otázky odpovědět, a zřejmě úspěšně. Činitelé pole kulturní produkce, kteří mají legitimní právo do pole intervenovat, umění (a vše, co k němu patří) konstruují.

Strukturalizmem znatelně ovlivněné a strukturalizmus překračující sociologické dílo Pierra Bourdieua věnující se převážně v 60. a následně 90. letech problematice percepce umění a sociologii umění, případně sociologii kultury je pouze jednou fazetou diamantu jeho teorie, jen nástrojem (obrazem) dokazujícím sociální a kulturní reprodukci vertikální diferenciace společnosti.

3 Bourdieu jako sociolog výchovy

3.1 Bourdieuova sociologie výchovy v české sociologii

Vliv Bourdieuových prací se v sociologii výchovy začal projevovat v 60. letech 20. století, a to především po výzkumech realizovaných ve Francii a představených v dílech *Les héritiers: Les étudiants un et la culture* (1964) a *La réproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970) napsaných společně s J.-C. Passeronem. Tyto studie neušly ani pozornosti českých sociologů. Bourdieua jako **sociologa výchovy** u nás jako první představil v roce 1974 Josef Alan v knize *Společnost, vzdělání, jedinec*. Další zmínka o jeho díle v tomto kontextu na sebe nechala sedmnáct let čekat, objevila se až v textech Milady Rabušicové (1991, 1992, 1997). V 90. letech 20. století nalezneme četnější odkazy na Pierra Bourdieua v textech Petra Matějů a Blanky Řehákové (1992), případně Petra Matějů, Jana Kouckého a Ladislava Čerycha (1998). Specifický pohled na dílo Pierra Bourdieua z oblasti sociologie výchovy předkládá Denis O'Sullivan (1996) ve svém článku o vzdělávacím systému v Irsku. Ve výzkumných zprávách Milana a Petry Průšových (1997, 1999) máme možnost zaznamenat využití Bourdieuových poznatků ve výzkumu přístupu mladých lidí ke vzdělání. Opomenout nemůžeme texty Radomíra Havlíka (1995, 2002), který Bourdieua rovněž, podobně jako Rabušicová, umísťuje do systému sociologie výchovy. I v českém překladu Giddensovy *Sociologie* z roku 1999 objevíme zmínku o Bourdieuovi jako reprezentantovi sociologie výchovy.

3.1.1 Josef Alan – výchova jako nástroj stability společnosti

Ve významné práci Josefa Alana *Společnost, vzdělání, jedinec* (1974) věnované sociologii výchovy a významu vzdělání pro jedince a společnost nacházíme hned několik odkazů na díla Pierra Bourdieua a Jeana-Clauda Passerona (1964, 1970). Alan se zabývá otázkou, zda socializace směřuje k tomu, ...

> *„aby příslušníci ovládaných tříd uznali legitimnost vládnoucí kultury a interiorizovali disciplínu a cenzuru, která vždy nejlépe slouží materiálním a symbolickým zájmům vládnoucích tříd, má-li formu autodisciplíny a autocenzury"* (Alan 1974, s. 24; Bourdieu, Passeron 1990, s. 40).

Systém struktury společnosti se tímto legitimizuje a navenek potom působí jako legální a demokratický, protože „to tak vždycky bylo". Následně v rámci studia mechanizmu selekce a třídní determinovanosti vzdělanostních šancí Alan upozorňuje, že obhájci principu objektivních zkoušek a soutěže na jedné straně zdůrazňují rovnost šancí, na straně druhé však zapomínají, že:

> *„formální rovnost, kterou soutěž zaručuje, není ničím jiným než transformací privilegií v zásluhu, neboť dovoluje, aby sociální původ působil i nadále, i když v daleko skrytější formě"* (Alan 1974, s. 39; Bourdieu Passeron 1964, s. 104).

Dokládá to citací výsledků výzkumu, který Bourdieu s Passeronem realizovali:

> *„...ve Francii mají děti z vyšších vrstev asi čtyřicetkrát vyšší šance ke studiu na université než děti z dělnických rodin a dokonce osmdesátkrát vyšší šance proti šancím dětí z rodin zemědělců"* (Alan 1974, s. 43; Bourdieu, Passeron 1964, s. 12).

Rozdíly se projevují nejen ve výsledcích ve škole, ale hned v jazykové komunikaci, kdy Bourdieu v této souvislosti zavádí do své teorie pojem lingvistický kapitál. Dítě, jež nedisponuje vysokým lingvistickým kapitálem, není ve škole znevýhodněno jen na úrovni jazyka, ale navíc u něj vzniká předpoklad afektivní distance od prostředí školy a od formálního vzdělání vůbec.

> *„...hodnota, jakou má na ‚školním trhu' lingvistický kapitál, jímž disponuje jedinec, je funkcí distance mezi typem symbolického ovládání jazyka, který vyžaduje škola, a typem praktického používání řeči"* (Alan 1974, s. 75; Bourdieu, Passeron 1990, s. 116).

Subjektivní představy o možnostech vyššího vzdělání v sociálně znevýhodněných třídách jsou horší než objektivní šance vyjádřitelné pravděpodobností úspěchu (Alan 1974, s. 77; Bourdieu, Passeron 1964, s. 12). Škola a jí předávané vzdělání je potom primárním mechanizmem stabilizujícím danou sociální strukturu společnosti. Škola je pak chápána jako výrazně třídní instituce, protože umožňuje reprodukci sociální struktury, vládnoucí třídy, která si monopolizuje a legalizuje své výsadní postavení.

> *„Jestliže děti ze středních a vyšších vrstev mají větší úspěchy ve škole než ostatní, pak je tomu tak i proto, že jejich prostředí je shodné s kulturou školy a učitelů"* (Alan 1974, s. 97).

Škola působí ve společnosti jako zrcadlový obraz sociální stratifikace – je zbavena funkce určovat nebo měnit sociální status, protože jej předpokládá a v podstatě ho jen potvrzuje, resp. reprodukuje.

3.1.2 Milada Rabušicová – kulturní kapitál rodiny a škola

Ani Milada Rabušicová ve svém textu *K sociologii výchovy, vzdělání a školy* (1991) nemohla opomenout Bourdieuovy teorie sociální a kulturní reprodukce prostřednictvím vzdělávacího systému. Upozorňuje na vliv kulturních a sociálních zdrojů rodiny na vzdělanostní výsledky dítěte. Tento vliv se zdaleka nerealizuje jen prostřednictvím statusu rodiny (měřený příjem rodiny, vzdělání rodičů apod.), ale ještě mnohem jemnějšími momenty v celkovém klimatu rodiny, tj. určitými preferencemi, postoji a chováním, tedy tzv. spřízněností s vysokou kulturou. Rabušicová (1991, s. 22) používá jako metodologický nástroj Bourdieuův kulturní kapitál, jenž definuje jako *„kulturní signály vysokého statu užívané v kulturním a sociálním výběru"*. Rozlišuje jeho tři typy:[1] a) vtělený kulturní kapitál, což jsou legitimní kulturní postoje, preference a chování, které jsou interiorizovány v procesu socializace; b) objektivovaný kulturní kapitál, což je přenosné zboží, jako jsou knihy, počítače, obrazy apod. a c) institucionalizovaný kulturní kapitál, což jsou různé doklady o vzdělání, diplomy apod., jež mají schopnost jejich držitele sociálně privilegizovat.

[1] Rabušicová píše o typech kapitálu, a ne o formách. Evidentně přitom vychází z textu Jana Kellera (1989, s. 36), ale ne důsledně. Keller totiž uvádí, že typy kapitálů u Bourdieua jsou ekonomický, kulturní, sociální, politický, symbolický, lingvistický atd. a formy kapitálu jsou vtělený, objektivovaný a institucionalizovaný. Keller tak referuje o členění kapitálů, které nalezneme např. v Bourdieuově stati z roku 1986 (s. 243). Tím možná odpovíme i na otázku, proč se nezmiňuje v souvislosti s Pierrem Bourdieuem o kapitálu sociálním. Zmínku o sociálním kapitálu u Rabušicové nalezneme v článku z roku 1992, ale jen v souvislosti s Jamesem S. Colemanem (1988). Ani v jednom z uvedených textů Rabušicová neuvádí, proč Bourdieu toto členění typů a forem kapitálu provedl, což zkresluje jeho pojetí kapitálu.

Rabušicová dává do relací příslušnost k sociální třídě a sestavu významů, které jsou interiorizovány prostřednictvím socializace v rodině. Ty potom ovlivňují vnímání, myšlení, hodnocení, jednání, životní styl a vkus. Ačkoli jedna kultura nemusí být nadřazena jiným, moc umožňuje dominantní třídě předkládat své vlastní významy jako jedinou legitimní kulturu. Dominantní třída tak také ovlivňuje obsah výchovy a vzdělání, neboť může stanovit, co je důležité, co je použitelné, co je chytré apod., a to vše na základě vlastních hodnotících norem. „Neutrální vzdělávací standardy" jsou tedy neutrální tak, jak stanoví dominantní třída. Bourdieu tedy dokazuje, že děti z ovládané třídy jsou postupně, jak stoupají po vzdělanostním žebříčku, eliminovány nebo odsunuty do méně prestižních typů škol ve středním a vysokém systému školství, protože mají handicap své třídně jinak definované kultury. Na druhé straně dětem z dominantní třídy poskytují zvyky získané v rodině takový „kulturní kapitál", který mohou relativně snadno a výhodně transformovat ve školní a eventuálně později zaměstnaneckou úspěšnost (srov. Rabušicová 1991, s. 22). Uvedené skutečnosti by se Rabušicové zřetelněji vysvětlovaly, kdyby zavedla i další Bourdieuovy pojmy, a to sociální a symbolický kapitál a habitus.

Ve škole jsou všechny děti hodnoceny stejně. Oceňují se však jejich vědomosti, dovednosti a postoje získané z obsahů, jež jsou v souladu či nesouladu s dominantní kulturou. Ty děti, které v rodině absorbovaly kulturní kapitál, jenž koresponduje s požadavky vzdělávacího systému (konkrétní školy), se budou jevit přirozeně nadanější. Ty, které pocházejí z ovládané společenské třídy, musí ve skutečnosti, pokud chtějí dosáhnout alespoň stejných výsledků, vynaložit mnohem větší úsilí. To ale neznamená, že zaujmou stejně výhodné zaměstnanecké pozice, protože disponují jinou kvalitou kapitálu ekonomického, sociálního, symbolického, od kterých Rabušicová odhlíží. Tak se podle Bourdieuho neustále reprodukuje vertikální sociální struktura a s ní nerovnost mezi jednotlivými společenskými třídami.

Školy na základě této teorie nelze označit za sociálně neutrální instituce, protože reflektují zkušenost dominantní třídy. Děti z této třídy vstupují do školy se sociálním a kulturním náskokem, zatímco děti z nižších tříd získávají znalosti a dovednosti odpovídající požadavkům školy teprve po vstupu do školy. Přestože mohou získat sociální, kulturní a jazykové dovednosti, které odpovídají vyšší střední třídě a střední třídě, nikdy nemohou dosáhnout takové přirozené „spřízněnosti s kulturou" jako ti, kteří jsou příslušníky těchto tříd a v této kultuře zrozeni. Proto že rozdíly ve vzdělávacích výsledcích jsou spíše vysvětlovány na základě rozdílů ve schopnostech jednotlivých žáků, a ne na základě zdrojů předávaných těmto žákům rodinou, jak uvádí Rabušicová. Sociální přenos privilegií je sám o sobě legitimizován. Na vzdělávací standardy se pak nenahlíží jako na obsahy handicapující děti z nižších sociálních tříd (srov. Rabušicová 1991, s. 23).

Rabušicová (1991, s. 23) uvádí čtyři Bourdieuovy (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 209) způsoby postupné eliminace dětí z nižších sociálních tříd během školní docházky:

1) Vyřazení sebe sama – jedinec přizpůsobí své aspirace svým šancím na úspěch a dospěje k závěru, že vynakládat další úsilí by bylo zbytečné.
2) Tzv. předvýběr, kdy jedinci s nejkvalitnějšími kulturními zdroji jsou hodnoceni stejně jako kulturně privilegovaní a očekává se od nich stejný výsledek bez ohledu na jejich handicap.
3) Tzv. vypovězení – jedinci s nižším kulturním kapitálem jsou přesunováni na méně žádané a méně výhodné pozice (školy, obory) a za svou investici do vzdělání méně získají.
4) Přímé vyloučení – jedinci není dovoleno pokračovat ve školní docházce.

Rabušicová podrobila Bourdieuovu teorii kritice, avšak většina z uvedených bodů kritiky pramení z jejího nekomplexního pojetí, tj. z absence některých dalších konceptů, jako je rozlišení dalších kapitálů, habitu, struktury pole apod.[2]

3.1.3 Petr Matějů a Blanka Řeháková – kulturní kapitál a vzdělání

V roce 1992 Petr Matějů a Blanka Řeháková v rámci diskuse k nové koncepci vzdělávací politiky a k návrhům na celkovou rekonstrukci školského systému publikovali článek *Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací*. Svým šetřením potvrdili, že sociální původ je určujícím momentem vzdělanostních drah. Design výzkumu spočíval na kontrastu mezi přímým vlivem sociálního původu (reprezentovaného vzdělanostním statusem rodiny) a efektem měřené krystalické inteligence. V oblasti vlivu sociálního původu došli k závěru, že přímý efekt sociálního původu na manifestované aspirace je u nás

[2] *Rabušicová* (1991, s. 23) *uvádí, že některé vzdělávací obsahy mohou být nadřazeny ostatním nikoli proto, že je do školy prosazuje dominantní třída, ale prostě proto, že jsou samy o sobě nezbytným všeobecně uznávaným základem vzdělání.* Ale kdo obsahy prosazuje? Zpravidla se jedná o příslušníky dominantní třídy, kteří absorbovali její habitus a pozici v rámci sociálního prostoru blízkou nositelům vysokého kulturního kapitálu. *Rabušicová dále připomíná, že teorie kulturního kapitálu nevysvětluje, jak funguje mechanizmus prosazování vlastních kulturních modelů do obsahu vzdělávání, jestliže spolu soupeří více tříd v dominantním postavení a všechny na tom mají stejný zájem.* Tento mechanizmus je založen na disponibilitě symbolickým kapitálem a možností jeho prosazování. Navíc jednotlivé třídy jsou si pouze do jisté míry vědomy své nadřazenosti a podřazenosti a vůbec jim nepřipadá nepřirozená, protože habitus rozdíly konstituuje jako přirozenou distinkci. *A konečně se jedná o problémy s operacionalizací pojmu „kulturní kapitál" v empirickém výzkumu.* Naposled uvedená námitka Milady Rabušicové je na místě, protože kulturní kapitál bývá někdy zjednodušován na vzdělání, znalost vysoké kultury (co to je?), vzdělávací obsah výběrových škol apod. Ale i tady je způsob operacionalizace ulehčen již předchozím určením forem kulturního kapitálu. Milada Rabušicová (1997) realizovala v uvedeném kontextu i empirické šetření, ve kterém de facto došla k podobným závěrům jako Bourdieu.

zhruba stejně silný jako efekt mentálních schopností. U nadprůměrně inteligentních dětí je přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace silnější v případě aspirací omezených střední školou (tedy dosažením maturity) než v případě aspirací na dosažení vysokoškolského vzdělání. Silný přímý efekt sociálního původu na vzdělanostní aspirace autoři interpretovali jednak v kontextu teorie kulturního kapitálu (na základě Bourdieuových anglických textů z roku 1984 a 1986), jednak jako důsledek „měkkosti" objektivních, univerzalistických kritérií výběru, jehož bezprostředním výsledkem je dostatek prostoru pro subjektivní, partikularistická kritéria.

V roce 1998 ve *Zprávě o vývoji české společnosti 1989–1998* uvádí Matějů, jeden ze spoluautorů subkapitoly věnované školskému systému a vzdělání, na základě výzkumu Průšových (jehož výsledky budou níže uvedeny), že neustále se zostřující konkurence zejména v přístupu k vysokoškolskému vzdělání vede k tomu, že děti z méně vzdělaných rodin zpravidla prohrávají (srov. Matějů, Čerych, Koucký 1998, s. 67). Výchozím bodem pro uvedenou odpověď bylo srovnání přístupu mladých lidí ke vzdělání v ČR se zeměmi OECD, kde pětina dospělé populace má vysokoškolské a další dvě pětiny úplné středoškolské vzdělání. V ČR v roce 1997 byl podíl lidí s vysokoškolským diplomem ve srovnání s průměrem OECD poloviční a úplného středního vzdělání u nás dosáhla méně než jedna třetina dospělého obyvatelstva. Podle Matějů a spoluautorů se vysokoškolský systém namísto otevírání ještě více uzavírá a jeho schopnost tlumit sociální nerovnosti, otevírat lidem svět informací a reagovat na potřeby rodící se informační společnosti se spíše zmenšuje, než zvětšuje.

3.1.4 Denis O'Sullivan – Bourdieu: inspirace pro Irsko

V roce 1996 nahlíží optikou Pierra Bourdieua na rekonstrukci školství prostřednictvím irské zkušenosti Denis O'Sullivan. Dostává se tak v sociologii výchovy na nejvyšší teoretickou úroveň, tedy do části *„pole produkce vzdělávacího systému"*, kde se zabývá stanovováním edukačních obsahů, vzdělávací politiky a mechanizmů jejich stanovování, které odkrývá. Tento přístup k Bourdieuově teorii aplikované na edukační politiku je v české sociologii opomíjen, respektive zastoupen přeloženou statí O'Sullivana o situaci v Irsku.

O'Sullivan upozorňuje na paradigma politiky, tj. kulturních soustav, které vládnou politickému procesu. Kulturní soustavy reagují na to, jak je proces vzdělávání konceptualizován, tematizován a popisován. Co má být definováno jako hlavní problém, jaká data bude vhodné použít, kdo je vlastně legitimně účastníkem a s jakým statusem a jak je politický proces ustanoven, realizován a hodnocen. Politická paradigmata je nesnadné zpochybnit, protože jsou považována za shodná s limity normality a obecným smýšlením. Regulační síla paradigmatu je funkcí toho, jak slabě

či silně jsou vymezeny hranice dané charakterem a rozsahem kontrolovaných fenoménů (např. přístupu ke vzdělání) a kde v komunitě (dominantní třídě, její frakci), která vytváří politiku, je paradigma dominantní (srov. O'Sullivan 1996, s. 160).

Autor využívá v této souvislosti Bourdieuova pojmu doxa, jehož statutu některá politická paradigmata nabývají.

> *„Doxa je vztah k univerzalitě, o které se nediskutuje: ‚úhrn těchto mínění je implicitně těsněji postaven k tomu, co se zkoumá, což se ukazuje pouze retrospektivně, když se ona mínění mají prakticky odvolat'. To zahrnuje absolutizující formu legitimizací, ‚jelikož vůbec nebere na vědomí otázku legitimnosti, jako výsledku soutěže a konfliktu mezi různými skupinami, které tvrdí, že samy legitimitu mají'"* (O'Sullivan 1996, s. 162; srov. Bourdieu 1977, s. 168; Bourdieu 1999, s. 338–340).

Bourdieuova teorie odhaluje O'Sullivanovi doxický charakter irské vzdělávací politiky diktované katolickou církví. Poukazuje na to, že je nutné zpochybňovat poznatky, pocity a hodnoty, jež jsou těžce rozpoznatelné, neboť jsou zakotveny v běžné praxi a normalizovaném chápání. Jsou součástí produkovaného a reprodukovaného habitu/ů v rámci sociální struktury sociálního prostoru. Identifikujeme-li doxu, zviditelňuje se sociální struktura společnosti a její reprodukce prostřednictvím symbolické dominance disponentů nejen kulturním kapitálem, ale i kapitálem symbolickým (v irském případě katolické církve), kteří určují koncepty, témata a popisují – legitimizují vzdělávací systém a vzdělávací politiku Irska do 60. let 20. století.

S rozkrytím doxické povahy vzdělávací politiky Irska O'Sullivanovi pomohli „kulturní cizinci", kteří se zabývali analýzou irského školství, protože jen pohled z vně systému (z pozice druhého – jiného habitu) umožňuje odhalení. Odhaleno bylo pět vzorců mezikulturního kontaktu týkajícího se zahraničních poradců, kteří svými analýzami přispěli k formování vzdělávací politiky Irska. Jedná se o narušování mínění (doxy), legitimování, nediskursivní vliv, politicky bezpečný průzkum veřejného mínění a rozšiřování témat politické diskuse (srov. O'Sullivan 1996, s. 161). V tomto případě se zaměříme na narušování doxy.

Narušování doxy pochází z Bourdieuova rozlišování doxy a ortodoxie. Ortodoxie se oproti doxe vztahuje k univerzu diskursu, k oblasti dostupných názorů a argumentů, ovšem způsobem, který definuje ostatní směry a myšlenky jako mylné či nepravdivé. Když jsou meze doxy zatlačeny zpět a je odhalen její charakter libovolnosti, je nutné, aby ji systematizovali a racionalizovali ti, kteří si za ní stojí. Ortodoxie odpovídá na otázky, které se v případě doxy nekladou. Ortodoxie požaduje legitimování pozic i v tom případě, kdy to doxa nečiní.

Jak Bourdieu poukazuje, vláda uplatňovaná ortodoxními pozicemi potvrzuje některé pohledy na svět a druhé zamítá. Zakrývá tak fakt jisté míry cenzury, která udržuje rozdíl *„mezi světem věcí, které mohou být vyjádřeny, a tím pádem i myšleny,*

a světem věcí, které se berou za samozřejmé" (O'Sullivan 1996, s. 162–163; srov. Bourdieu 1977, s. 169–170). Intencím Bourdieuovy teorie symbolického násilí prezentované v *La reproduction* je blízké i O'Sullivanovo shrnutí:

> *„V sociální analýze se za kontrastující sílu, omezující jedince v čase a prostoru, považuje sociální struktura. To, co je vedle lidského činitele postaveno v tomto případě, je však spíše struktura kultury*" (O'Sullivan 1996, s. 170).

O'Sullivan podotýká, že zásadní rozpory v edukaci vytvářející a omezující tvořivou kapacitu jedinců mají spíše kulturní produkty kulturních forem strategických paradigmat, jako je jazyk, náboženství, národ apod., oproti Bourdieuovi, který tvrdí, že kulturní produkty jsou odrazem vertikální diferenciace společnosti. Dodržíme-li kontext Bourdieuovy teorie jako celku, bude pravděpodobnější jeho tvrzení, jak si dále ukážeme.

3.1.5 Výzkum Průšových – Bourdieu nejen v teorii: přístup ke vzdělání v ČR

Milan Průša a Petra Průšová realizovali v roce 1997 na objednávku Střediska vzdělávací politiky Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy výzkum, jehož cílem bylo analyzovat vliv rodiny a rodinného zázemí na vzdělanostní mobilitu dětí. Ačkoli v celé zprávě nenajdeme zmínku o Pierru Bourdieuovi, je zcela evidentní, že jeho teorie je zde aplikována.

Autoři zprávy vymezili tři složky rodinného zázemí (srov. Průša, Průšová 1997, s. 104).[3] Jedná se **o ekonomický kapitál** tvořený výhradně finanční a materiální situací rodiny. Předpokládá se, že dobrá ekonomická situace může mít i jiné zdroje, než je vzdělání a postavení rodičů, ale že obecně s těmito faktory koreluje. Ekonomický kapitál ovlivňuje dosaženou úroveň vzdělání ze dvou implicitních důvodů:

1) rodiče mohou dětem vzdělání dopřát,
2) rostoucí hmotná úroveň vyvolává potřebu vzdělání sama o sobě jako praktický, ale i psychologický faktor.

Další složkou je **kulturní kapitál**, který je tvořen převážně nehmotnou úrovní rodiny. Patří sem především orientace na etické a estetické standardy, komunikaci a prvky životního stylu. Operacionálně jde podle Průšových o poměrně složitý problém. V jejich modelu je tento kapitál reprezentován kulturními aktivitami rodiny v užším slova smyslu, jako jsou návštěvy divadel, koncertů, výstav, podpora uměleckých zájmů dětí a vybavenost domácí knihovny. Kulturní kapitál pozitivním způsobem ovlivňuje vnitřní život dítěte a jeho touhu po poznání.

[3] Soubor respondentů představoval 1969 mladých lidí ve věku 16–20 let.

Poslední složkou je podle Průšových **kapitál sociální**, působící především na úrovni vzorů. Sociální pozice rodičů a jejich sociální kontakty vytvářejí podmínky, které dítě většinou reprodukuje, tedy setrvává v dané sociální třídě. Vyšší hodnota sociálního kapitálu podle předpokladů současně působí i na dosaženou úroveň vzdělání dítěte, protože je tento status prostě vyžaduje.

Z realizovaného výzkumného šetření vytvořili Průšovi (1997, s. 90–101) šest typů českých rodin podle míry disponibility jednotlivými typy kapitálů. Jejich podrobnější charakteristiku naleznete v příloze č. 1.

1. **Typicky dělnická rodina** – statická dělnická rodina
2. **Ctižádostivá dělnická rodina** – ambiciózní dělnická rodina
3. **Nižší střední rodina** – nerozvinutá střední rodina
4. **Střední zaměstnanecká rodina** – stabilní střední rodina
5. **Podnikatelská rodina** – pragmatická rodina
6. **„Inženýři"** – rodina odborníků

Typ rodiny	*Typy kapitálů*			*Typy škol*	
	ekonomický	sociální	kulturní	střední	vysoká
Typicky dělnická rodina	+	+	+	+	-
Ctižádostivá dělnická rodina	+ + +	+ +	+ + +	+ + + +	+ + + + +
Nižší střední rodina	+ + + +	+ + +	+ +	+ + +	+ +
Střední zaměstnanecká rodina	+ + + + +	+ + +	+ + + +	+ + + +	+ + + + +
Podnikatelská rodina	+ + + + + +	+ + + + +	+ + +	+ + +	+ +
„Inženýři"	+ + + + + +	+ + + + + +	+ + + + + +	+ + + + +	+ + + + + +

Na základě uvedené typologie Průšovi vytvořili dva modely přístupu mladých lidí ke vzdělání, a to a) pro střední vzdělávací stupeň (odborná učiliště, SOŠ a gymnázia) a b) pro vyšší vzdělávací stupeň (vyšší odborné školy a vysoké školy) (srov. Průša, Průšová 1997, s. 109–110). Oba modely ukazují velmi podobné výsledky, které lze shrnout do několika bodů:

1. Žádný z typů kapitálu rodiny nepůsobí sám o sobě významným způsobem na dosažené vzdělání dítěte. Výjimkou je mírný pozitivní vliv kulturního kapitálu.
2. Podle předpokladu je mezi jednotlivými typy a hodnotami kapitálu relativně silná vazba.
3. Vzdělání rodičů se prosazuje jako nejsilnější faktor působící na dosažené vzdělání dítěte, ačkoli jeho vazba na typy rodinného kapitálu je významná, ve vztahu ke vzdělání dětí tento kapitál prakticky vyčerpává.

4. Péče rodičů o dítě neznamená automaticky vyšší vzdělání. Částečným projevem je ovšem přání, aby dítě vystudovalo. Toto přání je i důsledkem vzdělání rodičů a samo o sobě je druhým nejsilnějším faktorem působícím na vzdělání dítěte.
5. Dalším projevem péče rodičů jsou návštěvy zájmových kroužků. Jejich pozitivní vliv je ovšem velmi mírný a ve většině případů nemůže převážit působení dvou předchozích faktorů.
6. Hodnocení významu vzdělání s vlastním studiem vůbec nekoreluje. Tento fakt jsme již dříve zdůvodňovali nízkou hodnotou operacionalizace odtažitě formulovaných otázek (srov. Průša, Průšová 1997, s. 106–107).

Průšovi realizovali obdobný výzkum v roce 1999, kdy opět posuzovali vliv rodinného kapitálu na přístup mladých lidí ke vzdělání.[4] Došli k závěru, že studenti vysokých škol pocházejí častěji z úplných rodin (80 %) než mladí lidé s nižším dosaženým vzděláním. V mobilitních tabulkách vycházejících z nejvyššího stupně dosaženého vzdělání rodičů (zejména otců) je zřejmá vyšší šance dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů získat vysokoškolské vzdělání. Vysokoškoláci se v porovnání s ostatními vzdělanostními skupinami častěji věnují oboru, ve kterém pracují jejich rodiče. Spíše uznávají náročnost a zajímavost povolání svých rodičů, objevuje se u nich rostoucí úcta k povolání rodičů v závislosti na vzdělaní. Vliv rodičů lze identifikovat i v závislosti mezi dosaženým vzděláním respondentů a přáním či doporučením rodičů vztahujícím se k jejich vzdělanostní dráze. 70 % vysokoškoláků vyjádřilo názor, že jejich rodiče si velmi přejí, aby dosáhli „nejvyššího vzdělání", oproti pouhým 3 % v populaci se základním vzděláním. Téměř polovina vysokoškoláků odpověděla, že „sami přišli s vyhovujícím návrhem" při výběru školy, ovšem podle vzoru svých rodičů. Rodiče vysokoškoláků měli větší vliv než například rodiče respondentů se základním vzděláním, kteří o „podobných věcech" týkajících se budoucnosti vlastních dětí vůbec nemluvili v 15 % případů (srov. Průša, Průšová 1999, s. 14).

U vysokoškolských studentů se projevil vliv kombinace vyšších hodnot všech tří typů kapitálů. V otázkách týkajících se oblasti **ekonomického kapitálu** byla subjektivně hodnocena finanční situace rodičů jako dobrá („velmi dobrá" a „spíše dobrá") u 77 % vysokoškoláků, u 58 % středoškoláků a 27 % respondentů se základním vzděláním. Tyto údaje potvrzují i informace o majetku rodiny a studentově zázemí v průběhu studia (vlastní pokoj a osobní počítač). O **sociálním kapitálu** dotazovaných vypovídá struktura odpovědí na otázky zaměřené na sociální sítě rodičů. 81 % vysokoškoláků si myslí, že jejich rodiče mají hodně přátel, přičemž více než jedna třetina z nich se „účastní nebo v minulosti účastnila schůzek rodičů s přáteli". Stejná situace je zřejmá i při volbě kontaktů, které mohou svým dětem podle jejich mínění zprostředkovat rodiče mezi určitými specializovanými profesními kruhy. 27 % vysokoškoláků odpovědělo, že jejich rodiče by dokázali „získat

[4] Soubor respondentů se skládal z 2004 mladých lidí ve věku 16–25 let.

kontakt zvyšující šanci pro přijetí na vysokou školu". **Kulturní kapitál** respondentů byl poměřován absolvováním společného programu rodičů s dětmi, zájmy obou generací a sečtělostí rodiny (měřeno pomocí odhadu počtu knih v domácnosti, ve které respondenti vyrůstali). Vysokoškoláci podle předpokladu navštěvovali v dětství častěji kulturní akce než jejich vrstevníci. Nejvýraznější rozdíl se objevil při hodnocení návštěvy divadel, kdy oproti 74 % vysokoškoláků pouze 30 % mladých lidí se základním vzděláním uvedlo, že s nimi rodiče divadlo navštěvovali. Lidé s nejnižším vzděláním naopak relativně častěji než ostatní vzdělanostní kategorie navštěvovali se svými rodiči sportovní akce. Vyšší zájem vzdělanějších respondentů o umělecké záliby koresponduje s vyšším zájmem o tyto aktivity u jejich rodičů. Znovu se setkáváme s velkým vlivem rodičů na děti i v jejich volném čase. Při odhadu množství knih v knihovně dotázaného upozorňují Průšovi na údaj, ze kterého vyplývá, že většina mladých lidí se základním vzděláním vyrůstala v rodině, která vlastnila „jednu poličku (11 až 25) knih" (srov. Průša, Průšová 1999, s. 14–15).

Obdobné závěry o pozitivním vlivu rodinného zázemí a kulturního kapitálu nalezneme i ve výzkumné zprávě Heleny Kubátové, Miroslava Dopity a kol. *Prvňáci. Malá sociologická zpráva o tom, kdo jsou, odkud přicházejí a co dělají univerzitní začátečníci*[5] či v práci Tomáše Katrňáka *Odsouzeni k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině* (2004).

3.1.6 Anthony Giddens – Bourdieuova koncepce kulturní reprodukce

Anthony Giddens (1999, s. 401) v kapitole *Vzdělání a kulturní reprodukce*, si zvolil z Bourdieuova přínosu pro sociologii jeho koncepci kulturní reprodukce. Školy, podle Giddense, napomáhají v přenášení sociálních a ekonomických nerovností z generace na generaci. Prostřednictvím „skrytého poselství" (říká dětem, že jejich úlohou v životě je „znát své místo a klidně sedět") ovlivňují hodnoty, postoje, zvyky, které si lidé osvojují. Škola umocňuje rozdílnou kulturní orientaci a hodnotová měřítka získaná v časné fázi života; to následně limituje šance jedněch, ale usnadňuje postup druhým.

Giddens, inspirován Bourdieuem, připomíná, že různé způsoby používání jazyka nepochybně souvisejí s těmito kulturními rozdíly v nejširším slova smyslu. Způsob hovoru i chování dětí z nižších tříd – zejména pak příslušníků minorit – se dostává do rozporu s normami dominantními v prostředí školy. Děti z lépe situova-

[5] Zjištění Průšových je srovnatelné s metodologicky jinak pojatým výzkumem realizovaným v Olomouci pod vedením Heleny Kubátové. Jednalo se kvalitativní výzkum realizovaný Katedrou sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci mezi studenty prvních ročníků Univerzity Palackého. Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce studentů má vysokoškolsky vzdělané rodiče, zejména lékaře, učitele, právníky, inženýry. I většina jejich sourozenců studuje buď na vysoké škole, nebo na gymnáziu (srov. Kubátová, Dopita aj. 1997, s. 89). Oba výzkumy podporují Bourdieuovu teorii.

ných rodin zažívají ve škole méně výrazný „střet" s kulturou školy než děti z nižších tříd, které se de facto ocitají v cizím prostředí. Pro dosahování lepších výsledků těmto dětem neschází pouze motivace, ale také školou požadované užívání jazyka a jednání, které staví bariéry mezi ně a učitele, ačkoli se obě strany snaží o co nejlepší komunikaci.

V *Glosáři základních pojmů* Giddensovy *Sociologie* můžeme nalézt slovníkové vymezení kulturní reprodukce jako transmise kulturních hodnot a norem z generace na generaci.

> *„Kulturní reprodukce poukazuje na mechanizmy, kterými je kontinuita kulturní zkušenosti udržována v časové lineárnosti. Procesy vzdělávání v moderních společnostech patří mezi hlavní nástroje kulturní reprodukce, nemohou existovat samostatně ve formální části výuky (vzdělávacího procesu). Kulturní reprodukce vystupuje na povrch ve skrytém školním obsahu – aspekty chování, kterým se jednotlivci v průběhu školní docházky neformálním způsobem učí"* (Giddens 1999, s. 550, srov. Giddens 1991, s. 725).

Anthony Giddens kontextuálně provazuje Bourdieuovu teorii kulturní reprodukce s obdobnými přístupy, které jsou zaměřeny na roli školy v kapitalistické společnosti a dokazují, že tato teorie se ubírá správným směrem.[6] Otázkou je, proč Giddens z Bourdieuovy teorie více nečerpá? Jedna odpověď se nabízí, jedná se o podobný teoretický přístup, který prezentuje sám.

3.1.7 Radomír Havlík – Bourdieu v sociologii výchovy

Z pohledu sociologie výchovy se na Bourdieuovu teorii kapitálů zaměřil ve svých textech i Radomír Havlík, a to v *Úvodu do sociologie* z roku 1995 a v *Sociologii výchovy a školy* z roku 2002 napsané společně s Jaroslavem Koťou.

Prostřednictvím pojmu kapitál Havlík vysvětluje v *Úvodu do sociologie* dosažení vyšší pozice v zaměstnání. Významnější vliv přikládá především **kulturnímu kapitálu**, tj. sumě vědění, vzdělání, poznávacích schopností, naučených sociálních dovedností a kulturnosti (srov. Havlík 1995, s. 63). Diskutovanou otázkou podle Havlíka je potom přístup ke vzdělání, tedy k získávání kulturního kapitálu, ovlivněný rodinným sociálním původem. A to přímo, ekonomickou a sociální situací rodiny – tzv. sekundární efekt, nebo nepřímo, prostřednictvím přenosu části kulturního kapitálu rodinnou socializací – primární efekt.

[6] S Bernsteinovými jazykovými kódy, výzkumy Bowlese a Gintise, nezapomíná ani na skryté poselství školy v *Odškolnění společnosti* Ivana Illicha a analýzu kulturní reprodukce od Paula Willise (srov. Giddens 1999, s. 398–403).

V souvislosti se socioekonomickým postavením jednotlivce zdůrazňuje Havlík i další kapitály. **Kapitál ekonomický** – materiální podmínky, které mohou být získány vlastním úsilím (i s přispěním kulturního kapitálu), významnou roli tu hraje dědění a akumulace prostředků užší či širší rodiny, přispívající k udržování a renesanci širších příbuzenských vztahů. Pro obsazení a udržení řady pozic je také nezbytný **sociální kapitál**, který plyne z existujících vztahů jedince a jeho rodiny. Specifickým případem sociálního kapitálu je **politický kapitál**, poskytující síť užitečných vazeb prostřednictvím politických struktur. Havlík se dále odvolává na Petruskovu (1989) interpretaci Bourdieuovy teorie.[7]

Podle Bourdieua, píše Havlík v *Sociologii výchovy a školy*, výchovné instituce pomáhají mezigeneračnímu přenosu sociálních rozdílů tím, že ovlivňují hodnoty, postoje a aspirace dětí a mládeže z různých vrstev a tříd (Havlík, Koťa 2002, s. 88–89). Zaměřují se na reprodukci kulturního kapitálu. Havlík jej zde vymezuje jako vědění spjaté s vyšším vzděláním, které tomu, kdo jím disponuje, umožňuje získat symbolickou dominanci v interakcích s druhými, a tím prosazovat své zájmy v podstatných společenských vztazích. Kromě kapitálu kulturního i v tomto textu zmiňuje Havlík kapitál sociální (vlivné vztahy) a kapitál ekonomický, který nositelé symbolické dominance snáze získávají. *„Přestože uvedené formy kapitálu jsou relativně nezávislé, je ve stabilizované společnosti pravděpodobné, že ten, kdo disponuje jednou z forem kapitálu (např. ekonomickým), disponuje či snáze získává i jiný typ kapitálu (kulturní a/nebo sociální)"* (Havlík, Koťa 2002, s. 89).[8] Systém vyššího školství, podle Havlíka (Bourdieu píše o středním a vysokém), je svým jazykem, normami a hodnotami adaptován na kulturu středních vrstev, tedy vrstev, v nichž je rodinná socializace („dědění") kulturního kapitálu nejvíce pravděpodobná. Děti z nižších vrstev a etnických menšin (např. značná část Romů) prožívají tak jistý „střet kultur", na rozdíl od dětí ze středních vrstev a z rodin adaptovaných na dominantní kulturu, kulturu školy. Odtud plyne, že motivace dětí z nižších vrstev a etnických skupin k přijetí nabídky „jsou u nich obvykle nižší" (srov. Havlík, Koťa 2002, s. 89–90).

V Havlíkově textu zůstala opomenuta přímá souvislost s habitem odpovídajícím pozici dětí (rodiny) v sociálním prostoru. Míra vzdělanostních aspirací je závislá na pozici v sociální struktuře, kterou produkuje, a specifickém habitu. Aktérům samotným pak míra jejich aspirací připadá přirozená, v souladu s jejich pozicí v sociálním prostoru.

[7] S Petruskovou interpretací Bourdieuovy teorie se seznámíme v následující kapitole (srov. Havlík 1995, s. 64–68; Petrusek 1989, s. 207–238). Bourdieu píše o politickém kapitálu i jako o formě symbolického kapitálu (srov. Bourdieu 1991, s. 192).

[8] Havlík, stejně jako Rabušicová (1991), používá označení forma a typ jako synonyma, což komplikuje porozumění. Navíc konvertibilita jednotlivých kapitálů není všestranná. Realitě bližší je konverze kulturního kapitálu v ekonomický nebo sociální a konverze sociálního kapitálu v ekonomický. Méně pravděpodobná je konverze ekonomického v kulturní. Srovnej s rozvržením sociálního prostoru (Bourdieu 1998, s. 15).

3.2 Edukace v díle Pierra Bourdieua

Problematika role výchovy a vzdělávání ve společnosti se v 50.–60. letech 20. století dostává do popředí zájmů. Důvodem jsou stále rychlejší změny ve společnosti, které můžeme postřehnout v procesech, které vedly ke konstituování pojmu postindustriální společnost, v níž vzdělání a znalosti byly prezentovány jako vstupenka k lepší sociální pozici. Objevují se pojmy nová střední třída, třída vědění apod. (srov. Toffler 1992, s. 192–205; Berger 1991, s. 37–39; Drucker 1993, s. 13–48; Bell 1999, s. 75–129; Richta 1966, s. 65–87, 124–141 a další). Kromě tohoto kulturalistického přístupu se však objevují i přístupy, které výklad nesdílejí a vidí vzdělání jako standardizující nástroj ve stále více organizované společnosti, která o to více potřebuje řád, který bude neviditelný, ale tím více „platný" a legitimní. Takový řád vyžaduje v podstatě relativní neměnnost systému, ve kterém existuje, a to ve svých dílech popisují právě Pierre Bourdieu a Jean-Claude Passeron, vedle dalších autorů.[9] Bourdieu s Passeronem své teorie opřeli o řadu výzkumů, které byly po jejich zveřejnění napodobovány a byla prověřována jejich platnost. Po *Les héritiers* se objevila *La reproduction*, kde Bourdieu a Passeron svá empirická zjištění doplnili o teorii symbolického násilí produkovaném, reprodukovaném vzdělávacím systémem a reprodukujícím vzdělávací systém. Vzdělávací systém v tomto kontextu Bourdieuovy teorie plní tutéž roli jako v jiných kontextech častěji užívané pole kulturní produkce a reprodukce.[10] Motiv, proč se Bourdieu tomuto tématu věnuje, je osobní. Bourdieu se narodil ve vesnici Deguin, v zemědělském kraji Béarn jihozápadní Francie, pařížskými intelektuály považovaném za provincii – kolonii. Jeho otec byl pošťákem, neabsolvoval „ceněné" střední školy, resp. školy, které „oceňují", a jeho mluva byla poznamenána nářečím (srov. Bourdieu, Wacquant 1992, s. 209). Bourdieuovo směřování k tomuto tématu podpořily i studentské nepokoje ve Francii, jejichž důvodem byl stav francouzského školství – nerovné možnosti přístupu ke vzdělání a jeho ocenění – což vyvrcholilo ve Francii květnem roku 1968 (srov. Matějovský 1969).

[9] Vedle Bourdieua a Passerona např. Ivan Illich v *Odškolnění společnosti* (1973, česky 2001); Ladislav Rabušic (1990) seznamuje v této souvislosti českou odbornou veřejnost s *The Silent Revolution* (1977) Ronalda Ingleharta, ovšem Inglehartův postoj neobsahuje symbolické násilí v takové podobě jako u Bourdieua. Podrobnější přehled autorů zabývajících s touto problematiku předkládá ve svém článku a následně knize Tomáš Katrňák (2003, 2004) nebo Natalie Simonová (2002). Peter Ondrejkovič (2004, s. 157–160) se zaměřuje na habitus vysokoškolských studentů a jeho diferenční možnosti.

[10] Bourdieu s Passeronem rozpoutali svým přístupem k sociální a kulturní reprodukci zájem o toto téma. Svědčí o tom například již zmíněné slovníkové heslo kulturní reprodukce v Giddensově *Sociology* (1991, s. 725).

3.2.1 Bourdieuovy výzkumy jako zdroj teorie

Podle Bourdieua a Passerona nevědomost o sociálních nerovnostech umožňuje a zároveň znemožňuje vysvětlit všechny nerovnosti, obzvláště úspěch ve vyučovacím předmětu. Školní úspěch nebo neúspěch je zpravidla vysvětlován v závislosti na míře talentu nebo IQ jedince, tedy jako přirozená nerovnost, ačkoli důvodem úspěchu nebo neúspěchu může být v demokratickém vzdělávacím systému opomíjený a „menší" roli hrající sociální původ rodiny.[11] Stejný postoj je obsažen i v logice systému, založené na požadavku jasné formální nerovnosti všech vyučovaných, která podmiňuje systémové činnosti, funkce, fungování. Systém nemůže znovu poznat jiné nerovnosti než ty, které vedou k individuálním vlohám.

Učitel se vyzná jen ve svých právech a povinnostech. Během školního roku přizpůsobuje výuku ostatním, tedy „méně nadaným", ke kterým se obrací, a ne více znevýhodněným vlastním sociálním postavením. Dokonce bere-li v úvahu sociální situaci takového studenta v den zkoušky, tak ne proto, že by ho vnímal jako člena určité sociální skupiny, ale aby prokázal výjimečný zájem o jeho schopnosti (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 103).

Myšlenka spojení mezi studentskou kulturou a sociálním původem studentů se vnucuje ve formě obrovských trhlin. Konstatování, že „studenti již nečtou", nebo že „úroveň rok od roku klesá", vyvolává otázku, proč tomu tak je, a nutnost vyvodit z toho pedagogické důsledky. Podle Bourdieua a Passerona vzdělávací systém závisí na soutěži, která dokonale zajistí rovnost uchazečů o studium. Právě anonymita vylučuje nerovnost šancí na vzdělání. Zastánci agregace (tj. spojování) mohou legitimně usuzovat, že na rozdíl od selektivního výběru, který je založený na kvalitě a nadání uchazeče, dávají v soutěži všem stejné šance. Formální rovnost, kterou soutěž zaručuje, není ničím jiným než transformací privilegií v zásluhu, neboť dovoluje, aby sociální původ působil i nadále, i když v daleko skrytější formě (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 104).

Ale mohlo by to být jinak? Vzdělávací systém musí mimo jiných funkcí produkovat výběrová a uspořádaná témata pro všechny a pro život. Chtít znamená v tomto systému uvědomit si společenské výsady nebo nevýhody a hierarchizovat témata podle reálných schopností. Jestliže bychom šli až k logice systému, tedy do absurdi-

[11] Z hlediska ideologické funkce Bourdieu s Passeronem (1964, s. 103) nemají v úmyslu popřít přirozenou nerovnost lidských schopností. Povinností sociologického výzkumu je podle autorů metodicky odhalovat kulturní nerovnosti před přirozenými nerovnostmi. Nikdy si nemůžeme být jistí přirozeným charakterem nerovností, které odkrýváme mezi lidmi v dané společenské situaci. Ještě nejsou probádané všechny cesty, kterými působí sociální vlivy na nerovnosti. Nebyly vyčerpány všechny pedagogické možnosti překročení jejich účinnosti. Je tedy lépe pochybovat více nežli méně.

ty, došlo by buď k soupeření v různých kategoriích (jako v boxu), nebo k ocenění vloh kantovské etiky.[12]

Úvaha o sociálních nerovnostech je cizí těm, kteří mají provádět selekci, stejně jako těm, kteří jsou selekcí vybíráni. Univerzita musí přistoupit na princip selekce jako zdravého konkurenčního principu. Vyžaduje, aby ti, kteří přistoupí na tuto hru, přijali pravidla soutěže, kde by se neoperovalo s jinými kritérii než školními (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 105–106). Zvýhodněné třídy nacházejí v této ideologii, kterou bychom mohli nazvat charismatická (zhodnocuje přízeň nebo nadání), legitimizaci svých přirozených privilegií, která přeměňují v sociální dědictví jako individuální laskavost nebo jako vlastní zásluhu. Skrývaný *„rasizmus společenských tříd"* se může veřejně projevit, aniž by se kdy objevil (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 107).[13]

Pochopit rozdíly ve společnosti a škole není jednoduché. Odhalení společenských výsad neguje obranná ideologie, která dovoluje privilegovaným třídám, které využívají nejvíce vzdělávacího systému, vidět v jejich úspěchu potvrzení daných (vrozených) a osobních (získaných) dispozic (vloh). Biologizující ideologie vloh spočívá především v zaslepenosti vůči sociálním nerovnostem ve škole a společnosti, v jednoduchém popisu vztahu mezi univerzitním úspěchem a původem z určitého sociálního prostředí. Podstata, vnitřně obsažena v ideologii, ještě zesiluje vliv sociálního původu, není vázána na sociální situaci (např. na intelektuální atmosféru rodinného prostředí, úroveň jazyka, který užívají, nebo postoje ke školství a ke kultuře) a neúspěch ve škole je poté přičítán nedostatku nadání.

Jsou to především děti z nižších sociálních vrstev, které jsou označenými oběťmi, a tomuto jejich zařazení napomáhají méně schopní učitelé, kteří jsou poněkud náchylní k relativizování. Bourdieu a Passeron (1964, s. 109) to uvádí na příkladu. Řekne-li matka o svém dítěti a často před ním, že „není dobrý ve francouzštině", stává se spoluviníkem negativních vlivů:

1) Ignoruje, že výsledky dítěte jsou podmíněny kulturním prostředím rodiny, proměňuje je v individuální osud, který je jen výsledkem vzdělání a může být ještě opraven – alespoň přinejmenším dalším vzdělávacím procesem.
2) Nedostatkem informací o záležitostech školství – vyvozuje z pouhého školního výsledku předčasné a definitivní závěry, nakonec potvrzující tak tento typ úsudku.

[12] Školská politika v lidových demokraciích tíhla k systematické podpoře dětí dělníků a rolníků při vstupu na vysokoškolská studia a při úspěchu během zkoušek. Ale snaha s tímto se vyrovnat zůstala jen formální, protože nerovnosti nemohou být skutečně odstraněny pedagogickou činností. Tento postřeh lze doložit existencí a funkcí doporučení ke studiu na vysoké škole, která socialistická školská politika ČSSR produkovala, aby zabránila reprodukci „buržoazie". Prioritu v budování vzdělávací kariéry měli studující pocházejí z rodin dělníků a rolníků, posléze nomenklaturních kádrů.

[13] V tomto kontextu zmiňuje Bourdieua a Passerona Jan Keller (1989, s. 35–39).

Matka tak utvrzuje dítě v pocitu být takové od přírody a legitimizující autorita školství může zesílit sociální nerovnosti, protože třídy, nejvíce podceňované, si až příliš uvědomují své podmínky a přitom si neuvědomují, po jaké dráze se jejich osudy ubírají. Překroucení systému zde slouží logice systému, „miserabilizmus" – – mizérie odpovídající paternalizmu – přesvědčení.

Vnímání nerovností často vede studenty k rozličným požadavkům, které jsou jen obráceným odrazem překrucování, které profesoři (vyučující) berou v úvahu, přičemž během zkoušky se podobají dozorcům v internátě. Sociální handicap bývá učiteli přehlížen během výuky (to znamená v situaci, kdy se něco může změnit), protože je nenutí k ničemu, jen být velkorysí. Bourdieu s Passeronem vidí řešení v tom, že u studentů i profesorů by mohlo být první snahou zdůraznění sociálních odlišností jako alibi či výmluvy, tedy jako dostačující důvod k možnosti vyhnout se formálním požadavkům vzdělávacího systému. Jiná, nebezpečnější forma stejného zřeknutí se, vyzbrojená zdáním logiky a chlubící se populistickou iluzí pravděpodobnosti sociologického relativizmu, by mohla vést k požadování sociálního vzestupu stavu (třídy) kultury školstvím. Vznikne tak paralelní kultura nesená nejvíce znevýhodňovanými třídami. Ale nestačí jen konstatovat, že kultura školství je kulturou společnosti. Je třeba dělat vše, aby taková zůstala, než se pouze chovat, jako by taková jen byla. Je zcela jasné, že některé z dovedností, které škola vyžaduje, jako je např. schopnost kultivovaně mluvit a psát a jiné množství dovedností, definují a budou vždy utvářet vědeckou kulturu. Ale profesor filozofie nemá právo očekávat od studenta virtuózní verbální projev. Dovednost dobré mluvy je možno získat procvičováním všemi dostupnými prostředky (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 110).

V současném stavu společnosti a **tradiční pedagogiky** autoři zaznamenali, že přenos metod a zvyků pochází prvořadě z rodinného prostředí. Veškerá reálná demokratizace předpokládá, že se ve škole vyučují tyto dovednosti. I ti nejvíce znevýhodnění mohou tyto dovednosti získat ve škole, rozšířením oblasti toho, co může být racionálně a technicky získáno ve vzdělávacím procesu, ke škodě toho, co je značně ponecháno na náhodě rodilých talentů, to ve skutečnosti znamená, podle logiky společenských pravidel.

Pedagogický zájem o studenty pocházející ze znevýhodněných tříd je dnes vyjádřen jazykem polovědomého nebo nevědomého chování. Je třeba vyžadovat učitele, kteří se budou snažit získat studenty, budou je motivovat, ne jen dávat osvědčené recepty na přípravu disertace. Bylo by příliš jednoduché hovořit o dalších případech těchto špatných vlivů, které přeměňuje přenos technik v rituál slávy charismatu osobnosti profesorů, jedná se o odstrašující i fascinující životopisy. Profesoři doporučují tuto četbu, povzbuzují k četbě takových děl a také k volné tvorbě.

Vzdělávací systém založený na tradičním typu pedagogiky může plnit svou vštěpovací funkci jen tak dlouho, pokud oslovuje studenty vybavené lingvistickým a kulturním kapitálem – a schopností výnosně jej investovat – což systém předpokládá a integruje jako jednu ze svých nejsvatějších zásad, a dokonce to ani otevřeně

nepožaduje a soustavně nepřenáší. Z toho vyplývá, že v takovém systému není skutečným měřítkem ani tak počet, jako spíš sociální kvalita veřejnosti (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 99).

Proti tradiční pedagogice stojí **racionální pedagogika**, jejíž postupy spočívají v objevování nových postupů. Neměla by být zaměňována se současnou podobou pedagogiky, mající základy v psychologii a ignorující sociální rozdíly. Nic není více vzdálené našemu myšlení než se dovolávat vědecké pedagogiky, která se rozvíjí s výskytem formální racionality školského systému. Racionální pedagogika by měla být opravdu založena na analýze hodnoty (přínosu) odlišných forem vyučování – vyučovací hodiny, praxe, semináře, pracovní skupiny, a na odlišných typech pedagogických aktivit profesorů – od jednoduchých rad až po přímé vedení studentské práce. Pedagogika by zejména měla brát v úvahu hodnotu vyučovacího procesu, profesionální úmysl vzdělávání a brát v úvahu různé typy pedagogických vztahů, nemělo by se zapomínat na jejich různý dopad podle sociálního původu studentů.

Úkolem vyučujících není jen udělit studentům spoustu úkolů, aniž by je motivovali a posílili jejich sebevědomí. Studenti se tak cítí zotročeni a udržováni ve stálém napětí. Neustálým procvičováním se snaží získat techniky intelektuální práce. Profesoři a studenti často souhlasí s tím, jaká je cena jejich práce, kterou by měli navzájem od sebe očekávat. Profesoři by měli uznat svobodu studenta a snažit se v něm vidět po celý rok svolného, pilného a autonomního studenta, který je schopen podrobit se disciplíně, organizovat svou práci a nutit se k soustavnému úsilí. To je cena, kterou musí podstoupit profesor, aby ho student viděl jako kvalitního vyučujícího, který vychovává kvalitní studenty.

Profesor by se ale neměl brát jen jako pedagog a středoškolský pedant. Vyžadování účasti na přednáškách nebo včasné odevzdávání úkolů by nemělo být tak striktně sledováno v případě profesorů a studentů, kteří se vídají a chtějí vidět. Student pociťuje požadavky na svou práci jinak. Dovednost pravidelně pracovat a tužba dostat se na vyšší pozici se u něj střídá s obrazem ideálního studentského života jako šlechetné, prestižní a svobodné činnosti, osvobozené od kontroly a veškeré disciplíny. A v očekávání profesorů najdeme stejné varianty.

Jestliže odsouhlasíme, že opravdu demokratický školní systém dovoluje největšímu možnému počtu jedinců, aby co nejrychleji a co možná nejlépe a nejuceleněji získali co nejlepší vzdělání, pak toto demokratické školství odporuje tradičnímu, které je orientované na utváření a výběr elity lidí, kteří jsou sérií specialistů na míru.

Při nepřítomnosti racionální pedagogiky nemůže politický projekt, dávající všem rovnou vzdělávací příležitost, překonat kroky potřebnými k neutralizaci účinku sociálních faktorů kulturní nerovnosti (metodicky a kontinuálně, od mateřské školy po univerzitu), skutečné nerovnosti, dokonce ani když dislokuje všechny institucionální a ekonomické prostředky. Naopak racionální pedagogika, založená na sociologii kulturních nerovností, by podle Bourdieua a Passerona bezpochyby po-

mohla redukovat nerovnosti ve vzdělání a kultuře. Nebyla by ale schopna stát se skutečností, ledaže by všechny podmínky pro skutečnou demokratizaci náboru učitelů a žáků byly splněny, což by byl základ nastavení racionální pedagogiky (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 114–115).

Bourdieu s Passeronem značně a záměrně zviditelňují propast oddělující ideál demokratické edukace od aktuální praxe vzdělávacího systému. Rozlišují mezi tradiční (buržoazní) a racionální pedagogikou, kde si racionální pedagogika nevšímá pouze psychologických dispozic dítěte, jako to dělala pedagogika tradiční, ale zaměřuje se i na vlivy „superstruktur" na edukaci dítěte – tj. kultury, statusu a výchovy, všímá si procesů výběru, školních zkoušek, systému „soutěže" univerzit versus vysokých škol. Vzdělávací systém nutně produkuje individua, která jsou vybrána a uspořádána v hierarchii jednou provždy po jejich celý život.

Na předešlé závěry navazují Bourdieu s Passeronem v *La reproduction* (1970, angl. 1990), přesněji v její druhé části nesoucí název „*Udržování řádu*". Pokračují v empirických důkazech funkcí vzdělávacího systému, jejichž prostřednictvím dochází k nerovné selekci a nerovné selektivnosti, a dokládají to na příkladu lingvistického kapitálu (což je obdoba jazykových kódů Basila Bernsteina)[14] a úrovně selekce. Konstatují, že vzdělávací systém snižuje své nároky, co se týče obsahu, ale nikoli co se týče formy, kterou požaduje po uchazečích o vyšší vzdělání. Privilegované třídy se jeví jako zcela neutrální k přenosu moci z jedné generace na druhou, a tak se vzdávají arbitrárních výhod přenosu dědičných privilegií, protože moc výběru je stále více delegována na vzdělávací instituce. Díky tomuto formálně korektnímu rozhodnutí – které vždy ve skutečnosti slouží dominantním třídám, protože

[14] Teorie jazykových kódů Basila Bernsteina (1971) vznikla ve stejné době jako díla Bourdieua a Passerona. V této teorii je na jazyk, resp. řeč, pohlíženo jako na distinktivní znak příslušnosti k určité společenské třídě. Basil Bernstein rozlišuje omezený jazykový kód nižších společenských tříd, který dětem neposkytuje jazykovou výbavu hodnocenou školou, ani není optimálním nástrojem pro cestu vzdělávacím systémem – u Bourdieua a Passerona (1990) najdeme v této souvislosti termín nízká hodnota lingvistického kapitálu, nebo rozlišení mezi teoretickou logikou a logikou praxe (Bourdieu 1990a). Oproti omeznému jazykovému kódu staví Bernstein propracovaný jazykový kód středních a vyšších tříd společnosti, který je školou (vyučujícími) oceňován a předurčuje jeho nositele pro absolvování všech úrovní vzdělvacího systému – u Bourdieua a Passerona držitelé vyššího objemu lingvistického kapitálu, součástí jejich habitusu je nejen logika praxe, ale i teoretická logika.

Autor	Abstraktní Nezávislé na kontextu Generalizující	Konkrétní Závislé na kontextu Lokalizující
Basil Bernstein	propracovaný kód	omezený kód
Pierre Bourdieu	formální/teoretická logika	logika praxe

Bernstein (1986, s. 206) se ve svých textech na Bourdieuovy teorie odkazuje, stejně jako Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1990, s. 133) na Bernsteinovy.

ony se nikdy nevzdají technických možností reprodukce sebe samých, ledaže by napomáhaly svým sociálním zájmům – je škola ve společnosti spjaté s demokratickou ideologií jedinou možnou institucí schopnou lépe než kdy jindy pomáhat reprodukci ustanoveného řádu. Zamlčuje lépe než její předchůdci funkce, které vykonává. Mobilita jedinců není tak zcela neslučitelná s reprodukcí struktury třídních vztahů, pomáhá totiž dokazovat, že struktura garantuje sociální stabilitu skrze kontrolovanou selekci omezeného počtu jednotlivců – upravující se a pro jednotlivce aktualizující – dává ráz spolehlivosti ideologii sociální mobility, jež je nejčastějším obrazem školních ideologií – škola jako zdroj liberalizace – což je obsahem pedagogických sdělení předávaných pedagogickou komunikací (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 167).

S mechanizmy selekce prostřednictvím vzdělávacího systému, uvedenými v *La reproduction*, jsme byli seznámeni Miladou Rabušicovou (1991). Tato část je české odborné veřejnosti relativně známa, jak je zřejmé v úvodu kapitoly věnované tomuto tématu, i když její interpretace se soustřeďuje především na kulturní kapitál a jeho distribuci a užívání, jelikož vzdělání je pojímáno spíše jako statusový výtah než konzervační prostředek stavu a mechanizmus udržování řádu. Jednostranné pojetí kulturního kapitálu nezdomácnělo pouze v našem sociologickém kontextu. I v zahraniční literatuře se setkáme celkem často s výzkumy zaměřenými na míru disponibility kulturním kapitálem a její vliv na vzdělávací dráhu dětí.[15] V české recepci Bourdieuovy sociologie však nenajdeme pojmy, které k vytyčení pole kulturní produkce, jímž vzdělávací systém je, Bourdieu použil. Jedná se o první část *La reproduction* nazvanou *Základy teorie symbolického násilí*.

3.2.2 Symbolické násilí a vzdělávací systém

V první části knihy *„La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement"*[16] Bourdieu s Passeronem jdou v analýze vzdělávacího systému ještě

[15] Paul DiMaggio a John Mohr (1985) ověřili ve svém výzkumu pozitivní vliv kulturních zdrojů a negativní vliv kulturních stylů na sociální stratifikaci. Helmut K. Anheier, Jürgen Gerhards a Frank P. Romo (1995) aplikují Bourdieuovy formy kapitálu a jeho pojetí sociální struktury a ověřují tak jeho sociální topografii. Ověření Bourdieuovy teorie reprodukce prostřednictvím edukačního procesu se zabývá i Paul W. Kingston (2001) či v souvislosti genderem Susan A. Dumais (2002). České výzkumy v této oblasti byly citovány v úvodu kapitoly věnované Bourdieuově sociologii výchovy.

[16] V tomto textu se opíráme o anglický překlad *Reproduction in Education, Society and Culture* (1990). Citovaná práce obsahuje koncept kulturního kapitálu a vzniká v návaznosti na problematiku sociálních a kulturních reprodukčních procesů. Autoři analyzují formy sociálního a kulturního jednání, fungování a efektivnosti edukačních systémů v teoretické i společenské situaci Francie šedesátých let (1968). Příčinou jejich zájmu je odhalení nedostatků ve francouzském vzdělávacím systému. Miloslav Petrusek (1989, s. 208) uvádí, že v tomto díle byl pravděpodobně poprvé použit pojem kulturní kapitál.

dál. Oproti *Les héritiers,* mající spíše povahu výzkumné zprávy, která odhaluje některé z mechanizmů vzdělávacího systému, *La reproduction* má více teoretický charakter s několika novými pojmy, které lépe vysvětlují to, co bylo v roce 1964 *Les héritiers* jen naznačeno.

Již samotný název *„Reprodukce"* zdůrazňuje, že v edukaci, společnosti a kultuře dochází k reprodukci stávajícího stavu (diferenciace společnosti), a ne k „produkci", kterou bychom od uvedených systémů a struktur čekali.[17] Bourdieu s Passeronem proto, aby toto své úvodní tvrzení objasnili, zavádějí teorii symbolické moci, která se opírá o symbolické násilí.

Symbolická moc je pro Bourdieuho moc vytvářet realitu, zakládat gnoseologický řád: okamžitý význam světa a speciálně sociálního světa. Symboly jsou nástroji „sociální integrace" par excellence, jako nástroje vědění a komunikace umožňují konsensus o významu sociálního světa, konsensus, jenž významně přispívá k reprodukci sociálního řádu (srov. Bourdieu 1991, s. 166).

Symbolická moc jako moc vytvářet dané prostřednictvím výroku pomáhá lidem vidět a věřit, potvrdit nebo měnit **pohled** na svět, a tak působit na svět a měnit svět. Je to téměř magická moc, která umožňuje získat to samé, co lze získat silou (ať už fyzickou nebo ekonomickou). Z podstaty specifického důsledku mobilizace je mocí, která může být vykonávaná pouze, je-li *rozpoznaná*, tedy nerozpoznaná jako arbitrární (jako ta, která rozhoduje). Bourdieu upozorňuje, že **pravý význam symbolu** může zůstat pozorovateli **skrytý**, protože jednání nebo symbol, v tomto případě vzdělání, příliš snadno přijímá zdání pravdy. Tím, že snadněji dovoluje přiřadit každému symbolu jednotlivě jen jeden význam, brání se byť i jen pokusu vztáhnout každý symbolický prvek k celkovému systému projevů, ze kterého odvozuje svůj pravý smysl. Ze stejného důvodu se dřívější mytologové, kteří věnovali více pozornosti předmětu mýtu než způsobu, kterým se vyprávěl, slovní zásobě než syntaxi, spokojili s překlady slovo od slova, které se daly dělat pomocí slovníků univerzálního symbolizmu, jenž zahrnoval mytické nebo rituální prvky vypůjčené z různých tradic a nahlížené pouze ve svém obsahu. Tím ovšem nepostihli celý systém signifikantů (srov. Bourdieu 1968, s. 685).

[17] V předmluvě citovaného druhého anglického vydání Bourdieu píše, že jeho kniha byla nesprávně čtena a interpretována. A to v rovině pohledu zájmů a vášní – v rovině politické, jako analyzující kniha poznání a popisu toho, co akademické instituce vkládají do těch, které produkují (pro produkci, nebo ne pro produkci, ale reprodukci). Dále byla čtena jako logika textu, všímajícího si skrze počáteční zaujatost pro nebo proti, jak jsou bezvýznamná politická tvrzení inspirovaná původní zaujatostí pro veřejné odsouzení nebo legitimování. V rovině teoretického čtení byla *Reproduction* v britském intelektuálním světě čtena pod vlivem velké teorie althusseriánských filozofů, kteří aplikovali zjednodušené teze této knihy a zobecnili je pod vlivem ideologického státního aparátu. Díky *Reproduction* byli její autoři zařazení mezi strukturalisty, aniž by si čtenáři všimli jejich využívání teorie interakce a studia jazyka, případně etnometodologie (srov. Bourdieu 1990b, s. viii–ix). Podobně na Bourdieovu teorii v českém prostředí nahlíží například Vladimír Müller (1992, s. 111–115).

Symbolická moc nesídlí v „symbolických systémech" ve formě „neumístěné síly", ale je definována v a prostřednictvím daného vztahu mezi těmi, kdo vykonávají moc, a těmi, kdo se jí podřizují, tedy právě ve struktuře pole, ve kterém je produkována a reprodukována *víra.*[18] Co vytváří moc slov a sloganů, moc schopnou udržet nebo podmanit si sociální řád, je víra v legitimitu slov a těch, co je vyslovují. Slova sama tuto víru nemohou vytvořit (Bourdieu 1991, s. 170).

Symbolická moc je transformovanou, tedy nerozpoznatelnou, transfigurovanou a legitimizovanou formou jiných forem moci, může být označena za podřízenou moc. Univerzity určují a odpovídají na otázku, kdo má v tomto světě mandát či autorizaci říkat pravdu o sociálním světě, tedy definovat, kdo a kdy je zločinec nebo profesionál, kde jsou hranice třídní lži jako takové a jako lži skupiny. Přes vzdělávací systém jsou předávány kategorizace, které jsou v souladu se symbolickým řádem, a tím jej legitimizují, reprodukují. Univerzita obsazuje roli neutrálního arbitra, soudce, který distribuuje právo a křivdy (srov. Bourdieu, Wacquant 1992, s. 71).

Bourdieu a Passeron (1990, s. 4) vycházejí z premisy, že moc uplatňovat **symbolické násilí** má každá moc, která vede k vnucení smyslu a jeho vnucení jako legitimně skrytých mocenských vztahů, které jsou základem jeho síly, přidává vlastní specifickou symbolickou sílu těmto mocenským vztahům.[19] Tato premisa vlastně odhaluje cíl práce Bourdieua a Passerona, což je demaskovat ono symbolické násilí a nástroje (prostředky), kterými je uplatňováno. Je to o to těžší, že symbolické násilí je uplatňováno za přispění těch, na něž je uplatňováno a kdo je snášejí právě proto, že je spoluvytvářejí.

Podle Bourdieua k **symbolickému násilí** dochází tehdy, jestliže ovládaný nemůže jinak než vládnoucího (a tedy nadvládu) uznávat, protože reflektování jak jeho, tak sebe sama, přesněji řečeno k reflektování vztahu mezi sebou a jím, disponuje pouze nástroji poznání, které s ním má společné a které nejsou ničím jiným než osvojenou formou vztahu nadvlády, a ukazují proto tento vztah jako přirozený. Schémata, skrze něž nahlíží a hodnotí jak sebe, tak ty, kdo vládnou, vyplývají z osvojeného, a tím přijatého klasifikování, jehož plodem je i jeho vlastní sociální bytí (srov. Bourdieu 2000a, s. 34–35). V *Distinction* to Bourdieu nazývá *vědění bez konceptu*, kdy smysl limitů implikuje zapomínání limitů. Což je velmi důležitý efekt korespondence mezi reálnou dělbou a praktickými principy dělby, mezi sociálními strukturami a mentálními strukturami, je nepochybně faktem primární zkušenosti sociálního světa – je doxou. Dodržování řádu vztahů, jejichž struktura je neoddělitelná jak od reálného světa, tak světa myšleného, je přijímána jako samozřejmá (srov. Bourdieu 1984, s. 471).

[18] Symboly moci (např. šaty, žezlo) jsou pouze objektivizovaným symbolickým kapitálem a jejich účinnost podléhá stejným podmínkám.

[19] Důvod, proč autoři vystupují s tímto přístupem, je ten, že v sociologii se objevují jiné teorie vysvětlující vedení, a to absolutní svoboda sociálního jednání nebo diktát materiálních podmínek existence.

Pro pochopení teoretických zdrojů nám může pomoci Bourdieuovo schéma symbolických nástrojů, ze kterých vychází při koncipování své teorie symbolického násilí (srov. Bourdieu 1991, s. 165).

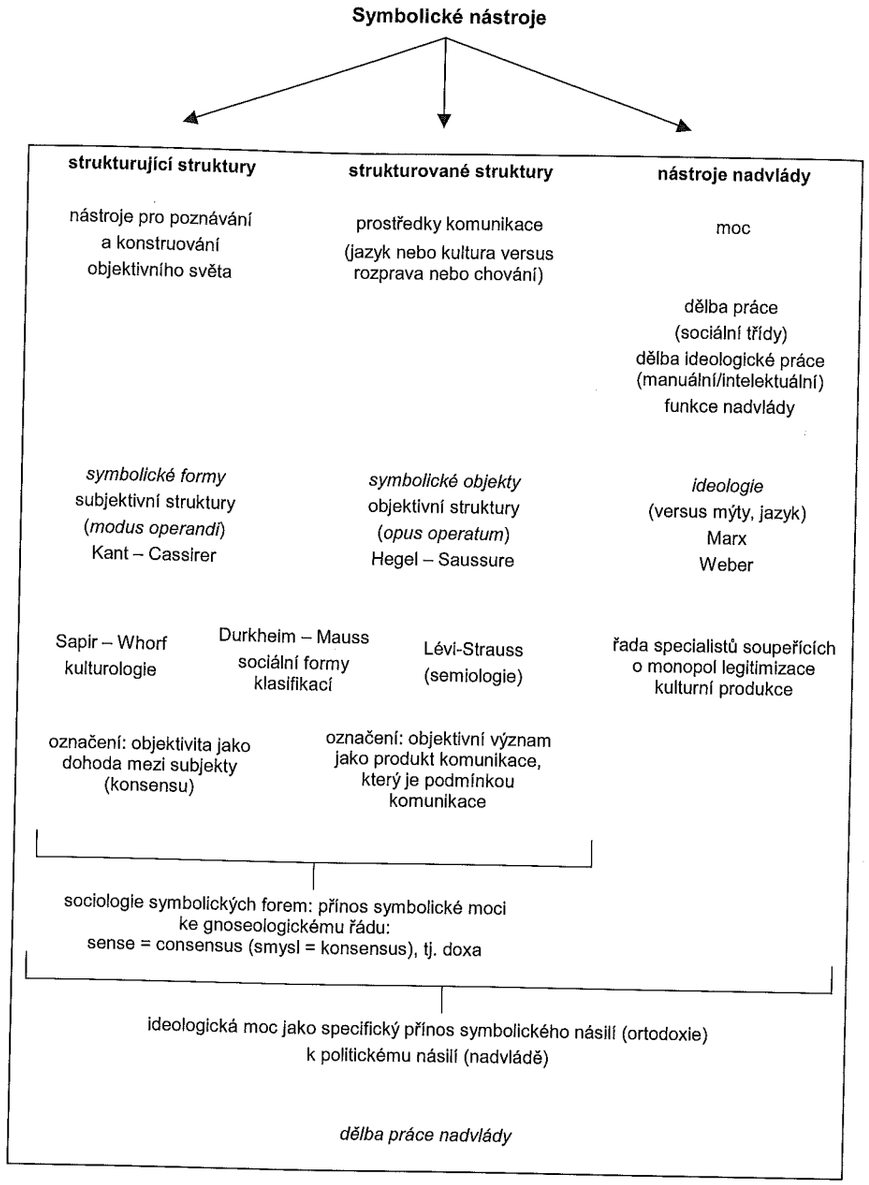
Při analýze funkcí vzdělávacího systému se Bourdieu nespokojil se strukturalistickým konstatováním, že tuto funkci plní komunikace.[20] Společně s Passeronem rozčlenili působení vzdělávacího systému na prvky, které mohou posloužit vysvětlení kulturní a sociální reprodukce prostřednictvím edukace. Jedná se o pedagogické jednání (pedagogic action), pedagogickou autoritu (pedagogic authority), pedagogickou práci (pedagogic work), autoritu školy (school authority), práci školství (the work of schooling) a vzdělávací systém (education system) (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 3). Vymezení těchto pojmů je obsahem první části knihy, která nese název *Základy teorie symbolického násilí,* a v druhé části knihy jsou vyřčené premisy podpořeny empirickými daty.

Veškeré **pedagogické jednání** je objektivně symbolické násilí, pokud je uloženo kulturní arbitráži rozhodující silou (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 5).[21] Pedagogické jednání (to, co obvykle označujeme zjednodušeně pojmem socializace, jenž Bourdieu a Passeron nepoužívají) je procesem zařazení jedince do skupin, do systému vztahů a hodnot (jako je rodina), institucí (církev, škola, prázdninové tábory), stejně tak jako do neformálnějších celků, jako jsou sousedství, ulice či národnostní nebo genderová seskupení. Pedagogické jednání reprodukuje dominantní kulturu, reprodukuje strukturu mocenských vztahů sociálních seskupení, ve kterých dominantní systém výchovy, kterým se projevuje dominantní kultura, má sklon zabezpečit monopol legitimace symbolického násilí.

Pedagogické jednání je tedy v prvním významu symbolické násilí, pokud mocenské vztahy mezi skupinami nebo třídami tvořícími sociální uskupení jsou základem arbitrární moci, která je podmínkou pro ustanovení vztahů **pedagogické komunikace.** To je pro předání a vštípení kulturní arbitráže rozhodujícím způsobem, jenž právě vymezuje předání a vštípení (edukaci) (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 6). Pedagogické jednání nemůže produkovat vlastní specifické symbolické efekty jinak než za použití pedagogické komunikace. Mocenské vztahy ale nejsou implicitně obsaženy ve formální definici komunikace. Sociální uskupení totiž nevznikají jen za působení pedagogického jednání, které mezi skupinami a třídami vytváří mocenské vztahy, vždy ale nepřímo souvisí s objektivními zájmy (materiálními,

[20] Společnost tvoří individua a skupiny, které vzájemně komunikují, jak podrobněji uvádí Claude Lévi-Strauss (2000, s. 305–306).

[21] Arbitráž – rozhodnutí, arbitrární – rozhodující. Pojem arbitrární, arbitráž užívá Bourdieu v souvislosti s klasifikacemi. Klasifikační formy přestávají být univerzálními (transcendentálními) formami a stávají se *sociálními formami,* tedy formami arbitrárními (vztahujícími se k určité skupině) a sociálně podmíněnými (srov. Bourdieu 1991, s. 164).



symbolickými a zde uváděnými pedagogickými) dominantních skupin nebo tříd (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 7).[22]

Pedagogické jednání ve druhém významu je objektivní symbolické násilí, pokud vymezení objektivně dědičných faktů předávaných a vštěpovaných určitými významy prošlo výběrem a příslušnou exkluzí jako vhodné pro reprodukci prostřednictvím pedagogického jednání. To znamená, že re-produkce (v obou významech) arbitrárně vybrané skupiny nebo třídy objektivně dosáhne úspěchu i skrze svoji kulturní arbitráž (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 8).

Podle autorů významnou roli v edukaci hraje výběr významů (kategorizace, klasifikace), které jsou předávány.

- Výběr významů objektivně definujících skupinovou nebo třídní kulturu jako symbolický systém je rozhodující, pokud struktura a funkce kultury nemůže být vyvozena z univerzálního principu (fyzického, biologického nebo duchovního), nebo není propojena nějakým druhem vnitřních vztahů k „přirozeným věcem" či nějaké „lidské přirozenosti".
- Výběr významů objektivně definujících skupinovou nebo třídní kulturu jako symbolický systém je sociologicky nutný, pokud kultura vděčí za svou existenci sociálním podmínkám, kterých je produktem, a celkové srozumitelnosti a funkcím struktury významných vztahů, které představuje.
- V dané sociální formaci kulturní arbitráže, kterou mocenské vztahy mezi skupinami nebo třídami vytvářejí sociální formaci umístěnou v dominantní pozici uvnitř systému kulturní arbitráže. Sociální formaci, která bezmála zcela, třebas vždy nepřímo, vyjadřuje objektivní zájmy (materiální a symbolické) dominantních skupin nebo tříd.

Objektivní stupeň subjektivity vštípení moci pedagogickým jednáním se zesiluje stupněm subjektivity předepsané kultury (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 9–10).[23]

- Pedagogické jednání, jehož rozhodující síla ukládá kulturní arbitráži pozastavit se při posledních analýzách u mocenského vztahu mezi skupinami nebo třídami, které tvoří sociální formaci, vede k posilování reprodukování kulturní arbitráže, která přikazuje reprodukování mocenských vztahů, které jsou

[22] Podobnou úvahu najdeme i u Randalla Collinse (1975) v analýze sociálního konfliktu, především ve druhé kapitole věnované teorii stratifikace a základům teorie konfliktu (s. 55–89) a pak ve třetí kapitole věnované mikrosociologii a stratifikaci, kde se věnuje typům a determinantám konverzace (s. 114–160).

[23] Tyto podmínky se zviditelňují na příkladu socialistického Československa, kde existovaly například dvě roviny pedagogického jednání – jedna daná socialistickým vzdělávacím systémem ČSSR a druhá náboženskou vírou rodiny. Ta druhá se nesměla s tou první (dominantní) setkat na úrovni vzdělávacího systému, jestliže se setkaly, došlo k exkluzi a ovlivnění přinejmenším vzdělanostní kariéry jedince. Což může zároveň posloužit jako důkaz o symbolickém násilí vzdělávacího systému.

základem arbitrárně uložené moci (sociální funkce reprodukce kulturní reprodukce). Tím si zabezpečuje nerozpoznatelnost symbolické moci.

- V dané sociální formaci rozdílných pedagogických jednání (např. rodiny a školy), které nemohou být definovány nezávisle na členství v systému pedagogických jednání vystavujících se efektu nadvlády dominantního pedagogického jednání, inklinují k reprodukci systému kulturní arbitráže ta, která jsou charakteristická pro sociální formaci. Přispívají tak k reprodukci mocenských vztahů, které umístila kulturní arbitráž do dominantní pozice.

Zjednodušeně řečeno, pedagogický imperativ znamená podporovat monopol na „legitimní" kulturu, stmelit kulturní arbitráž, která zásadně nemůže být vyvozena z jakéhokoliv univerzálního principu, ale zpravidla z principu kultury dominantní třídy.

S pedagogickým jednáním je spjata **pedagogická autorita**, tedy vztahy závislosti, jako například vztahy mezi rodiči a dětmi, vyučujícími a žáky, staršími a mladšími. Rodič, vyučující nebo starší ztělesňuje *auctoritas*, „moc zakladatele", a hlásá „pravdu" kultury, což je dětem, žákům nebo mladistvým předáváno jako tradice.

Pokud je moc symbolického násilí

- použita ve vztahu pedagogické komunikace, která může produkovat svůj vlastní, specificky symbolický efekt jenom proto, že arbitrární moc, jenž dělá ukládání možným, není nikdy viděna ve své celosti;
- a pokud je vštípena kulturní arbitráží, provozovanou uvnitř vztahu pedagogické komunikace, která může produkovat svůj vlastní, specificky pedagogický účinek, pouze protože v subjektivitě vštípeného obsahu není nikdy viděná ve své celosti,

pak **pedagogické jednání nutně naznačuje jak sociální podmínku svého použití, tak pedagogickou autoritu a relativní autonomii činnosti zmocňující jeho aplikaci** (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 11–12). **Pedagogické jednání tedy implikuje pedagogickou autoritu.**

Pedagogická autorita je závislá na legitimizačních způsobech edukace a pedagogického jednání (socializace).[24] Postupujeme-li podle sociálních podmínek a skutečně arbitrárně pojímáme a definujeme kulturu, je pak možné odmítnout toto vnucení? Představa pedagogického jednání vykonávaného bez pedagogické autority je logická kontradikce a sociologicky vyloučena. Pedagogické jednání, které by směřovalo k odhalení své praxe, své objektivní reality násilí, by tím zničilo základy

[24] Připomíná to Descartes, když prohlašuje, že hlavní nesnáz je, že i my jsme byli děti (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 37).

činitelů pedagogické autority, bylo by sebedestruktivní. Starý Epimenidesův paradox lháře se tak objevil v nové formě.[25]

Je to odpověď na tento problém, ještě před nástupem kulturního relativizmu? Jak Bourdieu a Passeron upozorňují, jedna věc je učit „kulturnímu relativizmu", tj. arbitrárnímu charakteru všech kultur, jedince, kteří již byli vzděláni v souladu s principy kulturní arbitráže skupin nebo tříd, a jiná uplatňovat relativistické vzdělání, které by „produkovalo kultivovaného člověka, který by byl domorodcem ve všech kulturách". Problémy nastolené například okolnostmi nejranějšího bilingvizmu nebo bikulturalizmu dávají jen nejasnou představu nepřekonatelných rozporů stojících před pedagogickým jednáním nárokujícím jako základní praktické didaktické pravidlo teoretické potvrzení volnosti lingvistických nebo kulturních kódů. To je důkaz per absurdum, že každé pedagogické jednání vyžaduje jako podmínku svého použití sociální nerozpoznání objektivní pravdy pedagogického jednání (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 12).

Pokud se arbitrární moc vnucuje jako pouhý fakt být nerozpoznatelná jako taková, je objektivně uznaná jako legitimní autorita, pedagogická autorita, moc použít symbolické násilí, které manifestuje samo sebe ve formě práva legitimně vnuceného. Zesiluje tak arbitrární moc, kterou tím zakládá a současně zamlčuje (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 13). Mocenské vztahy jsou založeny nejen na pedagogickém jednání, ale také na nerozpoznání pravdy o pedagogickém jednání, nerozpoznání, které směřuje k uznání legitimnosti pedagogického jednání a jako takové je podmínkou pro používání pedagogického jednání. Obdobný princip funguje u magie nebo víry. Pokud vztah pedagogické komunikace, během které je pedagogické jednání provozováno, předem předpokládá pedagogickou autoritu za účelem svého vzniku, nelze jej redukovat na pouhopouhý vztah komunikace. Sociální formování legitimního pedagogického jednání, tj. pedagogického jednání obdařeného dominantní legitimitou, není nic jiného než rozhodující vnucení dominantní kulturní arbitráže natolik, že nerozpoznáme jeho objektivní pravdu jako dominantního pedagogického jednání a vnucení dominantní kultury.[26]

Pedagogické jednání podpořené pedagogickou autoritou inklinuje k produkci rozpoznání objektivní pravdy kulturní arbitrárnosti, protože je rozpoznané jako vnucená legitimní činnost a kultura. Pokud je každé pedagogické jednání, které od počátku uplatňuje příkazy pedagogické autority a vztah pedagogické komunikace, uvnitř které je pedagogické jednání směřováno k vytvoření legitimnosti toho, co přenáší, pojmenováním toho, co přenáší – legitimuje to pouhou skutečností přená-

[25] *„Buď věříte, že nelžu, když říkám, výchova je násilí a mé vyučování není legitimní, takže nemůže být legitimní, nemůžete mi věřit; nebo věříte mému lhaní a moje učení je legitimní, takže vy klidně nemusíte věřit tomu, co já povídám, když říkám, že je to násilí"* (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 12).

[26] Obvykle to souvisí se strukturou pole soutěže. Akademická odpověď vychází ze soutěže legitimace v intelektuálním nebo uměleckém poli a soutěže mezi hodnotami a ideologiemi rozdílných frakcí dominantních tříd (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 22).

šení – jako hodné přenosu, jako opak k tomu, co nepřenáší. V této souvislosti se Bourdieu a Passeron vracejí k Euthydemusovu paradoxu, který spočívá na skrytém postulátu pedagogického jednání bez pedagogické autority: *co víte, se nepotřebujete naučit; co nevíte, nemůžete se naučit, protože nevíte, co se potřebujete naučit.*

Kulturně legitimní sociální formace (tj. kultura stvrzená dominantní legitimitou) není nic jiného než dominantní kulturní arbitráž, pokud je nerozpoznána ve své objektivní pravdě jako kulturní arbitráž a jako dominantní kulturní arbitráž. Kulturní arbitráž reprodukovaná rozdílným pedagogickým jednáním nemůže být definována nezávisle na svém místě v systému kulturních arbitráží více nebo méně integrovaných závisle na sociální formaci, ale vždy subjektivně k dominanci dominantní kulturní arbitráže. Každá činnost (činitel nebo instituce) příkazy pedagogického jednání užívá pedagogickou autoritu jen v tom rozsahu, jak je nařízeno reprezentací skupin nebo tříd, jejichž kulturní arbitráž to ukládá ve shodě se stylem ukládání definovaném touto arbitráží, tedy tak, jak určil držitel práva na výkon symbolického násilí. **Psát o delegování autority znamená označit sociální podmínky pro výkon pedagogického jednání**, tj. kulturní blízkost mezi kulturní arbitráží předepsanou pedagogickým jednáním a kulturní arbitráží skupin nebo tříd pedagogickému jednání vystavených. Jako příklad může posloužit vztah mezi novinami a jejich čtenáři, určité noviny jsou určeny určitým čtenářům z určité sociální skupiny nebo třídy.[27] Pedagogická činnost ovládá jednak pedagogickou autoritu, která umožňuje legitimizovat kulturní arbitráž jejím neustálým opakováním v rozmezí stanoveném kulturní arbitráží v rozsahu jejího efektivního režimu (legitimního režimu, délka školní docházky) a ve stanovených hranicích toho, co ukládá někoho zmocnit k vnucení něčeho (legitimní učitele a instituce), a jednak ty, komu to bude vnuceno (legitimní adresáty, žáky a studenty, povinná školní docházka). Reprodukuje základní principy kulturní arbitráže, skupiny nebo třídy jako produkty hodnotné reprodukce, jak svou vlastní existencí, tak skutečností delegovat činnost autority za účelem reprodukce (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 26).

Úspěchy jakéhokoliv pedagogického jednání jsou funkcí míry, v jaké příjemci rozpoznají pedagogickou autoritu pedagogické činnosti, a míry, v jaké zvládnou kulturní kód užívaný v pedagogické komunikaci. Za tohoto předpokladu úspěchy jakéhokoliv existujícího pedagogického jednání v jakékoliv existující sociální formaci jsou funkcí systémových vztahů mezi kulturní arbitráží předepsanou pedagogickým jednáním (dominantní kulturní arbitráží v sociální formaci) a kulturní arbitráží přikazovanou nejranějším stádiem edukace uvnitř skupin nebo tříd, ze kte-

[27] Podobně je prorocké jednání jednáním, které rádoby pochází od náboženského proroka. *Auctor* tvrdí, že nalezl zdroj *auctoritas* uvnitř sebe. Musí, jak se zdá, ustanovit přenašečovu pedagogickou autoritu ex nihilo a postupně získá oddanost svého obecenstva, uspěje v rozsahu závisejícím na předchozí (aspoň virtuální a tiché) delegaci autority (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 25). Tady lze identifikovat spojnici s Weberovým charismatem, které Bourdieu spojuje s disponibilitou symbolického kapitálu.

rých pedagogické jednání pramení a oni se mu podrobují (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 29–30).

V jakékoli sociální formaci je rozdílný úspěch dominantního pedagogického jednání, jako např. mezi skupinami nebo třídami funkcí:

1) pedagogického *ethosu* vlastnímu dané skupině nebo třídě, tzn. systému dispozic k tomuto pedagogickému jednání a činitele, který jej vykonává a je definován jako produkt internalizace jak hodnot podporovaných dominantním pedagogickým jednáním prostřednictvím sankcí namířených proti produktům jiného pedagogického jednání rodiny, tak hodnot, které prostřednictvím objektivních sankcí uplatňují různé sociální trhy na produkty dominantních pedagogických jednání v závislosti na skupině nebo třídě, ze které pocházejí;
2) *kulturního kapitálu*, tj. kulturního zboží přenášeného pedagogickým jednáním různých rodin, jehož hodnota jako kulturního kapitálu se liší v závislosti na vzdálenosti mezi kulturní arbitráží prosazenou dominantním pedagogickým jednáním a kulturní arbitráží vštípenou pedagogickým jednáním rodiny v rámci různých skupin a tříd (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 30). Pokud odvozujeme pedagogickou autoritu z delegované autority, pak pedagogické jednání inklinuje k produkci těch, kdo se podrobí tomuto vztahu, kterému členové skupiny nebo třídy musí podrobit svou kulturu, tj. objektivní pravdě této kultury jako kulturní arbitráži, což je v podstatě původ etnocentrizmu.

Koncept pedagogického jednání předpokládá další, a to **pedagogickou práci**, což je dlouhý proces, jehož cílem je produkovat **habitus**, *„produkt internalizace principů kulturní arbitráže schopný zvěčnění sebe sama přes ustavičné pedagogické jednání a tím zvěčňuje v praxi principy internalizované arbitráže“* (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 31).[28] Považujeme-li vzdělání za proces, kterým se historicky reprodukuje kulturní arbitráž prostřednictvím habituální produkce způsobů jednání přizpůsobených této kulturní arbitráži (tzn. přenosem výchovy schopné trvale formovat a „informovat“ příjemce), pak je vzdělání v kulturním kontextu ekvivalentem přenosu genetického kapitálu v kontextu biologickém. Jinými slovy to Bourdieu a Passeron konstatovali již v *Les héritiers*: vzdělání je kulturní uspořádání, jako jsou geny biologické uspořádání. Je-li habitus analogický genetickému kapitálu, pak přikazování, které definuje výkon pedagogického jednání, je analogické generování, ve kterém se přenáší generované informace analogických informací.

[28] Pojem habitus se v Bourdieuově díle vyvíjel. V *The Logic of Practice* jej chápe jako: *Podmínky spojené s určitou třídou existenčních podmínek vytvářejí habitus, systémy trvalých, přenosných dispozic, strukturovaných struktur predisponovaných k tomu, aby plnily funkci strukturujících struktur, tj. jako principy, které generují a organizují praktiky a reprezentace, jež mohou být objektivně přizpůsobeny svým závěrům, aniž by předem předpokládaly vědomé úsilí o dosažení cíle nebo dokonalé zvládnutí operací nutných k jejich dosažení. Objektivně „regulovaný“ a „regulérní“, bez toho aby byly jakkoli podřízeny pravidlům, mohou být souhrnně orchestrovány, aniž by organizačně zasahoval nějaký dirigent* (srov. Bourdieu 1990a, s. 53).

Prodloužený proces vštěpování trvale produkované výchovy, tj. prakticky produkované v souladu s principy kulturní arbitráže skupin nebo tříd, je delegován na pedagogické jednání pedagogickou autoritou pro potřebu jejího ustanovení a organizace. **Pedagogická práce inklinuje k reprodukci sociálních podmínek produkce této kulturní arbitráže, tj. objektivních struktur, kterých je produktem, skrze zprostředkování habitů, definovaných jako princip generování praxí, které reprodukují objektivní struktury. Specifická produktivita pedagogické práce je objektivně změřenou mírou, která produkuje svůj základní efekt příkazu, tj. svůj efekt reprodukce** (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 32–33).

Delegování, které ustanoví pedagogické jednání, naznačuje kromě delimitace obsahu vštěpování definice režimu vštěpování (legitimní režim vštěpování) a délku vštěpování (legitimní učební období), které definuje rozpracovanost pedagogické práce považované za nezbytnou a vhodnou k produkci ustálené formy habitu, tj. míry kulturních znalostí (stupeň legitimního oprávnění), kterými skupina nebo třída rozpozná „hotového" (kultivovaného) člověka.[29] Pokud je prodloužený proces produkce trvalého vštěpování transponovaného habitu, tj. vštěpování ve všech jeho legitimně adresovaných systémových (částečně nebo totálně identických) schématech vnímání, mínění, uznání a jednání, pak pedagogická práce přispívá k produkování a reprodukování intelektuální a mravní integrace skupiny nebo třídy, která je proto udržována (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 35). Na tomto místě je pedagogická práce úzce spojena se symbolickým násilím a záleží pouze na míře odpovědnosti pedagogické práce k habitu a jeho produkci a reprodukci.

Pedagogická práce produkuje stále více v plném rozsahu objektivní podmínky pro nerozpoznání kulturní arbitráže jako nutnosti ve smyslu „přirozenosti". Člověk, který přemítá o své kultuře, je již kultivovaný, a otázky člověka, který o ní takto přemýšlí, jsou dotazováním po principech jeho výchovy, mající své kořeny v jeho výchově. Pedagogická práce produkuje legitimnost produktu a neoddělitelně od rozpoznání pedagogické autority pedagogické činnosti a rozpoznání legitimnosti nabízeného produktu. Legitimní potřeba tohoto produktu, jakož i legitimní produkt, produkuje legitimního spotřebitele, tj. vybaveného sociálním vymezením legitimního produktu a dispozicí k jeho konzumu obsaženou v legitimním chování. Příkladem je navštěvování galerií, které je produktem pedagogické autority rodiny a sekundárně dalších institucí, jako například školy, které vstupují do biografické situace, do kruhu kulturních potřeb vzniklých prostřednictvím výchovy, kulturní potřeby jsou tudíž vypěstované potřeby (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 38). Čím je proces vštípení produkování stále dokonalejšího nerozpoznání dvojnásobné arbi-

[29] Tento habituální charakter rozvinul Bourdieu v *La distinction*, kde se věnuje problematice vkusu jednotlivých sociální formací a tříd v rámci sociálního prostoru a jejich znakům, podle nichž se členové jednotlivých frakcí identifikují. Schéma habitu nalezeme v příloze č. 2 a 3 v závěru této práce.

trality pedagogického jednání delší, tím více pedagogická práce inklinuje k dokonalosti. Skrývá stále více zcela objektivní pravdu habitu jako internalizovaných principů kulturní arbitráže, což je tím dokonalejší, čím více je dokonalejší práce vštěpování (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 39).

Přistoupíme-li na fakt, že pedagogická práce je nevratný děj produkování v čase potřebném pro vštípení, pak nevratnou je dispozice, která nemůže být potlačena sama sebou nebo vyloučením transformována nevratným procesem produkování v řadu nových nevratných dispozic. Primární pedagogické jednání (nejranější fáze výchovy), které je uskutečňované pedagogickou prací bez jakékoliv předcházející události (primární pedagogická práce), produkuje primární habity, charakteristické pro skupinu nebo třídu, které jsou základem pro následující formování jiných habitů (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 42). Specifická míra produktivity každé pedagogické práce mimo primární pedagogické práce (sekundární pedagogická práce) je funkcí distance mezi habitem inklinujícím ke vštěpování (tj. kulturní arbitráže jím vnucené) a habitem vštípeným předešlou fází pedagogické práce a nakonec primární pedagogickou prací (tj. počáteční kulturní arbitráží) (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 43).[30]

Po tvoření explicitních a formalizovaných principů práce praxe, tj. po symbolickém ovládnutí této praxe, musí logicky a časově následovat praktické ovládnutí těchto principů. Jinými slovy symbolické ovládnutí není nikdy jeho vlastním základem. Symbolické ovládnutí je neredukovatelné na praktické ovládnutí, ze kterého pochází a ke kterému nicméně přispívá svým vlastním efektem. Z toho vyplývá, že všechna sekundární pedagogická práce produkuje sekundární praxe neredukovatelné na primární praxe, které symbolicky ovládá, a že sekundární ovládnutí, které produkuje, předpokládá předchozí ovládnutí, které má blíž k jednoduchému praktickému ovládnutí praxí; dříve tato sekundární pedagogická práce postupovala v biografickém pořadí (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 46).[31]

Jakýkoliv existující způsob vštípení (tj. systém způsobů, kterými internalizujeme kulturní arbitráž) je vyprodukovaný, je charakterizován pozicí zabranou mezi (1) způsobem vštípení produkovaným habitem nevědomě vštípených principů, které jsou manifestovány jen ve svém praktickém stavu během praxe, která je předepsaná (*implicitní pedagogika*), a (2) způsobem vštípení produkovaným vštípeným habi-

[30] Významnou roli tu podle Bourdieua a Passerona hraje dovednost učit se v průběhu každodenního života prostřednictvím mateřského jazyka nebo manipulací příbuzných termínů a vztahů apod. Škola nebo institucionalizované vzdělání (např. masmédia) nemůže předávat „třídní zprávy", jejichž médiem je rodina a příbuzenství, protože jednotlivé děti mají různou úroveň recepce, která vychází z většího nebo menšího komplexu dispozic shrnutých v habitu.

[31] Rozdělení práce na symbolickou a praktickou se ve svém článku věnuje Miloslav Petrusek (1989), což jej potom vede k odlišení lidského kapitálu od kulturního kapitálu.

tem, metodicky organizovaným jako takovým, artikulovaných a dokonce formalizovaných principů (*explicitní pedagogika*) (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 47).[32] Pověření, na kterém je založeno dominantní pedagogické jednání, inklinuje k naprostému rozdělení explicitně vštípených předpokladů své specifické produktivity. Naprosto legitimní adresát ovládá dominantní kulturu, tj. velkou část toho, co je nařízeno ke vštípení (kapitál a ethos), co již bylo vštípeno primární pedagogickou prací dominantních skupin nebo tříd (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 49).

Před vymezením rámce, v němž se symbolické násilí odehrává, zbývá objasnit dva poslední Bourdieuovy a Passeronovy pojmy – **autorita školy** a **práce školství**. První představuje uskutečněné symbolické násilí, je to institucionalizovaná pedagogická autorita (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 63), zatímco druhý reprezentuje uskutečnění tohoto násilí. Úspěch celého školního vzdělání a obecněji celé sekundární pedagogické práce podstatně závisí na výchově realizované v nejranějších letech života, zvláště když vzdělávací systém popírá toto prvenství ve své ideologii a praxi tvořením historie školní životní dráhy bez prehistorie. Víme, díky všem dovednostem, že proces učení každodenního života a zvláště osvojování mateřského jazyka nebo zacházení s příbuzenskými poměry a vztahy jsou logické dispozice zvládnuté prakticky (praxí). Tyto dispozice, více méně v celku, více méně symbolicky vypracované, závisejí na skupině nebo třídě, nepřekonatelně predisponují děti k symbolicky brilantnímu výkonu obsaženému stejně významně v matematické demonstraci jako v dekódování uměleckého díla (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 43).

Vše výše uvedené se odehrává v rámci **vzdělávacího systému**, tj. systému požadavků, rituálů a symbolů. Ten můžeme vymezit produkcí a reprodukcí *„podmínek, které jsou nezbytné pro výkon jeho funkce reprodukování kulturní arbitráže"*, takže praktiky nekompatibilní s takovým posláním se stávají teoreticky nemyslitelné (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 54). Systém de facto produkuje dva hlavní typy vzdělaných lidí, které mohou být redukované na dva středověké typy: *lector* a *auctor*. První typ odpovídá kněžsky vyškolené osobě, která vidí jako jedno ze svých poslání udržování kultury a její přenášení – dokonalá definice, co by dobrý učitel měl být; komentář ke kulturní arbitráži. Druhým typem je osoba proroka, která zkoumá nové způsoby adaptace, reartikulace kulturních a priori (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 57).

Vzdělávací systém má v podstatě dvě poslání. Za prvé: vzdělávací systém nedokáže plnit svou základní funkci vštěpování, pokud se neprodukuje a nereprodukuje způsobem vhodným pro tuto instituci, cestou podmínek pro pedagogickou práci schopnou se reprodukovat v mezích prostředků této instituce, tzn. kontinuálně, za nejnižších výdajů a v pravidelných dávkách, cestou habitu tak homogenního a trvalého, jak je možné za co největšího počtu legitimních příjemců (včetně „reproduktorů" instituce). Za druhé: vzdělávací systém musí dále za účelem plnění své externí funkce (kulturní a sociální reprodukce) produkovat habitus co nejvíce odpovídající principům kulturní arbitráže, kterou musí reprodukovat. Podmínky pro výkon institucionalizované pedagogické práce a pro institucionalizovanou reprodukci takové pedagogické práce směřující ke shodě s podmínkami upřednostňujícími funkci reprodukce, poněvadž stálá skupina specializovaných činitelů, vybavených homogenní výchovou a standardizovanými a standardizujícími nástroji, je předpokladem pro výkon specifického, regulovaného procesu pedagogické práce, tj. **práce školství**, institucionalizované formy sekundární pedagogické práce. Vzdělávací systém je predisponován institucionálními podmínkami své vlastní reprodukce, aby omezil své jednání na limity nařízené institucí reprodukce a kulturní arbitráže a ne aby ji nařizoval (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 56–57).

Vzneseme-li explicitně otázku vlastní legitimity v nastavení pedagogického jednání jako takového, tj. specifického jednání explicitně vykonávaného a jako takového snášeného (školní jednání), pak každý vzdělávací systém musí produkovat a reprodukovat prostřednictvím řádné institucionalizace institucionální podmínky pro nerozpoznání používaného symbolického násilí, to jest rozpoznání své legitimity jako pedagogické institucionalizace (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 61).

Reprodukce musí probíhat a probíhá i přes trvání institucionálních podmínek pro výkon práce školství, to znamená, že musíme reprodukovat sebe sama jako instituci (sebereprodukce) za účelem reprodukce kultury zmocňující reprodukci kulturní a sociální. Každý vzdělávací systém tak nutně získá monopol produkce činitelů určených k reprodukci, tj. činitelů vybavených statickým výcvikem, který jim umožňuje vykonávat práci školství inklinující k reprodukci stejný výcviků v nových reprodukcích, a nicméně obsahuje směr mířící k dokonalé sebereprodukci (setrvačnost), která je zajištěná v rozmezí jeho relativní autonomie (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 60).

Jakákoliv existující pedagogická činnost je charakterizovaná, v závislosti na stupni institucionalizace svého pedagogického jednání, tj. stupně rutinizace, pozicí vymezenou mezi vzdělávacím systémem, ve kterém pedagogické jednání není vyvoláno jako specifická praxe, ale zasahuje prakticky všechny vzdělané členy skupiny nebo třídy (s jen ojedinělou nebo částečnou specializací), a vzdělávacím systémem, ve kterém pedagogická autorita nutná pro výkon pedagogického jednání je explicitně delegována a soudní pravomoc rezervována pro sbor odborníků, výslovně rekrutována, vycvičena a nařízena provést pedagogickou práci podle procedur kontrolovaných a regulovaných institucionalizací, v pravidelných časech a na pravidelných

[32] Tyto dvě formy pedagogiky nelze hierarchizovat, existují vedle sebe a působí současně. Legitimní způsob vnímání je důležitým pilířem v odlišných bojích, protože na jedné straně pohyb z implicitního do explicitního není žádným způsobem automatický. Stejnou sociální zkušenost lze rozpoznat ve velice odlišných výrazech. Na druhou stranu se nejpatrnější objektivní odlišnosti mohou skrývat za mnohem dříve vnímanými odlišnostmi (jako například ty, které oddělují etnické skupiny).

místech, používající standardizovaných kontrolních nástrojů (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 64–65).

V jakékoliv existující sociální formaci dominantní vzdělávací systém může vyvolat dominantní pedagogickou práci jako práci školství, aniž by každý z těch, kdo ji vykonává nebo kdo ji podstupuje, pak přestával rozpoznávat svou závislost na mocenských vztazích tvořících sociální formaci, ve které je to provozováno. Z toho vyplývá, že způsob správné institucionalizace produkuje a reprodukuje podmínky nutné pro výkon své vnitřní funkce vštípení, která je zároveň dostačující podmínkou pro plnění jeho externí funkce reprodukování legitimní kultury a pro jeho korelační přispívání k reprodukování mocenských vztahů; a že pouhá skutečnost existující a přetrvávající instituce naznačuje institučních podmínky pro nerozpoznání uplatňovaného symbolického násilí, tj. institucionálního způsobu použitého k tomu, aby relativně autonomní instituce monopolizující legitimní použití symbolického násilí byly náchylné k dalším službám (z toho důvodu pod záminkou neutrality) skupin nebo tříd, jejichž kulturní arbitráž reprodukuje (závislost skrz nezávislost) (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 199).

Historické a společenské podmínky určují limity relativní autonomie, za kterou vzdělávací systém vděčí své základní funkci, a zároveň definují své uchování jako základní funkci tohoto systému. Každý vzdělávací systém pak charakterizuje *funkcionální duplicita*, která je plně realizována v případě tradičního systému, kde tendence ke konzervaci systému a kultury přináší vnější požadavek na konzervaci společenskou. Relativní autonomie právě umožňuje tradičnímu vzdělávacímu systému, aby specificky přispíval k reprodukci struktury třídních vztahů, protože se zdánlivě musí řídit jen svými vlastními pravidly, a vedle toho se řídil vnějšími imperativy definujícími jeho funkci legitimizace daného řádu. To znamená současně plnit svou sociální funkci reprodukce třídních vztahů tím, že zaručí dědičné předávání kulturního kapitálu, a svou ideologickou funkci zatajování předchozí funkce tím, že **uzná iluzi své absolutní autonomie**. Úplná definice relativní autonomie vzdělávacího systému zpracovaná s ohledem na zájmy dominantních tříd musí tedy vždy brát v úvahu specifické služby, které tato relativní autonomie poskytuje věčnému trvání třídních vztahů. Právě tato podivná schopnost učinit jeho fungování autonomním a zaručit rozpoznání jeho legitimity tím, že **schválí reprezentaci své neutrality**, dává vzdělávacímu systému tu podivnou vlastnost maskovat přínos, který poskytuje reprodukci třídní distribuce kulturního kapitálu. Utajování této služby není poslední službou, která mu umožňuje konzervovat daný pořádek (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 210).

Pokusíme-li se o shrnutí, pak vzdělávací systém s ideologiemi a dopady, které jeho relativní autonomie plodí, je tedy pro společnost v její současné fázi to, co byly jiné formy legitimizace společenského pořádku a dědičného přenosu privilegií pro společenské formace lišící se jak ve specifické formě vztahů a protikladů mezi třídami, tak v povaze přenášených privilegií. Nepřirozená myšlenka kultury daná

narozením předpokládá a produkuje slepotu vůči funkcím vzdělávací instituce, jež zaručuje prospěšnost kulturního kapitálu a legitimuje jeho přenos prostřednictvím předstírání toho, že vykonává svou funkci. Ve společnosti, ve které získání sociálních privilegií závisí stále více na vlastnictví akademických hodností, tedy škola nemá jen funkci, která zajišťuje diskrétní vstup do buržoazního stavu, jež se už nemůže předávat přímo a otevřeně. Tento privilegovaný nástroj jazyka buržoazní třídy, který uděluje privilegovaným nejvyšší privilegium umožňující jim nevidět sami sebe jako privilegované, ale dokáže i snadněji přesvědčit vyděděné, že jejich školní a sociální osud způsobil nedostatek talentu nebo zásluh, protože v oblasti kultury absolutní zbavení vlastnictví vylučuje vědomí o vyvlastnění (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 210). Vzdělávací systém tak pomáhá dominantní třídě s „**teodiceou vlastních privilegií**" (srov. Bourdieu 1990a, s. 133). Jeho funkce se neliší od funkce církve ve středověku, obě instituce používají symbolických nástrojů k dělbě práci nadvlády.

Richard Nice (1990, s. xxiii–xxiv) v poznámce překladatele k *Reproduction* (1990) uvádí, že vztažným bodem, ke kterému se Bourdieu a Passeron neustále vracejí, je strukturální homologie mezi církví a státem, reprezentovaným vzdělávacím systémem. Církev a výchova, nahlíženo sociologicky, konstituují pole sil srovnatelné v jeho fungování s magnetickým polem.[33] Bourdieu v předmluvě k *Reproduction* v roce 1990 píše, že se jedná o extrémně sofistikovaný mechanizmus, kterým školní systém přispívá k reprodukci struktury distribuce kulturního kapitálu a skrze ní sociální struktury. Obě struktury jsou na sobě závislé, mají vztahový charakter – jako systém rozdílů pozic a odlišení, závislý na jejich distribuci. Jde de facto o ahistorický pohled na mechanizmus reprodukce společnosti samé v sebe samu, bez transformací nebo deformací a s vyloučením veškeré individuální mobility (srov. Bourdieu 1990b, s. vii–viii).[34]

Proč je tedy jednou vzdělávací systém statusovým výtahem a podruhé konzervačním mechanizmem? Možnou odpověď nám nabízí Nicos Poulantzas ovlivněný stejně jako Bourdieu Louisem Althusserem.[35] Inspirací k propojení Bourdieuovy

[33] Richard Nice (1990) konstatuje, že tato homologie je vysvětlena v Bourdieuových článcích z roku 1971 (Bourdieu 1971b, 1971c). V článku *Světová kultura a institucionální rozvoj masového vzdělávání* John Boli a Francisco O. Ramirez (1986, s. 83) srovnávají modely institucionální struktury evropské společnosti v 15. a 20. století, které nám mohou více zprůhlednit Bourdieuovu homologii polí mezi církví a výchovou (viz příloha č. 4 v závěru této práce).

[34] Miloslav Petrusek (2000, s. 116–118) zastává názor, že reprodukce společnosti prostřednictvím vzdělávacího systému je Bourdieuovým oblíbeným tématem, jak dokazuje v knize *Homo academicus* (1984), kde se k ní při analýze francouzského akademického prostředí/prostoru vrací.

[35] O Alhusserově vlivu na Bourdieua se zmiňuje Miloslav Petrusek (2000, s. 115). Bourdieu od Althussera získal zájem o ekonomickou determinaci části sociálního života jedinců a tříd. Tento Althusserův vliv je evidentní i u Nicose Poulantzase (1995, s. 101–111; originál vyšel v roce 1973). Podobný pohled na církev a vzdělávací systém jako aparáty transmise najdeme i v článku z roku 1978 u Nicholase Abercrombiese a Bryana S. Turnera (1995, zejména s. 406–408).

a Poulantzasovy teorie poskytuje článek Jiřího Večerníka (1979) věnovaný sociálním nerovnostem ve Francii. Shodná, až koherentní dikce Bourdieua i Poulantzase bude pravděpodobně zapříčiněna shodnými prožitky a zkušenostmi studentských a společenských nepokojů Francie 60. let 20. století. Je třeba zopakovat, že Bourdieu sám se však od althusseriánských přístupů distancuje.

Podle Poulantzase vzdělávací systém, stejně jako církve, buržoazní a maloburžoazní politické strany, tisk, rádio, televize, vydavatelství atd., plní v rámci *státního aparátu* funkci *ideologických aparátů* tak, jak o tom píše i Bourdieu.[36] V rámci státního aparátu, píše dále Poulantzas, existují i *represivní aparáty,* jako je policie, armáda, administrativa, judikatura atd. (srov. Poulantzas 1995, s. 109–110), což je spíše tématem děl Michela Foucaulta (1994; 2000a) nebo i Anthonyho Giddense (částečně 1998, s. 55–73; podrobněji 2002). Budeme-li se držet našeho tématu v moderním státě, vzdělávací systém nahradil církev, po dlouhou dobu připravoval „lidi" pro státní aparát, takřka vytvořil střední třídu (maloburžoazii). Střední třída se pak stala třídou, která umožnila existenci systému. To však neznamená, že kapitalistický stát je celkem samostatných částí, vyjádřený „rozdělením" politické moci mezi různými třídami a frakcemi. Naopak. Nad a mimo rozpory uvnitř aparátů kapitalistický stát vždy vyjadřuje specifickou vnitřní jednotu, jednotu síly vládnoucí třídy nebo její dominantní frakce, kterou vystupuje navenek. Fungování státního systému je zajištěno nadvládou určitých aparátů nebo odvětví nad jinými: odvětví nebo aparáty, které jsou dominantní, jsou obecně ty, které konstituují ohnisko moci vládnoucí třídy nebo frakce.

Umístěním nadvlády frakce, s jejími privilegovanými vztahy k aparátu nebo odvětví, uvnitř souboru společenských vztahů může pomoci řešit otázku, který aparát je ve státě dominantní? Aparát, prostřednictvím kterého hegemonní frakce drží skutečné řídicí páky státu. Podle Poulantzase je zřejmé, že v komplexu vztahů mezi třídním bojem a aparáty je to třídní boj, který hraje hlavní roli. Modifikace institucí nesměřují k sociálním hnutím, ale je to třídní boj, který určuje, jak jsou aparáty modifikovány.

Společenský řád je potom zajišťován rozšířenou reprodukcí sociálních tříd, která zahrnuje dva na sobě závislé aspekty. Za prvé to je rozšířená reprodukce pozic obsazených činiteli. Tyto pozice určují strukturální determinaci tříd, tj. způsob, jakým jsou determinovány strukturou ovládané (vztahy produkce, politicko-ideologická nadvláda nebo podřízenost) třídní praktiky. Způsob, jakým jsou třídy determinovány, také řídí způsob, jakým jsou reprodukovány. Jinými slovy samotná existence způsobu produkce zahrnující buržoazii a proletariát způsobí rozšíření repro-

[36] Budeme-li číst pozorně, tak v *Reproduction* kromě školy a církve najdeme i politickou stranu, a to v kapitole ideologická funkce vzdělávacího systému (srov. Bourdieu, Passeron 1990, s. 196). Dalším potvrzujícím důkazem pro naše tvrzení může být Bourdieuova kritika médií obsažená v jeho knize *O televizi*, kde píše, že je „televize vynikající nástroj udržování společenského řádu", stejně jako vzdělávací systém (srov. Bourdieu 2002a, s. 12).

dukce těchto tříd. Za druhé to je reprodukce a distribuce činitelů samotných v těchto pozicích. Tento aspekt reprodukce zakládá otázku, kdo obsazuje dané pozice, tj. kdo je nebo se stává buržoazií, proletariátem nebo maloburžoazií, chudým rolníkem apod. a jak a kdy se to uskutečňuje, je podřízený prvnímu aspektu – reprodukce aktuálních pozic obsazených společenskými třídami. Činitelé o sobě musí být reprodukováni – „trénováni" a „podrobeni" – v řádu obsazujícím určité pozice. To je stejně skutečné jako fakt, že distribuce činitelů není závislá na jejich volbě nebo aspiracích, ale na celkové reprodukci těchto pozic. Dochází tak k zajímavému zdůraznění distinkce mezi dvěma aspekty reprodukce: reprodukce pozic a činitelů se neshoduje s distinkcí mezi reprodukcí společenských vztahů a reprodukcí pracovní síly. Toto Poulantzasovo rozdělení může pomoci odpovědět na otázku, proč je vzdělávací systém jednou statusovým výtahem – produkuje a reprodukuje pracovní síly, a podruhé konzervačním mechanizmem – reprodukuje společenské vztahy mezi pozicemi a činiteli. Oba aspekty jsou vlastnostmi celku reprodukce, uvnitř kterého reprodukce společenských vztahů, o níž hovoříme, je dominantní. Ale v celku reprodukce, včetně reprodukce společenských vztahů, je reprodukce pozic základním aspektem (srov. Poulantzas 1995, s. 111).

★★★

Z článků českých autorů a překladů zahraničních autorů uvedených v první části kapitoly vyplývá, že vzdělávací systém poskytuje jedincům pozici v sociální struktuře, Bourdieuovými slovy v sociálním prostoru, prostřednictvím kvantity a kvality kulturního kapitálu, popřípadě kapitálů dalších. Tato skutečnost je v jednotlivých citovaných textech českých sociologů a pedagogů doložena empirickými výzkumy, ať již přímo Pierra Bourdieua, nebo po jeho vzoru realizovanými.

V české sociologii obtížně nacházíme recepci Bourdieuovy teorie symbolického násilí, kterým vzdělávací systém disponuje a jehož je nástrojem. Proto jsme se v druhé části kapitoly zaměřili právě na problematiku symbolické moci (uplatňující symbolické násilí) a jejích nástrojů. Věnovali jsme se Bourdieuově analýze socializace pojaté jako symbolické násilí založené na pedagogickém jednání (a pedagogické komunikaci), které zakládá pedagogickou autoritu a vytváří tak práci školství a autoritu školy. Uvedené socializační působení se odehrává v rámci vzdělávacího systému, který je pro Bourdieua dalším z polí kulturní produkce. Pole kulturní produkce zajišťují reprodukci sociálního řádu, a z tohoto důvodu se dostávají do centra Bourdieuova zájmu.

Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti

Reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redakce Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci
Návrh a grafické zpracování obálky Mgr. Lenka Wünschová

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup

Vytiskl Papírtisk, s. r. o.
Lindnerova 108/5, 779 00 Olomouc
www.papirtisk.cz

Olomouc 2007
Ediční řada – Monografie

1. vydání

ISBN 978-80-244-1650-2