

Škola a společnost
v kritických teoriích
druhé poloviny 20. století

Jiří Prokop

Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum
2005

rozhodnutí a
školsství „nec
tento pocit r
vyvozovat je
slovy o dítěti jako oběti spiknutí dospělých, kteří jej vykazují do určité sociální pozice a zbavují se dítěte ihned, jakmile školní potíže odhalí jeho intelektuální nedostatky. *Les héritiers* a *La reproduction* podporují tyto projevy vědeckými analýzami. Tito pedagogové byli do té doby považováni za romantické revolucionáře, kteří se snažili proměnit nostalgii a cit pro dětství v bouřlivá kázání, a proti svým kolegům. Nyní se ale mohli opřít o výsledky vědeckých výzkumů, aby ospravedlnili své názory a taktiku.

Tato koncepce má mimořádný význam v tom, že dodala teoretický model pro porozumění rolí výchovy a vzdělávání (školsství) pro společnost z pohledu sociální kontroly v podmínkách postindustriálních společností. Bourdieu ji vytvořil ve zcela jiných podmínkách, než které panovaly v socialistických zemích. Proto by se mohly zdát prvky dominance, vlády a kontroly našim podmínkám vzdáleny. Ale to se týká i současných liberálních kruhů v zemích Západní Evropy. Tyto teorie, které se snažily osvětlit zpolitizování školských institucí a kultury, vyvolaly a stále vyvolávají početné diskuse. Jednotliví kritici nabízejí mnoho materiálů a příkladů, aby vyvrátili tyto představy o roli edukace ve společnosti. Nemohou ale vyvrátit fakt, že si tato teorie získala ve světě značný ohlas. Díky jemu se stalo všeobecným povědomím, že je nutné zkoumat procesy politické a sociální kontroly a jejich vliv na školské systémy. Přinejmenším v tomto smyslu jsou dnes koncepce Pierra Bourdieu přínosné i pro nás.

3.5 Deprivační teorie Basila Bernsteina

„Základní koncept pro neviditelnou pedagogiku je zábava“ (Bernstein, 1990, s. 78–79).

Basila Bernsteina, profesora na Pedagogickém ústavu Londýnské univerzity (*Institut of Education, University of London*) lze nepochybně považovat za jednoho z nejvýznamnějších a nejoriginálnějších představitelů poválečné britské sociologie, především v oblasti sociologie výchovy. Rozsah problémů a otázek, kterým se tento autor věnoval, mu zaručoval velký počet čtenářů

i kritiků, a to nejenom mezi sociology. Jeho prací se zabývají také jazykovědci, psychologové – především ti, kteří se zabývají vývojovou psychologií a psycholingvistikou – a pedagogové.

Basil Bernstein je britským vědcem, který je bohužel málo známý českému čtenáři pedagogické literatury. Kromě Průchy, který publikoval již před třiceti lety stať věnovanou Basilu Bernsteinovi (Průcha, 1975) v *Pedagogice* (poznamenanou zásahy tehdejší ideologické cenzury), se nikdo nepokusil tyto teorie v českém prostředí hlouběji analyzovat (dále Průcha, 1997, 1999, 2003). Ve světě sociologie se jeho jméno objevuje vedle takových jmen uznávaných myslitelů, jako jsou Durkheim, Pareto, Marx, Znaniecki, Weber, Parsons nebo Bourdieu. Za svůj věhlas vděčí Bernstein zručné symbióze dvou známých teorií (marxistická teorie konfliktu a Durkheimova teorie vědomí), které analyzují otázky společensko – edukačního charakteru. Tento autor bývá považován za předchůdce „nové“, či „radikální“ sociologie výchovy, která se rozvíjí především v Anglii. Bernstein je autorem mnoha článků a monografií, které zkoumají a analyzují sociopedagogickou problematiku. K neznámějším publikacím a velmi často překládaným do cizích jazyků, patří u nás doposud nepřeložená několikadílná kniha *Class, Codes and Control*, vydaná v letech 1971–1975.

Basil Bernstein je označován za Durkheimova dědice (Blackledge, Hunt, 1989, s. 97). Pokud ale Durkheim usiloval o formulování obecných teorií, které se týkají celé společnosti, tak se na rozdíl od Durkheima Bernstein zaměřoval na provádění výzkumů sociální reality na mikroúrovni (Bernstein, 1975, s. 2). Hlásí se také k Marxovým teoriím. „Pokud jde o Marxe, považuje Bernstein jeho názory za klíčové pro danou problematiku tím, že ukázaly jak změny v symbolických systémech (tj. celé kulturní nadstavbě) jsou zakotveny v třídní struktuře“ (Průcha, 1975, s. 17).

Bernstein je považován především za sociolingvistu. Svým pracím v této oblasti vděčí za fundamentální postavení v novodobé sociologii a v britské sociologii zaujal snad i místo přední. I když měl sociologické vzdělání, tak byl po mnoho let zaměstnán v resortu školství. **Teoretické práce Bernsteina vznikaly na pomezí tří oborů: sociologie, lingvistiky a pedagogiky.** Byly přizpůsobením sociologie analýzám edukačních procesů.

V Anglii byla jeho činnost uznávána jako nesmírně zásadní „přesunutí důrazu“ (shift of emphasis). Již v roce 1971 napsal A. H. Halsey: „...je pravda, že většina naší dosavadní literatury z oblasti edukace se úplně nebo jenom v malé míře zajímala o problematiku vzdělávacích obsahů nebo o pedagogický proces. To právě Bernstein otočil důrazy, a vše, co je spojené s vyučová-

ním a vzděláváním, postavil do středu zájmu“ (Halsey, 1971). Rovněž vysokého hodnocení Bernsteinova tvůrčího vkladu si všímá J. Floud (1978) ve své knize *Functions, Purposes and Powers in Education*. Bernsteinovy sociolinguvistické analýzy zapřičinily rozšíření našich představ v oblasti problematiky stylu a struktury autority učitele ve školní třídě a také organizace samotného edukačního programu; právě díky němu sociologové našli cestu k výzkumům edukačních procesů.

Nabízené **teorie** Basila Bernsteina – sociolingvisty, sociologa edukace a pedagoga – **povstaly ve skutečnosti ze striktně praktických potřeb školního prostředí**. Bernsteinovy výzkumy se týkaly především **příčin školní neúspěšnosti dělnické mládeže**. Průzkumy ukázaly, že těžkosti se zesilují v průběhu let, způsobují často ukončení školní docházky na poměrně nízké úrovni (viz dále Školské zprávy Velké Británie). Tento jev brzdí kulturní a materiální vzestup mnoha vrstev obyvatel a představuje vážnou překážku v procesu společenské egalitizace. Školské zprávy Velké Británie ukázaly na poměr mezi tím, do které určité společenské vrstvy mládež patří a jejich aspiracemi ve škole a v zaměstnání.

Bernstein se zaměřuje na jeden opomíjený činitel stimulující vývoj jedince. Je jím jazyk, který používá dítě, chodící do školy, který je ale současně odrazem rodinného prostředí dítěte. Získání jistého jazykového kódu se váže podle Bernsteina k přijetí určité hierarchie hodnot, specifikace nebo také vnímání okolní reality (Robinson, 1981, s. 53–60).

Bernsteinovy analýzy jsou úzce svázány s oblastí intencionálního kompenzačního působení. **Kompenzace** zde spočívá ve vyrovnání organických defektů či jevů a nepříznivých stavů. V pojetí sociální pedagogiky jsou kompenzační opatření různého druhu směřující k vyrovnání organického odstrčení. Je to současně pokus vymýtiti činitele omezující rozvoj jedince nebo též cílevědomé vyrovnávání situací vzniklých jako výsledek nepříznivých podmínek rozvoje. Kompenzační působení (tj. opatření) mají tedy dětem a mládeži zajistit podmínky správného a plného rozvoje. Škála těchto opatření ve výchově je velmi široká. Vlastně každá forma pomoci (výchovné péče) je kompenzací jisté oblasti potřeb, které nebyly uspokojeny. Podobně jako profylaktická činnost představuje nutný element racionálního výchovného procesu, tak i kompenzační působení v oblasti modelování lidské řeči, navržené Bernsteinem, jsou podmínkou správného průběhu tohoto procesu. Z tohoto důvodu se zdá být představení Bernsteinových teorií správným rozhodnutím a nesmírně důležitým. Je nutné, aby se pedagogická oblast výzkumů a analýz provádě-

ných tímto vědcem stala součástí české sociologie výchovy a sociální pedagogiky.

Než se ukáže v naší zemi syntetická práce týkající se vědecké činnosti tohoto autora, stojí za to představit krátce pedagogům a učitelům obraz tohoto významného humanisty a ukázat oblast jeho pedagogických zájmů, které obohacují naše znalosti v oblasti modifikování jistých vývojových a výchovných determinantů, které představují mimořádně důležité informace o strukturních osobnosti v místním prostředí. I s tím, že tyto teorie jsou z rodu těch myšlenkových proudů, o kterých nelze jednoznačně a definitivně konstatovat, zda jsou zcela platné, pravdivé či naopak. Z literatury lze vyvozovat argumenty jak pro validitu této teorie, tak pro její zpochybňování (Průcha, 1992, s. 43).

3.5.1 Život Basila Bernsteina

Basil Bernard Bernstein byl zpočátku pomocným sociálním pracovníkem na Bernard Baronově sídlišti ve Stepney, části východního Londýna. Všiml si toho, co později popsal jako „diskontinuitu mezi administrativou a členy komunity, což se odvíjelo a bylo zřejmé ve způsobu, jakým spolu obě strany komunikovaly“. Tato souvislost – tj. mezi sociálními skupinami a jejich způsobem mluvení – stála na počátku jeho kariéry a jeho vědecké proslulosti na poli sociolingvistiky. Vyvrcholením Bernsteinovy kariéry byla profesura sociologie výchovy na Londýnské univerzitě a čtyřdílná práce „Class, Codes and Control“, které jsou dodnes žádaným čtením, které je požadováno na kurzech sociologie a sociologie edukace v mnoha zemích.

Bernstein, syn židovských přistěhovalců, byl vychován v londýnském „East Endu“. Po vypuknutí druhé světové války se jako mladík dobrovolně přihlásil do Královského letectva (RAF) a sloužil v posádce bombardéru afrického letectva. Po válce začal pracovat ve zmíněném Stepney, ve vyhlášených sídlištních chlapeckých klubech, které byly organizovány pro znevýhodněné děti židovského původu ve věku 9–18 let.

V roce 1947 přešel Bernstein na London School of Economics, aby zde získal diplom v sociálních vědách, ale již po měsíci nastoupil po doporučení svého konzultanta na studia sociologie. Nedostal ani stipendium a ani ho nepodporovala jeho rodina, a proto přijal několik po sobě následujících manuálních povolání – jako pomocný dělník, prodavač, atd.; přespával u přátel a pokud měl k tomu příznivé podmínky, tak studoval. Příležitostně vyučoval jako učitel na Kingsway Day College.

V letech 1954 až 1960 vyučoval poštovní doručovatele a zaměstnance doků na *City Day College* ve Streditch. Ačkoli předměty, které vyučoval, zahrnovaly i matematiku či tělocvik, tak nejbrilantnějšími a nejvíce oblíbenými hodinami byly předměty mechanika motorů a bezpečnost silničního provozu, přestože on sám neuměl řídit – tuto skutečnost úspěšně před svými žáky tajil.

V roce 1960 se Bernstein stal vědeckým asistentem fonetiky na *University College* v Londýně, protože předtím absolvoval vysokoškolské vzdělání v lingvistice a získal titul PhD. O dva roky později přešel na *Institute of Education*, kde zůstal do konce své kariéry. Na tomto místě poměrně brzo přešel od funkce odborného asistenta k přednášení sociologie výchovy. V roce 1967 se stal profesorem a ředitelem výzkumného sociologického oddělení.

Právě na tomto institutu vytvořil Bernstein své významné práce o sociálních překážkách v učení, a také o úloze a roli komunikace při posilování třídní struktury. V roce 1971 byla publikována jeho *Teoretická studie o sociologii řeči*. Následovala *Užitá studie o sociologii řeči* (1973), *O teorii vzdělávacích přenosů* (1975) a *Struktura pedagogického diskurzu* (1990). Bernstein také pracoval s W. Landisem na *Selekci a kontrole* (1974) a s W. Landisem a Dorothy Hendersonovou na *Společenských třídách a Jazyku a komunikaci*. V roce 1996 vydal pátý díl svého stěžejního díla pod názvem *Pedagogika, symbolická kontrola a identita*.

Bernsteinovi bylo uděleno mnoho čestných doktorátů, včetně doktorátů na univerzitě v Aténách, ve švédském Lundu aj. Jeho dílo mělo velký vliv na zlepšení vzdělávacího procesu a na školské reformy v zahraničí, včetně Chile a Mexika, kde se jeho bývalí studenti stali významnými státními úředníky. Na sklonku svého života se na jeho počest konala konference v Lisabonu. Bernstein byl příliš nemocen na to, aby přijel, ale zapojil se alespoň do debaty prostřednictvím speciálního videa.

Bernstein měl rád hudbu a umění, ale ze všeho nejvíce rád konverzoval, byl často zván do médií, jako je rozhlas a televize. Po jeho smrti zde zůstali jeho žena Marion, kterou si vzal v roce 1955, a dva synové Saul a Francis. Basil Bernard Bernstein, sociolog, narozen 1. listopadu 1924, zemřel 24. září 2000.

Jeho kolegyně, profesorka Mary Douglas (Charap, 2000) vzpomíná: *Poprvé jsem Bernsteina potkala v roce 1965. Jeho krátký článek Sociolingvistický přístup k sociálnímu učení, uveřejněný v Penguin Survey of the Social Sciences (Přehled o sociálních vědách v nakladatelství Penguin) na mě měl přímo elektrizující účinek. Nerozuměla jsem tomu, ale stále ještě cítím to vzrušení, když si pročítám na těchto několika stránkách vlastně jeho celý budoucí pro-*

gram. Vidím zde myslitele, zápasícího s nejhlubšími problémy kultury, přičemž „na nás“ v moderní průmyslové společnosti aplikoval své metody. V expanzivních padesátých letech se dříve etablované akademické osobnosti daly na cestu sociálních dimenzí, které byly předtím přehlíženy, a sociolingvistika byla zcela nová a vědní disciplíny braly tento doplňující a nově přidaný sociální prvek jako dekorativní přívěšek ke svým obecným disciplínám.

Bernstein měl rád kousavý vtip, uměl být velmi zábavný i v otázkách tehdy přehlížených, v takzvaných mezipředmětových studii. „Socio“ část lingvistiky, psychologie a ostatních disciplín, byla většinou vnímána a podávána tak, jaká byla, což znamenalo – přebírat ji z učebnic (nebo často i z novin), byla anekdotická a neuspořádaná. Nikdo neměl pocit, že by sociologie jako taková potřebovala být tímto způsobem znovu nalezena.

Bernsteinovou hlavní myšlenkou bylo, že jazyk je zprostředkován sociálními vztahy. „Lidé mluví“, prohlašoval, „ale sociologie o tomto faktu mlčí“. V té době se uvažovalo, že pojítko mezi společností a mluvou je uloženo v psychice individua. Navrhnout sociální strukturu jako řídicí faktor bylo zcela revoluční.

Rozdíl, který Bernstein narýsoval, byl mezi „rozvinutým kódem řeči“ současné střední třídy, aktivně hledající pohyb vzhůru a „omezené kódy řeči“ dělnické třídy, která ulpívá na jednom místě. Podle jeho teorie, řeč každého jedince odpovídá silnému kulturnímu tlaku, a v neposlední řadě se to projeví u těch, kteří vystupují jako nezávislé autonomní bytosti.

Jeho příklady toho, jak mluví matky ze střední třídy na své dítě, jsou nadmíru zábavné. Její rozvinutý kód řeči a způsob rodinného života, který si chce vytvořit, odpovídá tlakům a touhám této sociální třídy. V jiném typu rodiny, v „poziční rodině“, užívající omezený kód řeči, se musí členové chovat podle svého postavení, zda je starší, mladší, muž nebo žena. Tento systém fungoval tam, kde byla možnost sociálního pohybu blokována, řeč byla užívána proto, aby se vytvořily zdroje, které byly symbolicky sdělitelné a tím posilovaly solidaritu společnosti.

Bernstein použil za příklad vzorky z anglických tříd: dělnické, aristokratické a vojenské. Byla to teorie řečových forem, odpovídající dvěma typům sociální kontroly, první skrze postavení a druhá prostřednictvím individualizace (vymyká se své třídě).

Teorie se hodila k Bernsteinovu vlastnímu pohrdání třídami, což „nepomohlo“ k popularizaci této teorie. Skutečný kámen úrazu pro lingvistu bylo jeho oblíbené slovo „kód“. Mohli mluvit o jazyku jako o kódu, ale ne jako o „kódech řeči“. Paradoxně kritici v socio-lingvistice podezírali Bernsteina

z předpojatosti vůči chudým, bizardně zpřevraceli jeho vlastní postoje. Bernstein obdivoval „omezený kód“, jak ho nazýval, pro jeho sílu, přímou, vtip a svěží dramatický účinek. Ale pozor, jeho vlastní psaní takové nebylo, bylo plné technických a odborných termínů a velmi propracované. Byl také podezříván z kulturní a jazykové předpojatosti, což bylo absolutním nepochopením.

Za svého života se určitě těšil uznání, ale síla a originalita jeho myšlení by měla mít mnohem větší dopad. Odstartoval revoluci v sociálních vědách. A to, že revoluce stále ještě nezačala, není přímo jeho chybou. On měl brilantního ducha a jeho vliv je velmi hluboký.

3.5.2 Bernsteinův pohled na školní kurikulum

Je důležité ukázat na dva problémy, ve kterých Bernstein rozvinul myšlenky otce francouzské sociologie Durkheima a které jsou podstatné pro zde prováděnou analýzu jeho teorií:

- První se týká **analýzy kulturních změn v závislosti na společenských změnách**, což u tohoto autora spočívá v posuzování následků, které doprovázejí přechod od mechanické k organické solidárnosti ve společnosti, a souvisejí s přechodem **od kurikula kompletovaného ke kurikulu integrovanému**.
- Druhá oblast jeho zájmu spočívá v kladení důrazu na jazyk a kurikulum, jehož důsledkem bylo posunutí durkheimovského přístupu k edukaci na úroveň kognitivní a hodnotící (Young, 1971, s. 31).

Nejvýraznější vliv Durkheima na Bernsteina lze zaznamenat v jeho práci pod názvem *Open School – Open Society* (1975), ve které použil schéma sociální integrace, které znal od Durkheima v *De la division du travail social* (1964), rozlišující solidárnost mechanickou a organickou. Bernstein to uváděl na příkladu změn v britském edukačním systému. Ukázal na jisté trendy, jako je přechod od edukace hluboké, intenzivní (odborné) k edukaci široké (všeobecně vzdělávací), přechod **od kurikula kompletovaného k integrovanému**.

Při svých výzkumných analýzách svůj zájem zaměřil na:

1. změny v systému sociální kontroly,
2. rozdělení práce školního personálu,
3. změny v pedagogice,
4. změny probíhající v kurikulu.

Pokud bychom velmi stručně popsali jednotlivé prvky, tak by Bernsteinovy názory vypadaly následovně:

Jádro **kontroly**, založené na statusu, který přesně určuje rámec jednání, se v situacích vyžadujících intervenci změnilo. Začaly převládat osobní formy kontroly a současně braly v úvahu různorodost individuálních případů (Bernstein, 1975, s. 69).

Při všech změnách, které proběhly v systému sociální kontroly, v pedagogice i kurikulu, probíhaly také **změny v personální oblasti**. Vzrostl počet pedagogických pracovníků, rozšířila se oblast jejich činností a aktivit, rozšiřovala se administrativní hierarchie. Také pozice žáků podléhají změnám. Hlavní důraz byl kladen na individuální vlastnosti a rysy, jako: pracovitost, schopnost atd., a ne, jak předtím, na věk nebo pohlaví. Odlišná situace přinesla změny a vznik nových vztahů mezi učiteli. Vztahy se opírají o spolupráci a doplňování se při realizaci edukačních cílů. Jinak řečeno – vytvořilo to novou situaci organické solidarity (Bernstein, 1975, s. 69–71). Učitelé dostali impuls k vlastní kreativitě, kde společně s chovanci realizovali model „školy pro žáka“, ve které je např. možnost výběru předmětů spojována s tendencemi k problémovému řešení úkolů, což vytváří větší perspektivy individuálního rozvoje žáka i učitele. Takové šance neměla škola v situaci tzv. mechanické solidarity, kde učitel realizoval svůj vzdělávací program, ve kterém se vychovávaný žák účastnil pouze v pasivní roli. Přesně vymezené sociální role vyznačovaly rámec, ve kterém by mělo probíhat chování jednotlivců.

Nastoupily rovněž **změny v pedagogice**. Projevily se hlavně v ukončení takové její formy, pro kterou bylo charakteristické předávání určitých informací bez komentáře a interpretace. To vše ve prospěch problémového vyučování, kde nebylo podstatné osvojení faktů, ale aktivní a tvůrčí účast žáků. Role učitele neměla spočívat v předávání hotových řešení, ale v pomoci k jejich dosažení. Nová situace vedla k tomu, že vzdělání se stávalo výsledkem spolupráce mezi učitelem a žákem (Bernstein, 1975, s. 70).

Proces transformace zasáhl rovněž **kurikulum**. Kurikulem Bernstein rozuměl „pravidla řízené selekce a vztahy mezi subjekty“ (Bernstein, 1975, s. 70). Podle Bernsteina proces změn v této oblasti probíhal od kurikula, jehož strukturu zahrnují „atomizované“ předměty, ke kurikulu, ve kterém jsou vzdělávací disciplíny spojeny mimo předmětovými cíli. V prvním případě jsou předměty vzhledem k obsahu (předávané vědomosti) výrazně od sebe odděleny, tím realizují své singulární programy. Samozřejmě, že u základu takového systému může panovat určitá nosná a přesvědčivá idea, která dává celku smysl. Tím může být např. model člověka vzdělaného, gentlemana apod.

Tento typ Bernstein nazývá typem **uzavřeným (kompletovaným)**, druhý potom typem **otevřeným, integrovaným (celistvým)**. Obsahy předmětů, které by patřily do souboru integrovaného kurikula, nejsou od sebe odděleny, spojuje je mimo předmětový cíl, který vyjadřuje funkce jednotlivých disciplín a vymezuje zároveň poměr a vztah mezi nimi. Změna cíle má současně za následek změny obsahů předávané jednotlivými předměty (Bernstein, 1975, s. 70–71).

Změny v kurikulu byly podle Bernsteina rozhodující pro britskou edukaci v jejím přechodu od modelu uzavřeného k otevřenému (Bernstein, 1975, s. 71–72). Výše uvedené myšlenky rozvíjel v práci, která představuje významné místo v jeho intelektuálním dědictví – „*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*“, která poprvé vyšla pod redakcí M. Younga (Young, 1971, 47–96). Popisuje v ní rozdělování moci a zásady sociální kontroly. Domnívá se, že tyto zásady jsou odrazem toho „jak společnost selektuje, klasifikuje, rozděluje a posuzuje edukační znalosti“.

Za objekt svých analýz si Bernstein vybral vzdělávací systém. Ve svých úvahách používá kódy kompletované, uzavřené, které se vyskytují v systémech hluboké edukace a kódy integrační, charakteristické pro širokou edukaci. To posuzuje a zkoumá z hlediska „klasifikace“ a „rámece“:

- „**Klasifikace**“ se zaměřuje na relace mezi vzdělávacími obsahy předávanými v procesu učení: *silná klasifikace* (silné třídění) ukazuje na jasné separování vzdělávacích obsahů, *slabá klasifikace* na zanikání hranic mezi nimi,
- „**Rámec**“ naopak popisuje stupeň svobodného jednání (moci a kontroly) učitelů a žáků s ohledem na to, co je předáváno a co je osvojováno. *Silný rámec* zmenšuje hranice výběru, *slabý rámec* naopak zvětšuje.

Bernstein poukazuje na to, že „definování edukačních kódů s odkazem na vztahy mezi klasifikací a kompozicí dovoluje zkoumat otázky moci a kontroly na všech úrovních analýzy“, a dochází k nesmírně zajímavým závěrům. V případě **kódu kompletovaného** s výrazně vymezeným (hierarchií) rozdělením znalostí a silnou tendencí k ohraničení pozorujeme vznik *silných vertikálních vztahů* mezi všemi účastníky edukačního procesu. To tvoří základ příslušného pořádku *mechanické solidarity*. Bernstein připomíná, že tato solidarita současně akceptuje jistou rozmanitost při stanovování zásad existence takového kódu a současně připouští existenci více hierarchií, jak vědomostních (vzdělání), tak i personálních. Jsou zde akceptované rovněž odlišné ideologie – zde již vzniká organická solidarita. V případě **integrovaného**

kódu, který se opírá o pravidla nivelující rozhraničení na úrovni obsahu vzdělání, je naopak udržován sociální pořádek, který přísluší organické solidaritě. Společné edukační cíle vyjadřují *silné horizontální vztahy* mezi účastníky edukačního procesu. Zjevné podřízení se nové ideologii, která dosahuje vysokého stupně pronikání a jejíž přenos není vždy a všemi přijímán, vytváří situaci, ve které je často požadována výrazná ideologická identifikace, což podmiňuje zásady výběru pracovníků. To potom může být počátkem budování opětné solidarity mechanického typu.

Pokračování těchto myšlenek najdeme v další Bernsteinově práci *Class and Pedagogies: Visible and Invisible* (Společenské třídy: viditelné i neviditelné pedagogiky) (Bernstein, 1977). Autor v ní klade důraz na problémy spojené s vlivem určité pedagogiky na utváření modelů myšlení žáků. Je tam tedy bezprostřední návaznost na Durkheimovy „kategorie“, které pořádají a organizují percepci člověka a jsou ve svém vývoji sociální (Blackledge, Hunt, 1989, s. 61). Tyto myšlenky patří k pozdější etapě jeho tvorby.

3.5.3 Školní programy – kódy edukačního vědomí

Školním programem Bernstein nazývá princip, podle kterého se k sobě váže časová jednotka a její obsah, např. obsah vyučování v jistém čase (Bernstein, 1971a, s. 48). Výzkumy školních programů se obvykle týkají dvou problémů:

- jaké množství časových jednotek je určeno na vyučování jistého obsahu,
- zda jsou dané obsahy povinné, nebo naopak dobrovolné.

Již na počátku této kapitoly bylo uvedeno, že v podstatě nejobecněji lze školní programy rozdělit na **uzavřené** a **otevřené**. Uzavřené jsou ty, ve kterých jsou obsahy týkající se různých oblastí vědy od sebe zřetelně odděleny. Bernstein je nazývá „kompletovanými“ (collection type), naproti tomu otevřené programy – „integrovanými“ (integrated type).

Tuto typologii provádí s pomocí dvou pojmů, indikátorů: *klasifikace* a *rámec (rámce – frame)*. Klasifikace má povahu hranic a vztahů mezi obsahy, které se učí. Naproti tomu rámec se týká formy, v níž jsou znalosti předávány a přijímány (jazyk, kód ...). Týká se to mimo jiné vztahů mezi učitelem a žákem, stupněm kontroly – kterou mají učitel i žák nad organizací a selekcí výuky, a také síly hranic mezi tím, co může a nemůže být vyučováno.

Intenzita klasifikace a rámec se nemusí překrývat. Můžeme si posloužit příkladem tzv. programovaného učení, kde při slabé klasifikaci (není zde přísné rozdělení na předměty, výuka je interdisciplinární) máme výjimečně silnou

kompozici (obsah vyučování je předem dán, je uzavřen do šablon, schémat, testů a učitelé, a tím více žáci na něj nemají žádný vliv).

Uzavřené (kompletované) typy programů (*kompletovaný kód edukačního vědomí*) jsou charakteristické *silnou klasifikací*. Sám název ukazuje, že vědomosti předávané ve škole jsou jistým souborem vědomostí z různých oblastí, které nejsou mezi sebou provázané. Bernstein dělí ještě uzavřené typy na *specializovaný* a *nespecializovaný*. Toto rozdělení se opírá o počet uzavřených oblastí vědomostí, které je veřejně přezkoušeno na závěr druhého edukačního stupně (odpovídá naší maturitě). Nespecializovaný typ se pak dělí ještě na: vycházející z předmětu (subject based, objevující se v Evropě), nebo z kursu (course based, objevující se ve Spojených státech).

Bernstein uvádí charakteristiku existujících školních systémů v těchto kategoriích a na těchto vzorech:

- Kontinentální Evropa – silná klasifikace, výjimečně silný rámec.
- Anglie – silná klasifikace, relativně slabší rámec. Silné rozdělení na „čísťou“ a „aplikovanou“ vědu.
- Spojené státy – nejslabší klasifikace a nejslabší rámec.

Otevřený (integrováný) typ školního programu (jinak řečeno *integrováný kód edukačního vědomí*), v protikladu ke kompletovanému kódu je charakteristický slabou klasifikací – vědní oblasti nejsou od sebe přísně oddělené. Bernstein je dělí na dva podtypy:

- *Opírající se o učitele* (teacher-based, učitel má k dispozici pevný časový blok a využívá jej ve shodě s vlastní invencí a na vlastní odpovědnost).
- *Stavějící na učitelích* (teachers-based, skupina učitelů může využít jistý čas a rozděluje jej podle potřeby mezi sebe).

Bernstein neuvádí empirické příklady použití integrovaného typu. Podle něj integrovaná výuka zatím zůstává ve sféře postulátů a projektů do budoucna, nanejvýš experimentů. S tímto typem se lze setkat pouze v předškolních zařízeních a na primárním stupni školy.

V současném školství **vládne typ kompletovaný**. Je to ve shodě s historickými koncepcemi vzdělávání a pedagogiky. *Vzdělání* je zde zkonstatněné, rozdělené na kousky, aby je bylo snadné *prodat, nebo je „umístovat do depozitu“* (Harris, Holmes, 1976, s. 82). Klíčovým pojmem evropské varianty kompletovaného typu je disciplína. Označuje to předávání vědomostí v předpokládaném rámci (kompozici), výuku, a jaké otázky mohou být stavěny ve

vhodné chvíli. Tato forma je zvláště strnulá, hierarchická a diferencující, zatvrzelá ke změnám programu. Žák učený v kompletovaném programu považuje získané vzdělání tak trochu jako své vlastnictví, jako kapitál, který je potřebné co nejlépe „splnit“. V tomto duchu se cítí jako podnikatel a velmi pravděpodobně bude proti zavádění inovací a novinek do vzdělávacího programu. Kompletovaný typ se dobře hodí ke shora řízenému, organizovanému a distribuovanému vzdělání v podobě série přesně hierarchicky rozdělených tématických celků, což také ulehčuje administrativní kontrolu vyučovacího procesu a zaručuje její předvídatost.

Integrovaný kód oproti kompletovanému kódu zdůrazňuje různé *cesty k dosažení vzdělání* a ne stav vzdělání. Předpokládá spolupráci mezi učiteli a žáky, studenty. Je založen na myšlence „organické solidarity“ a ne solidarity „mechanické“.

M. F. D. Young nabízí podobnou klasifikaci školních programů. Vyděluje stejně jako Bernstein dva typy, když odlišuje:

- **program jako fakt**,
- **program jako proces** (Young, M., F., D., 1976, s. 185).

Program jako fakt je založen na objektivistické koncepci vzdělání, jakoby nezávislé na člověku, a na „bankovní“ koncepci edukace. Školní program je představován jako sestava vstupů do světa kompetence dospělosti. Program jako proces považuje vzdělání jako skupinový pokus o uspořádání světa. Takový program musí být vypracován společně žáky i učiteli. Musí být kritický s ohledem na své předpoklady a musí se měnit.

3.5.4 Edukační změny v Bernsteinově pojetí

Sám Bernstein si ve svých publikacích všímá změn, které probíhají ve světě edukace, v rámci školských systémů, a to nejenom britských. Jisté hledisko na edukační změny zaujímá Bernstein ve třetím díle *Class, Codes and Control* (Bernstein, 1975). Nevšimá si změn v organizaci školství, jak to dělají jiní autoři, ale zabývá se změnami v pedagogice, metodami výuky.

I tady vychází z předpokladu, že existuje těsné spojení mezi kulturou a sociální (společenskou) strukturou. Tvrdí, že změny probíhající ve školství jsou *odrazem změn ve společnosti* (Seaman, P., Esland, G., Cosin, B., 1972, s. 17).

V činnostech školy vidí Bernstein dva základní aspekty:

- **Formální výuka** (instrumental order – instrumentální systém), neboli osvojování konkrétních dovedností.

– **Cvičení morálního charakteru** (expressive order – expresivní systém).

Instrumentální systém je méně stabilní s ohledem na rychlé technologické změny, naopak expresivní systém je hlavním zdrojem konsensu a ritualizace ve školství.

Poté Bernstein postavil hypotézu: „V čím složitější společnosti funguje edukace, do tím většího počtu rozmanitých rolí a sociálních funkcí má připravovat sobě svěřené mladé lidi, a tím méně svou činnost opírá o pevnou hierarchii a rituály. Pokud připravuje k rozmanitým, nestálým a slabě vymezeným sociálním rolím, potom sama škola musí být více elastická. Tvrdá kontrola chování za podpory disciplinárních opatření musí být nahrazena vlídnějším působením psychoterapeutické povahy – sugescí, přesvědčováním, manipulací, jemnému podněcování citlivosti, motivací a dispozicemi (sklony). Aby bylo dosaženo požadovaného výsledku, tak má vše probíhat v atmosféře dobrých mezilidských vztahů, a ne tuhého, ritualizovaného podřizování se (Bernstein, 1975, s. 63).

Bernstein se při této své klasifikaci opět odvolává na Durkheima, zejména na teorii přechodu od mechanické solidarity (opírající se o společný pocit skupinové příslušnosti) k organické solidaritě (opírající se o dělbu práce a rolí, jakož i o jejich funkční přizpůsobení systému jako celku). V mechanické solidaritě vyvstává a velkou roli hraje fenomén trestu, který je v organické solidaritě nahrazován regulací. A takto postavené změny probíhají rovněž v oblasti školství. V oblasti učitelových rolí jde o změnu: od učitele předkládajícího řešení k učiteli, který staví problémy.

Neviditelná (skrytá) pedagogika

Pokud jde o školní programy, tak změna se může vyznačovat tím, že bude kompleťovaný program nahrazen programem integrovaným. V oblasti výchovných metod je to objevení a zavádění „**neviditelné (skryté) pedagogiky**“.

Tento název dal Bernstein praktikám, probíhajícím v oblasti předškolní výchovy a také na základních školách. Fenoménu viditelné (zjevné) či neviditelné (skryté) pedagogiky (visible and invisible pedagogy) se věnoval od sedmdesátých let 20. století (např. Bernstein, 1971a, s. 49–69). Bernstein je hluboce přesvědčen, že učitelovy činnosti, stejně tak skryté jako i zjevné, by měly být realizovány takovým způsobem, že všechny součásti pedagogického procesu a všechny činnosti učitele – vychovatele budou chtít dosáhnout cílů očekávaných odesilatelem, tj. osobou stimulující dané činnosti, ale při současném zachování individuality. Na základě čtyřletých výzkumů (spočívaly v pozorování učitelů a v rozhovorech s učiteli, probíhaly na třech velkých

základních školách) rozlišil těchto šest **vlastností, charakteristických pro „neviditelnou pedagogiku“**:

- Kontrola dítěte učitelem má implicitní charakter, a ne explicitní (například učitel místo toho, aby řekl „udělej to“ používá formu „doufám, že to uděláš“, „myslím si, že to uděláš“).
- Kritéria hodnocení jsou početná, rozmanitá, a tím i těžko měřitelná.
- Učitel aranžuje při školních činnostech situační souvislosti, které má dítě prozkoumat a současně přetvářet.
- Důraz na přenos a získávání specifických dovedností je redukován.
- Dítě má – přinejmenším zdánlivě – svobodu výběru strukturalizace a míry času při svých činnostech.
- Dítě může rovněž samo ovlivňovat svůj společenský postup a sociální vztahy. (Bernstein, 1975, s. 116)

Klíčovým pojmem této pedagogiky je rozmanitě definovaná „**zábava**“, zdánlivě nepovinná činnost, která není charakterizována přinucováním, což bývá často spojováno s pojmem „školní práce“. Vyučování ve formě zábavy má být pro dítě příjemným zážitkem. Všichni účastníci vyučovacího procesu se navzájem k sobě chovají ne jako k jednotlivcům, kteří zaujímají sociální pozice učitele či žáka, ale jako k lidem s celým bohatstvím individuální psychiky, potřebami a možnostmi. Rodiče (především matka) jsou za to zavázáni ne pouze k obstarávání živobytí či potavy, oblečení, věcí spojených s fyzickou reprodukcí, ale také jsou zavázáni ke vštěpování základů kultury a jazyka, náležitých jejich sociální vrstvě. Jsou tedy nositeli kulturní reprodukce. „Neviditelná pedagogika“ používá rozvinutý lingvistický kód, vlastní střední třídě.

Podle Bernsteina v počátečním období dětství, stejně doma, tak i v mateřské škole, se dítě setkává s tzv. skrytou či neviditelnou pedagogikou. V dalších etapách vývoje se jedinec setkává se zjevným, viditelným, zvnitřněným typem pedagogiky, a to ze strany téměř všech společenských skupin, stejně tak v rámci procesu socializace, jakož i edukace. Je nasnadě, proč si všímá i děti předškolního věku. Dítě si osvojí mateřský jazyk mezi 4–6 rokem věku (Prokop, 1998, s. 103).

Užívání neviditelných pravidel pedagogiky přirovnává Bernstein k opravdovému umění, k uvolnění tvořivých hodnot a zkušeností osobnosti učitele. Podle něj by měla vytvořit svébytnou individualitu výchovného působení, která by byla schopna přetvořit reprezentované sociální struktury a jejich různé kulturní koreláty, jejichž nositeli jsou právě jednotliví žáci, do unikátního a neopakovatelného charakteru školní třídy, vedené daným vychovatelem.

lem. V takové atmosféře a v rámci takových činností by se měla vytvářet **svě-
bytná třídní solidarita**, tj. projevy integračně scelujících procesů, vymeze-
ných rodinnými normami žáka a veřejnými normami – školami. Tímto způso-
bem formální spolupráce zajistí uvědomění si podstaty realizovaného cíle
učitelem, žáky a rodiči.

Nepochybně k těmto cílům můžeme připočítat **předávání a internalizaci
jistých společenských hodnot**, které dosud nebyly preferovány v sociální
dělnické třídě – například nezávislou hodnotu, kterou může být získání vysokoškolského vzdělání (jako neinstrumentální kategorie). V těchto rozvahách se velmi exponuje učitelovo působení. Bernstein se neustále zabývá rolí učitele v soudobé společnosti, ačkoliv učitelův obraz často zůstal až v dalším plánu. Učitel je zmiňován, ale současně se nachází jaksí ve stínu utvářených teorií nebo modelových konstrukcí. Ale zdání klame, autor si plně uvědomuje fakt své ústřední role. S cílem překonat nepříznivý následek diferenciacce a specializace učitelského povolání je nutná, podle Bernsteina, integrace celého vyučovacího prostředí na základě společných hodnot a úsilí, spolu s interdisciplinárními svazky. To vše by mělo být úkolem sociologie výchovy. Právě učitelům a těm, kteří budou stát u výše popisovaných změn edukace, určil své stěžejní dílo „*Class, Codes and Control*“.

Lze se domnívat, že „neviditelná pedagogika“ je termínem pro několik desítek let opožděnou realizaci pedagogických principů např. Johna Deweye (především učitelů, kteří nevymezují zábavu jako protiklad k práci). Bernsteinovi ale takové objasnění nevystačuje a proto je zcela opomíjí. Pro něj – coby sociologa – je „neviditelná pedagogika“ **vyjádřením rodící se organické solidarity nové střední třídy** – třídy nájemní pracovní síly byrokratických struktur velkých korporací. Musíme si uvědomit v souhlase s Bernsteinem, že tato vrstva v posledních letech mohutně roste a odděluje se. Vznikly nové profesní role. Například Pierre Bourdieu píše, že nová střední třída (*petite bourgeoisie nouvelle*) jsou „povolání prezentace a reprezentace“ (Bourdieu, 1979), mimo jiné asistenti sociálního – lékařství, kteří udělují dietetické, sexuální a jiné rady, nebo kulturní animátoři, pracovníci či spítkři rádia a televize, umělečtí řemeslníci, psychoterapeuti, specialisté na reklamy a informace, hostesky aj. Tyto změny v rámci střední třídy doprovází i změny v etice, které se projevují větším důrazem na spontánnost a příjemnost. V oblasti výchovy je vyjádřením těchto změn právě „neviditelná pedagogika“. Pro dělníka je nerosumitelná. Pro dělnické dítě vytváří přerušení plynulého přechodu rodina – škola, jednak s ohledem na kulturní kódy, jednak s ohledem na nerepresivní výchovné metody.

Tak tedy pro Bernsteina **největší proměnnou objasňující změny ve školství jsou změny ve společenské struktuře**. V tomto případě – odlišení a konsolidace na principu organické solidarity jedné ze společenských tříd.

3.5.5 Deprivačně-kompenzační model školství

O kolik funkcionalistický či psychometrický model školství byl založen na klasické liberální myšlence, a na vrozených dispozicích jednotlivce a osobních výkonech, tak **deprivační model** má základ v sociokulturním zázemí jednotlivce, tj. v **kritické ideologii**, která kritizuje klasický kapitalismus a jednotlivé proměnné tohoto prostředí.

V Anglii tento přístup vychází z **ideologie Fabiánské společnosti**, sociálně-demokratického uskupení, zaměřeného na reformismus, na **vybudování spravedlivé společnosti bez nutné změny vlastnických vztahů, které známe z marxismu**. Toho lze dosáhnout výchovou společnosti, změnou podmínek společenského prostředí. Odtud plyne velký zájem Strany práce o výchovné instituce, ale také o vězeňství a dětské domovy, polepšovny, také pod vlivem fabiánské ideologie (Taylor, Walton, Young, 1976, s. 98–100). Halsey vyvozuje deprivační přístup v britském prostředí z Marshallových teorií (19. století), který tvrdil, že technický vývoj, věda a práce učiní ze všech občanů džentlmeny (teorie osvětového embourgeoisement). Ale je vidět, že se tato teorie empiricky nepotvrdila. Přes všeobecný přístup ke vzdělání nezmizely třídně edukační rozdíly. Dělnické děti nadále hůře píšou a čtou, dosahují ve škole horších výsledků (Halsey, 1971a, s. 225–229). Přes relativní a poměrně všeobecný sociální blahobyt existují oblasti chudoby. Halsey vyjmenovává několik typů bíd s ohledem na prostor a časové trvání jevu. Odvolává se na jiné výzkumníky a nabízí tyto charakteristiky života chudých, ubohých lidí:

- dlouhá období nezaměstnanosti,
- práce na nejnižší kvalifikační úrovni,
- nízká stabilita rodinných vazeb,
- malá účast v místních spolcích,
- vyobcování či odcizení z širší společnosti,
- dogmatismus, autoritářství, orientace na náboženské a magické hodnoty (Halsey, 1971b, s. 237).

Za jednu z příčin chudoby je považována kulturní a osvětová deprieve některých skupin ve společnosti, přičemž kulturní deprieve (neadekvátní výchovné prostředí v rodině) podmiňuje školní depřivaci, protože děti zbavené jistého kulturního a jazykového kapitálu potřebného

k školní výuce dosahují horších výsledků a následně nižší úrovně vzdělání. Postačí tedy náležitě brzy zasáhnout do výchovného prostředí, dětem z „oblastí chudoby“ dát to, čeho se jim nedostává od rodičů, aby se vyrovnal jejich deficit a také jejich životní šance.

Tyto předpoklady stály u zrodu programu tzv. boje s chudobou (*war of poverty*), který byl veden ve Spojených státech od roku 1964 za prezidenta L. B. Johnsona. V jiných západních zemích se v šedesátých letech objevily podobné programy. Vznikaly zprávy pro resorty školství (např. zpráva Plowden v Anglii, zpráva Hall – Denisova v Kanadě). Zpráva Plowden považuje rodinu za základní jednotku zkoumání a ukazuje, jak jsou motivace vštěpované rodinou zesilovány jinými rodinami v sousedství, a také nejbližší základní školou. Je zde uvedeno, že spolupráce rodičů z různých společenských tříd se školou je podle toho odstupňována (Levitas, 1974, s. 101). Bylo zaměstnáno velké množství sociálních pracovníků, kteří měli za úkol zkoumat podmínky rodinného života a zasahovat do něj. Státní správa získala poměrně velkou pravomoc, což se opíralo o víru, že příznivých změn lze dosáhnout prostřednictvím místních sociálních experimentů.

V oblasti školství měla být hlavní součástí boje s chudobou tzv. **kompensční edukace**. Pro děti do šesti let, které pocházeli z nižších vrstev, byly vytvořeny předškolní kurzy, ve kterých se děti učily správně mluvit a správně se chovat. Těmto dětem jsou totiž připisovány horší percepční možnosti (schopnost identifikace a diferenciací) a horší artikulace zvuků. Různými kurzy formou mimoškolní činnosti (letní tábory, táboření) se konaly pokusy přiblížit rodiče ke škole (Marquer, Carlier, Roubertoux, 1976, s. 336–340).

Současně probíhaly práce nad tím, jak zrušit rozdíly v úrovni škol způsobené financováním na místní úrovni (především ve Spojených státech), neboli „nedofinancováním“ škol nacházejících se v chudých čtvrtích, v „oblastech bída“. Corwin uvádí tyto **hypotézy příčin nerovností ve školství**:

- *Hypotéza kulturní propasti*: učitelé pochází ze střední třídy a hodnoty této třídy potom preferují ve školství, což následně vytváří těžkosti dětem z nižších tříd,
- *Hypotéza pohyblivé úrovně*: učitelé neradi učí na školách málo financovaných a lepší učitelé přecházejí do škol „bohatších“.
- *Hypotéza sebesplňující předpovědi*: dítě se učí pouze proto, aby dosáhlo úrovně očekávané učitelem (Corwin, 1974, s. 140).

Z takto vnímaných příčin se vyvozuje závěr, že rodina a sousedské prostředí jsou nejsilnějšími zdroji nerovností ve školství. Je tedy potřeba dítě co

nejdříve rodině vzdálit nebo zvětšit kontrolu s možností zásahů do rodinného života, spolu s účastí rodičů ve školském systému (srovnej u A. S. Neilla).

Mnoho výzkumů prováděných v duchu deprivativního modelu se týká rozmanitých rozdílů rodinného života a jeho vlivu na dítě v různých společenských třídách. Již způsob zacházení s nemluvnětem (výživa, ošetřování) má vliv na budoucí postoje dítěte a je třídně podmíněno (Ingleby, 1976, s. 154). V různých společenských třídách se utvářejí různé typy osobnosti, které se projevují odlišným vnímáním vztahu člověk – příroda, jiným obrazem sebe samého, jiným hodnotovým žebříčkem, jiným vztahem člověk – ostatní lidé, jinou časově – prostorovou orientací. Zkoumá se rovněž rodinné klima a jeho vliv na školní výsledky dítěte. Větších výsledků dosahují děti rodičů, kteří reálně vyžadují a také své požadavky precizují. Gilly porovnával mezi sebou páry dobrých a špatných žáků. Potvrdil, že špatný žák je často vychovaný pouze matkou. Rodiče špatných žáků se mezi sebou často hádají, mají odlišný názor na otázky výchovy dítěte, matky jsou nervózní, křičí a nemají u dítěte autoritu (Marcos, 1976, s. 285–294). Není obtížné si všimnout, že taková charakteristika rodiny se kryje s charakteristikou chudých lidí (kde vyvstávají slabé rodinné vazby). Naproti tomu přesnost a preciznost obrazu dítěte i požadavků vůči němu mohou být považovány za charakteristiku rodiny střední třídy, která je orientována na společenský úspěch, či přinejmenším na udržení pozice. Jde o otázku motivace k učení vštěpované dítěti bezprostředně prostřednictvím rodičů. Motivačně působí také příklady, zaznamenané dítětem u jiné rodiny, mezi známými a přáteli rodičů, v sousedství apod.

Jinou otázkou, které se v deprivativních teoriích věnuje mnoho prostoru, je **jazyk**. Ve stejném jazykovém společenství (speech community) existuje jeho vyšší (H) a nižší (L) forma téhož jazyka. L-forma může být také standardizovaná, avšak H-forma je jazykem literárním, administrativním, právním, náboženským. Lze také dodat ... i edukačním. Škola používá vyšší formu jazyka a po dětech vyžaduje jeho ovládnutí a užívání ve školním prostředí. Mezitím děti z nižších tříd doma používají pouze nižší formu. H-forma je pro ně téměř cizím jazykem a odtud plyne školní neúspěch. Charakteristiky obou jazykových forem jsou přesně popsány Bernsteinem v jeho *konceptu rozvinutých a omezených kódů*, věnuje se jí i Bourdieu. Krátce můžeme říci, že vyšší forma obsahuje více univerzálních významů, abstraktních pojmů, je odtržena od bezprostředního situačního kontextu. Naopak nižší forma používá partikulární významy, kterým lze porozumět pouze na základě jistého kontextu (např. Bernstein, 1971b, 1973; Bourdieu, Passeron, 1970, s. 144–145). Často se

můžeme setkat s tímto objasněním **jazykové převahy dětí ze středních vrstev**:

- Tyto děti mají větší kontakt s dospělými. Rodiny jsou méně početné a dítěte si více v rodině všimají. Protože s dospělými není dítě tak sžité jako s vrstevníky, je nucené vůči němu používat daleko vybranější jazykové formy.
- V dělnických rodinách jsou lidé více v bytech namačkání, jsou blízko sebe, což jim umožňuje dorozumívat se jazykem méně precizním (gesty, narážkami apod.) (Edwards, 1976, s. 86).

Jazykový program, tj. výuka „vyššího“ jazykového kódu, představoval podstatnou část programů kompenzační edukace. Avšak po několika letech experimentů s fungováním vyrovnávacího školství se zjistilo, že nesplňuje do něj vkládané naděje. Děti z nižších tříd nadále hůře píší a čtou, dosahují horších výsledků ve výuce.

Relativistické postoje Bernsteina a Baratzů

Sociologové spojení s „novou sociologií školství“ tento jev vysvětlovali různě. Jeden směr vysvětlování, jehož představiteli byli Bernstein, nebo S. a J. Baratzovi, **viděl příčinu neúspěchů kompenzační edukace ve falešných předpokladech**, které ležely u samotného základu tohoto přístupu. Tento klam tkvěl v tom, že **étos a jazyk střední třídy byl uznán za jedině ten pravý a vhodný k šíření, byl považován za univerzální kulturní normu.** Výchovné prostředí dětí z nižších tříd bylo naopak považováno za sociálně patologické.

Pokud jde o používání jazyka, tak Bernstein (1971c, s. 64–68) i Baratzovi (Baratz and Baratz, 1971, s. 122–128) tvrdí, že dělnické děti v Anglii, jakož i černošské děti ve Spojených státech, nepoužívají angličtinu horší, ale pouze jinou. Jejich jazyk je stejně vysoce strukturovaný, odlišuje se pouze druhem užívaných významů. Jsou to významy umístěné do kontextu, a protože společenské třídy se odlišují právě kontexty, tak pozorovatel (učitel) ze střední třídy může hůře rozumět a podle toho potom posuzuje dítě z dělnické rodiny.

Podobně to vypadá s dětmi černochoů. Byla zde nabídnuta „hypotéza neadekvátní matky“, která posuzuje jednání černošských matek jako patologické. S. a J. Baratzovi brání černošské matky, tvrdí, že jejich organizace rodiny je jednoduše jiná než v rodinách střední třídy (kde život probíhá okolo stabilních časů jídla), vytváří tedy dojem chaosu. Černošské matky nečtou dětem knížky, ale starají se o ně jiným způsobem – zpívají, vyprávějí (přítomnost knih v rodině, coby elementu vybavení domácnosti, je součástí životního stylu

střední třídy). Černošské matky nemotivují děti k vyučování verbálně. Ale motivace matek ze střední třídy je také často pochybné kvality (např. „je nutné číst, protože to chtějí ve škole“). Černošské matky nejsou tedy „neadekvátní“, jsou pouze jiné.

To ve svých důsledcích může znamenat, že **intervenční programy mají napravovat deficit, který vlastně neexistuje.** Chtějí zničit dítěti jim vlastní obraz světa a způsob chování, protože jej požadují za sociálně patologický. To znamená, že nejsou špatné děti a jejich rodiny, ale špatný je systém výuky. Koncepce kompenzační edukace odvrací pozornost od organizace školství a školních obtíží, a posunuje ji ve směru obtíží v rodině. Nelze dětem dávat vyrovnávací edukaci, když nemají doma dobré edukační prostředí. V chudých čtvrtích jsou školy špatně vybaveny, třídy přeplněny, učitelé na horší úrovni. To zmenšuje očekávání a motivaci dětí. Všichni rodiče by mohli dítěti pomoci v učení, kdyby byla škola více zaměřena na zkušenosti dítěte, které převzala z rodiny. Podle Baratzů by mělo být cílem výuky učinit děti biculturními, které budou schopny fungovat stejně tak ve vlastní subkultuře, jako i v celonárodní kultuře. Bernstein zase tvrdí, že uvedení dítěte do světa univerzálních významů není kompenzační edukací, ale jednoduše edukací.

Relativistické postoje Bernsteina a Baratzů se setkávali a setkávají s kritikou. Například se poukazuje na to, že Baratzové, kteří kritizují model sociální patologie jako ideologizující, rovněž sami ideologii propadají. Jejich ideologie se opírá o mylnou víru v objektivní možnosti, které jsou osvobozeny od hodnocení (Edwards, Hargreaves, 1971, s. 132–134). Proti relativismu Bernsteina se staví i Levitas, který říká, že pokud nějaký jazykový kód pomáhá ve škole lépe obstát, tak je již tímto lepší od kódu, který tomu nepomáhá, nebo dokonce úspěch znesnadňuje (Levitas, 1974, s. 149). Snyders si zase všímá nebezpečí, které sebou nese relativistický postoj, současně kritizuje vyrovnávací edukaci. Podle něj existuje riziko, že jistá nejvhodnější opatření, která se podniknou v důsledku takového přístupu, budou směřovat ke změně školních norem a k zanechání pomoci dětem z dělnického prostředí při získávání vyšších jazykových i kulturních kompetencí. Upustí se potom od speciálního statusu těchto dětí. Zatím existují jisté objektivní ukazatele, které ukazují na to, že život v dělnických rodinách probíhá v těžších a horších podmínkách. Například úmrtnost dětí v průběhu prvního roku života je značně nižší ve skupině rodičů svobodného povolání než ve skupině dělníků. Dítě dělníků ve věku 6 let je průměrně o 2 centimetry menší než jeho vrstevník z vyšších tříd. Je tedy třeba udělat vše, aby byly tyto nerovnosti znivelizované bez hysterie hodnocení. Na druhé straně lze totiž postřehnout v některých zatíženích dělnického dítěte pozitivní aspekty

(větší zespolečenštění, provázání se skupinou, solidarita, menší závislost na rodičích atp.). Je potřeba vyrovnat některé objektivní charakteristiky a šance, ale bez současného ničení pozitivních charakteristik dělnické kultury (Snyders, 1976, s. 349, 355, 359–363).

3.5.6 Od jazykového deficitu k teorii kulturní transmise

Slávu a mezinárodní uznání Bernsteinovi přineslo již jeho ranné vědecké období – jde především o práce publikované od konce padesátých let do poloviny let sedmdesátých dvacátého století. V nich představené teze měly značný vliv na teorie a sociolingvistické diskuse v šedesátých letech. Z tohoto pohledu lze říci, že Bernstein skutečně patřil v té době do okruhu rychle se rozvíjející oblasti výzkumů, která je dodnes nestejně nazývaná – sociolingvistika nebo sociologie jazyka.

Bernsteinem navržený způsob, jakým uchopit relace mezi formami sociálních vztahů a formami jazyka spolu s jazykovými zkušenostmi, by neměl být pouze a jednoznačně svázán se sociolingvistikou, pokud ji vnímáme jako specializovanou vědeckou disciplínu. Dnes již máme za sebou bouřlivé období diskusí kolem sociolingvistiky. Optimistická formulace jejich cílů a její pozice ve vztahu k jazykovědě, sociologii a antropologii je nahrazena střízlivým hodnocením jejího faktického stavu. Sociolingvisté by si měli klást otázku, zda je tato výzkumná činnost něco více než společný zájem o jazykovou odlišnost spolu s její sociální podmíněností. Možná lze i hovořit pouze o jistém přístupu, než o samostatné vědecké disciplíně. Možná, že termín – sociolingvistický – je přídavným jménem označujícím takovouto perspektivu a ne část názvu předmětu či disciplíny. Bernstein ale v jejím rámci zůstal sociologem, podobně jako například Erwing Goffman, Aaron Cicourel a jiní (Bokszański, Z., Piotrowski, A., 1990, s. 6). Sociolingvistický pohled byl od počátku jedním ze zásadních rámců, ve kterých se sbíhalo Bernsteinovo očekávání a vědecký zájem. Říkal, že zdroje a následky způsobu mluvy, jazykových forem a jejich podmíněnost, formální vzorce, funkce stylu, jejich historie a změny – to vše se nachází mimo dosah sociologické analýzy. Přesto, že již před lety si Durkheim i Weber všímali společenského významu jazyka. Jeho pokus vyplnit tuto mezeru neměl za cíl hledat odlišnou oblast výzkumů vůči sociologii a vůči jazykovědě. Jinak řečeno – nejenom že zůstal sociologem v oblasti se zaměřením na sociolingvistiku, ale směřoval i k jejímu využití a k analýzám, které byly od počátku motivovány obecnými a známými sociologickými otázkami a problémy.

Pokud by tedy neměl být ztotožňován Bernstein pouze se sociolingvistikou, tak jak lze vymezit tyto teorie ve vztahu k sociologii? Hodně hovoří pro to, aby tyto analýzy byly umístěny do oblasti zájmu sociologie edukace, pokud se pod tímto názvem skrývají sociologické analýzy jevů, vztahující se k výchově, vzdělání a organizačním strukturám školních institucí, které zahrnují školský systém od základních škol, snad i mateřských, až po univerzity. Musíme mít na paměti, že jeho výzkumy se úzce vázaly na konkrétní, vážné a praktické edukační problémy, s kterými se autor setkal v období, které předcházelo jeho akademické kariéře, když pracoval jako učitel na jedné z londýnských škol. Zejména šlo o příčiny různé školní úspěšnosti dětí pocházejících z odlišných sociálních vrstev britské společnosti – ze střední či naopak z dělnické třídy. Když tyto příčiny Bernstein nenašel v přirozené rozdílnosti neverbální inteligence, tak nacházel jejich vysvětlení ve vztahu k vzorům jazykové struktury a sdělení zkušeností, získaných dětmi v třídně odlišném rodinném prostředí, a ve vztahu k požadavkům, které jim z tohoto pohledu vytyčuje škola. V počátečním období rozvíjení svých teoretických koncepcí se zaměřil na procesy a zásady komunikace ve vztahu „rodiče – děti“ během rodinné socializace a na jejich třídně odlišné vybavení, tj. rozdílné formy řeči. Problémy pedagogické komunikace během školní docházky v tomto počátečním období zůstávaly na okraji jeho zájmu. Lze tedy říci, že výzkumy z tohoto období se řadí především do oblasti sociologie výchovy, sociologie rodiny.

Ale jednoznačné přiřazení jeho prací k tomu či jinému sociologickému paradigmatu by bylo stejně matoucí a problematické, jako identifikovat Bernsteina pouze se sociolingvistikou. Problémy rodinné výchovy, školní edukace, spolu s rozlišením forem komunikace, se vážou ke společenskému systému, jehož teoretickým základem jsou symbolické mechanismy utváření společenského řádu obecně. Nelze tvrdit, že toto myšlenkové jádro se objevuje v Bernsteinových pracích systematicky od samého počátku. Tento pohled se výrazně teoreticky sprádá s dalšími konkrétními koncepcemi při otázkách utváření společenského pořádku či kultury, což lze u Bernsteina vidět spíše v jeho pozdním tvůrčím období. Nicméně lze tvrdit, že základní teoretická motivace jeho bádání se váže právě k sociolingvistické perspektivě, dříve než vyzrála do podoby v této části stati představeném **modelu reprodukce kultury**, který překračuje hranice problémů v oblasti edukace.

Samozřejmě, že také Bernsteinovy teoretické koncepce podléhaly změnám. Takovým změnám, které byly vedeny vnitřní logikou vývoje jeho základních tezí, a těm, které nastaly v důsledku kritiky na adresu těchto koncepcí.

Teorie jazykového deficitu

Na tomto místě si stručně představíme Bernsteinovu sociolingvistickou teorii, jejíž primární verze z let 1958–1960 byla velmi kontroverzní a byla také poměrně silně kritizována. V ní Bernstein rozlišil dvě formy používání jazyka – jazyk veřejný (kód omezený – restricted code) a jazyk formální (kód rozvinutý – elaborated code), které se geneticky vážou k třídně specifickým variantám sociálních vztahů a poukazují na zásadní důsledky v socializaci dětí. Děti si tyto jazykové kódy osvojují v závislosti na svém sociálním původu. Děti z tzv. střední třídy užívají kromě omezeného kódu ještě kód rozvinutý, kdežto děti z nižší třídy si osvojí ve svém primárním prostředí pouze kód omezený. To přináší ve svém důsledku závažné potíže dětem s omezeným kódem jazyka ve školním vzdělání, tento kód je příčinou jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi z vyšší třídy. To má za následek různá omezení v jejich životních šancích a pozdějším uplatnění v dospělosti. Velká část mladých lidí z nižších sociálních tříd proto nedosáhne na vyšší vzdělání. Rabušicová (1991, s. 21) vyjmenovává **několik znevýhodnění**, se kterými se musí žák vyrovnávat ve škole:

- Ve školách se požaduje, aby děti komunikovaly takovým způsobem, kterému všichni porozumí. Ty děti, které jsou zvyklé užívat omezený kód, nejsou dost dobře schopny uplatnit své zkušenosti z prostředí vně školy a transformovat je do rozvinutého kódu. Jejich mluvený a psaný projev se učitelům a spolužákům ze střední třídy jeví jako nekompletní, neadekvátní a nesrozumitelný.
- Jazyková bariéra mezi dětmi z dělnické třídy a učiteli může vyvolávat nedorozumění. Učitelé, kteří jsou zvyklí přesně verbalizovat svoje postoje a pocity, mohou dojít k závěru, že dítě, které toho schopno není, je chladné a necitlivé. Pokud dítě v rozhovoru s učitelem používá omezeného kódu, protože ten je pro něj přirozený, může se to učiteli jevit jako drzost nebo agresivita, protože ve střední třídě je restriktivní kód vymezen pouze pro užití mezi vrstevníky v běžném styku.
- Zatímco pro děti ze střední třídy reprezentuje škola v podstatě pokračování a rozvíjení dosavadních zkušeností z rodiny, děti z nižší třídy se musí ve škole vyrovnávat s řadou odlišností nespočívajících pouze v jazykové oblasti, ale například v uplatňované disciplíně a v charakteru mezilidských vztahů. To způsobuje, že se tyto děti nejen učí nové věci, ale řadu svých dosavadních zkušeností musí přeformulovat a učit se je znovu, převychovat se.
- Děti z dělnické třídy se nemohou rozvinutému kódu naučit tak, že se budou učit jeho slovníku. Ve skutečnosti jej totiž znají, ale nemohou jej používat,

protože neodpovídá jejich způsobu života, je pro ně příliš abstraktní, založený příliš na individuálních rozdílech, implikující jiné sociální role a vztahy. Na rozdíl od toho omezený kód vyrůstá z kořenů jejich komunity a rodiny a je pro ně přirozený.

Tato teorie bývá nazývána také **teorií jazykového deficitu** (*the language deficiency theory*).

Bernstein bere v úvahu dvě společenské třídy existující v britské společnosti: dělnickou třídu (*working class*) a střední třídu (*middle class*). Těmto třídám přisuzuje z psychologického hlediska různý způsob chování, různé postoje, jednání a s tím svázaný jiný způsob mluvy. V jejich rámci se utvářejí typy poznání k předmětům, které ne zcela závisí na individuálních vrozených vlastnostech jednotlivce, ale představují výlučně funkci socializačně výchovných procesů.

Členové **střední třídy** jsou velmi citliví na celou strukturu předmětů a faktů z jejich okolní reality. Zpravidla vnímají a reagují na jednotlivé materiální výtvořky a symboly v celé síti vztahů s jinými věcmi a jevy. Rozumí závislostem prostorovým, časovým a příčinným mezi jednotlivými skupinami událostí a jevů. Pro tuto třídu je způsob výchovy v typické rodině obecně racionální a všechno výchovné působení se podřizuje dlouhodobým cílům. Používá se při tom systém odměn a trestů stabilního výchovného systému, vyvolávajícího požadované efekty. Dítě má od samého počátku přesně vymezený životní cíl spolu s vizí vlastní kariéry. Zkoumá předměty ze svého okolí z pohledu dosažení vyznačených cílů. Utváří to vnímavost a zájem vychovávaného, vytváří zároveň vědomí uspořádanosti obecné skutečnosti a přispívá k rychlému osvojení mnoha abstraktních pojmů.

Dítě z **dělnické třídy** – tvrdí Bernstein – zpravidla vnímá individuálně jednotlivé předměty ze svého nejbližšího okolí. Nevytváří spojení příčina – důsledek mezi jednotlivými předměty, nebo také skupinami jevů či událostí. Rozhodující a dominantní roli v tomto prostředí sehrává přítomnost a uspokojení současných potřeb jednotlivce. V podstatě se neformulují dlouhodobé cíle, nepříliš se s vychovávanými hovoří o další budoucnosti. V rodině užívaný systém odměn a trestů je daleko méně stabilní a důsledný. Poznávací a emocionální vnímání světa se ukazuje také jako znatelně chudší.

Bernstein si na tomto místě klade otázku: Jakým způsobem se vytvořily socializačně – kulturní, jakož i výchovné rozdíly, tak nápadně protichůdné v obou prostředích? Nabízí také okamžitou odpověď. Toto rozrůznění výrazně ovlivňu-

je jev jazykové transmise (lidská mluva) předávající zkušenosti a postoje rodičů, kteří vtiskují svým dětem vzory chování považované za správné.

Bernstein mnohokrát opakuje, že společenské vědy stejně tak v minulosti, jako i v současnosti projevovaly lehkovážný postoj k výzkumům lidské řeči. Jazyk lidí považuje za obzvlášť důležitý přenašeč sociálních genů. Bohužel, „bez ohledu na četné výzkumy, které dovolily postřehnout roli jazyka v procesu formování odlišného sociálního „já“ jednotlivce, není v současnosti mezi pracemi zabývajícími se socializací ani jedna empirická studie, která by se důsledně zabývala řečí jako procesem dovolujícím dítěti získat specifickou společenskou identitu. Na téma výchovy dětí toho bylo napsáno velmi mnoho; avšak pouze v málo pracích nalezneme popis vytváření, modelování jazykového prostředí. Zkoumají se sociální skupiny, vedou se efektní diskuse na téma jejich formálního uspořádání, naproti tomu implikace a důsledky jazykových aspektů procesu komunikace, v němž se tyto skupiny účastní, se zdají být pro sociologa nedůstojné. Absolventi sociologie jsou schopni provádět dotazníková šetření, sestavovat dotazníky, dělat rozhovory; během studia však neprošli – přinejmenším v Anglii – žádným systematickým vyškolením v oblasti definované Dellem Hymesem jako je etnografie řeči, i když se intuitivně a nedůsledně uznává existence rozdílů ve vzorcích a důsledcích řeči v různých subkulturách“ (Bernstein, 1980, s. 85).

Aby bylo možno si utvořit správnou představu o teorii jazykového deficitu, je potřebné krátce **charakterizovat zmíněné jazykové kódy** spolu s jedním z Bernsteinových výzkumů, jak je popsal Průcha v publikaci *Moderní pedagogika* (Průcha, 1997, s. 122):

A. Charakteristiky omezeného, restriktivního kódu (veřejný jazyk – public language)

- Krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; méně složité syntaktické struktury, dominují aktivní slovesné vazby.
- Časté užívání spojovacích výrazů (např. no tak, prostě, teda).
- Malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních.
- Omezené užívání adjektiv a adverbů.

B. Charakteristiky rozvinutého, elaborovaného kódu (formální jazyk – formal language)

- Gramatická správnost a logické uspořádání výpovědi (adekvátní pořádek slov aj.).

- Složitě větné konstrukce (četné a rozvinuté vedlejší věty aj.).
- Velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy.
- Vysoká frekvence osobního zájmena „já“.
- Vysoká frekvence užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbů aj.

V jednom z experimentů (Bernstein, 1961), který spadá do prvního období výzkumů v této oblasti, se Bernstein zaměřil na to, zda oba jazykové kódy mají skutečně vztah k určitým sociálním třídám a zda je orientace na užívání určitého jazykového kódu závislá na inteligenčním kvocientu. Porovnávaly se výsledky šetření u zhruba 60 žáků nižší sociální třídy a 40 z vyšší třídy, a to analýzou magnetofonových záznamů jejich volné diskuse na zadané téma. Hlavní zjištěné výsledky byly tyto:

- Byly zjištěny rozdíly v řeči v závislosti na sociální třídě. Žáci z dělnických rodin používali v průměru delších větných celků, méně pauz a kratších slov, než žáci ze střední třídy.
- Nebyly potvrzeny všechny charakteristiky obou jazykových kódů (v užívání adjektiv, spojek ...). Ale žáci ze střední třídy používali více vedlejších vět, pasivních tvarů sloves, adjektiv a zájmena „já“).

Připomeňme si skutečnost, že v pracích Bernsteina se pojetí kódu – pokud jde o jeho působnost a rozsah – neustále vyvíjelo, a termín kód nebyl striktně užíván pouze v souvislosti s kódem řeči. V jeho publikacích po roce 1971 se objevuje termín – „edukační kódy“. **Edukační kód** je pojímán jako soubor pravidel organizujících edukační praxi složenou ze tří systémů příkazů:

- vzdělávacího programu,
- pedagogiky (soustava předpokladů týkajících se toho, kým je žák, jaké jsou vztahy mezi žákem a učitelem aj.)
- hodnocení.

Prostředky, které jsou nutné k ustanovení kódu a jeho vlastností jsou opět již zmíněné pojmy klasifikace (classification) a rámeček (framing).

Proměna Bernsteinových teorií k teorii kulturní transmise

Je fakt, že sociolingvistická verze představená na tomto místě byla již verzí pozměněnou. Předcházející Bernsteinovy publikace byly ze strany jazykovědy velmi silně kritizovány jako příliš tvrdé a neodůvodněné při hledání kritérií, které rozlišují formy řeči v syntaxi a gramatice. Z této lingvisticky zjednodušené inter-

pretace pojetí obou řečových forem se zdálo, že z toho vyplývají (ve vztahu k třídě rozdílným motivacím k dosažení školního úspěchu) jisté psychologické důsledky, týkající se poznávacích schopností dětí. Bernsteinovi byl vytýkán výčet sociolingvistických rozdílností v kategoriích deficitu, který se projevoval (u dětí zbavených možnosti v průběhu rodinné socializace hovořit „formálním jazykem“) větší schopností k formálně logickým operacím, spojených s abstraktním myšlením. Tato kritika však měla do značné míry jednostranný charakter a byla založena na nedorozumění. Bernstein, který zdůrazňoval následky obou forem řeči v oblasti poznání, je připisoval reakci na odlišné uspořádání sociálních vztahů, a nesměřoval je pouze k jazykové kompetenci.

Proto se rozhodl v šedesátých letech přeformulovat kategorie „veřejného jazyka“ a „formálního jazyka“ na kategorie sociolingvistických kódů (omezený a rozvinutý), což odstranilo mnoho nedorozumění, spojených s předchozí verzí a ukázalo na posun v uvažování, který lze vidět v Bernsteinových nejnovějších pracích. Můžeme říci, že kód se v jeho koncepci stal řídicím principem, který definuje vlastnosti používaného jazyka, ale nelze jeho regulativní sílu omezit pouze na tuto oblast. Pojetí jazykového kódu se vztahuje k „sémiotickým mluvnicím“, které jsou tvořeny odlišnými principy dělby práce, symbolické moci a kontroly. **Přes tuto modifikaci zůstává základní sociologický problém v jeho pracích stejný.** Postupně se zaměřil na sociální rozrůznění řečových forem, potom na strukturu socializačních procesů v rodině, aby následně analyzoval mluvu ve škole – tyto problémy formuloval v kategoriích kódů a komunikačních kontextů.

Vše proto, aby se stále výrazněji mohl věnovat **procesu, ve kterém jeho teorie přesahuje mikrostrukturální meze směrem k makrostrukturálnímu rámci společenského systému.** Ten je dán principy dělby moci i dělby práce, formami společenského vědomí osob, vzájemně se ovlivňujících v jeho rámci. Když pátral po zdrojích třídní odlišnosti řečových forem a s nimi spojené orientaci na významy, které nacházel v odlišnosti komunikačních zásad rodičů v průběhu socializace dětí – viděl odlišnost těchto zásad ve vlastnostech poznávacích a interakčních pravidel, převládajících v dané sociální třídě, utvářených postavením členů posuzovaných sociálních tříd ve společenské dělbě práce. A podobně: pokud se v pozdějších výzkumech věnoval předávání školních vzdělávacích obsahů, tak jej zajímá především problém, jakým způsobem v tomto procesu dochází ke kódování forem vědomí regenerujících skupinové rozrůznění dovedností, morální a interakční orientovanost a tudíž vytváření obecných podmínek pro přetrvání forem společenského pořádku, střeženého dominujícími třídami.

V čítance textů, která bude následovat po vydání této publikace, je umístěn text Basila Bernsteina, který byl vybrán s úmyslem prezentovat jednu z posledních verzí jeho teorie. Je **teorií sociální komunikace**, která v mnoha oblastech přeformulovává dřívější sociolingvistické aspekty jeho myšlení. Je třeba dodat, že jde o teorii sociologa koncentrovaného především na objasnění fundamentálního problému, kterým je utváření společenské struktury. Společenské struktury, tj. jisté sítě vztahů mezi subjekty, z nichž jedni dominují a druzí jsou podřízeni. Svůj stav privilegií či odstrčení vnímají jako neměnitelný rys pevného společenského řádu, protože tyto vztahy jsou v tomto řádu zavedeny dlouhotrvajícím socializačním procesem. Ten zase není ničím jiným, než systémem komunikačních aktů, které charakterizují vlastnosti zaručující rozvíjení náležitého charakteru, či osobnosti. Bernstein v tomto případě používá termín „mentální struktura“.

Jde tudíž o sociologickou teorii, která do středu svého zájmu umísťuje analýzu procesu komunikace jak mikro, tak v makrostrukturách. Přitom spojuje tyto procesy se základními kategoriemi sociologického zkoumání: s mocí, sociální kontrolou, sociálními rolemi, výrobními vztahy, dělbu práce. **Přenos (transmise) kultury** od Basila Bernsteina spolu s teorií reprodukce kultury Pierra Bourdieu představuje významný prvek evropské sociologie, který má jednak vliv na teorii a také na empirické zkoumání v oblasti široce pojímané sociologie kultury a tím i sociologie edukace.

Ve většině pozdních prací je tímto Bernstein především teoretikem – sociologem, který usiluje o celistvější verzi odpovědi na otázku: Jakým způsobem je zajišťováno trvání nějaké varianty sociální existence spolu s utvářením odpovídající mentality. V úvahách sociologů jsou tyto otázky příliš často vnímány jako jasné a poznatelné – vypomáhají si při objasňování koncepcemi tradice, dědičtí, internalizace hodnot aj. Odedávna se také předpokládalo, že podstatnou, pokud ne nejvýznamnější roli v této oblasti hraje komunikace. Tento zájem se poměrně často omezuje na prezentování barevné mozaiky rolí, textů, odesílatelů a příjemců aj. Zdá se, že Bernsteinovy práce přispěly k vícevrstevnému poznání této problematiky spolu se slibnými perspektivami srovnávacích analýz. Bernsteinův úspěch byl možný především proto, že je sociologem s nezvykle ostrou citlivostí a hlubokými znalostmi, týkající se rolí jazyka v interakci. Jeho teorie je především teorií společnosti. Hovoří o podmínkách trvání společnosti a o tom, kde jsou ukryty činitele jejich změn, analýzy procesu transmise kultury spolu s podílem jazyka v této oblasti. S tím klesá atraktivita analýzy transmise kultury, která se soustřeďuje na obsahový aspekt, čili na to „co“ se předává. Zájem o povrchní hledisko, tj. to, které strukturalisti

nazývají s oblibou sférou chaosu a nahodilosti, nedovoluje konstruovat významná zobecnění, jak tvrdil Bernstein. Jeho vlastní výzkumy poskytují argumenty pro potřebu prozkoumat ještě hlouběji akty komunikace.

Mentální dispozice člověka, důležitá pro soužití s jinými, se nedá zkoumat jako náhodně zformovaná kombinace vlastností. Spíše jde o kompaktní celek, ve kterém se dají postřehnout základní konstrukční „osy“. Tuto tezi podporuje předpoklad o existenci sociální sémiotiky. Akceptace a předávání třídní struktury společnosti, dělby práce i moci vyžadují pravidla, dávající řád způsobu existence, který díky tomu nevzbuzuje principiální nesouhlas. Zde má své důležité místo další metodologická Bernsteinova zásada – navrhuje zkoumat sociální jevy jako „strukturu významů v souvislostech“. Škola, továrna nebo rodina jsou tedy strukturami a systémem významů.

Bernstein se tedy věnuje problému, který vymezuje teoretické jádro mnoha dalších směrů bádání současné sociologie: **věnuje se problému mechanismu spojujícího systém společenské struktury se strukturou jednajícího subjektu**. Podtrhujeme zde slovo „spojujícího“, protože Bernstein se při hledání přemostění mezi makro a mikro oblastí sociálních jevů (ve svém modelu předávání kultury) snaží zachytit jejich oboustrannou závislost. Charakteristika jeho návrhů není však jednoduchá. Bernstein se nepouští do metateoretických analýz, které by dovolily jednoznačně umístit jeho stanoviska mezi problémy řešené v současné sociologii. Nerozvíjí také svůj pojmový systém v úzké oblasti, vymezené jednou teoretickou perspektivou. Naopak, způsob využití rozmanitých myšlenkových proudů a zvláštních koncepcí má v jeho tvorbě vysoce synkritický charakter. Rekonstruovat pletenec idejí a přístupů by si vyžádalo obšírnější esej.

Připomeňme si, že koncepce dvou jazykových kódů, uzavírající jeho první vědecké období, se setkala s kritikou u lingvistů. Tato kritika ale nemohla obstát vůči existenci kulturních rozdílů mezi členy společnosti, vzhledem ke krajním vlastnostem sociálního rozložení společenských vrstev. A tyto rozdíly již tehdy představovaly základní směr Bernsteinových zájmů. Dalším směrem výzkumů byly pokusy nalézt více obecných konstitutivních principů sociálních struktur. Zásad, odrážejících se v kulturních rozdílech a především v řeči, spolu s komunikačními kompetencemi. Výsledkem těchto výzkumů jsou známé vědecké Bernsteinovy práce o teorii kulturní transmise (kulturního přenosu). Představují model, který má umožnit charakteristiku vztahů a objasnit vztahy mezi makroinstitucionálními fakty v oblasti tříd, moci a ideologie, které determinují vznik a distribuci „převládajících principů interpretace – kódů“ a agentur přenosu těchto kódů. Bernstein se soustřeďuje přede-

vším na dvě z těchto agentur, jmenovitě na rodinu a školu. Čtenář si jistě všimne vztahu k jiným agenturám přenosu: k práci a volnému času, a k „nápravným agenturám, jako jsou psychoterapeutická centra, vězení nebo nemocnice.

Základním pojmem, umožňujícím sledovat způsoby fungování jednotlivých článků a přenášení vlivů z oblasti makrostruktury až na úroveň osobnosti, je **koncepce kódu**. Tento pojem se v teorii Basila Bernsteina vyvíjel (viz. výše): od ne ještě celkem jasné podoby koncepce veřejného jazyka a jazyka formálního, přes koncepcí „sociolingvistického kódu“ v pracích z konce šedesátých let, až k výrazně významovému (sémiotickému) pojetí kódu v díle z posledních let života. Pro formování obecného pojetí kódu měla rozhodující význam nepříliš známá kniha z roku 1971 *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. V tomto textu nacházíme termín „edukační kódy“.

Edukační kód je pojímán jako soubor pravidel organizujících edukační praxi složenou ze tří systémů příkazů:

- **programu výuky,**
- **pedagogie** (coby soustavy předpokladů vztahující se k tomu, kým je žák, jaký je charakter vztahu mezi žákem a učitelem atd.),
- **hodnocení.**

Nástroji potřebnými ke konstituování kódu a jeho vlastností jsou pojetí klasifikace (classification) a rámce, skladby (frame). Všimněme si, že pojem klasifikace se týká vztahu mezi klasifikovanými „obsahy“ a ne toho, co je klasifikováno. Jinými slovy, klasifikace se týká povahy rozdílů mezi obsahy. Když je klasifikace silná, tak klasifikované prvky jsou od sebe dobře odděleny výrazněji stanovenými hranicemi. Při slabé klasifikaci jsou dělení nevýrazná a hranice zpřetrhané. Klasifikace se vztahuje ke stupni udržení hranic mezi klasifikovanými obsahy. Koncepce rámce zůstala použitá původně při charakterizování struktury pedagogie. Rámec se také týká obsahu (v tomto případě) pedagogie. Rámec ukazuje na intenzitu, s jakou se projevují hranice mezi tím, co může být předávané a tím, co nemůže být v pedagogických podmínkách předávané. Tam, kde je rámec silný, jsou ostré hranice mezi tím, co je povoleno a tím, co musí zůstat vně – z pohledu pedagogického. Tam, kde je tato hranice slabá, jsou tyto hranice rozbité. Silný rámec omezuje možnost výběru, slabý tuto možnost rozšiřuje.

Stejně jako koncepce kódu, tak rovněž pojetí klasifikace a rámce (viz výše) začaly být obecně užívanými kategoriemi. V jedné z pozdějších prací Bernstein přiznává, že hledal dvojici obecných pojmů, které by umožnily přejít od

analýzy transmise pedagogického odkazu k jevům institucionálního systému, řádu, či ideologie stejně dobře jako mikroprocesů, komunikace – formujících mentalitu člověka. Výběr padl na dvojici zmíněných termínů. Relativní síla klasifikace a rámce se stala regulativní zásadou transmise na nejobecnější úrovni. Tyto pojmy mohou být používány na úrovni jevů a událostí ve školní třídě, na úrovni kódů a jako nástroje charakterizující transmisi v celé společnosti. Tímto způsobem mohou být rovněž analyzovány vztahy mezi tím, co se děje uvnitř školy a mimo ni.

Proces reprodukce kultury je realizován prostřednictvím nutnosti plnit kontrolu nad selekcí a institucionalizací těchto pravidel, které de facto tvoří řeč, zkušenosti, a výklad světa. Obecná pravidla reprodukce jsou obdobná Bernsteinovu teoretickému schématu moci, ideologie a sociální kontroly. Krátce řečeno – Bernstein směřuje k vytvoření teorie spojení mezi podmínkami jednání (vymezenými principy dělby práce a moci) a repertoárem symbolických praktik (např. jazyka), ve kterých jednající subjekty získávají a realizují svoji identitu jako členové těchto skupin. Tato teze má za základ Durkheimovu perspektivu, má ale rovněž těsné spojení s myšlenkami Marxe, a to tehdy, když podtrhává třídní charakter odlišností v oblasti práce a moci, spolu s jejich hierarchickým uspořádáním, kde předpokládá dominanci a podřízení, privilegia či odstrčení v přístupu k materiálním či řečovým zdrojům. Je třeba si ale pamatovat, že navazování na Marxe je velmi obecného charakteru. Pojetí třídy je použito ve smyslu, který se vzdaluje od marxistického. Třídy jsou pro Bernsteina tolik, co ovládané či ovládající kulturní kategorie. Kritérium ovládnutí výrobních prostředků tady nepředstavuje hlavní rozlišení mezi třídami. Bernstein nespojuje analýzu dělby práce a moci s výrobními a vlastnickými vztahy. Jde mu především o relativní autonomii této kontroly vůči vlastnictví v současných kapitalistických společnostech, vyplývající z organizační role státu. A také o relativní autonomii principů utváření kultury jednotlivých kategorií vůči požadavkům výrobního způsobu, což je mnohokrát zdůrazněno v analýzách vztahu mezi výrobou a vzděláváním. Chybějící důraz na otázky vlastnictví jako kritéria utváření tříd způsobuje, že Bernsteinovy koncepce získávají na atraktivitě a dají se použít ve všech industriálních společnostech.

Bernsteinův model je popisem, a to velmi obecným a formalistickým, podmínek společenské změny. Zdá se, že způsob rozdělení kódů na rozvinuté a omezené má klíčový význam pro jednu z nejdůležitějších sociologických tezí o principu reprodukce současné industriální společnosti. Rozvinuté kódy a rozvinutá orientace na významy jsou v současnosti zásadním nástrojem

symbolické kontroly. Přístup k nim ulehčuje a možná přímo podmiňuje formulaci nejenom těch forem vědomí, které jsou nezbytné k podpoře a vytváření technologického i technického bohatství výroby spolu se zásadami řízení pracovních procesů, ale také těch forem vědomí, které dovolují vytvářet alternativní vize společenského řádu a odkrývat protiklady současné formy vlády. Pak kontrola nad distribucí těchto kódů je ve skutečnosti kontrolním opatřením nad možnými ideologickými zdroji požadavků a opozičních praktik vůči převládajícím principům dělby moci.

Na tomto místě se vrátíme k tvrzení, že Bernsteinův zájem o vzdělávací procesy nebyl diktován úzkými, subdisciplinovanými aspekty. **Školské instituce jsou podle něj v současných společnostech nejsilnějším místem distribuce rozvinutých kódů, a tedy i místem edukace budoucích tvůrců kultury spolu s kontrolory procesu jejího vytváření a předávání. Edukace je tedy nevyhnutelně spojena se vztahem k moci.** Bernstein tady ukazuje, že edukační teorie, dokonce i ty zaměřené na obecnou teorii reprodukce kultury, jako v případě Bourdieu a Passerona, se zpravidla omezují na analýzu obsahů a efektů edukační transmise utvářejících třídní strukturu a neberou dostatečně v úvahu vnitřní rámec školy. Koncepce pedagogického instrumentu v organizaci zásad komunikace má tuto mezeru vyplnit. Stejně jako výzkumy organizace rolí v rodině a rodinné komunikace měly sloužit popisu podmínek distribuce kódů v procesu socializace. Lze tedy říci, že **tato koncepce je zvláštním vsunutím „sémiotické spojky“ mezi kulturu a vědomí,** a je zformulovaná k popisu oficiální, státem institucionalizované oblasti praktik, které se samy opírají o rozvinuté kódy a jsou mocensky kontrolovanou oblastí distribuce těchto kódů.

Na závěr

Závěrem tohoto skromného přehledu vybraných problémů a pronikavých analýz profesora Bernsteina, si lze položit otázku: **Je potřebné, aby se český čtenář seznamoval s názory tohoto anglického sociologa výchovy?** Může Bernsteinova vize, vzhledem k obecným výchovným problémům, být prospěšná českému učiteli, sociálnímu pedagogovi nebo sociologovi výchovy? Ano, a to z těchto důvodů:

- Díla sociologického charakteru, týkající se výchovy, byla jednou zahrnována do pedagogiky, jindy obráceně do sociologie. To lze sice odůvodnit vzájemným provázáním obou disciplín, ale také to s sebou přináší spory. I to by mohlo odůvodnit nutnost ukázat obraz britského vědce, jehož bohatá a tvůrčí činnost má jasně dvojaký směr: pedagogický a sociologický.

- Celkový smysl Bernsteinovy teorie, úloha, kterou sehrála a stále má ve vývoji vědecké explanace vzdělávání, je nesporně pozitivní: v tom, že nutí pedagogické teoretiky překračovat monodisciplinární rámec „čisté pedagogiky“ a uvažovat o sociálních, psychologických, lingvistických, etnických aj. souvislostech vzdělávání (Průcha, 1992, s. 43).
- Velká Británie představuje jistou nepopiratelnou kvalitu rozvoje pedagogických disciplín v oblasti západního světa. Anglické teorie a školské doktríny nacházejí následovníky a stoupence v mnoha státech Spojeného království, a také se nacházejí ve vzájemném ovlivňování se školstvím Spojených států. I proto se zdá být představení předního britského sociologa a pedagoga českému čtenáři potřebné.
- Představené pohledy Basila Bernsteina na problémy pedagogického charakteru by měly do jisté míry vyplnit informační mezeru osmdesátých let 20. století, protože tento vědec a jeho práce byly u nás opomíjeny. Představené sociolingvistické návrhy kompenzačních činností jsou úzce svázané s konkrétními ekonomicko – společenskými podmínkami britského společenství. Je také nutno mít na paměti, že Bernsteinovy jednotlivé návrhy jsou bezprostředně vztaheny ke gramatické a lexikálně – stylistické specifičnosti anglického jazyka. Mimo tyto rozdílné podmínky a mnohé výhody si zasluhuje tato teorie pozornost také v české společnosti.
- Pokud existují podmínky k použití opatření socializačně – výchovného charakteru, které by umožnily zlomit bariéry sociální mobility (spravedlivý přístup všech vrstev společnosti ke vzdělání a kultuře), tak by se tyto teorie měly stát předmětem zvláštního zájmu ze strany sociologie výchovy a sociální pedagogiky.

Je ještě jeden přesvědčivý důvod, proč je potřebné, aby se český čtenář seznamoval s názory tohoto anglického sociologa výchovy – na rozdíl od mnohých, zde představených teorií, se Bernsteinova teorie stala od svého vzniku (60. léta 20. století) předmětem mnoha empirických výzkumů sociologů, sociolingvistů a pedagogů v různých zemích (Průcha, 1997, 1999). U nás jsme se až dosud mohli o její platnosti pouze dohadovat. Ve své stati v časopise *Pedagogika* to Průcha (1975) vzhledem k ideologické cenzuře té doby naznačuje, ale dnes vidí tuto potřebu, tj. empirické ověřování Bernsteinovy teorie v české populaci, jako naléhavou: „Je zřejmé, že vzdělávací handicap dětí a mládeže z rodin s nižší vzdělaností úrovní rodičů jsou často vázány na nerozvinutost jazykového kódu a na omezenou dovednost využívání té formy komunikace, kterou vyžaduje edukační prostředí školy v součas-

nosti“ (Průcha, 2003, s. 292). V citovaném textu si všímá empirických výzkumů, které se pokouší **verifikovat Bernsteinovu teorii v české populaci**. Např. Rabušicová vytvořila na základě různých sociologických koncepcí (Bourdieu, Bernstein, Coleman aj.) grafický model, který má za cíl vystihnout vlivy působící na školní úspěšnost dětí. Provedla empirické šetření metodou dotazníků a rozhovorů na souboru žáků základních škol a víceletých gymnázií v Brně (596 dětí). Výzkum jasně ukázal vliv rodinného prostředí na úspěšnost dítěte ve škole (Rabušicová, 1996). Ukazuje to na úzkou souvislost mezi socioekonomickým statutem rodiny a prospěchem žáků.

Vzhledem k přímé verifikaci Bernsteinovy teorie v české populaci lze přivítat výzkum Ivany Knausové, která realizovala výzkumné šetření, které se na výše uvedenou problematiku zaměřilo. Byla položena otázka, zda je Bernsteinova teorie „jazykové socializace“ platná i v českém prostředí (Knausová, 2002, s. 99–107). Odpověď na otázku, zda lze jazykové kódy identifikovat také v českém jazykovém prostředí, je kladná. Nejenom to, ale na dostatečně velkém počtu respondentů bylo zjištěno, že oba jazykové kódy u české populace obsahovaly znaky tak, jak je Bernstein vymezil. Výzkumné šetření podpořilo hlavní hypotézu, týkající se skutečnosti, že existuje vazba mezi dovedností užívání určitého jazykového kódu a příslušností jedince k určité sociální vrstvě. V tomto pokusu verifikovat platnost Bernsteinovy teorie u české populace byly potvrzeny dílčí hypotézy:

Školní úspěšnost žáka je spojena s jeho dovedností užívat rozvinutý jazykový kód. Žáci se zjištěnými identifikátory rozvinutého jazykového kódu byli v jazyce českém klasifikováni známkou „výborný“ či „chvalitebný“.

Schopnost užívání identifikátorů rozvinutého jazykového kódu je podmíněna příslušností rodiny, z níž jedinec pochází, ke středním sociálním vrstvám (matky mají vyšší úroveň vzdělání).

Omezeným jazykovým kódem komunikují častěji děti z rodin s příslušností k nižší sociální vrstvě. Pokud byl při výzkumu jednoznačně identifikován pouze omezený jazykový kód, tak se jednalo vždy o jedince z těchto rodin.

Z výzkumných šetření také vyplynulo, že určitý počet žáků z rodin z nižší sociální vrstvy se dokáže situaci přizpůsobit a vyjádřit se i rozvinutým jazykovým kódem. Je fakt, že takovou situaci pro ně představuje vyučovací proces ve školním prostředí. Přesto se můžeme na základě získaných výsledků přiklonit k tvrzení, že rozdílné sociální, ekonomické a kulturní prostředí může zapříčinit nejen rozdílné verbální dovednosti, ale i rozdílné výkony ve škole (Knausová, 2002, s. 107).