respondenty, což přispívalo k jejich identifikaci s oborem a jeho

integrací do něho. Jak dotazovaní uváděli, nejvíce je bavily a identifikovali se s nimi předměty související s praxí, tedy příběhy na základě zkušeností učitelů, popř. jiných výzkumníků, které byly zprostředkovány skrze znalosti učitelů, nežli teorie. Skrze ně měli možnost vidět mnoho teoretických informací uvedených do praxe, takže pro ně bylo snazší obor uchytit. Pak se jim také líbily předměty, které si učitelé dovezli ze svých výzkumů a zprostředkovali je pro své žáky. Někdy zaujímal ambivalentní postoje k učitelům, vzhledem k jejich zkušenostem s výukou pedagogů a jejich osobností a charakteru. O některých učitelích kolovaly také vtipy, které často vycházely z konkrétních zkušeností studentů s nimi, i přesto však byli vnímáni jako autority a hodnoty, protože studenti věděli, že jsou oboru takřka oddáni a snaží se přispívat k obohacení výuky. Navíc i různé vtipy nebo zvěsti měly dost často také integrační charakter do skupiny. K vnímání učitelů jako hodnot také přispěly změny jejich statusů při neformálních akcích a jejich participace na nich.

2.6. *Symbols*

Součástí oboru byly také symboly, za které byly považovány některé hmotné předměty (diktafon, knihy), ale také učitelé. Nutno však podotknout, že vnímání těchto „prvků“ jako symbolů bylo relativní, protože různí respondenti měli různý práh vnímání toho, co je symbol a co není. Pokud se shodli na tom, co je symbolem, znamenalo to pro ně pak prvky, které jsou pro ně užitečné, ať již z důvodu efektivnosti, s jakou byli schopni sbírat dostatečné informace pro pozdější respondentovu analýzu nebo z důvodu praktičnosti, kdy užívali ty předměty, o kterých si mysleli, že poskytují užitečné, relevantní a podrobné informace. Jiní respondenti se však s konceptem symbolů nesžili, protože jednotlivé hmotné předměty, popř. i učitele vnímali jako běžné nástroje na získávání informací, potřebných pro studování a v důsledku i pro vystudování oboru.

2.7. Identifikace

Vstup do sociálních skupin je obvykle spojen s identifikací se s danou skupinou. Tato skupina pak také slouží jako nástroj pro splnění svých cílů, popř. uspokojení svých potřeb. To však neplatí v případě respondentů. Ti uvedli, že se nijak obzvlášť nevymezují vstupem na obor jakožto jinou cestou, jak žít svůj život a naplnit své cíle, potřeby. Nezvolili si obor jako alternativní cestu života v opozici k majoritní kultuře. Jeden z nich uvedl, že s majoritní kulturou nesouhlasí ve všech parametrech, ale je stále její součástí a užívá některé její prvky. Proto obor nevnímá jako alternativní způsob naplnění svých cílů, ale jako objekt svého zájmu o obor, který byl spojen se sociologií, o kterou se také zajímá. Důvodem zájmu bylo kritické myšlení a získání vědeckých „pravých“ názvů sociálních fenoménů. Jiní přišli také ze zájmu o obor nebo o prvky s ním spojené, jako je rasismus a netolerance. Tolerance byla jednou z jejich hodnot, které byly spojeny s poznáváním odlišných kultur. Tato hodnota se také potvrdila a podnítila respondenty k dalšímu studiu oboru, které gradovalo v získání oborového zaměstnání

Motivem pro další poté bylo určité sociální cítění a nezkušenost s oborem. Nezkušenost ve formě neúplných informací o oboru a určitá představa o jeho „exotickém obsahu“, která působila přitažlivým dojmem pro respondentku, takže se rozhodla pro studium.

Jedna z respondentek se již vymezovala proti majoritní kultuře participací v anarchistickém hnutí, což však podle ní nebyl důvod pro její účast na studiu oboru. Tím byl zájem podněcený rodiči, kteří se pohybovali, jak jsem již zmínil, v příbuzných oborech, které byly spojeny s cestováním a kontaktem s etnickou skupinou.

K identifikaci s oborem napomáhalo mnoho faktorů. Jedním z nich pak byla benevolentnost některých učitelů k ošacení studentů, v případě zkouškového období. Učitelská shovívavost (byť v mnoha případech nevyřčená) pak zvyšovala emoční komfort studentů při absolvování zkoušek a zápočtů a více je to přibližovalo k oboru, vzhledem k možnosti komparace s ostatními obory a možnostmi oblékání studentů. Byli zde však studenti, kteří si toto ani neuvědomovali a vyjadřovali tak pouze svůj status, postoje nebo symboliku.

Podle respondentů identifikace s oborem sílila a slábala v závislosti na prostoru, kde se nacházeli. Silnější identifikace tak probíhala ve škole, kdy byli v každodenním kontaktu s oborem a svými kolegy, narozdíl od domácího prostředí a debaty s laiky. Podle dotazovaných pak také dochází k vyšší identifikaci ve chvíli, kdy se člověk pohybuje v oboru po delší dobu a snaží se tak získat zkušenosti a znalosti. K zesílení identifikace došlo ve chvíli, kdy respondenti byli schopni uchopit a pochopit učivo v celkovém pohledu, což se velice často dělo na konci studia a při styku s přáteli. K oslabení přispívali přátelé respondentů, kteří se pohybovali mimo okruh oboru, dále pobyt a zkušenosti v zahraničí, možnost uplatnění nebo konflikt ve vedení oboru. K identifikaci potom přispívali také učitelé svojí výukou a charakterem, který působil na zainteresovanost studentů na oboru. Velikost identifikace s oborem však někdy byl i relativní pojem, protože někteří studenti přesto, že je obor bavil, tak jejich malá iniciativa více souvisela s jejich neprůbojností, nežli malou identifikací.

Identifikace s oborem byla u některých studentů ambivalentní, protože někteří z nich na jednu stranu vyvíjeli iniciativu pro školu a na druhou stranu je tížila možnost uplatnění v oboru, která u nich budila pocit nejistoty. Jedna respondentka podmiňovala svojí vyšší identifikaci s oborem na základě změny tématu výuky z vymezování oboru na více metodologickou debatu a rozebírání více praktických témat.

Ne všechny prvky měly zásadní vliv na identifikaci s oborem. Například hmotné předměty, z nichž některé patřily neoddělitelně k oboru, neměly podle respondentů zásadní vliv. To zdůvodňovali tím, že to byly předměty, které byly učiteli „doporučeny“²⁶⁰ k sehnání. Respondenti k nim tedy neměli stejný vztah²⁶¹ jako k těm, které si sehnali dobrovolně, a proto, že pro ně měly důležitou funkci a význam, související s efektivitou studia. Některé z nich měly formu symbolů, protože se často používaly a hlavně byly pro respondenty důležité a užitečné. Takové z nich pak částečně do identifikace s oborem přispívaly²⁶². Pro některé studenty však neměly vyšší význam, uvědomovaly si jejich důležitost, ale nepřikládali jí tolik významu, aby to podle nich mělo nějaký významný vliv na identifikaci s oborem. Navíc jako nástroje identifikace je

²⁶⁰ S jistou dávkou apelu.

²⁶¹ Tento vztah nebyl na počátku také vybudován.

²⁶² Diktafon, literatura.

užívali ve chvíli, kdy docházelo k mezioborovým debatám a respondenti vymezovali oborové hranice. Některé hmotné předměty vytvářely pocit identifikace s předmětem studia v terénu, nežli se studiem oboru²⁶³.

Identifikaci také stimulovaly některé studenty uznávané hodnoty, které získávali během studování oboru z teorie a praxe jako kritický přístup, emický a etický přístup nebo kulturní relativismus, jakožto nedílné součásti studia oboru. K tomu musím dodat, že identifikace se neprojevovala se všemi prvky, se kterými studenti přišli do styku.

Identifikace s oborem také nepřispěla ke změně hodnot, protože byly většinou v souladu s přesvědčením respondenta a s hodnotami, uznávanými již před započítím studia.

Ztotožnění s oborem také nemělo významný vliv na možnost uplatnění u některých respondentů. Na základě získaných zkušeností ponechávali možnosti uplatnění větší prostor, nezaměřený pouze na studovaný obor. U jiných tomu bylo právě naopak a chtěli rozvíjet to, co studovali. Jiní se s oborem tolik neztotožňovali, a proto byla i jejich představa o uplatnění jiná, bez jakéhokoliv řešení, zdali se s oborem identifikují či nikoliv. Další dokonce začali studovat ještě jeden obor.

Důležitým poznatkem je, že i přesto, že se studenti neidentifikují se všemi získanými informacemi při studiu oboru, nemá to na jejich postoj k oboru zásadní vliv. Vnímají diskuzi na daná témata (která nepřijímají) jako základní esenci oboru, je to něco pro ně normálního, s čím se identifikují. Větší identifikace podle nich proběhla do konkrétních zážitků, které byly pro respondenty hmatatelnější a užitečnější nežli do teorie, která mnoha respondentům mnoho neříkala.

2.8. *Integrace*

Identifikace byla v interakci s dalšími složkami skupiny, jako například s integrací do oboru. Integrace byla rozdělena na integraci s učiteli a studenty ve formě jejich interakce s nimi, dále na přístupu ke studiu oboru, tedy jak rychle byli respondenti schopni

²⁶³ Romské umění, oblečení.

pochopit látku a byli schopni s ní pracovat, což opět souviselo s učiteli, jejich osobností a srozumitelností výuky. Posledním oddělením byla integrace do prostředí univerzity, tedy jaký je status a role studenta a jak rychle a efektivně jsou schopni se vypořádat se všemi organizačními záležitostmi.

Při vymezení oboru respondenti uvedli, že rychlejší identifikace s oborem způsobí snazší integraci do něho. Jiní to vnímali tak, že obě dvě skupiny spolu souvisejí s tím, že pokud bude moje identita bránit integraci, tak integrace neproběhne. Identita se během integrace může změnit, protože probíhá začleňování do jiného pojetí identity. Podle respondentů identita může bez integrace existovat, integrace bez identity však nikoliv. Jeden z respondentů dodal, že obě jsou ve vztahu, ale identifikace ještě nemusí znamenat integraci, protože se student nemusí integrovat do všech složek skupiny. Vnímání identifikace a integrace je u každého individuální, nicméně pokud by neproběhla alespoň na určité úrovni, pak by studenti obor nestudovali.

Integrace identifikaci tolik neovlivňuje. Jedna z respondentek se dle jejího názoru integrovala do oboru, ale měla problém s identifikací v tom smyslu, že přecházela z identifikace s oborem jako celkem, který měl pevné neotřesené hranice. To, co bylo v teorii psáno, vnímala jako pravdu. Postupem času však přecházela k identifikaci s oborem jako diskurzem, tzn. debatou mezi přístupy, které relativizovaly veškerou jistotu.

Integrace byla nejsilnější na počátku studia, kdy se respondenti setkávali s novými prvky, se kterými se museli vyrovnávat a adaptovat se na ně. V průběhu studia již nebyla tolik silná, vzhledem k tomu, že díky již získaným zkušenostem během studia bylo mnoho věcí pro respondenty rutinními a nevěnovali jim tolik pozornosti a úsilí se do nich integrovat.

Integrace měla dvě formy. Jak studovat, tzn. pochopení učebního principu, najít vhodnou, efektivní, úspěšnou cestu ke studiu a umět se pohybovat v organizačních záležitostech. Druhou skupinou bylo co studovat, tedy které získané vědomosti bude student studovat a rozvíjet je. Pak také informace o učitelích, jejich požadavky na studium, studium literatury.

Integrace měla ještě další formy a to integraci formální – s univerzitními institucemi a integraci neformální - sociální, poznávání studentů, života na kolejích apod.

Vysoká identifikace podle respondentů znamená hlubší integraci. Jedinec tak rozšiřuje své schopnosti a možnosti, protože ho obor baví a snaží se z toho co nejvíce vytěžit. Integrace pro některé respondenty sílí s přibývajícimi zkušenostmi, vědomostmi, větší sociální sítí nebo kritickým myšlením.

Integrace také sílí a slábne, záleží na charakteru jedince. Pro integraci a identifikaci respondentů s oborem pak byla důležitá určitá místa, jako hospoda Na Rychtě nebo určité kavárny, kde se scházeli jak s učiteli, tak se studenty, na neformálních diskuzích.

2.9. Každodennost

Každodennost byla ovlivněna a tvořena převážně studiem a studijními povinnostmi, které museli splnit, aby mohli vystudovat a získat akademický titul²⁶⁴. Každý z respondentů dával důraz na různý přístup ke studiu tak, jak byl zvyklý nebo jak mu to vyhovovalo pro úspěšné splnění. Někteří si systém a taktiku museli vyhledávat postupně vzhledem k tomu, že studovali ne na gymnáziu (užívající podobný výukový styl jako VŠ), ale na střední škole. Jiní museli i přes určitou zkušenost strávit více času nad vymýšlením taktiky pro učení, protože byli schopni individuálně rozlišit způsob vyučování některých učitelů a jejich požadavky do studia. Tato taktika byla rychleji a úspěšněji zvládnuta v průběhu studia u dalších předmětů, které byly vyučovány většinou stejnými učiteli, takže studenti již byli schopni intuitivně odhadnout, jak bude výuka vypadat a jaké úsilí pro ni budou muset vynaložit, pokud se rozhodli předmět pouze splnit s minimálním zájmem.

Každodennost se však neskládala pouze ze studia. Někteří respondenti byli limitováni finančně, vzhledem k tomu, že neměli tak velkou finanční podporu od rodiny, která byla motivována různými faktory. Respondenti tak navazovali krátkodobé i dlouhodobé pracovní poměry, které dokonce byly i na směnný provoz, aby se finančně zabezpečili.

²⁶⁴ Studijní každodennost také do jisté míry odpovídala zájmu o obor a motivům studia. Jindy však byla omezena ekonomickými a tím pádem časovými možnostmi.

Tyto pracovní poměry pak významně ovlivnily i studijní každodennost, protože respondenti pak volili vhodný časový poměr pro úspěšné studium a pro plnění závazků zaměstnance. Tato taktika také obsahovala zvažování užitečnosti, formy a rizika nesplnění určitých výukových předmětů pro studium. Jindy se snažili domluvit s kantory na alternativní možnosti studia, kterou museli zvolit právě kvůli zaměstnání.

Do každodennosti však patřily i ostatní věci, které souvisely s uspokojováním základních lidských a hygienických potřeb a také hobby – volnočasové aktivity, které byly spojeny s určitými zálibami, jako byla péče o psa, včetně vycházek, které den jedné respondentky zcela roztříštily. Respondenti také uváděli, že se jejich každodennost měnila s přibližujícími se závěrečnými zkouškami a závěrečnou prací. Někteří z nich se snažili splnit tolik předmětů, kolik jen bylo možné a kolik museli splnit během prvních let studia, aby měli více času na poslední rok a závěrečnou práci. Jiní to tak naplánované neměli nebo to vzhledem k měnícímu se studijnímu plánu a pravidlům ani udělat nemohli, takže byli závěrečný půl rok dost pracovně vytížení. Poslední podstatnou informací je, že každodennost se z pohledu respondentů měnila, tak jak docházelo k míchání životních stylů a tím i každodennosti.

Ačkoliv se zdá, že každodennost je bezvýznamnou složkou struktury skupiny, není tomu tak zcela pravda. Každodennost je se strukturou skupiny v interakci, kdy obě dvě skupiny konstruují a ovlivňují sebe na vzájem. Jinými slovy, studijní každodenní realita se vším všudy je přímo součástí respondentovi každodennosti, i když ne celé. Každý z respondentů měl i jiné části každodennosti, které musel během každého dne realizovat²⁶⁵ bez jakéhokoliv vlivu oboru. Na druhou stranu také ostatní prvky každodennosti respondentů přispívaly k tvorbě struktury skupiny. Tak například zaměstnání nebo potřeby domácího zvířete omezovaly studijní možnosti některých respondentů do té míry, že museli vynechávat některé přednášky a semináře. Úkoly na semináře pak plnili dodatečně nebo za ně plnili náhradní. Každodennost se také měnila v závislosti na čase a místu nebo vlivem racionálních či emotivních rozhodnutí studentů, kteří se snažili naplnit své potřeby.

²⁶⁵ Nejčastěji to bylo zaměstnání na částečný nebo plný úvazek.

2.10. Média

2.10.1. Dělení médií a jejich druh

Média byla respondenty dělena na ta relevantní a nerelevantní. To znamená na ta, která měla na respondenty zásadní vliv a úzce souvisela s oborem, a na ta, co nikoliv. Informace z médií byly po získání většinou ještě kriticky analyzovány, což se jednotlivce od jednotlivce lišilo, protože každý měl jinou představu o tom, co je kritická analýza. Součástí získávání informací pak byla i diskuze, která je propojena s právě s kritickým myšlením. Tyto diskuze probíhaly nejčastěji mezi studenty samotnými a studenty a oborovými učiteli a měly za účel rozšíření znalostí a informací a uvedení dalších na pravou míru.

Mezi relevantní a hodnověrná média potom respondenti řadili odborné časopisy, internet ve smyslu užití vědeckých elektronických zdrojů jako JSTORE, EBSCO host, Proquest, popř. webové portály neziskových a jiných organizací, souvisejících úzce s oborem. Mezi nevěrohodné zdroje potom byla řazena masová média jako televize a rádia, popř. populární internetové zdroje. Tato média pak byla spíše zdrojem podnětů pro výzkum a kritické zpracování, vzhledem k jejich mediální zkreslenosti²⁶⁶. Masová média navíc přispívala k pojmovému zmatku a dezinformaci, což opět potvrzovalo jejich nevěrohodnost.

Respondenti si myslí, že obor není pro masová média ani pro společnost přitažlivý. Obě skupiny o něm nemají velké povědomí, a proto není nikterak rozšiřována jeho popularita. Díky nedostatku mediálního zájmu, který by obor nějakým způsobem prezentoval a rozšiřoval do podvědomí společnosti, nedochází k jeho ocenění právě ve společnosti. Díky tomu dochází jen k malé podpoře (ať již finanční, technické nebo institucionální), která by pomohla obor dále rozvíjet a nacházet pro něj nová uplatnění a nové pracovní pozice.

²⁶⁶ Masová média podle respondentů informovala o oboru pouze pokud zemřela nějaká významná vědecká oborová ikona, popř. některá z veřejně známých osobností se začala tomuto oboru věnovat a byla pozvána do různých „talk show“ nebo s nimi byly udělány rozhovory do různých populárních časopisů. Dalšími důvody určitého zájmu médií pak byla určité etnické skupiny a jejich konflikt s majoritní skupinou, která byla přitažlivá pro veřejnost. Nemusím zde už ani dodávat, že mnoho informací bylo médií zkresleno, právě pro účel vyšší sledovanosti. Obecně pak můžeme říci, že všechna média měla určitý vliv, jen ta relevantní sloužila k zisku informací a masová spíše jako prostor pro užití relevantních oborových informací do praxe.

Mezi média byly zahrnováni také učitelé oboru, ačkoliv spíše jako zprostředkovatelé relevantních informací, podobně jako knihy a jiné elektronické zdroje. Stejně jako tyto zdroje, i oni odkazovali na další nové informace a odkazy. Výhodou tohoto zdroje potom bylo, že pokud studenti nerozuměli některým získaným informacím, mohli je s konkrétními učiteli hned konzultovat nebo diskutovat.

2.10.2. Funkce médií ve skupinovém kontextu

Média (nikoliv masová) pak měla podíl na identifikaci respondentů s oborem, a tím i se skupinou studentů oboru, protože byly zprostředkovateli informací, které byly podstatné pro studentské oborové vědomosti, a tak i zdrojem identifikace. Tato identifikace však nebyla jednotná a pevná po celou dobu studia, ba naopak kolísala mimo jiné také podle jasnosti a uchopitelnosti získaných informací, což bylo ovlivněno osobností a charakterem respondenta, jeho hodnotami a myšlením nebo také motivací ke studiu apod. Přispívala k rozšiřování znalostí k návodu, jakým způsobem dělat terénní výzkumy a také k integraci, což mělo formu již zmíněné diskuze s ostatními kolegy studenty a učiteli. Respondenti také uváděli, že relevantní média neměla žádný vliv na symboly související s oborem, popř. na hmotný aspekt, což je pouze částečná pravda. Jedním z příkladů může být příklad diktafonu, jehož povědomí o něm bylo získáno právě z médií a jeho časté užívání z důvodů jeho praktičnosti potom vedlo i k tomu, že se pro některé respondenty stal symbolem oboru.

Chci zde ještě doplnit, že mezi média také patřily sociální sítě, konkrétně Facebook, které jsou v dnešní době velice populární. V době, kdy jsem prováděl výzkum, však měly k populárnosti ještě daleko a respondenti je nevyužívali tolik a tak efektivně, jak by se dalo. Proto k tomuto médiu nepřikládali velký význam. Pro ně Facebook sloužil jako nástroj pro běžnou komunikaci mezi přáteli, nejen mezi studenty oboru, a jako nástroj pro dohodnutí přátelských setkání, ačkoliv v omezené míře. Nesloužil však pro ně jako nástroj pro studentské, oborové akce, kde se přes tuto síť posílají pozvánky na jednotlivé akce. Síť by tak sloužila jako efektivní nástroj pro potenciální identifikaci s oborem a integraci do něho. Důvody byly dva. Jak jsem již zmínil, Facebook nebyl

v té době ještě tolik populární, takže mnoho lidí ještě nemělo zřízený účet, a proto více využívali mobilní telefon, popř. se scházeli osobně. Ti co účet měli, ještě nebyli tolik zruční v jeho užívání, takže neužívali všech efektivních nástrojů, které síť umožňuje ke komunikaci a fyzickému sdružování. To, že tomu tak bylo, ještě neznamená, že se situace v dnešní době nezměnila. To je však již věc budoucích výzkumů.

2.11. Pravidla/Normy

2.11.1. Druhy pravidel/norem

Pravidla/normy jsou respondenty vnímána ve dvou významech. Jako vnější formální hranice a regulativy univerzity. Tyto pravidla/normy jsou vytvářena ministerstvem školství a vynucována konkrétní univerzitou, která jimi podmiňuje průběh studia a jeho dokončení, na jehož základě je také získán akademický titul²⁶⁷. Další pravidla/normy byly identifikována jako teoretická, zprostředkovaná získanými informacemi při studiu. Tato pravidla/normy však v převážném množství případů neexistovala, protože respondenti hodnotili teorii jako diskurzivní jednotku, která je spíše seznamovala s variací přístupů a definic sociální reality a nabízela jim tak různé možnosti, jak je vnímat a přispívat do nich, což více rozšiřovalo jejich vědomosti o realitě a povědomí, nežli je to uzavíralo do specifických hranic, které by museli akceptovat a následovat. V jednom případě byla zmíněna a vnímána metodologie jako teoretické pravidlo/norma, která byla tak akceptována částečně a ještě dobrovolně. Určité přijetí bylo dáno jejím kritickým přístupem, který byl dán na základě zkušeností a dalších znalostí, které v ní diskutoval. Dobrovolnost spočívala v tom, že na základě snahy o kritické zhodnocení některých metodologických přístupů vybral ty přístupy, které podle jeho názoru měly nějakou vědeckou váhu, tedy mohly přispět k vyššímu stupni pravděpodobnosti a důvěryhodnosti výzkumu nebo popsání reality, a se kterými se tak identifikoval. Třetí normou nebo spíše pravidlem, které si stanovovali sami respondenti byla morálka, motivace, zájem o obor, závazek k rodičům, které byly hnacími motory pro studenty pro úspěšné dokončení oboru. Někteří studenti pravidla/normy vnímali, ale neměli pocit, že by je to nějak omezovalo. Jiní to vnímali jako povinnost se adaptovat na podmínky,

²⁶⁷ Tyto normy/pravidla sloužily jako cesta pro splnění studia a respondenti mohli ovlivnit jejich výsledek, který vymezovaly vlastní píli.

kteře byly dané a nebylo možné se jim vyhnout, takže to neřešili. Struktura neformálních pravidel byla závislá na individuální motivaci a sympatiích studentů.

Některá pravidla/normy nebyla zmiňovaná, ale na základě výpovědního kontextu sem můžeme zařadit i kulturní relativismus a toleranci. Podle některých respondentů patřila mezi pravidla/normy i terénní praxe, kde se ověřovaly teoretické znalosti. Sloužila také jako formální podmínka k absolvování studia, to znamená, že některá pravidla/normy měla překrývající formu. Byla současně formálním, teoretickým a i praktickým pravidlem/normou, která musela být splněna. Druhým pravidlem/normou je zájem o obor. Ten podle respondenta značně podmiňuje formu studia a jeho úspěšnost. Nemusí tak tomu být však pravda, protože na oboru se nacházeli i takoví studenti, kteří i přes velký zájem o obor byli schopni studovat s nevelkými obtížemi a úspěšně.

Pravidla/normy všeobecně pak mohou podnítit snazší integraci do oboru. Je to dáno tím, že normy fungují jako ukazatelé a vodítka pro studenta oboru, která mu značí, co je všechno zapotřebí udělat pro splnění studia. Přestože jim respondenti nepřikládali žádnou, pro studium oboru ve smyslu příspěvku pro budoucí povolání, důležitost, jejich akceptování znamenalo určitou úroveň integrace, protože je jedinec přijal. Ještě je tu jedno pravidlo/norma, která mělo specifické postavení mezi ostatními. Patří mezi pravidla/normy teoretická, nebyla však získávána přímo, ale dlouhodobým, pozvolným, nepřímým způsobem na základě získávané teorie, praxe, zkušeností, které byly dlouhodobě diskutovány. Bylo to kritické myšlení, které si jedinec osvojoval po celé studium.

2.11.2. Funkce pravidel/norem

Všechna zmíněná pravidla/normy hrála různou roli při integraci do oboru a při vytváření identifikace a identity s ním. Zatímco formální pravidla/normy neměla na identifikaci vliv téměř žádný, protože žádný z respondentů neočekával, že by procházel jednotlivými překážkami s velkými problémy a byla brána jako spíše doplňková, jako nutné zlo. Teoretické zanechávala vliv o něco větší, protože i přesto, že bylo jen na respondentech, zdali je přijmou či nikoliv, ve chvíli, kdy se tak stalo, se staly součástí respondentovy reality, kterého pak doprovázela po celé studium, čímž se stala součástí jeho identifikace. Pravidla/normy typu morálky, motivace ke studiu apod. podporovala

integraci identifikaci s oborem již ze své podstaty. Akceptování formálních pravidel/norem pak znamenalo integraci do oboru. Akceptování teoretických pravidel/norem a tím integrace do oboru je relativní, protože záleží na akceptování některých informací jako norem. Většina respondentů vnímala teoretické informace jako diskurz, takže zde můžeme hovořit o integraci ve chvíli, kdy bude tento diskurz akceptován.

Pravidla/normy formální byla přijímána spíše z donucení. Jejich neakceptování znamenalo neumožnění studia. Pravidla/normy teoretická mají dobrovolný charakter. Vztah pravidel/norem a identifikace je trochu složitější, nežli mezi pravidly/normami a integrací. Identifikace se s pravidly/normami nepochybně prolíná, pokud hovoříme o identifikaci se studiem oboru. Identifikace totiž určitá pravidla/normy absorbuje, jsou její součástí. Záleží však na jedinci, která pravidla/normy to budou, respektive které přístupy vyhodnotí jako pravidla/normy.

Pravidla/normy tedy existují spíše ve formě formální. Jedinci jsou si vědomi, že je musí splnit, nedávají jim však tak velký význam. Jsou však součástí studijní reality (životního stylu) a to ne pouze na úrovni studia oboru, ale také na úrovni všeobecné, tedy při jakémkoliv studiu VŠ. Jelikož jsou součástí této reality, studenti je musí akceptovat, pokud chtějí obor dokončit. Tím dochází k jejich zvnitřnění, stává se součástí identifikace (nikoliv však zdůrazňované). Tou se mohou stát pravidla/normy teoretická, protože jsou součástí studia. Pro některé respondenty se stanou součástí, protože je každodenně nebo velice často používají, identifikují se s nimi na základě svých hodnot a jsou pro ně důležitá. Pravidly/normami mohou být i předměty. Vše záleží na jedincově definici situace a na tom, jak velký význam se předmětům připisuje.

2.12. Životní styl

Životní styl patřil k individuálním záležitostem, protože každý z respondentů do oboru přišel s více méně odlišným životním stylem, který začal mít určité prvky společné s ostatními vzhledem ke společnému sdílení studia oboru a s ním spojeným terénním výzkumem. Každý z těchto životních stylů byl ovlivněn zejména socio ekonomickými faktory a hodnotami, které si respondenti sebou přinesli a které působily na jeho charakter, který tak byl tvarovaný a ovlivněný. Zvyky a hodnoty, které lemují životní styl respondentů, který vedli doposud se setkal s novým, studijním, oborovým. Respondenti pak museli tyto styly určitým způsobem kombinovat, tak aby docházelo k naplnění jejich životních potřeb a cílů. Proto docházelo k tomu, že museli v určité chvíli preferovat jeden a nebo druhý v závislosti na situaci, místu a času.

Při tomto upřednostňování docházelo k hierarchii prvků životního stylu, například vzdělání před volnočasovými aktivitami. Jiní to vnímali jako interakci prvků v rámci jednoho životního stylu, která je doplňková. Jeden prvek tu je za účelem prvku druhého, díky tomu pak dochází k naplnění určitých cílů.

2.12.1. Druhy životních stylů

Respondenti rozlišovali dvě dimenze životního stylu, a to teoretický a praktický. Teoretický měl podobu informací získaných o výzkumech z knih, od jiných autorů. Praktický měl podobu vlastní fyzické zkušenosti, který měl potom jinou podobu. Životní styly byly také rozlišovány z pohledu obecnosti. Tak respondenti hovořili o obecném životním stylu, kam zahrnovali studium na VŠ nebo ostatní prvky, nepatřící do dalších kategorií, jako způsob bydlení, stravování nebo volno-časové aktivity nesouvisející s oborem, pak konkrétní životní styl, který byl spojen se studiem oboru, zde zdůrazňovali zejména roli terénního výzkumu a životní styl spojený se zaměstnáním v průběhu studia²⁶⁸. Tam patřila zaměstnání na částečný a plný úvazek, která s oborem souvisela a také nesouvisela. I do životního stylu se promítají některé prvky struktury oboru, jako je identifikace s oborem, integrace, dále pak tolerance, stereotypy, předsudky, interakce s ostatními studenty, ty potom přispívají k tomu, který životní styl bude respondentem více preferován

²⁶⁸ Nutno podotknout, že některé životní styly byly dlouhodobé a jiné krátkodobé.

2.12.2. Vztah mezi jednotlivými životními styly

Životní styly se také ovlivňovaly a protínaly, i když ne na všech úrovních. Jeden z respondentů uvedl, že studium obecně ovlivnilo jeho obecný životní styl, nikoliv však konkrétní životní styl, související se studiem oboru. Zdůvodňoval to tím, že nikdy nebyl na terénním výzkumu natolik dlouho, aby ho to významně ovlivnilo. Zajímavé však je, že změnu hodnotil na základě radikálních kulturních odlišností. Přestože aktivní participace na školních událostech vedla do jisté míry ke změně jeho životního stylu, on to tak nevnímal, vzhledem k tomu, že to pro něho bylo něco normálního, regulérní každodenní události v rámci jeho způsobu života. Jiní byli názoru, že je obor neovlivňoval tak radikálně, aby změnil jejich obecný životní styl. Někteří uvedli, že návyky obecného životního stylu částečně ovlivňovaly konkrétní životní styl v nasazení ke studiu, splňování úkolů a výsledky. Podle názoru dalších, konkrétní životní styl neměl na jejich obecný také žádný vliv, vzhledem k tomu, že neměl některé prvky jak aplikovat.

Obecně pak můžu říci, že životní styly byly v interakci a záleželo již jen na respondentovi a jeho osobnostních, charakterových vlastnostech a jeho uvažování, který bude (muset) upřednostňovat v souladu s jeho strategií studia oboru. To se také podepsalo na struktuře celého studia oboru, protože v případě výběru obecného nebo pracovního životního stylu muselo nutně dojít k vlivu na konkrétní oborový životní styl.

2.12.3. Skupinové vztahy v rámci oborového životního stylu

Jak jsem uvedl, mezi životní styly patřil i ten oborový. Mimo jiné do něho také patřila skupinová integrace, která mohla konsolidovat skupinu a současně přispívat k integraci do oboru a identifikaci se s ním. Tato integrace skupiny však neprobíhala tak jednoznačně. Respondenti byli zpočátku studia provázání více s ostatními studenty všech oborů, protože se s nimi potkali na kolejích, kam zamířili ještě před studiem. Až postupem času se začali více setkávat a spojovat s ostatními, k čemuž pomohly i oborové neformální akce zejména v hospodách. K tomu navíc tito respondenti utvářeli na oboru skupinky pouze s některými lidmi, se kterými navázali přátelství a spolupráci. Největší změna nastala s přestupem na magisterské studium, kdy se skupiny rozpadly, protože někteří respondenti již nepokračovali ve studiu nebo přešli na jiné obory a školy.

Došlo proto k přeskupení a jinak nesourodí studenti se začali spojovat dohromady, k čemuž přispěla i určitá známost, kterou po předchozí tři roky měli.

Specifickou roli hráli různé oborové události, které přispívaly k integraci do oboru a identifikaci s tím. I respondenti tyto události navštěvovali, nicméně postupem času začala účast většiny z nich na těchto událostech slábnout. Jedním z důvodů bylo i to, že obor již dostudovali nebo se blížili k jeho závěru a měli již jiné priority. Mezi ně patřilo i to, že chtěli volný čas trávit jiným způsobem, včetně omezené konzumace alkoholu. Tyto události se začaly objevovat v hojném počtu na to, aby mohly respondenty v rozhodnutí ovlivnit, na druhou stranu přišly ve chvíli, kdy již byla většina respondentů prakticky mimo školu. Nicméně někteří z nich, kteří se zde ještě nacházeli, byli ve vztahu k oboru aktivními a dokonce se účastnili organizace některých těchto událostí, které mohou napomoci k integraci do oboru a identifikaci se s ním. Všeobecně pak mohu říci, že respondenti po vystudování oboru na univerzitě s ním v místních podmínkách ztrácejí kontakt. Nemám na mysli ztrátu kontaktu s oborem jako takovým, zvláště ve chvíli, kdy někteří z nich našli uplatnění právě v něm. Podstatné však je to, že přes ztrátu kontaktu s děním na oboru nedochází ke ztrátě kontaktu mezi jednotlivými členy skupiny a to zejména díky technologiím a díky tradičním setkáním na pro ně tradičních místech.

III. Diskuze

3. Subkultura či nikoliv?

Jsou studenti antropologie tedy subkultura nebo ne? Samotné vymezení pojmu subkultura není zcela jednoznačné a je do jisté míry obtížné, protože odráží jak jednotlivé přístupy jednotlivých autorů, tak škol a aby toho nebylo málo, tak jsou také produktem doby a místa. Přesto bych chtěl tyto přístupy použít pro srovnání s mými daty, která by měla ukázat, zdali je předmět mého zájmu subkulturou či nikoliv.

Jak uvádí Martin, sociologové vnímají subkulturu jako ideje, které jsou udržované identifikovanou skupinou v jejím jádru. Tyto ideje jsou značně odlišné od těch obecně sdílených členy nebo jsou k nim v opozici (In Bennett 2004: 24)²⁶⁹. Podle něho mohou být skupiny také brány za subkulturní ve smyslu tom, že sociální pořádek je výsledkem nekonečného boje za výhody mezi skupinami a individui (In Bennett 2004: 25) nebo jako jasně definována jako skupina, jejíž členské aktivity byly organizovány okolo vzdáleného setu hodnot a víry, což vnímá jako teoretický problém dřívějších strukturních perspektiv (In Bennett 2004: 30)²⁷⁰. Jiní vnímají subkulturní konstrukt jako pozlátko pro komunikaci, která probíhá ve vnitřně uzavřených skupinách a pro znalost chování sdíleného touto skupinou²⁷¹ (Fine, Kleinman 1979: 9). Podle dalších autorů je subkultura pojednávána spíše jako kategorie členství, ve které kritéria pro sounáležitost jsou založená na sítích nebo struktuře nežli závislá na systému praktik a víry (Valentine, Cloward, Ohlin In Fine, Kleinman 1979: 2)²⁷². Yinger vnímá subkulturu jako

²⁶⁹ „(...) and have frequently used the concept of „subculture“ to refer to ideas held by identifiable groups within these collectivities – which are distinctly different from those generally shared by members, or which may oppose them“ (Martin In Bennett 2004: 24).

²⁷⁰ „(...) it may be argued from a sociological point of view that this general approach inherited the theoretical problems of earlier structural perspectives, particularly in regarding subcultures as clearly defined groups whose members activities were organized around a distinct set of values and beliefs“ (In Bennett 2004: 30).

²⁷¹ „The subculture construct serves as a gloss for communication that occurs within interlocking groups and for knowledge and behaviors shared by these groups“ (Fine, Kleinman 1979: 9).

²⁷² „Subculture is treated as a membership category in which the criterion for belonging is structural (e.g., Valentine 1968) or network based (e.g., Cloward and Ohlin 1960) rather than dependent on a system of beliefs and practices“ (In Fine, Kleinman 1979: 2).

dynamický druh spojení mezi osobností a normami (Yinger 1960: 627)²⁷³. Dowd pak vnímá subkultury jako skupinu, která je součástí dominantní kultury, ale která je o ní odlišná v určitém respektu²⁷⁴ (Dowd 2003: 22). Velice zajímavým přístupem je vnímání subkultury jako identifikací lidí s určitým objektem nebo konsumní aktivitou, díky nimž se poté identifikují s ostatními lidmi, což je dáno ethosem²⁷⁵ a hodnotami²⁷⁶ (Schouten, Mc Alexander 1995: 48). Tito dva autoři zmiňují ještě jednu definici a to, že subkultura je identifikovatelná hierarchická sociální struktura, která má unikátní ethos, neboli set sdílených hodnot, víry, rituálů nebo symbolického vyjádření²⁷⁷ (Schouten, McAlexander 1995: 43). Podle Clarca a Trowa subkultura reprezentuje roztržštěné postoje normy a módy chování, spíše nežli skupiny lidí. Individua se mohou pohybovat dovnitř a ven a mohou být také marginálními členy jedné nebo více subkulturních skupin²⁷⁸ (In Warren 1968: 214), podle Wulffa je subkultura užitečnou cestou vyobrazení relativně odlišné organizace významů a jejich vyjádření v sociální skupině²⁷⁹ (In Gelder 2007: 98).

Pokud se podíváme zpět, některé z těchto charakteristik můžeme najít i ve skupině studentů Sociální antropologie. Ti totiž umísťovali mezi nejdůležitější charakteristiky studia oboru právě hodnoty a získané znalosti, které posléze uváděli do vztahů s normami, životním stylem, každodenností, identifikací s oborem a integrací do oboru nebo médií. Zmiňovali také hmotný aspekt, který přispíval k identifikaci s oborem a integrací do něho na základě vytvoření symboliky některých předmětů a jejich vnímání jako atributy. Jednotlivé prvky byly také uváděny do hierarchických vztahů, které potom přispívaly ke konstruování skupiny studentů.

²⁷³ „The term subculture, when used in the third way described here, raises to a position of prominence one particular kind of dynamic linkage between norms and personality (...)“ (Yinger 1960: 627).

²⁷⁴ „A subculture is usually thought of as a group that is part of the dominant culture but which differs from it in some important respects“ (Dowd 2003: 22)

²⁷⁵ Základem subkultury konzumace je identifikovatelný ethos, což je nastavení hodnot, které jsou akceptovány přívrženci v určitých skupinách. („Underlying the behaviors of a subculture of consumption is an identifiable ethos, that is, a set of core values that are accepted to varying degrees by all its adherents“) (Schouten, Mc Alexander 1995: 55)

²⁷⁶ „A subculture of consumption comes into existence as people identify with certain objects or consumption activities and, through those objects or activities, identify with other people“ (Schouten, Mc Alexander 1995: 48)

²⁷⁷ „Other characteristics of a subculture of consumption include an identifiable, hierarchical social structure; a unique ethos, or set of shared beliefs and values; and unique jargons, rituals, and modes of symbolic expression“ (Schouten, Mc Alexander 1995: 43).

²⁷⁸ „Subcultures, according to Clark and Trow, represent clusters of attitudes, norms, and modes of behavior rather than groups of people. In-dividual students may move in and out of subcultures, or may be marginal members of more than one subculture“ (In Warren 1968 : 214).

²⁷⁹ „Wulff regards the term subculture as a useful way of depicting relatively distinctive organizations of meaning and their expressions among social groups“ (In Gelder 2007: 98).

Pojďme se však na tyto body podívat blíže. Jak jsem uvedl, hodnoty patřily k jednomu z nejdůležitějších prvků pro studenty oboru. S některými již na obor přišli a podmiňovali jimi studium oboru, protože podle nich patřili k naprosto zásadním prvkům, na jejichž základě šli obor studovat a to i přesto, že motivy pro jejich studium byly rozdílné a často se nemusely ani slučovat se studiem oboru. Příkladem je právě tolerance, pro respondenty naprosto podstatná pro studium oboru, který je založen na styku s odlišnými kulturami a jejich „objektivnímu“ přístupu k nim. Někteří jedinci však na obor přišli s motivy získat pouze akademický titul a ne ze zájmu o obor. Nicméně však, některé předměty byly zaměřené právě na určité etnické skupiny, předpokládá se určitá dávka tolerance i u nich, vzhledem k tomu, že byly schopni absolvovat celé studium a dokončit ho.

Vraťme se však k funkci hodnot. Ať již byly získané pomocí různých druhů médií, včetně učitelů samotných jako zprostředkovatelů nebo byly oborem potvrzeny, popř. vyvráceny, hodnoty měly jednoznačně identifikační a integrační charakter pro skupinu studentů oboru, protože je jedním z faktorů, který rozhoduje o jejich participaci ve skupině či nikoliv. Byly to mimo jiné prvky, které byly určitými cíly, kterých respondenti chtěli dosáhnout, a proto je definovali jako své hodnoty nebo to byly přímo nástroje, které sloužily pro studium oboru, pro plnění úkolů, podmiňující jednak dostudování oboru, ale také nástroje pro vlastní obohacení. Příkladem prvního je uplatnění, kterého někteří z respondentů chtěli dosáhnout, příkladem druhého potom terénní výzkum, jakožto nástroj pro získávání zkušeností a informací, uplatňování teorie v praxi a pro psaní odborných prací, z nichž některé podmiňovaly dokončení oboru a získání akademického titulu.

Hodnoty byly stvrzovány nejen díky získávané teorii, která byla respondenty více méně kriticky zpracovávána a diskutována, ale také díky praktickým zkušenostem z terénních výzkumů. Hodnoty se stvrzovaly také zejména díky diskurzu, který o nich probíhal nejen s učiteli, ale i se spolužáky nebo ostatními nezasvěcenými studenty.

Hodnoty však nebyly jen stvrzovány, byly také vyvráceny a v některých případech to mělo i zásadní vliv na respondenty, jako bylo uplatnění na trhu práce, kdy se někteří studenti rozhodli začít studovat ještě jeden obor, protože zjistili, že uplatnění bylo podle

jejich názoru mizivé. Jiné normy takový zásadní vliv neměly i právě proto, že studenti vnímali charakter oboru jako diskurzivní, takže předpokládali určitou relativnost reality kolem nich. Ta se také týkala a ohrožovala identitu studentů, takže uvalili tabu na určitá témata, která by je mohla zásadním způsobem ohrozit.

Podstatné však je to, že na základě hodnot, úzce souvisejících s oborem a částečně jím i tvořených, jsou respondenti v oboru zakotveni jako skupina a přispívají k tvorbě struktury skupiny tím, že vytvářejí taktiky a strategie ve vzájemných interakcích pro naplnění a tím i stvrzení těchto hodnot, popř. jsou samotnými hodnotami ovlivněni a tím je ovlivněna právě i struktura skupiny.

Jak jsem již zmínil, i osvojené znalosti patřili mezi studenty k jednomu z nejdůležitějších prvků, které tvořily strukturu skupiny oboru. Na jejich základě, stejně jako na terénním výzkumu bylo studium oboru postaveno. Studenti potřebovali informace ke svému vzdělání a také pro vystudování oboru a získání akademického titulu. Znalosti tvořili jednu z páteří jak oboru, tak skupiny, protože díky nim (nejen) studenti upevňovali svoji identitu a integraci s oborem během diskuzí, které na dané téma vedli nejen mezi sebou. Interakce znalosti upravovala, prohlubovala, určovala priority studentů, jejich další taktiku a strategii pro studium nebo mimo jiné také tvarovala vztahy mezi studenty kolegy, tak důležitý prvek pro přináležení.

Normy jsou pro obor něco jako mantinely a kontrolní body, které studentovi ukazují cestu, kterou musí nutně absolvovat, aby mohl obor vystudovat. Normy však nebyly konstruovány pouze vnějšími strukturami, jako byl byrokratický aparát vzdělávacího ústavu, ale také vnitřně studenty a sloužily spíše jako motivátor pro studium nebo jako něco, co je opravdu dáno a je to neměnné, jako v případě některých teoretických přístupů, které respondenti přijali jako dogmatické. Různé normy měly různý podíl na integraci a identifikaci s oborem. Důležité však je, že v případě norem neformálních byl tento podíl, byť individuální, tak značný. Normy formální však sehrály tu důležitou roli, že v případě jejich neakceptování nemohl student absolvovat obor a dokončit ho.

Životní styl, byť poněkud nenápadně v pozadí struktury skupiny měl také značný vliv na skupinu, protože každý z respondentů přišel na obor s životním stylem odlišným, který byli zvyklí žít po mnoho let. Tento styl pak začal být částečně vystavován novému stylu v podobě života na kolejích nebo na privátech a také v podobě životního stylu, který značně ovlivnil studium. Jeho vliv však byl více na úrovni obecné nežli na úrovni oborové. Životní styl byl ovlivněn oborem pouze ve chvíli, kdy se respondenti vydávali na terénní výzkumy. Podmínkou však muselo být, že se nacházeli ve velice odlišném prostředí, které by je nutilo svůj životní styl alespoň na čas změnit. Někteří respondenti však uváděli, že i přes určitý čas pobytu na terénním výzkum ke změně jejich životního stylu nedošlo²⁸⁰.

Životní styl se značně projevuje ve struktuře skupiny studentů oboru. Hodně formuje to, jakým způsobem student obor studuje, protože on samotný si z něho přináší určité návyky, které se jen tak lehce nemění. Tyto návyky také používá během studia a promítá je do něho. Dále ovlivňuje to, jakým způsobem se s oborem identifikuje a integruje se do něho. Životní styl studia obecně se navíc u všech studentů částečně překrývá a vytváří tak společný životní styl, který se liší v detailech podle požadavků jednotlivých oborů. Tento styl tedy propojuje celou skupinu napříč a tvoří tak její tvar.

K asi nejpodstatnějším a nejdůležitějším prvkům, které patří do struktury skupiny a díky nimž skupina v rámci studia oboru existuje, je identifikace s oborem a integrace do něho. Oba body také značně ovlivňují, jakou formu bude mít studium oboru. Jak moc budou studenti obohaceni, zdali budou pokračovat ve studiu, zdali obor vystudují popř. zdali si najdou zaměstnání, které je s oborem spojené. Musím zde podotknout, že integrace do oboru a identifikace s ním nejsou v některých případech přímo úměrné k pokračování ve studiu, k získávání velkých znalostí o oboru, k nalezení relevantního zaměstnání, vzhledem k tomu, že každý má práh jejich vnímání jinde. Nicméně identifikace s oborem obecně přispívá k jeho kontinuitě, protože je zde vyšší

²⁸⁰ Jde tedy o to, jakým způsobem to člověk vnímá. Někteří z respondentů nevnímali krátké časové období, strávené v terénu za nikterak podstatné a to i přesto, že ke změně jeho stylu života, byť na krátkou chvíli došlo.

pravděpodobnost toho, že studenti obor neopustí a vystudují ho. Díky identifikaci zde může být i větší šance na pokračování v zaměstnání, pro které tento obor studovali. Identifikace byla různě silná u různých studentů, kteří jí vnímají individuálně. Byla však také různě silná na různých místech, kde se studenti nacházeli, například místo studia a místo trvalého bydliště. Nikdy to však neznamenal, že by se studenti na základě tohoto rozhodli obor opustit. Identifikace slábla, protože v místě bydliště již měli odlišnou každodennost a řešili odlišné záležitosti a problémy.

Jindy však identifikace slábla z naprosto odlišných důvodů a mělo to i fatální následky. Bylo to právě ve chvíli, kdy respondentova očekávání a hodnoty nebyly uspokojeny, jako ve chvíli, kdy se respondenti snažili o pochopení oboru, nebo kdy zjistili, že některé předměty se diametrálně liší od představy, co budou studovat, popř. možnosti uplatnění. V tuto chvíli začala identifikace slábnout a měla za následek to, že někteří respondenti v důsledku ztráty víry v obor začali studovat ještě jeden, který by jim zajistil právě možnost uplatnění na trhu práce. Tyto případy však byly v menšině. Většina ostatních chtěla obor dostudovat, i přes jejich rozdílné motivace.

Identifikace s oborem nebo jeho částmi je tedy nerovnoměrná s různými prvky, tvořícími strukturu skupiny, jíž zajišťovala částečně její existenci, protože pokud se s oborem nebude nikdo identifikovat, pak hrozí to, že obor by mohl časem zaniknout. Je to však krajní možnost, stejně jako, že obor bude pro studenty pouze tranzitním, kdy ho studenti budou absolvovat bez absolutního zájmu a identifikování se s ním. Identifikace s různými prvky má také různou váhu, protože to, že se někteří studenti neidentifikovali s několika prvky dohromady neznamenal ještě opuštění oboru a naopak to, že se neidentifikovali s jedním pro respondenta důležitým prvkem, znamenalo ohrožení studií na oboru nebo nalezení paralelního studia.

Integrace patří také k velice důležitým aspektům, zejména na počátku studia oboru, protože může ovlivnit postoje, které respondent zaujal vůči oboru na základě schopnosti integrovat se a to nejen do studia oboru, ale i mezi ostatní studenty a také do studia obecně. Tyto postoje pak přispívají k jeho způsobu studia a k formování skupiny během interakce s ostatními.

Předposledním zmiňovaným atributem byl hmotný aspekt, který studenti zmiňovali zejména ve spojení některých předmětů, které měly sloužit pro studium a získávání informací. Ty, co byly pro studenty důležité a navíc užitečné, potom byly vnímány jako určité symboly, které jsou pro obor důležité a které ho reprezentují. Mezi symboly a hmotný aspekt pak patřili i učitelé. Ve většině případů tyto předměty nebyly pro studenty natolik důležité, nicméně v těch několika případech hrály významnou roli při identifikaci s oborem, a tak i pro skupinu vlastní.

Posledním atributem jsou média, která mají podle některých autorů vliv na obměňování a šíření kulturních prvků, což také vede k subkulturní změně. Podle Fina s Kleinmanem to však nejsou pouze masmédia, která slouží jako zdroj informací a difuze jednotlivých prvků pro jedince, ačkoliv bez nich může být komunikace omezená. Přesto však ne vše jimi prochází. Jsou to také boční kanály, jako vtipy, škádlení, která slouží jako zdroje společných znalostí právě pro difuzi jednotlivých prvků²⁸¹ (Fine, Kleinman 1979: 9). Podobně tomu bylo i v této skupině. Ta užívala médií k získání nových informací a vědomostí, pro další studium a dokončení oboru. Pro tyto informace však nebylo využito masmédií v jejich komerční podobě. Jediným relevantním masmédiem byl internet, který však byl užit zejména v práci se seriózními, relevantními zdroji. Masmédia v podobě rádia a televize byly užity spíše jako zdroje výzkumu nebo příkladů některých sociálních jevů. Všeobecně se však jedinci snažili vyjít z masmédií, která měla formu knih, vědeckých časopisů nebo právě internetu a na něm umístěných speciálních vědeckých serverů. Mezi média také patřili učitelé a spolužáci, kteří byli zdrojem nových informací, které nastudovali, získali z dalších zdrojů, a které prezentovali odlišným pohledem na svět. K informací ale také patřily již zmíněné vtipy, které často respondentům vypomáhaly si údaje lépe zapamatovat a usnadnily tak získání informace.

²⁸¹ „The diffusion may remain quite limited unless the information reaches wider audiences via the mass media. (...)Furthermore, many cultural items never transmitted by the media are known throughout an extensive network (Fine 1978). Youth cultures offer excellent examples of subcultures which provide a set of communication channels external to the media. Much material which is common knowledge among young people-dirty jokes, sexual lore, aggressive humor, drug lore, pranks, and teases-is not communicated by the adult-controlled media“ (Fine, Kleinman 1979: 9).

3.1. Argumenty „pro“

Nyní jsem se zmínil o prvcích, které respondenti zmínili a o kterých si mysleli, že tvoří strukturu skupiny studentů oboru sociální antropologie²⁸². Prvky, které zmiňovali byly ohodnoceny různou úrovní důležitosti, takže prvek, který byl důležitý pro jednoho respondenta tak, že ho zmiňoval jako důležitý bod struktury skupiny, byl pro druhého bezvýznamný nebo měl nízkou úroveň významu. Skupina studentů oboru Sociální antropologie se tedy podle studentů skládá z přijímané teorie, kterou můžeme do jisté míry připodobnit k idejím, které jsou značně odlišné od těch sdílených majoritní společností, a které Martin zmínil jako pravou podstatu subkulturních prvků (In Bennett 2004: 24). Teorie má v tomto významu také význam určitých myšlenek a sdělení, která byla různými druhy médií zprostředkována jako v pojmech uchopená sociální realita. Tato teorie byla páteří oboru a měla spíše diskurzivní charakter, což znamená, že jednotlivá sdělení neměla dogmatický ráz ale diskurzivní. Respondenti ji chápali jako klíčovou pro vystudování oboru, nicméně ji nepřijímali všechnu, ale jen vybrané části²⁸³, které byly v souladu s jejich hodnotami a očekáváním po zhodnocení skrze kritické myšlení, popř. vyšla z konzultace se svými spolužáky nebo učiteli. Některá z těchto sdělení nicméně byla vnímána jako normy, které pak respondentům pomáhaly jako šablony v orientaci při výzkumném procesu. Teorie také byla zdrojem hodnot, které byly skrze ni šířeny a které měly značný vliv včetně identifikace a integrace do oboru. Teorie však měla vliv na identifikaci a integraci do oboru všeobecně. Bylo tomu tak proto, že respondenti některá témata diskutovali na různých místech mezi sebou a také s učiteli, což v nich právě utvrzovalo identifikaci a integritu s oborem. Nebylo to však pouze utvrzování, ale také zpochybňování identifikace s oborem, protože pokud měli někteří studenti problém s teoretickým uchopením studované látky, tak je to značně utvrzovalo v tom, že si nejsou jisti v pokračování dalšího studia.

Podle Martina, ideje jsou značně odlišné od těch, které jednotlivci vyznávají v majoritní kultuře (In Bennett 2004: 24). Ideje v tomto případě jsou sice také odlišné, protože

²⁸² Musím zde uvést, že výčet prvků není samozřejmě celý a nikdy být celý ani nemůže, vzhledem k tomu, že sociální realita je nesmírně složitou konstrukcí a jednání individuů není závislé pouze na nich samých, ale také na jejich okolí. Studenti tak nejsou schopni uchopit a uvědomit si tak všechny motivy jednání a chování, které jsou propojeny s prvky, tvořícími strukturu skupiny studentů Sociální antropologie.

²⁸³ Respondenti museli akceptovat prakticky všechnu teorii pro absolvování oboru, nicméně to neznamenal, že se ztotožňovali se všemi informacemi. Některé z nich si přisvojili pouze dočasně pro účel absolvování studia. Jiná s však zvnitřnili a užívali je pro potřeby výzkumu nebo v praktickém životě.

mnoho z nich vychází z poznatků, které byly vytvořeny na základě terénních výzkumů u subjektů studia, které byly kulturně odlišné. K tomu navíc přispíval kulturní relativismus a emický přístup. Pak tu však ale jsou ideje, které jsou podobné těm vyznávaným v majoritní kultuře, které jsou umocněny etickým přístupem, v případě výzkumů v odlišné kultuře. Ideje/získaná teorie zde také neslouží ve většině případů jako dogmaticky přijímaný řád, kterým se členové skupiny musí řídit, pokud by chtěli být členy skupiny. Má spíše formu hromadění informací a jejich diskurzu, které v budoucnu slouží pro vystudování oboru na základě užití těchto informací. Tyto poznatky jsou členy skupiny přijímány jako „osvěžující“ jejich znalost a pomáhající k dostudování oboru. Někteří studenti si je udržovali právě pouze pro vystudování oboru. Jiní je získávali pro uspokojení vlastních hodnot a další proto, že se chtěli pohybovat v oboru. Teorie však hrála jednu z nejdůležitějších rolí, protože to je naprostá podstata oboru. Ten je založen na tom, že se studenti seznámí s historií oboru, s vymezením oboru na poli vědeckém, s jeho teoretickými přístupy nebo s vlastními vědeckými články. Tyto informace pak užívají při vlastních terénních výzkumech.

K subkulturnímu určení může přispívat i to, že podobně jako to napsal Yinger, subkultura je dynamický druh závislý na spojení mezi osobností a normami (Yinger 1960: 627). I skupina studentů oboru Sociální antropologie je vázaná normami. Jsou to zejména univerzitní systémové normy, které studentovi určují, co všechno musí v oboru absolvovat a jakým způsobem, aby mohl obor vystudovat. Tyto normy jsou tvořeny nejen Univerzitou samotnou, ale také nižšími strukturními složkami jako je katedra a také vlastními učiteli, kteří určují pravidla pro vystudování jednotlivých předmětů. Skupina je pak tvarována právě vztahem mezi osobností studenta a normami instituce. Jakým způsobem je student schopen se s normami vypořádat, jakým způsobem bude studovat, kterou cestu si vybere a jakou taktiku nebo strategii pro ni zvolí. Respondenti sice brali normy jako „nutné zlo“, které jim nepřišlo tolik důležité, nicméně si neuvědomovali, že normy byly jedny z faktorů, které tvořily jejich každodennost, životní styl nebo interakci s ostatními. Ke tvarování oboru také přispěly i osobní normy studentů, ačkoliv jich nebylo mnoho. Ty jim umožnily se ke studiu více motivovat, zvyšovat učební morálku, zajímat se více o obor nebo splnit prostý závazek rodičům, že obor dostudují.

Tato skupina by také mohla být vnímána jako identifikující se s určitým objektem, tak jak to zmínili McAlexander a Shouten (Shouten, McAlexander 1995: 48). Skupina studentů oboru by se tak nutně měla ztotožňovat s tolerancí, ať již v jakékoliv víře, jinak by obor nemohli studovat bez obtíží. Tato tolerance by jim pak měla umožnit otevřený přístup k lidem různých kultur a skupin, kteří vyznávají různé hodnoty. To je pak důležité zejména při terénních výzkumech a získávání „objektivních“ informací. Ne každý z respondentů byl stejně tolerantní. Podobně tomu bylo i u motivace dalších studentů, kteří obor studovali pouze za účelem získání titulu. Jejich tolerance nemusela být u nich na prvním místě, protože jim stačilo pouze „nějak“ obor dostudovat.

Stejná situace s relativností identifikace se s oborem, jakožto objektem identifikace, potom proběhla u všech prvků, které tvoří strukturu skupiny studentů. Nebyla zde pevně alespoň jedna složka, se kterou by se všichni respondenti shodně identifikovali. Prvků bylo mnoho a názorů na ně také. Studenti se s různými prvky ztotožňovali na různém stupni. I přesto, že identifikace kolísala, neznamenal to u většiny respondentů, že by chtěli obor ukončit a začít studovat jiný. Jedna respondentka se rozhodla začít studovat paralelně ještě jeden obor, protože neviděla v tomto perspektivu. Nicméně již došla do určitého pokročilého stádia, kdy se rozhodla obor dokončit. Podobně na tom byl ještě jeden z respondentů, který i přes jeho skeptičnost s uplatněním oboru v praxi, se rozhodl obor dokončit, protože byl také v pokročilém stádiu studia.

I v této skupině by se dal najít ethos neboli nastavení společně sdílených hodnot (Schouten, McAlexander 1995: 55). Mezi ně v této skupině víceméně patří již zmíněný terénní výzkum, tolerance, kulturní relativismus, uplatnění na trhu práce, teorie nebo kritické myšlení. Píší víceméně, protože jak jsem řekl, někteří více vyznávali jeden druh, jiní druhý.

Dalším argumentem pro určení této skupiny jako subkulturní je to, že někteří vědci byli po dlouhou dobu ve shodě s tím, že členové subkultury byli ti, jejichž participace nezahrnovala adaptaci celého životního stylu, ale spíše něco jako volno - časové aktivity²⁸⁴ (Martin In Bennett 2004: 31). Podobnost je v tom, i studium se dá u

²⁸⁴ „Researches have long been familiar with the phenomenon of the subculture members whose participation does not involve the adoption of an all- encompassing lifestyle, but is more like a leisure-

některých studentů do jisté míry vnímat jako volno-časová aktivita, vzhledem k tomu, že někteří z respondentů začali chodit do zaměstnání, kde pracovali na plný úvazek, protože potřebovali finance, které jim pomohly stát se nezávislými na rodičích, popř. si zvýšit životní úroveň. Tato zaměstnání jim pak zabírala většinu času, takže museli studovat ve svých volných chvílích. Jiní na druhou stranu měli zaměstnání, která měla formu částečného úvazku, proto je vnímali jako dodatkové a studium jako hlavní náplň dne. Ať tak či onak, obě skupiny neadaptovali svůj životní styl pouze na studium oboru, ale také na každodenní záležitosti, které s oborem vůbec nesouvisely. Již jsem zmínil, že studenti oboru nevedli pouze jeden životní styl²⁸⁵, ale měli jich několik, jenž se odvíjely od míst pobytu, jako bylo právě místo studia a místo trvalého bydliště. Tyto životní styly se navzájem proplétaly, ovlivňovaly nebo studenti v určitý a po určitý čas upřednostňovali jeden před druhým. Neznamenal to však komplexní adaptaci.

3.2. Argumenty „proti“

Jak je vidět, tato skupina opravdu má některé charakteristiky, které se dají připodobnit k charakteristikám subkulturních skupin. To však ještě neznamená, že jimi jsou. Je tu totiž ještě druhá strana mince, kterou jsou další charakteristiky, které tuto možnost vylučují. Jednou z nich je výčet Finea s Kleinmanem, kteří napsali, že subkultura je pouze pozlátkem pro komunikaci, která probíhá ve vnitřně uzavřených skupinách a pro znalost chování sdíleného touto skupinou (Fine, Kleinman 1979: 9). Tato skupina totiž vnitřně uzavřená tolik není. Jednou úrovní „uzamčení“ sice může být již teorie/teoretické hledisko, které studenty seznamuje s různými teoretickými a praktickými přístupy, které se během historie oboru vyskytly a vytváří tak nové otázky, které vytvářejí nové diskuze. Tyto diskuze jsou vedeny nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi studenty samotnými a jsou částečně uzavřeny odbornou terminologií, kterou skupiny mezi sebou užívají, nikoliv však znalostmi, protože jsou otevřeni jak ostatním oborům, tak právě různým přístupům. Skupina není úplně uzavřena také fyzicky, protože na jednu stranu účast v ní je podmíněna složením přijímacích zkoušek a nástupem na obor, na druhou stranu, jejich podstatou je zkoumat jevy sociální, což

time activity, pursued at weekends, and on holidays and special occasions such as music festivals“ (Martin In Bennett 2004: 31).

²⁸⁵ Na druhou stranu to můžeme také vnímat tak, že jeden životní styl byl rozdělen na více částí.

znamená jít do terénu, který se skládá z různých sociálních prostředí, kde respondenti získávají různé zkušenosti a znalosti, které přicházejí právě od jejich předmětů výzkumu. To znamená, že tato skupina je také částečně založená na vnější komunikaci s okolním prostředím, ze kterého sbírá poznatky, které poté zpracovává.

Jiným příkladem, který do jisté míry dokládá, že skupina studentů Sociální antropologie není subkulturou ukazuje Dowd, který vnímá subkulturní skupinu jako skupinu, která je součástí dominantní kultury, ale která je od ní odlišná v určitém respektu (Dowd 2003: 22). Skupina studentů oboru je také součástí dominantní kultury, není však již tolik odlišná od ní v určitém respektu. Je tomu tak proto, že to co je odlišuje nebo by mělo, je teorie, která sice je důležitým pilířem oboru a pojednává o odlišných kulturách, alternativách životních stylů nebo sociální realitě, nicméně je to právě formou teoretických informací, které se studenti na oboru učí, nicméně je nemají šanci tolik aplikovat v praxi. Výjimkou potom byly terénní výzkumy, kdy se někteří ze studentů vydávali do exotických kultur nebo zkoumali alternativní způsob žití i v rámci euro-americké kultury. Tyto výzkumy však byly krátkodobého charakteru a pokud vůbec, tak měly vliv jen na respondenty, kteří prováděli výzkum v terénu. Nikoliv však na celou skupinu oboru, protože jen pouze několik málo studentů mělo zkušenost s výzkumy s tolik odlišnými kulturami, aby to mělo nějaký větší vliv na strukturu skupiny ve formě změněných norem, hodnot, na identifikaci se skupinou, integraci do ní.

Další záležitostí týkající se teorie potom je to, že měla spíše formu diskuze a obohacení pro samotné studenty, to znamená, že získávané informace si studenti zpracovávali pro sebe a pro své osobní znalosti a potřeby. Ty potom také pro upřesnění diskutovali s ostatními. Na jednu stranu to přispívalo k identifikaci a současnému spolutvarování oboru, pokud byli schopni informace pochopit, zpracovat a také pokud byli v souladu s jeho hodnotami, na stranu druhou tyto informace nesloužily jako návod nebo podmínky pro tvorbu nebo tvarování struktury skupiny studentů oboru, kterým by si vytvořili nějaký respekt vůči majoritní kultuře a byli vůči ní odlišní.

Většina respondentů, až na některé výjimky byla pevně zakořeněna v majoritní kultuře a nehodlali to měnit, protože jim to tak vyhovovalo, což také promítali do studia oboru²⁸⁶.

²⁸⁶ Získávané informace vnímali jako znalosti, které jim měly dopomoci ke vystudování oboru a ne jako normy, podle kterých by měli žít nebo se jimi řídit.

Se získanými informacemi, které byly o odlišných kulturách se do jisté míry identifikovali, ale nikdy ne do té míry, že by to měnilo jejich identitu a oni se začali odlišovat právě skrze tuto skupinu. Ve většině případů šlo o to informace získat, zpracovat, některé eklekticky přijmout jako znalosti s tím, že tyto informace pak byly užívány pro úspěšné vystudování oboru, nikoliv však pro vymezování sebe sama vůči majoritní kultuře. Ani respondentka, která žila alternativním způsobem života tímto nemohla ovlivnit strukturu celé skupiny.

Tato skupina také nemusí být vnímána jako subkultura z hlediska, které zmínil David Chaney, který napsal, že každá idea subkultury se zdá být přebytečná, protože označení subkultury se stává více všeobecné, a proto variety módů symbolizace jsou více společné v každodenním životě (In Bennett 2004: 37)²⁸⁷. Chaney dodává, že vzdálenost mezi subkulturou a dominantní kulturou již neexistuje, protože dominantní kultura je fragmentována do plurality životních stylů a preferencí (In Bennett 2004: 47)²⁸⁸. Pokud je tomu tak, a majoritní kultura je tolik fragmentována, znamenalo by to konec pro potencionální označení subkultura pro tuto skupinu. Jedním z důvodů je, že tato skupina může být vnímána jako jedna z dalších „částečně“ odlišných skupin, kterých jsou v rámci majoritní kultury možná i tisíce. Druhým důvodem je, že tato skupina není vymezena na základě pevných hranic, které by ji separovaly od ostatních skupin a byly nepropustné a nějak zvlášť ji odlišovaly od majoritní kultury. Již jsem napsal, že respondenti mají určité(y) životní styl(y), které kombinují²⁸⁹. Ať tak či onak, tyto styly vycházejí z majoritní kultury, která je bezpochyby stále promítána do těchto stylů a i přes částečný kontakt se sociální jinakostí, který není dlouhodobý, jsou tyto styly hluboce zakořeněny v respondentech na to, aby je měnili a promítli tyto změny do konstrukce skupiny studentů oboru. Navíc jsou respondenti ovlivněni nejen z venku, ale i zevnitř, protože i samotná instituce univerzity je produktem majoritní kultury a oni jsou tak vázáni normami a systémem majoritní kultury, který jim umožňuje vystudování oboru a přispívá ke specifčnosti konstrukce skupiny spolu s „tvarovanými a tvarujícími“ studenty. Jinými slovy, skupina studentů je „prorostlá“ majoritní kulturou,

²⁸⁷ „My argument is that the idea of subculture is redundant because the type of investment that the notion of subculture labelled is becoming more general, and therefore the varieties of modes of symbolization and involvement are more common in everyday life“ (In Bennett 2004: 37).

²⁸⁸ „(...) the once-accepted distinction between „sub“ and „dominant“ culture can no longer be said to hold true in a world where the so-called dominant culture has fragmented into a plurality of lifestyles sensibilities and preferences“ (In Bennett 2004: 47).

²⁸⁹ Je to životní styl spojený se studiem oboru, životní styl spojený se studiem v obecném smyslu slova a životní styl spojený se zaměstnáním nebo ostatními složkami „nestudijní“ každodennosti.

uznává sice některé specifické hodnoty, nicméně některé z nich patří mezi jedny ze standardních hodnot vyznávaných mnoha lidmi majoritní kultury. Skupina má také určité mechanismy na základě získané teorie, které předcházejí promítání pohledu majoritní kultury do styku s odlišnými kulturami v podobě kulturního relativismu, ale to jsou jen omezené možnosti, protože i tento koncept byl z pohledu respondentů částečně zkompromitován. Pravdou však zůstává, že jeho použití nebylo pouze v rámci terénních výzkumů, ale také v každodennosti, kterou studenti prožívali. Otázkou však zůstává, na kolik byl tento koncept využíván pro vymezení skupiny jako odlišné vůči majoritní kultuře? Podle respondentů samotných neslouží pro určení místa skupiny studentů oboru v majoritní kultuře. Má sloužit pro lepší pochopení studované kultury, pro tolerantnější přístup ke studovanému objektu, který má poté zajistit přesnější výsledky a možné pochopení studované reality. Na druhou stranu tento koncept byl pro respondenty jednou z nejtypičtějších charakteristik, které studenty oboru doprovázelo.

3.3. Neutrální status?

Co když tento obor může mít specifické postavení v tak zvané „fragmentované“ majoritní kultuře? Zkoumá kulturní pluralitu, sociální fenomény a snaží se k nim zaujmout „objektivní“ postavení, které je výsledkem snahy zamezit přístupu vlastního kulturního vlivu, který by značně zkreslil získané informace. Jde o sociální skupinu, která má „objektivně“ zkoumat jiné sociální skupiny nebo jevy, aby o nich mohla podat nezávislou zprávu právě majoritní kultuře. To znamená, že skupina je jakýmsi zprostředkovatelem, který více či méně stále podléhá majoritní kultuře. Některé prvky, které se zdají být vymezujícími částicemi jejího postavení ve vztahu s majoritní kulturou, tu jsou právě pro vytvoření jisté objektivnosti při výzkumu, ne pro účelové vymezení pozice skupiny. Jinými slovy skupina je určitým mezistupněm mezi subkulturami a majoritní kulturou. Je složena z některých prvků a charakteristik, které můžeme přiřadit k subkulturám, tzn., že je složena z určitých hodnot a norem, má určitou ideologii, která však má formu získávané teorie, kterou respondenti diskutují, ať již vnitřně nebo se svými kolegy spolustudenty a učiteli. Tyto charakteristiky jsou jednotlivci víceméně sdíleny a komunikovány mezi nimi, což v některých situacích vytváří také hierarchii a identifikaci s oborem a přispívá to tak k jeho kontinuitě.

Jedním z důvodů proč však není definována jako subkultura je to, že ona se spíše snaží o pochopení subkultur a jiných sociálních prvků a jevů, ze kterých se společnost skládá. Snaží se najít jejich princip fungování, popř. důvod existence a jejich formu. Sama si však nedělá ambice na status subkultury. Principem je poznání a pochopení, popř. prezentace této reality majoritní kultury a ne vznik za účelem určitého vymezování sebe sama vůči majoritní kultuře²⁹⁰ s pomocí právě těchto témat a výzkumů sociální reality, což by jí mělo pomoci pro potencionální alternativní přístup. Hovoří pro to motivy některých respondentů a jejich hodnoty, které vyznávali. Důležitými indiciemi je pak také určitá sebereprezentační snaha, která by obor uvedla do podvědomí veřejnosti. Zde však musím být skeptický, protože i přes možnost, že by se tomu tak stalo, není zde velká pravděpodobnost toho, že by byl veřejností označen za subkulturu vzhledem k jeho neznámosti²⁹¹. V případě oborové reprezentativnosti jde spíše o to, že i tento obor, který není na univerzitě tolik populárním má své výsledky a je také potřebný, snaží se tedy zdůvodnit svojí existenci univerzitě.

Jak jsem zmínil, obor je určitým mezistupněm mezi subkulturou a majoritní kulturou. S tou první má společné některé prvky, které respondenti definovali jako součást skupiny studentů, kteří obor studují. S tou druhou má společné zejména to, že respondenti jsou s ní provázáni svým životním stylem a hodnotami, které jsou v rámci majoritní kultury, jelikož v ní dlouhodobě žijí a byli v ní vychováni, a které se musí nutně promítat do způsobu studia a do reality studiem zprostředkovanou. Při studiu se jejich do té doby vedený životní styl, hodnoty, pohled na svět proto nutně začaly stýkat s touto novou realitou, kterou bylo studium oboru, který jim přinášel nové informace o odlišném světě a zejména pak pohledu na něj. Tento styk s novou realitou nebyl

²⁹⁰ Což však ještě neznamená, že se nebude vymezovat vůči jiným skupinám, zejména pak vědeckým oborům.

²⁹¹ Během studia sice studenti pořádají některé veřejné akce, které obor prezentují, jako je například Sociocon, ale tyto akce se pořádají jednou za rok a většinou se jich účastní právě minulé a přítomní studenti oboru, včetně učitelů. Je to tedy do jisté míry vnitřně uzavřená reprezentace, která nemá dlouhý dosah. Jak jsem také uvedl, ve skupině není jednoznačný prvek, který by mohl sloužit jako hlavní, zjevný a někdy i vizuální identifikátor skupiny nebo prvek, který by byl natolik důležitým, že by se na jeho základě skupina identifikovala veřejně, kromě *celostního pohledu* na předmět studia oboru. Jedním z důležitých prvků, se kterým se identifikují a který je dalším z podstatných prvků oboru je *terénní výzkum*. Patří však k bodům identifikace až ve chvíli, kdy dochází k vymezování oboru na základě většinou základní, minimální charakteristiky, popř. patřil k prvkům, které respondenty napadly jako první. Jako objekt identifikace také můžeme vzít *objekt zájmu* oboru samotný, tedy studium různých sociálních jevů a snaha o jejich pochopení jak v místním tak domácím kulturním kontextu.

bezproblémový a mnoho respondentů vzhledem k tomu, že dlouhodobě pobývali v majoritní kultuře, se muselo znovu učit vyrovnávat se s některými svými zvyky, jako byly například předsudky, které byly nutně v rozporu se získanou teorií. Toto vyrovnávání pak bylo promítáno do způsobu studia a konstrukce skupiny, která byla konstruována právě jednotlivci. Navíc bylo dáno právě novou získanou teorií a zrelativizováním okolního světa, právě na základě získaných informací, které dávaly respondentům nový pohled na svět.

Doted' jsem psal o tom, že tato skupina může mít docela specifické postavení. Může být napůl subkulturou a napůl skupinou majoritní kultury ve významu právě jednoho z alternativních životních stylů, pluralitní společnosti a kultury. Co když je však tato specifická forma pouze novým druhem subkultury, kde teorie netvoří žádného dogmatického průvodce pro členy skupiny, kteří ho musí následovat, aby byly součástí skupiny. Teorie tvoří pouze velký diskurz různých teoretických a praktických přístupů k sociální realitě, kde záleží pouze na jednotlivcích, který přístup si zvolí nebo nezvolí za dogmatický nebo se kterým se pouze budou částečně ztotožňovat a užívat ho a řídit se jím. Omezením respondentů tu jsou formální normy, které podmiňují vystudování oboru určitou cestou, kterou musí jedinci absolvovat a splnit, aby mohli obor vystudovat. Zde už pak teorie nehraje žádnou důležitou roli, protože normy pouze říkají, že student musí mít určité znalosti, které musí aplikovat při jednotlivém plnění úkolů, daných systémem univerzity. Skupina pak má další náležitosti, které jsou zahrnovány do pojmu subkultura, jako sdílené hodnoty, některé vybrané hmotné předměty, symboly, hierarchie jednotlivých prvků. Jsou zde také životní styly spojené se studiem, které jsou kombinovány s krátkodobými změnami životních stylů ovlivněných přímo oborem. Všechny tyto prvky pak v interakci tvoří strukturu otevřenou novým přístupům a informacím, jejíž součástí jsou studenti, respondenti oboru Sociální antropologie snažící se splnit své cíle, tedy dostudovat obor a být schopni poznání a pochopení sociální reality.

IV. Závěr

V této práci jsem se zaměřil na skupinu studentů oboru Sociální antropologie Univerzity Pardubice. Mým záměrem bylo na základě výpovědí a vnímání studentů oboru uchopit tuto skupinu, najít pro ni charakteristické prvky, které tvoří její strukturu a poté se zamyslet nad jejím statusem, vzhledem k tomu, že v dnešní době je stále ještě „obvyklé“ užívat koncept subkultury ve veřejném prostředí mezi členy společnosti a vytvářet tak matení pojmů. Z rozhovoru se studenty nebo bývalými studenty oboru vyplynulo několik hlavních charakteristik a kategorií skupiny, mezi které patřily hodnoty, normy, hmotný aspekt, symboly, identifikace s oborem, integrace do oboru, životní styl a každodennost. Respondenti také hovořili o lidech, kteří obor studují, v čem spočívá existence oboru, která úzce souvisí se studenty oboru a v neposlední řadě o médiích, která jsou zdrojem informací pro respondenty.

Jednotlivé prvky byly propojeny a tvořily tak fluidní strukturu, která se měnila v závislosti na vnitřních a vnějších vlivech, které působily na studenty nebo které vycházely přímo ze studentů. Vnějšími vlivy byly například podmínky pro vystudování oboru, které byly vynucovány univerzitou a vlastním vedením oboru nebo zaměstnání²⁹², které bylo během studia vykonáváno. Mezi vnitřní podmínky potom patřila osobnost a charakter jednotlivých respondentů, jinými slovy psychologický aspekt jedinců, dále pak životní styl(y) nebo různé studijní taktiky a strategie, které byly důsledkem studijních požadavků univerzity a motivů studenta ke studiu.

Studenti dávali, na základě zjištěných informací, velký důraz na hodnoty, protože jsou součástí jejich identity a jsou také určitou řídicí a měrnou jednotkou, na jejímž základě poté přistupovali k jednotlivým událostem, informacím a vědeckému bádání. Některé z těchto hodnot si již do studia přinesli Tam si je posléze potvrzovali na základě nově získaných informací a také na základě praktického užití. Jiné získali z médií ve formě teoretických informací. Někteří dotazovaní tyto získané hodnoty přijímali nekriticky, zejména zpočátku studia, vzhledem k tomu, že respondenti hledali určitou hodnotu, ve

²⁹² Resp. vedení firmy, které si vynucovalo vnitřní pravidla.

které by mohli ukotvit svojí počáteční existenční nejistotu jakožto „nováčci“ oboru. Toto nekritické přijímání se v jeho průběhu změnilo.

Zmiňované hodnoty byly pro studenty atributy oboru. Bez některých z nich by se obor nedal studovat a vystudovat. Bylo tomu tak například v případě tolerance nebo terénního výzkumu, na němž byla postavena závěrečná práce. Tyto hodnoty pak značně přispívaly k integraci a identifikaci do oboru. Jiné hodnoty je však mohly vyvracet, mezi ně tak patřilo pozdější uplatnění v oboru. Mnoho respondentů nastoupilo na obor s ne úplně přesnou představou, co obor obnáší, což později zapříčinilo i to, že byli „rozčarování“ z toho, že obor úplně nesplňuje jejich představy, což některé později vedlo k tomu, že začali paralelně studovat další obor, kde byla z jejich pohledu větší šance na uplatnění. Ačkoliv ani tady nebyla situace zcela jednoznačná, protože jiní nastoupili na obor s představou co obor obnáší i co by chtěli dělat po absolvování oboru.

S hodnotami byly spojeny symboly, které měly formu jak určitých předmětů, tak i lidí, konkrétně učitelů. Nebylo jich mnoho a byly za ně považovány ve chvíli, kdy byly pro respondenty důležité, užitečné a často užívané nebo jako v případě učitelů měly určité vlastnosti, které respondenti vyhodnotili jako důležité pro obor. K těmto vlastnostem můžeme například zařadit nadšení pro výuku, získávání nových učitelů ze zahraničí nebo snaha o rozvoj oboru.

Jinými atributy byly normy, které byly formální, tedy přicházející od institucí (univerzita) a neformální, tvořené vlastními studenty. Pod ně jsou zařazeny normy teoretické, získané ze školních znalostí, kde záleží již jen na studentech, zdali je jako normy přijmou či nikoliv. Normy měly různý vliv na integraci a identifikaci s oborem. Podle respondentů pro ně měly větší význam normy neformální, přijímané dobrovolně, na základě vlastního rozhodnutí, které vypovědí více o charakteru struktury nežli ty, co respondenty donutí k určitému jednání jistým nátlakem.

Asi nejdůležitějším prvkem je identifikace s oborem, která zajistí úroveň zájmu studentů o obor a tím má i vliv na jeho další existenci. Přestože respondenti nastupovali na obor s odlišnými motivy, neznamenalo to ještě, že by se s ním nemohli identifikovat. K identifikaci přispívalo mnoho faktorů, které přicházely jak od studentů samotných, tak z venkovních podnětů. Identifikace nebyla pevnou entitou, ale byla velice proměnlivá a

to jak v čase, tak v prostoru. Identifikace také byla velice individuální. Jak jsem uvedl ne každý se s oborem zcela identifikoval. Můžeme to však také pojmout tak, že každý měl identifikační práh někde jinde, takže tam co by to mohlo vypadat jako malá identifikace, to bylo jedincem vnímáno jako velká nebo dostatečná na to, aby obor studoval a chtěl ho nějak dále rozvíjet. Jiní se však s oborem mnoho neidentifikovali, a proto začali studovat paralelně obor jiný nebo původní obor dostudovali a odešli. Identifikace se navíc během studia měnila, neměla žádný jednolitý charakter, kde by se utvrzovala se zvyšující se dobou studia. Pro některé respondenty tomu tak bylo, pro jiné však nikoliv. Procházeli různými stádii od zvyšující se identifikace k nižší, podle získávaných zkušeností. Podstatné také je, že různí studenti se identifikovali s různými prvky oboru. Někteří dokonce měli ambivalentní pocity, kdy přicházeli do rozporu s určitými prvky, a s jinými se naopak ztotožňovali.

Integrace měla trochu jiný vývoj. Byla pro respondenty důležitá zejména na počátku, kdy přišli na obor a začali se seznamovat s prakticky novými věcmi. V průběhu studia pak již tak důležitá nebyla, protože mnoho věcí bylo pro studenty známo a byly pro ně již rutinní záležitostmi. Neznamená to však, že by úplně vymizela, protože i během studia se respondenti seznamovali s novými věcmi, do kterých se museli integrovat. Integrace byla opět u různých respondentů různá ve smyslu tom, že se na určité úrovni integrovali s určitými prvky. Je důležitá pro efektivní studium oboru, není však zásadně důležitým prvkem pro vystudování oboru, jak jsme již viděli u motivů dalších studentů.

Celým studiem se prolínal životní styl, který zde byl rozdělen na tři části. Do kontaktu zde tak přicházely styly, které vymezovaly studium na VŠ obecně, dále studium oboru, které bylo charakteristické zejména terénními výzkumy a životní styl, který byl charakterizován zaměstnáním, jež bylo praktikováno v průběhu studia a mělo formu jak práce na částečný, tak práce na plný úvazek. Tento status pak také rozhodoval o tom, jak mnoho času bude student mít k regulárnímu studiu, což se pak také přeneslo na tvarování ostatních životních stylů. Ty mezi sebou interagovaly a ovlivňovaly se navzájem. Student pak musel volit tu pravou cestu, kterou by uspokojil nejen své potřeby, jinými slovy studium nebylo i přes jeho zájem, identifikaci a integraci s oborem a skupinou, vždy na prvním místě.

Studenti vymezili několik základních prvků, o kterých si myslí, že patří k charakteristikám skupiny studentů a některé z nich i k základním kamenům. Je zcela jisté, že tyto prvky nejsou jediné, ze kterých se skupina skládá, nicméně k vyjádření závěru to musí stačit. Ještě předtím bych však chtěl podotknout, že realita, kterou jsem studoval já s určitou skupinou respondentů se již změnila a opět by stálo za to tuto realitu přezkoušet s důrazem zejména na roli médií při získávání informací, při skupinové a oborové integraci a identifikaci s oborem. V médiích mám na mysli zejména roli sociálních sítí, které nebyly v době provedení výzkumu ještě tak rozšířené a populární, jako v dnešní době. Dále pak na neformální skupinové, studentské události, které se začaly rozšiřovat, začaly být více populární a budou mít tak větší vliv na skupinovou identifikaci a integraci, tak důležitou pro existenci oboru a v neposlední řadě také studium potencionálních hranic skupiny z časové perspektivy, které by mohly také vést k potencionálnímu vymezení jako subkultury. To znamená, zdali tato skupina nějaké hranice má a zdali se o ní stále dá hovořit jako o „subkultuře“ ve chvíli, kdy studenti po několika letech dokončují studium a opouštějí obor. Tyto problematiky však tato práce již nepokrývá.

V závěru bych chtěl uvést dva druhy výsledků této práce. Tím prvním je výsledek, který zde vyplývá z mého pozorování. Na základě výsledků se zdá, že tato skupina se nachází napůl cesty mezi subkulturou a sociální skupinou, která je součástí majoritní kultury. Skládá se z prvků, které mohou být vnímány, jako prvky subkulturní, pokud je porovnáme s vnímáním subkulturních skupin ostatních autorů. Na druhou stranu je zde vnímání respondentů, které ve mě vyvolává ambivalentní pocity, a které má stejnou váhu, ne - li větší. Na jednu stranu bych měl akceptovat realitu takovou, jakou jí vnímají respondenti což znamená, že studenti nejsou zrovna homogenní skupinou, která by byla propojena stejnými prvky se stejnou nebo podobnou intenzitou vnímání. Abych to více upřesnil, některé prvky jsou pro ně společné a vnímány podobně, jiné – ty stejné jsou vnímány odlišně, a pak tu jsou ještě prvky odlišné, kde již nemusím doplňovat zbytek. Na druhou stranu je možné, že si nemusejí všimnout zásadních věcí, které pak opomíjejí. Otázkou tak zůstává, jak moc si chtějí být respondenti vědomi určité reality, jinými slovy, které věci nevnímají úmyslně, a které naprosto neúmyslně a nevědomě. To je však již úkolem pro další výzkum.

Seznam použité literatury

BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. první. Praha: Portál, 2006. 206 s. ISBN 80-7367-099-2.

BAUMAN, Zygmunt. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. druhé. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 249 s. ISBN 80-85850-90-7.

BECKER, Howard S. *Boys in white: student culture in medical school*. první. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1977. 456 s. ISBN 978-0878556222.

BENNETT, Andy; KAHN-HARRIS, Keith. *After subculture: critical studies in contemporary youth culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2004. 208 s. ISBN 978-0333977125.

BENNETT, Andy. *Cultures of popular music*. Buckingham: Open University Press, 2001. 194 s. ISBN 978-0335202508.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. první. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.

BENEDICTOVÁ, Ruth. *Kulturní vzorce*. první. Praha: Argo, 1999. 223 s. ISBN 80-7203-212-7.

BUDIL, Ivo. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. čtvrté. Praha: Triton, 2003. 487 s. ISBN 80-7254-321-0.

DUFFKOVÁ, Jana. *Sociologie životního stylu*. první. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7380-123-6.

EAGLETON, Terry. *Idea kultury*. první. Brno: Host, 2000. 152 s. ISBN 80-7294-026-0.

GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. první. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

GELDER, Ken. *Subcultures: cultural histories and social practice*. první. London: Routledge, 2007. 188 s. ISBN 978-0415379526.

GELDER, Ken. *The Subculture readers*. druhé. London: Routledge, 2005. 656 s. ISBN 978-0415344159.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. první. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. první. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.

HABECK, Joachim Otto; VENTSEL, Aimar. *Zeitschrift für ethnologie*. Halle: Max-Planck Institut für ethnologische Forschung, 2009. Culture among Youth in Siberia, s. 295.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. páté. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 204 s. ISBN 80-86429-39-3.

LAWLESS, Robert. *Co je to kultura*. první. Olomouc: Votobia, 1996. 182 s. ISBN 80-7198-106-0.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Strukturální antropologie*. první. Praha: Argo, 2006-2007. 376 s. ISBN 80-7203-713-7.

MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. první. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 267 s. ISBN 80-85850-53-2

SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. první. Praha: Grada, 2010. 281 s. ISBN 978-80-247-2907-7.

SOUKUP, Václav. *Dějiny antropologie: (encyklopedický přehled dějin fyzické antropologie, paleoantropologie, sociální a kulturní antropologie)*. Praha: Karolinum, 2004. 667 s. ISBN 80-246-0337-3.

ŠUBRT, Jiří. *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie*. první. Praha: ISV, 2001. 164 s.

VALENTINE, Charles A. *Culture and Poverty: Critique and Counter-Proposals*. první. Chicago: University of Chicago Press, 1968. 216 s.

WILLIAM A. HAVILAND, *Antropology*, 1974, Rinehart and Winston, Inc., 640 s., USA, ISBN:0-03-011476-4.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

BROOM, SELSZNICK. 1963 In DOWD, James J.; DOWD, Laura A. The Center Holds: From Subcultures to Social Worlds. *Teaching Sociology* [online]. 2003, No. 1, Vol. 31, [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/3211422>>.

CLARC, THROW. 1966 In WARREN, Jonathan R. Student Perceptions of College Subcultures. *American Educational Research Journal* [online]. 1968, No. 2, Vol. 5, [cit. 2010-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/1161817>>.

COCKLIN, Barry. Back to School: A Model of the Processes of Becoming an Adult Student. *British Journal of Sociology of Education* [online]. 1991, No. 1, Vol. 12, [cit. 2001-06-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/1392766>>.

DALY, Kerry. Family Theory versus the Theories Families Live by. *Journal of Marriage and Family* [online]. 2003, No. 4, Vol. 65, [cit. 2010-12-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/3599889>>.

DOWD, James J.; DOWD, Laura A. The Center Holds: From Subcultures to Social Worlds. *Teaching Sociology* [online]. 2003, No. 1, Vol. 31, [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/3211422>>.

FELSON, Richard B., et al. The Subculture of Violence and Delinquency: Individual vs. School Context Effects. *Social Forces* [online]. 1994, No. 1, Vol. 73, [cit. 2010-11-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2579921>>.

FINE, Gary Alan ; KLEINMAN, Sherryl. Rethinking Subculture: An Interactionist Analysis. *American Educational Research Journal* [online]. 1979, No. 1, Vol. 85, [cit. 2010-12-1]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2778065>>.

HALL, Peter M. Identification with the Delinquent Subculture and Level of Self-Evaluation. *Sociometry* [online]. 1966, No. 2, Vol. 29, [cit. 2010-12-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2786306>>.

JOHNSON, Norman J.; SANDAY, Peggy R. Subcultural Variations in an Urban Poor Population. *American Anthropologist* [online]. 1971, No. 1, Vol. 73, [cit. 2010-08-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/671817>>.

LANDIS. 1986 In DOWD, James J.; DOWD, Laura A. The Center Holds: From Subcultures to Social Worlds. *Teaching Sociology* [online]. 2003, No. 1, Vol. 31, [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/3211422>>.

LERMAN, Paul. Individual Values, Peer Values, and Subcultural Delinquency. *American Sociological Review* [online]. 1968, No. 2, Vol. 33, [cit. 2010-09-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2092389>>.

MCARTHUR, Charles. Sub-Culture and Personality During the College Years. *Journal of Educational Sociology* [online]. 1960, No. 6, Vol. 33, [cit. 2010-07-28]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2264615>>.

MILLER, Raymond Charles. The Dockworker Subculture and Some Problems in Cross-Cultural and Cross-Time Generalizations. *Comparative Studies in Society and History* [online]. 1969, No. 3, Vol. 11, [cit. 2010-06-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/178087>>.

ROBERTSON. 1977 In DOWD, James J.; DOWD, Laura A. The Center Holds: From Subcultures to Social Worlds. *Teaching Sociology* [online]. 2003, No. 1 , Vol. 31, [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/3211422>>.

SHAEFFER, LAMM. 1997 In DOWD, James J.; DOWD, Laura A. The Center Holds: From Subcultures to Social Worlds. *Teaching Sociology* [online]. 2003, No. 1 , Vol. 31, [cit. 2010-11-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/3211422>>.

SHOUTEN, John V.; MC ALEXANDER, James H. Subcultures of Consumption: An Ethnography of the New Bikers. *The Journal of Consumer Research* [online]. 1995, No. 1, Vol. 22, [cit. 2010-11-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2489699>>.

SCHWARTZ, Garry; MERTEN, Don. The Language of Adolescence: An Anthropological Approach to the Youth Culture. *The American Journal of Sociology* [online]. 1967, No. 5, Vol. 72, [cit. 2010-12-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2775672>>.

SNYDER, Eldon E. Socioeconomic Variations, Values, and Social Participation among High School Students. *Journal of Marriage and Family* [online]. 1966, No. 2, Vol. 28, [cit. 2010-09-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/349276>>.

VALENTINE, CLOWARD, OHLIN In FINE, Gary Alan ; KLEINMAN, Sherryl. Rethinking Subculture : An Interactionist Analysis. *American Educational Research Journal* [online]. 1979, No. 1, Vol. 85, [cit. 2010-12-1]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2778065>>.

WARREN, Jonathan R. . Student Perceptions of College Subcultures. *American Educational Research Journal* [online]. 1968, No. 2, Vol. 5, [cit. 2010-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/1161817>>.

WILLIS, Susan. Hardcore: Subculture American Style. *Critical Inquiry* [online]. 1993, No. 2, Vol. 19, [cit. 2010-12-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/1343880>>.

YINGER, Milton J. Contraculture and Subculture. *American Sociological Review* [online]. 1960, No. 5, Vol. 25, [cit. 2010-11-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2090136>>.

METODOLOGIE:

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. třetí. Praha : Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

ECO, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. první. Olomouc: Votobia, 1997. 271 s. ISBN 80-7198-173-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkumu: základní metody a aplikace*. první. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

MACRAE, Rhoda. *Youth cultures: Scenes, Subcultures and Tribes*. první. London: Routledge, 2007. "Insider" and "outsider" issues in youth research, s. 272. ISBN 978-0415802406.

STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. první. Brno: Sdružení Podané ruce Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

PŘÍSPĚVEK:

HABECK, Joachim Otto. Conditions and Limitations of Lifestyle Plurality in Siberia: a Research Programme. In *Max Planck Institute for Social Anthropology Working Papers*. Halle/Saale: Max Planck Institute for Social Anthropology, 2008. s. 15.

