

Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě¹

Tomáš Katrňák²

Katedra sociologie, Brno

Social and Cultural Reproduction in Theoretical Perspective. This article is the review of the theories dealing with the social and the cultural reproduction of society. Firstly the author defines the concept of social reproduction as well as the concept of cultural reproduction and delimits the differences between them. Afterwards he divides the writers, which deal with the social reproduction (Louis Althusser, Samuel Bowles, Herbert Gintis and Melvin Kohn), and the writers, which deal with the cultural reproduction (Basil Bernstein, Shirley Brice Heath, Paul Willis and Jay MacLeod). Between these two groups of authors is situated Pierre Bourdieu's argument, which take into consideration both of these types of reproduction. Finally the main body of the article describes the arguments of these writers and compare their weak and strong points. Sociológia 2003 Vol. 35 (No. 1: 61-76)

Tato přehledová stať představuje škálu odpovědí na jednu za základních otázek sociologie: proč společnost přetrvává z jedné generace na druhou, proč se sociální struktura reprodukuje? Autoři těchto odpovědí se shodují na vzdělanostním systému jako na nedílné součásti reprodukce moderní společnosti. Liší se ovšem v názoru, zdali je to prostředí školy, kde se vzdělanostní nerovnosti odpovídající socioekonomickým nerovnostem vytvářejí, anebo zdali to jsou kulturní rozdíly, jdoucí ruku v ruce se sociálními rozdíly, co u potomků ve škole vyvstává na povrch. Podle toho, jaký aspekt jednotliví autoři zdůrazňují, je můžeme rozdělit na představitele sociální a kulturní reprodukce. (Giroux, A. H., 1983; Reid, I., 1986) Ti, kteří hovoří o sociální reprodukci, popisují rozdíly mezi sociálními vrstvami a skupinami, které přetrvávají v čase, ti, kteří píšou o kulturní reprodukci, popisují kulturní milieu jednotlivých vrstev a skupin a analyzují faktory, které přispívají k jeho přetrvávání z jedné generace na druhou. Z hlediska kapitálů se představitele sociální reprodukce zaměřují spíše na nerovnosti dané ekonomickým kapitálem, představitele kulturní reprodukce spíše na nerovnosti dané kulturním kapitálem. Vezmeme-li si jako pomůcku levo-pravé kontinuum, můžeme představitele sociální reprodukce umístit do jeho levé části a představitele kulturní reprodukce do jeho pravé části³.

Koncept sociální reprodukce rozvíjejí Louis Althusser, Samuel Bowles, Herbert Gintis a Melvin Kohn (vycházejí z Marxe a z levicově orientovaných myslitelů a říkají, že škola je nástrojem státu k udržení třídní struktury společnosti), s konceptem kulturní reprodukce pracují Basil Bernstein, Shirley Brice Heathová, Paul Willis a Jay MacLeod (popisují kulturní odlišnosti prostředí, z nichž děti do školy přicházejí, a ukazují, jak se tyto odlišnosti promítají

¹ Práce na tomto textu byla podpořena grantem *Kulturní reprodukce dělníků* v rámci výzkumného záměru Děti, mládež a rodina v transformaci (CEZ: J07/98:142300002) Fakulty sociálních studií, Masarykovy univerzity v Brně.

² Adresa: PhDr. Tomáš Katrňák, PhD., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociologie, Gorkého 7, 602 00 Brno, Česká republika. Tel.: +420-5-4161 5291, fax: +420-5-4161 5100, e-mail: katrnak@fss.muni.cz

³ Více ke konceptu sociální a kulturní reprodukce viz Bourdieu (1971).

do jejich školního výkonu). Uprostřed mezi těmito dvěma tábory autorů se nachází Pierre Bourdieu, který zdůrazňuje jak roli rodinného zázemí, tak roli školy⁴.

Autoři nalevo chápou školu a selekci žáků jako příčinu – jako to, co způsobuje, že děti z nižších sociálních tříd končí ve stejném společenském postavení, jaké měli jejich rodiče. Autoři napravo naopak vidí školu a selekci žáků jako důsledek nerovností, které existovaly již předtím, než dítě do školy nastoupilo. Autoři nalevo samozřejmě neříkají, že by společenské nerovnosti mezi jednotlivými rodinami před nástupem dětí do školy neexistovaly – existenci těchto nerovností nepopírají; nejsou to ovšem ony, jež by stály za rozdílným úspěchem žáků. Je to stát, který tyto nerovnosti udržuje, přičemž školu používá jako nástroj socializace dětí do společenských tříd, z nichž pocházejí. Je to společenský systém, v němž si lidé nemohou svobodně zvolit povolání a profesní kariéru, které by odpovídaly jejich schopnostem a dovednostem, protože musí vyplnit dopředu vykolíkané trajektorie třídní společnosti.

Autoři napravo namítají: je-li pravdou to, co říkají autoři nalevo, znamenalo by to, že u rodin jedné sociální vrstvy, žijících ve stejné čtvrti, jejichž děti navštěvují stejnou školu, by proces společenské reprodukce nemohl proběhnout podle odlišných scénářů. Všechny děti pocházející z těchto rodin by musely skončit v povoláních stejného typu, což se ale neděje. Sociální struktura moderní společnosti nepůsobí vzhledem k sociálním vrstvám tak přímočaře a deterministicky, jak ji autoři nalevo vidí. Reprodukci moderní společnosti ovlivňuje typ prostředí, z něhož dítě pochází, kultura rodiny, v níž dítě vyrostlo, hodnoty, v jejichž duchu probíhala socializace a výchova dítěte, říkají autoři umístění napravo.

Bourdieu, který stojí uprostřed mezi těmito dvěma názory, hovoří na jedné straně o strukturních požadavcích moderní společnosti, na straně druhé zdůrazňuje individuální dispozice každého člověka k určitému jednání. Sociální struktura a lidské jednání se doplňují, nelze je od sebe oddělit. Objektivní struktura vytváří subjektivní dispozice k jednání, jež zpětně posilují její existenci. Je to reciproční vztah, v němž nelze ani strukturu, ani jednání pojímat izolovaně.

Zastavme se nyní jednotlivě u těchto autorů a představme si jejich odpovědi po příčinách reprodukce sociální struktury moderní společnosti.

Louis Althusser: státní ideologie

Esejem *Ideology and Ideological State Apparatuses* (1971) navazuje Louis Althusser na Marxe a zaměřuje se na problém “reprodukce sociálních vztahů v systému kapitalistické produkce”. Za touto reprodukcí podle Althussera stojí *moc a ideologie* státu. *Státní moc* reprezentují armáda, policie, soudy a vězení, *státní ideologii* pak škola, rodina, zákony a masmédia.

Státní ideologie hraje v procesu reprodukce významnější roli než *státní moc*. Ač moc vytváří pracovní podmínky jednotlivých tříd, je to především ideologie, která působí na přesvědčení dělnické třídy. To ona formuje hodnoty, normy a postoje, a tak oslabuje pochopení

⁴ Zdroje těchto odpovědí předznamenává a doprovází celá řada kvantitativních analýz, podle nichž důvody reprodukce společnosti mohou ležet jednak v člověku samotném, v jeho ambicích a ctižádosti, a jednak v bariérách systému na člověku nezávislých. Podle toho, co jaký model zdůrazňuje, navrhuje Kerckhoff (1976) jejich dělení na socializační a alokační modely. “Socializační model chápe jedince jako relativně svobodného uvnitř sociálního systému: co chce a jak moc to chce ovlivňuje to, čeho dosáhne. Alokační model vidí naopak jedince jako relativně omezeného sociální strukturou: to, čeho dosáhne, je ovlivněno tím, co je mu dovoleno,” konstatuje Kerckhoff. (1976, s. 369) K socializačnímu modelu, který má blíže ke konceptu kulturní reprodukce, srov. např. Sewell, Haller, Portes (1969), Sewell, Haller, Ohlendorf (1970), Haller, Portes (1973), Sewell, Hauser (1975), Featherman, Hauser, (1978). K alokačnímu modelu, který má naopak blíže ke konceptu sociální reprodukce, srov. např. Cicourel, Kitsuse (1963), Bowles (1967, 1972, 1977), Bowles, Nelson (1974), Howell, McBroom (1982).

pravých příčin postavení dělníků ve společnosti. Státní moc by bez této ideologie nemohla existovat; tato ideologie je ve skutečnosti její formou.

Nejvýznamnějším nositelem *státní ideologie* je škola. Zde si ti, jež budou nabízet svou pracovní sílu, jež budou manuálně pracovat, nejen osvojit vše potřebné k tomu, aby to mohli dělat, ale také pochopí, že jiná cesta pro ně neexistuje. Ve škole přijmou svůj osud jako nevyhnutelnou danost. Na její půdě se z jedné generace dělníků ustaví další, nová generace dělníků.

Školu bychom tak měli podle Althusera chápat jako organizaci, kterou formují ekonomické vztahy kapitalistické společnosti. Škola působí ideologicky v jejich prospěch, funguje tak, aby tyto vztahy přetrvaly z jedné generace na druhou. *Státní ideologie* se uplatňuje právě prostřednictvím školy, čímž se sociální vztahy kapitalistického systému produkce reprodukuje.

Samuel Bowles a Herbert Gintis: princip korespondence

Vycházejíce z podobných pozic jako Althusser, ovšem přímo na něho nenavazující, představili Samuel Bowles a Herbert Gintis v knize *Schooling in Capitalist America* (1976) argument, podle něhož zdroje vzdělanostních nerovností leží v ekonomickém systému americké společnosti. Tito autoři ukazují, že ekonomické vztahy kapitalistické společnosti nejsou uspořádány pouze tak, aby produkovaly zboží, služby a pro vlastníky kapitálu zisk, ale rovněž tak, aby reprodukovaly samy sebe, aby se ze synů dělníků stávali zase dělníci a ze synů manažerů zase manažeri, zkrátka, aby vlastnictví kapitálu a moci přecházelo z jedné generace na druhou v nezměněné podobě.

Stejně jako podle Althusera, tak i podle Bowlese a Gintise hraje v tomto procesu hlavní roli škola. Není to ovšem ideologie, na co Bowles s Gintisem kladou důraz, ale podobnost, která mezi školou a ekonomickým systémem americké společnosti existuje. Tuto podobnost nazývají *principem korespondence* (*correspondence principle*). Podle něho hodnoty a znalosti, které děti v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy získávají, odpovídají hodnotám a znalostem sociální třídy, z níž pocházejí. Škola tak nediskredituje žáky z nižších tříd násilně, nevylučuje je z jednotlivých stupňů vzdělání přímo, ale přizpůsobuje svoje osnovy jejich vědomí a jejich přesvědčení. Jednoduše řečeno, připodobňuje to, co se od nich v jednotlivých vzdělanostních stupních očekává, jejich pohledu na svět – podmínkám, v nichž vyrostli, a tak udržuje nejen jejich třídní vědomí, ale také přesvědčení, co je pro ně vhodné a odpovídající.

Nejnižší stupně vzdělávacího systému jsou spojeny především s hodnotami poslušnosti, které děti z nejnižších tříd znají z povolání svých rodičů. Na středních stupních vzdělávacího systému jsou to hodnoty spojené se spolehlivostí a seriózností, hodnoty svázané se schopností pracovat bez přímého a neustálého dohledu. Ty zase děti pocházející z rodin úředníků znají z profese svých rodičů. A na nejvyšších stupních vzdělávacího systému jsou to hodnoty spojené se zodpovědností – hodnoty, které děti z rodin vyšších tříd znají z profese svých rodičů. Těmito rozdílnými nároky, které najdeme v jednotlivých stupních vzdělanostního systému, se škola přizpůsobuje znalostem a vědomostem, tedy vědomí jednotlivých žáků, čímž toto vědomí udržuje a vychází tak vstříc zaměstnanecké struktuře ekonomického systému moderní společnosti. Děti z nižších i vyšších tříd pak získávají vzdělání odpovídající jejich třídě původu.

Vedle reprodukce třídních rozdílů Bowles a Gintis ukazují, že součástí vzdělanostního systému je také ospravedlnění těchto rozdílů. K tomu slouží meritokratická ideologie vzdělanostních nerovností, kterou jsou jednotliví žáci oceňováni podle svého nadání a schopností. Kořeny této ideologie leží rovněž v uspořádání kapitalistické společnosti, konkrétně v byrokratické organizaci, jejíž páteří je hierarchicky uspořádaná moc, tedy v nerovnostech mezi jednotlivými profesemi. Tuto ideologii systému navíc živí úvahy o funkčnosti nerovností, podle nichž jsou ti schopní a talentovaní touto nerovností motivováni k většímu úsilí – k využití svého nadání. Kapitalistická společnost tak paradoxně na jednu stranu díky škole udržuje mezigenerační třídní nerovnosti, ovšem na druhou stranu díky té samé škole produkuje ideologii rovnosti, ideologii o stejných šancích každého člověka.

Shrme-li Bowlesovu a Gintisovu odpověď na otázku po příčinách reprodukce sociální struktury moderní společnosti, můžeme říci, že podle těchto autorů důvody reprodukce neleží ve škole samotné, ale spíše ve společenském systému, v němž se škola nachází. Základem kapitalistické společnosti je třídní struktura (nerovnost a nedemokratičnost), ačkoliv podstatou její legitimizace jsou individuální schopnosti a zásluhy (rovnost a demokratičnost). Škola tuto nerovnost a tuto ideologii rovnosti udržuje a reprodukuje tak, že žáky na jednu stranu vybavuje různými znalostmi a dovednostmi, aby třídní struktura společnosti zůstala zachována a oni vykonávali podobný typ povolání, jaký vykonávali jejich rodiče, a na stranu druhou hlásáním meritokratické ideologie udržuje jejich přesvědčení, že povolání, které budou vykonávat, si zcela zaslouží.

Melvine Kohn: hodnoty a profese

Zatímco podle Bowlese a Gintise leží příčiny reprodukce sociálního postavení v podobnosti vzdělanostní a zaměstnanecké struktury moderní společnosti, podle Melvinea Kohna stojí za reprodukcí sociálního statusu podobnost mezi rodinnými hodnotami a typem povolání, které rodiče vykonávají. Profesní zkušenost formuje hodnotovou orientaci rodičů. Promítá se do jejich postoje k dětem, do způsobu jejich výchovy. Děti jsou pak socializovány k podobnému typu povolání, jaké vykonávají jejich rodiče.

V analýze dat ze třech kvantitativních výzkumů provedených na přelomu padesátých a šedesátých let se Kohn konkrétně zaměřil na hodnoty dělníků a srovnal je s hodnotami středních vrstev. Data, na nichž toto srovnání provedl, pocházela z washingtonské, turínské a celé populace USA. Celou analýzu, částečně publikovanou nejdříve časopisecky, pak shrnul do knihy *Class and Conformity: A Study in Values*, která vyšla na konci sedmdesátých let. Druhé vydání knihy (1977) doplnil o stať, v níž některá ze svých zjištění přehodnotil.

V první části knihy se Kohn soustřeďuje na hodnotovou orientaci dělnických rodičů a rodičů střední vrstvy a ukazuje, že zatímco hodnoty dělníků lze uchopit konceptem *konformity k vnější autoritě* (*conformity of external authority*), pro hodnoty střední vrstvy lze použít koncept *samostatného rozhodování* (*self-direction*). Dělnické matky kladou důraz na přizpůsobení se dětí. Očekávají od nich, že budou upravené, čisté, poslušné a budou respektovat dospělé. Přizpůsobení se vnějškově definovaným standardům, obzvláště jedná-li se o rodičovskou autoritu, u nich dominuje nad individuálními zálibami a vlastními rozhodnutími dítěte. Matky ze střední třídy naopak kladou důraz na osobní rozvoj dítěte. Zdůrazňují samostatné rozhodování, na základě vnitřního přesvědčení, nepodléhání vnějšímu společenskému tlaku.

Poslušnost a upravenost dítěte pro ně nejsou tak důležité jako pocit štěstí a osobní spokojenost dítěte. "Matky ze střední třídy kladou velký důraz na hodnoty, které reflektují *vnitřní dynamiku* – na vlastní zájem dítěte a jeho rozhodování. V signifikantně více případech než dělnické matky zdůrazňují hodnotu štěstí (zvláště u synů), ohleduplnosti, ovládání se a zájmu o poznání. Dělnické matky naopak kladou větší důraz na hodnoty, které reflektují *konformitu chování* – na poslušnost a čistotu." (Kohn, L. M., 1977, s. 21)⁵

Kohn považuje hodnoty za klíčový sociologický koncept, protože propojují společenskou pozici s chováním. To, jaké má člověk sociální postavení, ovlivňuje hodnoty, které vyznává. Efektem těchto hodnot jsou pak postoje, názory a v konečném důsledku také chování člověka. Z tohoto důvodu Kohn zaměřuje druhou část knihy na vliv hodnotové orientace rodičů dělnické a střední třídy na jejich chování k dětem. Zkoumá, jak se promítají hodnoty spojené s *konformitou k vnější autoritě* a hodnoty spojené se *samostatným rozhodováním* do rodičovského přístupu ke svým potomkům.

V případech, že se děti dělníků nechovají podle společenských pravidel, v případech, že svým jednáním porušují nějakou společenskou normu nebo rozhodnutí, rodiče jim toto jednání prostě zakazují. Jsou zvyklí žít podle pravidel, omezení a příkazů, která vymezují jejich sociální život. Ke svým dětem pak přistupují stejně. Nezjišťují důvody jejich jednání, pouze jim zakazují, co nemají dělat, nebo naopak přikazují, co dělat mají. Kohn toto jednání konceptualizuje jako *zákaz (constraint)*. V případech, že se do stejné situace dostane dítě rodičů střední třídy, rodiče zjišťují důvody jeho jednání a apelují na ně, aby pochopilo, co je správné a co špatné. Jde jim o to, aby dítě samo uznalo, co je přípustné a co už nikoliv, a samo se podle toho rozhodovalo. Rodiče střední třídy tedy k dítěti nepřistupují vedení zákazy a příkazy, ale naopak volí přístup adekvátního vedení a motivace. Toto jednání Kohn konceptualizuje jako *podporu (support)*.

V poslední části knihy Kohn zkoumá, proč najdeme rozdílnou hodnotovou orientaci a rozdílný přístup rodičů k dětem u dělníků a příslušníků středních vrstev. Za těmito rozdíly podle Kohna stojí profesní zkušenosti dělníků a reprezentantů střední třídy. Zatímco dělníci ve své profesi podléhají vnější autoritě, vycházejí vstříc příkazům, požadavkům a zákazům, profese střední třídy nabízí velký prostor pro vlastní rozhodování. Dělníci pracují s hmotnými věcmi a jejich práce je rutinním a pouze dílčím výkonem v celkové organizaci výroby. Protože pracují pod permanentním dohledem, jsou zbaveni důvodů dělat vlastní rozhodnutí. Reprezentanti středních tříd naopak nepracují pod neustálým dohledem a jsou nuceni spoléhat se na vlastní úsudek. Nevyrábí, nestavějí a neprodukují, ale spíše manipulují s daty a symboly. Během každodenního výkonu práce se navíc nevyhnou setkáními s nejrůznějšími lidmi, při nichž si osvojují hodnoty ohleduplnosti, úslužnosti a tolerantnosti.

Dohromady tyto faktory vytvářejí rozdílné pracovní podmínky dělníků a reprezentantů střední třídy. Stojí za rozdílnými hodnotami a rozdílným přístupem rodičů k dětem – za tím, že rodiče zdůrazňují buď hodnoty a chování spojené se *samostatným rozhodováním* a volí

⁵ Na tomto místě je nutné zmínit, že koncept *samostatného rozhodování* a koncept *konformity k vnější autoritě* Kohn odlišuje od Riesmanových (1968) konceptů *niterně řízeného člověka* a *vnějškově řízeného člověka*. Kohnovo *samostatné rozhodování* znamená, že se člověk rozhoduje sám o sobě, na základě vlastního úsudku, flexibilně. Riesmanova *niterná řízenost* spíše odkazuje k jednání podle hodnot a pravidel, které si člověk osvojil v průběhu socializace. Kohnův koncept *konformity* vyjadřuje závaznost k rozhodnutím udělaným vnější autoritou. Riesmanův koncept *vnějškově řízeného člověka* odkazuje k citu být konformní s jednáním druhých, k přání nevybočovat z řady, být jako ostatní vrstevníci. Nemá nic společného s vnější autoritou a respektem k ní.

jednání konceptualizované jako *podpora*, nebo vyzdvihují hodnoty a chování spojené s *konformitou k vnější autoritě* a volí jednání konceptualizované jako *zákaz*. "Lidé, jež pracují v podmínkách umožňujících samostatné rozhodování, s daleko větší pravděpodobností u svých dětí kladou důraz na hodnoty spojené s tímto rozhodováním; lidé, jež pracují v podmínkách vylučujících nebo omezujících samostatné rozhodování, s daleko větší pravděpodobností u svých dětí zdůrazňují hodnoty spojené s konformitou," konstatuje Kohn. (1977, s. 151) A rodiče to dělají i tehdy, když se jejich dřívější zkušenosti z rodiny původu liší od jejich pozdějších profesních zkušeností. Pracovní zkušenosti totiž podle Kohna převládají nad zkušenostmi získanými v rodině původu.

Shrneme-li Kohnovu odpověď na otázku po příčinách reprodukce sociálního postavení, můžeme říci, že hodnoty, jež rodiče vyznávají, formují jejich chování, jejich přístup k dětem. Zdroje těchto hodnot leží v profesní zkušenosti, v typu práce, které dělnická a střední třída vykonává. Tyto hodnoty nejsou funkcí aspirací rodičů, jejich důrazu na úspěch dětí nebo typu rodinného uspořádání, ani neodrážejí třídní nebo etnickou příslušnost, náboženské přesvědčení nebo národnost rodičů. Tyto hodnoty jsou funkcí typu práce, přesněji řečeno zkušeností, které si rodiče při výkonu práce osvojují. Profesní status dělnické třídy stojí za hodnotami spojenými s poslušností, s dodržováním pravidel, profesní status střední třídy za hodnotami spojenými s vlastním rozhodováním. Socializace dětí v rodinách dělníků a rodinách střední třídy pak probíhá podle odlišných scénářů. Děti si osvojují odlišné hodnoty a odlišné způsoby chování, jinak reagují na problémy a nové situace, jinak přistupují ke škole, vzdělání a povolání, jsou zkrátka připravováni pro výkon jiných povolání.

Pierre Bourdieu: kulturní kapitál a habitus

Na pozadí souvislosti mezi kulturními aktivitami rodiny a úspěchem dětí ve škole formuluje Pierre Bourdieu (1966, 1971, 1977, 1989a) jak sám, tak s Jeanem-Claudem Passeronem (1970) koncept *kulturního kapitálu*. Je to dovednost vyplývající z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrostl. Je to um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, jsou to znalosti, které zde získal (jen dodejme, že pod pojmem kapitál Bourdieu chápe všechno to, co je člověk schopen akumulovat a následně pak ve svém jednání zužitkovávat, ať už to má povahu kulturní, ekonomickou, sociální nebo symbolickou).

Děti z vyšších společenských vrstev pocházejí z jiného kulturního prostředí než děti z nižších společenských vrstev. Mají vyšší úroveň *kulturního kapitálu*, kterou "zdědily" po svých rodičích. V průběhu výchovy získávají lingvistické schopnosti a kulturní znalosti, které jsou předpokladem jejich úspěchu ve škole. Škola tuto jejich vybavenost, tyto jejich výhody nejen že oceňuje a ony se díky ní stávají na její půdě úspěšné, ale také ji transformuje do podoby jejich osobních zásluh, takže jsou vzhledem ke studentům z dělnické třídy vnímány jako nadané a schopné. Zkrátka řečeno, děti z vyšších společenských vrstev jsou podle Bourdieuovy teorie díky prostředí, v němž vyrostly, více obeznámeny s dominantní kulturou, vyznají se v ní a orientují se v jejích pojmech, škola pak tuto jejich obeznámenost zhodnocuje a na jejím základě tyto děti dosahují lepších školních výsledků, než jakých dosahují děti pocházející z nižších společenských vrstev.

Kulturní kapitál existuje ve třech formách: jako vtělený, jako objektivizovaný a jako institucionalizovaný. (Bourdieu, P., 1986) Vtělený kulturní kapitál jsou intelektuální a tělesné

dispozice člověka, získané v průběhu socializace. Objektivizovaný kulturní kapitál jsou kulturní artefakty, např. obrazy, sochy, knihy, fotografie, žurnály a nástroje, jež se v domácnosti používají. Institucionalizovaný kulturní kapitál jsou akademické tituly a vědecké hodnosti.

Kulturní kapitál je vždy spojen s konkrétní osobou, s jejím chováním, s jejími názory. O *kulturní kapitál* nelze přijít, nelze jej tedy ztratit, ani zcizit. A stejně jako každý kapitál má i tento kapitál tendenci se reprodukovat. V tom hraje podstatnou roli *habitus* člověka a společenská vrstva, z níž člověk pochází.

Koncept *habitu* Bourdieu rozpracovává na pozadí dialektického vztahu mezi objektivní společenskou strukturou a subjektivním jednáním jedince. Stejně jako neexistuje čisté jednání, neexistuje ani jednání, které by bylo vedeno pouze tlakem strukturálních požadavků. I když se to zdá být na první pohled rozporuplné, jsou podle Bourdieuho v každém jednání obsaženy jak volba, tak strukturální požadavek. Člověk se sice rozhoduje a jedná podle svého uvážení, ovšem vzhledem k tomu, že se nachází v určité společenské situaci a určitém sociálním postavení (Bourdieu hovoří o sociálním prostoru) a má určitou zkušenost, nemůže tuto situaci, postavení a zkušenost ve svém jednání nezohledňovat. Sociální struktura ovlivňuje podobu jeho jednání tak, že jeho jednání zpětně působí ve prospěch zachování této struktury. Ač o výsledné podobě jednání tedy rozhoduje jedinec, je toto jednání strukturováno, podřízeno sadě možností zosobněných v jeho habitu.

Habitus je systém dispozic k určitému jednání, obsahující v sobě všechny prožité zkušenosti, které se projevují ve vnímání, myšlení, reflexi a jednání člověka. (Bourdieu, P., 1977) Je to internalizovaná společenská pozice, rozpoznatelná ve vnějších projevech člověka, v jeho názorech a postojích, které k této pozici odkazují, čímž je zpětně udržována její existence. *Habitus* se získává během socializace a je trvalou vlastností člověka. Neznamená to ovšem, že je to jakýsi zvyk, že je to něco, co člověk ve svých názorech a postojích neustále opakuje. *Habitus* je naopak neustále tvořen. Je to zvláště patrné v kontextu nových situací, jež lidé z rozdílných společenských postavení, s rozdílným typem *habitu* vnímají a definují odlišným způsobem a podle této definice pak i odlišně jednají. Paradoxem přitom je, že tyto nové a neznámé situace, které mohou konečnou podobu *habitu* ovlivňovat a formovat, jej ve skutečnosti příliš neproměňují, protože je to právě *habitus*, který ovlivňuje jejich vnímání a jejich konečnou definici, konstatuje Bourdieu. (1989b)

Shrme-li Bourdieuovu odpověď na otázku po příčinách reprodukce společnosti, můžeme říct, že je to *kulturní kapitál*, co stojí za vzdělanostními rozdíly. Vyšší třídy se odlišují od nižších tříd jednak objemem tohoto kapitálu a jednak jednáním, které volí k tomu, aby jej předávaly svým potomkům. Jejich sociální pozice stojí za odlišným přístupem k dítěti, za odlišným způsobem socializace. Ještě před nástupem do školy jsou tak děti pocházející z vyšších vrstev nejen lépe jazykově vybaveny, ale umějí definovat a chápat svět v pojmech dominantní kultury. Tyto nerovnosti škola nevyrovnává, ale naopak je umocňuje, přispívá k jejich kontinuitě, protože latentně od dětí požaduje to, co jim manifestně neposkytuje, konstatuje Bourdieu. (1971) Na jednu stranu tak škola zhodnocuje výhody dětí, jejich *kulturní kapitál*, na stranu druhou devaluje jejich nevýhody – nízký objem jejich *kulturního kapitálu*. Meritokratická ideologie, na jejímž základě jsou děti z vyšších tříd označeny jako nadané, inteligentní a schopné a děti z nižších tříd jako děti bez talentu a schopností, pak celý tento proces zastírá a dělá ho obecně přijatelným.

V sérii statí shrnutých do práce *Class, Codes and Control* (1971, 1975) představil sociolinguista Basil Bernestein argument, podle něhož příčina reprodukce třídní struktury moderní společnosti leží v odlišné lingvistické socializaci jednotlivých sociálních vrstev.

Bernestein se ve svých výzkumech zaměřil na vztah mezi sociální strukturou, používáním jazyka a lidským chováním. Vyšel z úvah Sapira a Whorfa, podle nichž jazyk, který používáme a v němž myslíme, strukturuje náš svět a utváří tak způsob lidského vnímání. Zkoumal fungování jazyka mezi britskými chlapci a zjistil, že způsob jejich mluvy koresponduje se sociální třídou, z níž pocházejí. Za rozdílným používáním jazyka, v němž chlapci mysleli a v němž vnímali svět, stálo prostředí jejich původu. Typ jazyka dítěte se lišil podle toho, k jaké společenské vrstvě jeho rodina přínáležela.

Ve svých raných statích Bernestein rozdílné používání jazyka označil jako *veřejnou a formální řeč* (*public and formal language*). *Veřejná řeč* se používá v běžném hovoru, v každodenní komunikaci, na ulici, mezi spolužáky. Jedná se o mluvené slovo, v němž je význam spíše než slovy vyjádřen tím, co stojí za nimi, neverbálně, gesty, výrazy tváře, pohyby těla, zkrátka způsobem, jak jsou slova a věty řečeny. *Formální řeč* je naopak oficiálním jazykem, jež má kodifikovanou formu. Používá se při styku s autoritou, ve škole. *Formální řeč* je logická a nositeli významu jsou slova sama o sobě. Síla a tón hlasu a další neverbální projevy v ní hrají až sekundární roli. Význam nese to, co se řekne, a nikoliv způsob, jak se to řekne. Používání *formální řeči* je svázáno s konkrétní osobou, s její znalostí významu slov a se způsobem, jak s nimi operuje.

Tyto dva typy jazyka, tyto dva módy vnímání světa odlišují žáky, kteří pocházejí z dělnické třídy od žáků, kteří pocházejí ze střední třídy. Není tomu ovšem tak, že by děti ze střední třídy hovořili *formální řečí* a děti dělníků *řečí veřejnou*, ale spíše tak, že zatímco děti ze střední třídy znají oba dva typy řeči a vědí, kde který způsob řeči použít, děti dělníků znají pouze jeden typ řeči. Děti středních tříd používají ve škole *formální řeč*, mezi spolužáky ale hovoří *řečí veřejnou*. Díky schopnosti používat oba dva typy řeči jsou také jejich kognitivní schopnosti větší a jejich vnímání světa širší. Děti pocházející z dělnických vrstev *formální řeč* neznají. Umějí používat pouze *veřejnou řeč* a používají ji i v takových situacích, v nichž je to krajně nevhodné a dokonce diskvalifikující. Zvláště k tomu dochází na půdě školy, kde se díky používání *veřejné řeči* ustavují mezi dělnickými dětmi a učiteli kulturní bariéry.

Ve svých pozdějších pracích již Bernestein nepoužívá pojmy *veřejná* a *formální řeč*, ale přirazuje k těmto dvěma typům jazyka kódy. V případě *veřejné řeči* hovoří o *omezeném kódu* (*restricted code*), v případě *formální řeči* o *rozvinutém kódu* (*elaborated code*). V dělnické rodině je dítě socializováno k *omezenému kódu*, k tomu, že jeho mluva je z hlediska skladby vět omezena a pravý význam událostí a jejich příčin je spíše než slovně vázán kontextuálně. V případě rodiny střední třídy je dítě socializováno k *rozvinutému kódu*. Struktura jeho vět je bohatá, umí vidět věci z více úhlů pohledu, umí přesně vyjádřit svá přání, popsat a pochopit, co se kolem něho děje. *Omezený* a *rozvinutý kód* tak neodkazuje k velikosti slovní zásoby nebo ke schopnosti používat dialekt; je svázán s normativními principy, které vedou k rozdílné kombinaci syntaktické a lexikální stavby vět.

Rozlišení *omezeného* a *rozvinutého kódu* souvisí s Bernesteinovým rozlišením *statusově orientované rodiny* (*positional orientated family*) a *osobnostně orientované rodiny* (*personal*

orientated family). Ve *statusově orientované rodině* rodinná pozice legitimizuje moc rozhodovat. Věk a pohlaví rodinných členů určuje, komu přísluší dělat jaká rozhodnutí a kdo naopak musí tato rozhodnutí uposlechnout. V této rodině najdeme přesně definovanou roli muže, ženy a dítěte; jasně dané hranice mezi činnostmi členů rodiny. V *osobnostně orientované rodině* nejsou naopak statusově připsané role na základě věku a pohlaví tak jasně vymezené. Manželé o chování k sobě navzájem, jakožto i o přístupu k dětem, diskutují a spoluutváří ho. Podle Bernsteina charakterizuje *statusově orientovaná rodina*, stejně jako *omezený kód*, dělnickou rodinu a *osobnostně orientovaná rodina*, stejně jako *rozvinutý kód*, rodinu střední třídy.

Schopnost používání *rozvinutého kódu* zajišťuje dětem pocházejícím ze středních tříd nejen úspěch ve škole, ale v konečném důsledku také dosažení společenského postavení, které měli jejich rodiče. Dělnické děti jsou na tom hůře. Díky tomu, že byly socializovány k *omezenému kódu*, jsou ve škole, která stojí na používání *rozvinutého kódu*, v nevýhodě. Nejsou tak úspěšné, jako jejich vrstevníci ze střední třídy. Z tohoto důvodu končí ve stejném typu povolání a se stejným statusem jako jejich rodiče. "Relativní zaostalost dětí pocházejících z dělnické třídy je formou kulturně předávané zaostalosti jako důsledku lingvistické socializace. Kód, s nímž dítě do školy přichází, symbolizuje jeho sociální identitu. Váže ho k jeho příbuzenstvu a k jeho místním sociálním vztahům. Postupně ho orientuje k takovému vzorci vztahů, které pro něj ustavují psychologickou realitu a tato realita je každodenním způsobem jeho řeči stvrzována," shrnuje to Bernstein. (1971, s. 136)

V sedmdesátých letech provedla Shirley Brice Heath rozsáhlý výzkum, v němž se zaměřila na jazykovou socializaci dětí a na jejich používání jazyka ve škole. Výsledky tohoto výzkumu shrnula v práci *Ways With Words* (1983). Šetření uskutečnila na úpatí Appalačského pohoří v piedmontské oblasti Jižní Karolíny, kde se v sousedství města Laurenceville nachází dělnická kolonie bílých Američanů s názvem Roadville, a šest mil od ní, v blízkosti města Gateway, dělnická kolonie Afroameričanů s názvem Tracton. Dělníci z obou kolonií pracují v jedné textilní továrně a jejich děti navštěvují stejnou školu v nedalekém městě Laurenceville. Právě na půdě školy vyniká kontrast mezi odlišným používáním jazyka dětí z těchto dvou kolonií, dětí ze střední třídy, kteří žijí v Laurenceville, a učiteli, jež patří rovněž ke střední třídě. Podle Heath tento kontrast souvisí s bariérami, které se ustavují mezi dělnickými dětmi a jejich učiteli. Dochází mezi nimi k nepochopení a nesouladu a tyto děti pak končí v povolání stejného typu, jenž vykonávají jejich rodiče.

Podle Heath není vysvětlujícím faktorem odlišného používání jazyka mezi dětmi z Roadville a Tractonu barva pleti, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale kultura, odlišný způsob lingvistické socializace, k níž barva pleti odkazuje. Je to způsob předškolní výchovy, vycházející z odlišné koncepce dětství, co stojí za odlišným používáním jazyka. Hodnoty, které jednotliví členové komunity sdílejí, prostředí, do něhož se dítě narodilo a v němž vyrůstá, ovlivňuje způsob nakládání s jazykem. Zatímco rodiče z Roadville dítě kontrolují a omezují, hovoří s ním a snaží se je předškolní výchovou formovat – koncept *vyučování* (*teaching*), rodiče z Tractonu dítěti nechávají volnost, neomezují je, postarají se sice o jeho fyzické potřeby, ovšem co kde pochyť a jak bude na školu připraveno, nechávají již na něm samotném – koncept *učení se* (*learning*).

I když je přístup rodičů k dětem v těchto dvou koloniích odlišný, jejich lingvistická socializace probíhá podle odlišných pravidel, tyto děti nejsou ve škole příliš úspěšné, protože

jejich používání jazyka je z hlediska školy podobné. Je příliš kontextuálně vázáno. Heath ukazuje, že když přicházejí děti ze středních vrstev do školy, umějí pojmenovat věci kolem sebe bez kontextu, v němž se tyto věci nacházejí, umějí používat jazyk na vyšší rovině abstrakce. Dětem z Roadville a Tractonu to dělá problémy. Jejich rodiče jim během jejich dětství příliš otázky nekladli, děti od nich slyšely spíše příkazy nebo zákazy (to v případě Roadville), nebo je rodiče nechávali být (to v případě Tractonu). Pokud pak tyto děti znají ve škole odpověď na otázku, tak je to na otázku, která je položena formou, jež je blízká jejich používání jazyka. Heath ovšem ukazuje, že změnil-li se forma této otázky, ač obsah zůstane stejný, mají tyto děti s odpovědí již problémy. S jazykem jednoduše pracují jinak, než od nich škola očekává.

Vidíme, že odpověď Heathové na otázku po příčinách neúspěchu dělnických dětí ve škole se v mnohém neliší od Bernsteinovy odpovědi. Podle obou autorů probíhá lingvistická socializace dětí v jednotlivých společenských vrstvách podle odlišných scénářů. Výsledkem pak je, že každá vrstva pracuje s jazykem jiným způsobem. Na půdě školy tyto odlišnosti vynikají, protože škola zdůrazňuje pouze jeden způsob nakládání s jazykem, způsob, který je charakteristický pro střední vrstvy.

Paul Willis: kontraškolní kultura

Paul Willis se v práci *Learning to Labour* (1977) zaměřil na skupinu chlapců z dělnických rodin a ukázal, že odpověď na otázku, proč tito chlapci končí v dělnických povoláních, musíme hledat u nich samotných. Je to kultura prostředí, v němž děti vyrostly, co ovlivňuje podobu reprodukce. I když společenské tlaky samozřejmě existují, nevstřebávají je lidé nečinně a pasivně, ale podle toho, jak jim rozumějí a jak je interpretují, na ně také reagují. Tato reakce, toto konkrétní jednání pak formuje reprodukci sociálního postavení, konstatuje Willis.

Willisova kniha je rozdělena do dvou částí. První část je případová studie dvanácti chlapců pocházejících z dělnické třídy ve městě, které autor nazval Hammertown. Studie je postavena na rozhovorech, skupinových diskusích a pozorováních, které Willis provedl jednak mezi žáky během jejich posledních dvou let povinné školní docházky a jednak mezi jejich rodiči a učiteli. Tuto část lze charakterizovat jako etnografickou studii nevýběrové chlapecké střední školy v Británii, která je obdobou našeho učiliště. Je to podrobný rozbor nejen chování a názorů žáků, proč se chovají tak, jak se chovají, proč mají takové názory, jaké mají, ale také postojů učitelů, jak oni interpretují chování a názory žáků a situaci ve škole obecně. Druhá část je teoretičtější. Willis tu analyzuje dynamiku a význam toho, co v první části popisuje a nabízí interpretaci těchto jevů. Tuto část můžeme charakterizovat jako příspěvek k poznání kultury dělnické třídy, v obecnějším slova smyslu pak jako příspěvek k poznání reprodukce třídní struktury moderní společnosti z jedné generace na druhou.

To, co podle Willise stojí za reprodukcí dělnické třídy, je její *kontraškolní kultura* (*working class counter-school culture*). Během druhého až čtvrtého roku na druhém stupni povinné školní docházky v Británii vytvoří chlapci pocházející z dělnických rodin opozici vůči školnímu systému. Willis tento proces nazývá *diferenciace*. Je to proces, během něhož výměna, k níž ve škole dochází – akceptace systému vědění, přizpůsobení se normám definované kultury a respekt vůči autoritě za dobré známky, ocenění a kvalifikaci – přestane být pro hochy z dělnických rodin legitimní. Začnou si ji interpretovat po svém. Do popředí

vystoupí hodnoty prostředí, z něhož pocházejí, a zformuje se u nich opozice vůči institucionalizovanému systému vzdělávání.

Opakem *diferenciace* je proces *integrace*, během něhož jsou institucionální sociální vztahy a formy školní výměny akceptovány. *Integrace* znamená transformaci neformálního ve formální, *diferenciace* narušování formálního neformálním. Zatímco v průběhu *integrace* je školní realita akceptována a přijata, během *diferenciace* je školní realita reinterpretována a v konečném důsledku odmítnuta. Hoši z dělnických rodin si vytvoří rezistenci vůči ní a distancují se od předem daných institucionálních definic a rolí. "Během procesu *diferenciace* se vytváří do institucionálních forem přepracovaná a reprodukována témata a aktivity dělnické třídy. Na druhé straně se otupuje, ztvrdzuje nebo změkčuje – všechny možné varianty reakce na ztrátu legitimacy – formální oficiální paradigma. V institucionalizované škole je oficiální paradigma partikulárním pohledem systému vzdělávání a proces *diferenciace* vytváří formy kontraškolní kultury vůči němu." (Willis, P., 1977, s. 63)

Podle Willise se velká většina studentů, obvykle asijského původu, snaží být konformní s rolemi, které jim jsou ve škole připsány. Postupně se přizpůsobují školním pravidlům a normám a začnou si dělat aspirace na povolání střední vrstvy (tzv. *ear'oles* – slušáci). Na rozdíl od nich se ovšem vyhraní skupina hochů (jsou to obvykle bílí Britové), kteří zaujímají kontraškolní postoj. Odmítají ideologii školy, jsou nekonformní, ztrácejí respekt vůči učitelům a autoritě obecně (tzv. *lads* – partáci). Čím menší respekt učitelé mají, tím větší je neochota partáků učit se, přizpůsobovat se, být poslušní. Partáci postupně začnou chápat školu a celou vzdělávací soustavu jako systém sociální kontroly, což u nich nekonformní postoj ještě umocňuje. Pochopí, že jedním ze způsobů, jak být v opozici vůči instituci, kde je vědění používáno jako forma sociální kontroly, je odmítnout vzdělání obecně. Krátce řečeno, partáci volí všechny možné způsoby, jak ukázat, že se neztotožnili se školou a rolemi, které jim přidělila, a které očekává, že budou hrát.

Proč se partáci takto chovají? Podle Willise je to proto, že pochopili postavení svých rodičů v moderní kapitalistické společnosti. Willis hovoří o *prohlédnutí* (*penetration*) dělnické třídy skrze ekonomický systém. Z vyprávění partáků vyplývá, že si uvědomili, že šance dosáhnout lepší sociální pozice, než mají jejich rodiče, jsou tak malé, že jakákoliv snaha ve škole je bezvýznamná. Pouze nadějný jedinec a silné individuality mohou získat lepší sociální pozici, než mají jejich rodiče, rozhodně však ne ti, kteří se ve škole budou chovat konformně a hrát role, které jim škola přidělila. Partáci jsou přesvědčeni o tom, že škola není tím, co jim pomůže ve vstoupné sociální mobilitě, a proto ji jako celek odmítnou. Zřeknou se jí, protože ji chápou jako mocenský nástroj společnosti, v níž se rodiny, z nichž pocházejí, nacházejí v takové situaci, že kapitalistickou legitimaci o individuálním úspěchu každého člena společnosti mohou jen ztěžít přijmout. Postaví se vůči škole do opozice, a tak ztratí jakoukoli šanci dostat se mezi střední třídu. O jejich dráze mezi dělnickým povoláním je rozhodnuto. Dělnická třída se reprodukuje.

Willisova odpověď na otázku po důvodech společenské reprodukce je poznamenána kulturologickým paradigmatem. Willis ukazuje, že jedinec v procesu přenosu nerovností z jedné generace na druhou není pasivní bytostí. Prostředí, v němž vyrostl, hodnoty, které vyznává, ovlivňují vzdělání, které získá a povolání, které bude vykonávat. Je to postoj dělnických hochů ke škole, jejich vnímání a interpretace vzdělávacího systému, co je příčinou toho, že se z nich stávají zase dělníci. Proč ovšem u jedněch hochů existuje tento postoj

a u druhých, kteří pocházejí z podobného prostředí, nikoliv? Proč se jedni začnou chovat jako parťáci a druhí jako slušníáci, když všichni hoši vyrůstají v téměř identickém prostředí? Jaké jsou příčiny rozdílných reakcí hochů na školu? Co stojí za jejich odlišným pochopením vzdělávacího systému? To jsou otázky, které závěry Willisovy práce přinesly.

Jay MacLeod: vzdělanostní aspirace

Willisova kulturní reprodukce dělnické třídy v Británii poukázala na roli hodnot, s nimiž dítě vstupuje na školní půdu. Ukázala, že prostředí, z něhož dítě pochází, významně ovlivňuje jeho pochopení role vzdělání ve společnosti. To, jak dítě přistupuje ke škole, promítá se do jeho úspěšnosti v ní. Viděli jsme, že v tomto bodě Willisova analýza končí. A ptáme-li se po důvodech rozdílného postoje žáků vyrůstajících v identickém prostředí, ve stejném typu rodiny, musíme se obrátit k práci Jaye MacLeoda *Ain't No Makin' It* (1995).

MacLeodův výzkum je v mnohém podobný Willisově práci. Je to etnografická studie chlapců žijících ve městské čtvrti Clarendon Heights jednoho většího, severovýchodně položeného amerického města. MacLeod si vybral tuto čtvrt', protože je známá tím, že v ní žijí lidé nacházející se nejnižší na žebříčku sociální struktury americké společnosti. Jeho cílem bylo zmapovat faktory přispívající k reprodukci jejich nízkého sociálního postavení a přitom se pokusit zodpovědět některé z otázek, které přinesly závěry Willisovy práce.

MacLeod provedl výzkum v roce 1983 na dvou skupinách teenagerů (11, 12 a 13 let), které v Clarendon Heights identifikoval. První skupinou byli Američané italského a irského původu, kteří si říkali Uličníci (*Hallway Hangers*). Druhou skupinou byli Afroameričané, nazývajících se Bratři (*Brothers*). I když obě skupiny pocházely ze stejné čtvrti a jejich rodiče se nacházeli v podobném společenské postavení a s podobnými ekonomickými prostředky k obživě – chlapci tak měli stejné startovací pozice a mohli bychom očekávat, že budou mít také podobné názory na školu a vzdělání – jejich životní očekávání, jejich postoje ke škole a zaměstnání se významně lišily. MacLeod se nespokojil s konstatováním těchto odlišností v očekáváních a postojích, ale pokusil se ukázat, z čeho pramení, co se za nimi skrývá. Analýza těchto příčin je náplní první části jeho práce. O osm let později, v roce 1991 se do Clarendon Heights vrátil, aby provedl nyní již u dospělých Uličníků a Bratrů nový výzkum a zjistil, jak se jejich rozdílná očekávání a názory promítly do společenské pozice, kterou získali. Tento výzkum je náplní druhé části jeho práce.

MacLeod otevírá svou knihu popisem ideologie úspěchu, podle níž může z každého dítěte v Americe vyrůst prezident Spojených států. Amerika je zemí nadějí, uskutečněných snů a příležitostí pro všechny, kteří mají sílu a odvahu to dokázat. Je to otevřená a spravedlivá společnost, která je plná příležitostí. Úspěch je zde výrazem osobních zásluh a za ekonomickou nerovností stojí rozdíly v profesních ambicích a individuálních schopnostech. MacLeod se zaměřil na postoj Uličníků a Bratrů k této ideologii a zjistil, že jejich postoje se významně lišily. Zatímco Uličníci se s ideologií úspěchu neztotožňovali a odmítali ji (podobně jako parťáci odmítali ve Willisově práci školu), Bratři se s ní naopak ztotožňovali a věřili v ní (stejně jako ve Willisově práci věřili slušníáci škole). Ti první zdůrazňovali, že vůbec neusilují získat vzdělání, že stejně skončí v nějaké práci a že je ve skutečnosti jedno, jaká práce to bude, protože i tak to bude práce nudná, fádňá a nezajímavá, která jim nebude nic říkat (práci samu o sobě nechápali jako cíl, ale jako prostředek k získání peněz). Ti druhí naopak vypovídali, že

by rádi měli vzdělání, protože jim může pomoci získat na trhu práce zajímavé a dobře finančně ohodnocené zaměstnání, které je bude uspokojovat a v němž se budou moci realizovat.

I když lze chápat profesní ambice a ctižádost jako reakci na socioekonomickou strukturu společnosti (společnost něco nabízí), přesto podle MacLeoda definice, jestli je společnost otevřená nebo uzavřená, zůstává na rovině jednotlivých individuí. Podle toho, jak jedinci vnímají možnost společenského úspěchu, přijímají nebo odmítají ideologii úspěchu, formulují velikost svých profesních aspirací (to, co chtějí), a tak do jisté míry ovlivňují, jaké vzdělání získají a v jakém zaměstnání skončí. Za rozdílnými ambicemi a rozdílnými očekáváními Uličníků a Bratrů stála právě tato rozdílná definice možnosti úspěš ve společnosti, která vyvěrala z nejužšího prostředí, v němž Uličníci a Bratři vyrůstali – z hodnot, s nimiž se ztotožňovali. Podle MacLeoda se jedná o kulturní autonomii v rámci strukturálních omezení společnosti. Chceme-li porozumět rozdílným profesním ambicím chlapců z jedné a té samé čtvrti, jejichž rodiče patří do jedné a té samé třídy, musíme porozumět prostředí, v němž děti vyrůstají, specifické kultuře, kterou si osvojili. Musíme zkrátka poznat jejich názory, postoje a definice světa, které jsou nedílnou součástí reprodukce jejich společenského postavení.

Uličníci se vyznačovali nekonformností, nedodržováním pravidel a norem majority ve společnosti. Usilovali o to jít mimo hlavní proud společnosti, působit výstředně, odlišovat se. Mnozí z nich měli problémy s docházkou do školy, téměř všichni kouřili, pravidelně pili alkohol a brali drogy. Často se bez cíle potulovali po ulicích. Většina z nich se již dostala do konfliktu se zákonem. Bratři se naopak snažili být konformní, chtěli být jako velká část společnosti. Pravidelně chodili do školy, učili se, nekouřili, alkohol a drogy odmítali. Sportovali, hráli basketball, chodili na atletiku nebo do posilovny. Nikdo z nich neměl problémy s policií. Uličníci neakceptovali dominantní kulturu a nechápali sami sebe v jejích pojmech. Bratři se naopak s touto kulturou ztotožňovali. Pokud Uličníci doma nebo ve škole udělali nějaký kázeňský přestupek, nevěděli v tom problém, vyvolávalo to úsměv na jejich tvářích a v mnohých případech to dokonce chápali jako osobní vítězství. Pokud provedli podobný přestupek Bratři, pocíťovali zahanbení, trapnost a stud.

Jak Uličníci, tak Bratři žili v chudých rodinách. Tyto rodiny se ovšem lišily. Uličníci obvykle žili bez otce. Jejich matka byla bez vzdělání a ve většině případů neměla trvalé zaměstnání. Na své děti neměla téměř žádný vliv. Uličníci ji neposlouchali a její autoritu nerespektovali. Většina starších sourozenců Uličníků již měla osobní zkušenost s vězením. Bratři žili také v neúplných rodinách. Jejich rodiče byli také nezaměstnaní a také bez vzdělání. Někteří z jejich starších sourozenců ovšem dosahovali celkem slušných výsledků ve škole a neměli problémy se zákonem. Rodičovský vliv byl v rodině, kde Bratři žili, mnohem znatelnější než v rodině Uličníků. Rodiče Bratry ovlivňovali, diskutovali s nimi, radili jim a když bylo třeba, tak i přikazovali a zakazovali. Bratři jejich autoritu uznávali a jejich názory, rady, příkazy a zákazy respektovali.

Uličníci byli opoziční subkulturou vůči dominantní kultuře. Bratři naopak nechtěli nic jiného, než se se vzorci dominantní kultury ztotožnit a řídit se jimi. Tyto rozdílné postoje stojí podle MacLeoda za diferencí v profesních ambicích a životních očekáváních Uličníků a Bratrů. Ti první ideologii úspěchu odmítali, a proto byly jejich profesní aspirace nízké, ti druhí tuto ideologii přijímali, věřili ji, což se pozitivně promítalo do velikosti jejich aspirací a očekávání.

Uličníci ideologii úspěchu neodmítali proto, že by nevěřili sobě a svým schopnostem, ale proto, že byli přesvědčeni, že trh práce a společnost jsou nespravedlivě uspořádány. Nevěřili, že existuje rovnost příležitostí, že díky talentu a úsilí se člověk může propracovat do lépe postavených vrstev. Tvrdili, že společnost hůře postavené diskvalifikuje a lépe postavené zvýhodňuje. Znali to od svých rodičů a starších sourozenců, viděli to u svých přátel a známých ve čtvrti, v níž žili. Pokud by ideologii individuálního úspěchu uvěřili, pokud by připustili, že každý může v americké společnosti na základě svých schopností a píce získat dobré zaměstnání a propracovat se do vyšších vrstev, museli by připustit, že jejich rodiče, starší sourozenci, přátelé a známí jsou nejen líní a hloupí, ale také zcela neschopní. Místo toho, aby ideologie úspěchu mobilizovala schopnosti a talent Uličníků, byla pro ně naopak tím, co způsobilo, že na jakýkoliv svůj talent rezignovali, přestali mít ambice a ctižádost, a aby si vůbec zachovali kus sebeúcty, postavili se vůči této ideologii do opozice.

Bratři se naopak s ideologií úspěchu ztotožňovali. Selhání na trhu práce chápali jako osobní selhání člověka, jako nedostatek jeho schopností. Protože věřili v rovnost příležitostí, vnímali bariéry úspěchu a sociální mobility spíše než v sociální rovině v rovině personální. I když byly jejich objektivní šance díky barvě jejich pleti ještě menší než šance Uličníků, přesto necítili takovou beznaděj jako Uličníci, měli vysoké profesní ambice a svou budoucnost viděli v pozitivním světle. V tomto přesvědčení je paradoxně utvrzovala barva jejich pleti. To, že jejich rodiče měli a mají tak nízké sociální postavení, nevysvětlovali jejich individuálním selháním, ale jako důsledek rasových bariér, které byly v americké společnosti na konci šedesátých let (v době mládí jejich rodičů) mnohem větší, než jsou dnes. Současná společnost je podle nich tolerantnější a otevřenější a každý v ní má na základě vlastní píce a schopností šanci uspět.

Shrme-li MacLeodovu analýzu, můžeme říci, že reprodukci statusu hochů z chudých rodin ovlivňuje jejich porozumění strukturálním požadavkům společnosti. MacLeod existenci strukturálních požadavků nepopírá, ovšem stejně jako Willis ukazuje, že tyto požadavky jsou filtrovány skrze kulturu prostředí, v níž děti vyrůstají. A dodává: vnímání a interpretace těchto požadavků závisí nejen na hodnotách prostředí, ale ovlivňují je také další faktory jako etnická příslušnost, vrstevnická skupina, pohlaví (výzkum byl proveden pouze u chlapců, pro dívky by patrně některé z MacLeodových závěrů vůbec nemohly neplatit). Díky těmto faktorům mohou mít dvě skupiny hochů, které pocházejí ze stejné čtvrti a vyrůstají ve stejné společenské třídě, rozdílné profesní ambice, rozdílné názory na práci, školu a vzdělání a v konečném důsledku i rozdílné chování. Reprodukce společnosti tak nemá pouze strukturální a kulturní rovinu, ale také rovinu individuální, dodává MacLeod.

O osm let později se MacLeod do čtvrti Clarendon Heights vrátil. I když se Bratrům podařilo díky své ctižádosti získat vyšší vzdělání než Uličníkům, ve skutečnosti se jim nevedlo o moc lépe, protože se setkali s rasovými předsudky na trhu práce. Ideologii úspěchu ovšem neopustili.

Závěr

V úvodu této přehledové stati jsme si vytkli za cíl představit škálu odpovědí na otázku, proč společnost přetrvává z jedné generace na druhou, proč se sociální struktura moderní společnosti reprodukuje? Při reprodukci odpovědí na tuto otázku jsme viděli, že spor mezi

jejich autory je o tom, jestli škola slouží státu k udržení předem definované sociální struktury, anebo zdali žáci pocházející z odlišných společenských vrstev mají odlišné cíle a hodnoty, které vyniknou právě ve škole, jež zdůrazňuje pouze jeden typ hodnot odpovídající hodnotám vyšších tříd. Jinými slovy a v obecné rovině řečeno, spor spočívá v tom, zdali instituce ovlivňují způsob jednání nebo jednání podobu institucí.

Viděli jsme, že podle Althussera, Bowlese, Gintise a Kohna školní selekci determinují strukturální požadavky kapitalistické společnosti, zvláště pak její ekonomický a profesní systém. Škola slouží státu k přizpůsobení dětí do tříd, v nichž vyrostly. Bernstein, Heathová, Willis a MacLeod naopak chápou školní selekci jako důsledek rozdílných kulturních prostředí, z nichž děti pocházejí. Ukázali jsme, že Bernstein a Heath kladou důraz na jazykovou výchovu dětí, Willis na zkušenosti dělnických hochů a MacLeod na definici úspěchu ve společnosti, která souvisí s velikostí vzdělanostních a profesních aspirací. Tyto faktory a s nimi spojené hodnoty prostředí, v němž dítě vyrůstá, hrají podle těchto autorů roli v reprodukci třídní struktury moderní společnosti. Nakonec jsme viděli, že Pierre Bourdieu zužitkovává oba tyto přístupy a ukazuje, že bychom je neměli pojímat izolovaně. Jsou to dvě strany jedné a té samé mince, jsou to dva aspekty jednoho a toho samého jevu, jimiž se autoři nalevo i napravo zabývají izolovaně. Pomocí konceptu habitu Bourdieu spojuje strukturální charakteristiky společnosti s kulturou jednotlivých vrstev a ukazuje, že kultura produkuje strukturu společnosti, která zpětně přispívá k její existenci. Škola pak tím, že zhodnocuje kulturní kapitál, jehož velikost souvisí s postavením rodiny v třídní struktuře společnosti, přispívá k jeho reprodukci.

Tomáš Katrňák vystudoval sociologii na Fakultě sociálních studií MU v Brně. V roce 2002 na téže fakultě obhájil disertační práci *Od kolébky k manuální práci: kulturní reprodukce dělníků*. V současnosti je zaměstnán na katedře sociologie FSS MU. Vedle reprodukce sociálních nerovností se zabývá sociální stratifikací, třídní analýzou, sociální mobilitou a partnerskými a manželskými vztahy.

LITERATURA

- ALTHUSSER, L., 1971: Ideology and Ideological Apparatuses (Notes towards an Investigation). s. 127-186. In: Louis Althusser: Lenin and Philosophy and Other Essays. Monthly Review Press, New York.
- BERNSTEIN, B., 1971: Class, Codes and Control: Volume 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Routledge & Kegan Paul. London.
- BERNSTEIN, B., 1975: Class, Codes and Control: Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions. Routledge & Kegan Paul. London.
- BOURDIEU, P., 1966: L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture. Revue française de sociologie 7, No. 3, s. 325-347.
- BOURDIEU, P., 1971: Reproduction culturelle et reproduction sociale. Social Sciences Information 10, No. 2, s. 45-79.
- BOURDIEU, P., 1977: Outline of A Theory of Practice. Cambridge University Press, Cambridge.
- BOURDIEU, P., 1986: The Forms of Capital. s. 241-258. In: John G. Richardson: Handbook of Theory and Research for Sociology of Education. Greenwood Press, New York.
- BOURDIEU, P., 1989a: La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps. Editions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU, P., 1989b: Le sens pratique. Editions de Minuit, Paris.

- BOURDIEU, P. - PASSERON, J.-C., 1970: La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Editions de Minuit, Paris.
- BOWLES, S., 1967: The Efficient Allocation of Resources in Education. *Quarterly Journal of Economics* 81, No. 2, s. 189-219.
- BOWLES, S., 1972: Schooling and Inequality from Generation to Generation. *Journal of Political Economy* 80, No. 3, s. 219-251.
- BOWLES, S., 1977: Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labour. s. 137-153. In: Jerome Karabel; Anthony H. Halsey: *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, New York.
- BOWLES, S. - GINTIS, H., 1976: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Routledge & Kegan Paul, London.
- BOWLES, S., 1974: Valerie I. Nelson: The 'Inheritance of IQ' and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality. *The Review of Economics and Statistics* 56, No. 1, s. 39-51.
- CICOUREL, V. A. - KITSUSE, T. J., 1963: *The Educational Decision-Makers*. Bobbs-Merrill. Indianapolis.
- FEATHERMAN, L. D. - HAUSER, R. M., 1978: *Opportunity and Change*. Academic Press, New York.
- GIROUX, A. H., 1983: *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey. New York.
- HALLER, O. A. - PORTES, A., 1973: Status Attainment Processes. *Sociology of Education* 46, No. 1, s. 51-91.
- HEATH, B. S., 1983: *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HOWELL, M. F. - MCBROOM, L. W., 1982: Social Relations at Home and at School: An Analysis of the Correspondence Principle. *Sociology of Education* 55, No. 1, s. 40-52.
- KERCKHOFF, C. A., 1976: The Status Attainment Process: Socialization or Allocation? *Social Forces* 55, No. 2, s. 368-381.
- KOHN, L. M., 1977: *Class and Conformity: A Study in Values. With Reassessment*. The University of Chicago Press, Chicago.
- MACLEOD, J., 1995: *Ain't No Makin' It: Aspirations & Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Westview Press, Boulder.
- REID, I., 1968: *The Sociology of School and Education*. Fontana Paperbacks, London 1986.
- RIESMAN, D., 1968: *Osamělý dav*. Mladá fronta, Praha.
- SEWELL H. W. - HALLER, A. O. - PORTES, A., 1969: The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34, No. 1, s. 82-92.
- SEWELL H. W. - HALLER, A. O. - OHLENDORF, G. V., 1970: The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35, No. 6, s. 1014-1027.
- SEWELL, H. W. - HAUSER, R. M., 1975: *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*. Academic Press, New York.
- WILLIS, P., 1977: *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon ouse, London.