

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

TEORIE JAZYKOVÉHO DEFICITU B. BERNSTEINA  
A JEJÍ VÝZNAM PRO PEDAGOGIKU

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce : Klára Bláhová, DiS.

Studijní obor : Pedagogika volného času

Ročník: třetí

2011

### **Bakalářská práce v nezkrácené podobě**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. 3. 2011

Klára Bláhová, DiS.

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu bakalářské práce panu PaedDr. Petru Baumanovi za čas věnovaný jejímu metodickému vedení a za jeho cenné rady a připomínky.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. BASIL B. BERNSTEIN</b> .....	<b>6</b>
<b>2. TEORIE JAZYKOVÉHO DEFICITU</b> .....	<b>7</b>
2.1. Teoretické studie sociologie jazyka .....	7
2.1.1 Sociologické determinanty vzdělání – základní teorie .....	8
2.1.2 Jazykové kódy a systém rolí realizovaný pomocí kódů .....	12
<b>3. VÝZNAM BERNSTEINOVY TEORIE PRO PEDAGOGIKU</b> .....	<b>18</b>
3.1 Kompenzační vzdělávání .....	20
3.2 Třídění a rámec edukačních znalostí .....	21
3.2.1 Integrovaní trendy .....	23
3.3 Pedagogická praxe podle Bernsteina .....	25
<b>4. KRITIKA BERNSTEINOVY TEORIE</b> .....	<b>27</b>
4.1 Ověření platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí .....	27
4.2 Kritika Bernsteinovy teorie.....	28
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>30</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>33</b>
<b>ABSTRAKT</b> .....	<b>36</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>37</b>

# ÚVOD

Bernsteinova teorie jazykového deficitu mě zaujala již v prvním ročníku mého studia pedagogiky. Věděla jsem, že je důležité rozvíjet komunikační schopnosti dětí již v útlém věku, ale nakolik to dokáže ovlivnit jejich další studium a tak determinovat celý život, bylo pro mne nové. Zajímaly mě příčiny vzniku jednotlivých Bernsteinem popsaných „kódů jazyka“ a v souvislosti s tím, zda existují možnosti, jak „omezeným kódům předejít. Rovněž mne zajímalo, zda se tímto problémem již někdo zabýval v podmínkách ČR.

Při shromažďování materiálů pro svou bakalářskou práci jsem zjistila, že platnost Bernsteinovy teorie byla nedávno ověřována i na českém prostředí. Spojila jsem se s Dr. Knausovou, která tento výzkum v r. 2002 v rámci své dizertační práce na Univerzitě Palackého v Olomouci prováděla a díky tomu jsem mohla vycházet i z poznatků, které shromáždila.

Ve své práci se zaměřím na popis základní Bernsteinovy teorie včetně naznačení jejího dalšího vývoje a kritiky. Jedním z mých cílů je rovněž nastínit, jak může teorie jazykové determinace ovlivnit pedagogiku a směr dalšího vzdělávání obecně.

Vycházet budu především z originálních pramenů a to konkrétně z první Bernsteinovy sbírky spisů, které průběžně vycházely od r. 1958 a podávají ucelený obraz jeho teorie i jejího postupného vývoje. Ve druhé části mé práce budu čerpat i z dalších prací, které jsou zaměřené na uplatnění Bernsteinových poznatků v oblasti pedagogiky. Tentokrát to již nebudou práce samotného Basila Bernsteina, ale i jeho žáků.

V poslední části se pokusím zmapovat i kritické ohlasy, které teorie jazykového deficitu vyvolala.

# 1. BASIL B. BERNSTEIN

Basil Bernard Bernstein (1924 – 2000) se narodil v Londýně do židovské přistěhovalecké rodiny. Po vypuknutí druhé světové války se jako dobrovolník přihlásil ke královskému letectvu a sloužil v Africe. Po skončení války (v letech 1947 až 1951) studoval sociologii na London School of Economics.



Pak nastoupil jako sociální pracovník do chlapeckého klubu ve Stepney v Londýně, který byl zřízen pro děti ze židovské komunity ve věku 9 až 18 let.<sup>1</sup>

Učitelského vzdělání dosáhl na Westminster Training College (1953 až 1954) a poté (1960 – 1963) působil na City Day College v Shoreditch jako učitel (mj. matematiky, tělesné výchovy a řízení a opravy vozidel). Zároveň od r. 1960 působil Bernstein na University College v Londýně jako vědecký pracovník fonetiky a pracoval zde na své disertační práci z lingvistiky, kterou obhájil v roce 1963. Od r. 1962 působil také jako lektor a vedoucí výzkumu na Institute of Education londýnské univerzity, kde setrval až do konce své kariéry; v r. 1967 se zde stal profesorem a od r. 1984 jej vedl.<sup>2</sup>

Profesor Bernstein byl mnohokrát oceněn čestnými doktoráty a dalšími oceněními. Do své smrti v r. 2000 žil s manželkou Marion, se kterou se oženil v r. 1955 a dvěma syny Saulem a Francisem.<sup>3</sup>

Bernsteinův žák, americký sociolog vzdělávání profesor Alan R. Sadovnik, jej považuje za jednoho z vedoucích představitelů sociolingvistiky<sup>4</sup> a zároveň za jejího zakladatele. Jeho práce byla obrovským přínosem pro sociologické výzkumy v oblasti vzdělávání. Nastavením specifických hledisek pomohl porozumět vztahům mezi dělbou práce, rodinou a školou.

---

<sup>1</sup> Srov. CHARAP, John M. Basil Bernstein : Socio-linguist whose pioneering work on class and language changed the course of education. *The Guardian* [online]

<sup>2</sup> Srov. DC/BB Papers of Basil Bernstein. *Institute of Education University of London* [online]

<sup>3</sup> Srov. CHARAP, John M. Basil Bernstein : Socio-linguist whose pioneering work on class and language changed the course of education. *The Guardian* [online]

<sup>4</sup> „SOCIOLINGVISTIKA zkoumá užívání jazyka a způsoby komunikace v rozdílných sociálních a etnických komunitách, v různých profesních skupinách aj.“ (PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, s.221)

## 2. TEORIE JAZYKOVÉHO DEFICITU

Bernstein ve svém přístupu čerpal ze základních teoretických směrů Webera, Marxe a zvláště pak Durkheima, kterým byl velmi ovlivněn.

Ranou Bernsteinovu práci někteří ale označovali za nedostatečnou, a to kvůli kontroverznímu spojení společenské třídy a užívání jazyka. Upozornil tak ale na zásadní otázky vztahu práce, rodiny a školy a naznačil, jak tyto vztahy ovlivňují rozdíly ve vzdělání v jednotlivých společenských třídách.<sup>5</sup>

Svou teorii sociolingvistických kódů popsal a rozpracoval v díle: *Class, codes and control*, (Třída, kódy a kontrola), na kterém pracoval v letech 1971 - 1990.

Podle Sadovnika navrhl Bernstein možné vysvětlení toho, jak člověk nezávisle chápe a zkrsluje komunikaci na základě kódů, které popsal již Bourdieu (*Language and symbolic power*, 1991).<sup>6</sup> Pierre Bourdieu tvrdil, že kultura školy je nastavena dominantní kulturou nebo třídou společnosti jako takovou a odkazoval tak na vzdělávací systém jako na zrcadlo takové třídy širší společnosti, která řídí ekonomiku. Dominantní ekonomické instituce jsou podle něj nastaveny, aby vyhověly těm, kteří ovládají ekonomický kapitál a stejně tak i naše vzdělávací instituce jsou nastaveny, aby vyhověly těm, kteří ovládají náš kulturní kapitál. Školy tak podle Bourdieu přebírají výraz dominantní skupiny jako jediné správné formy společnosti a jednají se všemi dětmi tak, jako by k ní měly rovnocenný přístup.<sup>7</sup>

### 2.1. Teoretické studie sociologie jazyka

Základní dílo, ve kterém byla Bernsteinem rozpracována teorie jazykového deficitu je *Třída, kódy a kontrola, Svazek 1: Teoretické studie sociologie jazyka* vydaného již v r. 1971. Obsahuje spisy, které původně vycházely samostatně v průběhu dvanácti let.

---

<sup>5</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein Theory of pedagogic practise : A structuralist approach. In *Sociology of Education*. 1/1991. Vol. 64, s. 48-49

<sup>6</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. *Knowledge pedagogy : The Sociology of Basil Bernstein*, s. 150

<sup>7</sup> Srov. CAUSE, Leanne. Bernstein's Code Theory and the Educational Researcher, s. 4

Je rozděleno do těchto tří částí:

1. Beginnings (Začátky): obsahuje tři spisy:

- Some sociological determinants of perception (Některé sociologické determinanty vnímání)
- A public language: some sociological implications of a linguistic form (Veřejný jazyk: některé sociologické důsledky jazykové formy)
- Language and social class (Jazyk a společenská třída)

2. Developments (Vývoj) obsahují čtyři spisy:

- A review of 'The Lore and Language of Schoolchildren' (Předmluva k 'Tradice a jazyk školních dětí')
- Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence (Jazykové kódy, váhavá mluva a inteligence)
- Social class, linguistic codes and grammatical elements (Společenské třídy, jazykové kódy a základy gramatiky)
- Sociolinguistic approach to social learning (Sociolingvistický přístup k sociálnímu učení)

3. Explorations (Zkoumání) obsahují čtyři spisy:

- A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability (Sociolingvistický přístup k socializaci: s odkazem na vychovatelnost)
- Social class, language and socialisation (Společenská třída, jazyk a socializace)
- A critique of the compensatory education (Kritika kompenzační výchovy)
- On the classification and framing of educational knowledge (Ke klasifikaci a formování školního vzdělání)<sup>8</sup>

### 2.1.1 Sociologické determinanty vzdělání – základní teorie

Bernstein definoval a empiricky ověřil existenci sociologických determinant vzdělání. Vycházel přitom ze zjištění, že čím níže je sociální vrstva, tím větší je odpor k formálnímu vzdělávání, který se projevuje různými způsoby (problémy s disciplinou,

---

<sup>8</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control : Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, s. vii



nerespektováním hodnot učitele, nerozvinutou slovní zásobou, preferencí názorného poznávacího procesu před analytickým apod.).<sup>9</sup>

Jedním z cílů rodiny **střední sociální vrstvy** je podle Bernsteina vychovat dítě orientované určitými hodnotami, které samo rozlišuje, přičemž toto dítě se rodí do prostředí, jež jej pokládá za osobnost s jeho právy; o nějž mají rodiče zájem a uznávají jej a v neposlední řadě s ním komunikují.<sup>10</sup>

Dále zjistil, že jazyk střední vrstvy je bohatý na osobní hodnocení a zahrnuje pokročilé logické operace. Jeho hlasitost, tón a ostatní neverbální výrazové prostředky, i když jsou také důležité, jsou ale na druhém místě. Aby dítě dosáhlo plného vztahu s matkou, učí se na takové jazykové podněty reagovat. Vzniká tak napětí mezi dítětem a vnějším prostředím, které je nutí individuálně se vyjádřit. V raném věku se tak naučí být citlivým na formu jazyka a vnímání objektů. Bude si tak více uvědomovat šíři objektů, které podnítí jeho zájem.<sup>11</sup>

Škola jako prostředek i cíl vzdělání je pro střední vrstvu akceptovatelná, jsou tak ve vzájemném vztahu a umí ji využít. Dítě střední vrstvy je schopné střídat jazyk, který používá při komunikaci se svými vrstevníky, a formální jazyk, který odráží jeho společenské postavení a roli.<sup>12</sup>

S ohledem na rozvoj dítěte vidí Bernstein strukturu rodiny **nižší sociální vrstvy** méně formálně uspořádanou. Ačkoli zde funguje jednoznačná autorita, hodnoty, které vyjadřuje, nepodporují obraz pečlivě uspořádaného světa. Dlouhodobé cíle jsou často nahrazovány krátkodobými, kde kontakt s přítelem nebo příbuzným hraje větší roli než důsledná samostatná práce. Činnosti v blízké budoucnosti tak mají větší hodnotu. Takové prostředí limituje vnímání rozvoje dítěte.<sup>13</sup>

Jazyk mezi matkou a dítětem je zde obecný. Důraz je zde kladen na emotivní stránku. Symbolické významy vyjadřuje konkrétním jazykem; omezuje verbální výrazy pocitů, které sděluje pouze neverbálně. Emocionální a kognitivní rozlišování dítěte nižší sociální vrstvy je tím méně rozvinuto.

Chybí zde vhodné podněty, které pomáhají dítěti navazovat osobní vztahy. Kvůli jazyku, který používá učitel, jsou jeho pocity odosobněny a pokud neexistuje osobní vztah mezi žákem a učitelem, ztrácí jeho funkce hodnotu. Snaha školy o nahrazení

---

<sup>9</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 24

<sup>10</sup> Srov. tamtéž, s. 27

<sup>11</sup> Srov. tamtéž, s. 28-29

<sup>12</sup> Srov. tamtéž, s. 30

<sup>13</sup> Srov. tamtéž, s. 32

žákem dosud využívaného jazyka a změny komunikace žáka nižší vrstvy přinášejí problémy, protože žák musí změnit základní systém vnímání, tedy prostředek, kterým byl socializován. Naučení nového slova nebo posunutí jeho významu se nestává prostředkem pro jeho budoucí vyjádření, protože neexistuje emocionální a tedy ani poznávací rámec, kam jej může zařadit. Situace je vytvořena mechanickým zapamatováním a následným zapomenutím. Děti nižší vrstvy jsou obvykle zmateny používáním slov způsobem, který jim připadá zvláštní.

Kvůli odlišnému vnímání pojmů tak vznikají rozdíly v tom, kolik se takto ve škole děti z různých vrstev společnosti naučí.<sup>14</sup>

Škola pro děti střední vrstvy představuje prostředek pro zvyšování sebeúcty, ne tak pro děti nižší vrstvy, pro které je takovým prostředkem konformita se symboly své vrstvy. Děti nižší třídy znají a umějí používat pouze obecný jazyk, a proto jej používají i v nevhodných situacích (ve vztahu k lékaři, učiteli apod.); mohou tak být považovány za nepřátelské nebo hrubé.

Obecný jazyk je používán nekvalifikovanou nebo polokvalifikovanou vrstvou, ale podobným jazykem komunikují také kriminální subkultury, lidé žijící na venkově, ozbrojené složky a adolescenti ve zvláštních situacích.

#### **Znaky obecného jazyka podle Bernsteina<sup>15</sup> jsou:**

1. krátké, gramaticky jednoduché, obvykle nedokončené věty, syntakticky chudé větné konstrukce se slovesným tvarem v činném rodě;
2. jednoduché a opakující se užití spojek (tak, pak, a, protože);
3. časté používání krátkých příkazů a otázek;
4. strnulé a omezené používání přídavných jmen a příslovcí;
5. vzácné použití neosobních zájmen ve funkci podmětu (ono, to), častěji se použijí osobní zájmena (my, ty) a dochází tak ke změně větného rámce, výrok je svázán se zkušeností osoby;<sup>16</sup>
6. výroky jsou formulovány jako implicitní otázky, které mají nastolit souhlas (např. „Just fancy?“, „It’s only natural, int’ t it?“, „I wouldn’t have believed it“), dialog se neustále opakuje, aby maximalizoval efekt a zároveň omezil rámec pravidel diskuse, počátkem takové „sympatizující kruhovosti“, jak uvádí Bernstein, může být zvláštnost či výstřednost pro místní skupinu, která mohla

<sup>14</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 32-34

<sup>15</sup> Srov. tamtéž, s. 42-43

být vyprovokována zkušeností ohrožující nebo upevňující sociální principy ve skupině nastavené.<sup>17</sup>

7. tvrzení skutečnosti je často použito jako důvod i závěr, nebo přesněji důvod a závěr jsou zmatené tak, aby vytvořily kategorické tvrzení, např. „Do as I tell you“, „Hold on tight“, „You're not going out“, „Lay off that“; používání takové formy jazyka není bezpodmínečně výsledkem omezené slovní zásoby, ale vzniká z vnímavosti ke způsobu zařazování a reagování na zkušenost; Bernstein k tomu uvádí příklad dvou čtyřletých dětí z různých sociálních vrstev, kteří jsou vybaveni stejnou slovní zásobou, ale jejich způsob, jak reagují na slova je různý; jazyk je považován za jeden z nejdůležitějších prostředků pro vyvolání, syntézu a posílení způsobů myšlení, cítění a chování, které souvisí se sociální vrstvou; Bernstein zde pro ilustraci uvádí přepis rozhovoru těchto čtyřletých dětí ze školky:

A „Já jsem větší, než ty“

B „Ne, já jsem větší než ty“

A „Ale mé sestře je sedm a půl“

B „Ale ona nejsi ty“

A „Ne, každý je sám sebou“

podobnou odpověď dávají i rodiče svým dětem: „Protože jsem to řekl“, „Protože jsem tvůj otec“ ... ve formálním jazyce je vztah k autoritě zprostředkován racionálně a taková kategorická prohlášení přicházejí v jiných situacích a v závislosti na zdůvodnění jejich řešení;<sup>18</sup>

8. časté používání skupiny idiomatických frází;
9. symbolika je všeobecná, uživatelé obecného jazyka inklinují k přirovnávání svých pocitů označeními, která maximalizují solidaritu sociální vazby za cenu logické struktury sdělení a specifičnosti pocitu;
10. osobní přání, reakce a mínění jsou obsažena ve větné struktuře, nikoliv verbálně, proto se jedná o jazyk absolutních významů; tato charakteristika vychází z předchozí a podle Bernsteina je tou nejdůležitější: osobní hodnocení je totiž vytvářeno primárně pomocí expresivních symbolů, tudíž ne řečí; pro obecný jazyk primárně platí vynášení sociálních nikoliv osobních soudů, sama podstata

---

<sup>16</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 44-45

<sup>17</sup> Srov. tamtéž, s. 46

<sup>18</sup> Srov. tamtéž, s. 45

obecného jazyka nedovoluje osobně orientované, poznávací a emocionální reakce, je to právě jazyk, který odrazuje mluvčího od verbalizování svého vztahu s prostředím.<sup>19</sup>

Bernstein dále uvádí, že čistá forma obecného jazyka tak, jak zde byla popsána, se užívá jen zřídka a mohou se objevit jeho různé modifikace. Empiricky byla ale potvrzena určitá forma orientace k takovému užívání jazyka, která je podmíněna sociálními preferencemi.<sup>20</sup>

### **Znaky formálního jazyka dle Bernsteina<sup>21</sup> jsou:**

1. správný gramatický pořádek a větná skladba;
2. logické změny a přízvuk jsou zprostředkovávány konstrukcí gramatické věty jako celku. Především řadou spojek a vztažnými větami;
3. časté užití předložek, které označují logický vztah, stejně tak jako předložky, které naznačují dočasnou nebo prostorovou blízkost;
4. časté užití neosobních zájmen (to, ono);
5. výběr z řady přídavných jmen a příslovcí;
6. osobní hodnocení je zprostředkováváno výslovně verbálně složením vět a vztahem mezi nimi;
7. expresivní symbolika uváděná touto formou jazyka přináší spíše afektivní podporu, než logický význam toho, co bylo řečeno;
8. užití jazyka ukazuje na možnost vlastního abstraktního řazení zkušeností.

### **2.1.2 Jazykové kódy a systém rolí realizovaný pomocí kódů**

V r. 1962 se Bernstein zabýval myšlenkou, co v prostředí způsobuje, že některé poznatky se člověk naučí a některé ne, a definoval dva druhy tzv. kódů jazyka: propracovaný kód (**elaborated code**) a omezený kód (**restricted code**).

Jsou definovány na úrovni jazyka na základě pravděpodobnosti odhadu, jaká bude použita skladba (o jaké půjde syntaktické prvky) pro vyjádření smyslu výpovědi.

V případě propracovaného kódu vybírá mluvčí z relativně široké škály možností, a proto je pravděpodobnost odhadu vzorce k uspořádání smyslu značně snížena. U omezeného kódu je počet těchto možností často redukován a pravděpodobnost

---

<sup>19</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 46-47

<sup>20</sup> Srov. tamtéž, s. 51

<sup>21</sup> Srov. tamtéž, s. 55

odhadu vzorce je proto zvýšena.<sup>22</sup> Na psychologické úrovni mohou být vzorce odhadnuty podle stupně, kterým jednotlivý kód usnadňuje nebo brání v orientaci verbálně symbolizovat záměr výpovědi ve srozumitelné formě.

Čistou formu omezeného kódu je možno podle Bernsteina nalézt všude tam, kde slovní zásoba uspořádává strukturu a je zcela předvídatelná bez ohledu na stupeň její složitosti. Příklady této čisté formy mohou být např. komunikační rituály, které nařizuje daný protokol, bohoslužby, zahajování slavností, konverzace o počasí, vyprávění pohádek dětem. Používají ji adolescenti mezi vrstevníky, kriminální subkultury, bojové útvary ozbrojených složek, pečovatelé v domovech důchodců, manželé po několika letech. Osobní obsah je vyjádřen neverbálně – intonací, přízvukem, expresivně atd.; omezený kód totiž nepotřebuje slovně vyjadřovat žádný subjektivní rozměr. Stává se důležitějším, jak je co řečeno, než co je řečeno. Zájem posluchače se snižuje a obsah se stává konkrétnějším, popisnějším a více vyprávěcím než analytickým a abstraktním. Hlavní funkcí tohoto kódu je posílit formu společenského vztahu omezením slovních výpovědí jednotlivce. Jedním ze způsobů mimoslovních výpovědí je humor. Vztah založený na vtipu tak ve společenském vztahu posiluje solidaritu.<sup>23</sup>

Zatímco propracovaný kód má svůj původ v podobě společenských vztahů, které zvyšují napětí jednotlivců, aby vybírali ze svých jazykových zdrojů taková slovní uspořádání, která jsou pro ně vhodná. Kód se stává prostředkem pro odpověď jednotlivce. Hlavním cílem tohoto kódu je pak příprava a přenos poměrně jednoznačného významu. Neznamená to, že obsah bude nutně abstraktní, ale že kód zprostředkovává slovní přenos a zpracovává zkušenosti jednotlivce. Je zde brán ohled na posluchačovy podmínky tím, že mluvčí upravuje svoji řeč tak, aby vyhověl specifickým požadavkům posluchače. Expresivní vyjádření, která řeč doprovázejí, obvykle jemně rozlišují mezi významy.

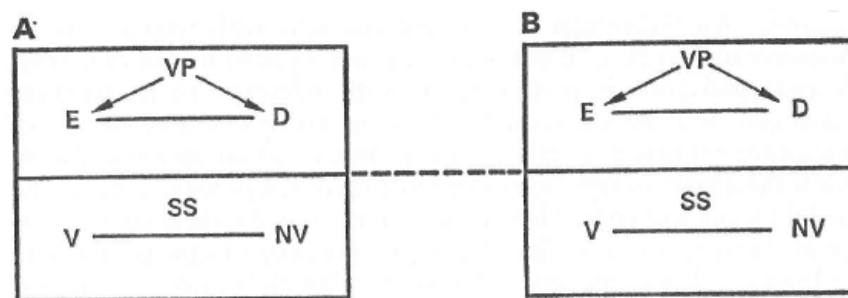
Přístup k propracovanému kódu nezávisí na psychologických faktorech, ale na sociální pozici uvnitř společenské struktury, skrze kterou je zvláštní typ modelu řeči přístupný.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 76

<sup>23</sup> Srov. tamtéž, s. 77-78

<sup>24</sup> Srov. tamtéž, s. 78-79



obr. 1

Termín kód, který Bernstein používá, označuje principy, které řídí tyto procesy (viz. obr. 1). Spodní část obrázku znázorňuje tzv. Sklad signálů (SS), kde se vzájemně propojují slovní (V) a mimoslovní (NV) signály. V horní části obrázku jsou označeny procesy kódování (E – encoding a dekódování (D – decoding), které jsou řízeny a sjednocovány funkcí slovního plánování (VP – verbal planning). B zkoumá zprávu přijatou od mluvčího A a hledá vzorec hlavního signálu na začátku slovního plánování. Společné znaky vzorci hlavního signálu řídí výběr ze skladu signálů (V + NV) a připravuje odpověď pomocí organizace a sjednocování signálů (V + NV). Omezený a rozvinutý kód totiž využívá různých druhů řízení. Forma společenského vztahu vybírá typ kódu, který takový vztah symbolizuje, a řídí jeho povahu. Forma společenského vztahu je předávána a udržována pomocí kódů na psychologické úrovni. Učení je vyvoláno, udržováno a zobecňováno pomocí kódu, který vyznačí to, co má být naučeno a zajistí pro něj podmínky.

Někdo dokáže měnit jednotlivé kódy podle formy společenského vztahu, takže jeho používání je nezávislé na osobnosti a inteligenci mluvčích. Osobnost a inteligence však mohou úroveň jednotlivých kódů ovlivňovat.

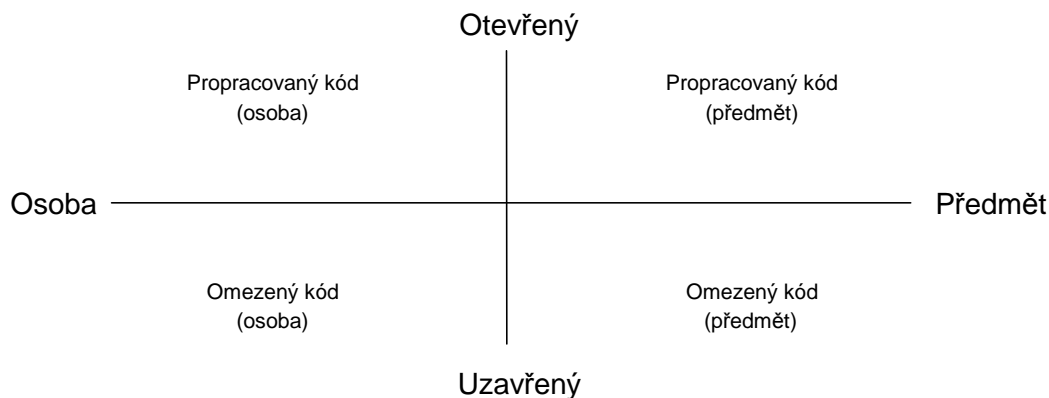
Děti jsou vystavovány různým požadavkům na učení a tak jejich výsledné sebehodnocení a orientace budou rozdílné, bez ohledu na jejich inteligenci. Použití omezeného kódu vede ke snížení potenciální jazykové schopnosti, posílí ale solidaritu s vrstevnickou skupinou, která pak zpětně upevní solidaritu s kódem.

Výzkum, který Bernstein provedl, potvrdil východiska o společenské vrstvě, která ovlivňuje výběr jazykového kódu, jehož použití však nesouvisí s inteligencí.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 80-82

## Systém rolí realizovaný pomocí kódů

V roce 1971 přidává Bernstein další hledisko a to dynamiku procesu. Přichází s tím, že největší vliv na zdokonalování rozvinutého a omezeného kódu má kultura a její systém rolí (viz. obr. 2).<sup>26</sup>



Obr. 2 Systém rolí

Bernsteinův systém rolí zahrnuje čtyři činitele: rodinu, vrstevnickou skupinu, školu a zaměstnání. První příčina přechodu od omezeného k propracovanému kódu je v nárůstu složitosti dělby práce. Mění jak povahu pracovních rolí, tak jejich jazykový základ. Dva režimy rozvinutého kódu mohou být dobře ovlivněny změnou typu ekonomiky (od ekonomiky zboží k ekonomice služeb). Tato změna podporuje rozvoj osobního rozvinutého kódu. Druhou hlavní příčinou změny orientace kódu může být charakter hlavního hodnotového systému. Pluralitní společnosti vytvářejí silnou orientaci na osobní rozvinutý kód, kdežto homogenní společnost má spíše tendenci k orientaci na předmět, přičemž také s lidmi může být zacházeno jako s předměty.<sup>27</sup>

### Rodina orientovaná na pozici

Rodina je orientovaná na pozici, jestliže je rozhodování založeno na postavení jejích členů (otec, matka, prarodiče, věk nebo pohlaví dítěte). Nacházíme zde čisté dělení rolí, formálně určené oblasti rozhodování, se kterými všichni členové rodiny souhlasí. V takové rodině očekáváme těsné vztahy mezi rodiči a prarodiči, vliv rodičů na vztahy dětí s vrstevníky (u střední vrstvy), nebo vztahy dítěte s vrstevníky nezávislé na omezeních rodičů (u nižší vrstvy). V rodinách orientovaných na pozici se očekává, že

<sup>26</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 163

<sup>27</sup> Srov. tamtéž, s. 149-151

bude dáván důraz na schopnost jednotlivců vyrovnat se s tzv. uzavřeným (slabým) systémem komunikace (viz. obr. 2).

Socializace v rodině orientované na pozici je jednostranná. Nepodporuje slovní zkoumání osobních záměrů a motivací. Dítě je rozvíjeno pomocí neustálých regulací ze strany ostatních. Neučí se jednat s problémy ambivalentních rolí. Aktivitám nebo problémům, které mají takový potenciál, se raději vyhýbá.<sup>28</sup>

### **Rodina orientovaná na osobu**

Rodina je orientovaná na osobu, jestliže je rozhodování dáno spíše psychologickými kvalitami osoby než funkcí jeho formálního postavení. Chování dítěte mezi vrstevníky je předmětem diskuse s rodiči, ne právních předpisů. Důraz je kladen na tzv. otevřený (silný) systém komunikace (viz. obr. 2).

Systém rolí v rodině orientované na osobu nepřetržitě vyvolává a zesiluje slovní signalizaci. Systém rolí je zde neustále přizpůsobován různým záměrům jejích členů. Jinými slovy – děti socializují rodiče, stejně jako ony socializují je. Rodiče jsou velmi citliví na jedinečné vlastnosti svých dětí, což přispívá k rozvoji „otevřené“ komunikace. Vybavují je jazykovými prostředky a učí rolím a zřejmým osobním rozdíly společně s vysvětlováním svých rozhodnutí, jejich důvodů a důsledků.<sup>29</sup>

### **Sociální řízení**

Bernstein dále vysvětluje, jak tyto různé komunikační systémy v rodinách ovlivňují jazykovou socializaci. Zdůrazňuje, že rodiny orientované na osobu učí děti již od útlého věku vnímat jazyk a aktivně u něj podporují jeho vývoj tak, aby mohli uplatňovat své oblíbené způsoby kontroly. Zatímco v rodinách orientovaných na pozici závisí sociální řízení méně na individuálně vytvořených a zpracovaných slovních významech a tak je zde menší nutnost zvýšit vnímavost dítěte vůči propracované formě řeči.<sup>30</sup>

Bernstein definoval dva režimy sociálního řízení:

**Řízení založené na příkazu** – dovoluje dítěti jen vnější možnosti vzdoru, stažení nebo přijetí; je realizován omezeným kódem (odhad slovní zásoby): „Zmlkni!“, „Běž pryč!“, „Nech' to být!“ nebo pomocí fyzického násilí.

---

<sup>28</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 154-155

<sup>29</sup> Srov. tamtéž, s. 153-154

<sup>30</sup> Srov. tamtéž, s. 156



**Řízení založené na žádosti** – tento způsob sociálního řízení umožňuje oboustrannou komunikaci, a proto jazykově řídí učení. Nachází se v omezeném i propracovaném kódu.

- a) Žádost z pozice – naráží na chování vychovávaného ve vztahu k normám; (např. „Velcí kluci nepláčou“, „Tatínek nechce, abys s ním takhle mluvil“).
- b) Osobní žádost – pozornost je na dítěti nebo na osobě, ne na formálním postavení, bere v potaz interpersonální a intrapersonální složky sociálního vztahu.<sup>31</sup>

Společenská vrstva podle Bernsteina ovlivňuje povolání, vztahy uvnitř i mimo rodinu a také postoj ke škole. U dětí omezovaných kódem vlastní subkultury a systémem rolí jejich rodiny, komunity a práce můžeme očekávat problémy se vzdělavatelstvem, jejichž příčina není v genetickém kódu, ale v kulturně předurčeném komunikačním kódu. Takové děti mají ze školního vzdělávání relativně omezený prospěch.<sup>32</sup>

Bernstein svou teorii hlouběji propracovává v dalších dílech, zejména v „Class, Codes and Control, Volume II: Applied Studies Towards A Sociology of Language“ (Třída, kódy, kontrola: Aplikované studie se zaměřením na sociologii jazyka) vydaném v r. 1973. Tento svazek přináší výsledky empirických výzkumů, které potvrzují Bernsteinovy hypotézy.

V r. 1975 vychází třetí svazek „Class, Codes and Control: Towards A Theory of Educational Transmissions“ (Třída, kódy a kontrola: K teorii přenosu vzdělání). V této publikaci se Bernstein zaměřuje na to, jak třídní vztahy spolupůsobí při vytváření propracovaného jazykového kódu ve škole.

V r. 1990 pak vychází čtvrtý svazek „Class, Codes and Control: The Structuring Of Pedagogic Discourse“ (Třída, kódy a kontrola: Strukturování pedagogické komunikace“. Zde Bernstein znovu vysvětluje, jak pravidla, postupy a další činitelé mění sociální rozměr pedagogického diskurzu.

Pátý svazek „Class, Codes and Control“ zaměřený na aplikaci teorie na nové technologie a internet již nedokončil. V roce 2000 Bernstein podlehl v boji s rakovinou.

---

<sup>31</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 156-157

<sup>32</sup> Srov. tamtéž, s. 151

### 3. VÝZNAM BERNSTEINOVY TEORIE PRO PEDAGOGIKU

Bernstein uvádí, že forma jazyka (jazykový kód, který jsme si osvojili) ovlivňuje naše budoucí vzdělání tím, co se naučíme a jak kvalitně. Avšak pouhé nahrazení obecného jazyka formálním by znamenalo odříznutí jedince od jeho tradičních vztahů a odcizit jim jej. Cesta, kterou Bernstein naznačoval v r. 1958, by mohla být v přizpůsobení formálního jazyka školy nižší společenské třídě. Přiznává však, že to není jednoduchý úkol pro společnost. Užívání jazyka zahrnuje celou osobnost, charakter jejich sociálních vztahů, její emocionální a logickou stránku a vlastní sebepojetí.<sup>33</sup>

Po zapracování dynamiky procesů v r. 1971 připouští Bernstein změnu jazykového kódu, ale pouze v rovině předmětu (viz. obr. 2). Konkrétně uvažuje, že můžeme očekávat, že děti z nižší společenské vrstvy budou přecházet spíše k užitým vědám než k verbálnímu umění. Jde o posun od autority k racionalitě, který na rozdíl od změny od autority k identitě může znamenat menší trauma ze změny rolí a systému řízení. Autorita a racionalita jsou obě řízeny na základě žádosti z pozice v tom smyslu, že jednotlivec v rámci daného systému není nucen řešit problémy s nejednoznačností.

Ti, kteří budou přecházet od omezeného kódu zaměřeného na osobu k propracovanému kódu, zvolí raději také zaměření na osobu než na předmět. Budou však neustále hledat, kam patří, pokud nepřijmou víru v systém, který pro ně byl vytvořen – tak se mohou stát např. učiteli, spisovateli nebo mohou být činní v různých sociálních skupinách. Tato změna kódu zahrnuje totiž zásadní problémy kulturního konfliktu.<sup>34</sup>

Podle Bernsteina je jazyk souborem pravidel, kterými se všechny jazykové kódy řídí. Výběr jazykového kódu je ale otázkou kultury, která jedná prostřednictvím společenských vztahů. Různé formy jazyka nebo kódů představují formu společenského vztahu. Vrstvy společnosti tak řídí proces distribuce vědění ve společnosti. Z toho vyplývá, že je vědění zpřístupněno jen určité vrstvě společnosti.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 54

<sup>34</sup> Srov. tamtéž, s. 165-166

<sup>35</sup> Srov. tamtéž, s. 174-175

Např. univerzita je místem diskuse a debat. Omezený kód je ovšem spjat s místní společenskou strukturou a omezil svůj potenciál změny. Propracovaný kód je méně vázán sociální strukturou, je autonomní a proto potenciál změny obsahuje. Kdo používá propracovaný kód, má přístup k základům vlastní socializace.

Každý má svůj vlastní výklad založený na zkušenosti. Pokud nejsme ztotožněni se svou rolí, nejsme schopni odpovídajícího jazykového projevu. Tím, že individualizujeme své myšlenky, se od ostatních odlišujeme. Jazykový aspekt komunikace je prostředníkem přenosu osobních symbolů, kdy „já“ přesahuje „my“. Abstraktní myšlenky musí být nabídnuty tak, aby byly ostatním srozumitelné.<sup>36</sup>

Děti nižší společenské vrstvy znají pasivně slovní zásobu střední společenské vrstvy, rozumějí také rozdíly v jazykových pravidlech. Odlišují se však použitím jazyka podle kontextu. Rozdíl bývá v objasňování významu řečeného prostřednictvím pochopení jazyka, který používá ten, s kým hovoříme. Mluvčí využívající formálního jazyka nepovažuje za samozřejmé, že druhý automaticky kontext zná. Podává přesnější a všeobecné informace, tak aby každý porozuměl. Uvažuje i o dalších možnostech výkladu a dokáže využívat i vágní jazyková vyjádření.<sup>37</sup>

Podle Bernsteina prochází dětská socializace uvnitř rodiny těmito rozhodujícími vzájemnými souvislostmi:

1. usměrňování – vztah k autoritě, kdy je dítě obeznámeno s pravidly chování a jejich dodržováním;
2. učební obsah – dítě poznává vnější povahy předmětů a osob a získává různé schopnosti;
3. podněty a nové souvislosti – dítě je povzbuzováno experimentovat a přetvářet svůj svět podle sebe a svým způsobem;
4. interpersonální souvislosti – dítě je obeznamováno se svými city a city druhých.

Z toho vyplývá, že pokud je výchova prováděna převážně omezeným kódem, dítě bude používat omezený kód a naopak.

Omezený kód znamená zásadní problém se vzdělavatelností, pouze pokud škola nevytváří souvislost mezi symboly, které používá, a těmi, které dítě zná. Žádat po dítěti, aby „přepnul“ do propracovaného kódu, který předpokládá jiný vztah rolí a systému významů (který vytvořila kultura školy) bez citlivého porozumění požadovanému

---

<sup>36</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 178

<sup>37</sup> Srov. tamtéž, s. 181

kontextu, může být pro dítě zcela kontraproduktivní.<sup>38</sup> Odpor ke škole a ke vzdělání jako takovému tak může být založen na odporu ke kultuře školy, kterou dítě nechápe. (Tento konflikt tak vzniká analogicky jako jiné interkulturní konflikty pramenící ze vzájemného neporozumění.)

### 3.1 Kompenzační vzdělávání

Kompenzační vzdělávání slouží k vyrovnání handicapů (v intelektovém, řečovém aj. vývoji) znevýhodněných dětí pomocí speciálních programů a výuky.<sup>39</sup>

Pojem „kompenzační vzdělávání“ v sobě dle Bernsteina ale obsahuje skutečnost, že cosi dětem chybí, a to převážně v jejich rodinách. Na děti z takových rodin je nahlíženo tak, že nejsou schopny pojmout to „dobré“, co jim systém střední vrstvy nabízí. V tomto smyslu se tedy jedná o „kulturní nebo jazykovou deprivaci“. Pokud jsou děti označeny coby „kulturně deprivované“, znamená to, že jejich rodiče cosi zanedbávají, že jejich kultura a ztvárnění symbolů mají menší hodnotu a význam. Učitelé tak od dítěte méně očekávají a ani dítě neočekává, že bude schopno školní požadavky splnit. Musí se orientovat v různých významových strukturách ať čtených nebo mluvených, dialektu nebo ve vzorcích společenských vztahů. Pokud je význam školy rodičům vysvětlen, je postaven vedle jejich svět a namísto toho, aby se škola začlenila do něj. Je tak vložen klín mezi dítě jako člena své rodiny a komunity a žáka školy. Takové dítě musí před branami školy odložit svou sociální identitu, způsob života a jeho symbolické ztvárnění.

Rodiče by ovšem měli být součástí vzdělávání. Je mnoho způsobů, jak ve sféře své kompetence mohou rodiče pomoci dětem v učení. Rodiče pak cítí více důvěry k dítěti i ke škole. Z toho vyplývá, že obsahy vzdělávání mají být, podle Bernsteina více vztahovány ke zkušenosti dítěte s rodinou a jeho komunitou.<sup>40</sup>

Ani sebelepší mateřská školka nezmění to, co se odehrává v rodinách v raném dětském věku. Bernstein navrhuje, abychom přestali přemýšlet o „kompenzačním vzdělávání“ a zabývali se raději podmínkami a kontexty současného edukačního prostředí.<sup>41</sup> Upozorňuje na to, že se škola pokouší přenést všeobecné znalosti pomocí různých meta-jazyků. Takové vědomostí Bernstein nazývá univerzálními. Škola také

---

<sup>38</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 183-184

<sup>39</sup> Srov. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Kompenzační vzdělávání, s. 103

<sup>40</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 192

<sup>41</sup> Srov. tamtéž, s. 193

přenáší hodnoty a mravní zásady, které ovlivňují vzdělávací kontexty tím, že stanovuje kritéria pro vhodného žáka a učitele. A to výběrem učebnic, textů, filmů a příkladů, které podporují všeobecné (univerzální) znalosti. Touto totální kulturou je pak žák nižší společenské vrstvy znevýhodněn. Nebyla vytvořena pro něj, neumí na ni reagovat.<sup>42</sup>

„Aby se kultura učitele stala součástí vědomí dítěte, musí se nejdříve kultura dítěte stát součástí vědomí učitele,“<sup>43</sup> říká Bernstein. Má tím na mysli, že učitel musí být schopen porozumět dialektu dítěte více, než se záměrně snažit jej změnit. Mnoho významů používaných v našich školách se sem dostává nevědomě pomocí symbolického světa střední třídy, a tak jakmile dítě vkročí do školy, stává se součástí tohoto světa symbolů, aniž by mělo zpětnou vazbu s životem venku.

Předkládání univerzálního obecného jazyka dětem nepovažuje Bernstein za kompenzační vzdělávání, ale za vzdělávání samotné. Takovým způsobem děti nepřetvoříme v děti střední vrstvy. Ale pokud budeme brát ohled na formu a kontext edukačního prostředí, může se nám to podařit. Musíme se jako jejich učitelé naučit rozlišovat mezi tím, co dětem předáváme, a mezi kontexty, které tím v nich vytváříme.

Měli bychom si uvědomit, že sociální zkušenost, kterou dítě již má, má svou platnost a význam a že by se k dítěti měla coby platná a významná zase odrážet zpět. A vracet se může, jen pokud bude součástí učebních osnov. Podle Bernsteina bychom měli při třídění, přenosu a hodnocení znalostí přihlížet k sociálním předpokladům. Pevné vztahy vytvářené mimo prostředí školy do nakládání se znalostmi totiž pronikají.

V neposlední řadě z tohoto kontextu vyplývá, že ani nevíme, jaké by byly schopnosti dítěte v optimálním edukačním prostředí, protože nemáme teorii, která by nám pomohla takové prostředí vytvořit.<sup>44</sup>

### **3.2 Třídění a rámec edukačních znalostí**

Formální edukační znalosti jsou podle Bernsteina realizovány pomocí tří systémů: kurikula, pojetí vyučování a evaluace. Kurikulum určuje znalosti, vyučování jejich přenos a evaluace realizaci těchto získaných znalostí. Bernstein v r. 1971 přidává další pojem, a to „educational knowledge code“ (kód edukační znalosti), který stanoví principy, které kurikulum, pojetí vyučování a evaluaci utvářejí. Forma takového

---

<sup>42</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 197

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 199

<sup>44</sup> Srov. tamtéž, s. 199-200

kódu je závislá na sociálních principech, které ve vzdělávacích institucích řídí třídění znalostí a jejich rámec.<sup>45</sup>

Tříděním se rozumí vztahy mezi jednotlivými vzdělávacími obsahy a povaha jejich rozlišování. Kde je třídění silné, obsahy jsou izolovány jeden od druhého a vymezeny hranicemi a vzniká tzv. sběrný kód (collection code). Kde je třídění slabé, jsou hranice snadněji prostupné a vzniká tzv. sjednocený kód (integrated code). Třídění se tedy vztahuje ke stupni ohrazení jednotlivých obsahů.

Pojem „rámec“ označuje strukturu systému přenosu jednotlivých obsahů, tedy vyučování. Označuje formu, kterou jsou znalosti předávány a přijímány. Jedná se o specifický pedagogický vztah mezi učitelem a žákem. Rámec označuje rozsah možností, které má učitel a žák k dispozici v procesu přenosu v rámci pedagogického vztahu. Silné orámování s sebou nese omezené možnosti a naopak. Obsahy pak mohou být měřeny počtem uzavřených obsahů na konci sekundárního vzdělávání.<sup>46</sup>

Každý sběrný kód vyžaduje hierarchické uspořádání znalostí, kdy konečné „tajemství předmětu“ (potenciál pro vytvoření nové reality) je zjeveno úplně na konec, a to jen těm, kdo projevili známky úspěšné socializace. Konečné tajemství předmětu je tak bez souvislostí. Bernstein říká, že klíčem ke sběrnému kódu je evropská disciplína. Přijatá disciplína realizovaná uvnitř pedagogického rámce. Jen malému počtu těch, kdo vykazují známky úspěšné socializace, se hranice oslabují, pro většinu zůstávají neprostupné. Podle Bernsteina se mladí v Evropě socializují podle přidělených principů a rutinních činností. Hodnotící systém zdůrazňuje dosahování stavů znalostí více než způsobů vědění.

Bernstein se domnívá, že hranice sběrného kódu dítě brzy socializují do rámce znalostí, který je odradí od spojení s každodenní realitou. Takové rámování také vytvoří ze vzdělání cosi esoterického.<sup>47</sup>

U sjednoceného kódu zmenšují detaily každého předmětu svůj význam, což vyvolá zájem o hlubší studium každého předmětu než jen o jejich povrchní strukturu. Pojetí vyučování u sjednoceného kódu postupuje od složitého k jednoduššímu. Můžeme zde očekávat spolupráci mezi učiteli, mezi žáky navzájem; a stejnorodé rozdělení žáků.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 203

<sup>46</sup> Srov. tamtéž, s. 205-206

<sup>47</sup> Srov. tamtéž, s. 213-215

<sup>48</sup> Srov. tamtéž, s. 218-220

Změna edukačních kódů se setkává s odporem na různých úrovních bez ohledu na skutečné vzdělávací zásluhy daného kódu. Bernstein uvádí důvody k institucionalizaci integrovaného kódu typu slabého třídění a slabého rámování:

1. Narůstající diferenciací ve znalostech žáků na vyšších úrovních vzdělávání a propojení původně oddělených oblastí může, vzhledem ke změnám ve struktuře znalostí, vyžadovat nové pojetí socializace.
2. Změny v dělbě práce vyvolávají nové koncepty dovedností; zastaralost celého druhu dovedností omezuje význam činností vázaných na kontext a zvyšuje význam základních principů, od kterých mohou být různé činnosti odvozené. 19. století požadovalo submisivního a neflexibilního člověka, naopak 20. století žádá přizpůsobivého a flexibilního člověka.
3. Méně ztrnulá sociální struktura integrovaného kódu z něj činí kód podporující rovnost ve vzdělání.
4. Rozvinuté průmyslové společnosti, které dovolují v určitém rámci legitimní ideologie a víry, je největším problémem řízení. Je zde problém dát smysl měnícímu se slabě řízenému systému symbolů a problém ve vnitřní regulaci lidí. Integrovaný kód se svým důrazem na základní jednotu znalostí pomocí jeho důrazu na podobnost a syntézu může být pokládán za odpověď na první problém - dát smysl. Mezilidské řízení integrovaného kódu může zajistit socializaci za podmínek dvojznačnosti v otázkách víry a morálních příkazů.<sup>49</sup>

Obsahy jednotlivých školních předmětů jsou přesazeny z kontextu vysokoškolských učebnic bez navázání na ostatní předměty. Jsou psány odborníky, kteří usilují o rozvoj své disciplíny. Obsahy předmětů by ale měly navazovat na rámec kurikula.<sup>50 51</sup>

### 3.2.1 Integrační trendy

Otázku mezipředmětových vztahů řeší i Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. „Bílá kniha“: „Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula ... bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání

---

<sup>49</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control*, s. 225-226

<sup>50</sup> Srov. CLARK, Ursula. Bernstein's theory of pedagogic discourse : Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom, s. 36, 45

<sup>51</sup> Srov. PAŘÍZEK, Vladimír. *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*, s. 77

a kompetencemi“, dalším úkolem školy má být také „vyhnout se zahlcení povrchními informacemi, ale naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit ...“<sup>52</sup> Dále Bílá kniha hovoří o rozvoji mezipředmětových vazeb a výuky v integrovaných celcích. Jako příklad individualizace vzdělávání uvádí projektovou výuku s potenciálem samostatné práce žáků a proniknutím do větší hloubky v daném tématu. Zdůrazňuje posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů s větší mírou diferenciací.<sup>53</sup>

Obsahem vzdělání se rozumí: „Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, které si má vzdělávající se jedinec osvojit prostřednictvím školního vyučování (...) Je vymezen učebními plány, učebními osnovami, učebnicemi a dalšími normativními dokumenty, tj. učivo“<sup>54</sup>

Průcha již v r. 1983 upozornil na to, že vrůstá počet vyučovacích předmětů na školách způsobený rozvojem společnosti, který tak ovlivňuje obsahy školního vzdělávání.<sup>55</sup> Školní výuka probíhá v rámci přesně ohraničených předmětů a zabraňuje tak propojení kognitivního vývoje žáků. A kognitivní oblasti jsou málo propojeny s oblastmi činnostními, kde by mělo docházet k rozvoji dovedností. Např. osvojování jazyka nevede k využívání jazyka ke komunikačním účelům.<sup>56</sup> Jakmile není vzdělávací obsah propojen s praktickým využitím v reálném životě, zasazen do správného sociálního kontextu, ztrácí se motivace k učení.

Zvýšení motivace ze strany žáků se podařilo zajistit v původně americkém projektu tzv. „otevřené školy“, který byl realizován ve Švédsku. Kromě typického nestandardního architektonického uspořádání celé školy spolurozhodují žáci o přípravě učebních plánů. Uplatňují zde také tzv. „týmové vyučování“, kdy v rámci hromadného vyučování vysvětlují žákům látku současně 3 učitelé, kteří se navzájem doplňují. Takové projekty však zvyšují nároky na přípravu učitelů.<sup>57</sup> Umožňují žákům pracovat podle jejich tempa apod. Přesto i pro „otevřené školy“ ve Švédsku platí stejné osnovy, jako pro školy s tradiční formou vyučování. Z provedených výzkumů pak vyplynulo, že v kognitivní oblasti žáci z „otevřených škol“ jen o málo zaostávají za žáky z tradičních škol, zatímco dobré výsledky z oblasti psychického a sociálního rozvoje převažují.

---

<sup>52</sup> KOTÁSEK, Jiří, et al. *Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha*. (dále jen Bílá kniha), s. 38

<sup>53</sup> Srov. Bílá kniha, str. 38

<sup>54</sup> PRŮCHA, Jan. *Perspektivy vzdělání*, s. 14

<sup>55</sup> Srov. tamtéž, s. 27

<sup>56</sup> Srov. tamtéž, s. 34

<sup>57</sup> Srov. tamtéž, s. 55 - 56



K podobným výsledkům jako Bernstein se i bez vztahu k sociálním vrstvám dostává i A. Dostál. Empiricky ověřil, že žákům předčasně předkládané abstraktní poznatky nemají reálný základ, na kterém by v kognitivní ani praktické oblasti mohly stavět. Učitelé nemají dostatek názorných pomůcek, kterými by dětem abstraktní pojmy přiblížili a nevytvářejí se tak spojení mezi konkrétním a abstraktním. Takové informace se pro žáky stávají pouze faktickými vědomostmi, které pod tíhou nových poznatků zase zapomínají.<sup>58</sup>

Z uvedeného vyplývá, že vzdělávací výsledky jsou ovlivněny kvalitou přenosu informací, obsahem vzdělávání a samotným žákem jako subjektem edukace (jeho vlastnostmi a motivací).

Pařízek stanovil tři stupně osvojení vědomostí: 1. Slovní reprodukce, 2. Pochopení podstaty, 3. Aplikace znalostí; a jiné tři stupně pro osvojení dovedností: 1. Schopnost řešit typové úlohy, 2. Schopnost řešit úlohy s novými proměnnými, 3. Schopnost řešit nové úlohy.<sup>59</sup>

První pokusy o integraci učiva v českých školách byly provedeny již v 70. letech 20. století zařazováním tzv. „střešních předmětů“, přesto však nejsou v dnešních učebních osnovách hlouběji zpracovány.<sup>60, 61</sup>

### 3.3 Pedagogická praxe podle Bernsteina

V r. 1990 Bernstein rozděluje současnou pedagogickou praxí na dvojí: konzervativní (tradiční) a progresivní (orientovaná na žáka).<sup>62</sup>

Zaměřuje se na tři základní pravidla, která ovlivňují vnitřní logiku pedagogického působení: pravidlo hierarchie, pravidlo posloupnosti a tempa a pravidlo kritérií. Tato pravidla pak společně vytvářejí dvě základní formy pedagogické praxe, a to: zřejmou viditelnou (visible) a implicitní neviditelnou (invisible).

Pravidlo hierarchie určuje podmínky pro vzájemný vztah mezi učitelem a žákem; pravidlo posloupnosti a tempa určuje postup předávání a rychlost jakou se žák učí; a pravidlo kritéria pomáhající žákovi porozumět, co smí a co nesmí.<sup>63</sup>

---

<sup>58</sup> Srov. DOSTÁL, Antonín Maria. *K základním problémům obsahu vzdělání*, s. 8

<sup>59</sup> Srov. PAŘÍZEK, Vladimír. *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*, s. 44

<sup>60</sup> Srov. tamtéž, s. 91

<sup>61</sup> Srov. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*, s. 149

<sup>62</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. *Knowledge pedagogy : The Sociology of Basil Bernstein*, s. 11

<sup>63</sup> Srov. tamtéž, s. 12 - 13

Na základě těchto pravidel Bernstein vyvozuje explicitní formu pedagogické praxe jako formu, kde je zřejmá autorita a řízení učitele, zatímco u implicitní formy vztahu je autorita skryta v komunikaci. Pravidlo posloupnosti a tempa je dáno osnovami a kurikulem a určuje, jak se má postupovat. Pokud je bude znát i žák, bude přesně vědět, co se od něj očekává. Pokud s nimi nebude obeznámen, získá více svobody pro vytvoření vlastních pravidel hodnocení a rozptýlí se i pravidlo kritéria a učitel převezme roli facilitátora. Bernstein uvádí, že obě formy pedagogického vztahu mohou žáka ovlivnit, ale viditelná forma pedagogického vztahu žáka nižší sociální vrstvy vyřazuje. Bernstein také dále uvádí, že čistá implicitní forma se nachází snad jen v předškolním vzdělávání. Na dalších stupních, kdy se žáci připravují na přestup na univerzity nebo do pracovního procesu se dominantními stávají formy explicitní.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. *Knowledge pedagogy : The Sociology of Basil Bernstein*, s. 12 - 13

## 4. KRITIKA BERNSTEINOVY TEORIE

Ověření Bernsteinovy teorie provedl anglický pedagog D. Lawton, jehož výzkum u dětí v nižší sociální vrstvě prokázal neschopnost přechodu k propracovanému jazykovému kódu. V Itálii svým výzkumem potvrdil platnost Bernsteinovy teorie M. Sabatino.<sup>65</sup> Nejhlouběji se touto teorií zabýval britský sociální psycholog vzdělání W. P. Robinson, který se zaměřil na vznik omezeného jazykového kódu u dětí v nižších sociálních vrstvách, tj. převážně v jejich rodinách v rámci přebírání komunikačního kódu od svých matek. V rámci kompenzačního vzdělávání pak v Anglii doporučoval projekt „Užívání jazyka“, který spočíval ve speciálním jazykovém, 20 minutovém cvičení a přinesl své výsledky.<sup>66</sup>

### 4.1 Ověření platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí

V českém prostředí se potvrzením platnosti Bernsteinovy teorie zabývala Dr. Ivana Knausová. Své výsledky publikovala v r. 2002. Výsledkem bylo potvrzení, že „byla prokázána souvislost mezi dovednostmi žáků užívat elaborovaný kód a školním prospěchem.“<sup>67</sup>, ale „ve všech případech však neplatí vztah mezi vzděláním matek a verbální vybaveností jejich dětí“.<sup>68</sup> Tuto skutečnost Knausová vysvětluje „jinou sociální stratifikací“ společnosti dnes a tou, ve které žil a tvořil Basil Bernstein.

Hlavní rozdíly v rozdělení společnosti vidí Knausová např. tyto:

1. tržní mechanismy vyvíjejí tlak na všechny vrstvy obyvatelstva, nižší nevyjímaje a tak si i rodiče z nižších sociálních vrstev uvědomují nutnost prosazení se jejich potomků na trhu práce (dopřávají dětem zájmové kroužky, kurzy, knihy, encyklopedie a počítačové programy proto, aby jejich děti získaly všeobecný přehled), k rozvoji komunikačních dovedností tak dochází mimoděk;
2. sociální vrstvy se v českém prostředí neoddělily prostředím, žijí tak společně a navzájem se stýkají a navzájem ovlivňují;

<sup>65</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 128

<sup>66</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 129

<sup>67</sup> KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace : (Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí)*, s. 74

<sup>68</sup> Tamtéž

3. rozdíly v komunikaci dnes pomáhají stírat mediální prostředky, jako např. televize.<sup>69</sup>

V r. 1982 se verbální složkou intelektové schopnosti žáků zabývali i Novák a Pstružinová. Také potvrdili spojitost verbální složky žáků se sociálním a kulturním prostředím. Kromě verbální a sociální složky se zaměřili také na intelektovou složku, které se navzájem ovlivňují.<sup>70</sup> Výsledkem jejich výzkumu bylo rozdělení sociálního prostředí, které ovlivňuje verbální schopnosti, kdy z tohoto pohledu je významnější mikroprostředí rodiny (zejména shodného vzdělání obou rodičů). Naznačují však také možnosti nápravy. Vidí je hlavně v rozšiřování tzv. aktivního slovníku, jež má vliv na rychlost vybavení a řetězení, které následně ústí do Bernsteinova propracovaného kódu. Apelují na revizi dosavadního jazykového vzdělávání, které má dosud spíše „dekódovací charakter a nepřechází na úroveň řečových návyků“<sup>71</sup>, a to metodou asociací s prvky hry, jež úspěšně používal např. Wilcox v r. 1968.<sup>72</sup>

## 4.2 Kritika Bernsteinovy teorie

Nejčastěji byl Bernstein kritizován za nejasnost v definování své teorie a složitosti jejího popisu, který vyžadoval pečlivé zkoumání. Proto nebyla často předmětem výzkumu.

L. Cause shrnuje kritiku struktury Bernsteinovy teorie s tím, že jeho kategorie jsou dichotomické. Dále uvádí Gibsona a Walforda, kteří se shodli na tom, že Bernsteinova teorie není použitelná. Dickinson a Erben souhlasí, že Bernsteinova teorie není na první pohled čitelná, ale pro vědecké pracovníky, kteří si dají tu práci s teorií se důkladně seznámit, poskytne jedinečný a přesvědčivý pohled na odlišnosti ve společnosti a jejich vrstvách, které jsou příčinou vzniku omezeného a propracovaného kódu.<sup>73</sup>

Nejvíce kritizován byl Bernstein za označení jazyka nižší vrstvy jako deficitní. Tuto kritiku ale Bernstein odmítl s tím, že omezený kód nikdy nepovažoval za nedostatečný, ale v souvislosti s dělbou práce funkčně spojený s kontextem výroby.<sup>74</sup>

---

<sup>69</sup> Srov. KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace*, s. 75-77

<sup>70</sup> Srov. NOVÁK, Zdeněk; PSTRUŽINOVÁ, Jaroslava. *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*, s. 11

<sup>71</sup> Tamtéž

<sup>72</sup> Srov. tamtéž, s. 101 - 102

<sup>73</sup> Srov. CAUSE, Leanne. *Bernstein's Code Theory and the Educational Researcher*, s. 3

<sup>74</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. *Profiles of famous educators : Basil Bernstein*, s. 609

Další kritika se vznesla od Arnolda Danziga (profesora sociologie vzdělání na Univerzitě v Arizoně, USA), který v Bernsteinově teorii nenachází odpověď na to, co a kdo se musí změnit.<sup>75</sup>

Nejvýrazněji se však do sporu s Bernsteinovou teorií dostal sociolinguista W. Labov. Zcela odmítl pojem „jazykový deficit“ a dokazoval, že děti z nižších společenských vrstev užívají ve svém prostředí vyspělou jazykovou komunikaci, ale ve školním prostředí ji nepoužívají. Vysvětloval to tzv. obranným chováním, protože se tyto děti mimo své prostředí cítí v nevýhodě. Dále pak považoval propracovaný jazykový kód za pouhou vágní výmluvnost – verbóznost. Chybou pak podle Labova je považovat automaticky takový projev za odraz vyspělejšího kognitivního styl, jak to učitelé dělají.<sup>76</sup>

Na Bernsteina v současnosti navazuje profesor sociologie a vzdělání Alan R. Sadovnik, působící na Univerzitě Rutgers v USA. Je autorem práce „Knowledge pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein“, shrnující Bernsteinovo dílo. Jako sociolog vzdělání je Sadovnik zaujat Bernsteinovým vysvětlením významu a důležitosti procesu edukace v sociálním kontextu. Přesto postrádá empirické ověření toho, nejen jak školy zacházejí s různými druhy kurikula a pedagogické praxe, ale hlavně s rozdílnými prvky společenských tříd. Apeluje na sociology vzdělání, aby prozkoumali rozdíly v otázkách kurikula, abychom lépe porozuměli způsobu, čím školní poznání omezuje nebo zpřístupňuje veřejné formy poznání, hodnotné pro společnost. Dále se domnívá, že by měla být lépe propracována a empiricky ověřena teorie na trhu nezávislé pedagogické praxe a praxe zaměřené na odborné školství.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Srov. DANZIG, Arnold B. *Basil Bernstein's Sociology of Language : Deficit, Difference and Bewitchment*, s. 41

<sup>76</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 132-133

<sup>77</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. *Knowledge pedagogy : The Sociology of Basil Bernstein*, s. 24

# ZÁVĚR

Ve své práci jsem si kladla za cíl popsat Bernsteinovu teorii jazykového deficitu a nastínit její vliv na pedagogiku.

Z poměrně složité teorie, jejímž popisem se zabývám v první části práce, je patrné, že Bernstein vychází z teorie sociální vrstvy jako základní determinanty vzdělávání. Zabývá se strukturou rodiny střední a nižší sociální vrstvy, jejími hlavními cíli ve výchově svých potomků a shledává rozdíly převážně v úrovni komunikace. Přichází tak s první definicí tzv. obecného a formálního jazyka. Tyto pak blíže charakterizuje pomocí základních znaků. U obecného jazyka jsou to např. krátké, gramaticky jednoduché, obvykle nedokončené věty, syntakticky chudé větné konstrukce, opakující se slova; naproti tomu u formálního jazyka nachází správný gramatický pořádek a větnou skladbu, časté a logické užití předložek, zájmen, přídavných jmen a příslovcí atd. Také poprvé nastiňuje problémy, které používání obecného jazyka v prostředí školy vyvolává: snížení kognitivního rozlišování, odlišné vnímání pojmů, nepochopení a nepochopení.

V r. 1962 Bernstein definoval dva kódy jazyka – propracovaný a omezený a odlišil je od sebe pravděpodobností odhadu další skladby výpovědi, tedy – jak bude věta dále pokračovat. Omezený kód např. můžeme slyšet mezi adolescenty nebo při různých komunikačních rituálech jako jsou zahajovací ceremoniály, konverzace o počasí apod. Pomocí propracovaného kódu naopak zprostředkováváme nejen slovní přenos, ale také zpracováváme své zkušenosti, dokážeme odhadnout své posluchače a upravit svoji řeč tak, aby nám lépe porozuměli. Je bohatý na symboly. Výběr jazykového kódu však nesouvisí s inteligencí.

V r. 1971 přidává Bernstein ke své teorii další hledisko, a to systém rolí ve společnosti. Podle Bernsteina má čtyři činitele: rodinu, vrstevnickou skupinu, školu a zaměstnání. Definuje rodinu orientovanou na pozici, kde jsou přesně rozdělené role a výchova dětí je značně regulativní. Oproti tomu staví rodinu, která je orientována na osobu a komunikuje otevřeně. Dochází k závěru, že děti omezované jazykovým kódem vlastní subkultury mají větší pravděpodobnost školního selhání než děti, které disponují kódem propracovaným.

V další části práce se zabývám tím, jak uvedená zjištění z pohledu Bernsteina i jiných autorů ovlivňují proces vzdělávání. Bernstein totiž zpočátku upozorňuje na to, že nestačí pouze nahradit formu jazyka, protože by to znamenalo vytržení z tradičních sociálních vztahů, logických vazeb a chápání světa. Cestu vidí v přizpůsobení se v rámci vzdělávání nižší společenské vrstvě. V r. 1971 připouští možnost změny jazykového kódu, ale pouze v rovině racionality. Vysvětluje, že dítě nemůže přepnout z omezeného do propracovaného kódu, který současně předpokládá jiný vztah rolí a významů aniž by pochopilo tento kontext. Obsahy vzdělávání by měly být více vztahovány ke zkušenostem dítěte s rodinou a jeho komunitou.

Bernstein nechce, abychom omezené kódy viděli jako nedostatečné nebo dokonce nepovažovali děti nebo jejich rodiny za nedostatečné proto, že nedokáží těžit ze systému vzdělávání. Proto také neuznává tzv. „kompenzační vzdělávání“.

Dále Bernstein v rámci nakládání s edukačními znalostmi definuje tzv. sběrný a sjednocený kód a pokouší se vysvětlit, jak pomáhají utvářet kurikulum, pojetí vyučování a evaluaci. Sběrný kód podle Bernsteina přísně orámovává edukační znalosti, oproti tomu sjednocený kód zmenšuje detaily každého předmětu a nastoluje spolupráci mezi učiteli i žáky navzájem.

A tak se již dostáváme k otázce mezipředmětových vztahů, kterou řeší i Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Staví se tak pozitivně k integračním trendům, přiklání se např. k projektové výuce, která pomůže proniknout do větší hloubky v daném tématu. Tímto jsme se již dostali do českého prostředí. Ve své práci uvádím např. postřehy J. Průchy z r. 1983, který upozorňuje na problémy propojení kognitivního vývoje způsobené přesným ohraničením jednotlivých předmětů. A jakoby společně s Bernsteinem upozorňuje na to, že pokud žáci nemohou vzdělávací obsah propojit s praktickým využitím v reálném životě, ztrácejí potřebnou motivaci k učení.

Dále ve své práci uvádím příklady dalších teorií, které se zabývaly potřebou propojení vzdělávacích obsahů se sociokulturním prostředím žáků, např. projekt „otevřená škola“ ve Švédsku.

V další části mé práce jsem se zaměřila na ověření a kritiku Bernsteinovy teorie. Zvláště jsem shrnula závěry ověření Bernsteinovy teorie v českém prostředí. Knausové se podařilo prokázat souvislost mezi dovednostmi žáků užívat elaborovaný kód a školním

prospěchem<sup>78</sup>, ale méně pak vztah mezi vzděláním matek a verbální vybaveností jejich dětí.

Jak uvádí M. A. K. Halliday v předmluvě k druhému svazku *Class, Codes and Control*, z Bernsteinovy teorie vyplývá, že příčinou problémů ve vzdělávacím procesu není pouze jazyk, který žáci používají (ten by se totiž mohli snadno naučit jiný), ale rozdíly v jeho interpretaci, hodnocení a orientaci na straně dětí a jejich matek, tedy sociální kontext.<sup>79</sup> Východisko Bernstein vidí v naší orientaci mezi různými sociálními vrstvami a v používání jazyka v daném kontextu a významu. Chtěl tak napomoci nejen úspěšnému vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, ale vytvořit kontinuitu kultury mezi domovem a školou.

Bernstein neskončil u prostého definování jazykových kódů, ale zabýval se také propojením jeho výsledků s praxí. V r. 1990 rozdělil současnou pedagogickou praxi na konzervativní a progresivní (orientovanou na žáka) a definoval dvě základní formy této praxe: explicitní (viditelnou), která žáka nižší sociální vrstvy z edukačního procesu vyřazuje a implicitní (neviditelnou), kde je autorita a řízení učitele skryta. Konkrétní postupy ale nedokončil.

Bernsteinova teorie však iniciovala vytvoření různých pedagogických postupů, podle kterých mohou učitelé vyučovat stejný předmět pokaždé jiným způsobem a zohledňovat tím kód rodiny a školy na základě rozdílů v sociálních vrstvách. Takové vyučování přináší u dětí z nižších sociálních vrstev výsledky nejen v rozvoji školní úspěšnosti, ale i chování.<sup>80</sup> Důvodem větší snahy k aplikaci závěrů, které předložil B. Bernstein, může být mj. to, že na druhé straně stojí jiní, kteří ovlivněni behaviorismem uznávají sílu vnějšího prostředí a tedy i školní (kompenzační) výchovy.

Existuje tolik snah o změnu v distribuci vědění, a přesto našemu vzdělávacímu systému stále dominuje proces, který má za cíl předat co největší množství informací v co nejkratší době. Přikláním se k názoru J. Skalkové, která konstatuje, že učitelé nestačí být pouze seznámeni s výsledky empirických výzkumů v pedagogické oblasti, ale někdo je musí naučit, jak takové výsledky převést do praxe. Co naši pedagogice podle J. Průchy chybí, je disciplína tzv. „aplikované pedagogiky“, která by byla jakýmsi „spojovacím aparátem“.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Srov. KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace*, s. 74

<sup>79</sup> Srov. BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control : Volume 2: Applied Studies towards Sociology of Language.*, s. ix

<sup>80</sup> Srov. SADOVNIK, Alan R. *Profiles of famous educators : Basil Bernstein*, s. 616

<sup>81</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Perspektivy vzdělání*, s. 106



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control : Volume 2: Applied Studies towards Sociology of Language*. New York : Routledge, 2003. 368 s. ISBN 0-415-30288-9.

BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control : Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London : Routledge & Kegan Paul Ltd, 1971. 238 s. ISBN 0710070608.

CAUSE, Leanne. Bernstein's Code Theory and the Educational Researcher. *Asian Social Science*. 2010, Vol. 6, No. 5, s. 3-9.

CLARK, Ursula. Bernstein's theory of pedagogic discourse : Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. *English Teaching : Practise and Critique*. 2005, Volume 4, Number 3, s. 32-47.

DANZIG, Arnold B. Basil Bernstein's Sociology of Language : Deficit, Difference and Bewitchment. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago : [s.n.], 1991. s. 46. FL 019 169.

DOSTÁL, Antonín Maria. *K základním problémům obsahu vzdělání*. Vydání 1. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1975. 147 s.

CHARAP, John M. Basil Bernstein : Socio-linguist whose pioneering work on class and language changed the course of education. *The Guardian* [online]. 27.9.2000, [cit. 2011-03-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.guardian.co.uk/news/2000/sep/27/guardianobituaries.education>>.

*Institute of Education University of London* [online]. London : 2011 [cit. 2011-03-29]. DC/BB Papers of Basil Bernstein. Dostupné z WWW: <<http://www.ioe.ac.uk/services/599.html>>.

KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace : (Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí)*. 1. vydání. Olomouc : Votobia, 2006. 122 s. ISBN 80-7220-268-5.

KOTÁSEK, Jiří, et al. *Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁK, Zdeněk; PSTRUŽINOVÁ, Jaroslava. *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*. Vydání 1. Praha : Academia, 1982. 109 s. 21-078-82.

PAŘÍZEK, Vladimír. *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*. Vydání 1. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1984. 125 s. ISBN 14-468-84.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Perspektivy vzdělání*. Vydání 1. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983. 110 s. ISBN 14-382-83.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4, aktualiz. Praha : Portál, 2003. s. 322. ISBN 80-7178-722-8.

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein Theory of pedagogic practise : A structuralist approach. In *Sociology of Education*. 1/1991. Vol. 64, s. 48-63.

SADOVNIK, Alan R. *Knowledge pedagogy : The Sociology of Basil Bernstein*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1995. 434 s. ISBN 1-56750-111-7.

SADOVNIK, Alan R. Profiles of famous educators : Basil Bernstein. *Prospects*. 2001, vol. XXXI, no. 4, s. 607 - 620. ISSN 0033-1538.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

# ABSTRAKT

BLÁHOVÁ, K. *Teorie jazykového deficitu B. Bernsteina a její význam pro pedagogiku*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

**Klíčová slova:** teorie jazykového deficitu, jazykové kódy, Basil Bernstein, nerovnosti v příležitosti ve vzdělání, sociální stratifikace, integrační trendy ve vzdělávání, kompenzační vzdělávání

Práce se zabývá teorií jazykového deficitu B. Bernsteina. Nejprve představuje sociálních determinanty vzdělávání pomocí definice tzv. jazykových kódů. V dalších kapitolách se věnuje tomu, jak uvedená zjištění ovlivňují proces vzdělávání a otázky zpřístupnění školního vzdělávání nižším sociálním vrstvám. Poslední kapitola mapuje kritiku této teorie vč. ověření platnosti v ČR.

# ABSTRACT

**Title:** Bernstein's Deficit Theory of Language and its significance in education

**Key words:** Deficit Theory of Language, linguistic codes, Basil Bernstein, inequalities in educational opportunities, social stratification, integration trends in education, compensatory education

The thesis presents the Bernstein's Deficit Theory of Language. In the first part, it deals with the introduction of the social determinants of the education by defining so-called linguistic codes. The following chapters address the question on how the present findings affect the process of education and the question of making the school education available to lower social strata. The last chapter presents the critique of this theory including its validation in the Czech Republic.