

# VZDĚLÁVÁNÍ, DEVALVACE KULTURNÍHO KAPITÁLU A SOCIÁLNÍ REPRODUKCE. SROVNÁNÍ BOURDIEHO A WILLISE

SOLVEJG JOBST, JAN SKROBANEK<sup>1</sup>

**Anotace:** Na jednu stranu má vzdělání v současnosti velký společenský význam, na druhou školní vzdělávání posiluje svůj exkluzivní charakter. V tomto kontextu se studie zabývá dvěma odlišnými teoretickými pohledy na sociální reprodukci a školní vzdělávání: Bourdieho „teorii kapitálu“ a Willisovu teorii „kulturní produkce“. Jedna teorie zdůrazňuje internalizaci správnosti dominantní kultury, druhá vyzdvihuje tvorbu alternativní kultury. Studie je zakončena tříúrovňovým modelem, který spojuje obě teorie.

**Klíčová slova:** kulturní kapitál, třídní společnost, vzdělání, školní vzdělávání, sociální reprodukce.

**Abstract:** On the one hand, education today has a high societal relevance. On the other hand, schooling strengthens its exclusionary character. In this context, the paper discusses two different theoretical perspectives on social reproduction and schooling: Bourdieu's "theory of capital" and Willis' "theory of cultural production". One theory stresses the internalisation of the rightness of the dominant culture; the other theory underlines the creation of an alternative culture. The paper concludes with a three-stage-model, that combines both conceptions.

**Key words:** cultural capital, class society, education, schooling, social reproduction.

## 1 ÚVOD

Důvěřujeme-li politickému diskursu, tak jak se například odráží v Lisabonské smlouvě, je vzdělávání klíčem k hospodářské prosperitě a sociálnímu růstu. Odpovídá to tomu, že se dnes hovoří o vzdělanostní společnosti nebo společnosti vědní. Potud sotva překvapí, že se vysoká hodnota vzdělání odráží v chování mladých lidí, neboť narůstá počet těch, kteří ukončují vyšší sekundární vzdělávání a pokračují ve své vzdělávací dráze na univerzitě nebo vyšší odborné škole (srov. OECD 2007). Vzdělání se tedy jeví nejen z hospodářského, ale především biografického hlediska jako významná veličina utvářející budoucnost. Nelze přehlédnout, že akademický titul silně ovlivňuje šance na trhu práce, zdraví, pozdější příjmy, varianty seberealizace nebo vnímání života (např. Hradil 2006, s. 160).

---

<sup>1</sup> Překlad: Kateřina Vlčková.

Chtít však zachytit samotné vzdělávání v jeho prosperující funkci, by bylo nejen jednostranné, ale také by to přispívalo k „polovzdělávání“, tj. vzdělávání, které slouží čistě instrumentálním účelům a podle Adorna (1959/1972) je třeba na ně nahlížet jako na podstatný aspekt ideologického objasňování. Naproti tomuto instrumentálně omezenému pohledu, chápeme vzdělávání jako komplexní sociální a kulturní proces, který můžeme charakterizovat dvěma dimenzemi. Vzdělávání se jednak vztahuje k hospodářským a politickým požadavkům společnosti, kterým má ve standardizovaných institucionalizovaných vzdělávacích procesech odpovídat. Např. školní vzdělávání tak slouží rozvoji pracovních sil, politické loajality, národní nebo evropské identity. Druhá stránka pojmu vzdělávání zdůrazňuje internacionalizaci světa, sociálních struktur a sociálních interakčních vzorců subjektem. V tomto smyslu Humboldt mluví o sebevzdělávání nebo Adorno míní: „Vzdělávání je (...) kultura ze strany jejího subjektivního přivlastnění“ (Adorno 1959/1972, s. 94). V kontextu této druhé stránky nelze vycházet z nedostatku vzdělávání o sobě, neboť vzdělávací obsahy a strategie jsou vždy zprostředkovávány již světem mladého člověka (rodinou nebo vrstevnickou skupinou).

Je to právě vzájemné působení standardizovaného formálního (školního) vzdělávání a subjektivní životní stránky, které vysvětluje sociální reprodukci společenských nerovností školou. Sociální selekce se děje především tehdy, když požadavky (školních) institucí na vzdělávání nejsou schopny nebo jsou jen v nepatrné míře se propojit se vzdělanostním kapitálem vázaným na původ jedince (Bourdieu 2001, 1974, Bourdieu; Passeron 1971).

Vzhledem k tomu se nejeví výše citovaná subjektivní investice do vyšší vzdělanostní kvalifikace v žádném případě jako samozřejmá, naopak, je - zejména „oklamanou generací“ - zpochybňována (Bourdieu 1982, s. 241). Na jednu stranu dosahuje dnešní mládež, i když pochází ze spíše znevýhodněné třídy, většinou vyšších vzdělanostních certifikátů než jejich rodiče a musí vynaložit delší čas na institucionální učení, na druhou stranu zjišťuje, že tyto certifikáty ztrácejí kvůli zesílené akumulaci vzdělanostního kapitálu napříč všemi třídami na ceně a že dochází k zesílenému vytlačování „nižších školních dokladů o vzdělání“ ve světě práce. Zejména s tím přicházející vyloučení z výdělečného života způsobuje, že investice do školních výsledků je stále pochybnější, a to obzvláště u těch, pro které je obtížné si kulturní kapitál osvojit.

Tento vývoj vede ke třenicím, které ohrožují jak sociální inkluzi, tak systémovou integraci. V době, kdy evropské státy ustupují ze svých sociálních úloh, kdy se evropská ekonomika stále více měří podle globalizujícího tržního liberalismu, kdy rostou regionální a sociální disparity a chudoba se šíří především mezi mladým obyvatelstvem Evropy (srov. Bourdieu 1998b, Delhey 2001, Eurostat 2002, Hamburger et al. 2002, Heitmeyer; Imbusch 2005, Heschl 2003, Hradil; Immervoll 1997, Machonin; Tuček 1996, Schultheis; Schulz 2005), zostřují se důsledky sociální selekční funkce formálně školního vzdělávání pro utváření životního příběhu. Mimoto se zdá, že je narušena systémová integrace, tj. výměna práce mezi společenskými subsystemy. To se týká mimo jiné diskrepance mezi kvalifikačními výsledky školy a měnicími se

podmínkami světa práce<sup>2</sup>, stejně tak diskrepance mezi školním vzděláváním a politickým systémem, což se například ukazuje na politické rozmrzelosti mládeže.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání může být jen povrchně nahlíženo jako klíč k hospodářskému a sociálnímu růstu, že se v něm mnohem více odráží sociální a společenské problémy, mělo by být ústřední snahou vědy reflektovat probíhající vzdělávací procesy v jejich komplexitě a rozporuplnosti. Především se zřetelem k dominantní ekonomizaci diskursu vzdělávání (srov. např. Antunes 2006, Bourdieu 2000) by měly být vzdělávací procesy silněji vnímány a reflektovány z hlediska edukačně a socializačně teoretických aspektů. Obzvláště lze diskutovat o tom, která kultura se ve škole počítá a jak mládež zachází s devalvací jejich kulturních kapitálů.

Tyto problémy chceme nastínit z teoretické perspektivy, přičemž „teorie kapitálů“ Pierra Bourdieho a „teorie kulturní produkce“ (*cultural production*) Paula Willise tvoří ústřední referenční body. Nejprve rozpracováváme společné rysy obou teoretických konceptů. Poté představujeme zvláštnosti bourdieuvského konceptu sebeexkluze (sebevyločení, *self-exclusion*) a konfrontujeme ho s Willisovým konceptem kulturní diferenciaci (*cultural differentiation*). Nakonec spojujeme oba teoretické přístupy do tříúrovňového modelu sociální reprodukce (*social reproduction*) ve školních procesech a prostřednictvím těchto procesů, a klademe si otázku, zda je možné jimi proniknout.

Srovnání obou teoretických konceptů nám připadá pro diskusi o souvislosti mezi školou a sociální nerovností vhodné z následujících důvodů: Za prvé, obě teorie analyzují sociální reprodukční mechanismy jako komplexní souhru mezi formálním školním vzděláváním a vzděláváním vztahenému k životu. Za druhé jsou teoreticko-vzdělávací úvahy propojeny s teoreticko-mocenským pohledem na společnost. Tím, za třetí, poskytují nástroj, který bere v úvahu komplexnost vzdělávacích procesů a staví se proti populárnímu ekonomicko-instrumentálnímu zúžení chápání vzdělávání. Za čtvrté odpovídají Bourdieu a Willis ovšem zcela odlišně na otázku, jak mladí lidé zacházejí s devalvací jejich specifické kultury, ze které pocházejí. V těchto rozdílech tušíme slepá místa současné teorie, které chceme identifikovat a spojit do komplexního modelu.

---

2 Lze poukázat např. na obtížný přechod ze školy do odborné přípravy a povolání, při kterých mládež zůstává ve „vyčkávacím cyklu“ a musí se vyrovnat s nezaměstnaností, nebo se orientovat v džungli opatření. Pro zvládnutí těchto výzev má význam životní kompetence, např. pocit vlastní hodnoty, který však škola může vzhledem ke své selekční funkci podporovat jen v omezené míře.

## 2 PIERRE BOURDIEU A PAUL WILLIS – TEORETICKÉ POHLEDY NA VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1 PODOBNOSTI MEZI BOURDIEUM A WILLISEM

Obecně můžeme říci, že Pierre Bourdieu (1982, 1983, 1998, 2001 s Passeronem 1971) a Paul Willis (1981, 2004) sdílí integrační model, který pohlíží na společnost jako třídní společnost. Neexistuje sdílené schválení odlišných životních postupů. Nežijeme v sociálním řádu, jehož normativní vzory jsou obecně sdílené (podobně jako je to nahlíženo funkcionalistickou perspektivou). V tomto smyslu je vzdělávání analyzováno v rámci třídních vztahů a mocenské hierarchie, kde dominantní sociální skupina vlastní monopol zdrojů, který se snaží podporovat.

Takovýto přístup může být přiřazován k „paradigmatu monopolu“, které vedle „paradigmatu solidarity“ a „paradigmatu specializace“ reprezentuje jeden z přístupů k uchopení problému sociální inkluze a exkluze (Silver 1994). Zatímco „paradigma specializace“ chápe sociální řád jako výsledek reciproční výměny mezi konkurenčními zájmy a zatímco z perspektivy „paradigmatu solidarity“ (externí) morální a normativní hodnoty tvoří základ sociální koheze, „paradigma monopolu“ vyzdvihuje mocenské hierarchie společností a považuje exkluzi za výsledek interakce mezi třídami, sociální vrstvou a politickou mocí a za nástroj v rukou dominantní třídy, tj. těch, kteří jsou „zahrnuti“ („included“) (Silver 1994, s. 543). Ti, kteří jsou proti své vůli vyloučeni, dožadující se svého práva, se snaží získat přístup k obecným statkům (viz také Littlewood 1999, s. 4).

V kontextu svého pojetí společnosti identifikují Bourdieu a Willis školní vzdělávání jako ústřední nástroj exkluze, který reprodukuje vztahy nerovností mezi sociálními třídami.

Ačkoli vytvořili teorie vztahů mezi exkluzí a vzděláváním již v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století, jsou dodnes přínosné. Převažující konzervativní a reproduktivní charakter formálního vzdělávání se stal klíčovým prvkem v kontextu nových vzorců sociálního rozštěpení plynoucího z deindustrializace, uzavření učňovského vzdělávání a trhu práce, nedostatku výdělečného zaměstnání, modifikace programů sociální prosperity a zesílení kompetitivní sociální interakce (viz Littlewood 1999, Seifert; Solga 2005, Solga 2005, Willis 2004, Wacquant 2006, Hamburger 2002, Kronauer 2002 nebo studie PISA).

Především můžeme konstatovat, že Bourdieu a Willis představují dva klasiky jedné teorie vzdělávání, jejichž cílem je spojit praxi v mikrosystému školy s hierarchickou třídní strukturou společnosti. Při formulaci dalších myšlenek jdou však každý jinou cestou. Bourdieu se zaměřuje na strukturální požadavky instituce školy a Willis na kulturní interpretační výkon znevýhodněných žáků (*cultural interpretation*).

## 2.2 PIERRE BOURDIEU O SYMBOLICKÉM NÁSILÍ A SEBEEXLUZI

Škola představuje podle Bourdieho ústřední instituci moderní společnosti, ve které je reprodukován symbolický kapitál (*symbolic capital*) (Bourdieu 2001, s. 167). U této formy kapitálu se nejedná o jeho čtvrtou formu vedle kapitálu ekonomického, sociálního a kulturního, nýbrž o nadřazenou formu kapitálu (Bourdieu 1983). Ekonomický, kulturní a sociální kapitál má tendenci fungovat jako symbolický, jakmile ve skupině dosáhne uznání. Jelikož dochází k jeho uznání jako cenného „odpovídající vjemovým kategoriím, které jsou jím samotným prosazeny“ (Bourdieu 1992, s. 149), vytváří symbolický kapitál základ symbolické moci (*symbolic power*) – moci, která propůjčuje absolutní hodnotu určité perspektivě. „Vzdělanostní titul představuje možná univerzálně uznávaný a garantovaný symbolický kapitál, který má platnost na všech (národních) trzích (Bourdieu 1992, s. 150).

Již v sedmdesátých letech položili Bourdieu a Passeron základy teorie symbolického násilí (*symbolic violence*) na příkladu vztahů v pedagogické komunikaci obecně a na příkladu vyučovacího systému konkrétně. Každé pedagogické jednání ovlivňuje dvojí libovůle – kulturní libovůle a svévolné násilí (Bourdieu; Passeron 1973, s. 13 ad.). Kulturní libovůle (*cultural arbitrariness*) se projevuje tím, že následuje svévolná selekce toho, co má být u učícího se objektivně důležité a internalizováno jako cenná kultura. S tím je spojena inkluze jedinců do společného, vnímaného světa.

„Jedinci vděčí škole především za celou řadu aspektů, a není to jen společný jazyk a řeč, ale také prostředí setkání a dorozumění, společné problémy a společné způsoby, jak zacházet s těmito problémy.“ (Bourdieu 2001, s. 87).

Stejně tak podléhá kulturnímu zprostředkování svévolné násilí (*arbitrary violence*), které spočívá v tom, že dominantní skupina disponuje společností uznávaným kapitálem, který jí umožňuje reprodukovat právě svou kulturu a povýšit ji na měřítko platné pro všechny. Každá pedagogická činnost je proto symbolickým násilím, neboť jsou jejím prostřednictvím reprodukovány určité světové názory, samozřejmosti, zkrátka kultura dominantní skupiny.

Z těchto úvah vyplývá, že funkce školy se nevyčerpává předáváním kulturních statků, nýbrž že předávání vždy implikuje sociální reprodukční funkci, neboť osvojení dominantní kultury předpokládá nástroje osvojení, kterými disponují pouze členové dominantní skupiny. Institucionalizovaný vyučovací systém, který se rozvinul spolu s moderní společností, může proto tak efektivně vykonávat své vnější funkce reprodukce kulturní libovůle (kulturní reprodukce) a reprodukce vztahů mezi třídami nebo skupinami (sociální reprodukce), neboť je zastře právě svou vštěpovací funkcí, tj. rozvojem habitu „jako produktu zvnitřnění principů kulturní libovůle“ (Bourdieu; Passeron 1973, s. 45).

Je to zejména tato autocenzura - zvnitřněné „právoplatné“ vyloučení vlastní osoby ze školního úspěchu, kterou pedagogická práce přispívá k prosazení materiálních a symbolických zájmů vládnoucích skupin nebo tříd (Bourdieu; Passeron 1973, s. 56). Hlavní funkcí školy je tedy učit děti, že úspěch a neúspěch v přístupu ke kulturně dominantnímu kapitálu (tj. školní vysvědčení) je výsledkem jejich

individuálních dovedností nebo nadání. V tomto kontextu proklamovaná formální rovnost pedagogické činnosti je ve skutečnosti „pro to zástěrkou a ospravedlněním lhostejnosti vůči reálným nerovnostem s ohledem na poznatky, které jsou vyučované či spíše vyžadované“ (Bourdieu 1974, s. 38). Výsledkem nucené sebeexkluze je internalizace správnosti dominantní kultury. Žáci říkají: „Není to systém, jsem to já, nemám schopnost být dobrý“. Aby autoři charakterizovali tyto skryté závislosti školy na společenských mocenských strukturách, mluví také o relativní autonomii školy, to znamená o pouze zdánlivé autonomii, která je ve skutečnosti závislá na společenských třídních strukturách (Bourdieu; Passeron 1973, s. 86 ad.).

Méně strukturně deterministicky lze vnímat teorii kapitálů v pozdních pracích Bourdieuho a Wacquanta. Zde je zřejmé, že kapitál má hodnotu pouze ve spojení s určitou oblastí (polem) a jeho „nositelům“ propůjčuje specifickou, na dané pole vztahenou autoritu. Ta je však vždy také konfrontována s odporem a protestem (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 133), čímž toto pole jako místo neustálých proměn a kulturní produkce získává na významu (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 134). To znamená, že hodnota kapitálů není neměnná, nýbrž sociálně generovaná tím, že aktéři bojují o zachování nebo změnu silových vztahů v poli (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 124 ad.). Tím není třeba předpokládat nutně úspěšnou vštěpovací práci ve škole, nýbrž školní pole může být nahlíženo jako místo, v němž probíhají střety ohledně udržení nebo změny hodnot kapitálů. Jinak řečeno hodnota kapitálů, symbolická moc a násilí, které plynou z jejich vlastnictví, jsou vždy dočasné, křehké a libovolné. Proto mají symbolické boje – když pak vzniknou – vždy jeden cíl: jde o kontrolu významu, resp. významnosti kulturního kapitálu. Kdo zde získá kontrolu, je schopen kategorie vnímání a klasifikace, které konstruují a reprezentují sociálních skutečnost, získat nebo změnit ve prospěch svých zájmů (Bourdieu 1992, s. 147).

### 2.3 PAUL WILLIS O KULTURNÍ PRODUKCI A PARCIÁLNÍ PENETRACI

Více než Bourdieu zdůrazňuje Willis (1981, 2004) produktivní aspekt třídní reality. V etnografické studii „Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs“<sup>3</sup> studoval skupinu chlapců z dělnické třídy z typického průmyslového města, které nazval Hammertown, během jejich školního i volného času, stejně tak v jejich rodině. Ukázal jednak, jak tyto dělnické děti (chlapci) produkují odporující kulturu (*resistance culture*) vůči kultuře dominantní. Ve vymezení se vůči konformním žákům - zvaným „earoles“ - a učitelům vytvářela mládež dělnické třídy - „lads“ - společnou opoziční kulturu, která odpovídá kultuře, ze které pocházejí.

Nejdůležitější dimenze této školní opoziční kultury dělnických dětí spočívá v osobní opozici vůči autoritám (Willis 1981, s. 24). Ta se spojuje s dalšími prvky jako jsou odmítání duševní práce ve prospěch fyzické práce, sexistické a rasistické zaměření a chování, silný konzum alkoholu a cigaret, stejně jako pečlivý výběr atraktivního oblečení odpovídajícího školní opoziční kultuře.

Na druhou stranu Willis mohl objasnit, že teprve aktivní odpor mládeže proti školnímu normování jim umožňuje po ukončení školního vzdělávání pracovat

3 „Učení se dělníkem. Jak děti z dělnických tříd dostávají práce dělnické třídy“.

v továrně a v nižších pozicích zachovat svou identitu. Paradox spočívá v tom, že je to právě ona vytvářená kulturní forma školního odporu, která má podíl na udržení „materiální produkce podle kapitalistického modu“ (Willis 1981, s. 247).

Ve srovnání s Bourdieuem jde Willis jinou cestou, aby teoreticky zachytil vztahy mezi kulturou a sociální reprodukcí. Zatímco Bourdieu zdůrazňuje vliv dominantní kultury na žáky z „nižších sociálních tříd“, neboť tito internalizují jim školou připisovanou nedostatečnost, chápe Willis mládež jako aktivní a kreativní tvůrce svého životního prostředí, přičemž se škola jeví jako místo nepředvídaných kulturních interpretací (Willis 1981, s. 253; Gordon 1984, s. 114).

Pro analýzu sociální reprodukce ve škole a prostřednictvím školy je proto ústřední kulturní produkce. Ta není nutně odpovědí na požadavky dominantní skupiny, je výrazem zakoušených rozporů nedominující kultury ve školní instituci (Gordon 1984, s. 108). Těmito zásadními úvahami zdůrazňuje Willis (2004) kreativní a kolektivní jednání objektivně znevýhodněných, neboť jsou subjekty kulturní produkce, zdůrazňuje symbolickou materiálnost tohoto procesu, neboť stejně jako materiální produkce potřebuje i kulturní produkce materiálie, a sice symbolické materiálie stejně tak jako sociální a kulturní efektivitu kulturní praxe, neboť její produkty jsou „významy a výrazy užitečnými samy o sobě, ale také, jedním či druhým způsobem, užitečnými pro vytváření významu ekonomických pozic a vztahů“ (Willis 2004, s. 171).

Proces, kterým se dělnická kultura v institucionálním rámci školy tvořivě manifestuje, označuje Willis jako diferenciaci.

„Diferenciace je proces, pomocí kterého jsou reinterpretovány, oddělovány a rozlišovány typické výměny očekávané ve formálním, institucionálním paradigmatu s ohledem na zájmy, pocity a významy pracující třídy.“ (Willis 1981, s. 62).

Postupy kulturní produkce mohou objektivně znevýhodněné mládeži pomoci proniknout<sup>4</sup> jejich existenčními podmínkami. V případě „lads“ mohl Willis ukázat, že se dívají na individualismus a meritokracii školy určitou skupinovou logikou, která vychází z toho, že ani školní absolutoria jim nemohou pomoci stoupat v sociální hierarchii, nýbrž že dojde k inflaci těchto dokladů o vzdělání (Willis 2004, s. 173).

Ve výsledcích svého etnografického výzkumu identifikuje Willis „jednostranná (parciální) pronikání“ (*partial penetration*), protože pronikání existenčními podmínkami jsou kladena omezení (*limitation*). Existují „bloky, rozdíly a ideologické efekty, které dezorientují a brání plnému rozvoji a vyjádření těchto podnětů“ (Willis 1981, s. 19). Jako omezení působí například dělnickou mládeží zvnitřněné fundamentální oddělení duševní a tělesné práce a mezi pohlavími. To jsou prvky, kterými mládež sama upevňuje ústřední aspekty dominující ideologie (Willis 1981, s. 216 ad.). Souhra mezi omezením a pronikáním vede nakonec k otázce, za jakých podmínek vede pronikání, jež je kulturní produkci vlastní, k radikálnímu přerušení sociální reprodukce (Willis 2004, s. 174).

4 Pronikání (*penetration*) znamená: „podněty uvnitř kulturní formy k proniknutí existenčními podmínkami jejich členů v rámci sociálního celku, ale způsobem, který není soustředěný, esencialistický nebo individualistický.“ (Willis 1977, s. 119; 2004, s. 172 ad.).

### 3 SOCIÁLNÍ REPRODUKCE A VZDĚLÁVÁNÍ – SPOJITOST MEZI BOURDIEUM A WILLISEM

Zprvu se zdá, že Bourdieu a Willis vysvětlují procesy sociální reprodukce ve škole zcela odlišně. Zatímco jeden zdůrazňuje institucionalizované vštěpování, zaměřuje druhý pozornost na odpor mládeže vůči školním požadavkům. Při podrobnějším zkoumání se však ukazuje, že tak jsou označovány různé úrovně jednoho a téhož problému – totiž reprodukční mechanismy sociální nerovnosti prostřednictvím školy. Následujícími úvahami bychom chtěli shrnujícím způsobem představit tříúrovňový model, a tím možnost integrace obou přístupů do komplexního vysvětlení sociální reprodukce prostřednictvím školního vzdělávání.

#### **Tříúrovňový model komplexního vysvětlení vztahu mezi sociální reprodukcí a školním vzděláváním**

Chceme-li uchopit mechanismy sociální reprodukce prostřednictvím školy v jejich společenské a biografické komplexnosti, je třeba analyticky rozlišovat tři úrovně a analyzovat jejich vzájemné působení: Úroveň společenských struktur, institucionální úroveň společenských subsystémů a úroveň kulturní produkce.

**Úroveň struktur:** Chápání společnosti z perspektivy klasických teorií zažívá v současnosti v teoreticko-vzdělávacím diskurzu renesanci, přičemž zejména Bourdieuho explicitní vypracování rozdělení kapitálu v sociálním prostoru zaujímá ústřední postavení (např. Reay 2006, Savage 2003, Skeggs 2004, Littlewood 1999, Bittlingmayer, Bauer 2006). V Bourdieuho perspektivě se společnost jeví jako sociální prostor, v němž aktéři z důvodu svého ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu zaujímají různé sociální pozice. Hodnota kapitálů je přitom definována těmi, kteří patří k vládnoucí třídě a disponují symbolickým kapitálem.<sup>5</sup> Tím při určování významu kulturního kapitálu neplatí všechna ohodnocení stejně. Větší šance vykonávat kontrolu nad významem mají spíše ti, kteří disponují vysokou mírou symbolických zdrojů. Jsou - ve smyslu Bourdieuho „nobiles“ – schopni „prosadit pořadí hodnot, které je výhodné pro jejich produkty“ (Bourdieu 1992, s. 149). Jsou schopni nechat věci fungovat ve svůj prospěch.

V každé společnosti existují ovšem různé symbolické síly, které chtějí prosadit své interpretační zájmy. Tím existuje trvalý konflikt, při kterém jsou interpretační výhry – tj. kontrola symbolických zdrojů – jedné strany možné jen skrze interpretační ztráty druhé strany. „Chce-li člověk změnit svět, musí změnit způsob, jakým je

5 Podobně jako Marx (1988, s. 784) rozlišuje i Bourdieu tři třídy, přičemž vedle ekonomického kapitálu zavádí především kulturní kapitál (habitus) jako podstatný odlišující znak (Bourdieu 2001, s. 176 ad.). Vládnoucí třída (buržoazie) se prostřednictvím distinkce snaží zachovat odstup k životním formám jiných sociálních skupin. Dělí se do dvou skupin: těch, jejichž reprodukce závisí na ekonomickém kapitálu a těch, jejichž reprodukce závisí na kulturním kapitálu. Střední třída (maloměstanská) se neustále snaží kulturně přizpůsobit horní vrstvě (habitus snažení). Jedna skupina – stará střední třída (řemeslníci) – se reprodukuje prostřednictvím ekonomického kapitálu. Reprodukce druhé skupiny – nové střední třídy (služby) probíhá skrze kulturní kapitál. Ve spodní třídě (dělnická třída) dominuje boj o existenci, kterou charakterizuje habitus nutnosti.



svět »dělán«. To znamená, člověk musí změnit pohled na svět a praktické operace, kterými jsou produkovány a reprodukovány skupiny.“ (Bourdieu 1992, s. 152).

**Úroveň institucionalizovaných vzdělávacích procesů:** Třídní a kapitálově teoretická makroperspektiva nachází snadno návaznost na teoreticko-vzdělávací úvahy (globální trendy ve vzdělávání srov. Adick 2008, s. 195), neboť školním vzděláváním je akumulován konkrétní kulturní kapitál, který má udržovat nerovnostní vztahy v sociálním prostoru. Stejně jako Bourdieu a Passeron také Willis vidí školu jako ústřední instanci pro reprodukci stávajících sociálních, kulturních a ekonomických hierarchií společnosti. Především tradiční interpretace Bourdieho a Passerona se přitom soustřeďuje na vštěpovací práci institucionalizovaného formálního vzdělávání. Nejeefektivněji vykonává škola svou reprodukční funkci tehdy, když se jí daří, aby se hodnotnost ve škole dominujícího kulturního kapitálu jevila jako samozřejmá a nevyvratitelná. To se děje především tehdy, když žáci, kteří nedisponují odpovídajícím kapitálem, internalizují tento deficit jako vlastní nedostatečnost, uznávají hodnotu dominantního kapitálu a svůj vlastní kapitál, vztahující se k jejich původu - takto škola působí - ignorují, a tím znehodnocují. Výsledkem je, že škola reprodukuje společenské principy rozdělování. V souvislosti s Willisovou teorií může být vštěpovací práce, na kterou odkazují Bourdieu a Passeron, interpretována jako omezení pronikání existenčními podmínkami, které především nedovoluje žádné závěry o skutečném zacházení mládeže se školní kulturou. Spíše se na této druhé úrovni objevuje otázka, co má být žákem v kontextu školního vzdělávání zvnitřněno jako dominantní kultura, resp. symbolický kapitál.

**Úroveň kulturní produkce:** Je zásluhou Willise, že objektivně znevýhodněná mládež není vnímána z pohledu jejich školního deficitu, nýbrž že je na ně nahlíženo jako na aktivní tvůrce své situace. Materiální základ jednání – symbolický materiál – jim k tomu dává jejich vlastní kulturu, která je sice ve formálních procesech vzdělávání bezcenná, nikoli však v kontextu neformálního životního (sebe)vzdělávání. Na úrovni kulturní produkce nelze proto vycházet z nutného úspěchu institucionálně zajištěné vštěpovací práce, nýbrž je třeba analyzovat zacházení mládeže se znehodnocováním jejich děděných kapitálů. Je zajímavé, že se v teorii Bourdieho a Passerona nenacházejí žádné poukazy na možnost „penetrace“.

V základě odmítá mládež přesně to, co v konečném důsledku školu a v ní realizované „pedagogické činnosti“ legitimizuje. Mládež tím proniká do toho, resp. rozpoznává, že v soutěži o „nejlepší“ známky, „nejlepší“ vědomosti nebo „nejlepší“ dovednosti právě kvůli dominanci jim cizí kultury, resp. jim cizího kulturního kapitálu, nemají stejné šance jako členové dominantní skupiny. „Exkluzivní“ kulturní kapitál dominantní skupiny (skupin) ve společnosti, záruka úspěchu a růstu, a tím záruka reprodukce třídních pozic a privilegií, jim zůstane odepřena. „Meritokratický ideál“ je rozpoznán jako ideologické zakódování legitimizované nerovnosti a zavržen jako neúčinný. Protože právě toto poznání objektivního znevýhodnění je pro postiženou mládež tak bolestné a ohrožující z hlediska jejich sebepojetí, stává se atraktivní nehegemoniální opoziční kultura. Nabízí možnou ochranu před ohrožením hodnoty sebe sama a sebeexkluzí, dává pozici svých členů identitu, vysvětluje ji právě nikoli prostřednictvím přizpůsobení se vyžadované nadřazenosti a pod-

řazenosti kulturního kapitálu, nýbrž prostřednictvím obrácení vztahu dominantních versus podřazených kulturních kapitálů sociálních skupin, popř. kategorií. „Při pronikání protiklady uvnitř školy s žáky z dělnické třídy pomáhá školní opoziční kultura osvobodit své členy od břemene konformismu a konvenčních školních výsledků. Umožňuje, aby se jejich schopnosti a potenciály zakořenily někde jinde.“ (Willis 1977, s. 130). Tím přicházející odmítnutí vzorců nadřazenosti a podřízenosti, které mají být uznány jako legitimní, je ve skutečnosti radikálním činem, neboť „se odmítá domluvit na vlastním potlačování“ (Willis 1977, s. 128).

**Vzájemné působení tří úrovní:** Zatímco Bourdieu vidí sociální reprodukci zajištěnou prostřednictvím vštěpovací práce školy, je to pro Willise právě odpor mládeže k této vštěpovací práci, který přispívá k sociální reprodukci společenských struktur. Prvky opoziční školní kultury umožňují dětem z dělnických rodin, aby odpovídaly požadavkům trhu práce. Toto parciální pronikání rozporuplností a manipulací, na které poukazuje Willis, a z toho plynoucí reakce ve smyslu kulturní diferenciaci, nevede běžně k erozi vládnoucích vztahů. Naopak, praxe opoziční kultury (Willis) reprodukuje ve stejné míře jako praxe autoexkluze zprostředkovávaná v pedagogických činnostech (Bourdieu a Passeron) stávající vztahy nadřazenosti a podřízenosti třídní společnosti. Tak třídní struktura – navzdory opoziční kultuře – nepřestává existovat.

Na tomto pozadí vyvstává otázka, zda existuje vůbec možnost změnit stávající vztahy nadřazenosti a podřízenosti, a tím třídní strukturu a s tím spojené rozdělení privilegií? Za jakých podmínek se pronikání kulturní produkci podaří radikální přerušit sociální reprodukce?

#### 4 ŠKOLA A SPOLEČENSKÁ ZMĚNA: ZÁVĚRY

Willis poznamenává správně, že opoziční kultuře je vlastní kvazi revoluční síla, neboť se jí přinejmenším částečně daří proniknout kulturní reprodukci stávající třídní společnosti a narušit tak institucionálně zacílené kulturně reprodukční směry – jako je tomu v případě školy. Ovšem to se daří dělnické mládeži jen s ohledem na školní kulturu, nikoli s ohledem na ekonomii jejich každodenního života. Naopak, právě prostřednictvím kulturní distinkce ze strany dělnické mládeže je sice zpochybňována dominantní školní kultura, nikoli však obecně přiřazení k třídně specifickým diferencovaným oblastem dělnické kultury (popř. třídy). Toto přiřazení, tj. jeho s jistotou hraničící umístění do hospodářského sektoru modrých límečků, si mládež zcela uvědomuje. Zdroje, které jsou skrze to anticipovány jako přístupné, jsou pak také tím, co jim umožňuje opoziční kulturu.

Podle Bourdieuho implikuje vykonávání symbolického násilí zásadně dva možné scénáře: Buďto je zvnitřněna logika vládnoucího společenského řádu, a tím reprodukována, anebo je zpochybněno rozdělení kontroly ve smyslu disponibility kapitálu a s ním spojených symbolických hierarchií a klasifikací. Zůstává-li v prvním případě zachován status quo třídně specifického rozdělování pozic v sociálním prostoru, je toto v druhém případě zpochybněno. Objektivně znevýhodnění žáci začínají vybočovat ze symbolického klasifikačního systému dominantní kultury

a nemluvit „řečí vládnoucích“. Nechtějí již uznávat, resp. akceptovat platnost symbolických principů rozdělování, které jsou základem rozpoznání, hodnocení a jednání aktérů nebo skupin aktérů. Ti, kteří vládnou, „musí ale vždy počítat s odporem, protestem, nároky, „politickými“ nebo také nepolitickými požadavky ovládnutých“ (Bourdieu; Wacquant 1996, s. 133). To se děje tak, že je vyžadována, popř. nárokována šance na definování kulturního kapitálu (srov. také Coleman 1995, s. 186 ad.).

Právě v tomto bodě lze spojit přístupy Bourdieho a Willise. Mládež ve studii Willise jasně ukazuje svůj protest, své nároky a požadavky. Především postupují přesně podle modu signifikance, který Bourdieu výstižně popisuje jako boj proti převládajícímu symbolickému klasifikačnímu systému. Ovšem u Willise je mládež příliš silně orientovaná na svou ekonomickou reprodukci v hospodářských sektorech, které jsou jí vyhrazeny, než aby toto rebelství mohlo skutečně představovat hrozbu pro stávající klasifikační systém. Proto není status quo v žádném případě měněn.

Bourdieu i Willis poukazují na to, co by se mohlo stát, kdyby byl porušen modus signifikance ekonomické reprodukce kvůli měnícím se ekonomickým vztahům, když by se specifické kulturní formy (právě i opoziční kultury) staly pro strukturální integraci dysfunkčními. Tak dnes v kontextu probíhajících strukturálních změn v důsledku deindustrializace získává produkce opoziční kultury jinou roli než měla ještě v 70. letech, kdy ji Willis zkoumal. Tehdy nacházela opoziční kultura nejen svůj kulturní ekvivalent v dělnické kultuře industriálních center Velké Británie, ale také svou funkcionální roli při strukturální integraci trhu práce. Připravovala dělnickou mládež na to, aby vůbec teprve mohla být v odpovídajících oblastech činná. Tento aspekt se dnes téměř zásadně změnil. Produkce opoziční kultury u znevýhodněné mládeže sice kontinuálně probíhá, ale jen zřídka nachází svůj funkcionální ekvivalent. Spíše se za podmínek rostoucího nedostatku výdělečné práce -především v málo placených oblastech trhu práce - zostruje desintegrace vzdělávacího a pracovního trhu. Právě v tom spočívá dosud stěží odhadnutelná negativní dynamika. Kulturní diferenciací jako produktivní zacházení s objektivním nebo subjektivním znevýhodněním zvyšuje sice sociální integraci ve zdrojové skupině (umožňuje uznání, stabilizaci identity), zostruje však také strukturální desintegraci vzdělávacího a pracovního trhu, protože je s jejich funkcionálními požadavky stále méně kompatibilní.

Právě v tomto momentu začíná vlastní změna silových vztahů a rozdělení moci ve společnosti. Vše ostatní – lhostejno jak rozdílně vypadá opoziční kultura(y) - nezůstává nakonec ničím jiným než koloritem k hierarchicky vystavěné třídní společnosti. „Identifikovat kulturní rovinu a rozumět jí, je aktivní krok k tomu, aby byla přiblížena sebeuvědomění, a tím politickému, rozpoznání, že v materiálnosti svých výsledků se kulturní stává materiální mocí. Takováto politizace kultury je vlastně jedním z předpokladů dlouhodobé strukturální změny a její organickou součástí“ (Willis 1981, s. 192).



- Bourdieu, P. *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1992.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1996.
- Bourdieu, P. et al *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz : UVK, 1998.
- Bourdieu, P. Ich rede nicht von Revolution. Interview mit Greffrath, M., Semler, C. In *Taz*. Nr. 6169 vom 17.06.2000, 2000, s. 4-5.
- Bourdieu, P. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg : VSA-Verlag Hamburg, 2001.
- Bourdieu, P. *Absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg : Orange-press, 2003.
- Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Coleman, J. S. *Grundlagen der Sozialtheorie, Bd. 2*. München : R. Oldenbourg Verlag, 1995. URL: [http://ubdbs.ub.uni-leipzig.de/libero/WebOpac.cls?VERSION=2&ACTION=AUTHOR&RSN=110448&DATA=UBL&TOKEN=vLJkzBnYY32896&Z=1^t,\\_blank](http://ubdbs.ub.uni-leipzig.de/libero/WebOpac.cls?VERSION=2&ACTION=AUTHOR&RSN=110448&DATA=UBL&TOKEN=vLJkzBnYY32896&Z=1^t,_blank)
- Delhey, J. *Osteuropa zwischen Marx und Markt. Soziale Ungleichheit und soziales Bewusstsein nach dem Kommunismus*. Hamburg : Krämer, 2001.
- EUROSTAT; Europäische Kommission. *Beschreibung der sozialen Lage in Europa 2001*. EK : Brüssel, 2002. URL: [www.europa.eu.int/comm/eurostat](http://www.europa.eu.int/comm/eurostat).
- Gordon, L. Paul Willis. Education, Cultural Production and Social Reproduction. *British Journal Sociology of Education*, 1984, roč. 5, č. 2, s. 105-115.
- Hamburger, F. et al. *Gestaltung des Sozialen - eine Herausforderung für Europa. Bundeskongress Soziale Arbeit 2001*. Opladen : Leske & Budrich, 2002.
- Heitmeyer, W.; Imbusch, P. (Eds.) *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Heschl, F. *Die soziale Ungleichheit im europäischen Integrationsprozess. Stiefkind des Europäischen Rates?* Graz : Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, 2003.
- Hradil, S. *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
- Hradil, S.; Immervoll, S. (Eds.) *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen : Leske & Budrich, 1997.
- Kronauer, M. *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt / M. : Campus Verlag GmbH, 2002.
- Littlewood, P. Schooling, exclusion and self-exclusion. In Littlewood, P. (Ed.) *Social exclusion in Europe. Problems and paradigms*. Ashgate : Aldershot, 1999, s. 62-183.
- Machonin, P.; Tuček, M. (Eds.) *Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1996.
- Marx, K. Der Akkumulationsprozeß des Kapitals. In *Marx-Engels-Werke* 23. Berlin : Dietz Verlag, 1988, s. 589-802.
- OECD *Education at a glance 2007: OECD indicators*. OECD : Paříž, 2007.
- Reay, D. The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 2006, roč. 54, č. 3, s. 288-307.

- Savage, M A new class paradigm? Review article. *British Journal of Sociology of Education*, 2003, roč. 23, č. 4, s. 535-541.
- Sschultheis, F.; Schulz, K. *Gesellschaft mit begrenzter Haftung: Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz : UVK Verlagsgesellschaft, 2005.
- Seibert, H.; Solga, H. Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*, 2005, roč. 34, č. 5, s. 364-382.
- Skeggs, B. *Class, self, culture*. London : Routledge, 2004.
- Solga, H. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen : Verlag Barbara Budrich, 2005.
- Wacquant, L. J. D. *Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays*. Berlin : Bauverlag, 2006.
- Willis, P. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York : Columbia University Press, 1982.
- Willis, P. Twenty-five years on: Old books, new times. In Dolby, N.; Dimitriadis, G. (Eds.) *Learning to labour in new times*. New York, London : RoutledgeFalmer, 2004, s. 167-196.