

Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy

(Ke kritice buržoazní pedagogiky)

PhDr. JAN PRŮCHA, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

Jakožto »Bernsteinova teorie« je označována směs teoretických hypotéz a empirických zjištění rozvinutých B. Bernsteinem, profesorem Pedagogického ústavu univerzity v Londýně, a jeho spolupracovníky. V r. 1960 publikoval tento badatel studii *Jazyk a sociální třída*, v níž se soustředil na zkoumání »vztahů mezi sociální třídou a vzdělávacími výsledky« (B. Bernstein, 1960). Od té doby se tato problematika rozrostla v západní literatuře do značné šíře, nejen zásluhou vlastních prací Bernsteinových, ale také značného počtu jeho následovníků i kritiků. Vznikla tak celá oblast označovaná někdy jako »sociální pedagogika jazyka a vzdělání«, která má důležité implikace pro teorii a praxi školního vzdělávání.

Daná teorie obsahuje však i některé závěry a postuláty, jež jsou pro socialistickou pedagogiku nepřijatelné. Na ně se soustřeďujeme v této studii, jež je vůbec celkově zaměřena na zhodnocení toho, zda Bernsteinova teorie má platnost i v podmínkách socialistické společnosti. Postupně analyzujeme tyto okruhy problémů:

- (1) Obsah původní Bernsteinovy teorie.
- (2) Výzkumy navazující na Bernsteinovu teorii.
- (3) Kritika teorie o jazykovém deficitu dělnických dětí.
- (4) Platí Bernsteinova teorie v podmínkách socialistické společnosti?
- (5) Závěry.

1. OBSAH PŮVODNÍ BERNSTEINOVY TEORIE

Jádrem Bernsteinovy teorie¹⁾ je rozlišení dvou jazykových kódů, tj. dvou variant uvnitř jednoho a téhož národního jazyka: kód propracovaný (elaborated code) a kód omezený (restricted code). Každý z těchto kódů má své specifické charakteristiky a plní specifické komunikativní funk-

¹⁾ Kromě studií publikovaných hlavně v britských sociologických časopisech a sbornících, o něž se také opíráme v následujícím výkladu, je Bernsteinova koncepce nejúplněji rozvinuta v knize *Sociální třída, jazyk a komunikace* (*Social Class, Language and Communication*, 1970). — K této problematice viz též sovětské práce A. D. Švejce-
ra (1971) a E. M. Vereščagina a V. G. Kostomarova (1973).

ce. Děti si osvojují tyto jazykové kódy v závislosti na svém sociálním původu, na socio-kulturních podmínkách svého životního prostředí. V Anglii si děti z dělnické třídy a vůbec z tzv. nižší třídy (lower class, tj. hlavně nekvalifikovaní a polokvalifikovaní dělníci, chudé vrstvy obyvatelstva aj.) osvojují převážně jen omezený kód, kdežto děti z tzv. střední třídy (middle class) užívají kromě omezeného kódu také propracovaný kód.

Tento rozdíl v užívání jazykových kódů v závislosti na sociálním postavení má dalekosáhlé společenské důsledky: Děti z dělnických rodin mají potíže ve školním vzdělání, omezený jazykový kód je příčinou jejich horšího školního prospěchu ve srovnání s dětmi ze střední třídy, vede i k různým omezením v jejich pozdějším životním uplatnění apod. V Anglii a v některých dalších kapitalistických zemích tak existuje závažný sociálně pedagogický problém: Značná část dětí dělnického původu nemůže dosáhnout vyššího (středoškolského a vysokoškolského) vzdělání. Jak konstatuje pokrokový britský pedagog D. Lawton ve své knize Sociální třída, jazyk a vzdělání (1968), »je prokázáno, že nedokonalost v užívání jazyka je zde velmi důležitým brzdícím faktorem a že jazykový nedostatek je »kumulativním deficitem«, tj. zábranou, která vytváří začarovaný kruh potíží zvětšujících se během školních let« (s. 157). Proto bývá často Bernsteinova teorie a celá s ní související problematika označována jako teorie jazykového deficitu (the deficiency theory).

Aby bylo možno si učinit správnou představu o teorii jazykového deficitu, popíšeme jeden z typických Bernsteinových výzkumů. K tomu je nutno uvést základní charakteristiky zmíněných dvou jazykových kódů. Podle Bernsteina (1961, s. 169) mají tyto kódy (tehdy ještě autorem nazývané »public language«, tj. omezený kód, a »formal language«, tj. propracovaný kód) tyto vlastnosti:²⁾

A. Charakteristiky omezeného kódu:

(1) Krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; primitivní syntaktické struktury; dominují aktivní slovesné vazby.

(2) Časté užívání spojovacích výrazů (např.: no tak, prostě, teda).

(3) Malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních.

(4) Omezené užívání adjektiv a adverbíí.

(5) Velmi omezené užívání neosobních zájmen ve funkci podmětu.

(6) Velký počet výrazů zdůrazňujících předcházející konstatování mluvčího (např. že ano, víte) aj.

B. Charakteristiky propracovaného kódu:

(1) Gramatická správnost (pořádek slov aj.).

(2) Logické modifikace a logický důraz jsou vyjadřovány složitými větnými konstrukcemi (vedlejší věty aj.).

(3) Velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy.

(4) Velká frekvence osobního zájmena »já«.

(5) Diferencované užívání adjektiv a adverbíí, aj.

²⁾ Z početnější řady charakteristik definovaných Bernsteinem uvádíme zde jen nej-důležitější. — Místo původních příkladů z angličtiny uvádíme ekvivalentní příklady z češtiny.

V jednom ze svých základních experimentů (B. Bernstein, 1962 a, b) se autor zaměřil na objasnění těchto závislostí: (1) zda oba jazykové kódy mají skutečně vztah k určitým sociálním třídám, (2) zda orientace na užívání určitého jazykového kódu je závislá na inteligenčním kvocientu (IQ). Výzkum byl prováděn se skupinou 60 žáků z dělnické třídy ve věku 15–18 let a se skupinou 40 žáků téhož věku z tzv. střední třídy. Materiálem analýzy byly magnetofonové záznamy volné diskuse těchto žáků na zadané téma. Jako výzkumná metoda byla užita míra tzv. jevů váhání podle Goldmanové-Eislerové (tj. měření frekvence a délky pauz v řečové posloupnosti). Hlavní výsledky jsou podle Bernsteina tyto:

(1) Byly zjištěny celkové rozdíly v řeči v závislosti na sociální třídě. Žáci z dělnických rodin používali v průměru delších větných celků, méně pauz a kratších slov než žáci ze střední třídy.

(2) Nebyly potvrzeny všechny charakteristiky obou jazykových kódů v závislosti na sociálním původu; např. žádné rozdíly nebyly shledány v užívání sloves určitých, substantiv, předložek, spojek a adverbů. Avšak žáci ze střední třídy používali více vedlejších vět, pasívních slovesných konstrukcí, adjektiv a zájmena »já«.

V následujících obdobných experimentech se značně propracovanější metodikou přinesl Bernstein další zjištění na podporu své hypotézy o dvou jazykových kódech. Zdůrazňuje přitom, že mezi užíváním omezeného a propracovaného kódu nejsou nepřekročitelné hranice: »Jde-li o omezený kód, neznamená to, že mluvčí nikdy neužívají varianty propracovaného kódu. Znamená to pouze, že tyto varianty jsou málo frekventované při socializaci dítěte v jeho rodině« (B. Bernstein, 1972, s. 173).

Je nutno konstatovat — jak to také naznačuje právě uvedený výrok —, že Bernsteinova teorie sociálních rozdílů v osvojování a užívání jazyka je začleněna do jeho širší koncepce o vztazích mezi socializací a sociální strukturou (zvláště B. Bernstein, 1961, 1971; B. Bernstein a D. Henderson, 1969; B. Bernstein a W. Brandis, 1970). Tato širší teorie přesahuje již rámec našeho tématu. Připomínáme alespoň to nejpodstatnější: Bernstein — jako i mnozí jiní — považuje jazyk a verbální komunikaci za hlavní prostředek socializace. Protože socializace dítěte je determinována jeho sociálním prostředím, spojuje Bernstein i jazyk velmi těsně se sociální strukturou, dokonce jej přímo pokládá za »kvalitu sociální struktury«. Hlásí se přitom hlavně k dvěma filozofickým a sociologickým teoriím, totiž k Marxově a Durkheimově. Pokud jde o Marxe, považuje Bernstein jeho názory za klíčové pro danou problematiku tím, že ukázaly, jak »změny v symbolických systémech (tj. v celé kulturní nadstavbě — pozn. J. P.) jsou zakotveny v třídní struktuře« (B. Bernstein, 1972, strana 160).

2. VÝZKUMY NAVAZUJÍCÍ NA BERNSTEINOVU TEORII

Bernsteinova teorie podnítila vznik četných empirických výzkumů s orientací pedagogickou, psychologickou, sociologickou a sociolingvistickou. Tyto výzkumy byly prováděny v mnoha zemích, zvláště v USA, kde se teorie jazykového deficitu dělnických dětí stala záležitostí nejen širokého okruhu vědců z různých oborů, ale přenesla se i na půdu školské politiky a v současné době vrcholí jako téměř masová polemika mezi

pokrokově a reakčně zaměřenými silami. Všimneme si však nejprve konkrétních empirických zjištění s pedagogickou orientací, svědčících pro i proti Bernsteinově teorii.

Rozsáhlý výzkum užívání rozdílných jazykových kódů u žáků z odlišného sociálního prostředí provedl anglický pedagog D. Lawton (1968). Analyzoval v různých kontextech a za různých podmínek mluvenou a psanou řeč žáků z dělnických rodin (tj. z rodin, kde otec byl manuálně pracující dělník) a z rodin tzv. střední třídy a zjistil, vcelku ve shodě s Bernsteinem, že mezi oběma populacemi existují jazykové rozdíly. Největší rozdíly byly zjištěny v písemných pracích na abstraktní témata (např. téma »Můj život za deset let«) a dále v individuálních rozhovorech, menší rozdíly ve skupinových rozhovorech. Nové a teoreticky závažné je Lawtonovo zjištění, že deficit dětí z dělnických rodin nespočívá ani tak v užívání omezeného kódu vymezeného Bernsteinovými charakteristikami jako spíše v neschopnosti tzv. přeměny kódů (code-switching): Dělnické děti setrvávají bez ohledu na komunikační potřeby dané situace stále u jednoho jazykového kódu, kdežto děti ze střední třídy jsou schopny přecházet od jednoho kódu k druhému v souladu s danými komunikačními potřebami. To má důsledky zvláště pro školní vyučování, kde se vyžaduje užívání propracovaného [formálního] kódu; z toho vznikají vzdělávací neúspěchy dělnických dětí.

Je třeba konstatovat, že celá Lawtonova práce je proniknuta snahou pomoci dělnickým dětem. Například na základě svého zjištění, že jazykový deficit dělnických dětí ve věku 15 let je větší než u týchž dětí ve věku 12 let, požaduje, aby příslušné vzdělávací projekty (učební osnovy, metody apod.) byly zaměřeny na tyto žáky již v nejnižších ročnících. Lawton varuje před »sentimentálním přístupem« k žákům z dělnických rodin, tj. v tom smyslu, že se na daném stavu nedá nic měnit. Proto také věnuje značnou pozornost různým školským projektům tzv. kompenzačního vzdělání (compensatory education), pokoušejícím se o odstranění jazykové a celkové kulturní deprivace dětí z nižších společenských tříd (např. B. S. Bloom, A. Davis, R. Hess, 1965).

Hledá i jiné cesty k zlepšení daného stavu, ve spolupráci školy s rodiči, v přístupu učitelů k dělnickým dětem aj. Podle Lawtona by učitel nikdy neměl v dělnických dětech vzbuzovat dojem o podřazenosti jejich jazyka a kultury apod.³⁾ Je však příznačné pro Lawtona i samotného Bernsteina i četné další západní vědce, že jsou v hledání metod nápravy omezení: Pokoušejí se nalézt dílčí způsoby vyrovnání jazykového deficitu dělnických dětí (aby jim tak mohl být umožněn přístup k vyššímu vzdělání), avšak neuvažují o tom, co je nejpodstatnější, tj. o třídní diferenciaci samotných vzdělávacích systémů v kapitalistických zemích.⁴⁾

Kromě Lawtona, který svým výzkumem vcelku potvrdil existenci jazykových rozdílů mezi žáky z různých sociálních tříd a důsledků těchto odlišností pro pedagogickou praxi, byla provedena řada dalších výzkumů

³⁾ V této souvislosti je pozoruhodná Lawtonova myšlenka, totožná s naším vlastním pojetím »funkčního užití jazyka ve škole« (viz podrobněji J. Průcha, 1974), že konečným kritériem posuzování jazyka žáků by mělo být i hledisko účelnosti, obsahové adekvátnosti a komunikační vhodnosti a nikoliv pouze hledisko formální (pravopisné a gramatické) správnosti, resp. striktní spisovnosti.

⁴⁾ Viz o vztazích mezi rozdílnými společenskými systémy a výchovně vzdělávacími systémy v práci B. Kujala (1972), zvl. s. 18—23.

verifikujících danou teorii. R. Brooks, L. Brandt a M. Wiener (1969) například prokázali (avšak opět jen na materiálu anglického jazyka), že se projevují rozdíly mezi dětmi z tzv. nižší třídy a dětmi z tzv. střední třídy při odpovědích na verbální stimuly přenášené audiálním kanálem. Obdobně M. Sabatino (1970), který zkoumal jazyk italských žáků ze tří odlišných sociálních tříd (dělnické děti, děti zemědělců a děti z buržoazních rodin), zjistil rozdíly korespondující s Bernsteinovou hypotézou.

Naproti tomu A. F. LaCivita, J. M. Kean a K. Yamamoto (1966), zkoumající závislost mezi socio-ekonomickým statusem rodin a osvojováním jazyka u dětí z různých rodin (u žáků 2., 4. a 6. ročníku základní školy), neshledali žádné signifikantní rozdíly ze sociálního hlediska. Jejich závěry jsou velmi protichůdné k zjištění Bernsteinova aj.: »Je zřejmé, že dynamika jazykového vývoje je dosti stejná u dětí z různého socio-ekonomického prostředí... Výsledky našeho zkoumání naznačují, že mechanismus slovních asociací a osvojování gramatiky funguje stejně u všech dětí bez ohledu na sociální třídy« (s. 73).

Značně dále pokročil svým výzkumem v této problematice britský »sociální psycholog vzdělání« W. P. Robinson. V řadě svých prací, zejména v studii *Sociální faktory a jazykový vývoj žáků počáteční školy* (W. P. Robinson, 1969), zkoumal komplexnějším přístupem vznik jazykového deficitu dělnických dětí. Dělo se tak analýzou komunikace mezi matkami a jejich dětmi z různých sociálních tříd a analýzou řečových projevů těchto dětí (ve věku 5 let) v předškolních kolektivních zařízeních. Robinson zjistil, že jazykové rozdíly dětí z různých sociálních tříd vznikají již v předškolním věku, a to hlavně v důsledku odlišného komunikačního chování matek (srov. též níže obdobné zjištění R. D. Hesse a V. C. Shipmana, 1965). Matky z dělnických rodin v průměru méně odpovídají svým dětem na složitější otázky, méně jim čtou a především méně je učí používat jazyka v různých sociálních rolích než matky ze střední třídy. Z toho vznikající rozdíly charakterizuje Robinson takto:

»Ve srovnání s pětiletými dětmi z dělnických rodin si stejně staré děti ze střední třídy osvojily propracovaný jazykový kód pro vyjadřování o skutečnosti a jejich vlastnostech (nominální skupina) a mají větší variabilitu v užívání lexikálních jednotek. Jejich řeč je odlišná v závislosti na situaci a více koresponduje s mimojazykovou skutečností. Také po významové stránce se tyto děti vyjadřují přesněji a méně dvojznačně a mají méně předpokladů, že je posluchač obeznámen s jejich vlastním světem... Že škola by mohla odstraňovat tyto rozdíly pomocí nenákladných a snadno aplikovatelných učebních programů, vyplývá z pozitivních výsledků projektu „Užívání jazyka“.« (W. P. Robinson, 1969, s. 64).

Projekt *Užívání jazyka* (Use of Language), který Robinson propracovává, byl vypracován v 60. letech skupinou anglických didaktiků a psychologů a jeho účelem bylo naučit jazykově zaostalé děti propracovanému kódu.⁵⁾ Projekt byl prakticky realizován v několika počátečních školách a spočíval v speciálních jazykových cvičeních trvajících 20 minut denně. Vcelku přinesl pozitivní výsledky, a proto jej Robinson doporučuje jako dodatek k osnovám počátečních škol pro jazykově zaostalé žáky.

⁵⁾ Podrobně je projekt *Užívání jazyka* v aplikaci na předškolní a nižší školní věk popsán a zhodnocen v práci C. D. Creeda a W. P. Robinsona (1971).

Výsledky však poskytly i jedno překvapující zjištění: Zlepšení v užívání jazyka bylo mnohem výraznější u děvčat než u chlapců, ačkoliv opět tyto skupiny se jinak ničím nelišily (svým IQ aj.). Vysvětlení tohoto faktu zatím chybí, Robinson sám se jej pokouší objasnit sociálně psychologickými příčinami — větší mírou kooperativnosti a soutěživosti u děvčat.

Zásadní poznatky o sociální determinaci jazyka dětí přinesl výzkum R. D. Hesse a V. C. Shipmana (1965). Tito badatelé se zabývali jazykovým zaostáváním amerických dětí z tzv. nižších tříd (většinou z dělnických rodin v souvislosti s jejich celkovou tzv. kulturní deprivací).⁶⁾ Celý výzkum zaměřili na ověření své hypotézy, že podstatou jazykového deficitu jsou naučené, nikoli vrozené kvality, a že základem daného jevu již v předškolním věku dětí je komunikační a učební styl jejich matek. Různými metodami analyzovali interakci 163 matek a jejich čtyřletých dětí ze čtyř odlišných sociálních vrstev. Byly přitom zjištěny nejen rozdíly ve verbálním chování matek v komunikaci s vlastními dětmi (např. v délce vět, v počtu užitých abstraktních slov aj.), jež korespondovaly se sociálními rozdíly, ale hlavně odlišnosti v komunikaci matek s dětmi v situacích učení.

Pro ilustraci uvádíme některé údaje, které ukazují rozdíly v komunikaci matek s dětmi v jedné konkrétní učební situaci, z práce R. D. Hesse a V. C. Shipmana (1965, s. 878). Jde o výpovědi matek k zadané situaci: »Co byste řekla svému dítěti, které má jít poprvé v životě do školy?«

Podíl (v procentech) různých výpovědí v učební situaci

	Imperativní výpovědi	Instruktivní výpovědi	Podporující výpovědi	Připravující výpovědi
Matky ze »střední třídy«	14,9	8,7	30,2	8,6
Matky z »nižší třídy«	44,4	1,7	13,1	1,2

Zjistilo se, že nejen v uvedené, ale i v dalších učebních situacích užívají matky z nižší třídy mnohem více imperativních (rozkazujících a zakazujících) výpovědí a zároveň mnohem méně instruktivních a podporujících výpovědí než matky ze střední třídy při komunikaci s dětmi téhož věku. Existující rozdíly v komunikaci matek (a možná obou rodičů a dalších členů rodinné skupiny) s dětmi osvojujícími si jazyk souvisí patrně s širšími odlišnostmi v celkové socializaci dětí z různého sociálního prostředí. Je to přirozený důsledek toho, že osvojování jazyka je součástí komplexnějšího sociálního a kognitivního růstu dítěte.⁷⁾ To jsou však otáz-

⁶⁾ V mnohých západních, zvláště amerických pracích se dosud tzv. kulturní deprivace přímo vyvozuje z ekonomické chudoby některých dětí a jejich rodin. V poslední době se však ozývá s tímto nesprávným pojetím nesouhlas (viz podrobněji v části 3).

⁷⁾ V této souvislosti se jeví důležitým poukaz Z. Heluse (1973) na tzv. kognitivní mapy jakožto naučené soustavy představ, kognitivních obsahů a poznatků. Ty jsou fixovány v jazyce a komunikovány, »takže se vytváří široce, celými společenskokulturními systémy a skupinami sdílené poznatkové soustavy, schopné regulovat chování lidí...« (s. 78).

ky zatím ještě nedostatečně prozkoumané a celý problém reálnosti Bernsteinovy teorie je tím o to více komplikován.

Hess a Shipman a další obrátili tedy pozornost v této oblasti jednak na socializační a vůbec z učení vyplývající determinanty osvojování jazyka, jednak také na otázku, v kterém věku dětí se vlastně objevují sociálně založené rozdíly v jejich jazyce. K této otázce byly zcela nedávno publikovány výsledky exaktního výzkumu provedeného skupinou vědců z univerzity v Amsterdamu (T. van der Geest a kol., 1974).⁸⁾ Tento výzkum vnesl do celé problematiky Bernsteinovy teorie nejen důležitá faktická zjištění, ale také závažné korektury teoretické a metodologické. Holandští badatelé se především zabývali základní otázkou, jak zjišťovat jazykovou schopnost (language capacity) dětí. Dokazují, že pojem tzv. jazykové kompetence v užším, lingvistickém smyslu (tj. znalost elementů jazyka a gramatických pravidel) je nevyhovující pro zjišťování jazykové schopnosti. Proto vymezují také pojem tzv. *komunikační kompetence*, tj. reálné využívání jazykových prostředků určitým mluvčím v reálných mimojazykových podmínkách komunikačního kontextu a situace.⁹⁾

Pokud jde o faktické výsledky holandského výzkumu, týkají se hlavní zjištění rozdílů ve vývoji jazyka mezi dětmi z různého sociálního prostředí. Zkoumáno bylo několik skupin dětí z dělnických rodin a z tzv. střední třídy, ve stáří 3 ½—4 roky, všechny navštěvující mateřskou školu. Ze složité analýzy jazykové schopnosti těchto dětí vyplynulo, že mezi nimi nejsou žádné signifikantní rozdíly, pokud jde o jazykovou kompetenci, tj. děti z různého sociálního prostředí mají stejný repertoár jazykových struktur. Avšak rozdíly jsou v komunikační kompetenci, tj. ve využívání jazykových struktur v nejrůznějších situacích a kontextech: »Děti z nižšího sociálního prostředí mají stejnou jazykovou schopnost, avšak využívají ji způsobem odlišným než děti téhož věku z vyššího sociálního prostředí... Domníváme se, že tyto děti (tj. z dělnických rodin — J. P.) jsou mnohem méně než děti ze střední třídy stimulovány svým životním prostředím k tomu, aby se vyjadřovaly nejrůznějšími způsoby o všech věcech« (T. van der Geest, 1973, s. 108).

Tyto výsledky mají důležité teoretické a praktické implikace. Po stránce teoretické vlastně zamítají Bernsteinovu teorii jazykového deficitu, podle níž děti z dělnických rodin jsou zaostalé ve svém jazykovém vývoji. Naopak podporují teorii jazykové difference, podle níž jazyk dětí z různého sociálního prostředí může být odlišný, ale nikoliv »zaostalý«, »primitivní« apod. Touto záležitostí se zabýváme v následující části.

3. KRITIKA TEORIE O JAZYKOVÉM DEFICITU DĚLNICKÝCH DĚTÍ

Jak jsme již uvedli, Bernsteinova teorie jazykového deficitu se již brzy v 60. letech přenesla do USA, kde je dnes některými vědci přijímána, ale na druhé straně se stala terčem ostré kritiky. Jedním z nejradikál-

⁸⁾ Podrobná informace o tomto výzkumu a jeho zhodnocení je obsažena v práci J. Průchy (1974).

⁹⁾ Vymezením pojmů jazyková schopnost, jazyková kompetence a komunikační kompetence se zabýváme v práci »K pojmu jazyková (verbální) schopnost« (J. Průcha, 1970).

nějších kritiků je W. Labov, známý americký sociolinguista. Protože jeho názory v této oblasti obsahují mnoho progresivních prvků a přímo se dotýkající konkrétních pedagogických opatření, budeme se jimi zabývat podrobněji.

Je ovšem nutno připomenout, že jazykové rozdíly dané sociálními a socio-etnografickými faktory jsou v USA ještě větší než v jiných kapitalistických státech a navíc jsou komplikovány rasovými problémy. Z různých oficiálních zpráv vydávaných školskými a vládními institucemi vyplývá, že příslušníci národnostních menšin (černoši, Portorikánci, Indiáni aj.) mají nesrovnatelně horší podmínky a možnosti pro vzdělání než bílí Američané. A opět tu mají značnou úlohu jazykové faktory. Proto jsou v poslední době prováděny četné výzkumy jazyka černošských a jiných dětí z chudinských čtvrtí velkoměstských (ghett), které jsou ve vědecké literatuře běžně označovány jako »ghetto studies«. ¹⁰⁾

W. Labov se zabývá již několik let právě studiem jazyka dětí amerických černochoů a jejich vzdělávacími potížemi. V jedné ze svých kritických prací (W. Labov, 1972), důrazně odmítá teorii jazykového deficitu, podle níž chudé černošské děti málo verbálně komunikují, mají nerozvinutý jazyk, nejsou schopny tvořit souvislé vědy apod. Na základě svých výzkumů prohlašuje tato tvrzení za mylná a konstatuje: »Pojem „jazyková zaostalost“ je součástí moderního mýtu pedagogické psychologie, typického pro reálně nepodložené pojmy, jež se rychle šíří v naší pedagogice... Tento mýtus o jazykové zaostalosti je zvlášť nebezpečný, protože odvrací pozornost od skutečných nedostatků naší vzdělávací soustavy k imaginárním defektům dětí. Jak uvidíme, vede jeho zastánce nevyhnutelně k hypotéze o genetické méněcennosti černošských dětí...« (W. Labov, 1972, s. 179—180).

Základní Labovovou ideou je postulát, že je nutno odvrhnout iluzorní pojem »jazyková zaostalost« a uplatnit adekvátní přístup ke vztahu standardního (spisovného) a nestandardního (nespisovného) jazyka. Dokazuje, že děti, jež jsou ve škole považovány za jazykově zaostalé, mají ve skutečnosti ve svém vlastním životním prostředí vyspělou jazykovou kulturu. Avšak ve školním vyučování a v jiných obdobných formálních situacích se vyjadřují v neúplných větách, odpovídají na otázky jednoslovně, s četnými pauzami a zámkami apod. To je podle Labova jakýsi druh »obránného chování« (defensive behavior), vyplývajícího ze sociální podřízenosti žáků a nutícího je k uvedenému způsobu vyjadřování. Verbální projevy žáků v takovýchto situacích jsou bohužel považovány za příznaky jejich jazykového deficitu a na základě toho jsou hodnoceny i jejich celkové školní výsledky. ¹¹⁾

Druhou základní Labovovou tezí je myšlenka o nepřímém vztahu formálních (gramatických) charakteristik jazykového projevu ke kognitivnímu stylu mluvčích. ¹²⁾ Labov porovnával rozhovory dětí (zejména jejich způsoby argumentace) užívajících formálního jazyka (tj. zpracovaného

¹⁰⁾ Podrobný přehled těchto sociolinguistických studií viz v práci N. Dittmara (1973).

¹¹⁾ Na jiném místě rozebíráme a dokládáme konkrétními příklady (J. Průcha, 1974) že »obránné chování« se projevuje v jazykové komunikaci i u žáků naší školy, zejména při tradičním zkoušení a v jiných stressových situacích.

¹²⁾ Termín »kognitivní styl« (cognitive style) vyjadřuje různé způsoby specifického zpracování a zapamatování informace, řešení problémů, tvořivosti, představivosti a jiných vyšších psychických procesů u jednotlivců.

kódu podle Bernsteina) a ukazuje, že to, co se obvykle považuje za pracovníci a domněle odráží vyspělejší způsob myšlení, je ve skutečnosti jen »verbóznost« (verbosity) — jakýsi druh výmluvnosti, informační vágnosti, přívětivost slov. A právě tato verbóznost dětí ze střední třídy budí dojem o jejich jazykové vyspělosti a větší rozvinutosti jejich myšlení v porovnání s dětmi z nižší sociální třídy.

V návaznosti na Labovovy závěry prosazuje S. H. Houstonová (1970) u školních dětí dokonce existenci dvou »funkčních jazyků« (register):¹³⁾ školní funkční jazyk (school register) a mimoškolní funkční jazyk (nonschool register). Podle Houstonové značná část dětí užívá v situacích vyučování a v komunikaci s učiteli vůbec školního funkčního jazyka, vyznačujícího se neplynulostí projevu, zkracováním vět, zjednodušováním syntaxe atd. Mimoškolní funkční jazyk je pak používán těmito dětmi v komunikaci s přáteli, v rodinném prostředí apod. Houstonová tvrdí, že většina závěrů (včetně Bernsteinových aj.) o jazykovém deficitu dělnických dětí a dětí z nižších sociálních tříd je vyvozována jen z pozorování školního funkčního jazyka, čímž vzniká nesprávná představa o jazyce těchto dětí vůbec. Tato její argumentace v sobě zřejmě obsahuje mnoho pravdivého, jak je možno vyvodit z běžné praxe i u nás.

Jak jsme již uvedli, původně čistě vědecký spor týkající se platnosti teorie o jazykovém deficitu určitých dětí se v USA přenesl na širší veřejnost, do oblasti školské politiky. Polemika se rozvinula zejména v souvislosti s články psychologa A. Jensena, uveřejňovanými hlavně v Harvard Educational Review v r. 1969. Jensen snášel argumenty na podporu své reakční teorie, že mnohé děti z tzv. nižších společenských tříd přicházejí na svět s méně hodnotným typem inteligence, což se odráží v jejich psychických a jazykových schopnostech. Jensen rozlišil na základě genetické dědičnosti dvě úrovně inteligenčních schopností lidí: jedna část populace má »schopnost volného vytváření pojmů«, druhá část populace (hlavně děti z tzv. nižších tříd) má pouze »schopnost asociace myšlenek«. Na základě těchto genetických rozdílů Jensen vysvětluje příčiny školních nedostatků u dětí z nižších společenských tříd.¹⁴⁾

Část amerických pedagogů a psychologů tyto reakční, rasově a třídně diskriminující názory A. Jensena sdílí. Došlo se dokonce tak daleko, že se navrhovala opatření k tzv. eugenickému výběru, tj. k sterilizaci osob s »méněhodnotnou« inteligencí. Tak např. W. Shockley (prezident Společnosti pro výzkum eugeniky) adresoval v dubnu r. 1970 americké Národní akademii věd (National Academy of Sciences) rezoluci požadující sterilizaci (chirurgické znemožnění plodnosti) osob, jejichž IQ je nižší než 100; za každý stupeň pod úroveň 100 IQ by mělo být těmto osobám vyplaceno finanční odškodné za provedenou sterilizaci.¹⁵⁾

Naproti tomu je třeba konstatovat, že názory A. Jensena aj. značně přeceňují význam měření inteligenčního kvocientu a jeho důležitost pro

¹³⁾ Pojem »funkční jazyk«, uplatňovaný v naší a sovětské teorii stylistiky (viz o tom J. Průcha, 1973), odpovídá zhruba pojmu »register«, který je definován Houstonovou (1970, s. 952) takto: »Register je soubor jazykových stylů, jímž je společná jejich použitelnost pro určitou situaci a prostředí.«

¹⁴⁾ Příznačný je název hlavního Jensenova článku: »Kam až můžeme zvyšovat IQ a školní výsledky?« (*How much can we boost IQ and scholastic achievement*), Harvard Educ. Review 39, 1969, 1—123.

¹⁵⁾ Viz k tomu diskusi v dostupném u nás americkém časopisu Science 178, 1972, s. 229—240, a 182, 1973, s. 1042—1047.

školní výsledky a predikci mentálních schopností, vyvolávají nyní odpor pokrokové části amerických vědců a pedagogické veřejnosti. V posledních letech vůbec vzrůstá kritika masového uplatňování inteligenčních testů a přímo se již vypočítávají jejich »škodlivé důsledky«.¹⁶⁾ Např. R. L. Ebel (1972) uvádí tyto kritické námitky: »Mnozí z těch, kdo pracují v oblasti pedagogiky, jsou přesvědčeni, že „vrozená inteligence“ byla již vymezena a že je v psychologii dobře objasněna. Domnívají se, že IQ určité osoby je jedna z jejích základních, permanentních vlastností, kterou může jakýkoliv z dobrých inteligenčních testů přesně změřit... Avšak pojem stálé obecné inteligence či schopnosti učit se je hypotetický pojem. Jedna z důležitých věcí, kterou odborníci v oblasti testování mohou udělat k zlepšení společenských důsledků pedagogických testů, je zavrhnout populární pojem IQ« (s. 7).

Nejdůrazněji proti Jensenovým tvrzením vystoupila Americká lingvistická společnost (Linguistic Society of America), a to rezolucí, jejíž hlavní myšlenky zde ve stručnosti uvedeme, neboť se v nich odráží staronový problém o biologických a sociálních faktorech geneze lidských schopností:¹⁷⁾

(1) V raném věku si dítě osvojuje mateřský jazyk z řeči, kterou slyší v interakci s jinými osobami. Avšak žádná lingvistická ani psychologická teorie nevysvětlila dosud zcela dostatečně dětskou schopnost osvojit si jazyk. Podstata této schopnosti však rozhodně netkví v prostém asociování, jak se dokazuje laboratorními testy (podle Jensena aj.). Schopnost osvojovat si jazyk, stejně jako široká oblast lidské inteligence nemůže být vysvětlena ani přesně změřena žádnou z existujících testovacích procedur. Tyto testy, které mohou jen do určité míry predikovat pozdější školní výsledky dítěte, nelze považovat za objektivní hodnocení jeho inteligence.

(2) Žádný jazyk nebo dialekt ve spisovné či nespisovné podobě nelze považovat za složitější či rozvinutější než jiný. Žádný mateřský jazyk určité komunity nelze označit za pojmově nebo logicky primitivní, nepřesný nebo nedostatečný. »Nespisovné dialekty angličtiny, jimiž mluví rodiny nižších tříd ve Spojených státech, jsou plně vyvinuté jazyky s celistvou gramatickou strukturou, nezbytnou pro logické myšlení.« (Dokument cit. v pozn. 17, s. 1.) Tvrzení některých pedagogických psychologů, kteří toto popírají, plyne z jejich nepochopení diferenciací vyjadřovacích prostředků národního jazyka.

Celkově lze tedy říci, že původní Bernsteinova teorie byla zneužita v argumentaci A. Jensena, M. Deutsche, C. Bereitera aj., snažících se prokázat existenci mentálního a jazykového deficitu u dětí z nižších sociálních tříd. Uvedení autoři tvrdí, že tyto děti mají nerozvinutý jazyk a že tudíž i jejich kognitivní úroveň je menší než u dětí téhož věku z vyšších sociálních vrstev. Tak např. C. Bereiter, jeden z tvůrců programu tzv. kompenzačního vyučování (C. Bereiter a S. Engelmann, 1966), dokazuje, že jazyk amerických černošských dětí z nižších společenských vrstev slouží především emocionálnímu vyjadřování a postrádá prostředky nezbytné pro správné logické myšlení.

¹⁶⁾ Jedním z projevů této kritiky je sborník *Perspectives in Educational and Psychological Measurement* (1972) — viz o něm podrobněji v naší recenzi v časopise *Pedagogika* (1974, 618—620).

¹⁷⁾ Rezoluce je zveřejněna v časopisu *The Linguistic Reporter*, 16, March 1974, č. 3.

V protikladu k tomu dokazují někteří pokrokově orientovaní vědci,¹⁸⁾ že celá teorie tzv. jazykového deficitu je nesprávná, neboť v sociálních dialektech nejde o primitivní, nedokonalé jazyky, ale o plnoprávné, funkčně zcela rozvinuté »subjazyky«.¹⁹⁾ V souvislosti s tím S. H. Houstonová (1970) ukazuje, že nelze operovat s pojmem »primitivní jazyk«, protože nic takového neexistuje. Všechny lidské jazyky, současné i minulé, jsou založeny na témže univerzálním principu a liší se navzájem jen formami vyjádření obsahu. Jazyk není závislý na velikosti nebo stáří určité společenské kultury.

Avšak největší průlom do teorie jazykového a kulturního deficitu dětí z nižších sociálních tříd učinil pedagog H. Ginsburg svou knihou *Mýtus o zaostalém dítěti* (*The Myth of the Deprived Child*, 1972). Tato práce obsahuje závažnou kritiku inteligenčních testů, z jejichž výsledků se usuzuje na mentální rozvinutost nebo zaostalost žáků. Ginsburg prokazuje neudržitelnost čtyř předpokladů o inteligenčních testech:

- (1) Předpoklad, že IQ testy měří skutečně nějakou mentální schopnost.
- (2) Předpoklad, že rozdíly v hodnotách IQ testů odrážejí skutečné rozdíly v intelektu osob.
- (3) Předpoklad, že IQ testy měří inteligenční kreativitu.
- (4) Předpoklad, že IQ testy měří vrozenou (dědičnou) schopnost, jež je relativně nezávislá na zkušenostech (učení).

Ginsburg rozvíjí dialektické, vývojové pojetí, podle něhož všechny normální děti nezávisle na rozdílech kultury nebo sociálního původu procházejí stejným vývojem jazyka a myšlení (tzv. kognitivní univerzálie, cognitive universals — srov. k tomu o kognitivních mapách v pozn. 7).

Na případu Ginsburgovy práce je patrné, jakými názorovými přeměnami prochází dnes široká oblast pedagogické a vývojové psychologie v USA. Je to poučné i pro nás přinejmenším v tom, že různé přístupy, jež byly u nás již před lety odmítnuty (např. neúměrné používání inteligenčních testů), jsou nyní i na Západě ostře kritizovány (srov. také výše pozn. 16). Zároveň jsou tyto přeměny projevem toho, že i řešení speciálních vědeckých problémů, jako je osvojování jazyka u dětí různého sociálního původu, je podmíněno adekvátností obecnějšího teoretického a metodologického základu. Převaha a plodnost dialektickomaterialistického přístupu v dané oblasti vyniká zcela jednoznačně.

Zbývá nám ještě uvést, jak se pod vlivem uvedené kritiky mění teoretické názory samotného Bernsteina. Ve svých posledních pracích dosti změnil svá původní tvrzení v tom smyslu, že nyní odmítá předpoklad o »méněcennosti« jazyka příslušníků různých sociokulturních vrstev, i když neupouští od svého pojetí tzv. omezeného kódu: »Tedy i když nějaká subkultura nebo kultura svými formami sociální interakce vytváří omezený kód, neznamená to, že její řeč nebo sémantický systém jsou lingvisticky nebo kulturně zaostale, že tyto děti si nepřinášejí nic do školy, že jejich jazyk je nesignifikantní« (B. Bernstein, 1971, s. 199).

Zároveň se Bernstein snaží nalézt vysvětlení pro vznik a existenci tzv. omezeného a propracovaného jazykového kódu, a to hlavně na základě

¹⁸⁾ Vedle prací W. Labova je to zejména F. Williams svou knihou *Jazyk a chudoba* (*Language and Poverty*) 1970.

¹⁹⁾ Termín »subjazyk« (rusky: подязык) je uplatňován v sovětské lingvistice (viz o tom J. Průcha, 1973, s. 31).

sociálně psychologických faktorů. Rozlišuje např. různé typy rodin podle dominujících sociálních vztahů a rolí, jež vedou k odlišným komunikačním strukturám (B. Bernstein, 1972). Základní jeho myšlenkou je tu princip »nejmenšího úsilí«, podle něhož organismy nerozvíjejí mnohé schopnosti, jež jsou mimo jejich potřeby. Proto např. vysvětluje, že povaha pracovní činnosti u nekvalifikovaných a částečně kvalifikovaných dělníků zahrnuje mnoho mechanických, opakujících se úkolů; to vedlo u těchto osob k vytvoření specifického pracovního žargonu s častými stručnými příkazy a žádostmi; tyto komunikační kvality se pak přenášejí i do jazyka jejich dětí.

4. PLATÍ BERNSTEINOVA TEORIE I V PODMÍNKÁCH SOCIALISTICKÉ SPOLEČNOSTI?

Pokusíme se nyní vysvětlit, zda Bernsteinova teorie má svou reálnost i za podmínek rozvinuté socialistické společnosti (tj. v evropských socialistických státech). V zásadě nelze pochybovat, že problém závislosti rozvoje řeči a myšlení dítěte na sociálním a výchovném prostředí má pro socialistickou pedagogiku značnou důležitost.²⁰⁾ Proto se již na počátku 30. let prováděly v Sovětském svazu různé psycholingvistické výzkumy řeči městských, vesnických a jiných dětí. Práce A. R. Luriji a dalších badatelů vytyčily již tehdy výzkumné perspektivy (»popsat řeč a charakter kolektivní zkušenosti dětí žijících v konkrétních sociálních a výchovných podmínkách«), jež se teprve v současné době začínají realizovat. Proto se věnuje oprávněná pozornost i novým sociolingvistickým teoriím, včetně Bernsteinovy teorie.

Konkrétní zjištění Bernsteina, Lawtona a jiných badatelů, jak jsme uvedli v 2. části, se týkají převážně žáků anglických nebo amerických, vyrůstajících ve značně odlišných podmínkách než děti v socialistické společnosti. Proto je vyloučeno jednostranně přenášet např. Bernsteinovy poznatky na naši populaci. Avšak v souvislosti se snahou zajistit všem dětem rovnocenné vzdělání vyvstává i pro naši pedagogiku problém rozdílů a případných deficitů řeči dětí, závislých na sociálních podmínkách. Tento problém se prakticky projevuje v různých variantách postulovaného individuálního přístupu učitelů k dětem dělnického původu. Musíme si tedy položit otázku: Existují i u nás, ve vyspělé socialistické společnosti, rozdíly v osvojování jazyka mezi dětmi z různých vrstev?

K úplnému zodpovězení této otázky nejsou dosud provedeny všechny potřebné analýzy, avšak z existujících zjištění lze přece jen vyvodit jisté závěry. Uvedeme nejprve některé konkrétní poznatky. Kolektiv pracovníků na pedagogické fakultě v Č. Budějovicích prováděl po několik let rozsáhlý interdisciplinární výzkum (psycho-pedagogicko-lingvistický) žáků 6. ročníku městských a venkovských škol v Jihočeském kraji.²¹⁾ Tímto výzkumem byly zjištěny četné korelace mezi komunikačními (jazykovými) dovednostmi a vzdělávacími výsledky na jedné straně a sociálními podmínkami žáků na straně druhé. Tak např. J. Lála (1965)

²⁰⁾ Podrobněji se touto problematikou zabýváme v jiné práci (J. Průcha, 1971).

²¹⁾ Výsledky tohoto výzkumu jsou publikovány ve sbornících PF v Č. Budějovicích: *K příčinám výchovných a vzdělávacích potíží v 6. ročníku základní devítileté školy* (1965); *Několik poznámek k otázkám vyučování mateřskému jazyku* (1967); *K otázkám výchovy a vzdělávání venkovské mládeže* (1969).

zjistit u žáků 6. ročníku určité závislosti mezi kvalitou čtení a sociálním prostředím žáků (povolání rodičů aj.). Pokud jde o správnost a zvukovou kvalitu čtení, autor shledal, že »procento dětí z dělnického a rolnického prostředí v podprůměrných skupinách převyšuje hranici danou sociálním profilem celé třídy« (s. 155). V sborníku K otázkám výchovy a vzdělávání venkovské mládeže (1969) je obsažena velká řada dílčích poznatků o specifických způsobu života a výchovy ve venkovských a zemědělských rodinách a o specifických venkovských dětí a mládeže na rozdíl od městských. M. Jerhotová (1970) prokazuje vztah prospěchu žáků k rozdílům v prostředí městském a venkovském, ale i k rozdílům v rodinném prostředí aj. Na druhé straně však ukazuje např. O. Vančata (1969), že »vlivem masových sdělovacích prostředků se výrazně mění zvláště život venkovského dítěte, které má dnes, pokud jde o množství informací, rozumových podnětů a citových zážitků zprostředkovaných masmédií stejně možnosti jako dítě městské« (s. 182).

Z těchto a dalších zjištění lze předpokládat, že existující rozdíly mezi městským a venkovským prostředím mohou u nás vést i k rozdílům jazykovým. Jde ovšem o rozdíly dočasné, které — jak si všimneme níže — se stále více vyrovnávají. Pokud jde o češtinu, nemáme k dispozici spolehlivé údaje o jazyce městských a venkovských žáků, avšak jsou známa některá zjištění z jiných socialistických států. V Polsku prováděla E. Teklińska-Kotulska (1973) srovnávací analýzu slovní zásoby sedmiletých dětí (1. ročník polské základní školy), a to z městského prostředí a z vesnického prostředí. Materiálem rozboru byly záznamy volných vyprávění dětí na témata jim blízká (např. o jejich oblíbených hrách aj.). Základní výsledky kvalitativní a kvantitativní analýzy těchto dětských textů ukazují na jisté rozdíly:

1. Městské děti hovořily celkově více (4398 slov všech jejich projevů) než děti z vesnických prostředí (2453 slov).

2. V slovní zásobě dětí z obou prostředí převažují slova s významem konkrétním; avšak podíl abstraktních slov (podstatných jmen a sloves) je v slovní zásobě městských dětí vyšší než v slovní zásobě vesnických dětí. Např. v slovní zásobě vesnických dětí se téměř nevyskytla slova označující psychické jevy, jako »paměť«, »rozvážnost« apod. Na druhé straně v slovníku městských dětí nejsou obsažena slova užívaná vesnickými dětmi, jež označují pracovní činnosti (»hrabat«, »mlátit«, »orat« apod.).

Tyto výsledky svědčí o rozdílných životních zkušenostech dětí žijících buď ve městech, nebo na venkově, jež se projevují i v jejich jazyce. Dá se však předpokládat, že tyto jazykové rozdíly se v dalším životě dětí z obou prostředí zmenšují a snad zcela mizí, nebo se tyto rozdíly udržují? I když se zatím můžeme opřít jen o ojedinělá zjištění, lze celkem spolehlivě konstatovat, že rozdíly v jazyce žáků z různého prostředí se pod vlivem různých faktorů vyrovnávají a postupně zcela mizí. Jisté důkazy o tom přináší rozsáhlý výzkum provedený D. Valíkovou (1971) a dalšími členy kolektivu pracovníků z pedagogické fakulty v Ostravě. V jejich sborníku Kapitoly o běžném mluveném jazyce nejmladší generace města Ostravy a Havířova (1968) jsou obsaženy výsledky komplexního výzkumu různých rovin jazyka hornických a jiných učňů, studentů a žáků ZDŠ z ostravské průmyslové oblasti. Tímto výzkumem bylo jasně potvrzeno, že vlivem školy a dalších činitelů se značně vyrovnávají jazykové rozdí-

ly mezi jednotlivými vrstvami populace: »Působí tu stoupající úroveň vzdělání, rozvoj hospodářství, sociální a některé další faktory. Je tedy možno obecně říci, že běžně mluvený jazyk směřuje v současnosti ke stále průkaznější jednotě, a to směrem ke spisovné formě národního jazyka« (Z. Čermáková a J. Hubáček, 1968, s. 7).

Také práce D. Valíkové Běžně mluvený jazyk nejmladší generace města Havířova (1971) přináší mnoho cenného materiálu a vědeckých poznatků o prolínání různých sociálních, demografických a teritoriálních činitelů ovlivňujících jazyk školní mládeže. Valíková pořizovala zápisy spontánních jazykových projevů žáků, studentů a učňů ve věku 10—20 let, a to jednak v mimoškolních situacích (na ulici, v obchodě, u lékaře apod.), jednak ve škole v situacích, v nichž žáci mohou spolu volně mluvit (práce na pozemku a v dílnách, branná cvičení, brigády apod.). Analyzovala pak tyto projevy ve vztahu k národnostnímu a sociálnímu původu žáků, věku, místu narození a bydliště.

Z rozboru Valíkové vyplývají určité poznatky, jež jsou zřejmě charakteristické i pro celou oblast českého jazykového území: Běžně mluveným jazykem naší mladé generace není samozřejmě spisovná čeština (jak dosud mylně soudí někteří jazykovědci, z čehož opět plynou některé nesprávné požadavky v didaktice mateřského jazyka — viz o tom J. Průcha, 1974), ani obecná čeština či interdialekt. Běžně mluveným jazykem je tzv. hovorová čeština.²²⁾ Obdobnou situaci jsme shledali i ve dvou odlišných teritoriích, a to v jihomoravském městě (Znojmo) a v Praze (viz J. Průcha, 1974).

Z různých sociolingvistických poznatků získaných u nás a v některých socialistických státech lze vyvodit, že působení celonárodního spisovného jazyka je vlivem školy, masových komunikačních prostředků, celkové demokratizace kultury a vzdělání aj. tak silné, že vede k vyrovnání jazykových rozdílů daných sociálními, teritoriálními nebo jinými činiteli. Tyto tendence, které jsou nejsilnější u nejmladší současné generace, budou zřejmě v budoucnu dále sílit. Lze to tedy chápat jako určitý důkaz toho, že v podmínkách vyspělé socialistické společnosti Bernsteinova teorie, resp. teorie jazykového deficitu dělnických a jiných dětí neplatí.

Avšak hlavním argumentem proti platnosti Bernsteinovy teorie ve vyspělé socialistické společnosti je fakt, že jev popisovaný touto teorií ztrácí v socialismu svůj třídní podklad. Jak ukázala maďarská badatelka Z. Fergeová v práci Některé souvislosti mezi společenskou strukturou a školským systémem (1972), jedním z hlavních komponentů specifického vývoje socialistických zemí (na rozdíl od kapitalistických) je tzv. kolektivní mobilita. Jejím výsledkem je postupná redukce sociálních rozdílů mezi různými vrstvami obyvatelstva. Tento dlouhodobý proces je dán ekonomickými, politickými a kulturními faktory, z nichž velmi významným je škola.²³⁾ Demokratizace školství, zvyšování počtu osob

²²⁾ Podle Valíkové (1971, s. 13) je to zvláštní útvar »zbavený na jedné straně archaismů a znaků výlučně knižních, vyskytujících se dosud v psaném kulturním jazyce, a na druhé straně neobsahující ani jevy nářeční, které by byly i v této volnější podobě spisovného jazyka pocíťovány jako prvky nespisovné«.

²³⁾ Práce Fergeové je pro nás důležitá po stránce faktografické i metodologické; podává např. popis vývoje rozdílů mezi žáky z různého sociálního prostředí během osmi let základní školy. Bere v úvahu také odlišné ekologické prostředí (velkoměsto, venkovské město, vesnice).

s vyšším vzděláním, celková kulturní politika socialistických států atd. — to vše odstraňuje rozdíly existující např. v anglické společnosti, jež se projevují i jazykově.

5. ZÁVĚRY

(1) Jak jsme ukázali v 3. části, nemá Bernsteinova teorie o závislosti mezi jazykem, vzděláním žáků a jejich sociální (třídní) příslušností ve své striktní podobě opodstatnění ani v kapitalistické společnosti. Proto byla tato teorie samotným Bernsteinem různě modifikována. Navíc však v podmínkách rozvinuté socialistické společnosti, kde je třídní struktura obyvatelstva celkově odlišná od třídní struktury kapitalistické společnosti a kde se sociální, kulturní, jazykové a jiné determinanty vzdělání značně vyrovnávají, je Bernsteinova teorie nereálná (viz podrobnější zdůvodnění ve 4. části).

(2) Neplatnost Bernsteinovy teorie v podmínkách rozvinuté socialistické společnosti neznámá, že u nás zaniká problém jazykových rozdílů a rozdílů ve vzdělání, daných různými sociálními a ekologickými (především městské a venkovské prostředí) diferencemi. Avšak teoretickým východiskem zkoumání a praktického řešení tohoto problému zřejmě nemůže být teorie jazykového deficitu dělnických a jiných dětí. Jazyk všech normálně rozvinutých dětí určitého věku je funkčně rovnocenný a příčiny neprospěchu určitých dětí tkví hlavně v jiných než čistě jazykových faktorech. Je ovšem faktem, že v naší škole se stále uplatňuje neexaktní hodnocení žáků na základě jejich verbálních projevů. Žáci, kteří se neprojevují verbálně zcela v souladu s tradičními požadavky a očekáváním učitelů, jsou často hodnoceni jako »zaostávající«, »pod průměrní« apod.²⁴⁾

(3) Po stránce teoretické a metodologické má i pro nás Bernsteinova teorie důležitost v tom, že ukazuje nutnost zkoumat jazykové a komunikační jevy u žáků v souvislosti s praktickými otázkami vzdělávání. Proto se v některých socialistických zemích věnuje těmto výzkumům velká pozornost (v SSSR, Polsku, Maďarsku a jinde). Avšak na rozdíl od výzkumů prováděných v souvislosti s Bernsteinovou hypotézou v kapitalistických státech, kde je základním kritériem analýz třídní, resp. socio-ekonomický status žáků, musí být v našich podmínkách zřejmě uplatňována jiná kritéria: typ výchovného prostředí (např. v předškolním věku při výchově v dětských kolektivních zařízeních a v rodině), typ rodinného zázemí z hlediska tzv. kulturní nasycenosti (např. možnosti mimoškolní četby dítěte), struktura komunikačních aktivit dětí aj.²⁵⁾ Samozřejmým požadavkem je při tom komplexní, mezioborový přístup, spojující poznatky a metody pedagogické se sociolingvistickými a dalšími.

²⁴⁾ O tzv. očekáváních učitelů, projevujících se v komunikaci s žáky, viz podrobněji i J. Průcha (1974).

²⁵⁾ Jako příklad lze uvést výzkum jazyka žáků 1. a 2. ročníku ruské základní školy, prováděný V. V. Garaninovou (1970), v němž se analyzují souvislosti se vzdělávacími výsledky, sociálními, psychickými a věkovými charakteristikami, stupněm čtenářské nasycenosti aj.

LITERATURA

- Bereiter, C., Engelmann, S.: *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-school*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1966.
- Bernstein, B.: *Language and Social Class*. British Journ. of Sociology, 11, 1960, 271—276.
- Bernstein, B.: *Social Structure, Language and Learning*. Educational Research, 3, 1961, 163—176.
- Bernstein, B.: *Social Class, Linguistic Code and Grammatical Elements*. Language and Speech, 5, 1962 b, 221—240.
- Bernstein, B.: *Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence*. Language and Speech, 5, 1962 a, 31—46.
- Bernstein, B.: *Social Class, Language and Socialization*. In: *Language and Social Context*. Ed. by P. P. Giglioli. Harmondsworth, Penguin 1972, 157—178.
- Bernstein, B., Brandis, W.: *Social Class Differences in Communication and Control*. In: *Social Class, Language and Communication*. London, 1970, 93—124.
- Bernstein, B., Henderson, D.: *Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization*. Sociology, 3, 1969, 1—20.
- Bloom, B. S., Davis, A., Hess, R.: *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York 1965.
- Brooks, R. L., Brandt, L., Winer, M.: *Differential Response to two Communication Channels*. Child Development, 40, 1969, 453—470.
- Creed, C. D., Robinson, W. P.: *Intelligence Test Scores in the Evaluation of a «Use of Language» Programme for Infant School Children*. Research in Education, 6, 1971, 1—11.
- Čermáková, Z., Hubáček, J.: *Příspěvek k poznání fonologického systému běžné mluveného jazyka u nejmladší generace města Havířova*. In: *Kapitoly o běžné mluveném jazyce nejmladší generace města Ostravy a Havířova*. Sb. prací PF v Ostravě, sv. 11, 1968, 7—17.
- Dittmar, N.: *Soziolinguistik*. Frankfurt am Main, Fischer Athenäum 1973.
- Ferge, Z.: *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés (Některé souvislosti mezi společenskou strukturou a školským systémem)*. Szociológia 1972, č. 1, 10—35.
- Garanina, V. V.: *O plane naučnogo issledovanija po teme «Ustnaja reč učaščichsja»*. In: *«Russkaja razgovornaja reč»*. Saratov, Izd. Saratov. univ. 1970, 213—216.
- Geest, van der T. a kol.: *The Child's Communicative Competence*. The Hague, Mouton 1973.
- Ginsburg, H.: *The Myth of the Deprived Child*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1972.
- Helus, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha, SPN 1973.
- Hess, R. D., Shipman, V. C.: *Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children*. Child Development, 36, 1965, 869—886.
- Houston, S. H.: *A Reassessmation of Some Assumption about the Language of the Disadvantaged Child*. Child Development, 41, 1970, 947—936.
- Jerhotová, M.: *Přehled sociálních podmínek sledovaných žáků šestých ročníků ve spojení s jejich prospěchem*. In: *Práce s textem v konkrétních podmínkách na ZŠ*. Vyd. KPÚ v Č. Budějovicích, 1970, 21—34.
- Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*. Vyd. Pedagogický ústav ČSAV, Praha 1972.
- Labov, W.: *The Study of Language in Its Social Context*. In: *Language and Social Context* (ed. by P. P. Giglioli). Harmondsworth, Penguin 1972, 283—307.

- LaCivita, A. F., Kean, J. M., Yamamoto, K.: *Socio-Economic Status of Children and Acquisition of Grammar*. The Journal of Educat. Research, 60, 1966, 71—74.
- Lála, J.: *Situace v technice a v kvalitě čtení žáků na přechodu z 5. do 6. ročníku*. In: *K příčinám výchovných a vzdělávacích potíží v 6. ročníku ZDŠ*. Sb. PF v Č. Budějovicích, 1965, 133—176.
- Lawton, D.: *Social Class, Language and Education*. London, Routledge 1968.
- Perspective in Educational and Psychological Measurement* (ed. by G. H. Bracht, K. D. Hopkins, J. C. Stanley). Englewood-Cliffs, Prentice-Hall 1972.
- Průcha, J.: *K pojmu »jazyková (verbální) schopnost«*. In: *Některé aktuální problémy výzkumu psychologie schopností*. Vyd. Pedagogický ústav ČSAV, Praha 1970, 59—64.
- Průcha, J.: *Jazyk a verbální komunikace jako činitel výchovně vzdělávacího procesu*. Pedagogika, 21, 1971, 867—882.
- Průcha, J.: *Sovětská psycholingvistika a některé pedagogické aplikace*. Praha, Academia 1973.
- Průcha, J.: *Jazyk a komunikace ve výchově a vzdělávání* (rukopis). Pedagogický ústav ČSAV, Praha 1974.
- Robinson, W. P.: *Social Factors and Language Development in Primary School Children*. In: *Education in Europe*. The Hague, Mouton, 1969, 51—66.
- Sabatino, M.: *Il rapporto linguaggio-società dati di una ricerca*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2, 1970, 729—742.
- Social Class, Language and Communication* (ed. by W. Brandis, D. Henderson). London 1970.
- Švejcer, A. D.: *Voprosy sociologii jazyka v sovremennoj amerikanskoj lingvistike*. Leningrad, Nauka 1971.
- Teklińska-Kotulska, E.: *Analiza porównawcza słownictwa dzieci wiejskich i miejskich*. Przegląd Pedagogiczny, 1973, 89—95.
- Valíková, D.: *Běžně mluvený jazyk nejmladší generace města Havířova*. Praha, SPN 1971.
- Vančata, O.: *Venkovská mládež a televize*. In: *K otázkám výchovy a vzdělávání venkovské mládeže*. Vyd. PF v Č. Budějovicích, 1969, 181—195.
- Vereščagin, E. M., Kostmarov, V. G.: *Jazyk i kultura*. Moskva, Izd. Moskovskogo univ. 1973.
- Williams, F.: *Language and Poverty*, Chicago 1970.

Я Н ПРУХА

ТЕОРИЯ БЕРНШТАЙНА О СООТНОШЕНИИ МЕЖДУ ЯЗЫКОМ, ОБРАЗОВАНИЕМ И ОБЩЕСТВЕННЫМ КЛАССОМ

(Критика одной теории буржуазной педагогики)

Очерк содержит критический анализ теории английского педагога и социолога Б. Бернштайна и других авторов, касающейся разницы между усвоением языка и результатами образования у детей из разной общественной среды. Порядок анализа: 1. Содержание теории Бернштайна, 2. исследования теории Бернштайна, 3. критика теории языковой недостаточности у детей рабочих, 4.

применимость теории Бернштайна в условиях социалистического общества.

На основании результатов некоторых педагогических и социолингвистических исследований (в частности, З. Ферге, 1972, — Д. Валикова, 1971 — Я. Пруха, 1974), проведенных в социалистических странах, можно было сделать следующие выводы: 1. в условиях развернутого социалистического обще-

ства, где постепенно стираются социальные, культурные и др. различия между отдельными слоями населения, теория Бернштейна нереальна. 2. Недействительность теории Бернштейна в социалистическом обществе еще не значит, что здесь отпадает вся проблема разности результатов школьного образования, обусловленных различием социальной и экологической среды (прежде всего — различием между городом и деревней). Однако, теория Бернштейна о недостаточности языка у детей рабочих не может стать теоретическим исходным пунктом исследований и решения этой проблемы. Причины недостаточности образования определенных категорий детей вызваны иными, а не чисто

языковыми факторами. 3. В методологическом отношении теория Бернштейна имеет определенное значение для социалистической педагогики, состоящее в том, что она показывает необходимость исследования языковых и коммуникационных явлений у учащихся в связи с практическими вопросами образования (например, воздействие различных видов воспитательной среды на коммуникативную активность детей, коммуникация учителя с учащимся и пр. — см. Я. Пруха, 1971). Необходимым требованием при этом является комплексный, междоотраслевой подход к проблеме, объединяющий в себе познания и методы педагогические с социо-лингвистическими и другими.

Jan Průcha

THE BERNSTEIN THEORY ON THE RELATION OF LANGUAGE, EDUCATION AND SOCIAL CLASS

(Toward the criticism of a theory of bourgeois pedagogies)

The study deals with the critical assessment of the theory of the British educationalist and sociologist B. Bernstein and other authors concerning the difference between the learning of a language and the educational results in children from different social environments. The article analyses: (1) The contents of the original Bernstein theory, (2) Research based on the Bernstein theory, (3) Criticism of the theory on the language deficit of working-class children, (4) The validity of the Bernstein theory in the conditions of the socialist society.

On the basis of several educational and sociological research studies (especially Z. Ferge, 1972, D. Valíková, 1971, J. Průcha, 1974), made in socialist countries the following conclusions were reached: (1) In the conditions of a developed socialist society, where social, cultural and other differences between the respective strata of the population are gradually reduced, the Bernstein theory is unrealistic. (2) The invalidity of the Bernstein theory in the socialist society does not mean that

the whole problem of differences in the results of school education given by the different social and ecological (mainly town and rural) environments completely disappears. However the theoretical basis for the research and resolution of this problem cannot be the Bernstein theory of language deficit of the working-class children. The reasons for the educational shortcomings of certain children arise from other than purely language factors. (3) From the methodological aspect the Bernstein theory is of importance for socialist pedagogics by the fact that it points to the need to study the language and communication phenomena in pupils in connection with practical questions of education (e.g. the influence of various educational environments on the communication activity of children, the communication between the teacher and pupils etc. — see J. Průcha, 1971). A logical requirement is a complex, inter-branch approach, linking the educational findings and methods with the socio-linguistic and other ones.