

Články

Sociologie výchovy, její vědní profil a perspektivy

Jaroslav Koťa

Abstrakt

Text *Sociologie výchovy, její vědní profil a perspektivy* je zamyšlením nad vědním profilem hraniční disciplíny koncipované mezi sociologií a pedagogikou. Poukazuje na pozitivistické základy sociologie a normativní vědní profil věd o výchově. Pozornost je věnována perspektivám bádání v sociologii výchovy, kde autor rozlišuje makrosociální výzkumy, řešení tradičních otázek školy, společnosti a rodiny, učitelů a studentů, a třetím okruhem jsou relativně nová specifická témata s ne zcela projasněnou metodologií výzkumu.

Klíčová slova: de-profesionalizace učitelů, explanativní věda, funkcionalistický přístup, normativní věda, pedagogika, pozitivismus, profesionalizace učitelů, sociologie, symbolický interakcionismus, teorie konfliktu.

Sociology of education, its scientific profile and perspectives

Abstract

This article reflects the scientific profile of a borderline discipline conceived between sociology and pedagogy. It highlights the positivistic foundations of sociology and the normative science profile of education sciences. Attention is paid to the perspectives of research in the sociology of education, where the author distinguishes between macro-social research solving traditional issues of school, society and family, teach-

ers and students, and relatively new specific topics which lack fully clarified research methodology.

Key words: de-professionalisation of teachers, explanatory science, functionalist approach, normative science, pedagogy, positivism, professionalization of teachers, sociology, symbolic interactionism, conflict theory.

DOI: 10.5507/epd.2019.018

Úvod

Mnohé samozřejmé věci, když je podrobíme zkoumání, se ukazují jako ohromující, občas jako paradoxní, jindy dokonce jako mezní. Sociologie výchovy je typicky hraniční vědou, utvářenou na pomezí sociologie a věd o výchově, tedy pedagogiky. Její vědní profil proto vykazuje některé rozporné rysy, které jsou dány odlišnostmi v pojetí obou mateřských vědních disciplín – sociologie a pedagogiky. O tom tedy bude třeba se zmínit v první řadě. V případě sociologie je vhodné uvážit, že to byla společenská věda, prorážející moderní cestu všem ostatním humanitním vědám či vědám o člověku formujícím se na přelomu 19. a 20. století. Její vznik pochází z dílny myslitele, vtiskující jí vědní základy současně s koncipováním pozitivismu jako nového přístupu k pojetí skutečnosti. Občas studentům říkám, aby Comtův název sociologie považovali za odstrašující příklad, protože je to jediná vědní disciplína, která porušila úzus, že názvy věd se mají skládat buď ze dvou komponent latinských, nebo řeckých. Z tohoto hlediska jde o výjimku, nepřípustný hybrid, který by našim dnešním badatelům při zakládání budoucích vědních oborů již neprošel.

Začal jsem referát výrokem o proměnách postojů k samozřejmostem. Samozřejmá pro nás je skutečnost, že máme k dispozici nejen dynamicky se rozvíjející sociologii, ale i sociologii výchovy, což se stalo čímsi banálním, samozřejmým, ale často i nereflektovaným. Zcela jistě tento hraniční obor málokdy podrobuje kritické reflexi a celkovým revizím.

Comtův požadavek vzniku sociologie byl formulován ve čtyřicátých letech 19. století, jde tedy o vědu, která má za sebou přes 150 let existence. To není málo, ale ve vývoji věd to také není příliš dlouhá vývojová cesta. Přesto se sociologie záhy utvářela až do bodu, kterému se v dějinách vědy říká „imperialistické stadium“, tj. prohlásila sama sebe za nejdůležitější, nejvědeckější a za vědu, která stále hraje prim v systému věd o člověku pro svou vzorovou vědeckost. Možná právě tato *hybris* (tak staří Řekové označovali rozpínavou zpučnost) přispěla k tomu, že sociologie byla vždy v politicko-kritickém podezření, že není dostatečně ideologická, když poukazuje na fakta, aniž by je občas interpretovala podle přání momentálních vládců. I takové kroky jako bylo

prohlášení této vědy marxisty za „buržoasní pavědu“ svědčí o obavách z vlivu této disciplíny na vědomí lidí – a je to současně výpověď o až nadhodnocených obavách z jejich vědních bádání – a podráždění z pomyšlení, že by její výsledky mohly být nepříznivé pro vládnoucí kruhy.¹

Mluvíme-li o vědním profilu současných humanitních věd, pak je třeba konstatovat, že se klasické vědní profily takových disciplín jako byla sociologie, psychologie, pedagogika a mnohé další de facto rozpadly do tříště oborů, jejichž ucelený a vyvážený přehled už nebývá v silách řady badatelů soustředěných na některé vybrané disciplíny oboru. Kdybychom ještě dnes užívali oblíbenou metaforu stromu poznání ze 17. století, mohli bychom uvést parafrázi, že kořeny tvořící obecné základy vědy postupně atrofují a vysychají, kmeny se štěpí na vícekmenné hraniční disciplíny a míz se ze spodních částí hrne jak do kmenů, tak především do větví, které dnes tvoří jednotlivé aplikované disciplíny. Proto se najde velice málo studií o vývoji vědního profilu oborů jako takových, ale v posledních desetiletích vidíme, jak geometrickou řadou narůstají studie a výzkumy v hraničních a aplikovaných disciplínách. A to nám otevírá cestu k zamyšlení nad profilem sociologie výchovy, kterou jsme si dnes vzali na pořad dne.

Sociologie výchovy, jak asi víte, pochází z dílny velkého metodologa humanitních věd Émila Durkheima, který bývá konsenzuálně považován za jejího zakladatele na počátku 20. století, tedy v době, kdy se formovala plejáda či celý systém tzv. věd o člověku. U nás se záhy objevily první studie o sociologii výchovy po první světové válce a byla s jistou samozřejmostí začleněna do výuky na vysokých školách, respektive byla vykládána v rámci obecné sociologie jako nová důležité disciplína.²

Druhá disciplína tvořící základ sociologie výchovy byla pedagogika jako věda o výchově, která si dodnes do názvu nedala název komponentu *logie* (byť samotný termín pedagogiky pochází z řečtiny), protože – a to je zvláštní – v podstatě nepřijala pozitivistická kritéria svého vědního provozu za určující, což udělala například psychologie datující svůj vznik z téměř nepochopitelných důvodů od Wundtovy laboratoře, ačkoliv je zcela evidentní, že se směle může kdykoliv přihlásit k prvním velkým systematickým učení o duši v dějinách, kterými byl Platón, a Aristoteles s monumentálním (živelně fenomenologickým) textem *Peri psyché*, tedy *O duši*. Ale bez matematizace soudil nejprve I. Kant a po něm A. Comte (oba byli původně orientováni na přírodní vědy a matematiku) není možné dělat plnohodnotnou vědu.

Jak asi všichni víte, v meziválečném období v českých zemích se odehrála příhoda, která měla určité hlupy – a to byl vášnivý spor o vědní profil pedagogiky, tedy o to,

¹ Karel Galla v přednáškách vždy poukazoval na to, že v meziválečné době byla sociologie nepříjemná jak pravici (byla příliš levicová a poukazovala na nepříjemná společenská fakta) tak levici (které nevyhovovala její metodologie e nechuť sdílet představy o revolučním vývoji etc.).

² Je zajímavé, že sociologie byla začleněna do učebnice s prostým názvem *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol* od Albíny Dratvové psané podle osnov z r. 1933 a obsahující oddíly o psychologii (v rozsahu cca 39 stran), estetice (s. 4) etice (s. 24) sociologii (s. 18), „vychovatelství (s. 9) logice (s. 28) noetice (s. 5) a genetice (dějinách filosofie, s. 43) Viz k tomu: Dratvová, Albína (1936) *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*. Praha: Grafická unie.

zda má být filosofující disciplínou opírající se nikoliv o pozitivistický, ale spíše o obecně metafyzický základ, nebo má urychleně konvertovat do empirického vědeckého tábora, rozumějte k těm, kdo osu nových věd shledávají v matematizaci, v měření a v přesném vyhodnocování získaných dat. Bohužel tento spor neměl vědecké, ale vyústil v politické řešení, což se dalo očekávat, protože věčné jádro sporu od počátku bylo poznamenáno aspirací získat mocenskou převahu při určování dalšího směřování pedagogiky jako takové. Spor Příhoda-Chlup jako spor učitele a žáka byl sice na jedné straně *signum temporis* debat o vědním profilu pedagogiky, ale na druhé straně byl v podstatě lokální přestřelkou nově se formujících věd, který byl po válce převyprávěn podle stranických legitimací – a ukončen exodem Václava Příhody z pedagogiky do psychologie, která tohoto doživotního workholika dokázala rychle vstřebat, včetně toho, že i on posléze vylepšil svůj občansko-politický profil vstupem do komunistické strany.

Kdyby diskuse o vědním profilu prolonovala až do dnešních dob, tak by se zcela jistě dostaly na stůl i další specifické otázky jejich vědního určení, totiž zda nakonec nebudou tíhnout spíše k jedné či druhé z disciplín, které formovaly jejich původní pojetí. Sociologie byla od počátku koncipována jako pozitivistická a současně *explanativní věda*, která se vyhýbala a v mnohém se dodnes vyhýbá hodnoticím stanoviskům;³ hodnoty autorů sociologických studií se většinou dají odhadovat z problémů, na které se autor zaměří a způsobů tematizace stručných výkladů, kde tu a tam probleskne názorová orientace badatele.

Pedagogika od dob Komenského či Herbarta nebyla zdaleka jenom vědou explanativní, ale po staletí se bazálně formovala současně jako *normativní věda*. Máme-li na mysli normativní profil, pak je třeba uvést, že akceptovala společenskou objednávku požadující, aby spolu s rozbořením věcí a jejich diagnostikou, stanovila i způsoby nebo návody na řešení stávajících praktických problémů.

I když zakladatel sociologie zašifroval do požadavku vytvoření sociologie jistou věšteckou funkci (tomu Řekové říkali *mantiké*) výrokem, že potřebujeme *vědění pro předvídání*, měl ve skutečnosti jisté představy o tom, že znalost skrytých zákonitostí společenského vývoje umožní její pokrok usměrňovat tak, aby se societa vyvarovala v budoucnosti dalších velkých otřesů, jakým byl pro A. Comta odstrašující příklad Velké francouzské revoluce. Návody, jak to vědoucí udělá, raději nikde nehledejte; Comte se domníval, že hlavním regulátorem tohoto vývoje bude vědění opírající o znalost fakt, a nikoliv o třeštění filosofů – jmenoval jako příklady Voltaira nebo Jean-Jacquesa Rousseaua, které (věcně správně) považoval za (svým způsobem společensky nebezpečné a ohrožující) odnože metafyzického myšlení.

Je výsadou otců zakladatelů, že vytýčí požadavek nové vědy, ale už v ní sami nemusejí bádát a rozvíjet její výzkumné techniky, ani teoretický profil. Proto se metodology této nové vědy nakonec stali Émile Durkheim, Max Weber a Georg Simmel. Marxisté

³ Známy je vyhocený požadavek Maxe Webera vyhnout se v sociologii jakýmkoliv hodnoticím soudům, což byla jedna z maxim jeho pozitivistické orientace, kterou je v podstatě nemožné v praxi naplnit.

k nim přiřazují nesociologa, ale systematického kritika kapitalismu 19. století a politického ekonoma Karla Marxe.

Dnes je situace samozřejmě daleko komplikovanější, protože v sociologii se léta vede nadnárodní spor o to, zda má být angažovaná či politicky neutrální (rozuměj stále pozitivisticky laděnou vědou). Proti tomu se staví ostře někteří badatelé (například hermeneuticky laděný konstruktivist Peter Berger⁴ a mnozí další) a chtějí udržet distanci vůči skutečnosti a nenechat vláčet sociologické studie „bahnem politiky“.

Vedle toho pedagogika respektuje diktum Marie Terezie, že pedagogika byla, je a bude politikum. Což přeloženo do sociologické hantýrky znamená, že je celá řada otázek (například délka povinné školské docházky, systém doškolování učitelů, výchovné scénáře a mnohé další), jejichž řešení se nedá odvodit z měřitelných empirických dat, ale je nutné posoudit a rozhodnout o jejich řešení na základě kumulace zkušeností (někdy vysoce obtížně artikulovatelných) a následně pak dojít ke *společenské dohodě* neboli konsenzu, který bude „vyfytrován“ příslušným zákonem, vyhláškou nebo nařízením. Dosažení shody bývá obtížné, a to zvláště, když ve společnosti schází politická vůle nebo dostatečná síla k prosazení té či oné ideje nebo koncepce. Provozovat vědu za těchto podmínek se mnohým může zdát kontraproduktivní, zvláště když správci veřejného života (politici) mají čas od času sklony k rychlým řešením nakupených problémů, zatím co jim teoretický sociolog posílá přes odborné publikace vzkaz, že badatel studující společnost má být v první řadě uvážlivý pozorovatel, nikoliv společenský manipulátor.

Přehlédneme-li dnes s maximální stručností vývoj sociologie výchovy, lze konstatovat, že v něm hraje prim několik významných teoretiků, kteří představují jakési stálíce, o něž se opírají mnozí badatelé zkoušející řešit soudobé problémy sociologie ve školství. N prvním místě je to již zmíněný Émile Durkheim, funkcionalista a metodolog pozitivistických metod zkoumání kolektivních jevů včetně socializace.⁵ Dnes se připomínají mnohá další významná jména, v jejichž výčtu zpravidla nechybí Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, Charles Cooley, George Mead, Talcot Parsons, Erving Goffman, Basil Bernstein či Pierre Bourdieu a mnozí další. Již zběžný pohled na výčty badatelů v sociologii a v sociologii výchovy ukazuje, že sociologie si s půvabnou ignorancí přisvojuje jména významných badatelů z oblasti filosofie, sociální psychologie či pedagogiky a bez rozpaků je začleňuje do dějin sociologického myšlení. Když Karel Galla psal v roce 1967 svou průkopnickou práci *Úvod do sociologie výchovy*, ještě poměrně striktně rozlišoval vědní příslušnost všech zmiňovaných badatelů, kterou ovšem v dnešních pojednáních lze již považovat za ztracenou.

Zřejmě pro poměrně malou komunitu lidí pěstujících sociologii výchovy nejsou v rámci oboru vedeny diskuse o vědním profilu bádání, tedy o metodologii tohoto vědního oboru. Proto je možné volně přecházet od funkcionalistických teorií, k teo-

⁴ Berger, P. I. (1991) *Pozvání do sociologie*. Praha: Správa sociálního řízení FMO.

⁵ Ten se také stal zakladatelem sociologie výchovy jako hraniční vědní disciplíny. Srv. k tomu např. Strouhal, M. (2010). *Émile Durkheim – sociolog a pedagog*. Praha: FF UK.

riím konfliktu, či k symbolickému interakcionismu. Většinou se volba metod řídí tématy výzkumu. Funkcionalistický přístup se výrazněji prosazuje v oblasti socializace, sociální integrace, sociální alokace a v problematice sociálních a kulturních inovací. Uplatňuje se při studiu tzv. latentních funkcí, jako jsou péče o děti a dospívající, vytváření vzájemných vztahů ve společnosti a snižování nezaměstnanosti. S teorií konfliktů se setkáváme především v oblasti popisující sociální nerovnosti, dopady kurikulárních reforem i tzv. skrytého kurikula. Setkáváme se s ní také při sledování ekonomických ukazatelů a studiu vlivu financování škol na jejich výsledky, posilující v mnohém sociální nerovnost. Symbolický interakcionismus pracuje nejen s teoriemi různých forem kapitálů, dělených u P. Bourdieho na ekonomický, kulturní a sociální, ale studuje také řadu interakcí ve školním a mimoškolním prostředí, vliv genderových rolí, vliv očekávání učitelů na rozvoj intelektových schopností žáků apod. Pozornost je věnována i tzv. alternativním vzdělávacím proudům. Otevřená a málo frekventovaná je v sociologii také debata o tom, zda se přiklonit k tradičnímu pozitivistickému zkoumání dat a jejich statistickému vyhodnocování nebo se orientovat na tzv. rozumějící či hermeneutickou sociologii.

Stručná přímluva za název sociologie výchovy

V obecných úvahách si dovoluji si vynechat obligátní rozvláčné a neplodné diskuse o tom, jak se vlastně má sociologie výchovy jmenovat, zda to nakonec nemá být sociologie vzdělání apod. Mnohé nedorozumění vedoucí k těmto debatám plynou z nerespektování tradičního středoevropského pedagogického úzu zařazujícího pod výchovu v širokém slova smyslu jak výchovu v užším slova smyslu (tedy formování charakterových vlastností), tak vzdělávání (ve smyslu vštěpování vědomostí, dovedností, světonázorové orientace apod.). Sjednocení obou těchto procesů pod jednotný název výchovy vychází ze Sókratovské tradice, vyhlašující, že *je nejprve nezbytné proměnit jedince samotného, aby mohl získat přístup k pravdě*. Samotné oddělení procesů výchovy a vzdělání je možné pouze v abstrakci – ale jedno bez druhého je prakticky nemyslitelné. Jak se pokusil prokázat např. Michel Foucault v oblasti duchovního utváření, je vhodné vzít v úvahu, že a) subjekt jako takový nemá nezprostředkovaný přístup k pravdivému poznání, které není nikdy výsledkem jednoduchých znalostí odvoditelných z jeho společenského statusu, b) aby si badatel zpřístupnil pravdivé poznání, je třeba projít osobní konverzí či transformací, čímž jedinec často riskuje i vlastní existenci, c) pokud se jedinci zdají otevřít si přístup k pravdě, účinky obratu k duchovnosti jsou nejen naplněny, ale stanou se trvalejší součástí jeho osobnostní výbavy. Zatímco v antice byla filosofie vždy disciplínou spojující otázky možné pravdivosti poznání s duchovními proměnami a nároky na péči o duši jedince, novověk tyto záležitosti poměrně striktně oddělil a za funkční předpoklad poznání považuje formálně předepsané vzdělání.

Pokus o předběžnou definici

Sociologie výchovy je studium způsobů a forem jednání, jejichž prostřednictvím veřejné instituce a individuální zkušenosti lidí ovlivňují výchovně vzdělávací procesy, jejich průběh a výsledky. Záhy se věnovala především systémům veřejné školské výuky v moderních průmyslových společnostech, a to od elementárního až po vyšší a další tzv. celoživotní vzdělávání. Pozornost byla ve dvacátém století záhy zaměřena i na všechny možné alternativní formy výchovy a vzdělávání až po tak ostře kritické proudy jako bylo například anti-pedagogické hnutí, hnutí za odškolnění či tzv. černá pedagogika.

Výchova a vzdělávání jsou v principu nahlíženy prizmatem sociologie jako formativní aktivity, které jsou nejen neodmyslitelnou součástí provozu moderních a postmoderně laděných společností, ale na jejich základě se lidská společnost rozvíjí, výrazně podporují snahu o pokrok a zlepšování kvality života. Od osvícenství se v západní společnosti udržuje iluzorní přesvědčení o tom, že výchova a vzdělávání slouží k dosažení větší rovnosti a osobní svobody, slouží podpoře při získávání bohatství a společenského postavení, jsou prostředkem k překonání handicapů a od školské výuky je vyžadováno, aby umožnila především dětem a dospívajícím rozvíjet se dle svých individuálních potřeb a vývojového potenciálu. To je také vyhlašováno za jeden z nejlepších prostředků k dosažení větší sociální spravedlnosti a rovnosti šancí. Kritičtější hlasy ovšem usilují o podání důkazů, že moderní školské systémy nenaplníjí iluze osvícenství a spíše sociální nerovnosti nejen potvrzují, ale novými cestami i prohlubují.

Několik poznámek k perspektivám sociologie výchovy

Stojíme-li dnes před otázkou perspektiv sociologie výchovy, je třeba říci, že jsou velice široké až téměř neohraničitelné. V první řadě lze jmenovat:

- a) velké trendy západní civilizace ovlivňující systémy celoživotního vzdělávání;
- b) tradiční otázky funkcí školy, postavení a možností učitelů, žáků a studentů či dětí a dospívajících, funkce školního vzdělávání a jejich spjatost s provozem společnosti, vliv rodiny na socializační procesy, studium otázek volného času apod.;
- c) jde o řadu relativně nových speciálních témat, jako jsou například proměny diskursu ve výchovně-vzdělávacích procesech (nahrazení cílů kompetencemi apod.; posedlost akreditacemi a měřením výsledků vzdělání, tzv. sociálně patologické jevy u dětí a mládeže včetně tzv. rizikového chování, problematika inkluze, genderových rolí, nebo vytváření nových sociálních, kulturních a společenských nerovností v oblasti výchovy a vzdělávání).

Ad a) Začneme velkými společenskými trendy. Povahu západní civilizace zásadním způsobem změnil přechod od tradičních k moderním společnostem a posléze obrát k tzv. postmoderně. Zdaleka jsme nestačili promyslet nejvýznamnější důsledky změn v modernitě udržující řadu iluzí osvícenského věku včetně idejí revolučního či evolučního pokroku ve společnosti, až po ideologii eschatologie budoucnosti, postupného osvobozování a demokratizace spolu s eliminací křiklavých případů sociálních nerovností, nespravedlností či kompenzace vrozených nebo vývojových vad; postmoderna přinesla sice zásadní změny v politice od monotematických vlád k pluralitě životních forem, stylů a tendence k vyšší toleranci spočívající i v rozšíření konsenzu o normalitě, ale přinesla také vědomí, že žijeme v další přechodné epoše s nejistými morálními a civilizačními předpoklady. Navíc začíná být zjevné, že již nenápadně dochází k postupnému rozkladu a úpadku postmoderny, aniž je zřejmé, jakou budoucnost nám svět přinese.⁶

Již v moderně a postmoderně budoucnost postupně přestala být tím, čím bývala v minulosti, kdy kladla před lidstvo různé orientační body či idealizované koncepty možného životního programu. Moderna přinesla zásadní vyvázání z řady tradičních vazeb, rozvolnění trhu, ohromující změny v rodině, a spolu s tím i vzdělávacích a výchovných praktik, i když školství zůstávalo i nadále v mnohém poplatné vyzkoušeným precedencím a tradici. Rozvolnění společenských norem a pravidel ve výchově se časem začalo jevit jako rozbuška přinášející po čase výbušné efekty v řadě společenských procesů včetně změn v ladění či v ideovém klimatu celého společenství. Otázkou ovšem je, zda je to více škola, co ovlivňuje společnost, nebo naopak je škola produktem dobového ladění, kdy podle slavné Hegelovy teze nikdo nemůže překročit duchovní horizont doby či tzv. *Zeitbewusstsein*.

Vedle toho jsme také svědky prolongované diskuse o globalizaci, které postupně nahradila termín J. Bernala „vědeckotechnická revoluce“, popisující první velké globální změny po druhé světové válce. Globalizace se po několik desetiletí ukazuje jako obrovské projekční plátno, na které si jednotlivci podle světonázorové orientace promítají vlastní představy o možných scénářích vývoje západní společnosti – od pochvalných až po vysoce kritické. Otázkou u takto vysoce abstraktních procesů ovšem je, zda jde o zachycení jakéhosi stavu paralýzy ducha pod vlivem obecně se šířící vlády *ekonomické rationality* či jde o reálné procesy, jejichž konkrétní či reálné dopady lze analyzovat a popsat v jednotlivých školách, školních třídách či v rodinách. V každém případě krok za krokem se sociologie výchovy poměrně rychle zbavovala národních hranic a věnuje pozornost řadě nadnárodních trendů, které ovlivňují jednotlivé segmenty současných školských systémů.

Ad b) Druhý okruh témat pracovně pojmenovaný jako *tradiční otázky funkcí školy*, se věnuje rutinním tématům, jejichž studium je dáno nutností periodicky opakovat řadu šetření vždy s několikaletým odstupem a komparovat výsledky jak s předchozími výzku-

⁶ Srv. k tomu Hauser, M. (2012). *Cesty z postmodernismu*. Praha: Filosofie.

my, tak s šetřeními podobného druhu ve světě. V první řadě lze uvést otázky postavení učitelů ve společnosti včetně jejich prestiže a platů (stranou jsou obvykle ponechány výzkumy dalších benefitů jako jsou možnosti zdravotní péče, lázeňství, přidělování bytů v krajích s nedostatkem vyučujících apod.). Dále je to přes půl století trvající diskuse o profesionalizaci učitelů, do níž jsme důstojně vstoupili již mezi válkami,⁷ ale po roce 1989 jsme přerušený vývoj k plnější profesionalizaci této profese nedokázali na rozdíl od lékařů, architektů a dalších dovést do nějakého rozumně nastaveného konsenzu. Zřejmě skrytý základ profesionalizace kořenící původně v protestantské etice a osobní odpovědnosti přerůstající v etiku sociální je jedním z faktorů, který brání liberální levici se s nadnárodními trendy k profesionalizaci učených profesí včetně osvojení etických kodexů jednání identifikovat. Profesionál by totiž neměl být tak jako řada lidí vychovávaných v masových společnostech tak manipulovatelný, jak by jej politici a badatelé s mocenskými sklony rádi viděli. Namísto skutečné profesionalizace bude v naší společnosti zřejmě nutné věnovat se otázkám de-profesionalizace, odchodům z profese a důsledkům nekvalitní výchovy dočasně instalovanými amatéry namísto vzdělaných odborníků. Namísto původně strukturně-funkčního pojetí se již výrazně formovaly snahy doplnit původní modely profesionalizace studiem niterných procesů jako je sebehodnocení či utváření sebeúcty, hledání mýtu profesní identity, prohloubení výchovného působení o moderní psychodidaktiku apod. Zatím nejsou příliš studované otázky sociálního původu budoucích učitelů, jejich iluze a ideály, jakož i životní hodnoty a představy o učitelském povolání, včetně otázek, jak se utváří nebo rozpadá tzv. commitment – tedy vědomí vazeb a závazků k vybrané profesi.

Vedle učitelství jsou na hranici sociologie a velkých statistických šetření zkoumány otázky formálního rozvoje organogramu školské soustavy, rozvířající se paleta vzdělanostních příležitostí vedená nutností prudce rozšiřovat možnosti středoškolského a vysokoškolského vzdělávání. Zatím co mnohé vysoké školy pojalý nově se rozšiřující prostor svobody jako možnost zbavit se zátěže dálkového studia; zvláštní analýzu by si zasloužily procesy postupné transformace denního a dnešního kombinovaného studia, které z převážné části jako forma na západě vysoce ceněného celoživotního vzdělávání byla státními školami do značné míry přenechána části soukromých VOŠ a universit. Poměrně jasně jsou studovány a popsány vztahy mezi vzděláním a společenským provozem, včetně možností uplatnění absolventů jednotlivých stupňů vzdělání. V této oblasti by zvláště výživné mohlo být studium iluzí a zastaralých představ o výchově a vzdělávání u značné části politického spektra razící představy o ekonomice státu z dob extenzivního růstu v poválečném socialismu (z toho je pak generována představa o potřebě učňů v pomalu mizejících učňovských oborech, tzv. doživotních *gastarbeitern*), aniž by byla reflektována nutnost prudce zvýšit obecnou vzdělanost v době nástupu kybernetizace a automatizace ve výrobě – a to pokud jen možno dříve než přijde další

⁷ Kořá, J. & Váňová, R. (1994) Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích (od tereziánských reforem do r. 1939). *Pedagogika XLIV*, s. 321–332.

větší hospodářská krize. Je třeba i nadále prohlubovat studium rodiny a její vliv na socializační procesy; zvláště se ukazuje nutnost prohloubit studium sociální stratifikace rodin, jejich typologie a utváření motivace k dalšímu vzdělávání v rodinném prostředí. To je konec konců i problematikou spjatou s dnešními interkulturními trendy a postupné multikulturalizací celé society.

Tradičním tématem studia, které se rozšiřuje do nových a nových oblastí, je analýza socializačních procesů odvíjejících se od skutečnosti, že od druhé světové války se dětství a dospívání dostalo do zorného úhlu společnosti a děti a mládež se ukázaly jako vysoce problémové společenské skupiny. Zcela jistě i nadále bude probíhat studium stádií socializace, komparace jednotlivých studií o socializaci, zkoumání vlivu rodiny, vlivu institucionální školské výchovy, vlivu masmédií a elektronické komunikace, jakož i vlivy vrstevníků na růst jedince. Rutinně budou zřejmě i nadále sledovány otázky volného času, důsledky jeho komercializace v celé řadě oblastí (včetně zájmových a sportovních aktivit). Změny v mentalitě a návycích dospívající generace v elektronickém věku jsou příliš očividné, než aby je bylo možné nahlížet optikou literárně vzdělaných generací v první polovině dvacátého století; lze očekávat i *zrod pokusů o nové teoretické koncepty socializace* v době velkých společenských změn.

Ad c) Do třetího oddílu jsem zařadil dosti libovolně řadu disparátních témat, jaké například představují proměny diskursu ve výchovně vzdělávacích procesech (nahrazení cílů kompetencemi apod.; obsedantní posedlost znesvobodňujícími akreditacemi a technicky nastaveným měřením výsledků vzdělání, snaha posuzovat kvalitu vědeckého bádání citačními indexy a jiné dobové excesy); dále pak posuzování celého výchovně vzdělávacího procesu ekonomickými ukazateli a kritérii bezprostředního užitku. Prudce se rozšířilo studium tzv. sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, kde jsme rovněž svědky změn diskursu (v tzv. rizikové chování apod.), ale i snah si celou tuto překvapivě lukrativní oblast mocensky podřídit a dirigovat ji pokud možno z jednoho mocenského centra. Jsme svědky ostré diskuse o problematice inkluze, včetně úvah o budoucnosti segmentu tzv. speciálních škol.⁸ Tématem se u nás s určitým zpožděním za světovým vývojem stávají otázky genderových rolí, diskuse kolem nároků homoparentálních párů na výchovu dětí a mládeže, požadavky feministických hnutí, jakož i diskuse kolem vytváření nových sociálních, kulturních a společenských nerovností v oblasti výchovy a vzdělávání. Jde samozřejmě o dost nahodilou a libovolnou taxaci úkolů pro potřeby tohoto sdělení, která nemůže obstát ve světle přísnější metodologické kritiky. Jde spíše o to, že do poslední skupiny problémů jsem zařadil ty, které jsou sice vysoce důležité, ale nejsou zdaleka zvládnuté metodologicky, ale ani pedagogicky a politicky. Nastíněná taxace úkolů poukazuje na skutečnost, že sociologie výchovy má před sebou široce

⁸ ... a na druhé straně namísto motivace učitelů a vzdělavatelů a postupné kultivace forem a uvážlivé realizace této inkluze ve spolupráci s lékaři a psychology můžeme studovat procesy mocenských zásahů, mechanických řešení až po násilné praktiky podporované sociálními pracovníky apod.

rozvětvenou budoucnost v podobě palety témat od vysoce metodologicky a teoreticky náročných až po řadu rutinních šetření, které bude postupně odhalovat vývojové trendy jednotlivých zkoumaných jevů.

Dovolte, abych před závěrem ocitoval jednu stručnou pasáž z publikace Konrada Paula Liessmanna *Vzdělání jako provokace*: „Každá reforma vzdělání proměňuje kus sociálně pedagogické banality do transcendentálního dění a posouvá vše blíže ke spáse. Tak orientace na kompetence vede k zázračnému rozmnožení schopností mladých lidí, absolventi základní školy pak již najednou vládnou pěti tisíci kompetencemi, proti čemuž byla proměna vody ve víno při svatbě v Káni pouhým prstovým cvičením. A tak to jde dál: Centrální maturita proměňuje průměrné žáky ve vysoce nadané, inkluze proměňuje postižené v jinak nadané, individualizace proměňuje průměrné, o vyučování se spíše nezajímající konzumenty médií ve zvědavé badatele a konečně Boloňská reforma činí z těch, kdo přeruší studium, bakaláře.“⁹

Liessmannovo zesměšňování novodobých trendů v evropském školství má racionální jádro v upozornění, že v sekularizované společnosti vzdělání získává kvazináboženské funkce včetně myšlenky potřeby spásy každého jedince, které brání především nedostatečná vzdělanost. Jak víme z minulosti, jedním z kroků, kterým je třeba začít projasnění terénu, v němž se pohybujeme, je odhalení nových iluzí a v tomto případě (liessmannovsky formulováno) „kvazináboženských představ“. Z kritiky těchto iluzí je možné pokračovat kritikou falešných idejí politické sféry, do očí bijících nesmyslů vyprodukovaných v tzv. NERVu,¹⁰ dále pak zjednodušující vize různých samoorganizujících se spolkových učitelských a rodičovských nátlakových hnutí apod.

Sociologie výchovy má před sebou velké otevřené pole i v tom, že by měla daleko více než dosud rozvíjet tzv. *kritickou funkci* společenských věd. Dříve však než bude formulovat svá hodnotící stanoviska, bude vhodné na základě porozumění a studia velkého množství dat a ukazatelů věnovat pozornost prohloubenému studiu současných výchovných procesů a jejich spjatostí s provozem vysoce se proměňujících společností na prahu 21. století. Mimo jiné cílem je, aby se absolventi pedagogických oborů uměli vyvarovat zkratkovitých tezí a jejich kritické výhrady nejen postihovaly jádro problému, ale byly dostatečně srozumitelné a fundovaně argumentovány. Sociologie výchovy by je měla naučit, že problémy školní socializace se nevznášejí ve vzduchoprázdnu, ale jsou výraznou součástí společenského pohybu a prosperity či naopak jejího zaostávání, pokud nedokáží otevřít nastupujícím generacím vhodné životní perspektivy.

⁹ Liessmann, K., P. (2018) *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia, s. 30.

¹⁰ Miněna je Národní ekonomická rada vlády, zkráceně NERV byla skupina odborníků založená bývalým premiérem Česka Mirkem Topolánkem jako orgán, který řešit dopady finanční krize na Českou republiku. Později byla obnovena za vlády Petra Nečase. Po pádu této vlády byla činnost NERVu v srpnu 2013 dočasnou vládou Jiřího Rusnoka pozastavena. Vláda Bohuslava Sobotky se rozhodla agendu NERVu začlenit do obnovené Rady pro udržitelný rozvoj.

Literatura

- Alan, J. (1974). *Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělání*. Praha: Svoboda.
- Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London: Routledge.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, Mich: Holmes Group.
- Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (2012). *Schools and society: A sociological approach to education*. Thousand Oaks: Sage.
- Ball, S. J. (2004). *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. London: RoutledgeFalmer.
- Berger, P. L. (1991). *Pozvání do sociologie*. Praha: Správa sociálního řízení FMO.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bossard, J. H. S., & Boll, E. S. (1966). *The sociology of child development*. New York: Harper & Row.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Brooks, R. (2013). *Contemporary debates in the sociology of education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Čečetka, J. (1968). Pedagogická sociologie. In Bakoš, I. (1968). *Moderné prúdy v pedagogickej vede*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Černý, J. (1906). *Průvodce organizovaného učitele*. V Praze: Z. Ú. S.
- Dratvová, A. (1936). *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*. Praha: Československá Grafická Unie.
- Elliott, P. R. C., & Macmillan Publishing Company. (1972). *The sociology of the professions*. London: Macmillan.
- Foshay, A. W. (1970). *The professional as educator*. New York: Teachers College Press.
- Galla, K. (1967). *Úvod do sociologie výchovy. Její vznik, vývoj a problematika*. Praha: SPN.
- Galla, K., a kol. (1986). *Sociologie výchovy. Její vývoj a problémy*. Praha: SPN.
- Hallinan, M. T. (Ed.). (1987). *The Social Organization of Schools. New Concetualizations of the Learning Process*. New York: Springer Science + Bussines Media.
- Hauser, M. (2012). *Cesty z postmodernismu: filosofická reflexe doby přechodu*. Praha: Filosofia.
- Havlík, R. & Koťa, J. (2000). Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech. *Sociologický časopis*, 36(1): 87–96.
- Havlík, R. & Koťa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Havlík, R., Koťa, J., Spilková, V. a kol. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PdF UK.
- Havlík, R. (2016). *Aktuální problémy společnosti z pohledu sociologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Hightet, G. A. (1963). *The art of teaching*. London: Methuen.
- Hightet, G. (1976). *The immortal profession: The joys of teaching and learning*. New York: Weybright & Talley.
- Jackson, J. A. (Ed.). (1970). *Professions and Professionalization*. Cambridge: University Press.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Šmídová, I. (2010). *S genderem na trh: Rozhodování o další vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství
- Jedlička, R., & Koťa, J. (1998). *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: aktuální problémy výchovy: [učební text pro posluchače filozofické fakulty Univerzity Karlovy]*. Praha: Karolinum.
- Koťa, J. & Váhová, R. (1994). Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích (od tereziánských reforem do r. 1939). *Pedagogika*, XLIV: 321–332.
- Koťa, J. (1995). Professionalization of Teachers in the Czech Lands. In McClelland, C., Merl, S., & Siegrist, H. (eds.). *Professionen im modernen Osteuropa*. Berlin: Duncker & Humblot.

- Kořa, J. (1996). Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In Svobodný, P. & Havránek, J. (eds.) *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a první polovině 20. století*. Praha: Karolinum.
- Kořa, J. & Jedlička, R. (1997). Konec dvacátého století, mládež a drogová závislost. In Kolektiv autorů. *Mládež – drogy – společnost. Studia Paedagogica 21*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Praha: pedagogická fakulta UK. s. 11–69.
- Kořa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kořa, J. (2015). Václav Příhoda, Stanislav Vrána a údajný pragmatismus v pokusné měšťanské škole ve Zlíně. In Pánková, M., Kasperová, D., & Kasper, T. (2015). *Mezivělečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia.
- Kořa, J. (2015). Socializační proces, jeho faktory a koncepce. Problém norem a normality chování. In Jedlička, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2018). *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A., & Basl, J. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Praha: Slon.
- Morrish, I. (1972). *The Sociology of Education. An Introduction*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Ondrejko, P. (1997). *Socializácia mládeže jako východisková kategorie sociologie výchovy a sociologie mládeže. Príspevek k řešení problemov sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P. (1998). *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda.
- Parelius, A. P., & Parelius, R. J. (1978). *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs ; London: Prentice-Hall.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1975). *The American university*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání (Analýza učitelské profese)*. Praha: SPN.
- Sadovnik, A. R., & Coughlan, R. (2016). *Sociology of Education. A Critical Reader*. London and New York: Routledge.
- Sak, P. (2014). *Sociologie výchovy a vzdělávání*. In Šubrt, J. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum.
- Spilková, V. a kol. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoretická studie*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Strouhal, M. (2010). *Émile Durkheim – sociolog a pedagog*. Praha: FF UK.
- Strouhal, M. & Štech, S. (eds.). (2016). *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum.
- Swift, D. F. (Ed.). (1970). *Basic Readings in the Sociology of Education*. London: Routledge and Kenan Paul.
- Šíma, J. (1938). *Sociologie výchovy*. Praha: Československá grafická unie.
- Šubrt, J. (1998). *K sociologické reflexi modernizace*. Praha: Karolinum.
- American Council on Education. & Commission on Teacher Education (1944). *Teachers for our times. A Statement of Purposes by the Commission on teacher education*. Washington, D. C.: American Council on Education.
- Turner, J. D. & Rushton, J. (Eds.). (1976). *Education for the Professions*. Manchester: Manchester University Press.

- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Pedagogická fakulta TUL.
- Vuorikari, R. (2010). *Teachers' professional development. An overview of current practice*. Brussel: Hofi studio.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD. Praha: ÚŠI, 1997
- Waller, W. (2014). *The Sociology of Teaching*. New York–London–Sydney: John Wiley and Sons, Inc.
- Walterová, E. (Ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference*. I. a II. díl. Praha: SPN.
- Wiatr, J. J. (1970). *Angažovaná sociologie (črty o sociologii a politice)*. Praha: Mladá fronta.

Kontakt:

doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
E-mail: jaroslav.kota@ff.cuni.cz

Text vychází z vystoupení na diskusním semináři Katedry pedagogiky FF UK „Stav a perspektivy sociologie výchovy“, který se konal 22. 11. 2018.

Doc. PhDr. Jaroslav Koťa, absolvent filosofie a psychologie, habilitoval v oboru pedagogika. Vyučuje na FF UK a PVŠPS v Praze. Přednáší základy evropské vzdělanosti, úvod do filosofie, sociologii výchovy, sociální psychologii a teorie člověka. Zabývá se interdisciplinárními vztahy, otázkami socializace dětí a dospívajících, sociálně patologickými jevy a profesionalizací učitelů. Je členem několika oborových a vědeckých a redakčních rad.