

# Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930–2002) a jeho teorie reprodukce

Jiří Prokop

**Abstrakt:** Článek se zamýšlí nad teoriemi reprodukce v minulém roce zemřelého profesora sociologie na pařížské Collége de France, který je jedním z nejznámějších sociologů druhé poloviny 20. století. Je řazen k předchůdcům „nové“ nebo „radikální sociologie výchovy“. Spolu s blízkými kolegy (R. Castel, J. C. Passeron aj.) prováděl výzkumy v oblasti teorií vzdělávacích systémů, kultury, politiky a společenských struktur. Výsledkem těchto výzkumů bylo to, že v posledních čtyřiceti letech dosti výrazně posunul rozvoj mnoha disciplín společenských věd.

**Klíčová slova:** teorie reprodukce, kulturní kapitál, dědicové, habitus, rodina, školský systém, funkce, skrytosti, sociální vrstvy, nerovnost

V minulém roce, 23. ledna 2002, zemřel Pierre Bourdieu – významná postava francouzské sociologie, filozofie a myšlení poslední čtvrtiny 20. století. V posledním roce se ve světě objevilo mnoho článků, které analyzují jeho práci, někteří autoři dokonce upozorňují, že po jeho smrti zbyla jakási prázdnota, kterou v této chvíli není nikdo s to zaplnit. Kdo byl Pierre Bourdieu?

Zpočátku byl etnologem – v 50. letech se zabýval výzkumem kultury Kabylů (1961, 1962) v jižním Alžírsku. Tyto práce ovlivnily jeho teoretický vývoj spolu se studiem důsledků masové demokratizace školství v 60. letech 20. století. Během času vznikl určitý „fenomén Bourdieu“. Máme co do činění s mnoha úhly pohledu na mnohavrstevnou a rozsáhlou práci tohoto vědce, který vydal přes 30 publikací, napsal stovky článků, poskytl řadu rozhovorů rádiím i televizním stanicím a nechal za sebou spoustu webových stránek. Jak jej můžeme charakterizovat? Jako „guru“ myšlení 2. poloviny 20. století? Nebo úzeji, politicky – Bourdieu, který požaduje novou levice, nebo Bourdieu jako angažovaný intelektuál, který vystupoval v politickém smyslu v médiích, těch nejrozšířenějších, jež zároveň velmi ostře kritizoval? Nálepka „angažovaného intelektuála“ byla jediná, kterou toleroval na rozdíl od „sociologa“ nebo „filozofa“. Tvrdil, že vědec v oboru humanitních věd nedělá dobře svou práci, pokud se společensky neangažuje. Jaké jsou důvody jeho úspěchu? Na následujících řádcích se po krátkém odborném životopise podíváme na myšlenky, s kterými zaznamenal největší ohlas – na teorie

reprodukce jako součást sociologie výchovy, školy a kultury, především na dva termíny, které jsou mu nejvlastnější – kulturní kapitál a habitus.

*Pierre Bourdieu se narodil 1. 8. 1930 ve vesnici Denguin v Horních Pyrenejích. Pocházel ze skromných poměrů, jeho otec pracoval jako zaměstnanec pošty. Studoval na gymnáziu ve městě Pau, pak na lyceu sv. Ludvíka v Paříži. Pierre Bourdieu ukončil École Normale Supérieure v roce 1954. V roce 1955 obhájil doktorát z filozofie a stal se nejprve profesorem lycea v Moulins a následně asistentem na Filozofické fakultě Univerzity v Alžiru (1958–60). V té době rovněž absoluuje vojenskou službu a zde také začínají jeho první výzkumy výše zmíněných kabylských kultur. V letech 1961–64 zastává důležité pozice na různých univerzitách Francie – v Lille, v Paříži. V roce 1962 se oženil s Marie-Claire Brizard, se kterou měl tři syny.*

*Je velmi plodným z pohledu vydaných monografií – sám nebo se svými spolupracovníky jich vydal téměř třicet. Roku 1975 zakládá redakci „svého“ časopisu „Actes de la recherche en sciences sociales“ (Vědecké činnosti v sociálních vědách), kde setrvává v pozici hlavního redaktora. Dlouhou dobu byl ředitelem slavného vědeckého Centre de Sociologie Européene. V roce 1981 je jmenován řádným profesorem na katedře sociologie v Collège de France v Paříži. V prosinci téhož roku se spolu s Michelem Foucaultem připojuje k podpoře polské „Solidarności“. Petici podepisuje s řadou intelektuálů, mimo jiné z Francouzské demokratické konfederace práce, k níž se tehdy P. Bourdieu názorově připojil.*

*Když v roce 1984 umírá jeho spolubojovník Foucault na AIDS, vydává v časopise Le Monde článek k uctění jeho památky a k uznání jeho životní dráhy. Postupně se čím dál tím častěji vyjadřuje k politickým problémům, v roce 1988 vydává článek „Veřejné dobro“, kde obhajuje příkladný přístup premiéra Rocarda ve vztahu k Nové Kaledonii a na rozhraní 80. a 90. let podporuje návrhy Rocardovy školské reformy a tehdejšího ministra školství L. Jospina. Přijímá předsednictví komise, která zpracovává obsahy výukových programů.*

*V 90. letech se účastní řady akcí a aktivit na podporu sociálně slabých skupin, vytváří a podporuje různé sociální programy a projekty. Vyslovuje veřejný nesouhlas s plány některých politiků, které příliš zatěžují sociálně slabé skupiny obyvatelstva. Angažuje se politicky, účastní se stávek a demonstrací.*

*Kromě neutuchajícího zájmu o otázky vzdělávací soustavy, projevujícího se v aktivitách v rámci Asociace na podporu vysokého školství a výzkumu, se důrazně angažuje v pozici veřejného kritika médií a jejich skryté moci.*

## 1. Kulturní kapitál

V roce 1964 publikuje Bourdieu rozsáhlý výzkum nazvaný „Les Héritiers“ (Dědicové), ve kterém se snaží zjistit, jak vzdělávací systém působí jako nástroj sociální selekce ve prospěch vyšších sociálních vrstev. Odtud pochází jeho koncepce *kulturního kapitálu* (kapitál – ekonomický termín, kdy hodnota přináší nadhodnotu, což platí i zde), tedy kulturního zvýhodnění, které je v socializaci přenášeno na potomky středních a vyšších vrstev. Škola přeměňuje kulturní „dědictví“ po rodičích ve vlastní zásluhy jejich potomků. K tomuto tématu se neustále vracel. V roce 1989 řekl: „Instituce vzdělání, o které jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňuje schopnosti před dědičnými privilegii a dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spěje spíš k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou

kulturou skutečnou *státní šlechtu*, zakládající svou autoritu a legitimitu na školním titulu.“ (Bourdieu, 1998, s. 30)

Myšlenka fungování kulturního kapitálu není v díle francouzského sociologa zcela nová. Navazuje na jiné sociology, včetně takových, jako E. Durkheim, M. Weber či K. Marx. Například již M. Weber upozorňoval ve svém díle: „Statusové skupiny mají podobné vzorce spotřeby a podobný kulturní styl. To, že mají společnou kulturu, je patrné například z toho, že používají podobného jazyka, symbolů, mají podobné zvyky, hodně shodných rysů v trávení volného času aj. Děti z vyšších statusových skupin mají tedy ve srovnání s ostatními přístup ke specifickému typu ‚kulturního kapitálu‘, který je navíc pozitivně sankcionován většinou sociálních institucí zajišťujících selekci jedinců: škola, zaměstnanecký systém.“ (Matějů, 1990, s. 17)

V reprodukčních analýzách P. Bourdieua ústřední místo s ohledem na fungování mechanismů kulturní reprodukce zaujímají právě zjištění o kultuře a kulturním kapitálu. Kultura, která je předávána mladému člověku prostřednictvím školy, je svázána s mnoha subkulturami. Právě škola vytváří a konstituuje širší společnost, v níž se potvrzuje kultura panující sociální vrstvy a současně se oslabuje pozice kultury, která je vlastní jiným vrstvám. Lze tomu porozumět analýzou kulturního kapitálu. Kulturní kapitál se týká různých skupin jazykových a kulturních kompetencí, které jednotlivci dědí na své životní cestě s jasnými hranicemi pro jednotlivé vrstvy společnosti a statusu jejich rodin. Dítě dědí ve své rodině dané soubory významů, kvalitu stylu jednání, způsoby myšlení a typ náchylností, jež jsou ve shodě s určitým systémem sociálních hodnot panujících v dané skupině a vrstvě, které přijala za vlastní kulturní kapitál. Kulturní kapitál má tři základní zdroje (Rabušicová, 1991, s. 22):

- *Vtělený kulturní kapitál* (legitimní kulturní postoje, preference a chování, které si člověk zvnitřňuje během socializačního procesu).
- *Objektivizovaný kulturní kapitál* (přenosné zboží, jako jsou knihy, počítače, obrazy apod.).
- *Institucionalizovaný kulturní kapitál* (různé doklady o vzdělání, diplomy apod., které mají schopnost jejich držitele sociálně privilegiovat).

Kulturní kapitál nemůžeme oddělit od ekonomického kapitálu. Také o tom Bourdieu píše v roce 1983 ve své stati „Ekonomický, kulturní a sociální kapitál“. Například při objektivizaci kulturního kapitálu koupí obrazu nebo počítače je ve své objektivní formě kulturní kapitál těsně provázán s ekonomickým, tj. bez určitého jmění není převedení kulturního kapitálu na další generaci možné. Stejně tak musíme posuzovat fungování sociálního kapitálu. (Prokop, 1998, s. 80)

Důležitou roli v sankcionování a reprodukci dominujícího kulturního kapitálu hrají školy. Autor zdůrazňuje různou efektivitu učení se a osvojení didaktického materiálu a učebních programů dětmi a mládeží jednotlivých sociálních vrstev. Jasně se zdá být tvrzení, že šance edukačního úspěchu silně vzrůstá spolu s tím, který typ školy dítě navštěvuje. Například ve třídách soukromých škol je méně žáků a jsou převážně z nejméně vzdělaných a lépe situovaných vrstev společnosti. Tyto školní třídy mají charakter více homogenní (elitní) z důvodu jazykových schopností, oblastí přisvojené kultury apod.

Základní Bourdieuův názor, od něhož se odvíjí jeho celoživotní kritické postoje, je ten, že primární funkcí školy není demokratizace společnosti, která umožňuje větší sociální mobilitu, což je dosud nepřekonaným školním mýtem. Škola má podle něj naopak silnou funkci – legitimizovat, a tím do jisté míry neustále *reprodukovat nerovnosti* v přístupu ke kultuře a vzdělání tím, že stanovuje určitá hodnotící kritéria, která dávají jedněm větší a druhým menší šance na ní participovat.

Konstatování nerovností bylo možné například na základě statistik, které měří nerovnost šancí v přístupu na vysokou školu podle sociálního původu a podle pohlaví, ale také s podporou empirických výzkumů. Po výzkumech (především těchto skrytých pravidel) je podle něj možné odhalit ekonomické nerovnosti, role kulturního dědictví a velmi těžko rozpoznatelný kapitál vědomostí a schopností, za které mohou děti z privilegovaných vrstev „vděčit“ svému rodinnému prostředí. To vše tvoří významný vklad rodinného prostředí, který mnozí teoretici nechtěli uznat jako sociální fenomén.

Od vydání *Les Héritiers* se toto pojetí sociologie výchovy z pera Pierra Bourdieua prosazuje jako ucelené paradigma. Jde o teorii, ke které se každý odborník z této oblasti musí profilovat, ať už s ní souhlasí nebo nikoliv. Je třeba poznamenat, že mnoho sociologů se k ní dosud hlásí a koncipuje své práce jako prohloubení či komentáře této teorie, rozvinuté později v Bourdieuově slavné knize „*La Réproduction*“ (1970).

Bourdieuovu teorii lze označit jako totální kritický rozvrat tradičních koncepcí školy i výchovy. Velmi dlouho byla školní edukace, zejména republikánská výchova, považována za tu, jež umožňuje dětem dosáhnout univerzálního vzdělání, a tím si vytvořit osobní autonomii. Taková výchova byla umožněna v „neutrální“ instituci, jež se řídí svými vlastními zákony, nezávislými na různých formách dominance, a je nezávislá na sociálních strukturách. Pierre Bourdieu nejenže tento pohled kritizuje, on jej přímo vyvrací.

Tam, kde se setkáme s objektivní a univerzální liberální kulturou, je třeba vidět i nadvládu třídní kultury. Samozřejmě, že školní kultura není přímo kulturou vyšších vrstev (buržoazie), ale je na ni přímo napojena prostřednictvím norem chování, kódů jazykových a intelektuálních. Tím se významně

doplňoval se sociologem Basilem Bernsteinem a jeho teorií jazykových kódů (např. Prokop, 2001, s. 30). Aby byla tato kultura účinně vstřípena mladému pokolení, je třeba, aby hlavní aktéři, především učitelé, ignorovali, či přímo odmítali tato spojení.

Fungování školy a pedagogické působení je tedy považováno za nástroj reprodukce sociálních nerovností. Nejde o nerovnost šancí, protože talent a nadání nejsou všem při narození rozdány stejně. Škola však upřednostňuje ty způsoby edukace a staví na těch předpokladech, které jsou vlastní vyšším vrstvám společnosti. Kromě termínu „kulturní kapitál“ používá Bourdieu pro vysvětlení termín „*habitus*“, což je koncept, který mu umožňuje propojit oblast životních drah s působením různých makrosociálních faktorů, především pak se sociálním původem. *Habitus* horních vrstev – styl rozhovoru, ústní projevy, způsoby práce a uvažování jsou výhodou při školní selekci u dětí z privilegovaných vrstev a naopak u těch ostatních dochází až k vyloučení. Z tohoto úhlu pohledu jsou různé školské reformy pouhou iluzí, jen kličkou, která pouze zamění dříve fungující mechanismy reprodukce za jiné, ještě silnější.

Reprodukční školský systém nevytváří svobodné a nezávislé jedince, protože i školní kritika patří do tohoto systému. A hlavně – školní nerovnosti, považované za nerovnosti podle zásluh, legitimizují sociální nerovnosti, z kterých vycházejí a které znovu vytváří, reprodukuje. Takže škola je v zásadě nástrojem podrobení nižších vrstev.

## 2. *Habitus*

Nyní se zastavme u druhého termínu, který budeme vždy spojovat se jménem P. Bourdieua – *habitus* (*habitus* – lat. celkový vzhled, soubor vnějších znaků člověka, organismů, *habit* – angl. zvyk, *habitude* – franc. zvyk). Sám Bourdieu říká, že „zvyk je naší druhou přirozeností“. *Habitus*, to jsou gesta, myšlenky a způsoby chování, které jsme si osvojili do té míry, že si je ani neuvědomujeme. Jsou to druhy mentální rutiny, které nás nutí jednat, aniž na ně myslíme. *Habitus* ale nevyjadřuje pouhou rutinu a podmíněnost. Je hybnou silou určité činnosti. *Habitus* nám umožňuje volně se rozvíjet v daném prostředí, aniž bychom si museli vědomě kontrolovat svá slova či mimiku. *Habitus* si uvědomíme v momentě, kdy se ocitneme v prostředí, které nám není vlastní (například dělník, který se objeví na rautu velké banky). Je nám okamžitě jasné, že nezná pravidla hry – způsob mluvy, chování. Vytríbená mluva aristokracie nebo intelektuálů či naopak řeč tzv. bez servítků, kterou užívají lidové vrstvy, jsou součástí jazykového *habitu*. *Habitus* vyjadřuje zřetelné označení sociálního, etnického či národního původu svého nositele. Tento termín má svou dlouhou tradici ve filozofii a sociologii už

dávno před Bourdieuem. V psychologii označuje určitý, většinou zautomatizovaný algoritmus chování.

Pedagogické působení směřuje k reprodukci objektivních struktur prostřednictvím habitu. Termín habitus přejal Bourdieu od Aristotela a Tomáše Akvinského. Bourdieu ale zdůrazňuje, že mu dal nový obsah. Podstatou takto nazvaného jevu je opět zprostředkování sociální nerovnosti. Snaží se najít souvislost mezi společenskými strukturami, životními styly a každodenní životní praxí. Staví do popředí společnou či skupinovou stránku každodenního jednání, ke které se jedinec cítí být příslušen. V tomto smyslu zdařile použil koncepci habitu při analýze socializace vysokoškolských studentů Ondrejkovič (1995, s. 115).

*Habitus můžeme charakterizovat v těchto významových rovinách:*

- Habitus označuje prohloubenou strukturu společnosti, systém dispozic, které jsou charakteristické především tradičními kulturními, ale i ekonomickými vztahy. Habitus se tedy projevuje jako stanovisko odrážející sociální původ a vychází najevo na základě řečových, gestových, emocionálních a racionálních životních postojů subjektu. Jednotlivec je tak subjektivně sám sebou a zároveň je vázán na kolektivní, sociální a kulturní vzory struktur.
- V habitu se skrývá ale mnohem více než pouze sociálně charakterizovaná subjektivita. Bourdieu tím myslí sociálního aktéra, který vzhledem k biografickým podmínkám a situacím vychází ze svého sociálního a kulturního dědictví. Na tomto základě pak jedná tak, že buď své sociální a kulturní podíly mění, nebo se je snaží do určitého systému začlenit. Habitus je dějinně a časově proměnná a použitelná aktivní výrazová jednotka. Habitus je pružný, a proto člověk dokáže překonávat nové situace, aniž by se musel podstatně změnit.
- Dispoziční základní *struktura* jako jádro habitu se formuje sociálním původem, kulturním ovlivňováním a zkušenostmi v právě platné biografii a vyvíjí se v kontextu s tradicemi generací, do nichž jsme se narodili. Habitus je tak „prohloubená historie“, kterou lze pozorovat v sociální praxi individua. *Struktura, habitus a praxe* zde tvoří pojmovou trojici, pomocí které se Bourdieu pokouší analyzovat vztah mezi sociálním světem a individuem, přičemž habitus funguje jako pojítka mezi těmito dvěma fenomény.
- „Člověk vlastní to, co má rád, neboť má rád to, co vlastní.“ Tato věta odhaluje existenci habitu. Umět subjektivně nakládat s již předem přiděleným faktem nebo věcí, umět si ji pro sebe dělat jedinečnou, podle situace ji dosazovat, měnit, rozšiřovat. Habitus tak umožňuje, aby vývoj subjektu byl buď v protikladu, nebo v souladu se společensky předem

danou charakteristikou. V konceptu habitu může být odhaleno, jak se lidé vyrovnávají se svými společenskými okolnostmi, jak tedy, lidově řečeno, umějí či neumějí dělat „z nouze ctnost“.

- Bourdieu se zabývá v této souvislosti chudšími vrstvami, které tak obrací své překerní existenční podmínky ve ctnost, ve „vkus užitečnosti“. S tímto tvrzením je podle něj spojena jedna z nejzajímavějších dimenzí habitu – habituální zprostředkování negativních existenčních podmínek a pozitivních životních pocitů. Tím, že si lidé v sobě původní struktury přemodelují, udělají si je pro sebe aktivními, vstupují tak do nového poměru k těmto strukturám. Teorie habitu nám umožňuje pochopit, proč a jakým způsobem se tyto subjekty v takových strukturách zařizují a proč se ve strukturách nedůstojných člověku subjekt pokouší důstojně přežít.

Jaký je vztah *habitu a pedagogických věd*? Je potřeba říci, že sám Bourdieu nerozvíjel žádnou socializační, nebo dokonce pedagogickou teorii. Jeho následovníci a analytici přesto hovoří o tzv. implicitní socializační teorii, pokouší se ji rekonstruovat a definovat jako vývojový životní proces, kde lze v jednotlivých fázích najít jisté typizace. Podle toho vchází děti a mládež do školních a mimoškolních osvojovacích procesů s určitými získanými dispozicemi a základními vzory habitu. Přiměřeně těmto již zapsaným dispozicím řídí své počínání ve škole tím, že vytvářejí z nátlaku školy „ctnost nutnosti a potřeby“. Dialektické pojetí konceptu habitu připouští také závěr, že toto počínání ve škole zpětně působí na vlastní habitus, a že ho může i měnit a modifikovat. Vzdělání, kterým lze získat určitou míru kulturního kapitálu, připisuje Bourdieu důležitou funkci v biografickém vývoji habitu. Umožňuje subjektivní sebevnímání a sebeurčování v habitu. Kulturním kapitálem se zde rozumí schopnost umět vyjít se všemi duchovními, sociokulturními a konzumními nabídkami tak, aby se osobnost mohla ve svém vývoji neustále sebeurčovat. Zprostředkovatelé kulturního kapitálu, jako je tradice rodiny a školní edukace, zásadně působí na vývoj a změnu habitu.

Z hlediska konceptu habitu by měla pozornost pedagogů směřovat nejenom ke kognitivnímu aspektu kvalifikace, ale i k socioemočním a socio-kulturním procesům ve škole i mimo ni. Kromě socializační dimenze habitu je nutné vnímat i skrytou a vyvíjející se pedagogickou dimenzi habitu, která není často dětem a ani samotným rodičům povědomá. Ale všeobecně se ví, že děti, které rodiče berou do muzeí a na operu, obdrží určité množství kulturního kapitálu tím, že už jednou vstoupily do těchto budov a vědí, jak se v nich pohybovat, i když se sami vůbec o tato obrazová nebo hudební představení příliš nezajímají, nebo se jim dokonce „hnusí“.

Pro tyto pedagogické a účinné vlivy, které neustále probíhají mezi dětmi, rodiči nebo ostatními pedagogicky zúčastněnými osobami, je používán v zahraniční literatuře pojem „*implicitní pedagogika*“ (implicitní – přímo nevyjádřený, ale v něčem zahrnutý, samo sebou se rozumějící, opak explicitní). Co tedy platí z těchto pozic pro školu? Děti a mládež si s sebou do školních i mimoškolních procesů vnášejí již v předškolním věku rozvinuté zvyklosti, dispozice a záliby o habituálním charakteru. Ty jsou pak často v napětí proti pedagogickému působení, pomáhají přetvářet školu ve výše zmíněnou „transcendentální ctnost“, mohou ale také vést k odporu a statické odolnosti vůči působení školy. Pak školní docházka probíhá na principu „absolvování“, aniž by se cosi měnilo na kulturním kapitálu jedince. *Koncept habitu tedy stále a znovu odhaluje škole nutnost, aby se otevřela dětem ve smyslu sociálního a kulturního prostoru ve jménu každodenního bytí.*

Ve svých pozdějších pracích Bourdieu ztotožňuje pojetí habitu s určitými dispozicemi osobnosti k projevům zvnitřněných schopností a strukturování vnitřních potřeb poznání. Takový habitus se stává „matricí vnímání hodnocení a činnosti“, které jsou výsledkem socializace jednotlivce, a tedy celoživotního učení různých kultur (Bourdieu, 1981, s. 83). Habitus vnímaný prizmatem (jako výsledek) produktu socializace a ztělesněné historie je „systémem trvale získaných schémat percepce myšlení a jednání, vyvolaných objektivními podmínkami, které mají tendenci se udržovat bez ohledu na eventuální změny těchto podmínek“ (Bourdieu a Passeron, 1979).

Proces socializace, kterému se na konci 70. let Bourdieu věnoval, není pouze automatickým vrůstáním jednotlivce do závazných kulturních vzorců, ale také emočním, sensorickým (smyslovým) a tělesným asimilováním vlastní struktury osobnosti do závazných kulturních praktik jednotlivých sociálních vrstev, ale také například školní třídy. Tímto způsobem může být habitus vnímaný jako historicky utvářená a zevšeobecněná dispozice či náchylnost, díky které (také prostřednictvím školní disciplíny) jsou osvojené zdánlivě pouze nevýznamné praktiky, které jednotlivci určují jeho každodenní žití. Bourdieu to popisuje následovně: „Zásady obsažené v dispozicích jsou zpravidla umístěné mimo dosah vědomí, a tímto nemohou být kontrolované a uchopené dobrovolným uvažováním co do možného transformování, nemohou být ani vysvětleny, nic se nezdá tak více nevymluvné, více nekomunikativní, více nevyrovnané (...) Jde o přetváření dosažené skrytým působením té nepopíratelné, a také významné pedagogiky, která je schopná vštípit jedinci principy celé kosmologie, metafyziky, politické filozofie zdánlivě nedůležitými rozkazy v podobě ‚stůj rovně, nedrž nůž v levé ruce‘ ...“ (Bourdieu, 1977, s. 94)

Bourdieu pojímá systém školství jako soubor specializovaných insti-



tucí vštěpujících jednotlivci určené prvky kultury. *Školský systém plní dvě funkce:*

- Vnitřní funkce spočívá ve vytváření (produkování) a regeneraci (reprodukcí) institucionálních podmínek *vlastní existence* a působení.
- Vnější funkce spočívá v reprodukování tzv. kulturní samovůle, tj. v *reprodukcii*, tj. ve vytváření vztahu napětí mezi skupinami a sociálními vrstvami v dané společenské struktuře.

Obě funkce podle něj charakterizuje jistá podobnost – učitelé (vnímání jako funkcionáři – vykonavatelé systému) vykonávají pedagogickou práci ve škole s nechutí. Bezprostředním důvodem takového znechucení jsou vytvořené institucionální podmínky pro realizaci školních cílů, které se neshodují s funkcemi intelektuální reprodukce, integrace a morálky oprávněných adresátů. Mezi prvky, které způsobují znechucení patří školní programy a učebnice, pokyny pro učitele, závazná disciplína apod. (Bourdieu, 1970)

Autonomie školského systému se zdá být klamná. Tento systém vybaňuje své agenty institucionalizovanou formou pedagogické autority. Vyučující byli fakticky přetvořeni na státní úředníky. Učitelé získávají odměnu od veřejných institucí, ne od klienta podle vzoru jiných prodejců symbolických statků (například představitelů svobodných povolání). Tímto je učitel soustředěn především na realizaci vnitřních funkcí. Fungování tohoto klamu v povědomí veřejnosti usnadňuje a napomáhá školskému systému plnit primárně jeho vnější funkce, tj. upevňovat určitý společenskořádní systém. (Nash, 1990)

### 3. Závěr

Zamysleme se nad tím, zda je *ohromující úspěch* těchto teorií reprodukce zasloužený. Jejich kritický charakter předjímá a následně doprovází rozčarování, které se objevilo v průběhu masové demokratizace školství. V 50. a 60. letech 20. století ještě všichni věřili, že nerovnost školních výsledků vychází z nerovného přístupu ke vzdělání jako takového. Široká demokratizace školství a otevření se školy každému chtěnou rovnoměrnost školních úspěchů příliš nepodpořily. Škola, která byla po reformách považována za spravedlivější, se i nadále jeví jako nespravedlivá, i když trochu jiným způsobem.

Bourdieuovy teorie přichází ve chvíli, kdy všechny děti mohou chodit do školy téměř bez omezení, ale uspějí v ní s velmi nerovnými výsledky. Úspěchy těchto teorií leží po zásluze i ve vlastní metodologii, která zahrnuje jevy statistické spolu s výzkumy školních interakcí. Tyto teorie umožňují také různé rozvíjející a doplňující teorie širokého názorového rozpětí. Jinými slovy, toto paradigma, nesmírně soudržné a uzavřené, může být přeneseno a užito i mimo vzdělávací systém a mimo oblasti edukace.

Existuje však ještě jeden důvod, který podtrhuje tento úspěch. Reprodukční teorie je tolik silná proto, že vysvětluje jevy, které jí, a priori, protirečí. Statistické výjimky, jež by mohly teorii vyvrátit, ji ve skutečnosti potvrzují nejen proto, že „výjimky obvykle potvrzují pravidlo“, ale zejména proto, že udržují dojem nezbytnosti pro fungování systému. Školské reformy nejsou nikdy skutečnými proměnami, ale pouhými postupnými úpravami tohoto základního pravidla. Potom každý, kdo přijme tuto teorii, je jakoby v pozici intelektuální a subjektivní všemohoucnosti.

Na jedné straně se s veškerými námitkami počítá, protože vlastně tuto teorii podporují. Na druhé straně představuje nesmírnou výhodu pro všechny, kteří se v ní najdou, protože jim věnuje cosi jako monopol pravdy, protože předpokládá zaslepenost a iluze zúčastněných. Paradoxně tato kritika pedagogické moci posiluje pedagogickou moc těch, kteří ji vykonávají, kteří ji odhalují, a činí tak absurdním každé její zpochybnění.

Jisté je, že teorie reprodukce je velmi široká a nebyla dosud nahrazena žádnou jinou podobně obsáhlou a koherentní myšlenkou. Každý sociolog výchovy přes ni projde, protože reálně neexistuje žádná další, která by zároveň byla teorií školy, teorií sociální mobility, teorií společnosti a teorií jednání.

V současnosti se tato oblast bádání mírně vzdaluje zmíněnému paradigmatu. „Školní skrytosti“ začaly zajímat mnohé badatele, protože i když se školský systém zdá být řízen všeobecnými pravidly, tak již škola není vnímána jako striktně sourodá instituce. Všichni učitelé a všechny školy nejsou stejně účinné. Skryté „zákony reprodukce“ jsou stále častěji překrývány zákony „školního trhu“, kde má každý jedinec možnost jednat racionálně. Není jasné, zda jsou školy pouhými odvozeninami měšťácké kultury, a Pierre Bourdieu to sám potvrzuje, ochraňuje-li hodnoty republikánského školství a středních vrstev. Je velmi těžké z Bourdieuových složitých argumentací vyvodit, jak si vlastně představuje změny, které by umožnily skutečnou rovnost všech. Ostatně z našich, dalo by se říci středo- a východoevropských zkušeností se ke všem takovým požadavkům nemůžeme stavět jinak než skepticky. Na druhé straně rezignace na reprodukční teorie provokují další možnosti kritiky. Také proto, že musíme pátrat po tom, jak zlepšovat společenský a školský systém. Ale žádné soudobé myšlenky na tomto poli nelze považovat za alternativu k Bourdieuově teorii. V tomto ohledu nebylo paradigma reprodukce překonáno.

Jde o velkou kritickou teorii republikánského školského modelu, jehož hodnoty, ne vždy ideální, ani vlastně nezpochybňuje. Není proto překvapivé, že Bourdieu na sebe převzal zodpovědnost plíživého neoliberalismu. V jeho pozdějším životě už jistě teorie reprodukce vždy nevyjadřovala jeho stanoviska, ale dá se vystopovat několik styčných bodů mezi formou zmiňované teorie a formou intelektuální angažovanosti autora. Je to teorie, která

předpokládá nevědomost aktérů a do jisté míry činí ze svého autora jediný skutečný zdroj pravdy. Je to teorie, o níž se nediskutuje, která dělí svět na dva póly – zastánce a odpůrce. Zdá se, že v posledních letech života ze sebe P. Bourdieu učinil až člověka hodného zbožňování, a tím se trochu vzdálil od ostatních. Byla to škoda a největší nespravedlnost vůči jeho dílu. (Cyrusová, 2000)

Je Bourdieu pedagog? Analýzou této otázky se zabýval Philippe Meirieu, profesor univerzity v Lyonu, filozof a odborník na otázky výchovy (Meirieu, 1998). Ve svém článku zkoumá postoje těch, kteří byli a jsou hluboce pobouřeni sociální nespravedlností a školní nerovností, tj. pedagogických bojovníků, kteří okamžitě v Bourdieuovi rozpoznali spojence a mluvčího, ale zároveň i protivníka. Těch, kteří jsou oddáni myšlence rozbití osudových předurčeností a jsou rozhodnuti zajistit přístup k vědomostem a moci i těm, které republikánské školství „nechalo na holičkách“. Bourdieuovy práce totiž velmi vděčně žijí tento pocit rozhořčení, jehož nositeli jsou právě pedagogové. Předtím mohli vyvozovat jen skromné námitky a zkoušet dojmout konzervativce patetickými 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 takové 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 proti svým kolegům. Nyní se ale mohli opřít o výsledky vědeckých výzkumů, aby ospravedlnili své názory a taktiku.

Pedagog-bojovník při své pranýřující rétorice neměl žádných výčitek opřít se o slavného Bourdieua. Podmanivé myšlenky knihy „Les héritiers“ nabízí reflexe pokrokařského charakteru racionální pedagogiky. Sám Bourdieu se k těmto myšlenkám příliš často ve svých pozdějších pracích nevrací, ale někteří se jich přesto drží a snaží se pronásledovat všechny formy skrytého kulturního spiklenectví, které pomáhá vybírat a prosazovat „dědice“.

Bourdieuova koncepce má mimořádný význam v tom, že dodala teoretický model pro porozumění rolí výchovy a vzdělávání (školství) pro společnost z pohledu sociální kontroly v podmínkách postindustriálních společností. Vytvořil ji ve zcela jiných podmínkách, než panovaly v socialistických zemích, a proto by se mohly zdát prvky dominance, vlády či kontroly našim podmínkám vzdáleny. Ale to se vlastně 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 dodávali mnoho materiálů a příkladů, aby vyvrátili tyto Bourdieuovy 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. Týká se to také nakládání se znalostmi, normami a postoji získanými v procesu edukace – ne jako něčeho absolutního a libovolného, ale jako vybraných sad významů utříděných sociálně a historicky a ve 20. století často realizovaných v politickém a ideologickém kontextu. Přinejmenším v tomto smyslu jsou Bourdieuovy koncepce přínosné i pro nás.

## Literatura

- BOURDIEU, P. *Sociologie de l'Algérie*. Paris: PUF, 1961.
- BOURDIEU, P. *The Algerians*. Boston: Beacon Press, 1962.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. *Outline of Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- BOURDIEU, P. Men and Machines. In KNOOR-CETINA, K., CICOUREL, A. V. (ed.) *Advances in Social Theory and Methodology*. London and Boston Routledge and Kegan Paul, 1981.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
- CYRUSOVÁ, Š. *Pierre Bourdieu – nejen sociolog výchovy*. Ročníková práce z pedagogiky (rukopis). Praha: PedF UK, 2000.
- MATĚJŮ, P., a kol. *Rodina '89*. První zpráva z výzkumného úkolu. Praha: Sociologický ústav AV, 1991.
- MERIEU, P. Bourdieu pédagogue? *Magazine littéraire*, Octobre 1998, č. 369, s. 47–48.
- NASH, R. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. In *British Journal of Sociology of Education*, 1990, roč. 11, č. 4, s. 436–437.
- ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociologie výchovy*. Bratislava: Veda, 1995.
- PROKOP, J. Sociální prostředí školy. In MAŇÁK, J., PROKOP, J., SOLFRONK, J. (ed.) *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001.
- RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: FF MU, 1991.

PROKOP, J. Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930–2002) a jeho teorie reprodukce. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 96–107. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jiří Prokop, Ph. D., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1