

---

## KAPITÁL NOVÉHO TYPU

Rád bych dnes promluvil o nesmírně složitých mechanismech, jimiž instituce vzdělání *přispívá* (to slovo zdůrazňuji) k trvání a předávání dělby kulturního kapitálu a tím i struktury sociálního prostoru<sup>1</sup>. Dvěma základním dimenzím tohoto prostoru, jak jsem o nich včera hovořil, odpovídají dva různé celky reprodukčních mechanismů, jejichž kombinací je dán *způsob reprodukce* a jejichž prostřednictvím se kapitál řadí ke kapitálu a sociální struktura má tendenci trvat (ne však bez více či méně významných deformací). Reprodukci struktury rozdělení kulturního kapitálu zajišťuje vztah mezi strategiemi rodin a specifickou logikou instituce vzdělání.

Rodiny jsou útvary (*corporate bodies*) vyznačující se tím, co Spinoza nazývá *conatus*, totiž tendencí trvat ve svém speciálním bytí se všemi jeho mocemi a výsadami, tendencí, jež je podstatou *reprodukčních strategií*, strategie plodnosti, strategie manželství, strategie dědické, ekonomické a konečně a hlavně strategie vzdělávací. Rodiny vkládají do vzdělání tím víc (po stránce jeho délky, pomoci všeho druhu a v některých případech i peněz, tak jak je tomu dnes v Japonsku s jeho přípravkami ke konkurzům, školskými institucemi typu *džuku a jobi-ko*), čím je jejich kulturní kapitál významnější a čím větší je jeho relativní váha v poměru k jejich ekonomickému kapitálu - a také (tak jak je tomu od poslední světové války v Japonsku a v menší míře rovněž ve Francii) čím menší relativní účinnost či rentabilitu prokazují jiné reprodukční strategie (zvláště strategie dědické).

---

<sup>1</sup> Přednáška pronesená v říjnu 1989 na univerzitě Tódai.

Jakkoli se tento model může zdát velice abstraktní, lze z něho pochopit, proč rodiny, a zvláště rodiny privilegované, a mezi nimi hlavně rodiny intelektuálů, učitelů nebo příslušníků svobodných povolání, ve všech pokročilých zemích – Japonsko jistě nevyjímaje – projevují o vzdělání stále větší zájem; a také, proč se nejvyšší vzdělávací instituce, vedoucí k těm nejvyšším sociálním pozicím, čím dál tím víc stávají monopolem dětí z privilegovaných kategorií, a to právě tak v Japonsku, jako ve Spojených státech nebo ve Francii. V širším smyslu pak tento model umožňuje pochopit, nejen jakým způsobem se pokročilé společnosti uchovávají, ale také jak se vlivem specifických kontradikcí ve způsobu předávání vzdělání mění.

## ŠKOLA, MAXWELLŮV DÉMON?

K celkové představě toho, jak fungují mechanismy předávání vzdělání, nám může pro začátek posloužit obraz, kterého užil fyzik Maxwell, aby znázornil, jak lze pozastavit účinnost druhého zákona termodynamiky: představuje si démona, který ve chvíli, kdy se před ním objeví více nebo méně teplé, to jest více nebo méně rychlé, pohybující se částice, je roztrídí tak, že ty rychlejší posílá do nádržky, v níž teplota stoupá, a ty pomalejší do jiné, kde teplota klesá. Tím udržuje diferenci, řád, který by jinak šel k zániku. Vzdělávací systém se chová stejně jako Maxwellův démon: za cenu vynaložení energie, nutné k třídící operaci, uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Přesněji řečeno odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho postrádají. A protože rozdíly ve způsobilosti jsou neoddelitelné od rozdílů sociálních, které onen zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající diference sociální.

Má však ještě dva další účinky, k jejichž ozřejmení je třeba (nebezpečnou) řeč tohoto mechanismu opustit. Tím, že instituce vzdělání nastoluje předěl mezi žáky univerzity a žáky jiných vysokých škol, zavádí obdobné *sociální hranice*, jaké kdysi dělily vysokou šlechtu od drobné a tu zase od prostého lidu. Předěl se projevuje už přímo v životních podmínkách, kdy jedni studenti žijí v uzavření na internátě, kdežto druzí svobodně, také však v obsahu a hlavně v organizaci přípravy ke zkouškám: na jedné straně přísný

rámec a velice školské formy výuky, atmosféra tlaku a soutěžení, vyžadující poslušnost a jevící zřejmou obdobu se světem podnikání; a na druhé straně „studentský život“ blízký spíš životu bohémy, daleko nespoutanější a svobodnější dokonce i v době věnované studiu; a projevem tohoto předělu jsou pak nakonec i zkoušky a konkurzy, onen rituální řez vedený mezi posledním přijatým a prvním odmítnutým a nastolující jakousi zásadní povahovou diferenci, jejímž znamením je právo nosit určité *jméno*, určitý titul. Je to řez skutečně magický, operace založená na paradigmatu rozlišování posvátného od profánního, tak jak je analyzuje Durkheim.

Akt zařazení podle školy je vždycky, a v tomto případě obzvlášť, zároveň i aktem *posvěcení*. Nastoluje diferenci, pokud jde o postavení na společenském žebříčku, *vztah definitivního řádu*: vyvolení nesou na celý život značku své příslušnosti (bývalý žák té a té školy); jsou příslušníky určitého *řádu* ve středověkém smyslu toho slova, a to řádu šlechtického, přesně vymezené skupiny lidí (k nimž dotýčný patří nebo nepatří), v samé jejich podstatě odlišných od ostatních smrtelníků a tím oprávněných vládnout. V tom smyslu provádí škola skutečně operaci, jež je současně i *ordnací*, *posvěcením* v pravém slova smyslu, uvedením do posvátné kategorie, mezi šlechtu. Zvyk nám však brání vidět, co všechno se pod těmito zdánlivě čistě technickými akty vzdělávací instituce ve skutečnosti skrývá. Když například Max Weber analyzuje diplom jako *Bildungspatent* a zkoušku jako proces racionálního výběru, má sice pravdu, ale jen *částečnou*: na operacích prováděných institucí školy – jejichž funkce jsou sice také *racionalizační*, ne však ve weberovském smyslu – mu uniká právě jejich magická stránka. Zkoušky a konkurzy *racionálně ospravedlňují* rozdělení, která se, na racionalitě nemusí nutně zakládat, a tituly, jež výsledky zkoušek potvrzují a prezentují se jako záruky technické kompetence, jsou ve skutečnosti – a zcela podobně jako tituly šlechtické – *osvědčeními* o kompetenci sociální. Ve všech pokročilých zemích, ať je to Francie, Spojené státy nebo Japonsko, závisí dnes společenský úspěch velmi těsně na prvotním aktu *nomínace* (uvedení se určitým jménem, což je většinou název nějaké školy, univerzity Tóдай nebo Harvardské, Polytechniky ap.), kterým sociální diference, existující už předtím, získává vzdělanecké posvěcení.

Udělování diplomů, provázené často slavnostním obřadem, je zcela srovnatelné s pasováním na rytíře. Očividně – až příliš očividně – technická funkce školního vzdělání, totiž předání určité

technické kompetence a výběr těch technicky nejschopnějších, pouze maskuje funkci sociální: ve skutečnosti jde o posvěcení statutárních držitelů kompetence sociální, práva vládnout, takzvaných *nisei* (druhé generace), jak se jim zde říká. Takže dnes máme stejně v Japonsku jako ve Francii jakousi *dědičnou školní šlechtu* vedoucích představitelů průmyslu, velkých lékařů, vysokých funkcionářů, dokonce i politiků, šlechtu, jež přitom do značné míry sestává z dědiců někdejší šlechty pokrevní, kteří své šlechtické tituly pouze proměnili v tituly školní.

Instituce vzdělání, o níž jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spěje spíše k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou skutečnou *státní šlechtu*, zakládající svou autoritu a legitimitu na školním titulu. A stačí se podívat zpátky do dějin, abychom si uvědomili, že vláda této specifické, se státem těsně spjaté šlechty, je vyústěním dlouhého procesu: francouzská, a nepochybně i japonská, státní šlechta je těleso, které se vytvořilo zároveň s tím, jak vytvořilo stát, těleso, které muselo stát vytvořit, aby vytvořilo samo sebe jako oprávněného držitele monopolu na moc v něm. *Státní šlechta* je dědičkou toho, čemu se ve Francii říkalo úřednická šlechta. Šlechty, jež se od šlechty vojenské - s níž se však postupem doby stále častěji spojovala sňatky - lišila tím, že svůj statut zakládala na kulturním kapitálu, a to hlavně právního typu.

Celou historickou analýzu, jak jsem ji načrtl v poslední kapitole *Státní šlechty (La Noblesse d'État)* a v níž se opírám o práce - zřídka kdy studované ve vzájemné spojitosti - historiků výchovy, dějepisců a historiků myšlení, zde rozvádět nemohu. Mohla by však posloužit za bázi k metodickému porovnání s procesem, přes všechny zdánlivé rozdíly podle mne zcela podobným, který přivedl samuraje k tomu, že ve druhé polovině devatenáctého století, poté, co se už v průběhu století sedmnáctého část jich proměnila ve vzdělanou byrokracii, proklamovali moderní stát založený na úřednictvu, jež v sobě spojovalo urozený původ s vysokou vzdělaností a v kultu a kultem národního státu bezprostředně zakotveného v aristokratismu a silném pocitu svrchovanosti jak nad průmyslníky a obchodníky, tak i nad politiky, usilovalo prosadit svou nezávislost.

Vraťme se však k Francii. Je zřejmé, že vznik státu, a zvláště myšlenek „veřejnosti“, „veřejného blaha“ a „veřejné služby“, jež jsou jeho jádrem, neoddělitelně souvisí se vznikem institucí zaklá-

dajících moc státní šlechty a její pokračování v dalších generacích: například jednotlivé fáze rozvoje školství, a zvláště vznik kolejí v osmnáctém století, institucí nového typu, v jejichž internátech se jako předzvěst dnešního systému vysokých škol mísí určité části šlechty s úřednickou byrokracií, jdou ruku v ruce s fázemi rozvoje státní byrokracie (a druhotně, alespoň v šestnáctém století, s rozvojem církve). A zároveň s tím, jak se pole byrokracie osamostatňuje a přibývá pozic nezávislých na světské a duchovní moci, rozvíjí se buržoazie a úřednická šlechta, jejichž zájmy, hlavně pokud jde o trvání v dalších generacích, jsou těsně spjaté právě se školou; toto *Bildungsbürgertum*, jak je nazývají Němci, se jak ve svém životním stylu - kde zaujímá velké místo kultura -, tak v systému hodnot vyznačuje odporem jednak vůči kléru a jednak vůči vojenské šlechtě - proti jejíž ideologii rodu staví zásluhu a to, čemu se později bude říkat kompetence. Právě toto úřednictvo kolektivně - i když dějiny myšlení uvádějí jednotlivá jména - zplodí moderní ideologii veřejné služby, veřejného blaha a veřejné věci, zkrátka takzvaný „občanský humanismus funkcionářů“, který pak - hlavně prostřednictvím girondinských advokátů - bude inspirovat Francouzskou revoluci.

Abyste se nová třída, opírající svou moc a autoritu o nový, kulturní kapitál, prosadila v zápase s jinými dominantními skupinami, s vojenskou šlechtou a také průmyslnickou a obchodnickou buržoazií, musí své osobní zájmy povznést do univerzálnější roviny a vymyslet ideologii veřejné služby a meritokracie v určité, dalo by se říci „pokrokové“, variantě (na rozdíl od variant aristokratických, s nimiž později přijdou funkcionáři němečtí a japonští); jestliže se však úřednická šlechta a úřednická buržoazie dožaduje moci ve jménu univerzálních hodnot, prosazuje tím zároveň objektivizaci, čili i historickou účinnost těchto hodnot, a nemůže pak státu, o němž tvrdí, že mu slouží, využívat, aniž by alespoň trochu sloužila i oněm univerzálním hodnotám, s nimiž se ztotožňuje.

## UMĚNÍ, NEBO PENÍZE?

Mohl bych zde svou přednášku skončit, chci se však ještě krátce vrátit k onomu obrazu Maxwellova démona, jímž jsem si pomohl pro větší názornost. Jako každá metafora vypůjčená z fyziky, a spe-

ciálně z termodynamiky, může totiž snadno vést ke zcela falešné filozofii jednání a k určitému konzervativnímu pojetí sociálního světa (jak vidíme na těch, kdo ho, ať už vědomě nebo neuvědoměle, užívají, když hlásají, jako třeba Heidegger, „nivelizaci“ a postupné zanikání „autentických“ diferencí v ploché a fádní banalitě „středních“ hodnot). Sociální aktéři, žáci volící tu a tu cestu či obor, rodiče volící pro své děti tu a tu školu ap., nejsou totiž nějaké částice podřízené mechanickým silám a jednající pod tlakem věcí; a právě tak to nejsou ani vědomé a vědoucí subjekty, jež se řídí důvody a jednájí s plnou znalostí věcí, jak se to domnívají zastánci *Rational Action Theory*. (Kdybych měl čas, mohl bych prokázat, že obě tyto zdánlivě naprosto opačné filozofie se ve skutečnosti prolínají, protože je-li znalost řádu věcí a příčin dokonalá a volba naprosto logická, pak nevím, v čem se to liší od čiré a prosté podřízenosti silám světa, a kde tu pak tedy ještě zbývá místo pro nějakou volbu.)

„Subjekty“ jsou ve skutečnosti jednající a vědoucí aktéři obdání *praktickým smyslem* (analyzují ho v jedné své právě takto nazvané práci), totiž přejatým systémem preferencí, principů vidění a třídění (což se obvykle nazývá vkus), trvalých poznávacích struktur (jež jsou v podstatě plodem struktur objektivně existujících) a schémat jednání, podle nichž se orientuje vnímání situace a příslušná odpověď. Tímto praktickým smyslem pro to, co je třeba v dané situaci udělat – ve sportu se tomu říká cit pro hru, umění *předvídat* další vývoj hry, jak je potenciálně obsažen v jejím momentálním stavu – je právě *habitus*. Spolu s tím například, jak se cesty v oblasti výchovy stále víc diverzifikují a znepřehledňují – tak jak je tomu ve Francii nebo i v Japonsku (jak se rozhodnout mezi renomovaným ústavem, který upadá, a školou-útočištěm, která je na vzestupu?), cit pro hru je stále potřebnější. Předvídat pohyby hodnot na burze škol je obtížné a nejlépe své školní investice uplatní a svůj kulturní kapitál zúročí ti, kdo mají možnost – přes rodiče, příbuzné, bratry, sestry nebo známé – získat o obězích na trhu vzdělání a jejich různé výnosnosti nějakou informaci. Právě i to je jedna z cest, po nichž se školský – a sociální – úspěch váže na sociální původ.

Jinak řečeno, „částice“ proudící k démonu nesou zákon svého směřování a pohybu, princip „poslání“, který je orientuje k té a té škole či tomu a tomu oboru, samy v sobě. Ve zmíněné práci široce analyzuji způsob, jakým se struktura kapitálu, to jest poměr mezi

kapitálem ekonomickým a kapitálem kulturním v celkovém kapitálu dospívajících (nebo jejich rodin) obráží v systému preferencí, který je vede k tomu, že dají přednost buď umění před penězi, věcem kultury před záležitostmi moci atd., nebo naopak, jakým způsobem je tato struktura kapitálu skrze systém preferencí, který produkuje, pobízí, aby se ve své volbě škol a pak volbě sociální zaměřili k jednomu nebo druhému, intelektuálnímu nebo obchodnímu, pólu mocenského pole a přijali tomu odpovídající praktiky a názory. (Lze z toho pochopit jednu věc, jež se zdá samozřejmá jen proto, že jsme na ni zvyklí, a sice, proč se žáci *École normale*, budoucí profesori nebo intelektuálové, hlásí spíš k levici, čtou intelektuální revue, navštěvují hodně divadlo a kino, nepěstují příliš sport atd., zatímco studenti Vysoké školy ekonomické se prohlašují spíš za pravičáky, věnují se intenzivně sportu atd.)

Démona krom toho zastupují také tisíce profesorů, kteří na své žáky aplikují kategorie vnímání a hodnocení strukturované podle týchž principů (svou analýzu profesorských pohledů a jimi užívaných adjektivních dvojic, jako například vynikající-seriózní, při posuzování výplodů jejich žáků a všeho jejich chování a jednání, zde rozvádět nemohu). Jinými slovy, to, co dělá školský systém, je výsledek více či méně sladěných aktivit tisíců maličkých Maxwellových démonů, jejichž jednotlivé volby podléhají určitému objektivnímu řádu (struktury strukturující, jak už jsem naznačil, jsou struktury strukturované), a kteří mají tendenci tento řád udržovat.

Metafora démona je však nebezpečná také proto, že snadno vede k jedné, v kritickém myšlení časté myšlence, totiž k chiměře komplotu, představě jakési zlovůle, odpovědné za všechno, ať dobré či – a to hlavně – špatné, co se v sociálním světě děje. To, co kvůli srozumitelnosti právem popisujeme jako *mechanismus*, bývá někdy vnímáno jako jakýsi *pekelný stroj* (často se zde v Japonsku hovoří o „pekle úspěchu“), jako nějaké tragické, sociálním aktérům vnější a nadřazené soukolí. Plyne to nepochybně ze skutečnosti, že každý z aktérů, chce-li žít, je jaksi nucen podílet se na hře, jež od něho vyžaduje obrovské úsilí a nesmírné oběti.

Neboť tak tomu podle mě opravdu je: sociální řád, na jehož uchování se jako jedna ze složek podílí škola, opravdu dnes nutí dokonce i ty, kdo z něho nejvíc těží, žít v napětí zcela srovnatelném s tím, jakému dvorská společnost, tak jak ji popisuje Elias, vystavovala ony privilegované, kdo k ní patřili: „Jak se nakonec ukazuje,

k poslušnosti ceremoniálu pocíťovaného všemi jako břemeno, nutila dotyčné právě sama hierarchizovaná struktura systému ovládnání, nutnost bojovat o neustále ohrožené šance na moc, na postavení a prestiž. Nikdo z příslušníků skupiny neměl možnost zahájit nějakou reformu. Sebemenší pokus o ni, sebemenší změna oněch křehkých a napjatých struktur by byla neodvratně vedla ke zpochybnění, oslabení nebo i úplnému smetení práv a privilegií určitých jedinců či rodin. Dotknout se těch a těch šancí na moc, nerku-li je zrušit, bylo pro nejvyšší vrstvu této společnosti tabu. Každým takovým pokusem by byla proti sobě zmobilizovala široké vrstvy privilegiovaných, obávajících se, že jakýmkoli drobným zásahem do stávajícího řádu by mohly povolit nebo se dokonce zhroutit struktury moci, jež jim ona privilegia poskytují. A tak zůstávalo všechno při starém.<sup>24</sup> Uštvaní rodiče, umořená mládež, zaměstnavatelé shledávající, že výuka neodpovídá potřebě, a zklamání jejími plody, ti všichni – stejně ve Francii jako v Japonsku – jsou bezmocnými oběťmi mechanismu, který není ničím jiným než nakumulovaným výsledkem jejich vlastních strategií, zplozených a nesených logikou konkurenčního boje všech proti všem.

Abych vyvrátil některé analýzy, které, ať už z nepochopení nebo ze zlé vůle, zobrazily mé práce zmrzačeně a zkarikovaně, rád bych také ukázal, jak způsob reprodukce, na němž se podílí škola, svou logikou – a zvláště svou *statistickou* povahou – a *kontradikcemi*, jež jsou pro ni charakteristické, na jednu stranu struktury pokročilých společností uchovává a na druhou – zároveň a *nekontradikčně* – vede ke *změnám* v těchto strukturách. Právě ony kontradikce (věnoval jsem jim v *Distinkci* kapitolu nazvanou „Klasifikace, deklasování, reklasifikace“<sup>25</sup>) jsou nepochybně skrytou podstatou některých politických konfliktů příznačných pro nedávná léta, například květnových bouří v r. 68, které – neboť tytéž příčiny vedou k týmž účinkům – takřka současně, a aniž se dal sebe méně předpokládat nějaký přímý vliv, otrásly francouzskou i japonskou univerzitou. V jiné své práci, kterou jsem tak trochu ironicky nazval *Homo academicus*, široce analyzuji, jaké faktory tuto krizi ve světě škol, jejímž výrazem se staly květnové bouře, způsobily: nadprodukce diplomovaných a devalvace diplomů (dva jevy,

<sup>24</sup> Norbert Elias, *La Société de cour*, Paříž, Flammarion, 1985, str. 330.

<sup>25</sup> Cf. *La Distinction*, *op.cit.*, str. 147 – 185.

jimiž je, aspoň podle toho, co jsem četl, Japonsko rovněž postiženo), devalvace univerzitních funkcí, zvláště pokud jde o ty nižší, jichž velice přibýlo, aniž přitom otvírají možnost kariér, – to všechno jako plod zcela zastaralé struktury univerzitní hierarchie (a tak jak jsem analyzoval vztahy mezi časem a mocí na univerzitě francouzské, rád bych podobné srovnávací šetření provedl i v případě Japonska).

A myslím si, že kdybychom hledali pravou příčinu nových sociálních pohybů, jimiž pokračoval a ještě dnes pokračuje – například ve zcela novém jevu „koordinování“ – rok 68 a které se začínají projevovat, mohu-li věřit svým autorům, rovněž v Německu a Japonsku, a to zvláště mezi mladými dělníky, ne už tolik oddanými tradiční etice práce jako jejich otcové, našli bychom ji právě ve změnách, k nimž došlo na poli školství a hlavně ve vztazích mezi oblastí školy a oblastí ekonomiky, v tom, jak se proměnil vzájemný poměr mezi školními tituly a posty. A se značným místním nárůstem vysokoškolsky vzdělané populace a z toho plynoucími kontradikcemi, a to především v samém lůně mocenského pole, nepochybně souvisí i politické změny, jež lze pozorovat v SSSR a o něž byl učiněn pokus v Číně.

Právě tak by bylo třeba prozkoumat i vztah mezi zločinností školáků – novým jevem, v Japonsku ještě rozvinutějším než ve Francii, – a ve školství panující logikou nuceného soutěžení, a hlavně *osudovostí*, s níž školský systém postihuje mládež: škola často vynáší psychologicky velice brutální generalizující soudy a neodvolatelné verdikty, jimiž zařazuje všechny žáky do jedné jediné hierarchie podle prospěchu – přičemž nad všemi obory dominuje dnes matematika. Vylučuje se a zatracuje ve jménu jediného, kolektivně uznávaného a vyzkoušeného, čili psychologicky nediskutovatelného a nediskutovaného kritéria, kritéria inteligence: aby zavržení obnovili svou ohroženou identitu, často nacházejí jediné útočiště v rázném rozchodu jak se školním tak i sociálním řádem (ve Francii, jak bylo zjištěno, mnoho zločineckých band vytváří a stmeluje právě vzpoura proti škole), nebo, což se také stává, v psychické krizi, případně mentální nemoci či sebevraždě.

Analýzu by konečně vyžadovaly i nejrůznější technické dysfunkce, k nimž dochází přímo v samotném systému, to jest z čistě technického hlediska efektivnosti (v rámci školní instituce i mimo ni), právě v důsledku toho, že primát má strategie *sociální reprodukce*: například skutečnost, že rodiny preferují vzdělání všeobec-

né před technickým, jemuž přisuzují objektivně nižší statut. Řídící představitelé jak v Japonsku, tak ve Francii, ačkoli jsou sami vesměs absolventy japonských univerzit nebo francouzských vysokých škol univerzitního typu, hlásají potřebu revalorizovat technické školství, z něhož se stalo pouhé útočiště nebo odkladiště (a, hlavně v Japonsku, oběť konkurence škol podnikových), ale přitom by velmi pravděpodobně považovali za katastrofu, kdyby byl do oblasti technického školství odsunut jejich potomek. A stejně kontradikční, dvojaký je jejich postoj k vzdělávacímu systému, jemuž oni sami vděčí ne-li přímo za své postavení, tedy aspoň za jeho legitimitu a za autoritu, s níž je zastávají: jako kdyby jim šlo o vzdělání s jeho technickými výhodami, ale bez břemene sociální ceny, jíž se za ně platí - bez nároků a záruk spojovaných s tituly, jež lze, v opaku k titulům „interním“, udělovaným podniky, nazvat univerzálními -, favorizují školství soukromé a podporují, nebo i sami inspirují, každou politickou iniciativu, jejímž cílem je omezit autonomii instituce vzdělání a svobodu sboru vyučujících; a vůbec největší obojakost projevují v debatě o školské specializaci, jako kdyby chtěli získat na všech frontách, mít prostě všechno: jasné vymezení a záruky spojované s výukou vysoce specializovanou, i otevřenost a disponibilitu plynoucí ze vzdělání všeobecně kulturního, schopného rozvíjet přizpůsobivost potřebnou pro cíle a „pružné“ zaměstnance, i jistoty a spolehlivosti, jak je poskytují „mladí muži“ z ENA a Tódai, rozvážní správci vyvážených situací, i odvážnost od píky vyškolených „mladých vlků“, domněle neadaptovanějších pro období krize.

Smí-li si však sociolog pro jednu dovolit prognózu, pak jsem přesvědčený, že velké konflikty budoucnosti vzejdou ze stále napjatějšího vztahu mezi vysokou a drobnou státní šlechtou: všechno totiž nasvědčuje tomu, že držitelé titulů druhého řádu, malí samurajové kultury, si tváří v tvář absolventům francouzských vysokých škol či japonských státních univerzit, usilujícím čím dál tím víc o trvalý monopol na všechny vysoké mocenské posty - v bankovníctví, průmyslu, politice -, začnou ve svém boji za rozšíření mocenské skupiny pro sebe hledat nová univerzalistická ospravedlnění, tak jak to dělala ve Francii v šestnáctém století, a až do začátku Francouzské revoluce, drobná venkovská šlechta, nebo ve století devatenáctém malí vyřazení samurajové, když se ve jméno „svobody a občanských práv“ bouřili proti reformě Meidži.

## DODATEK SOCIÁLNÍ PROSTOR A POLE MOCI<sup>1</sup>

*Proč považují za nutné a oprávněné zavést do slovníku sociologie pojmy sociální prostor a pole moci? Především proto, aby se skoncovalo s tendencí pojímat sociální svět substancialisticky. Pojem prostor sám v sobě obsahuje princip vztahového chápání sociálního světa: říká totiž, že podstatou každé jím označované „skutečnosti“ je vzájemná exteriorita prvků, z nichž ona skutečnost sestává. Zřejmá, bezprostředně viditelná bytí, ať jde o jedince nebo skupiny, existují a trvají v diferencii a skrze ni, totiž jakožto držitelé relativních postavení v určitém prostoru vztahů, který, ač neviditelný a empiricky vždy těžko prokazatelný, je tou nejskutečnější skutečností (ens realissimum, jak by řekli scholastikové) a tím pravým principem chování jedinců a skupin.*

*Hlavním tématem sociologie není ustavovat třídy. Problém klasifikace, existující v každé vědě, se vědám o sociálním světě takto dramaticky neklade prostě proto, že to je problém politický, který vyústává teprve až v praxi, v logice politického boje, kdy jde o snahu vytvořit aktem zmobilizování - jehož paradigmatem je marxistická ambice ustavit proletariát jako historickou sílu („Proletáři všech zemí, spojte se“) - skutečné skupiny. Marx, vědec a člověk činu, svým tvrzením o reálné existenci tříd nabídl falešné teoretické řešení jednoho skutečného praktického problému: toho, že každá politická aktivita si musí osobovat schopnost, ať skutečnou nebo domnělou, v každém případě však věrohodnou, vyjadřovat zájmy určité skupiny; manifestovat - a to je také jedna z hlavních funkcí manifestací - existenci oné skupiny a sociální sílu, kterou z ní v tu chvíli nebo potenciálně mohou čerpat ti, kdo ji ztělesňují a tím právě i ustavují jako skupinu. Mluvit o sociálním prostoru tedy znamená rozřešit problém existence či neexistence tříd, o něž vedou sociologové spor od samého počátku. Rozřešit ho tím, že se prostě rozplyne: existenci tříd lze popírat, aniž přitom popřeme to podstatné, co zastánci onoho pojmu v podstatě skrze něj obhajují, totiž sociální diferenciaci, jež může vést jak k nepřátelstvím mezi jed-*

<sup>1</sup> Přednáška pronesená v dubnu 1989 na univerzitě v Madisonu (Wisconsin, Spojené státy).

notlivci, tak někdy i k bromadným střetům mezi aktéry různě situovanými v sociálním prostoru.

Sociologie nemá ustavovat třídy, ale sociální prostory, v nichž se pak mohou rýsovat třídy, ale třídy existující jen na papíře. V každém zkoumaném případě má konstruovat a odhalovat (což nijak nesouvisí s opozicí mezi konstrukcionismem a realismem) princip diferenciac, z něhož lze teoreticky znovustvořit empiricky pozorovaný sociální prostor. Nic nedovoluje předpokládat, že je tento princip vždy a všude - v Číně dynastie Ming i v Číně současné, v Německu, Rusku či v dnešním Alžírsku - stejný. Každá společnost, s výjimkou těch nejméně diferencovaných (v nichž se difference pořád ještě řídí kapitálem symbolickým a nedají se tak snadno vytyčit), se nicméně jeví jako sociální prostor, to jest jako struktura diferencí, jež lze pravdivě postihnout jedině tehdy, jestliže stanovíme princip, který ony difference objektivně zakládá. Princip, který není ničím jiným než strukturou rozdělení forem moci a druhů kapitálu pro dotýčný sociální svět rozhodujících - a podle místa a doby proměnlivých.

Tato struktura není nehybná a na topologickém popisu stavu sociálních pozic je možné založit analýzu pohybu, jímž se struktura rozdělení rozhodujících vlastněných kapitálů, a tím i sociální prostor, uchovává a mění. Právě to chcí naznačit, když popisují globální sociální prostor jako pole: míním tím pole sil, jejichž tlaku jsou nutně vystaveni aktéři v onom poli zaangažovaní, a zároveň pole bojové, na němž se aktéři různými prostředky a za různými cíli - podle toho, jaké postavení ve struktuře silového pole zaujímají, - střetají a tím přispívají k jeho uchování či změně.

Něco takového jako třída, nebo obecněji skupina zmobilizovaná v obraně a kvůli obraně svých zájmů, může vzniknout jedině za cenu a jako výsledek kolektivní, neoddělitelně teoretické i praktické, snaby ji vybudovat; pravděpodobnost vzniku sociálních uskupení není však vždy stejná: společenský artefakt, jímž je každá sociální skupina, má tím větší naději vzniknout a trvale existovat, čím k sobě mají aktéři, seskupující se k jejímu ustavení, v sociálním prostoru blíže (a platí to i pro jednotu založenou na vztahu lásky nebo přátelství, ať už společensky sankcionovanou nebo ne). Jinak řečeno symbolická práce konstituování či posvěcení, nutná k tomu, aby vznikla jed-

notná skupina (prosazování určitých jmen, zkratek, odznaky příslušnosti, veřejné manifestace ap.), má tím větší naději uspět, čím víc jsou dotýční sociální aktéři svou vzájemnou blízkostí v prostoru společenských pozic, a také dispozicemi a zájmy s těmito pozicemi spjatými, vedeni k tomu, aby se bláhli jak jeden k druhému, tak k jednomu a témuž (politickému či jinému) projektu.

Hovoříme-li však o sjednoceném sociálním prostoru, není, to vlastně petitio principii a není na místě ptát se především potom, za jakých sociálních podmínek může takový prostor vzniknout a jaké jsou jeho hranice? S procesem sjednocování různých sociálních polí, ekonomického, kulturního (nebo školského), politického atd., ve skutečnosti neoddělitelně souvisí zrod státu, a to jde zase ruku v ruce s postupným vznikem státního monopolu na legitimní fyzické i symbolické násilí. Protože stát ve svých rukou soustřeďuje určitý celek materiálních i symbolických zdrojů, může pomocí zásahů ať už finančních (například v ekonomice příspěvky na investice nebo v kultuře dotováním té či oně formy školství) nebo právních (například různými předpisy o chodu organizací či o chování jednotlivců) fungování různých polí regulovat.

Pokud jde o pojem pole moci, musel jsem ho zavést, abych mohl popsat některé strukturální účinky, které se jinak nedaly pojmut: zvláště některé stránky postojů a projevů spisovatelů nebo umělců, které čistě jen z hlediska pole literárního či uměleckého nelze plně vysvětlit, například ambivalentní chápání pojmů „lid“ a „měšťák“, které lze pozorovat u spisovatelů nebo umělců různě na oněch dvou polích situovaných a které je srozumitelné jen tehdy, vezmeme-li v úvahu, že pole kulturní produkce zaujímá v tomto širším prostoru podřízené postavení.

Pole moci (nesměšovat s polem politiky) není polem stejným jako jiná: je to prostor silových vztahů mezi různými druhy kapitálu, přesněji řečeno mezi aktéry obdařenými některým z různých druhů kapitálu natolik, aby mohli jeho pole ovládat, a povstávajícími do zbraně pokaždé, kdykoli je relativní hodnota oněch různých druhů kapitálu (například „kurs“ mezi kapitálem kulturním a kapitálem ekonomickým) obrožena; to jest hlavně tehdy, je-li obrožena rovnováha v poli instancí, jejichž specifickým úkolem je pole moci uchovávat (což jsou například ve Francii vysoké školy).

Boj, v němž proti sobě stojí aktéři nebo instituce vlastníci dostatečné množství určitého (hlavně ekonomického nebo kulturního) kapitálu, aby mohli na svých polích zaujmout dominantní postavení, je mimo jiné právě i bojem za uchování nebo změnu „kursu“ mezi různými druhy kapitálu, neboli bojem o moc nad úředními instancemi, jež ho mohou administrativní cestou - například omezením množství školních titulů, které otvírají přístup k vysokým postům, a tím i ovlivněním relativní hodnoty jak těchto titulů tak odpovídajících pozic - modifikovat. Kolik a jakých sil se do těchto bojů zapojí, a budou-li směřovat k uchování nebo zvratu, závisí na „kursu“ mezi druhy kapitálu, to jest právě na tom, co má být oněmi boji uchováno nebo změněno.

Ovládání není přímý a prostý účinek aktivity určité skupiny aktérů („vládnoucí třídy“) obdařených mocí, ale nepřímý účinek celého komplexu aktivit vznikajících v předivě křížících se tlaků, jimž je každý z ovládajících - ovládán tak strukturou pole, skrze něž se ovládání uplatňuje - vystaven ze strany všech ostatních.

### KAPITOLA 3

## ZA VĚDU O DÍLECH

Na polích kulturní produkce se jejich účastníkům nabízí *prostor možností*, který udává jejich práci směr<sup>1</sup>. Stanoví totiž určitý okruh problémů, souvislostí, intelektuálních opěrných bodů (jimiž jsou často jména významných osobností) a různých -ismů, prostě určitý systém dat, která ten, kdo chce být ve hře, musí mít v hlavě - což ovšem neznamená, že za ně odpovídá. V tom je právě rozdíl například mezi profesionály a amatéry nebo, jak se říká v malířství, „naivisty“ (jako je třeba Celník Rousseau). Právě díky tomuto prostoru možností mohou být autoři určitého období situováni a datováni, ale zároveň být relativně nezávislí na bezprostředních determinancích svého ekonomického a sociálního prostředí: jestliže chceme například pochopit způsoby práce současných divadelních režisérů, nestačí vzít v úvahu ekonomické podmínky, stav subvencí či příjmů, dokonce ani očekávání publika; musíme se obrátit k celým dějinám režie od osmdesátých let minulého století, kdy se pozvolna ustavila specifická problematika divadelního představení jako určitý soubor *diskutovaných bodů* a konstitutivních prvků, k němuž musí režisér hodný toho jména zaujmout postoj.

Tento prostor možností, přesahující jednotlivé aktéry, představuje jakýsi společný systém dat, fungující tak, že aniž se tvůrci jednoho období vědomě vztahují jedni k druhým, jsou vztahem jedněch k druhým objektivně situováni.

Táž logika platí i pro úvahu o literatuře a já se chci pokusit dobrat se zde toho, co se mi jeví jako prostor možných způsobů

<sup>1</sup> Přednáška pronesená v r. 1989 na Princeton University v rámci *Christian Gauss Seminars in Criticism*.