



# Kultúrny kapitál a formovanie edukačného poľa v Bosne a Hercegovine počas rakúsko-uhorskej okupácie<sup>1</sup>

**Cultural Capital and Educational Field Formation in Bosnia  
and Hercegovina during the Austro-Hungarian Occupation**

Andrej Mentel

**ABSTRACT** This study analyses the social effects of the creation of a centralized school system in Bosnia and Hercegovina during the Austro-Hungarian occupation (1878–1918). According to the colonialist policy of Benjamin von Kállay, the development of a centralized school system was one of the fundamental conditions for economic and social development. However, this project led to several different trajectories based on the fact that membership in different ethno-religious groups produced different habituses. The Muslim population lost its previously dominant position in society, whilst the Serbian-orthodox part of the urban population gained prestige as well as social influence. I interpret this development through a description of the dynamics of the educational field. In this study, I set the hypothesis of different kinds of linguistic capital, comparing the older educational system which generated and appreciated the field of Islamic scholarship, and the new one generated in the newly formed system of state education.

**KEYWORDS** Cultural capital, educational field, modernization, Bosnia and Hercegovina, Austrian-Hungarian Empire

## Úvod

Vznik centralizovaného školského systému má množstvo dôsledkov, ktorým je zaujímavé venovať pozornosť. Nejde len o to, že sa začne (aspoň teoreticky) uplatňovať povinná školská dochádzka, ktorá pridá deťom ďalšie, dovtedy neznáme povinnosti. Takisto nejde len o to, že v procese výučby deti získajú nejaké nové poznatky a zručnosti. To, čo je zo sociologického hľadiska oveľa zaujímavejšie, je niečo iné: v prvom rade sa uvedením nových inštitúcií zmení sociálne pole, ktoré umožní časti obyvateľov zásadným spôsobom zmeniť svoje životné trajektórie. Okrem toho sa v samotnej podobe školského systému, v obsahovej náplni (t.j. v kurikule) a v typických praktikách prejavuje charakter vládnej moci. Ak už totiž existuje (alebo sa práve vytvára) centralizovaný školský systém, potom v ňom škola plní okrem

---

*Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. S. 27–50. ISSN 1214-813X.

<sup>1</sup> Príspevok vznikol vďaka grantu VEGA 1/0445/14 Kultúrny kapitál a školská úspešnosť. Ďakujem pracovníckam Bosniackeho inštitútu, Nadácii Adila Zulfikarpašića v Sarajeve za ochotu a ústretovosť pri získavaní ťažko dostupnej literatúry.

iných aj kultúrno-integračnú funkciu, čo znamená, že určuje, čo sú relevantné problémy, ktorými sa treba zaoberať, resp. ako sa o nich má uvažovať a hovoriť (Bourdieu 2001a).

Týmto dvom aspektom formovania centralizovaného školského systému, hlavne však základného školstva, sa budem v tejto stati venovať na príklade Bosny a Hercegoviny v čase rakúsko-uhorskej okupácie (1878–1914). V tomto období sa Bosna a Hercegovina (ďalej skrátene väčšinou Bosna) stala v podstate jedinou kolóniou Rakúsko-Uhorska. Prevažne južnoslovanské obyvateľstvo tohto územia rozdelené na jednotlivé etno-religiózne skupiny, ktoré mali v rámci Osmanskej ríše rozdielne práva aj prístup k moci, sa ocitlo po okupácii v situácii menšiny. Presnejšie povedané, kým pravoslávne (srbské) a katolícke (chorvátske) obyvateľstvo patrilo aj v časoch Osmanskej ríše väčšinou k nepriviligovaným vrstvám obyvateľstva (tzv. *rája*), bosnianski moslimovia patrili napriek slovanskému jazyku k „univerzálnej“ moslimskej spoločnosti (*umma*). Po okupácii sa tieto skupiny obyvateľstva pridali k mnohým ďalším etnickým menšinám. Tým sa zmenili aj súradnice vyznačujúce prístup k moci a k spoločenskej prestíži, čo sa týkalo aj očakávaní spojených so školskou dochádzkou.

Cieľom tohto príspevku je teda ukázať, ako sa vytvorenie centralizovaného školského systému v Bosne počas rakúsko-uhorskej okupácie podieľalo na sociálnych zmenách v krajine, ale aj opačne – ako sa konkrétna podoba okupačnej správy premietala do kurikula a organizácie základných škôl.

V štúdiu chcem ukázať, ako sa na pozadí konkrétnych spoločensko-ekonomických zmien postupne sformovalo samostatné „edukačné pole“ (resp. pole vzdelávania) a aké stratégie si vyberali obyvatelia krajiny patriaci k rozličným segmentom spoločnosti v závislosti od konfigurácie rôznych druhov kapitálu, ktorým disponovali. Využívam predovšetkým historický prístup založený z väčšej časti na sociálno-historickej a pedagogicko-historickej literatúre a na pramennom archívnom materiáli (vzdelávacie plány a dobová pedagogická tlač). V prvej časti štúdie predstavujem základné teoretické východiská, pokračujem opisom povahy rakúsko-uhorského kolonializmu, opisom vznikajúceho školského systému a napokon sa dostávam k prepojeniu informácií z predchádzajúcich častí.

Všeobecným teoretickým rámcom práce je, ako už bolo naznačené vyššie, teória edukačného poľa (Bourdieu 2001a). Pole vzdelávania je jedným z mnohých sociálnych polí, v ktorých prebieha náš každodenný život. Sociálne pole sa tu chápe ako priestor obsadený aktérmi (jednotlivcami a inštitúciami), ktorí si so sebou prinášajú určitý kapitál (v jeho rozličných druhoch, formách a s rozmanitými pravidlami vzájomnej konverzie) a ktorých konanie je podriadené určitému organizujúcemu princípu, ktorý Bourdieu nazýva *habitus*.

Habitus je centrálnym pojmom, na ktorom je založený Bourdieuho pokus vyhnúť sa v analýze sociálneho správania obom krajným polohám – objektivistickému predstave založenej na tom, že správanie jednotlivca je determinované jeho pozíciou v štruktúre, ako aj subjektivistickému, založenej na predstave racionálnej voľby, „vedomia“, slobodného rozhodovania a pod. Podľa najčastejšie citovanej formálnej definície (Bourdieu 1990a: 53) je habitus produktom podmienovania spojeného so špecifickou triedou podmienok existencie, je teda výslednicou socializácie v príslušnom „sektore“ spoločnosti. Predstavuje systémy trvalých dispozícií správania prenosných do rôznych situácií. Tým, že ide o systémy, ktoré sú zároveň štruktúrované (špecifický charakter im vtláčajú sociálne podmienky) a zároveň produkujúce štruktúry, sa habitus podieľa na sociálnej reprodukcii. Napokon, ide o súhrn systémov, ktorý

produkuje a organizuje praktiky a reprezentácie, pričom pôsobí do veľkej miery mimo vedomého plánovania a cieľeného rozhodovania. Nemožno to chápať tak, že by Bourdieu človeka oberal o „slobodnú vôľu“ pripisujúc aktuálnym sociálnym podmienkam deterministický vplyv. Znamená to však, že človek socializovaný v určitých podmienkach, ktorý si osvojil im prináležiaci habitus, má silno ohraničený priestor možností, po ktorých má možnosť siahnúť. Nie preto, že by boli v danej situácii „nemožné“ (napr. z dôvodu nedostatočných zdrojov, asi ako keby si chcel chudobný človek kúpiť luxusnú vilu), ako skôr preto, že niektoré možnosti človeku ani nenapadnú, prípadne ich zavrhnú ako neprijateľné. V tomto zmysle habitus ohraničuje možnosti konania.

Pri výskume procesu sociálnej zmeny sa ukazuje ako zaujímavá otázka, čo spôsobuje (prípadne) zmeny habitusu. V rámci Bourdieuho teórie sa dá zmena habitusu očakávať tam, kde sa zmení príslušné sociálne pole; zmena poľa pôsobí tak, že buď určitú súčasť habitusu podporí, alebo vznikne tlak na jeho zmenu (podrobnejšie viď Bourdieu 1990b: 116). Táto zmena však nenastáva nevyhnutne, nejde totiž o deterministický systém. V prípade zmeny sociálneho poľa sa môže stať, že napriek tlaku sa habitus jednotlivca nezmení. Následkom je spravidla zníženie symbolického kapitálu (rešpektu, uznania a vplyvu) spojené často s devalváciou iných druhov kapitálu. V tejto stati sa pokúsím ukázať na príkladoch z prostredia Bosny konca 19. storočia oba procesy: zmenu habitusu u jednej časti obyvateľstva (a následné otvorenie cesty k sociálnej mobilite) a naopak, zotrvanie pri starom habituse u inej časti (a následnú stagnáciu až zníženie sociálneho statusu). Predtým však treba charakterizovať pojem *sociálnych polí*.

Pole predstavuje „sieť“ alebo konfiguráciu objektívnych vzťahov medzi pozíciami“ (Bourdieu a Wacquant 1996: 127). Tieto pozície sú vo svojej vlastnej existencii ako aj v tom, ako im podliehajú zúčastnení aktéri a inštitúcie, určené objektívne na základe momentálnej aj potenciálnej situácie týkajúcej sa distribúcie rôznych druhov moci (alebo kapitálu).

Pojem poľa je metaforou odkazujúcou na dva kontexty. Prvým je vojnové pole, druhým je trhovisko; obe však vyjadrujú dynamický charakter sociálneho života. Tieto metafory znamenajú, že ide o priestory, v ktorých prebieha boj o moc a kde aktéri uplatňujú rôzne stratégie kumulácie kapitálu. Skutočnosťou, ktorá komplikuje použitie tohto prístupu, je premenlivá povaha toho, čo platí ako „kapitál“. Bourdieu definuje viacero druhov kapitálu. Všeobecne je to čokoľvek, čo je v príslušnom poli „zároveň zbraňou, ako aj objektom, o ktorý sa bojuje, čo dovoľuje svojmu držiteľovi uplatňovať moc alebo vplyv a tým existovať v danom poli a nebyť len bezvýznamným štatistom“ (Bourdieu a Wacquant 1996: 128). Týmto kapitálom zďaleka nemusia byť len ekonomické statky; naopak, v rámci príslušných polí môžu byť kapitálom špecifické znalosti (napr. integrálny počet či starogrécka dráma), prípadne kontakty s určitými ľuďmi. V rámci edukačného poľa nás najviac bude zaujímať práve tzv. *kultúrny kapitál* so svojimi tromi formami – inkorporovanou, objektivizovanou a inštitucionalizovanou (Bourdieu 2001b). Zdanlivo najzrejmejšou je inštitucionalizovaná forma, ktorá spočíva v oficiálnych dokumentoch certifikujúcich dosiahnutie určitého formálneho vzdelania. Zdanlivá „priamočiarosť“ spočíva v tom, že u Bourdieuho nadobúdajú všetky formy kapitálu hodnotu až v závislosti od sociálneho poľa, v ktorom sa uplatňujú. Ak je napríklad v byrokratickom systéme nevyhnutnou podmienkou získania určitej pozície maturitné vysvedčenie, potom človek, ktorý ho má, disponuje v byrokratickom poli vyšším kultúrnym kapitálom, než

ten, ktorý ho nemá. V iných sociálnych poliach, napr. v umeleckom alebo literárnom poli vo Francúzsku druhej polovice 19. storočia, by to bolo prakticky irelevantné (porov. Bourdieu 2010). Objektivizovanú formu predstavuje vlastníctvo kultúrnych statkov, napr. kníh, obrazov a pod., avšak jedine vtedy, ak sú spojené s príslušnými kultúrnymi praktikami (aktívne čítanie, zúčastňovanie sa spoločenských aktivít týkajúcich sa umenia a pod.) a ak držiteľovi týchto statkov zvyšujú prestíž v príslušnom spoločenskom okruhu. Napokon, vtelenou (inkorporovanou) formou sú práve príslušné návyky konania – napr. zručnosti interpretácie textu uplatňované v príslušných praktikách a oceňované v danom sociálnom poli uznaním a rešpektom. V tomto bode dochádza aj k prepojeniu medzi kultúrnym kapitálom a habitusom. Vtelenú formu kultúrneho kapitálu tvoria tie časti habitusu, ktoré sú v danom poli oceňované a odmeňované držiteľmi symbolickej moci (v prípade edukačného poľa napríklad učiteľmi alebo školskými úradmi udeľujúcimi diplomy).

Na úrovni edukačného poľa sú všeobecne známe analýzy reprodukcie sociálnych nerovností v rámci školských systémov rôznych krajín (napr. Bowles a Gintis 1976 a mnohí ďalší). Zjednodušene povedané, tieto výskumy hovoria o nerovnej štartovacej čiare pre žiakov z rôznych socioekonomických podmienok. Existuje viacero pokusov, ako toto pozorovanie vysvetliť, pričom viaceré z nich sú založené na sociolingvistických hypotézach (Bernstein 1971; Heath 1983). Všetky tieto prístupy sa však dajú považovať za špecifické prípady reprodukcie kultúrneho kapitálu v daných spoločensko-historických podmienkach.

Bourdieu a Passeron (1990) tu hovoria o (takmer) ľubovoľne nastavenej hranici medzi odmeňovaním (oceňovaním) a odmietaním. Školské systémy sú založené na tom, že žiakom sprostredkujú určité poznatky a pestujú u nich určité zručnosti. Tieto zručnosti sú zároveň predmetom hodnotenia. Žiaci, ktorí prichádzajú do škôl, však pochádzajú z rodín, v ktorých sa predpoklady pre príslušné zručnosti pestovali v rôznej miere. Niektoré deti sú teda zvýhodnené na samom začiatku, kým iné musia oveľa viac „dobiehať“, ak sa chcú vyrovať spolužiakom z rodín s vyšším kultúrnym kapitálom. Učitelia v školách formálnym aj neformálnym hodnotením (siahajúcim od didaktického testu skórovaného podľa objektívneho kľúča až po spontánne utrásené ironické poznámky alebo pochvaly) priradujú žiakom pomyselné „miesto pod Slnkom“; rozdeľujú ich na „schopných“ a „neschopných“, pričom však kritériá tohto rozdeľovania sú čisto arbitrárne. Presnejšie, ako Bourdieu (2001) ukazuje na inom mieste, zodpovedajú konkrétnej tradícii vzdelanosti na danom mieste a v danom čase. Tieto rozhodnutia o zaradení na jednu či druhú stranu neviditeľnej hranice, ktoré vykonávajú učitelia, sú prejavom špecifického typu moci. Zatiaľ čo štát podľa týchto autorov predstavuje systém, ktorý disponuje právom vykonávať voči ľuďom fyzické násilie (napr. v rámci činnosti represívnych orgánov ako polícia alebo väzenstvo), škola je jednou z inštitúcií, ktorá má právo uplatňovať tzv. *symbolické násilie* – používať moc na priradenie žiaka k určitej pozícii (Bourdieu a Passeron 1990).

Zaujímavými empirickými otázkami v tomto prípade môže byť, čo konkrétne tvorí v danom okamihu spomínaný kultúrny kapitál a ako historicky došlo k tomu, že má určitú podobu. Tu sa práve objavuje dynamický charakter polí. Sociálne pole (napr. pole vzdelávania) nie je čosi, čo by raz a navždy existovalo (a už vôbec nejde o čosi nemenné). Naopak, jeho momentálne nastavenie je výslednicou činností jednotlivých aktérov – učiteľov, žiakov, rodičov, školských úradníkov, inštitúcií a pod. Aj konkrétne formy kultúrneho kapitálu (teda

toho, čo v rámci edukačného poľa prepožičiava aktérovi vplyv a prestíž) sú závislé od toho, s čím prichádzali hráči na danom poli doteraz. Aby sa to však dalo ukázať, treba pomerne podrobne opísať spoločensko-ekonomické pomery Bosny a Hercegoviny v danej dobe a ich zmeny súvisiace s rakúsko-uhorskou okupáciou.

## Materiál a metódy

V článku sa pokúšam o uplatnenie historického prístupu v sociológii vzdelávania. Východiskovými zdrojmi sú na jednej strane historické syntézy týkajúce sa obdobia rakúsko-uhorskej okupácie (hlavne Donia 1981; Hladký 2005), práce niektorých domácich (juhoslovanských) autorov zameraných na sociálne a ekonomické dejiny (predovšetkým Hauptmann 1983) a dejín školstva a pedagogiky v Bosne (hlavne Papić 1972; Bogičević 1965; Čurić 1983), na druhej strane dobové kurikulárne dokumenty (predovšetkým vzdelávacie plány). Pochopiteľne, tieto východiská sú dostatočné len na načrtnutie základného obrazu a nie sú ani zďaleka bezproblémové. V prvom rade, ako píše v úvode svojej monografie Hladký (2005: 18), Doniova monografia (a s ňou aj niektoré ďalšie práce anglosaských autorov) trpia buď prílišnou „idylizáciou“ v historickom rozprávaní, alebo naopak – prehnane zdôrazňujú odveké nacionálne animozity. Domáce (post-juhoslovanské) práce (obzvlášť po vojnách v 90. rokoch 20. storočia) sú zas príliš silno zaťažené nacionálnou ideologizáciou týkajúcou sa nielen výberu relevantných faktov a ich hodnotenia, ale aj ich základného popisu, čo ich robí vo vedeckej diskusii takmer nepoužiteľnými. Zjednodušene povedané, kým zahraničné práce sa medzi sebou líšia hlavne v tom, aký význam pripisujú konfliktom medzi jednotlivými skupinami obyvateľov, domáce texty (hlavne súčasné a nedávne) sa líšia v tom, ktorú skupinu obyvateľov vyzdvihujú pred ostatnými. Keďže si analýza sociálneho poľa vyžaduje podľa možnosti čo najvýstižnejší popis konania jednotlivých aktérov, volím ako východiskové zdroje buď zahraničné, alebo domáce, no pochádzajúce z obdobia pred rozpadom federatívnej Juhoslávie.

Opis vzniku a formovania edukačného poľa spočíva v identifikácii kľúčových aktérov a ich vzájomných mocenských pozícií. Ich vzájomné postavenie potom ovplyvňuje rozsah možností konania, ktoré majú jednotliví aktéri k dispozícii. Tu sa objavuje otázka, nakoľko je vôbec možné z historického „makroskopického“ pohľadu rekonštruovať sociálne podmienený habitus jednotlivých aktérov a s ním súvisiace stratégie konania. Vynikajúci príklad, ako to urobiť, poskytuje Pierre Bourdieu v knihe *Pravidlá umenia* (Bourdieu, 2010). V nej dospieva k nártu etablovania sa samostatného literárneho poľa vo Francúzsku druhej polovice 19. storočia cez opis praktík vykonávaných jednotlivými hráčmi. Isteže v ňom nie je možné sledovať dráhu každého jednotlivého čitateľa, spisovateľa, vydavateľa, mecenáša, politika, novinára a pod., ale títo aktéri sa tam objavujú ako typy vyznačujúce sa charakteristickým správaním, prejavmi lojality, vkusom a pod. Podobný postup (prispôsobený povahe dostupného materiálu) je uplatnený aj v tomto článku.

## Historické pozadie

Počas 70. rokov 19. storočia bola Bosna a Hercegovina, ktorá bola v tom čase provinciou (*sandžakom*) Osmanskej ríše, dejiskom viacerých povstaní roľníkov namierených proti miestnym zemepánom. Miestne nepokoje dali Rakúsko-Uhorsku zámienku na opätovné vznesenie požiadaviek týkajúcich sa okupácie bosnianskeho územia. Príležitosť sa naskytla po ukončení rusko-tureckej vojny Sanstefanskou mierovou zmluvou v marci 1878. Keďže sa Rakúsko-Uhorsko obávalo nadmerného posilnenia vplyvu Ruska v Európe, dostala dvojitá monarchia v júli 1878 na Berlínskom kongrese mandát na okupáciu tohto regiónu (v roku 1908 bolo územie Bosny aj formálne pripojené k Rakúsko-Uhorsku). Rakúsko-Uhorsko si Novopazarskou konvenciou v roku 1879 dohodlo s Osmanskou ríšou niektoré pravidlá okupačnej správy. Rakúsko získalo isté vojenské právomoci v Sandžaku Novi Pazar, čo Osmanom pomohlo udržať oddelenie Srbska a Čiernej hory. Výmenou za to získali moslimovia žijúci na území okupovanej Bosny rozsiahle práva vrátane možnosti používať tureckú menu, ponechanie miestnych funkcionárov v pozíciách, rešpektovanie moslimských zvykov a tradícií rakúskej správy a možnosť odvolávať sa na centrálnu súdu v Istanbuli. Tieto práva, či skôr, ako to charakterizuje Hladký (2005), len formálne ústupky Osmanskej ríši, však Rakúsko-Uhorsko v praxi postupne obmedzovalo. Správa nad Bosnou nespádala pod ani jednu časť dvojitej monarchie, ale bola pridelená Spojenému ministerstvu financií. Minister sa odvtedy stal hlavne najvyšším administrátorom Bosny a Hercegoviny, čomu bol podriadený aj jeho výber. Najvýraznejšie sa to prejavilo počas pôsobenia tretieho ministra v poradí, Benjamina von Kállaya (vo funkcii 1882–1903), entuziastického a schopného diplomata a uznávaného znalca Balkánu. Počas jeho funkčného obdobia sa v Bosne udiali zásadné spoločenské zmeny. Krajina, ktorá bola dovtedy súčasťou Osmanskej ríše, bola začlenená do stredo európskeho politického kontextu, hoci, ako píše Hladký (2005), nasilu a príliš rýchlo. S tým boli spojené mnohé modernizačné opatrenia, medzi inými aj vytvorenie centralizovaného školského systému. V dôsledku politických opatrení okupačnej vlády sa začalo meniť postavenie dovtedajších elít tvorených hlavne moslimskými zemepánmi a bohatšími obchodníkmi, pričom sa postupne začali etablovať nové privilegované vrstvy – predovšetkým rakúsko-uhorskí štátni úradníci, vojenský dôstojníci a podnikatelia. Tieto spoločenské zmeny si vyžiadali aj nový prístup k školskej politike a vzdelávaniu.

Školský systém, začlenenie žiakov do procesu vzdelávania a učebné materiály nie sú veci, ktoré by existovali len tak, v akomsi abstraktnom „pedagogickom vzduchoprázdne“ nezávislom na širších spoločensko-ekonomických, politických a náboženských podmienkach. Už len politické rozhodnutia o povinnej školskej dochádzke a procesy jej vynucovania (ako aj podmienky udeľovania výnimiek) závisia od toho, akú rolu zohráva školský systém v príslušnom štáte. Školský systém, jeho začlenenie do celkovej sústavy štátnej správy a jeho najrôznejšie prvky sú priamo prepojené na procesy formovania a reprodukcie elít a na „oficiálny“ hodnotový systém, od ktorého závisí prestíž a tým nepriamo aj vplyv rôznych skupín obyvateľstva.

## Sociálna štruktúra v Bosne a Hercegovine počas okupácie

Na začiatku okupácie bola bosnianska spoločnosť zložená z troch hlavných etno-religiózných skupín a viacerých menších. Z osmanského obdobia pochádzala segmentácia spoločnosti v závislosti od konfesie (systém *millet*), kde ríša garantovala samosprávu jednotlivých náboženských komunit na základe ich vlastných právnych kódov. Na túto segmentáciu v 19. storočí do veľkej miery nadviazali jednotlivé južnoslovanské nacionalistické hnutia, takže katolícke obyvateľstvo sa zväčša identifikovalo s chorvátskym a pravoslávne so srbským etnikom. Moslimské slovanské obyvateľstvo tvorilo základ pre neskoršiu bosniacku etnickú identitu. Toto delenie je relevantné z hľadiska sociálnej štruktúry aj neskorších stratégií spojených so sociálnou mobilitou.

Bosna bola v čase rakúsko-uhorskej okupácie takmer výlučne agrárnou krajinou. Väčšina poľnohospodárskej pôdy patrila zemepánom, z ktorých však nadpolovičná väčšina vlastnila menej než 50 ha pôdy. Podľa cenzu z roku 1910 boli takmer všetci (vyše 91 %) zemepánov moslimovia, čo súviselo s obmedzeniami ešte z Osmanskej ríše. Len veľmi málo zemepánov tvorili kresťania, prevažne pravoslávni. Poddaných (*kmet*) bolo v roku 1910 necelých 444 920 (t.j. 23,4 % z celkového počtu obyvateľov), z toho prevažne kresťania. Napriek tomu, že teoreticky boli moslimskí roľníci oslobodení od poddanských povinností, v roku 1910 patrilo medzi poddaných asi 16 000 moslimov, t.j. 2,6 % celkovej moslimskej populácie v Bosne (Lampe 1982). Vidiecke duchovenstvo (či už pravoslávne alebo moslimské) bolo z väčšej časti negramotné a životným štýlom prakticky nerozlíšiteľné od roľníkov.

Stredné vrstvy tvorili mestskí obchodníci a remeselníci. Donia (1981) píše, že len veľmi málo príslušníkov stredných vrstiev pochádzalo spomedzi katolíckeho (prevažne chorvátskeho) obyvateľstva; prevažná väčšina remeselníkov a obchodníkov bola moslimská a čiastočne pravoslávna (hlavne srbská). Moslimské stredné vrstvy, ktoré koncom 19. storočia tvorili väčšinu bosnianskeho mestského obyvateľstva, tvorili prevažne remeselníci organizovaní v cechoch a obchodníci srbské vrstvy boli menej početné, ale už od stredoveku a počas Osmanskej ríše boli Srbi organizovaní v samostatnej cirkvi s vysokými predstaviteľmi aj na istanbulskom dvore. Sociálny kapitál vyplývajúci z kontaktov s vysokými úradníkmi sultanátu umožňoval vyjednať pre časť srbských obchodníkov nadštandardné práva (napr. právo na vlastných poddaných). Mestské srbské obyvateľstvo malo v 19. storočí vlastné školy a kultúrne inštitúcie, ktoré sa v obmedzenej miere rozvíjali aj pod rakúsko-uhorskou okupačnou správou. Stredné vrstvy bosnianskych Srbov na jednej strane boli z pragmatických dôvodov ochotné spolupracovať s rakúsko-uhorskými úradmi, na druhej strane však postupne s väčšou či menšou intenzitou pracovali na čoraz väčšej autonómii.

K spoločenským elitám patrili jednak hodnostári na vyšších priečkach náboženskej hierarchie, jednak veľkí vlastníci pôdy (zemepáni) a bohatí podnikatelia. Zvlášť medzi moslimami sa tieto tri kategórie často prelínali. Hlavným zdrojom stability a prestíže pre moslimské elitné vrstvy bolo právo *šari'a*, ktoré garantovalo náboženským funkcionárom a intelektuálom živobytie (mešity, školy a verejnoprospešné inštitúcie boli financované z náboženských nadácií, *vakuf*), zemepánom zabezpečovalo príjmy z poddanských dávok a obchodníkom nastavovalo pravidlá podnikania.

Sociálna štruktúra v Bosne sa však počas rakúsko-uhorskej okupácie zmenila. Výrazným faktorom sociálnych zmien bola predovšetkým čiastočná industrializácia, rast štátnej správy a vznik centralizovaného školského systému.

### **Povaha rakúskej správy v Bosne a Hercegovine**

Filozofia rakúsko-uhorskej správy (hlavne pod vedením Benjamina von Kállaya) bola založená na presvedčení, že vláda zákona, účinná byrokracia a vzdelanie západného typu sú podmienkami pre ekonomický rozvoj, ktorý zas zabezpečí rast životnej úrovne a zamedzí rast nespokojnosti a prípadných pokusov o protesty. Okupačná správa napríklad garantovala plnú slobodu zhromažďovania sa v dobrovoľných kultúrnych, vzdelávacích, náboženských a pod. spolkoch, ale striktnie zakazovala akúkoľvek zjavne politickú aktivitu, ako aj používanie etnických názvov pre združenia. Kállayova správa okrem toho výrazne sekularizovala dovtedy teokratickú spoločnosť tým, že zaviedla rovnoprávnosť príslušníkov rôznych náboženstiev, a pôsobnosť islamského náboženského práva ponechala len v náboženských a rodinných vzťahoch, rovnako, ako pôsobilo aj kanonické právo kresťanských cirkví. Okrem toho, rakúsko-uhorská správa získala právo zasahovať do výberu katolíckych aj pravoslávnych biskupov a vysokých moslimských funkcionárov, a aj ich v prípade nedostatočnej lojality odvolávať. Náboženský funkcionári všetkých hlavných náboženstiev sa stali v podstate štátnymi zamestnancami podriadenými rakúsko-uhorskej správe.

Pod štátnu kontrolu sa dostali aj *vakufy* spravujúce významnú časť ekonomických zdrojov krajiny (podrobnejšie pozri editovanú zbierku dokumentov Archívu Bosny a Hercegoviny, Hauptmann 1967). Z pohľadu tejto stati sú dôležité dve veci: Na jednej strane, rakúsko-uhorská správa postupne zaviedla kontrolu účtovníctva týchto nadácií prostredníctvom hierarchicky usporiadaných komisií, čím do veľkej miery obmedzila špekulácie a niektoré praktiky „tunelovania“ *vakufov*; na druhej strane sa vytvorilo napätie medzi funkcionármi komisií zodpovednými za kontrolu a samotnými administrátormi týchto nadácií. Komisie boli zložené prevažne z členov elitných sarajevských moslimských rodín lojálnych voči rakúsko-uhorskej vláde na úkor predstaviteľov z iných miest. Faktické podriadenie vakufov rakúsko-uhorskej správe sa však stretlo aj so značným odporom veľkej časti zemepánov (Hladký 2005: 99).

Tieto opatrenia oslabili privilegované postavenie moslimského obyvateľstva v Bosne a Hercegovine, no v iných ohľadoch ostávala situácia nezmenená. Rakúska moc umožnila napríklad poddaným vykúpiť sa od zemepána a stať sa tak slobodnými roľníkmi, poddanský systém ako taký však zákonne podporila aj s existujúcimi dávkami. V dôsledku toho dovtedajší zemepáni teoreticky nemali stratiť podstatnú časť svojich príjmov, ktoré tvorili dávky od poddaných, navyše získali – rovnako ako ostatné elity – v prípade prejavenia lojality voči rakúsko-uhorskému štátu symbolické uznanie. Hladký (2005) však upozorňuje na to, že opatrenia rakúsko-uhorskej správy viedli aj v tejto oblasti k znižovaniu postavenia moslimských zemepánov, z ktorých mnohí na tieto zmeny reagovali protestmi či emigráciou.



## Hospodárske pomery a modernizácia miest v čase rakúsko-uhorskej okupácie

Prvé roky po okupácii Bosny a Hercegoviny zápasila krajina s ťažkými hospodárskymi problémami. Na jednej strane šlo o dôsledky povstania, na druhej strane o problematickú adaptáciu na nové podmienky finančného systému. Zmena colných podmienok, faktické podriadenie uhorským bankám a slabá konkurencieschopnosť miestneho (prevažne železiarskeho) priemyslu predstavovali vážne prekážky pre procesy industrializácie a modernizácie. Práve preto sa jedným zo strategických cieľov ministra Kállaya stalo zlepšenie životných podmienok miestneho obyvateľstva, od čoho si sľuboval vyššiu lojalitu voči rakúsko-uhorskej monarchii a oslabenie tendencií ku spájaniu sa južných Slovanov do širokých celkov (Sugar 1963: 61). Napriek počiatočným problémom sa však hospodárstvo začalo postupne zviechať, čo sa prejavilo rastúcimi príjmami krajinskej vlády Bosny hlavne z dopravy a ťažkého priemyslu (Hauptmann 1987: 118).

S rastom ekonomiky sa začala aj prudká modernizácia bosnianskych miest, čoho súčasťou bol aj príchod mnohých prisťahovalcov z rôznych častí monarchie a aj zo zahraničia. Hlavne príchod úradníkov, intelektuálov a rakúsko-uhorských vojenských dôstojníkov začal meniť sociálnu a demografickú štruktúru bosnianskych miest (Hadžibegović 2004: 55). Predovšetkým dôstojníci predstavovali privilegovanú a prestížnu vrstvu obyvateľstva, ktorá priniesla aj nový spôsob života a trávenia voľného času (Hauptmann 1987).

Veľkú časť mestskej populácie tvorili moslimskí remeselníci a obchodníci. Faktory ako orientácia na ručnú malovýrobu, prísne cechové pravidlá fakticky brániace individuálnej iniciatíve, ako aj nedostatok kapitálu ich počas okupácie dostali do znevýhodnenej pozície. Ani remeslá, na ktoré mali moslimskí remeselníci tradičný monopol (puškárstvo, nožiarstvo, mečiarstvo, sedlárstvo, remenárstvo, obuvníctvo a pod.), im už v silnejšej konkurencii dovozových výrobkov z iných častí monarchie nedokázali zabezpečiť prosperitu (Hauptmann 1983). Naopak, srbská časť populácie, ktorá bola zameraná skôr na obchod než na remeslo a navyše nebola tak silno viazaná cechovými pravidlami, mala lepšie vyhliadky na prosperitu.

V tejto situácii sa dá ľahko pochopiť nespokojnosť moslimských remeselníkov s „novými poriadkami“ zavádzanými počas okupácie. Napriek tomu, že moslimovia stále tvorili väčšinu obyvateľstva v mestách Bosny a Hercegoviny, ich hospodárska úroveň a spoločenská prestíž začali upadať, a to aj napriek tomu, že nový volebný systém platný pre mestá posilnil pozície moslimskej komunity v mestských samosprávach. Prevažná väčšina starostov bola moslimského vyznania, kým za vicestarostov boli zväčša nominovaní zástupcovia pravoslávnych a rímsko-katolíckych komunít.

S modernizáciou miest boli spojené aj výrazné demografické zmeny. Počas osmanskej nadvlády tvorili základ obyvateľstva južní Slovanovia delení podľa konfesie, ktorých od cca 16. storočia dopĺňali sefardskí Židia. Počas rakúsko-uhorskej okupácie zažili väčšie mestá prísun prisťahovalcov z iných častí monarchie, ale aj z iných krajín. V roku 1895 žilo napr. v Sarajeve takmer 11 tisíc prisťahovalcov, čo tvorilo viac než 28% obyvateľov (Hadžibegović 2004). Naopak domáce, dovtedy prevládajúce moslimské obyvateľstvo pokleslo v percentuálnom zastúpení z cca 70% na približne 50% (v r. 1910). Tieto zmeny však neprebiehali v celej krajine rovnomerne; v pohraničných oblastiach pri Sáve, Drine, na juhu pri hraniciach

s Čiernou Horou a v Bihačkej Krajine podiel moslimského obyvateľstva naopak stúpol (Hadžibegović 2004).

Zhoršená hospodárska situácia moslimského obyvateľstva viedla k pomerne vysokej emigrácii. Relatívny pokles moslimského obyvateľstva (z 36,9% v roku 1885 na 32,3% v roku 1910) bol vnímaný moslimskými politickými elitami ako ohrozenie moslimského obyvateľstva (Pejanović 1939). To však len veľmi kľukatými cestami viedlo k moslimskej politickej aktivizácii (Donia 1981).

## Úradnícke kariéry ako otvorená cesta pre sociálnu mobilitu

Dôležitou súčasťou rakúsko-uhorskej okupačnej správy bolo vybudovanie centralizovaného štátneho aparátu a s ním spojenej výkonnej byrokracie. Minister Kállay totiž považoval dobre organizovaný štát za jeden z podstatných rozdielov medzi západnou a orientálnou kultúrou a jeho zámerom bolo u Bosňanov prebudit' povedomie nadnacionálnej a nadkonfesionálnej „štátnosti“ (von Kállay 1883).

Začiatkom okupácie tvorili väčšinu úradníkov prisťahovalci z iných častí monarchie, medzi inými relatívne veľa Čechov (Uherek 1998). Moslimom boli spočiatku prístupné len tie pozície, ktoré priamo súviseli s islamskými náboženskými inštitúciami. Šlo najmä o *kádiov*, sudcov rozhodujúcich podľa práva *šari'a*, a o administrátorov islamských nadácií *vakuf*. Postupne však podiel domácich – spočiatku hlavne srbských – úradníkov rástol. Kým v r. 1885 bolo z 2172 úradníkov len 70 domácich, v roku 1914 pôsobilo v Bosne celkove asi 14 tisíc štátnych úradníkov, z čoho 6045 bolo domácich (Hauptmann 1983). Vďaka vyššej miere gramotnosti, ako aj vyššiemu záujmu o úradnícke povolania, pochádzala väčšina domácich úradníkov zo srbskej komunity. To sa prejavilo aj v zložení študentov na gymnáziách – v roku 1887 tvorili polovicu všetkých študentov Srbi. Oproti nim Chorváti dávali prednosť kariéram v hospodárstve než v byrokracii, takže väčšina z nich dávala svoje deti študovať na obchodnícke školy (Hauptmann 1987).

Moslimovia sa začali zapájať do úradníckych štruktúr pomerne neskoro. V roku 1908 slúžilo v Bosne 825 moslimských úradníkov, ich počet vzrástol do roku 1914 na 1644 (Hauptmann 1987). Spočiatku totiž moslimovia neakceptovali sekulárne vzdelávanie ponúkané verejnými školami zriaďovanými okupačnou vládou (o tomto jave sa zmienime neskôr). Neskôr sa však ukázalo, že úradnícka kariéra s fixným platom a vysokým spoločenským uznaním predstavuje možnosť sociálneho vzostupu, ktorý je otvorený pre tých, ktorí preukážu nielen potrebnú kvalifikáciu, ale aj lojalitu voči rakúsko-uhorskej správe.

## Edukačné pole a sociálny kapitál

Doteraz uvedené poznámky o povahe okupačnej správy, sociálnej štruktúre a o ekonomickej modernizácii umožňujú prvý čiastkový náčrt vzniku a fungovania vzdelávacieho poľa. Ak máme vymedziť hlavných aktérov v tomto poli a usporiadať ich do vzájomných vzťahov, potom musíme brať do úvahy nasledujúce veci:

1. Akými druhmi kapitálu disponujú jednotliví aktéri a v akom (pomernom) množstve

2. Aké stratégie uplatňujú jednotliví aktéri v rámci edukačného poľa na zvýšenie, alebo aspoň udržanie rôznych druhov a foriem kapitálu.

V tejto časti sa zameriam hlavne na kumuláciu *sociálneho kapitálu*, kultúrnemu kapitálu sa budeme venovať až po priblížení základného školstva v Bosne. Faktická zmena mocenského centra (z Istanbulu do Viedne) bola sprevádzaná výraznými zmenami v distribúcii všetkých druhov kapitálu, a to hlavne u vyšších vrstiev. Čo sa týka sociálneho kapitálu príslušníkov lokálnej elity (sprostredkovane aj stredných vrstiev), okupácia vyvolala tri zásadné zmeny:

a. Oslabenie klientelistických sietí spájajúcich bosnianske (moslimské aj pravoslávne) obyvateľstvo s mocenskými centrami v Istanbule a čiastočné vybudovanie nových sietí s rakúsko-uhorskou byrokratickou správou

b. Vznik pragmatických aliancií medzi predstaviteľmi pravoslávnych a moslimských elit v rámci niektorých protestných akcií, napríklad v prípade protestov za zachovanie školskej autonómie

c. Rozšírenie interakčných sietí z personalizovaných na inštitucionalizované vplyvom postupnej alfabetizácie.

Oslabenie významu Istanbulu sprevádzala strata dôležitého zázemia nielen pre moslimov, ale aj pravoslávnych. Ako píše Donia (1981), sídlo pravoslávneho patriarchu v Istanbule znamenalo okrem iného možnosti intervencií na osmanskom dvore. Navyše, v osmanskej administratíve slúžilo veľké množstvo Slovanov oboch konfesií, ktorí cez osobné siete dokázali často intervenovať v prospech tých, čo sa na nich obrátili. Tento okruh klientelistických vzťahov bol výrazne obmedzený rakúsko-uhorskou okupáciou. Hladký (2005) uvádza, že v reakcii na novú situáciu začali vznikať nové siete, tentoraz založené na pragmatickej lojalite voči predstaviteľom rakúsko-uhorskej správy; na druhej strane, v niektorých aktivitách (napr. pri protestoch proti obmedzovaniu školskej autonómie) začali moslimovia spolupracovať s pravoslávnyimi. Vznik týchto nových sietí kooperácie a/alebo lojality však nenahradil dovtedajšie siete v plnom rozsahu, kvôli čomu sa príslušníci oboch konfesionálnych skupín dostali do znevýhodnenej pozície. Toto znevýhodnenie nedokázalo školské vzdelávanie prekonať, a to aj napriek tomu, že účasť na školskej výučbe nepochybne prispievala k zvyšovaniu sociálneho kapitálu. Reiner (1994) v tejto súvislosti hovorí o troch zásadných spôsoboch, pomocou ktorých sa centralizovaný školský systém podieľa na modernizácii. Prvým je vytvorenie nového typu interakčnej siete (založenej na písomnej formálnej komunikácii a štandardnom jazyku), druhým je sprostredkovanie reálnych poznatkov o svete a tretím je vytváranie pocitu spolupatričnosti na novej úrovni (vznik národnej identity). Pre potreby tejto práce je relevantný hlavne prvý spôsob – vytvorenie nového typu interakčnej siete. Účasť na školskom vzdelávaní, a to už od úrovne základného školstva, prinášalo žiakom dva základné nástroje rozširovania interakčných sietí (a tým aspoň potenciálne aj sociálneho kapitálu): Prvým nástrojom bolo písmo a štandardný jazyk (latinka/cyrilika a „zemský“, neskôr zvaný bosnian-sky jazyk), ktorý umožnil okrem iného aj rozvoj tlačených médií (noviny, časopisy, knihy). Druhým nástrojom bolo privykanie žiakov inému (formálnemu, inštitucionalizovanému) módu komunikácie, ktorý tvorí protiklad neformálnemu – personalizovanému módu. Je tu však evidentné, že tento proces posilnil vytváranie rozdielov medzi pravoslávnyim a moslimským obyvateľstvom.

Pri spomínaných troch zmenách v distribúcii sociálneho kapitálu sa školstvo zapájalo v rôznej miere. Kým prvá zmena (strata zázemia v Istanbule) sa odohrala prakticky nezávisle na poli edukácie, ďalšie dve zmeny sa už tohto poľa dotýkali priamo. Začiatkom okupácie mali srbské (pravoslávne) základné školy pomerne vysokú prestíž v očiach rakúsko-uhorskej byrokracie (Hladký 2005). Úrady sa však usilovali posilniť štátne nekonzesionálne školy, na druhej strane však aj oslabiť autonómiu pravoslávnych škôl. Paralelne s tým, ako sme uviedli vyššie, prebiehala snaha podriaadiť si správu moslimských náboženských nadácií (*vakuf*) a čiastočne aj konzesionálnych základných škôl (*mekteb*; viď ďalej). Ako reakcia na tieto dva odlišne motivované paralelné procesy vznikla pragmatická aliancia moslimov a pravoslávnych (Hladký 2005), čo sa dá interpretovať ako nasadenie sociálneho kapitálu na riešenie problému zasahovania politickej moci do (relatívnej) autonómie školského poľa. V poslednom príklade sa však edukačné pole svojou vlastnou dynamikou podieľalo na generovaní sociálneho kapitálu. V tejto stati sa však viac chcem venovať kumulácii a transformácii kultúrneho kapitálu, takže obrátim pozornosť na základné školstvo.

## Primárna edukácia v Bosne počas rakúsko-uhorskej nadvlády

Rozširovanie siete základných škôl

Pred rakúsko-uhorskou okupáciou existovali v Bosne a Hercegovine konzesionálne (moslimské, pravoslávne, katolícke a židovské) školy, ktoré ani počtom, ani vzdelávacím programom nezodpovedali požiadavkám centralizovaného štátu, akým bolo Rakúsko-Uhorsko. V krajine bola približne 97% negramotnosť týkajúca sa znalosti latinky alebo cyriliky. Napriek tomu, že moslimské základné školy (*mekteb*, resp. *sibjan-mekteb*) sa nachádzali pri mnohých (resp. takmer všetkých) mešitách a niektorých menších modlitebniach, nemali charakter základných škôl európskeho typu. Základom vyučovania v nich bola arabská abeceda, aby deti mohli čítať Korán; okrem toho sa vyučovali základy dogmatiky, náboženských obradov a morálky. Ako učebné pomôcky slúžili hlavne učebnice (písané turecky, čo spôsobovalo problém, keďže deti turecky nerozumeli). Metóda, ktorú používali vyučujúci (*hodža*) pri výučbe arabských znakov, sa zakladala na hláskovaní; pri vyučovaní elementov dogmatiky, obradoslovia a morálky sa postupovalo učením naspamäť (Čurić 1983).

Chorvátske (katolícke) a srbské (pravoslávne) školy poskytovali aj základy „svetských“ predmetov, napr. počtov, zemepisu a dejepisu. V dievčenských školách sa okrem toho učili aj ručné práce a domáce hospodárstvo. Tieto školy však nemali veľké rozšírenie a ani jednotný vzdelávací program. Preto sa okupačná správa podobne, ako predtým v iných krajinách Monarchie, pustila do rozsiahleho projektu vytvárania školského systému v Bosne, ktorý mal byť kompatibilný so školstvom v iných častiach Rakúsko-Uhorska.

Podľa Správy o administratíve v Bosne a Hercegovine z r. 1906 (Bericht 1906) bolo v r. 1879 v Bosne 535 *sibjan-mektebov*, na ktorých sa vzdelávalo 23 603 žiakov. Ak vezmeme do úvahy, že vtedy v Bosne žilo 448 613 obyvateľov moslimského vyznania (z celkového počtu 1 158 164) a ak počítame s hrubým odhadom, že deti školského veku tvoria cca 13 % populácie (údaje o počte a vekovej štruktúre obyvateľov – Pejanović 1939), potom môžeme odhadovať, že *mekteby* navštevovalo v tom roku cca 40 % školopovinných detí.

Kresťanských škôl v tom roku bolo len 110 (56 pravoslávnych a 54 katolíckych) a navštevovalo ich 5913 žiakov (Bericht 190). Ak použijeme rovnaký odhad, potom vyjde, že v roku 1879 len necelých 6,5% žiakov školopovinného veku skutočne navštevovalo základnú školu.

Túto situáciu sa snažila rakúsko-uhorská správa zmeniť. V apríli 1879 vydala Krajinská vláda Základnú vyhlášku o organizácii základných škôl. Vyhláška rozlišuje tri druhy škôl podľa zriaďovateľa: všeobecné národné školy, súkromné školy a konfesijné. Daný bol aj všeobecný vzdelávací program, povinnosti politických samospráv, otázky vyučujúceho personálu a pod. Cieľ jednotného systému základného vzdelávania bol rovnaký ako v prípade osvietenských školských reforiem kodifikovaných v organizačnom poriadku Ratio educationis (1777, 1806). Ljuboje Dlustuš, referent pre školstvo a osvetu pri Krajinskej vláde a dlhoročný šéfredaktor bosnianskeho pedagogického časopisu *Školski vjesnik*, o tom napísal: „Cieľ bol vytvoriť také základné školstvo, ktoré by v kvalite vyučovania bolo na vysokej úrovni a prítahovalo by obyvateľov všetkých konfesií a jednotne by vychovávalo deti v duchu lojálnosti a príslušnosti k Habsburskej monarchii.“ (Dlustuš 1894a).

Otváranie škôl postupovalo pomalšie, než bol pôvodný plán. Ako píše Dlustuš (1894b: 103), plány otvárať školy spomaľoval nezájum u obyvateľstva o zápis detí do škôl, nedostatok finančných prostriedkov na rozvoj školstva, s tým súvisiaci nedostatok vhodných školských priestorov a tiež kvalifikovaných učiteľov. Významnou prekážkou bola neochota vyučujúcich z konfesijných (najmä pravoslávnych a moslimských) škôl prejsť na verejné školy. Krajinská vláda preto angažovala množstvo vzdelanejších poddôstojníkov, ktorí by mohli dočasne vyučovať na verejných školách. Malo však ísť o poddôstojníkov, ktorí buď boli učiteľmi, alebo aspoň žiakmi učiteľských škôl, a ktorí ovládali srbochorvátsky jazyk (Papić 1972). V priebehu ďalších školských rokov (1880/81 a ďalej) sa postupne otvárali školy vo väčších mestách aj menších mestečkách na celom území Bosny a Hercegoviny. Dlustuš (1894a) uvádza 23 mestečiek, v ktorých sa v priebehu roka 1880 zakladali štátne základné školy. K nim sa začiatkom školského roka 1880/81 pridali štyri mestské školy otvorené v Sarajeve, Travniku, Banja Luke a v Bihaći.

Mestské školy mali štyri ročníky a pracovali podľa plného vzdelávacieho plánu pre základné školy. V Sarajeve v zmienenej škole pôsobili traja kvalifikovaní učitelia, v Banja Luke dvaja a v Travniku a Bihaći jeden. Väčšina učiteľského personálu, kým sa nevybudovali vlastné učiteľské kurzy a neskôr školy v Bosne, pochádzala z ostatných častí monarchie, predovšetkým z Chorvátska, Slavónie, Dalmácie a zriedkavejšie zo Srbska. Aj vzdelávací plán v týchto mestských školách mal podľa Papića (1972) čoraz vyššiu úroveň, čo zdôvodňuje konkurenciou voči existujúcim konfesijným školám: Keďže tam už existovali dobre organizované konfesijné školy, nové mestské školy nesmeli zaostávať.

Aj napriek počiatočnému nezájumu obyvateľov nové školy postupne priťahovali stále väčší počet detí vďaka modernejšej výučbe, lepšiemu vybaveniu, ale aj nižším výdavkom. Navyše, nové školy sa často otvárali tam, kde iné dovtedy neboli. Vzdelanejší rodičia okrem toho očakávali od nových škôl vyššie šance neskoršieho zápisu detí na gymnáziá alebo iné stredné a odborné školy. Ako som spomenul vyššie, toto sa týkalo predovšetkým obyvateľov kresťanských konfesií; moslimské obyvateľstvo sa podľa Papića dlhšiu dobu zdráhalo poslať deti do verejných základných škôl, čo dokladajú údaje, ktoré uvádza vo svojom prehľade Dlustuš (1894b): počas školského roka 1889/90 chodilo v Bosne do školy len niečo vyše

2200 moslimských žiakov, kým pravoslávnych bolo takmer dvojnásobok (a o niečo menej od nich bolo katolíckych žiakov, medzi ktorými však boli aj deti prist'ahovalcov).

Na rozdieloch v zapisovaní detí do verejných základných škôl sa dajú ilustrovať rozdielne stratégie kumulácie kultúrneho kapitálu u jednotlivých častí obyvateľstva. Zmena edukačného poľa (vznik verejných základných škôl, predpisy ukladajúce povinnosť rodičom poslať deti do škôl, otvorenie možností sociálneho vzostupu cez pokračujúce štúdium a pod.) vyvolala zmenu habitusu u časti mestskej pravoslávnej populácie, čo viedlo k rýchlejšej kumulácii novej podoby kultúrneho kapitálu založeného na vzdelaní stredoeurópskeho typu. Naopak, veľká časť moslimskej populácie zotrvala pri stratégii založenej na osvojovaní si „tradičnej“ moslimskej vzdelanosti; tá však viac nebola natoľko oceňovaná.

### Gymnaziá, učiteľské školy a formovanie úradníckej vrstvy

Pre spoločenský vzostup v čase okupácie sa ukázala prít'azlivou cesta úradníckych alebo učiteľských kariér. Podmienkou však bolo gymnaziálne, resp. pedagogické vzdelanie. Sieť stredných škôl sa rozrastala len pomaly. Papić (1987) uvádza, že prvé štátne gymnázium v Bosne a Hercegovine bolo otvorené už v roku 1879 v Sarajeve, ale nasledujúce (v Mostare) ho nasledovalo až o 14 rokov neskôr. Celkove vznikli počas rakúsko-uhorskej okupácie v Bosne štyri verejné klasické gymnaziá. Klasický charakter mali aj tri cirkevné gymnaziá.

Prvkom školského systému v Bosne a Hercegovine, ktorý napomáhal vytvárať základy miestnej intelektuálnej elity, boli aj učiteľské školy. Prvá učiteľská škola bola založená v roku 1886 v Sarajeve a bola to stredná škola internátneho typu výlučne pre študentov mužského pohlavia. Papić (1987) uvádza, že krajinská vláda venovala tejto škole špeciálnu pozornosť; žiaci poberali štipendium a ako vôbec prvá škola v Bosne mala vlastný žiacky dom (internát). V roku 1911 ju doplnila aj Ženská učiteľská škola v Sarajeve a o dva roky na to Mužská učiteľská škola v Mostare. Tieto tri stredné pedagogické školy boli štátne. Konfesiónálne stredné učiteľské školy boli dve; súkromná učiteľská škola v Ústave sv. Jozefa v Sarajeve a učiteľský kurz *Dar-ul mualimin* pre žiakov, ktorí absolvovali minimálne dva roky štúdia na medrese (Papić 1972).

Vzdelávací plán na štátnych mužských učiteľských školách bol podobný ostatným pedagogickým stredným školám inde v Monarchii. Na učiteľskú školu sa len výnimočne prijímali žiaci bez nižšieho stredného vzdelania (pravidlom bolo, že predtým absolvovali nižšie gymnázium, nižšiu reálku alebo „mešťianku“ – obchodnícku školu). Vyučovacie predmety pokrývali pedagogiku, náboženstvo, prírodné vedy, matematiku, ekonomiku, zemepis, dejepis, nemecký a bosniansky jazyk, ale aj umelecké predmety (kreslenie, spev, cirkevný spev a hru na hudobné nástroje). Ženské učiteľské školy mali odlišný vzdelávací plán. Mali celkovo nižší týždenný počet vyučovacích hodín a mali aj obmedzené vyučovanie prírodných vied. Namiesto nich obsahoval študijný plán predmety ako domáce a záhradné hospodárstvo a ručné práce (Papić 1972).

Súkromnú učiteľskú školu v Ústave sv. Jozefa zriadila v roku 1884 Kongregácia dcér Božej lásky pre dievčatá, ktoré potom mohli vyučovať nielen na cirkevných, ale aj štátnych základných školách. Spočiatku študentky bývali výlučne na internáte kláštorným spôsobom

života; neskôr rehoľa umožnila žiačkam dochádzať do školy z rodičovského domu a prijímala aj študentky iných náboženstiev. Tým sa táto škola približovala štátnym školám.

Ženská učiteľská škola v Sarajeve začala s 84 žiačkami, pričom z roka na rok počet zapísaných rástol. Vyše 50% z nich dostávalo štipendium od vlády, samosprávy mesta alebo od kultúrno-osvetových spolkov. Oproti tomu, mužská učiteľská škola začínala so 74 žiakmi a aj počet žiakov nastupujúcich ďalšie roky ostával približne rovnaký.

Moslimská mládež, ktorá ukončila *sibjan mekteb* a pripravovala sa na dráhu islamských duchovných, navštevovala špeciálny typ strednej školy pochádzajúci ešte z Osmanskej ríše – *medresa*. Vzdelanie, ktoré žiaci na *medresách* získavali, bolo takmer úplne zamerané na islamské náboženské témy (arabský jazyk, Korán, teológia a náboženské právo). Rakúsko-uhorská správa sa však usilovala aj moslimské základné školy (*mekteb*) priblížiť štandardom kladeným na verejné základné školy. To si okrem založenia nového typu škôl – reformovaných *mektebov* (*mekteb-ibtidaija*), ktoré do vyučovania zaviedli aj niektoré svetské vyučovacie predmety, vyžadovalo aj učiteľské kádre, ktoré by na nich vyučovali. Spoločné ministerstvo financií najskôr nechcelo zriaďovať špeciálnu školu s tým, že aj vzdelávanie učiteľov moslimských detí sa má odohrávať na existujúcich štátnych školách. O dva roky neskôr, v r. 1893, však zriadilo školu ponúkajúcu trojročný nadstavbový program *Dar-ul muallimin* pre študentov *medresy* (Papić 1972: 96). Tento inštitút sa podobal na staršiu inštitúciu, ktorá v Sarajeve pôsobila koncom osmanskej nadvlády. *Dar-ul muallimin* predstavoval svojou koncepciou trojročný nadstavbový kurz nad *medresu*, na ktorej študenti pokračovali v štúdiu teologických predmetov. Učiteľský kurz k teologickým predmetom pridal ešte niekoľko svetenských predmetov rozložených na 3 roky (miestny jazyk – čítanie, gramatika a štylistika, krasopis, arabsko-turecký krasopis, aritmetika, geometria, zemepis a dejepis, prírodopis a pedagogika). Hodinové dotácie týchto predmetov uvádza Papić (1972: 96); v zásade však každému predmetu venovali 2–3 vyučovacie hodiny týždenne, pričom pre študentov tohto učiteľského kurzu tvorili teologické predmety na *medrese* približne polovicu vzdelávacieho plánu.

Väčšinu štátnych stredných škôl, ktoré rakúsko-uhorská vláda v Bosne zakladala, však v skutočnosti tvorili nižšie stredné školy (meštianske), ktorých hlavnou cieľovou skupinou boli deti drobných živnostníkov z miest, u ktorých sa predpokladalo, že prevezmú živnosť po rodičoch. Z toho dôvodu dostali názov *trgovačke škole* – „obchodnícke školy“ (Papić 1987). V tomto bode sa stretla Kállayova školská politika s ostrou kritikou z radov rakúsko-uhorskej inteligencie a niektorých politikov. Obchodnícke školy sú údajne príliš teoretické, takže neplnia požiadavky praxe, ale nedosahujú ani úroveň gymnázií. Podľa Papića (1972) bola táto situácia výsledkom zámernej rakúsko-uhorskej okupačnej politiky, ktorá sa snažila brániť vzniku lokálnych intelektuálnych elit s univerzitným vzdelaním. Istým argumentom v prospech tohto názoru by mohli byť rakúske opatrenia obmedzujúce počet vysokoškolských študentov z Bosny. Uchádzačom o vysokoškolské štúdium pochádzajúcim z Bosny vytvorila rakúsko-uhorská vláda vlastný internát pri Viedenskej univerzite a vyčlenila určitú sumu na poskytovanie štipendií. Platilo to však výlučne pre univerzitu vo Viedni; študenti z Bosny sa nemohli uchádzať o štipendium, pokiaľ sa hlásili na iné univerzity v Monarchii alebo inde (Bogičević 1965). Toto obmedzenie (spolu s pomalým rastom klasických gymnázií) jednak výrazne obmedzovalo počet uchádzačov o vysokoškolské štúdium, a zároveň zabezpečilo politický dohľad nad bosnianskymi študentmi.

## Vzdelávací program a učebnice na základných školách

Ako som spomenul vyššie, na začiatku rakúsko-uhorskej okupácie Bosny a Hercegoviny existovalo v mestách krajiny viacero relatívne kvalitných konfesijných škôl. Nové školy, ktorých založenie vyplývalo z okupačnej školskej politiky, neskôr mali nižšiu úroveň než tie existujúce. Preto vláda zvolila taktiku dvojitého kritéria a spočiatku sa sústredila na zakladanie „vidieckych“ škôl tam, kde neexistovali fungujúce konfesijné školy. Vo väčších mestách sa krajská vláda sústredila na zakladanie „mestských“ škôl, ktorých úroveň mala byť porovnateľná s existujúcimi školami. Tieto ambície sa prejavovali aj vo vzdelávacom pláne. Pre mestské školy boli predpísané nasledujúce predmety (Dlustyš 1894c: 157): bosniacki jazyk, náboženstvo, počty, krasopis, zemepis a história, prírodné vedy, geometria, spev, gymnastika, poľnohospodárstvo, ženské ručné práce a v 3. a 4. ročníku po dve hodiny nemeckého jazyka.

Vzdelávacie programy sa odvodzovali od programov, ktoré už boli zavedené na iných miestach v Monarchii, hlavne v Chorvátsku a Slavónii. Postupne sa do nich zavádzali menšie zmeny súvisiace s odlišnou národnou a konfesijnou skladbou obyvateľstva, a ako píše Papić (1972), aj so vzdelávacími cieľmi, ktoré sa očakávali od základného školstva v Bosne. Tieto programy neboli fixné a stabilné počas celého obdobia nadvlády, pričom fakticky ich vyjadrovali práve používané učebnice. Podľa názorov a diskusií o učebniciach je podľa Papića (1972) najlepšie vidieť vzdelávacie a výchovné tendencie v danej dobe. Učebnice sa najskôr dovážali zo Záhrebu, neskôr sa však začali zostavovať a vydávať špeciálne učebnice pre Bosnu. Prvou učebnicou vydanou v Bosne bola „Prva čítanka“ (1883), ktorá vyšla v niekoľkých vydaniach. Šlo o dvojzväzkovú kombináciu šlabikára a čítanky. Po nej nasledovali ďalšie tri čítanky pre 2., 3. a 4. ročník, učebnica počtov, zemepisu a ďalších predmetov. Všetky učebnice sa tlačili dvojako – latinkou aj cyrilikou. Najväčší dôraz sa kládol na spoločenské vedy, hlavne na dejiny, ktoré mali prezentovať obyvateľov Bosny a Hercegoviny ako organickú súčasť Rakúsko-Uhorska (Papić 1972).

## Kurikulum týkajúce sa rozvoja gramotnosti

V nasledujúcej časti pomerne podrobne predstavím tú časť kurikula základnej školy, ktorá sa týka rozvoja gramotnosti. Vzhľadom na zameranie tejto state ide o kľúčovú tému. Pri nadobúdaní gramotnosti nejde len o samotné zvládnutie abecedy; súčasťou procesu selekcie, o ktorej píše Bourdieu a Passeron (1990), sú aj konkrétne požiadavky na žiakov týkajúce sa špecifických zručností práce s textom. Kým pre islamskú primárnu edukáciu bolo podstatné, aby žiaci zvládli príslušné základné rituály a modlitby (princípy výkladu textu si osvojovali až na *medresách* a pri ďalšom vzdelávaní), nové školy zdôrazňovali (prinajmenšom v normatívnej rovine) od začiatku aktívnu prácu s textom. Okrem toho, ako píše Reiner (1994), jedným z kľúčových faktorov, ktorým základné školstvo prispieva k modernizačnému procesu, je štandardizácia jazyka (viď vyššie, v časti o generovaní sociálneho kapitálu). Ovládanie štandardného jazyka je však takisto faktorom školskej selekcie a tým aj kritériom kumulovania kultúrneho kapitálu.

Už staršie rakúsko-uhorské kurikulá pre oblasť Jadranského pobrežia zdôrazňovali, že „vyučovanie materinského jazyka je stredobodom vyučovania na ľudovej škole a že je to



hneď po náboženstve najdôležitejšie, najnáročnejšie a obsahom najrozsiahlejšie vyučovanie“ na ľudovej škole (Lehrpläne 1891: 40). O schopnostiach detí autori vzdelávacieho plánu konštatovali, že

Hneď na začiatku vyučovania sa učiteľ stretáva s problémom, že žiaci nie sú zvyknutí ani na poriadok, ani na sústredenie/pozornosť. Ich schopnosť pochopenia a disponovanie pojmiami je vyvínuté len vo veľmi obmedzenej miere. Dokážu sa vyjadrovať len v nárečí kraja a aj toto vyjadrovanie je chudobné na slovnú zásobu, bez jasnosti a určítosti. (Lehrpläne 1891: 40)

Úloha učiteľa teda je hneď na začiatku školskej dochádzky „vzbudiť u detí záujem, pri-vyknuť ich na sústredenie a poriadok, ich neurčité predstavy vyjasniť a tie správne rozvíjať, obohatovať slovnú zásobu a cvičiť používanie slov v ich korektnej forme, ktorá zodpovedá spisovnému jazyku“ (Lehrpläne 1891: 42). Je zrejmé, že cieľom tu bolo v prvom rade korigovať (alebo nanovo vybudovať) habitus, ktorý si podľa mienky vtedajších pedagógov žiaci neprinášali z domácnosti. Navyše z odsudzujúceho tónu je evidentné, že návyky žiakov, ktoré si prinášajú z domu, považujú za protikladný tomu, čo sa od nich očakáva v škole. Zručnosti, ktoré sa pedagógovia mali usilovať rozvíjať u detí, si môžeme ukázať na príkladoch didaktických zásad vyučovania materinského jazyka.

Didaktika materinského jazyka sa zakladá na predpoklade, že u človeka sa nielen záujem, ale aj myslenie všeobecne prebúda nazeraním (Lehrpläne 1891). Z toho vyplýva potreba názorného vyučovania. Témy a námety sa majú týkať bezprostredného okolia žiaka. Skôr než sa učiteľ so žiakmi pustí do samotného nácviku čítania, má „dlhší čas“ venovať práve tomuto názornému vyučovaniu (predovšetkým ide o cvičenia správneho pomenúvania a opisovania vzájomných vzťahov medzi vecami). Učiteľ má cielene vyberať okruhy, ktoré má so žiakmi preberať, pričom má uprednostniť predmety, ktoré sú dostupné priamemu vnímaniu. Obrázky a modely sa hlavne spočiatku odporúčajú použiť len ako podpora pamäti, alebo len výnimočne, a to v prípade, že preberaný objekt nie je k dispozícii.

O vzťahoch medzi vecami a o ich mieste v živote človeka sa má žiak učiť hovoriť celými vetami, k čomu ho má učiteľ vyzývať vhodne kladenými otázkami a uvádzaním vhodných príkladov v podobe krátkych príbehov. Výklad ku vzdelávaciemu plánu výslovne upozorňuje, že k ďalšej fáze – k výučbe čítania – sa má pristúpiť až potom, ako sa vyjadrovanie žiakov a ich schopnosť chápať rozvinie do „určitej miery“. Neuvádzajú sa však žiadne explicitné kritériá, podľa ktorých by mal učiteľ rozhodnúť, kedy prejsť k vyučovaniu čítania.

Konkrétna vyučovacia metóda je ponechaná na kompetenciu učiteľa, avšak pod podmienkou, že žiaci majú už po ukončení prvého roku školskej dochádzky byť schopné „pomaly, ale so správnou výslovnosťou prečítať kratšie texty (Lehrpläne 1891: 46). Napriek tomu, že pri prvom čítaní je dekodovanie textu pre žiaka čisto mechanickou úlohou, učiteľ sa má od začiatku snažiť viesť žiaka k pochopeniu významu slov a viet. Podľa tohto kurikula teda nemožno deliť nácvik čítania na dve fázy – dekodovania (z grafém na fonémy) a až potom porozumenia (Lehrpläne 1891).

Ak žiak porozumel tomu, čo čítal, tak určite pri vhodnom poučení od učiteľa dokáže každé slovo, každú časť vety, predniesť správnym tónom. Ak platí, že výrazné čítanie predstavuje dôkaz porozumenia prečítaného, potom spevavý, ťahavý tón, ktorý žiaľ počujeme v mnohých školách, vedie k záveru, že sa s čítaním zaochádza len ako s mechanickou

zručnosťou. Úloha tohto vyučovania, teda povzbudenie a podpora rozumovej činnosti žiaka, v takom prípade teda nie je splnená (Lehrpläne 1891: 48).

Na cvičenie v porozumení textu sa vo vysvetľujúcich poznámkach ku vzdelávaciemu plánu odporúčajú postupy ako napríklad prerozprávanie obsahu prístupnejšou formou, predčítanie nahlas a správne, ale aj zapojenie žiakov (napr. tak, že text predčíta schopnejší žiak). Voľba prostriedkov má závisieť jednak od obsahu, jednak od miery rozvinutia myslenia žiakov. Vždy však treba dávať pozor na správnu výslovnosť a na rešpektovanie interpunkcie. Ďalšou pomôckou, ktorú má učiteľ k dispozícii, je vysvetľovanie celku a častí, teda jednak hlavnej myšlienky, jednak jednotlivých výrazov a slovných spojení.

Ak učiteľ pochybuje o tom, či žiaci pochopili význam slov a slovných spojení, má ich nechať tvoriť vety, v ktorých sa tieto výrazy nachádzajú. Tu sa však učiteľ má obmedziť na nevyhnutné, pričom sa má zdržať všetkých vysvetlení navyše, ktoré by mohli žiaka odvádzať od podstaty.

Ak učiteľ nadobudne dojem, že žiaci už textu rozumejú, má ho prečítať ešte raz a potom ho dať prečítať jednotlivým žiakom. Za dobrý spôsob obohacovania slovné zásoby sa považuje nechať prerozprávať prečítaný text najskôr s využitím výrazov, ktoré pôvodne obsahoval, neskôr vlastnými slovami. Učiteľ má k tomu priviesť žiaka vhodne zvolenými otázkami (Lehrpläne 1891: 50). Takto sa má postupovať aj pri poetických textoch, v ktorých sa má najskôr detailne prejsť obsah básne aj jej forma (verše, rýmy a pod.) a potom sa má naučiť naspamäť. Učeniu sa spamäti sa pripisuje veľký význam (ako tréningu pamäti), a to už od 1. ročníku v škole (Lehrpläne 1891: 52).

V podobnom duchu sa píše aj o vyučovaní slohu (Lehrpläne 1891). Cvičenia v slohu majú učitelia zaradiť už v prvom ročníku. Pri tom má žiak v škole aj doma písomne reprodukovat', čo sa do počul, naučil naspamäť, o čom sa hovorilo na reálnych predmetoch a čo žiak zažil vo voľnom čase alebo napríklad na školských výletoch. Nižšie ročníky mali denne-denne odpisovať texty z čítanky a zo školskej tabule. Od 3. triedy sa má pestovať písanie vlastnými slovami, aj keď ide o reprodukovanie počutého či naučeného. Od štvrtej triedy sa majú žiaci učiť písať vlastné texty (spočiatku opisy a rozprávania). Pri korektúre slohov sa má sledovať jazyková správnosť, usporiadanie a prepojenie myšlienok, ako aj voľba výrazov. Cieľom majú byť jasné, výstižné a logicky správne napísané texty.

Konkrétne učebné osnovy základnej školy v Bosne si môžeme ukázať na príklade *Vzdelávacieho plánu pre srbské pravoslávne základné školy v Bosne a Hercegovine* (Nastavni plan 1907). Podľa tohto vzdelávacieho plánu sa rozvoj gramotnosti (resp. práce s textami) týka vyučovania viacerých predmetov, nielen samotného srbského jazyka. Ako príklad si však môžeme ukázať vzdelávacie ciele a ich rozpracovanie pre predmet Srbský jazyk, a to v 1. ročníku.

Vzdelávacie cieľ: Cvičením sa v náhľade a myslení nadobúdajú žiaci jasné porozumenie predmetov z najbližšieho okolia. Porozumenie a správne používanie ústnej a písomnej reči srbského národa. Prebúdzanie národného a vlasteneckého povedomia pomocou výtvorov ducha národa. Morálna výchova vhodným poučením z článkov čítanky. (Nastavni plan 1907: 6)

Na takto formulovanom vzdelávacom ciele je evidentné, nakoľko sa vzdelávacie ciele v srbských školách líšili od oficiálnej línie vzdelávania vo verejných školách (porov. Bogičević

1965). Konkrétnejšie inštrukcie pre učiteľov sa však už viac zameriavajú na samotnú didaktiku. V 1. ročníku sa má začať cvičením v pozorovaní, v myslení a reči. Spočiatku sa majú sa prebrať témy ako škola, školský poriadok, školský nábytok a pomôcky. Ďalej veci detí, ich používanie a starostlivosť o ne. Nasleduje určovanie smerov a strán na rôznych veciach, ich názvy a vlastnosti: tvar, farba, umiestnenie, časti, materiál, použitie a množstvo, podobnosti a rozdiely. Takisto sa má prebrať školský dvor a záhrada. Po týchto témach má nastúpiť rodičovský dom, rodina a príbuzní, vzájomná láska v rodine a úcta k starším, vzájomná priateľská láska a správanie sa dieťaťa. Tieto, ale aj iné témy, ktoré nebudeme vymenovávať, sú zároveň obsahom článkov v Prvej čítanke, takže evidentne šlo v prvom rade o rozvíjanie slovnej zásoby a nácvik základných myšlienkových operácií (porovnávanie, triedenie, nachádzanie súvislostí).

V prvej fáze rozvoja gramotnosti má ísť o rozlišovanie predmetov podľa názvov a obrázkov, s čím má byť spojené aj kreslenie obrázkov, hlavne školských učebných pomôcok a vybavenia triedy, ktoré sa dajú nakresliť jednoduchými čiarami. Okrem kreslenia sa majú žiaci cvičiť v rozprávaní o tom, čo videli a počuli, klásť otázky a rozvíjať povedané. Ďalej sa žiaci majú učiť rozoznávať slová, slabiky a hlásky vo vete. Tu evidentne ide o nácvik fonematického uvedomovania. Po týchto prípravných cvičeniach sa má pristúpiť k výučbe čítania a písania. Zčať sa má čítaním a odpisovaním písmen, slov a ľahších viet z tabule a šlabikára. Čítanie sa má spájať s pisaním od samého začiatku. Takisto sa má klásť dôraz na vysvetľovanie článkov z čítanky a vyvodzovania ponaučenia. Čítanie sa má, ako sme videli už vyššie, spájať s recitáciou „niekoľkých ľahších básní a výrokov“ zo šlabikára.

## **Záver: Vznik a dynamika edukačného poľa v Bosne a Hercegovine**

Didaktické zásady a postupy, ktoré som predstavil, umožnia aspoň čiastočne odhadnúť, čo sa v bosnianskej spoločnosti v období rakúsko-uhorskej okupácie považovalo za kultúrny kapitál. Napriek formálne ústretovej politike Rakúsko-Uhorska sa oslabil prestíž dovtedajších dominantných vrstiev všetkých základných segmentov spoločnosti. Novými elitami sa stali jednak rakúsko-uhorskí úradníci a armádni dôstojníci, jednak tí z dovtedajších elít, ktorí boli lojálni voči rakúskej správe. Ako ukazuje Donia (1981) vo svojej analýze politickej mobilizácie moslimských elít, mnohí z týchto aktérov prejavovali dvojité lojalitu v závislosti od aktuálnej situácie. Napriek tomu však títo aktéri „prijali pravidlá hry“, ktoré určovalo Rakúsko-Uhorsko. Týkalo sa to aj postupnej zmeny politickej a čiastočne aj kultúrnej orientácie z Istanbulu na Viedeň. Teologicko-právna islamská erudícia získaná najskôr na *medresách* a neskôr na vyšších teologických školách síce stále prinášala vzdelancovi vysoké spoločenské uznanie aj reálny vplyv, tento sa však stále viac obmedzoval na vnútorné záležitosti moslimskej komunity. Naopak, u srbsko-pravoslávnej komunity síce tiež došlo k cieľnému obmedzovaniu priameho politického aktivizmu, ale nová politicko-ekonomická situácia vytvorila podmienky pre rýchly vzostup prinajmenšom časti srbského mestského obyvateľstva.

Relatívne uzatváranie sa hlavne moslimského obyvateľstva pred modernizačnými vplyvmi sa teda dá interpretovať oveľa výstižnejšie v pojmoch kultúrneho kapitálu než v pojmoch akéhosi „odrodienia“, o ktorom písali súdobí autori (napr. Dlustuš 1894b písal o nezájme miestnych obyvateľov o zápis detí do verejných škôl, ktorý vykladal ako strach

rodičov z národného alebo náboženského „odrodenia“ vo verejných nadkonfesionálnych školách). Táto nedôvera však môže mať celkom iné základy. Moslimské konfesionálne školy predstavovali nástroj sociálnej reprodukcie, ale aj istú možnosť sociálnej mobility v rámci pomerov platných v Osmanskej ríši. Štýl výchovy v *sibjan-mektebe* zodpovedal očakávaniam vyplývajúcim z pozície v sociálnej štruktúre. Deti drobných remeselníkov organizovaných v cechoch s pevnou hierarchiou, pravidlami a rituálmi si osvojovali návyky pracovať disciplinovane, poslúchať aj vtedy, keď celkom nerozumejú o čo ide, a rešpektovať hierarchiu. Na druhej strane, ako ukazuje Street (1984) na etnografickom príklade z Iránu, nie je to len samotná disciplína, ktorá je produktom výchovy v *mektebe*. Postup vyučovania práce s textom, ktorý sa dá zo západného pohľadu odsúdiť ako primitívne mechanické učenie sa naspamäť, umožňuje žiakovi nadobudnúť viacero zručností, ktoré sú oceňované v rámci islamskej spoločnosti. Nejde len o samotné mechanické recitovanie Koránu z arabského textu. Mimochodom, v časoch Osmanskej ríše sa aj v civilných súvislostiach na zápis textov v klasickej turečtine používalo upravené arabské písmo, takže schopnosť dekódovať arabsky písaný text mohla byť využitá aj v praktických situáciách. Oveľa dôležitejšie sa však ukázali zručnosti rozlišovania rôznych typov textu podľa formátovania (samotný „posvätný text“ a rôzne úrovne komentárov), ako aj exegetická zručnosť potrebná pre výklad právnych noriem.

Isteže, podľa terajších poznatkov nie je možné odhadnúť, nakoľko sa tieto poznámky reálne týkali aj *mektebov* na území Bosny a Hercegoviny; bosniansky historik moslimského školstva Hajrudin Čurić (1983) ani iní autori sa o tom podrobnejšie nezmieňujú. Faktom ale je, že aspoň istá malá časť mestských žiakov v týchto školách pokračovala vo vzdelávaní na konfesionálnych stredných školách (*medrese*), čo im umožnilo získať vyššie právne a teologické vzdelanie a možnosť uplatnenia sa teoreticky na území celej Osmanskej ríše. Táto, hoci aj teoretická možnosť sa s príchodom rakúsko-uhorskej okupácie výrazne obmedzila. Formálne (na základe novopazarskej dohody) síce mali bosnianski moslimovia otvorenú cestu do Istanbulu (jednak v zmysle možnosti odvolávať sa na vyššie súdne inštalácie v prípade sporov, ale aj v zmysle spoločenského vzostupu získaním vysokej úradníckej alebo duchovnej pozície), prakticky však rakúska správa kontakty s Istanbulom obmedzovala. Kým teda v čase pred okupáciou predstavovalo navštevovanie moslimských konfesionálnych škôl reálnu možnosť kumulácie kultúrneho a sociálneho kapitálu, táto cesta sa časom výrazne obmedzila. Nové ponúknuté možnosti (tzv. reformované *mekteby*, t.j. *mekteb-ibtidajja*; pozri Čurić 1983, príp. verejné nekonfesionálne školy) neboli pre týchto obyvateľov dlhú dobu adekvátnou voľbou. V priestore, kde sa školská dochádzka týkala predovšetkým obyvateľov miest (t.j. v prípade moslimského obyvateľstva predovšetkým remeselníkov, obchodníkov a úzkej elitnej vrstvy veľkých podnikateľov, náboženských hodnostárov a zemepánov), sa od okupácie otváralo len málo možností. Remeselníci a obchodníci viazaní v cechoch mohli aj napriek poklesu prosperity pokračovať vo svojich živnostiach, kde však aspoň spočiatku verejné školy nevideli ako súčasť stratégie zlepšenia svojej pozície. Časť týchto remeselníkov reagovala na zmenu pomerov emigráciou; k nej sa pripájali aj mnohí predstavitelia elit.

Odlíšna situácia sa týkala mestského pravoslávneho obyvateľstva. Aj pre časť pravoslávnych existovala v čase Osmanskej ríše možnosť spoločenského vzostupu vďaka sociálnemu kapitálu založenému na príbuzenských a klientelistických sieťach. Okupácia a následná

zmena ekonomických pomerov však pravoslávnych obyvateľov nepostihla v takej miere ako tých moslimských. V prvom rade, ich gramotnosť založená na cyrilike bola legitimizovaná aj oficiálne (cyrilika sa stala rovnocenným písmom popri latinke). Aj prestíž srbských pravoslávnych škôl bola v očiach rakúskych úradov oveľa vyššia, čo sa prejavilo aj v tom, že srbské konfesionálne školy spolu s vlastnými kurikulumami získali špeciálny status v školskom systéme. A napokon, pravoslávne mestské obyvateľstvo nebolo v takej miere viazané cechovými štatútmi, ako to bolo v prípade moslimov. V dôsledku toho mali pravoslávni širšie možnosti výberu stratégií po príchode okupačnej moci oproti tým, ktoré boli spomenuté v prípade moslimského obyvateľstva. Okrem obchodných a remeselných živností si pravoslávni v oveľa vyššej miere vyberali úradnícke kariéry, vďaka čomu aspoň časť z nich dokázala zúročiť kultúrny kapitál akumulovaný v procese vzdelávania v oveľa vyššej miere, než to bolo možné u moslimského obyvateľstva.

Dynamika poľa vzdelávania sa v podstatnej miere odvíja od toho, akým kultúrnym kapitálom disponujú jednotliví hráči. Toto je však predstava, ktorú (rovnako ako ostatné) nemožno prebrať mechanicky. Vyššie som sa zameral na jednu z foriem kultúrneho kapitálu, ktorá bola v daných podmienkach najľahšie konvertibilná na ekonomický kapitál, a to na inštitucionalizovanú formu vyplývajúcu zo školského vzdelania. Aj pri nej je však vždy potrebné brať do úvahy konkrétnu trajektóriu jej vzniku. Dieťa, ktoré vyrastalo v rodine disponujúcej relatívne vysokým kultúrnym kapitálom, teda v podmienkach Bosny a Hercegoviny koncom 19. storočia to mohol byť napr. syn pravoslávneho kňaza z Mostaru alebo Sarajeva, získavalo už v ranom detstve určité návyky, ktoré sa neskôr v škole stretli s oceňovaním zo strany učiteľov. Napríklad už v domácnosti videl otca pracovať s knihami, bol vedený k istému typu disciplíny, učil sa naspamäť recitovať rôzne texty (napr. modlitby, žalmy a pod.). Praktiky vykonávané v prostredí rodiny a cirkvi postupne vytvorili súhrn návykov a sklonov správať sa istým spôsobom, ktorý Bourdieu nazýva *habitus*. V prostredí školy sa na tento *habitus* nadväzuje: žiak sa sám učí ovládať svoje telo (napr. pokojne sedieť v lavici), osvojuje si určitý spôsob vyjadrovania (porov. Bernstein 1971), abstraktné uvažovanie a ďalšie zručnosti a návyky.

Tieto (a mnohé iné) prejavy správania sú oceňované učiteľmi, a tým sú aj posilňované. Takýto *habitus* sa tak stáva základom pre tzv. vtelenú (inkorporovanú) formu kultúrneho kapitálu. Oproti tomu, chlapec z rodiny remeselníka alebo roľníka získava v domácnosti odlišný *habitus*, ktorý ho v sociálnom poli vzdelávania zvyhodňuje oveľa menej. Dokonca sa dá často povedať, že výchova v prostredí školy v ňom buduje návyky, ktoré v niektorých ohľadoch môžu ísť vyslovene proti tomu, čo si osvojoval doma. Žiak sa teda v škole musí do veľkej miery odučiť veci, ktoré si nesie z domu a osvojiť si nové spôsoby správania. V porovnaní so synom kňaza, učiteľa alebo úradníka má teda sťažnený nástup. V podobnej situácii sa nachádza syn pochádzajúci z moslimskej remeselníckej rodiny, ktorý primárne vzdelanie získal v *sibjan mektebe*. Znalosti aj zručnosti, ktoré si odtiaľ odnášal, sa týkali čítania islamských náboženských textov takmer výlučne v arabčine, ktoré však už v krajine pod rakúsko-uhorskou okupáciou nepredstavovali zdroj prestíže (aspoň nie v takej miere ako predtým). Tí z moslimov, ktorí chceli pokračovať v štúdiu napr. na gymnáziu, sa teda museli často „vrátiť“ do verejnej základnej školy, kde sa museli „preučať“ na európsky model gramotnosti a spôsobu práce. Navyše, prechod na verejné základné školy bol komplikovaný aj existujúcimi právnymi predpismi, ktoré nedovoľovali žiakom od desiatich rokov veku zapísať sa

do 1. ročníka základnej školy (Papić 1972). Veľká časť moslimských rodičov preto celkom rezignovala na tento „európsky“ typ vzdelávania, prípadne sa stavala vyslovene proti nemu. To pochopiteľne predstavovalo prekážku v sociálnej mobilite pre ich deti.

Formujúce sa pole školského vzdelávania v Bosne a Hercegovine určite nebolo všeobecným „sociálnym výťahom“. Ide do veľkej miery o proces sociálnej reprodukcie: V školách sú oceňované zručnosti a znalosti (napr. lingvistické, pozri Heath 1983 alebo Bernstein 1971), ktoré sú presadzované aktuálne rešpektovanými elitami, ale zároveň sú súčasťou habitusu prestížnych spoločenských vrstiev. Dosiahnuť túto úroveň kompetencií je pre deti pochádzajúce z rodín remeselníkov (nehovoriac už o roľníkoch) veľmi ťažké a požadovaná investícia môže byť veľmi riskantná. To umožňuje pochopiť istú rezignáciu na vzdelanie svojich detí u bosnianskych remeselníkov. Naopak, pre srbských pravoslávnych obchodníkov a remeselníkov tu bola oveľa menej riskantná šanca (v texte bola formulovaná aj ako hypotéza o lingvistickom kapitáli), ktorú využívali v evidentne vyššej miere.

## Literatúra

- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: Volume 1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. ISBN 0-7100-7060-8.
- BOGIĆEVIĆ, Vojislav. *Istorija razvitka osnovnih škola u Bosni i Hercegovini u doba turske i austrougarske uprave (1463–1918)*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika Bosne i Hercegovine, 1965.
- BOURDIEU, Pierre. *The Logic of Practice*. Stanford (CA): Stanford University Press, 1990a. ISBN 0-8047-2011-8.
- BOURDIEU, Pierre. *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford (CA): Stanford University Press, 1990b. ISBN 978-08-0471-725-0.
- BOURDIEU, Pierre. Unterrichtssysteme und Denksysteme. In BOURDIEU, Pierre. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA, 2001a, s. 84–110. ISBN 3879758034.
- BOURDIEU, Pierre. Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In BOURDIEU, Pierre. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA, 2001b, s. 112–120. ISBN 3879758034.
- BOURDIEU, Pierre. *Pravidla umění. Vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-364-7.
- BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vyd. London: SAGE, 1990. ISBN 0-8039-8320-4.
- BOURDIEU, Pierre a Loïc WACQUANT. Die Ziele der reflexiven Soziologie. In BOURDIEU, Pierre a Loïc WACQUANT. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, s. 95–250. ISBN 978-3-518-29393-5.
- BOWLES, Samuel a Herbert GINTIS. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976. ISBN 0465072305.
- ĆURIĆ, Hajrudin. *Muslimansko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*. Sarajevo: Veselin Masleša, 1983.
- DLUSTUŠ, Ljuboje. Školske prilike u Bosni i Hercegovini od okupacije do danas. *Školski vjesnik, februar*, 1894a, s. 53–54.

- DLUSTUŠ, Ljuboje. Školske prilike u Bosni i Hercegovini od okupacije do danas. *Školski vjesnik*, mart, 1894b, s. 103.
- DLUSTUŠ, Ljuboje. Priredivanje novih školskih knjiga. *Školski vjesnik*, april, 1894c, s. 157–158.
- DONIA, Robert J. *Islam Under the Double Eagle. The Muslims of Bosnia and Hercegovina, 1878–1914*. New York: Columbia University Press, 1981. ISBN 0-914710-72-9.
- HADŽIBEGOVIĆ, Iljas. *Bosanskohercegovački gradovi na razmeđu 19. i 20. stoljeća*. Sarajevo: Institut za istoriju, 2004. ISBN 9958-9642-2-8.
- HAUPTMANN, Ferdo (ed.). *Borba Muslimana Bosne i Hercegovine za vjersku vakufsko-mearifsku autonomiju*. Sarajevo: Arhiv SR BiH, 1967.
- HAUPTMANN, Ferdo. *Die österreichisch-ungarische Herrschaft in Bosnien und der Hercegovina 1878–1918. Wirtschaftspolitik und Wirtschaftsentwicklung*. Graz: Institut für Geschichte d. Univ. Graz, 1983.
- HAUPTMANN, Ferdo. Privreda i društvo Bosne i Hercegovine u doba austro-ugarske vladavine (1878–1918). In REDŽIĆ, Enver (ed.). *Prilozi za istoriju Bosne i Hercegovine 2. Posebna izdanja, knj. 79. Oddjeljenje društvenih nauka, knj. 18*. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1987, s. 99–211. ISBN 8671230104.
- HEATH, Shirley B. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 1983. ISBN 0521273196.
- HLADKÝ, Ladislav. *Bosenská otázka v 19. a 20. století*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005. ISBN 80-210-3674-5.
- LAMPE, John R. *Balkan Economic History, 1550–1950: From Imperial Borderlands to Developing Nations (Theories of Contemporary Culture)*. Bloomington (IN): Indiana University Press, 1982. ISBN 0253303680.
- PAPIĆ, Mitar. *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske okupacije (1878–1918)*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće Veselin Masleša, 1972.
- PAPIĆ, Mitar. Školstvo u Bosni i Hercegovini 1878–1918. In REDŽIĆ, Enver (ed.). *Prilozi za istoriju Bosne i Hercegovine 2. Posebna izdanja, knj. 79. Oddjeljenje društvenih nauka, knj. 18*. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1987, s. 335–366.
- PEJANOVIĆ, Djordje. *Stanovništvo, školstvo i pismenost u krajevima bivše Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Društvo Prosvete, 1939.
- REINER, Norbert. Die Schule zur Nation. In REINER, Norbert a Holm SUNDHAUSSEN (eds.). *Allgemeinbildung als Modernisierungsfaktor. Zur Geschichte der Elementarbildung in Südosteuropa von der Aufklärung bis zum Zweiten Weltkrieg. Beiträge zur Tagung vom 29. Oktober – 2. November 1990 in Berlin*. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag, 1994, s. 11–20. ISBN 3-447-03511-0.
- SUGAR, Peter. *Industrialization of Bosnia-Hercegovina 1878–1918*. Seattle: University of Washington Press, 1963. ISBN 0295738146.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-521-28961-0.
- UHEREK, Zdeněk. Češi v Sarajevu: menšina v městském prostoru. *Český lid*, 1998, roč. 85, č. 2, s. 129–146. ISSN 0009-0794.
- VON KÁLLAY, Benjamin. *Ungarn an den Grenzen des Orients und Occidents*. Budapest, 1884.

## Prameny

- BERICHT. *Bericht über die Verwaltung Bosnien und Hercegovina*. Hg. vom k. und k. Gemeinsamen Finanzministerium 1906, 1908, 1911, 1913. Wien 1906, 1908, 1911, 1914.

LEHRPLÄNE. *Lehrpläne für die Bürgerschulen und Erläuterungen zu den Lehrplänen für die allgemeinen Volks- und Bürgerschulen des Küstenlandes in deutscher, italienischer, slovenischer und kroatischer Sprache.* Wien: Kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlag, 1891.

NASTAVNI PLAN (s. aut.). *Nastavni plan za srpske pravoslavne osnovne škole u Bosni i Hercegovini. Pod brojem 227 ex 1906 izdat od Velikog Upravnog i Prosvjetnog Savjeta prema učiteljskim primjedbama sređen od školske ankete.* Sarajevo: Veliki Upravni i Prosvjetni Savjet, 1907.

### **Autor**

*Andrej Mentel* je výzkumným pracovníkem Ústavu sociálnej antropológie FSEV Univerzity Komenského v Bratislavě. Ve svém výzkumu se zaměřuje hlavně na gramotnost, procesy socializace, generování a přenosu kulturního kapitálu. Regionálně se specializuje na země bývalé Jugoslávie, hlavně na Bosnu a Hercegovinu.

Kontakt: [andrej.mentel@gmail.com](mailto:andrej.mentel@gmail.com)