

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Olomouc 2014

Michala Zothová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Michala Zothová**

III. ročník – kombinované studium

Obor: Pedagogika – Veřejná správa

**Celoživotní vzdělávání z pohledu sociologie**

*Bakalářská práce*

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Kadlec

Olomouc 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma celoživotní vzdělávání z pohledu sociologie vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v příložené bibliografii, a že elektronická i tištěná verze jsou totožné.

.....

V Olomouci dne: 06. ledna 2013

Podpis autora práce

## Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Tomáši Kadlecovi za vedení této práce, za cenné rady při jejím sestavování a především péči i čas, který mi věnoval. Dále velké děkuji, patří všem, kteří mi věřili a podpořili mě v době, kdy jsem to chtěla vzdát.

## ANOTACE

Jméno a příjmení autora:	Michala Zothová
Název katedry a fakulty:	Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Název bakalářské práce	Celoživotní vzdělávání z pohledu sociologie
Vedoucí práce	Mgr. Tomáš Kadlec
Počet znaků	12148
Počet příloh	1
Počet titulů použité literatury	42
Klíčová slova	Sociologie, sociologie výchovy a vzdělávání, prolínání sociologie s pedagogikou, učení, školní socializace, globalizace, sociální struktura společnosti a teorie sociálních nerovností, teoretické principy, celoživotní vzdělávání.
Key words:	Sociology, sociology of Education, mingling sociology of pedagogy, learning, school socialization, globalization, social structure of society and theory of social inequalities, theoretical principles, Lifelong Education, Adult Education
Anotace	V bakalářské práci se zabývám problematikou celoživotního vzdělávání z pohledu sociologie. V prvních kapitolách vymezuji pojmy jako sociologie vzdělávání, sociologie výchovy

	<p>a prolínání pedagogiky se sociologií. Další kapitoly jsou věnovány sociální stratifikaci a jejím teoriím. V následných kapitolách popisují jednotlivé teoretické principy a významné sociologické teorie. Poslední kapitola se zabývá celoživotním vzděláváním.</p>
Annotation:	<p>My bachelor thesis discourses on problems of life-time education from the perspective of sociology. In the first chapter defines terms such as sociology education sociology of education and the diffusion of education and sociology. Other chapters are devoted to social stratification and its theories. In subsequent chapters describe the various theoretical principles and major sociological theories. The last chapter deals with lifelong learning.</p>

**MOTTO PRÁCE:**

**„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“**

**J. A. Komenský**





# **OBSAH**

## **ANOTACE**

## **ÚVOD**

**1**

## **1 Sociologie a sociální povaha výchovy, vzdělávání, pedagogiky, rodiny a učení**

**3**

### 1.1 Charakteristiky sociologie

3

### 1.2 Vymezení pojmu sociologie výchovy a vzdělávání

5

#### 1.2.1 Funkce výchovy a vzdělávání ve společnosti

7

#### 1.2.2 Vztah mezi objekty a subjekty výchovy

9

#### 1.2.3 Funkce výchovných institucí, podmínky a sociální důsledky

10

### 1.3 Pedagogika a prolínání sociologie s pedagogikou

12

### 1.4 Sociologie a Rodina

13

### 1.5 Sociologie a učení

14

## **2 Socializace a globalizace**

**16**

### 2.1 Školní socializace

16

### 2.2 Pojem globalizace

17

## **3 Sociální struktura společnosti a teorie sociálních nerovností**

**18**

### 3.1 Sociální struktura

18

#### 3.1.1 Sociálně-ekonomické a sociálně-kulturní nerovnosti

19

#### 3.1.2 Sociální struktura společnosti a vztah k výchově

20

## **4 Teoretické principy a další významné sociologické teorie**

**22**

### 4.1 Symbolický interakcionismus

23

### 4.2 Teorie strukturálně funkcionalistické

24

### 4.3 Teorie konfliktu

24

#### 4.3.1 Ivan Illich – odškolnění společnosti

25

#### 4.3.2 Paulo Freire – „bankovní koncepce“ vzdělání

25

#### 4.3.3 Basil Bernstein – teorie jazykových kódů

26

#### 4.3.4 Pierre Bourdieu – teorie kulturního kapitálu

27

## **5 Celoživotní učení**

**28**

## **ZÁVĚR**

**32**

## **POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA**

**33**

### **Literatura**

**33**

<b>Internetové zdroje</b>	<b>35</b>
<b>Seznam příloh</b>	<b>36</b>
<b>Seznam zkratek</b>	<b>36</b>

## Úvod

V průběhu života se setkáváme s mnohými situacemi. Tyto situace v nás mohou vyvolat nejrůznější otázky, strach, či dokonce jakési nutkání posunout se o kousek dál, ať už k novému pokroku, tak zajisté k novým technologiím. To způsobuje okolnosti, které obohacují náš vlastní a jedinečný lidský kapitál o nové poznatky a zkušenosti o tom, jak žijeme v naší době. Ta je charakterizována vysokými nároky a požadavky na každého z nás současně, a to jak ve sféře veřejné, tak i té soukromé, proto bychom měli přispívat k získání kvalifikace i patřičné kompetence kdykoliv v průběhu svého života. Mně samotné utkvěla myšlenka, která spatřila světlo světa ve starověkém Řecku. Chápu to tak, jak mě k tomu naučili tedy, že vzdělávání je jakési osvojování praktických kompetencí, také jinak, učím se proto, abych se něčím stal, a čím více bude mé počínání pilnější, tím větší mám šanci uplatnit se v budoucnu na trhu práce a vydělat více peněz. Ovšem pak je tady ona myšlenka, která posouvá dosavadní hranice vpřed, neboť Řekové v období tři tisíce let před naším letopočtem věřili, že vzdělávání je jakési překročení a vystoupení z rámce praktického života, tudíž se vzdělávání nestávalo prostředkem k povolání, jak je tomu dnes, ale vedlo k takzvanému lepšímu člověku, znázorňujícího takzvaný ideál krásy a dobra, v němž jsou všechny stánky lidské osobnosti v rovnováze.

Proto se ptám sama sebe, kam se poděl odkaz historie, který nás nabádal k celoživotnímu posouvání se vpřed ve všech stránkách lidského rozvoje. Je to snad evoluce, která nás zanechal stát na místech, kde si hlídáme své jisté útočiště. Zbloudily snad snahy pedagoga Jana Ámose Komenského v myšlence o důležitosti předškolního vzdělávání a především v důrazu, že vzdělávání nikdy nekončí, do rádků jeho děl? Dnes už jistě o atraktivnosti a potřebě tohoto zvratu mnoho z nás smýšlí alespoň do úrovně, které dokáží přesáhnout vlastní zájem, a ne pouze onu potřebu. Chápeme správně, co by mělo být nedílnou součástí našeho života? Je přirozené se vzdělávat i ve skutečnosti? Ano či ne, člověk se sociologicky oproštěným nadhledem by zajisté brzy našel odpověď. Já se samozřejmě nemohu rovnat velikánům, jež s prozíravostí pochopili, a dovedli klasifikovat nejrůznější sociologické jevy, proto se alespoň pokusím shrnout jejich umění detailu, jak a proč se co dělo a děje.

Za pomoci doposud sepsaných publikací v této práci podám ucelený pohled a dle svého chápání popíšu problematiku celoživotního vzdělávání s nadhledem sociologie.

Bakalářská práce je členěna do pěti kapitol. První kapitola popisuje to, čím se sociologie stala a proč je vědou, druhá vymezuje základní pojmy, třetí popisuje sociální strukturu a nerovnosti ve společnosti, čtvrtá se zabývá teoretickými principy a významnými sociologickými teoriemi a poslední obsahuje problematiku celoživotního vzdělávání.

# 1 Sociální povaha výchovy, vzdělávání, pedagogiky, rodiny a učení

## 1.1 Charakteristiky sociologie

Mnoho z nás si jistě klade nebo kladlo otázku, proč je tady sociologie, čím se sociologie zabývá. Jako samostatný vědní obor nemá sociologie ani dvě stě let. Když s ní srovnáme obory, jakými jsou filozofie, matematika či fyzika, tak z ní učiníme poměrně mladou disciplínu, avšak její tradice je samozřejmě zakotvena, již hluboko ve starověku, kdy se už tehdy brala v úvahu společnost, povaha lidského soužití i forma vládnutí. A právě se vznikem moderní společnosti, se tato věda stala samostatnou disciplínou. Z toho vyplývá, že nejprve muselo dojít ke vzniku moderní společnosti, ale než se tomu tak stalo, předcházely zde tři důležité okolnosti. První z nich znamenala pád starých pořádků tedy, aby se lidé mohli zamyslet nad tím, jak vůbec společnost funguje, byly novými procesy vzneseny nečekané otázky. Tyto otázky musely být natolik velké, že se k nim jejich tehdejší účastníci dopídili a tázali se, kam vlastně směřují a co tyto otázky vůbec vyvolalo. Také se u člověka objevilo přesvědčení, že díky systematickému zkoumání reality, může získat vědění, jež mu umožňuje kontrolu nad vývojem společnosti, především tedy do budoucna. Tato věda o společnosti se tudíž zrodila v době, kdy staré pořádky nebylo možné udržet, proto se změna v zásadě stala přínosnější, nežli nehybnost. A právě tehdy se takovéto poznání začíná prosazovat, konkrétněji ve třicátých letech 19. Století, kdy mu francouzský učenec August Comte dal jméno sociologie. Abyste pochopili, příchodu modernity předcházela tradiční společnost, která zdůrazňuje zásadní význam ve způsobu myšlení, jež si předávala obraz společnosti téměř v nezměněné podobě z generace na generaci. Proto zrod moderní společnosti byl dlouhodobou záležitostí. Samotný vznik modernity spadá do různých časových období, tedy někdy bývá přisuzován k objevu amerického kontinentu na konci patnáctého století, jindy se počítá s proměnami v politickém a hospodářském životě v šestnáctém století. Někteří ho spojují teprve s politickými revolucemi v osmnáctém století a jiní ho kladou až do období probíhajícího od osmnáctého do dvacátého století v období průmyslové revoluce (Keller, Novotný 2008)

Sociologie je tedy věda, která nachází své uplatnění v pojednávání o společnosti o jejích strukturách, procesech, vzájemných vztazích a jevech, které se v ní odehrávají. Tento pojem je odvozen z latinského socius, to znamená druh, nebo z výrazu societas, jež v překladu znamená společnost a řeckého logos, také jinak rozum. Z hlediska svého

předmětu i metod nebyla tato věda nikdy jednoznačně vymezena. Ovšem málokterá věda se zabývala spory, které vyvstávaly z vlastního předmětu právě tak, jako sociologie. Dlouhou dobu setrvala v problému svého odlišení od jiných, již konstituovaných vědách, jakými byla například filozofie, právní věda či etnografie<sup>1</sup>. Vymezení pojmu sociologie, a tudíž i její definice se stala prestižním či diskutabilním cílem v daném oboru i ve vztahu k jiným oborům a také byla významným podmětem, který určuje zvláštní i osobité pohledy na určité zřetele sociální skutečnosti nebo na skutečnost jako celek (Ped. Encyklopedie).

Jak už jsem se zmínila, pojem sociologie poprvé zavedl, zakladatel oboru Auguste Comte, ale tento přední sociolog používal pro tuto vědu i označení „sociální filozofie“ nebo „politická filozofie“. Někteří tehdejší zakladatelé této nové vědy se však chtěli od Comteho odlišit, a tak používali vlastní označení „materialistické pojetí dějin“, například K. Marx a F. Engels (Ped. Encyklopedie).

Na moderním pojetí sociologie měl trvalejší vliv až francouzský myslitel Émile Durkheim. Ten sice vycházel z některých Comtových úsudků, avšak je shledal příliš spekulativními a nejasnými. Podle Durkheima se Comtovi nepodařilo sociologii postavit na vědecký základ. Protože, aby se sociologie stala vědou, měla by podle něj zkoumat sociální fakta<sup>2</sup>. Durkheim byl přesvědčen, že společenský život je naléhavé bádát s objektivitou srovnatelnou se společenskými vědami. Tím je myšleno, že přírodní úkazy nebo předměty lze analyzovat stejně tak dobře, jako společnost (Keller, Novotný, Renčín 2008).

Lze tedy říci, že tito myslitelé sociologii považovali za vědu. Byli toho názoru, že sociolog může využít vědeckých metod k formulaci určitých závěrů, a to využitím metod k empirickému zkoumání, kde tyto metody jsou systematické, dále pak hodnotí logické argumenty a provádí teoretickou analýzu dat s cílem vytvoření dané znalosti v určitém oboru. Zároveň tyto závěry, názory či informace přinášené onou metodou,

---

<sup>1</sup> Etnografie – se někdy chápe jako synonymum, jindy jako označení pro srovnávací vědu u nás převládá označení kulturní a sociální antropologie, jež se zabývá lidskými kulturami (encyk.),

<sup>2</sup> Sociální fakta – jsou struktury, kulturní hodnoty a normy, které jsou vnější a mají donucovací charakter na aktéry. É. Durkheim (encyk.),

nemohou být nikdy zcela definitivní a mohou být nahrazeny nebo zcela odmítnuty pro nové důkazy a argumenty (Keller, Novotný, Renčín 2008).

V sociologii jakožto v jiné vědě je při výzkumu i teoretickém uvažování důležitá objektivita, která je co nejvíce nezaujatá a otevřená. Je zbavená všech předsudků, jež by mohly zabraňovat právě tak podstatným myšlenkám a faktům. Dá se tedy říci, že objektivita je do značné míry vymezena vzájemnou kritikou mezi jednotlivými členy sociologické skupiny. Tudíž nám může být vědou prospěšnou. To ostatně zdůrazňuje ve své úvaze o sociologické imaginaci i C. Wright Mills a sice tak, že sociologie v praxi může být užitečná všestranně. Dále nám umožňuje odstranění předsudků mezi různými společenskými skupinami.

Pro mě osobně, je tím nejvýznamnějším ze všech účinků sociologie, sebepoznání, neboť čím větší je poznání lidí o svém vlastním jednání a o rysech společnosti, v níž žijí, tím se zvyšuje pravděpodobnost, že budou schopni ovlivnit svůj život (Keller, Novotný, Renčín 2008).

Chtěla bych shrnout, že sociologie jako samostatná vědní disciplína vznikala v prvotních etapách vývoje novodobé a moderní společnosti, kde jejím hlavním úkolem bylo bádání takovýchto společenstev, a to i dnes nadále zůstává její přední doménou (Keller, Novotný, Renčín 2008).

## **1.2 Vymezení pojmu sociologie výchovy a vzdělávání**

Sociologie výchovy je sociologická disciplína, zabývající se sociálními aspekty výchovy, přičemž zohledňuje místo jako proces společenské reprodukce. V oblasti sociologie výchovy se diskutuje o třech okruzích problémů a to:

- 1. „o místě a úloze (funkci) výchovy ve společnosti, v dané civilizaci a kultuře a o jejich historických proměnách, o vztazích mezi výchovnými hodnotami a cíli a sociální strukturou, stratifikací a mobilitou, o vztazích mezi výchovou a společenskou změnou,*
- 2. o vztazích objektů a subjektů výchovy (rodičů a dětí, učitelů a žáků), ale i o vztazích uvnitř skupin vychovatelů a uvnitř skupin vychovávaných, o pozicích a rolích vychovatele a chovance,*
- 3. o struktuře, funkci a organizaci výchovných institucí, o sociálních podmínkách a důsledcích jejich činnosti“ (Kořa, Havlík, 2002, str. 12)*

Sociologie výchovy se nejvíce prolíná se sociologií vzdělávání, kterou můžeme do jisté míry řadit za součást sociologie výchovy. Její předmět i tematické zaměření je formulováno následovně:

- a) *„vymezení základní terminologie, včetně používání tradičních či novějších pojmů (například enkulturace<sup>3</sup> či socializace<sup>4</sup>) a definice vazeb na další disciplíny (kromě sociologie výchovy na sociologii vědění, sociologii kultury, sociologii rodiny),*
- b) *vztahy mezi rodinou, resp. formami rodinné výchovy a vzděláváním*
- c) *generační problémy ve vzdělávacím procesu ve vazbě na rozvíjení forem mimoškolního vzdělávání, resp. sebevzdělávání, i zájmových činností apod.,*
- d) *základní vzdělávací instituce, škola, otázky přípravy k povolání,*
- e) *vzdělávací prostředí společnosti, státu, působení národních i regionálních tradic jako determinant vzdělávacích aktivit,*
- f) *vzdělávání dospělých a otázky celoživotního vzdělávání,*
- g) *vzdělávání jako povolání a role, otázky postavení a prestiže učitelů, studentů, žáků apod.,“ (Kořa, Havlík, 2002, str. 12)*

Obecně lze říci, že všechny výchovné procesy obsahují sociologický rozměr, který sociologické jevy zohledňují, či dokonce vyžadují poznání a poznávání těchto souvislostí. Možná i proto je dnes sociologie výchovy pokládána za základní vědní disciplínu pedagogiky, avšak z jiného úhlu pohledu setrvává jako subdisciplína sociologie, jež má za cíl osvětlovat společenské předpoklady výchovných procesů. Pokud ovšem sloučíme disciplínu sociologie výchovy a sociologii vzdělávání v jeden celek, souhlasíme s definicí, že sociologie vzdělávání se v rámci sociálních aspektů vzdělávání a učení zabývá sociologií výchovy i celou její součástí (Kořa, Havlík 2011).

K významu výchovy se vyjádřil i přední sociolog E. Durkheim v přednáškách *Education et sociologie*, sepsaných již v letech 1902-1911, kdy pokládá výchovu za funkci společnosti, kde: *„Společnost nejenže povýšila očekávaný typ člověka na hodnotu modelu, který se musí výchovou reprodukovat, ale je to sama společnost, která tento model konstruuje. Společnost formuje výchovné ideály adekvátně svým potřebám. Tento model ale není dán dopředu v přirozenosti člověka. Model člověka, který se má uskutečnit v nás prostřednictvím výchovy, není člověk, jak ho utvořila příroda, ale člověk, kterého si společnost přeje“*. Lze tedy říci, že se společnost pro Durkheima stala výchovou, jejíž pomocí ožívujeme své bytí.



Tomu odpovídá i výklad základních pojmů, kdy výchova nebo vychovávat znamená táhnout vzhůru, vyzvednout odněkud někam, tedy poukazuje na určitý děj a vzdělávání může znamenat zprostředkující vztah mezi jednotlivcem a kulturou. Nutné ale podotknout, že tyto pojmy nejsou chápány samostatně, nicméně jako dvě navzájem si korespondující veličiny. V přirovnání jde o výchovu s charakterem volným a vzdělání jako o kulturním fenoménu (Kořa, Havlík 2002).

*„Výchova - proces, v němž společnost (jednotlivci; skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální předpoklady k zastávání společenských pozic a rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury.“* (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1402)

*Vzdělávání - proces získávání vědomostí ve formě poznatků i určitých schopností a dovedností, spojený s úsilím o integraci do dané kultury a společnosti a o aktivní přispění k jejich rozvoji. V individuálním rozměru je vzdělávání tou součástí výchovy, která se nekoncentruje na seznamování se vzory jednání, na morální hodnocení, cvičení vůle apod. V psychologickém smyslu je vzdělávání typem učení. Sociologie sleduje především vzdělávání jako součást socializace, prostředek sociální mobility a společnou instituci. Vzdělání přináší kulturní kapitál a zároveň schopnost“* (Velký sociologický slovník, 1996, str. 1417)

K základním úkolům spadajícím do této oblasti vzdělávání a výchovy, patří tedy analýza dat ve společnosti, ve které dochází ke vzájemnému spolupůsobení, podněcující jednání, chování, myšlení i uvědomění si jedince. Proměny ve společnosti a v jeho celkovém charakteru daly podobu sociologie v jeho plné šíři, kdy prostředí propojuje dvě dogma mezi minulostí a přítomností. V následné kapitole bude popsána funkce výchovy a vzdělávání s ohledem na kulturu.

### **1.2.1 Funkce výchovy a vzdělávání ve společnosti**

Smysl výchovy spočívá v uvádění člověka do aktivní činnosti, mimo to mu dopomáhá k angažovanosti, k realizaci záležitostí a jejich řešení postupně, zodpovědně a cílevědomě. Jde tedy o formování především mravní, duševní a tělesné stránky. Výchovné cíle vedou jedince prostřednictvím výchovy k zastupování určité sociální role. Každý jedinec je vnímán jako občan, zároveň jako kvalifikovaný pracovník, jako uživatel materiálních a duchovních hodnot i hodnot volného času. Výchova rozvíjí základní kvality každé osobnosti, které jsou vtisknuty do intelektuální sféry postupně

v procesu návyků a schopností. Do sféry citové a volní vkládá výchova smysly jedince ke skutečnosti, jeho potřebám zájmu a jeho přesvědčení. Proto výchova udává potřebu tvořit kvalitu vědomostí. Ty spočívající v tom, že se dle hodnotících kritérií naučí člověk správně rozhodovat a uvědomovat si důvody, které jsou nezbytné k pochopení podstaty hodnotícího procesu, tedy dávat přednost určitým jevům před těmi ostatními. Nutno i zmínit, že člověk a jeho vývoj je bipolární (vývoj probíhá po celý život nepřetržitě), jak po biologických, sociálních, tak i psychologických stránkách. Tento vývoj pro nás znamená, že v každém věku přebíráme určité sociální role, jež jsou našimi životními etapami, například nástupem do školy, do zaměstnání, manželství či odchodu do důchodu (Havlík, Kořa 2002).

Vzdělávání tedy záměrně, plánovitě a organizovaně rozšiřuje lidský kapitál i jeho potenciál a přispívá tak v sociálních vazbách k jeho kultivaci. Lidskému kapitálu se budeme ještě věnovat v nadcházející kapitole. Tedy ze strany účastníku může ke vzdělávání docházet vědomě či nevědomě. Tudíž spojení výchovy a vzdělávání tvoří vzájemný a úzký vztah. Pokud někoho něčemu učíme, tak jej současně i vychováváme a naopak, když na někoho působíme výchovně, tak dochází i ke vzdělávání (Barták 2008).

Ovšem moderní společnost s sebou přinesla mnoho nových problémů, jež bezprostředně souvisí s rozvojem vzdělávání a výchovy. Můžeme pozorovat, že dochází k prodlužování věku, a že rychlým tempem se vyvíjí i technologie, kterým chceme rozumět. Proto člověk vnesl předpoklad stále se vzdělávat. V dnešní době, tedy ve 21. století došlo k proměně hodnotové orientace, jež je také nazývána jako triáda 3P – peníze, prestiž, přepych. K tomu dopomůže i zrychlení času. S tím souvisí i fakt, že nemáme čas koukat do budoucnosti, neboť se staráme pouze o přítomnost. Bohužel jsme až příliš zahlceni různými věcmi, spoustou nových informací, kdy dokážeme akceptovat nespravedlnost, násilí, i když někdy v hloubi cítíme, že něco není správně, ale i přes to mlčíme. Dá se říci, že jsme citově otupělí (Plamínek 2010).

Odlišné pojetí moderních problémů popisuje ve své knize Pelikán (2011), kde píše o informační explozi, která neblaze souvisí s vlivem médií v této sféře. Boření a rozkolísanost trvalých hodnot, dezintegraci osobnosti, dále devastaci životního prostředí, ztrátu smyslu pro odpovědnost, popírání a rozchod s tradicemi. Tyto všechny aspekty znamenají zhoršení podmínek v takzvané „zdravé socializaci“

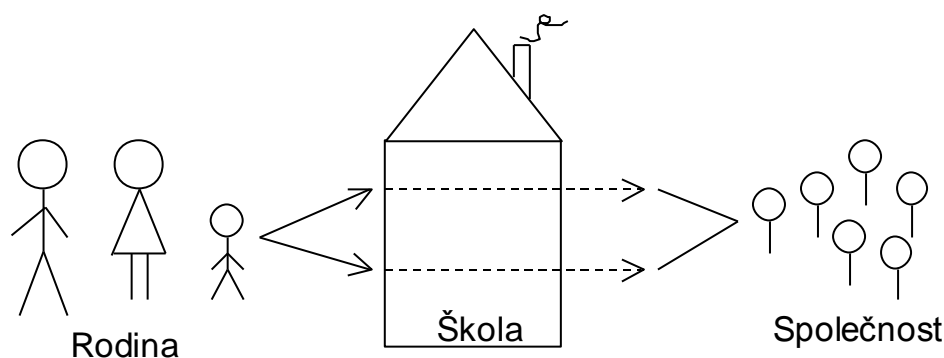
S tím souvisí i rostoucí problémy a násilí v rodinách, rozvodovost rodin a problémy, se kterými se potýká řada mladých lidí, ať už v dosahování vzdělání, tak určitě při

začlenění do společnosti i při začlenění na trhu práce. Není divu, že s rostoucím vlivem těchto problémů a s uvědoměním si, že každý věk má své výchovné problémy (nekončící proces socializace), došlo i k nárůstu zájmu o celoživotní vzdělávání, o disciplíny věnované výchově a výchově dospělých (Havlík, Kořa 2002).

Společnost se postupně navrácí ke staronovým hodnotám, tedy nacházení volného času, samoty či klidu. Zájem o kvalitu životního prostředí, bezpečí, zdraví a poznávání. Tomuto tempu se přizpůsobuje i trh se svými nabídkami (Plamínek 2010).

Výchova i vzdělávání by se měly zaměřit především na tyto okruhy, které slouží k hledání a nalézání ve smyslu existence. Měly by odbourávat pasivní příjem tím, že člověk objeví aktivní životní pozice s přiměřenou sebereflexi v prozření vlastních možností. Dále by měla vést člověka k nalézání pozitivních emocí a pozitivních vztahů k životu, kde je možné se orientovat ve svých citech, které se dají zvládnout. Přispět k výchově charakteru, citovosti i výchově citlivosti k jiným lidem a životního zaměření v osobnosti. V neposlední a myslím si, že i nejvýznamnější funkcí výchovy, je výchova, kdy je člověk schopen sám sebe motivovat (Pelikán 2011).

### 1.2.2 Vztah mezi objekty a subjekty výchovy



*Schéma 2. (Kaiser, 1992)*

Tuto kapitolu začneme trochu jinak. Dnes si myslíme, že škola má přirozený charakter v souvislosti se stěžejním prvkem ve vzdělávání, převážně tedy u dětí. Sociologie dětství, u níž to začíná, představuje výrazný rys, formující dosavadní pohled na vzdělání. V rozvinutých zemích, kde je zavedena povinná školní docházka, se pohled na dětství liší od pohledu v zemích rozvojových, a to především v důsledku nepovinné školní docházky. Zde postupem času přišly změny v oblasti chápání dětství a změny

jejich způsobu života. Děti byly marginalizovány a staly se ekonomicky závislými, nekvalifikovanými a naivními tím, že byly vyčleněny z pracovního procesu. Každý do školy vstupuje a získává dovednosti a vědomosti, nezbytné pro budoucí život ve společnosti. Také tento fakt můžeme vnímat jako standardizovaný polotovar pro následné použití. A to i za předpokladu, že je prosazován individualismus, svoboda a nezávislost ve školských institucích. Tyto místa ovšem bývají těmi, jež formalizují a hierarchují. V současnosti se rozmáhá forma domácího vyučování, která každému žákovi nabízí více autonomie oproti povinné školní docházce. Ta zase pěstuje pozice, regulaci a kontrolu. Instituce školy děti separovala od veřejné sféry a dle věku je začlenila do skupin. Druhou stranou je ovšem fakt, že škola dětem rozšířila životní situace, šance a obohatila je. Nicméně původní idea ve vzdělávání dostala podobu celospolečenského problému (Wyneess 2011).

Liessmann (2008) ve své knize Teorie nevzdělanosti hovoří o vzdělávacích zařízeních a zařízeních životních nutností. Přičemž zařízením životních nutností přirovnává k dnešním školským zařízením, kdy školy jsou jakousi náhradou rozpadající se rodiny, útočištěm emocionální komunikace, prevencí drog, bojištěm kultur i bídy. Tyto instituce musí zprostředkovat vědění všem. Ovšem ne vždy to, co je nutné, bývá pro toto ctnostné. Škola už není místem pohody, kompetence ani soustředění, přestala být takovou, jaká byla. Kulturu jazyka, moudrost a přemýšlení je mnohdy větší, než si umíme představit, neboť byla zapomenuta. Nietzsche spatřuje v kompetitivním vzdělávání dvě schopnosti – mluvu a myšlení, a tomuto se bohužel v dnešní době nedostává.

### **1.2.3 Funkce výchovných institucí, podmínky a sociální důsledky**

Jedno slovo, a to gramotnost. V naší společnosti nám k ní instituce postavily most. Pokusme se vrátit do doby sedmnáctého století, kdy jste v období dospívání a vyrůstáte na vesnici. Není výjimkou, že číst a psát umí pouze kněz a jeptišky, kteří vyučují v místní oblasti. Uplynulá léta jste strávili prací na poli a v domácnosti. Nejspíš to tak i zůstane a je možné, že po zbytek života zůstanete v jedné vesnici. V tomto období neexistují žádné zprávy, ani přenos informací, a co se děje ve světě se dozvídáte pouze od poutníků. Popis osobnosti odpovídá zkušenostem raného středověku. Srovnáme-li si dnešní situaci s tímto popisem, je jasné, že v průmyslových zemích dokáží psát i číst skoro všichni. Náš život je už od útlého věku ovlivněn informacemi, jež nabydeme z knih, časopisů, televize či novin. Každý projde procesem formálního vzdělávání.

Všichni lidé si v dětství osvojují sociální návyky i pracovní dovednosti po vzoru dospělých. V dnešní moderní společnosti si nikdo z nás neumí představit, že by neuměl číst, psát ani počítat. Pro každého je nutností, znát sociální a ekonomické prostředí, v němž se nacházejí. Důležitá schopnost, abychom mohli zpracovávat nové informace, které bývají často technického rázu, je získání schopnosti, učit se (Giddens 1999).

Školské instituce jsou řízeny ekonomikou, do které se prolíná vzdělání skrze trh. Ekonomické souvislosti se objevují i v rovině makro a mikro-sociální, a to v rozhodnutí o pokračující studijní dráze dětí po ukončení základní školní docházky či dětí po ukončení střední školy. K tomuto patří i aktivní přístup v politice zaměstnanosti, jež je úzce spjatá se školní přípravou, uplatňování absolventů škol, absolventů rekvalifikačních kurzů či postgraduálního studia. Tyto potřeby na trhu vyvolávají tlak, a ten udává orientaci ve školské soustavě, ve struktuře oborů a orientaci povahy přípravy. V současné době jde o takzvaný „konstrukt“, tedy o reflexi daných politických zájmů. Těm patří moc „sociálně určovat“, jak vnutit ostatním toto vědění. Výchovné instituce se podílejí na socializaci jedince, který je začleněn do společnosti dané kultury. Dochází tak k mezigeneračnímu předávání strukturované kultury, kde jsou jasně stanoveny normy, tradice, zvyky, hodnoty, obyčeje, víra, morálka, právo, umění, jazyk, řeč, komunikace, technologie a mnoho jiného. Naše společnost znamená přítomnost institucí, a tím i sociální kontroly. Do tohoto faktu je vstřípena kontrola a dodržování norem a pravidel. Z pohledu sociologie náš reálný svět, je světem hodnot. Na jedné straně bohatý, ale na druhé rozporný. Rozmach masových médií a rozmach masové kultury, náboženství i ideologií. Mimo to pedagogické vědění dokáže samo formulovat konkrétní představy o „odškolnění“, které popisují cestu vzdělávání z vymanění se z konzumní manipulace společnosti. Nově vznikly i otázky o tom, zdali moderní informační technologie netvoří „paralelní vzdělávací systém“, který buď rozšiřuje vzdělanostní nabídku, nebo naopak přispívá k prohloubení nerovnosti v dostupnosti vzdělání na „informačně bohaté“ a „informačně chudé“. Tyto souvislosti nebývají všem zřejmé, proto se hovoří o vzdělání jako o „funkční gramotnosti“, která nabývá charakteru, kdy naproti sobě jdou dva protiklady, a to bezpečí versus realita, důvěra a riziko. Jde tedy o dvojznačný jev. Rozšíření a vývoj moderních institucí daly lidem větší možnosti o tom, jak mít zdárnou a zajištěnou existenci, nežli v předchozích předmoderních dobách. Modernita má i odvrácenou stránku, kterou spatřili zakladatelé klasické sociologie Marx a Durkheim, jako problematickou. Tito autoři viděli moderní průmyslovou práci tak, že má degradující účinky, které postihly spoustu lidí

v podřizující, otupující a monotónní práci. Pro sociální existenci se stala samozřejmá důvěra v anonymní druhé stejně jako důvěra v neosobní principy – rozvoj abstraktních systémů, kde mnoho sociálních charakteristik žitého světa, se právně do něho začlenila. „*Spíše jde o to, že tkanivo a forma každodenního života se přetváří v návaznosti na širší sociální změny. Rutinizované činnosti, které jsou strukturovány abstraktními systémy, mají prázdný, morálně indiferentní charakter...neosobní stále více pohlcuje osobní.*“ (Giddens 2003, str. 199)

Když bychom se na funkci výchovných institucí podívali z jiného úhlu, vyvstaly by především tři zásadní funkce, a to kvalifikační, selekční a integrační.

Kvalifikační funkce představuje schopnosti, dovednosti a znalosti, které žák dostává v průběhu studia. Tyto okolnosti se jeví jako žádoucí pro budoucí pokračování. Rychlé změny přinášejí i nutnost měnit kvalifikační požadavky ve vyučování (Kaiser, Kaiserová 1993).

Selekční funkce znamená třídění žáků s ohledem na školní výsledky. Lze si taktéž představit prosévací síto, jež reguluje přístup k pracovním pozicím, k materiálnímu uspokojení a prestiži. V této souvislosti můžeme i říci, že se jedná i o alokační funkci. Na prvním místě jsou známky a prospěch. Škoda ovšem je, že škola o rozdělování životních šancí nerozhoduje jako jediná. Kromě sociálního původu, pohlaví či nadání, tyto šance ovlivňuje z velké míry štěstí a náhoda (Kaiser, Kaiserová 1993).

Integrační funkce, tato funkce je naplněna tím, že je žákům poskytnuto začlenění do společnosti. Žákům tím dává možnost získat odpovídající postoje, chování a přesvědčení (Kaiser, Kaiserová 1993).

Tyto funkce jsou hlídány a ovlivňovány školskou správou a vzdělávací politikou.

### **1.3 Pedagogika a prolínání sociologie s pedagogikou**

Pedagogice je přisuzován status vědy o výchově, která bývá plánovitá, dlouhodobá, cílená a především záměrná. Pedagogika nabízí společná témata v oblasti makrosociologické (řeší vztahy mezi společnostmi a výchovou čili vzděláním) i v oblasti mikrosociologické (ta řeší konkrétní vztahy, učitel – rodič, mezi spolužáky a podobně) (Ondrejko 1990).

Vztahy mezi pedagogikou a sociologií vyvolávaly dlouhou dobu rozporuplné až podezřívavé obavy. Tyto obavy udržovali pedagogové s tím, že sociologie nadřazuje sociální skutečnost do jedné pedagogické normy a také, že svůj pohled sociologové

izolují od společenské reality. Postupem času docházelo ke sblížení těchto disciplín. Pedagogika uznala výchovný fenomén, který sociologie přinesla v sociálně kulturních souvislostech. Přičemž sociologie uznala společenský význam pedagogiky, a to především ve významu pedagogické praxe. Toto sblížení vystihl Ondrejko (1990) ve své knize takto: *„Pedagogika sleduje, jak se jednatel stává člověkem, přičemž se snaží k tomuto procesu aktivně přispívat. Sociologie sleduje především proces zespolenštění jednotlivce, současně analyzuje podmínky života společnosti, ve které tento proces probíhá. Zvláštní reflexi přitom podrobuje vlastní postavení výchovy a vzdělání ve společnosti, jejich společenské funkce, zákonitosti a prognózy vývoje“*.

Vzdělání i výchova jsou fenomény zájmu, jak pro sociology, tak i pro pedagogy. Pedagogickou praxi můžou přínosně doplnit sociologické analýzy, přístupy k obhajobě intervencí i vedení. Pro sociology představuje výchova i vzdělávání objekt zájmu, už pouze z principu, že po rodině jsou škola i školská zařízení nejvýznamnější instituci, jež předurčuje chování lidí v jejich profesních a osobních úspěších (Kraus 2008z).

Sociolog shledává vzdělávání jako etiketu nebo nálepkou, pro kterou daná společnost má hodnotu v konkrétním období, a kterou každému jedinci vzdělání přisuzuje. Vzdělání utváří životní styl, prestiž a sociální pozici ve světě svými normami a hodnotami. Jde o řízený proces socializace, kdy dochází k začlenění jedince do sociálních skupin či profesí. Vzdělání pomáhá k dosažení vzestupné mobility tím, že se člověk záměrně vyvíjí a mění své schopnosti v kulturní i sociální kapitál. I proto může být vzdělání sociology viděno jako nátlakový systém (Kraus 2008).

Dále se můžeme setkat s pojmem sociální pedagogika, kterou vymezují autoři Pedagogického slovníku (2009) tak, že: *„Sociální pedagogika je aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby.“*

#### **1.4 Sociologie a Rodina**

Výchově a vzdělávání se nemůže bez koordinace rodiny dobře dařit. Nicméně vztahy mezi těmito subjekty nejsou uspokojivé. Vznikají a řeší se mezi nimi problémy, které nadále přetrvávají. Rodina jako stavitel socializace, představuje sociální skupinu určitého charakteru. Od jiných skupin se odlišuje tím, že jako jedna z mála je s námi už

od počátku lidského rodu (nukleární rodina = rodiče + děti = jádro rodiny). Má flexibilní vlastnost a v trvalejších sociálních procesech prokazuje relativní stálost. Ve vývoji jednotlivce to znamená, že to co zde vznikne, se dá jen těžko v pozdějším období změnit, vymazat či napravit. O dětské socializaci jsem se zmiňovala v kapitole subjekty a objekty výchovy, zde jde tedy o tu první a primární dětskou socializaci, kde je nejpodstatnějším výchovným místem rodina, která má za úkol položit základy pro potřebný rozvoj osobnosti. Rodina je jako jediná klasifikována jako primární socializační fixace, a ty zbývající se nazývají sekundární socializace. Primární fixace znamená, že zvláštnost vztahu matky a dítěte utváří emocionální vztah, který rozvíjí všeobecný pohled na svět a důvěru v něj. Naopak sekundární fixace způsobuje přebírání daných společenských rolí v návaznosti na postoj a očekávání (Claessens 1979).

Rodina je jako sociální oblast zkoumána z různých pohledů společenských věd. Tento pohled i pohled na její funkci se od konce 19. století změnil. Ale i sama rodina prošla vývojem, nezávisle na tom, jak je posuzována její podstata. Ta v průběhu vývoje ztratila některé tradiční vlastnosti i funkce. Ovšem své základní znaky si uchovává. Ty v roce 1965 popisuje Bauman v díle „*Sociologie*“ jako společensky uznávaný a schválený prvek lidského soužití, složený z osob stejné krve, spojený manželstvím popřípadě adopcí. Členové jedné rodiny bydlí pod jednou střechou, spolupracují mezi sebou v rámci jim dané společenské role, kde každý z nich zabezpečuje výchovu i obživu dětí. Funkce rodiny má výchovný, ekonomický, biologický a emoční charakter, navzájem se prolínající. Dále plní roli sociální ochrany svých členů. Každý z členů má svá práva i povinnosti v rámci určené role, proto zastává i funkci socializační. V rodině členové pasivně i aktivně odpočívají, v tomto případě jde o funkci relaxační (Claessens 1979).

### **1.5 Sociologie a učení**

Učení je synonymně spjato s pamětí. Jde o proces, kdy dochází k záměrnému navazování činností, které buď vedou k získání nových poznatků, nebo dochází k jejich rozšiřování. Tento proces způsobuje poměrně trvalé obměnění vlastní struktury osobnosti v chování, prožívání, vědění a v získávání znalostí, dovedností, hodnot, postojů i pracovního nasazení. V průběhu učení dochází ve vlastním retenčním (poznatkovém) systému k začleňování, pochopení, uspořádání, osvojení a vštěpování daných informací. Jinak řečeno tyto retence způsobují zadržení, zapamatování či uložení osvojeného aparátu. V souvislosti s učením hovoříme o intrapsychickém



procesu, jenž produkuje a dále rozvíjí poznávací (kognitivní) struktury - tedy vlohy, bez ohledu na to, zdali jsou nabyty intencionálně (vědomě, záměrně, soustavně) či funkcionálně (mimovolně, náhodně, bezděčně, živelně) (Kratochvíl 1998).

Sociální i materiální podmínky tedy strukturově přizpůsobují lidského jedince. Snad i proto je proces učení součástí pedagogické psychologie i sociologie výchovy. Učení s ohledem na pedagogický či sociologický význam má různé teoretické koncepce:

- Klasické podmiňování, jež nás naučilo reagovat na měnící se podnětové podmínky, pokud ovšem následuje v krátké časové návaznosti (Kratochvíl 1998).
- Operativní podmiňování je založeno na modelu Thorndika. Tento model rozvíjí posilovací principy i o negativní stránku. Může se jednat o podráždění hlukem nebo například bolestí. V pedagogickém vývoji z hlediska programového učení, kde je učební látka rozdělena do menších celků, je student či žák motivován ke správným odpovědím (Kratochvíl 1998).
- Učení nápodobou, neboli sociální učení se vyznačuje získáváním rozsáhlejších sekvencí v chování. Tento fakt řadí tuto teorii na první stupeň v sociální podmíněnosti. Učební postupy jsou založeny na principu pozorování a napodobování (Kratochvíl 1998).
- Učení pokusem versus omylem, ve kterém má učenec aktivní roli. V této teorii je zákonem efektu neučené chování, jenž bývá upevněno a posíleno, pokud již byl za toto chování učenec v minulosti odměněn. Jedná se o metodě pedagogicky relevantní (Kratochvíl 1998).
- Učení vhladem je postaveno na základě objevující souvislosti, tedy postřehnutí. Tento jev nám dovoluje chovat se i jednat dle porozumění (Kratochvíl 1998).

Bertrand Y. (1998) v knize o Soudobých teoriích vzdělávání, cituje autora R. Viaua, který v tisku poznamenává následující: „*Mnoho učitelů svým žákům vyčítá, že nejsou motivováni a že při učení nevyvíjejí nutné úsilí. Je nezbytné jim věci vysvětlovat opakovaně, říkají učitelé, žáci už nás stejně neposlouchají, nic už je nemotivuje. Můžeme však skutečně dávat za vinu žákům, že nejsou motivováni, když po nich většinou chceme jen, aby poslouchali, učili se nazpaměť a při zkoušce dokázali, že si vzpomínají na poznatky, které z jejich hlediska nepřinášejí žádný užitek?*“ (Bertrand 1998, str. 121)

V pedagogickém schématu, kdy dochází k přímému kontaktu s každodenní zkušeností, je učení či vzdělávání shrnuto do několika kategorií, které bychom měli získat:

- Umění konat, přičemž je odstraněno dělení na dvě části mezi manuální a intelektuální prací (Bertrand 1998).
- Umění myslet, jenž objeví význam filozofie, který vede k samostatnému a rozhodnému úsudku (Bertrand 1998).
- Umění žít, tento postoj potřebuje velmi intenzivní vzdělávání, neboť příprava pro zodpovědnou svobodu je náročná. Svoboda přináší nevyhnutelná omezení, svým uměním žít může člověk obnovovat světové vztahy mezi svobodou a povinnostmi, jenž je určená všem (Bertrand 1998).
- Umění sdílet představuje oprostění se od svých vlastních zájmů a myslet na společné zájmy (Bertrand 1998).
- Umění vyjádřit se, spočívá v aktivaci vyjadřovací schopnosti v prožívané skutečnosti (Bertrand 1998).

## **2 Socializace a globalizace**

### **2.1 Školní socializace**

Škola žije vlastním životem a vytváří tak sociální organismus, který má svá vlastní vnitřní pravidla. V budově školy dochází k uspokojování socializačních potřeb, mezi něž řadíme prostor pro interakci, prostor v sociálním styku s jinými lidmi a prostor pro setkávání. V oblasti sociální percepce můžeme její vliv srovnat s vlivem rodičů a v některých případech jej i tento vliv převyšuje. Škola tedy představuje společenství navzájem integrujících jednotlivců, jež se uvnitř scházejí po danou dobu v určitý čas za účelem vzdělávání a výchovy (Havlík, Kořa 2002).

Proto, aby škola byla úspěšná, musí překonat mnohostranné požadavky, jež jsou kladeny různými subjekty z vnějšího prostředí. Toto prostředí určuje, co je a co není smysluplné a je nutné se o tento poznatek opírat. Literatura pojednává o třech důležitých oblastech, které charakterizují tento úspěch:

- První oblast vyjadřuje chování lidí ve škole. Pokud škola s lidmi bude umět spolupracovat, získá si jejich důvěru i respekt a jejich práce bude podpořena jejich spoluprací (Pol 2007).
- Druhou oblastí je prostředí takové, které je organizačně stimuluje k učení, sdílení základních lidských hodnot a norem. Taktéž vedoucí ke spolupraci.
- Poslední oblastí je připravenost k učení a schopnost pro rozvoj lidí, kde jsou zajištěny pro tento rozvoj vhodné programy (Pol 2007).

Každý jedinec ovlivňuje prostředí a prostředí ovlivňuje zase jeho. Toto prostředí se dělí na kulturní, přírodní a společenské. Nástrojem mezi ním a prostředím, který zprostředkuje toto působení, je proces socializace společně s výchovou, jakožto záměrného působení. Proto se z biologického tvora stane tvor společenský. Zde hraje roli sociální učení, kterému patří kapitola číslo 1.5. V krátkosti si připomeňme, že pomocí sociálního učení dochází k interakcím s okolním, kde se učí jedinec poznávat chování reálného prostředí, v němž žije. V socializaci se formulují i vlastní zájmy, požadavky a očekávání jedince. Rozdělujeme ji do tří fází. Tu nejranější nazýváme primární socializací. Ta se odehrává nejčastěji v rodinném prostředí, kde dochází k vštěpování základních návyků a k utváření vlastní identity (vlastní já). Zde se dítě podílí jako aktivní prvek. Druhá etapa je charakteristická osamostatňováním. Dochází ke střetu dítěte se sociálním prostředím a k utváření základů pro normy či hodnoty. Ve třetí etapě se dítě seznamuje s obsáhlou sítí společenských vztahů ve škole a mezi vrstevníky. Přičemž je řazena tato skupina jako základní prvek socializace, kdy jsou plněny důležité a významné funkce (Havlík, Kořa 2002).

## 2.2 Pojem globalizace

Tento pojem je vnímán jako zintenzivňování sociálních vztahů celosvětového rázu. Spojuje k sobě lokality, které jsou od sebe vzdáleny stylem, jenž umožňuje vnímat místní realitu oboustranným způsobem. Dále tento jev můžeme označit za dialektický, neboť místní skutečnosti se mohou odehrávat opačně, než je tomu ve skutečnosti, protože formující vztahy jsou jim vzdálené. Součástí globalizace je tedy místní transformace, která umožňuje sociální styky napříč prostorem a časem (Giddens 2003).

V globální sféře v oblasti vzdělávání působí několik institucí například OECD<sup>3</sup> nebo Světová banka, či UNESCO<sup>4</sup>. Funkcí těchto organizací je srovnávání vzdělávacích soustav pomocí kvalifikovaných metod, analýz vzdělávacích soustav a nástinu speciálních rozvojových projektů pro konkrétní zemi. V této souvislosti hovoříme i o

---

<sup>3</sup> OECD – (Organisation for Economic Co-operation and Development) - organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, (<http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj/teziste-aktivni-ucasti-msmt-na-spolupraci-s-oecd>)

<sup>4</sup> UNESCO - Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, se sídlem v Paříži byla založena v roce 1945 v Londýně, (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/informace-o-aktivitach-msmt-ve-vztahu-k-unesco>)

vzdělávací politice, kdy národním příkladem je Evropská unie. Evropská unie sice nemůže rozhodovat ani zasahovat do národní vzdělávací politiky, ale ve formě doporučení či směrnic ji může ovlivnit. Mezi takové dokumenty patří například Bílá kniha (Vzdělávání a učení na cestě k učící se společnosti – r. 1995), Memorandum o celoživotním učení (r. 2000) nebo Lisabonská strategie (r. 2000). Tyto instituce usilují o vytvoření informační sítě ve vzdělávání. (Kalous, Veselý 2006)

### **3 Sociální struktura společnosti a teorie sociálních nerovností**

Sociální struktura společnosti je určena sociální stratifikací, a ta udává společenské rozvrstvení, které je vymezeno dvěma segmenty lidí, privilegovanými (bohatí, mocní, ctění) a deprivilegovanými (chudí, na okraji společnosti). „*Teorie sociální stratifikace je jádrem každé skutečné sociologie proto, že neuspořádanost je nekontrolovatelná.*“ (Keller 2000, str. 37)

Tato okolnost sociologům dává možnost o společnosti hovořit, jako o hierarchickém uspořádání skupin lidí s podobným způsobem života. „*V celku se však všichni shodnou v tom, že sociální stratifikace je jednou ze základních sociálních struktur společnosti a že je výrazem nerovného rozdělení vzácných statků, materiální i nemateriální povahy, především bohatství a moci, případně prestiže.*“ (Šanderová 2000, str. 9)

#### **3.1 Sociální struktura**

O sociální struktuře hovoříme v souvislosti souhrnů sociálních statusů (pozic), ze kterých vyplývají sociální role (vztahy k této pozici). Z tohoto poznatku je zřejmé, že mezi lidmi funguje jakýsi systém nenáhodných vztahů, ve kterých však nejsou lidé hlavním prvkem. Samozřejmě, že je společnost složena z lidí, nicméně lidé umírají a rodí se jiní, někteří zase odcházejí a místo nich přicházejí noví, ovšem tato skutečnost nemá mezi lidmi dané společnosti v uspořádání vztahů významný vliv. To znamená, že se struktura nemění. Mezi komponenty ovlivňující sociální strukturu, můžeme zařadit konkrétní právo, povinnost a očekávané chování, jenž je podmíněno danému statusu (například: host a číšník, každý z nich má v danou dobu jiná práva, povinnosti i způsob chování). Sociální struktura má znak sociální skupiny, která je odlišná od dalších druhů sociálních uskupení, mezi něž řadíme sociální agregát (osoby sdílející určitou budovu či prostranství) a sociální kategorii (osoby se stejným vzděláním, stejného věku...). Role, která udává míru intimity vztahů, určuje několik rovin, sekundární a primární, podle toho, jaká z nich převládá. Lze tuto rovinu také dělit dle stupně formálnosti na

neformální a formální a dále se mohou rozlišit na malé či velké skupiny. Přičemž musíme dbát na takzvaný „problém hranic“, který pojednává o tom, jaká definice doslova stanoví, která skupina je která (Šanderová 2000).

Sociální rozvrstvení tedy strukturu lze rozčlenit dle protekcí na tři vrstvy. Střední vrstva je hranicí mezi tím, co ji převyšuje a naopak nižší je ta, co klesá. V tomto ohledu lze zmínit i marginální vrstvu, která nedosahuje hranice ani té nižší vrstvy, nýbrž je daleko pod ní (Keller 1995).

### **3.1.1 Sociálně-ekonomické a sociálně-kulturní nerovnosti**

Úzce souvisejí se sociální diferenciací, jež spočívá ve spolupráci a rozdělení si činnosti vedoucí k nutné obživě (pokud chceme přežít, musíme spolupracovat). Sociální diferenciaci se váže i ke specializaci, vedoucí k následné efektivitě (někteří jedinci mají lepší předpoklady pro to, jiní zase pro něco jiného). I zde se rozlišuje na sociální diferenciaci vertikální (nadřazení a podřazení) a horizontální (rovnocenné aktivity v rámci hierarchie) (Šanderová 2000).

Nicméně v žádné společnosti nedojde k úplné rovnosti všech členů. Od minulosti po současnost byla vždy každá společnost diferencovaná, ať už do skupin či vrstev. Každá z nich se od sebe odlišuje mocí, podílení se ve službách a statcích. Z toho faktu vyplývá nedostatkovost právě těchto služeb či statků. Ovšem, představme si, kdyby nerovnosti zmizely, jednoduchou myšlenkou by nás napadlo, že zmizí i problém nedostatkovosti, avšak opak je pravdou, neboť: *„Pokusy odstranit sociální nerovnosti ústí pouze do ustavení jiných forem nerovností.“* (Keller 2000, str. 31)

Tedy zásadní vliv v procesu a v dosahování vzdělávání má především sociální původ. Ten zasahuje do tohoto procesu jako proměnná a uplatňuje svůj vliv. V tomto vlivu hraje důležitou roli genetická dispozice (spravedlivá nerovnost), ovšem na zmar přicházejí skutečné znalosti, schopnosti i studijní předpoklady (nespravedlivá nerovnost). Ve vzdělání je tedy důležité cítit rovnost ke vzdělání stejné kvality (stejná pravidla, stejné podmínky pro všechny). Avšak lidé pocházející z různých sociálních tříd či vrstev, nemohou mít stejné šance při dosažení konkrétního stupně vzdělání. Nemalou úlohou rozhoduje i pohlaví a národnost. Tomuto jevu se říká vzdělanostní nerovnost. Synonymem ho můžeme označit jako nerovný přístup ke vzdělání, ve kterém je možnost určitého vzdělání, různá a je dána různými šancemi. Problematikou se zabývají tři teorie nerovnosti:

- Teorie maximálně udržované nerovnosti pojednává o vzdělávacím systému, kde na každé jeho úrovni, jsou třídy a vrstvy v dostupnosti vzdělání, jako funkce nabídky a poptávky. Tyto nerovnosti se mohou eliminovat za předpokladu, pokud dojde v nevyšších sociálních třídách po daném stupni vzdělání k zajištění poptávky (Straková, Matějů, Veselý 2010).
- Teorie udržované ve výsledku, vyvrací předpoklad, že nerovnosti způsobené danou úrovní vzdělání mohou být z univerzitního pohledu nulové. Podporuje kvalitativní rozdíly ve stejné úrovni vzdělání, umístěním do různých druhů škol. Nepřehlíží negativní masový nárůst vysokoškolského vzdělání, kdy hrozí, že poroste nerovnost v šancích na studium na „kvalitnějších univerzitách“ (Straková, Matějů, Veselý 2010).
- Teorie racionálního jednání, ve které jde především o zhodnocení nákladů a výnosů daných rodin. Reálný náklad je vyšší pro rodiny s nižšími příjmy a naopak. Nižší třídy taktéž vykazují vyšší riziko ztráty, které by pro ně bylo dražší. U vyšších sociálních tříd nedochází při rozhodování v tomto ohledu k překážce (Straková, Matějů, Veselý 2010).

### 3.1.2. Vztah společnosti ke vzdělávání

I když se to na první pohled nemusí hned zdát, jsou nám nabízeny různé formy vzdělávání. Důležitým mezníkem byl A. Maslow, který je spjatý s behaviorismem, humanismem a metafyzikou. Behaviorismus tedy představuje efektivní výuku, kdy dítě lehce pochopí, že proto, aby uspělo, musí se zalíbit učiteli. Tento směr je sestavený na základě předávání poznatků dětem, které se přizpůsobují nastupující generaci i požadavkům společnosti. Naproti tomu stojí humanismus, v němž Maslow kladl důraz na seberealizaci a sebeaktualizaci plně se rozvíjející osobnosti. V metafyzice, o níž se dle mého názoru, vyjádřil nejvýstižněji Aristoteles větou, že: „*Všichni lidé od přírody usilují o vědění.*“ Chápáno bez ohledu na to, v jaké fázi života se právě nacházejí, je patrné, že touha po vědění je přirozená.

Teorií o učení a vzdělávání je mnoho a s postupem času jich přibývá, já bych se chtěla v této kapitole zmínit o sociální teorii vzdělávání, která je spojená s vědomím, že přeměna společnosti je závislá na transformaci vzdělávání. Příznivci této myšlenky tvrdí, že škola jakožto instituce je dávno překonaná, neboť vychází ze zásad organizace industriální společnosti, která v budoucnu nebude existovat. Mnoho autorů analyzuje každodenní život, který v sobě ukrývá symptomy kulturní, sociální či ekologické krize.

Proto by se při vzdělávání na tyto problémy mělo reagovat a mít každodenní realitu na paměti. Navíc by měli žáci být ke změnám těchto situací, vzděláváním vybaveni, danými nástroji: „*Žák musí získat nástroje v afektivní, intelektové a psychomotorické oblasti, ale také např. schopnost imaginace, tedy nástroje, které mu umožní zasahovat do dané situace a poměřovat každodenní realitu. Zkrátka vědění je zcela prostě jednou dimenzí vývoje reality.*“ (Bertrand 1998, str. 152)

W. Humboldt (1956) ve svém díle, Teorie vzdělávání člověka, napsal: „*Dát pojmu lidství v nás, ať už v čase našeho života, nebo za jeho horizontem, stopami živoucího působení, jež po sobě zanecháváme, co největší možný obsah.*“ Jinými slovy, tím by se mělo vyznačovat celkové úsilí jednotlivce, neboť konečný úmysl v poznávacím myšlení je pokusem ducha, který rozumí sobě samému a jeho vůle odráží jeho jednání s cílem vnitřní svobody, nezávislosti i oproštění se od vlastní pohodlnosti. Nutností od nepaměti je tedy poznávání světa, jeho podmaňování a disponování přírodou. Nicméně v průběhu času je pozornost poutána spíše k věcem, nežli k lidem. S novými a rostoucími okolnostmi k masovému vnímání, nežli k individuálnímu přístupu. Převažuje vnější hodnota či užitek nad vnitřní krásou a požitkem. Zde se vyspělá a odlišná kultura odcizila od prvotní jednoduchosti. Příkladem může být řecká antika, neboť její povaha je charakteristická vyspělým vnímáním citu i fantazie v raném období této kultury, uchovávaly si dětskou jednoduchost a naivitu v období pozdním. Můžeme tedy říci, že se v antické povaze odráží původní povaha celého lidstva. Pochopení a studování této povahy, prospěšně ovlivní vzdělání, neb je obecným základem lidské povahy (Liessmann 2000).

V této souvislosti lze také zmínit fenomenologii ducha, který je svým vlastním vzdělávacím procesem, neboť proces vzdělávání odráží a imituje individuální vývoj vědomí i vývoj celého historického druhu. Vzdělání tedy není vnější, ale je jakýmsi prostředkem, kterým se duch realizuje (Liessmann 2000).

K myšlence vzdělávání, tedy konkrétněji všeobecnému vzdělávání se vyjádřil F. Nietzsche, když prohlásil, že klasické vzdělávání, které je opravdu skutečné, má podobu vzácného a těžkého cíle, jež vyjadřuje mnohostranné nadání (Liessmann 2000).

Snahu vymanit se z tradičních a zkonstatěných forem vzdělávání přinesl program pro demokratické vzdělávání Konsorcium a program RWCT (Reading and Writing Critical Thinking). Tyto programy jsou založeny na principu čtení a psaní, který by měl přispět ke kritickému myšlení. U nás se zatím program Konsorcium rozšiřuje prostřednictvím občanského sdružení „Kritické myšlení“ (od roku 1997-1998).

Rozšiřuje, že k výchově člověka v 21. století je nutností, naučit mladé lidi schopnosti řešit složitější problémy, dovednosti, jak zhodnotit realitu každý sám za sebe, úvahy, vedoucí k alternativním názorům a netradiční činy či rozhodnutí, jež vyplývají z globálního chápání světa. Program RWCT, mimo již zmíněné, učí pedagogy užívat diskusi, psaní a čtení strukturovaně. Tento model u žáků přispívá k rozvoji samostatného myšlení, k potřebám celoživotního učení, schopnost respektovat jiné a schopnost s nimi spolupracovat a v nahodilých situacích kreativního přístupu řešení. Základem je aktivní učení, tvořené třífázovým modelem E-U-R:

- „evokace (žáci si uvědomí a slovy vyjádří, co samy vědí nebo co si myslí, že o daném tématu již vědí, zároveň formulují nejasnosti a otázky, na které je třeba najít odpověď),
- uvědomění si významu (žák porovnává svou výchozí představu o daném tématu s novými zdroji informací – např. textem, přednáškou, filmem – a vytváří si nové souvislosti),
- reflexe (na základě nových informací a diskuze s kolegy, s učitelem či jinými účastníky modifikují své původní představy o tématu, uvědomí si, které představy se jim potvrdily a naopak, jak a pod vlivem čeho se měnily, jaké názory a postoje zaujímají jiní...).“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002, str. 102)

V každé době se budou vyvíjet inovativní směry, které budou mít své příznivce i odpůrce, jež budou zpochybňovat některé jejich aspekty. Mezi nejčastější společenskou výtku patří fakt, že rozvoj inovativních směrů mají v rukou nadšenci. Ti nemohou dosáhnout obecného a společnosti přijatelného typu škol a získat tak podobu masového rozvoje. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská 2002)

#### **4 Teoretické principy a další významné sociologické teorie**

Klasifikovat teoretické přístupy či teorie je považováno za nesmírně obtížný úkol, neboť z formulace teoretických debat je patrné, že mají abstraktnější charakter, nežli spory empirické. Proto nám sociologie, jakožto věda, neposkytuje žádné univerzální paradigma. Právě naopak utužuje svou pozici v podobě koexistujících či soupeřících paradigmat, a tím se řadí mezi vědy, které se svým zájmem podstatně liší od zbytku jiných věd. Tento fakt by pro sociologii mohl znamenat slabinu, avšak opak je pravdou, kdy střet rozdílných teoretických principů či paradigmat, vyvolává životaschopné sociologické myšlení. Mnoho velkých sociologů se pokusilo tento fakt změnit, avšak jejich snahy přispěli k její další vnitřní diferenciaci. Doposud žádný sociolog nepřispěl



pokusem, který by byl přijat veškerou sociologickou komunitou a celá situace připomíná střídání ročních období, kdy se jednou odborníci klaní k tomuto paradigmatu, jindy k onomu a k té či jiné sociologické osobnosti, nicméně v historii lze rozlišit pět modelů, jenž se snaží univerzální model vymezit. (Giddens 1999)

Jak tedy můžeme klasifikovat sociologické paradigma? Jako pohled, který se váže na společnost a obsahuje v sobě teorii a výklad společnosti nebo její části. Většinou je zhotoven specifickým jazykem a doplněn osobitou terminologií. Každé paradigma se tedy opírá o svou vlastní teorii, optiku, jazyk, metodu, obsah a vlastní autoritu (těch může být několik a slouží jako model). Tento pojem se zároveň prolíná s pojmem sociologický směr či škola, a ty rozlišují paradigma pozitivistické, strukturalistické, funkcionalistické, marxistické a interpretativní. Nicméně toto téma je svou problematikou velmi složité. Mým hlavním cílem, je vymezit teoretické a metodické postupy, které jsou v sociologii tři:

- teorie symbolického interakcionismu,
- teorie strukturálně funkcionalistické,
- teorie konfliktu. (Sociologické, směry, školy a paradigmata 2000)

#### **4.1. Symbolický interakcionismus**

Tento směr se vyznačuje mnohými školami, různými koncepcemi a širokou škálou autorů. Tito autoři se přiklání spíše k mikroúrovni vidění společnosti, nežli teoretické funkcionalismu či konfliktu. Jejich zájmem je tedy fascinující mikrosvět a jednotlivé úrovně všední komunikace. V této interakci spatřují prostředek, který jim pomáhá pochopit fungování celé společnosti. Klíčovými pojmy této teorie jsou socializace, symbol, internalizace a interakce myšleno v souvislosti s definicí rolí, motivů, či sociálním vnímáním. Dále pak funkce a pojem identity individua, jakožto role. Dokonce i definice socializace je v této teorii laděna duchem symbolického interakcionismu takto: jde o proces, kdy dochází k utváření vlastní identity za pomoci symbolicky zprostředkovaných významů, použitých v interakcích s jinými lidmi, jež pro ně zastupují důležitou roli. Ve svých ztvárněních se interakcionisté koncentrují na symboly, kterým v lidské komunikaci přiřkládají význam. (Kaiser, Kaiserová 1993)

Z pohledu této teorie jde v rodinné socializaci o prvotní setkání se světem, a ten je každému představen pomocí světa jiných lidí. Dítě tedy ví to, co mu je referenčními osobami poskytnuto. Tato socializace skončí v době, kdy je člověk schopen přijmout na

základě vlastního souhlasu sociální roli. Proces přijímání světa se dá i různě formulovat či interpretovat, což je příhodné pro jazykový kód, jakožto pro médium socializace. V sekundární socializaci, tedy té školní, jde o něco víc, neboť v této fázi se stabilizuje všechno to, co bylo nabyto v socializaci primární (rodinné). Také zásobu vědomostí diferencuje, tedy doplňuje vědomostí o speciální vědomostí. A mění vše, jež bylo získáno v období primární socializace. Jde o přeměnu (Kaiser, Kaiserová 1993).

#### **4.2 Teorie strukturálně funkcionalistické**

Neboli teorie sociální rovnováhy či konsensu, je stejně jako strukturalismus dílem Émila Durkheima. Ten vychází z přesvědčení, že pokud chceme poznat či porozumět základním institucím dané společnosti, tedy i způsobům chování, je nutné danou společnost zkoumat jako celek, neboť se ve vzájemné souvislosti rozvíjejí všechny instituce. Pokud tedy budeme bádát po funkci některého jevu (instituce nebo chování), měli bychom se zaměřit na to, co přispívá k celkovému udržení dané komunity. Například si vezmeme srdce. Pochopit jeho význam, nám pomůže, jeho vztah k jiným orgánům v těle. A stejné je to i s jevy, které analyzujeme a hledáme, jakou má daný jev funkci. Durkheim popsal i pojetí v roli učitele. Označil ho za mravní ideál, který je současně vedoucí, ale i vedený a nutícím, avšak přinuceným. To znamená, že jeho postavení je podřízeno společenským požadavkům. Měl by tedy ukázat žákům vůdčí postavení společenských potřeb, které jsou nad těmi individuálními (Kaiser, Kaiserová 1993).

#### **4.3 Teorie konfliktu**

Tyto teorie přináší odlišný názor, neboť se představují v podobě třídního boje. Můžeme se také setkat s názvem marxismus, který je spjatý s Karlem Marxem (1818-1883). Ten uvádí, že každá společnost je členěna třídami, ve kterých panuje majetková nerovnost. Na základě těchto vztahů potom vznikají zájmové rozdíly, jež vedou k takzvanému třídnímu boji. Nicméně, ne všichni teoretici konfliktních teorií spatřují konflikt právě v boji mezi třídami. Tyto konflikty lze také spatřit v rasovém napětí či například v politickém napětí. Jedno mají tyto teorie společné, společnost vidí v neustálém napětí. Svou roli tu hraje především nerovnováha mezi těmi, kdo mají moc, vliv a peníze a těmi, kdo nemají nic. Tito sociologové zkoumají různá období v daných chvílích i situacích, dle toho, ke komu šel prospěch, a kdo trpěl. Dále zkoumají konflikty mezi mužem a ženou či mezi starými nebo mladými. Hledají zákonitosti

privilegovaných vrstev společenstev, kdy sociální nerovnost a spravedlnost jsou v popředí zájmu. Mezi přední zastávce české sociologické teorie konfliktu patří i osobnost Jan Keller, který působí na brněnské Masarykově univerzitě (Kaiser, Kaiserová 1993).

Tyto teorie se vztahují i na instituce škol i školní třídu, kdy představují jakýsi nástroj, umožňující dané skupině kontrolovat přístup k vyššímu vzdělání. Má tedy šanci o společnosti rozhodovat.

#### **4.3.1 Ivana Illich - odškolnění společnosti**

Ostrá kritika školy a školních dogmat, kde autor prosazuje zánik této instituce. Dle něj nejde ve školách o vzdělání a školy v naší společnosti nejsou místem pro vzdělání. Navrhuje tedy odškolněnou společnost, kde je škola nahrazena novou formou. Autor rozepisuje tuto teorii v pozadí učebního plánu. Jeho názory o odškolněné společnosti boří dosavadní a stereotypní mýty o této instituci. Škola prý nepřispívá k nárůstu vzdělanosti, ani její kvality. Protože spotřební společnosti nám nabízí skrytý učební plán, který určuje, na jakou míru produktivity má spotřebitel nárok. Jinak řečeno:

*„Ve všech „zeškolněných“ státech jsou vědomosti považovány za první předpoklad přežití, ale zároveň také za změnu, která je lépe směnitelná než rubl či dolar.“* (Illich 2001, str. 95).

Na základě tohoto faktu přichází s řešením pomocí vzdělávacích sítí, jež by pro všechny obsahovaly zázemí knihoven, pracovních dílen či muzeí. V jejich centrech by docházelo mezi učenici a jinými k výměně zkušeností a informací. Setkávání jejich členů by bylo hlášeno prostřednictvím masmédií. A registry vyučujících by byly průběžně publikovány, dle toho, jaké by mohli podat informace v konkrétních oblastech vzdělávání a účastníci by si mohli zvolit dle svého zájmu, neboť většina z nás se naučí nejvíce, za předpokladu, že je to naplňuje či baví. Tato metoda je tedy zvědavá a ve věcech, co činí, hledá smysl. Výsledek je popsán slovy autora takto: *„Odškolnění společnosti by nebylo ničím menším než kulturní změnou, v rámci které by si lidé znovu osvojily účinné užívání svých ústavních svobod, především učit sebe i druhé. Všichni by pak věděli, že se svobodní narodili a že k užívání této svobody nepotřebují žádnou terapii.“* (Illich 2001, str. 104)

#### **4.3.2 Paulo Freire - bankovní koncepce vzdělání**

Freire je ve své myšlence popisuje, že vědění i vzdělání je majetkem všech lidí, kteří se vidí z pohledu vševědoucího, druhých si nevšímají a brání jim ve vzdělání. Tato koncepce popisuje učitele jako vkládající a žáky jako ty, co při vyučování přijímají vklad, tedy jednotlivé obsahy skládají. Podle něj můžeme těmto jevům předejít, když dojde k likvidaci rozporů učitel versus žák a oba se stanou zároveň žákem nebo učitelem. Autor dále popisuje databankovní svět vzdělání, kde platí tyto zákonitosti:

- učitel v procesu učení je subjekt, žák je objekt
- žáci se přizpůsobují tomu, co vybere učitel
- učitel častěji mluví, žáci častěji poslouchají
- žáci sní o vlastní činnosti, učitel je vykonavatelem činnosti
- učitel zná, žáci neznají
- žáci jsou neukázněni, učitel je ukázněný
- učitel vyučuje, žák naslouchá (Prokop 1991).

Pojetí vzdělání jako bankovní či databankové koncepce bere jedince za více ovladatelné a přizpůsobivé. Proto je žákům odebrána schopnost, kritický pohledět na svět, neboť se pěstuje adaptace světa v jeho rozložených částech. Neprosazuje se vnímání světa prostřednictvím možností a změn, které se týkají oblasti přenosu vědění, kde klíčovými pojmy jsou – výchova ke svobodě či problémové vyučování (Prokop 1991).

#### **4.3.3 Basil Bernstein – teorie jazykových kódů**

Tento autor ve svých spisech propojil tři sociální prostředí, a to prostředí rodiny, zaměstnaneckého systému a školy. V díle o teorii jazykových kódů hovoří o jazyku jako o přitěžujícím prvku v reprodukci kultury s ohledem na jednotlivé generace. V této koncepci jsou rozlišeny dva druhy jazykových kódů, a to omezené a rozvinuté kódy. Přičemž omezené kódy mají podobu krátkých často jednoduchých vět, bez vedlejších vět a rozvinuté kódy obsahují logickou i gramatickou správnost. Proto se v daných prostředí utváří specifické jazykové kódy, jež podněcují ke kulturním rozdílům a za pomocí školy se přenáší do další generace. Jelikož jde o dva druhy jazykových kódů, jde tedy o dvě sociální vrstvy – střední a dělnickou. Ti ze střední třídy umí na různé věci pohlížet komplexně a v jasných souvislostech. V těchto rodinách se klade důraz na individualitu a veškeré jejich činnosti jsou vedeny k danému cíli, což má za následek zvýšení aktivity i zvědavosti u dětí. Zato dělnická třída pojímá věci izolovaně. Také

chybí vzájemná návaznost. V jednotlivci je individualita potlačována a není tedy směřován k cíli, ale pouze k přítomnosti nebo ke krátkodobému cíli (Bernstein 1971).

Bernstein tedy pokládá jazyk za důležitý nástroj socializace, kdy je u dorůstajícího jednotlivce socializace determinantem jeho sociálního prostředí, s ohledem na sociální vrstvu společnosti, v níž žije. Osvětluje tedy procesy, ve kterých se sociální nerovnosti společnosti promítají do prostředí institucionální výchovy a vzdělávání ve škole. Ty pak ovlivňují i školních výsledky každého jednotlivce (Bernstein 1971).

I když se Bernsteinova teorie zrodila v polovině 20. století, jde pořád o živé téma mezi rozpory rovností a nerovností vzdělávacích šancí, či mezi prostředím rodiny a školy. Ve vzdělávání Bernstein vytvořil taktéž typologii kódů, které jsou klasifikovány na dva druhy - uzavřené a otevřené. V souvislosti uzavřených vzdělávacích kódů dochází k předávání znalosti z jednotlivých oblastí. Tyto oblasti nemají vzájemné vazby, protože je učební látka každého předmětu striktně ohraničena. U těch otevřených vzdělávacích kódů dochází k prolínání různých učebních látek a je založený, buď na jednom, nebo více vyučujících. Výuka by tedy probíhala dle potřeby metodou takzvané neviditelné pedagogiky<sup>5</sup> - podmět vychází z dítěte, které se nemusí dále nutit. Bernstein předkládá svůj jazykový kód více jako možnost, nežli ve vzdělávacích systémech zakotvenou praxi. Mohl by dokonce překonat i kulturní nerovnosti společnosti a rozvinout vzdělávání dělnické vrstvy (Bernstein 1971).

#### **4.3.4 Pierre Bourdieu – teorie kulturního kapitálu**

Teorie kulturního kapitálu a sociální reprodukce je dle Bourdieu představována přenášením vztahů mezi skupinami a třídami. S ohledem na vzdělávací systém rodiče jednají strategicky. Bourdieu popisuje, že tento systém žáky selektuje do třídních postavení, které odpovídá postavení jejich rodin. Tedy, že z vyššího kulturního prostředí přicházejí děti ze společensky vyšších tříd a přináší s sebou i vyšší kulturní kapitál. S tím souvisejí i dovednosti, jež byly nabyty ve své primární rodině na základě kulturních kvalit. Do škol se tedy dostanou děti s různým typem kulturního kapitálu,

---

<sup>5</sup> Neviditelnou pedagogiku charakterizuje rozvíjející se kontrola dítěte, dostatek předkládaných podnětů, které by podpořily rozvoj dítěte, alespoň zdánlivá svoboda dětí při výběru činností a tvorbě časového rozvrhu, možnost dítěte ovlivňovat vztahy s ostatními, početnější kritéria pro hodnocení, která nejsou snadno měřitelná (Bernstein 1975).

podle kterého je potom také klasifikováno. Bohužel jednotlivci s nižším kapitálem jsou oproti těm s vyšším kapitálem v nevýhodě (Bourdieu 1998).

Kulturní kapitál má tři podoby:

- Vtělený kulturní kapitál, ten je získán v průběhu socializace
- Objektivizovaný kulturní kapitál představují předměty, jež se v rodině nacházejí
- Institucionalizovaný kulturní kapitál, jde o tituly a hodnosti.

Faktem je i to, že kulturní kapitál se mezi generacemi reprodukuje.

## 5 Celoživotní učení

*„Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“ (Palán, 2002, str. 28).*

Čas vymezí, kdy naše kroky půjdou po cestě vzdělání, ať už toho tradičního vzdělávání v rámci vzdělávacích institucí či mimo něj. Jedná se tedy o koncepční změnu ve způsobu vzdělávání, neboť v té době bude nová struktura vzdělání schopna přispět ke všem možnostem učení, a to kdykoliv v průběhu života. Nicméně nezbytný základ je pořád dán formálním vzděláváním, přičemž by mělo být každému jednotlivci umožněno dle jeho možností, potřeb a zájmu, dále se vzdělávat. Hlavním cílem této změny je, naučit se učit od velmi nízkého věku, až do věku zralého. Zároveň by mělo počáteční, následné i to odborné učení, obohatit člověka o schopnost řešit nové problémy rozvoje, dovednostem, sociální soudržnosti, znalostem ekonomiky i cítění morálního obsahu. Celoživotní učení má dvě etapy, a to počáteční a další vzdělávání.

- Počáteční vzdělávání obsahuje: základní vzdělávání, které se dělí na primární a nižší sekundární stupeň. Má všeobecný charakter. Obvykle se překrývá s obdobím povinné školní docházky. **Střední vzdělávání** nazvané vyšší sekundární stupeň, jež má buďto všeobecný charakter nebo odborný. Jeho ukončení proběhne složením maturitní či závěrečné zkoušky nebo výučním listem. V České Republice sem spadá i nástavbové studium. Posledním stupněm počátečního vzdělávání je **terciální vzdělání**, které obsahuje širokou nabídku vzdělání od specializovaného či odborného vzdělání až po umělecké vzdělání (Strategie celoživotního učení ČR 2007).

- Další vzdělávání, začíná po vstupu studenta na trh práce a po ukončení určitého stupně vzdělání. Toto pojetí je chápáno ve smyslu nepřetržitého procesu. Člověk zde zaujímá roli připraveného jedince, pořád se učí, nežli roli člověka o neustálém studiu. Zde platí zásada, že nabyté kompetence nejsou tolik cenné, jako schopnost učit se. Tento fenomén tedy neukrývá podstatu celoživotního vzdělání, avšak celoživotního učení (Strategie celoživotního učení ČR 2007).

Celoživotní učení je rozděleno třemi složkami na:

- Formální vzdělávání – realizovaného vzdělávajícími institucemi (školy), kde jsou právními předpisy přesně stanoveny způsoby hodnocení, cíle, obsahy i organizační formy. Stupně zde na sebe navazují.
- Neformální vzdělávání – se vyznačuje možností získat kompetence, dovednosti či vědomosti, jež mohou prospět ve společenském i pracovním uplatněním. Tato forma vzdělávání je prováděna v zaměstnaneckých, v soukromých, neziskových či školských zařízeních. Spadají sem i jazykové, počítačové, rekvalifikační či jiné kurzy a (školení nebo přednášky).
- Informační vzdělání, neboli proces osvojení si dovedností, znalostí a kompetencí, nabytých skrze zkušenost, ať už v domácnosti, v rodině či ve volném čase. Informační vzdělání je odlišné tím, že je neorganizované, nesystematické a institucemi neřízené (Strategie celoživotního učení ČR 2007).

Strategii pro účinnou formu celoživotního vzdělávání vydala Evropská komise Memorandum o celoživotním učení. Memorandum má za úkol vyvolat celoevropskou debatu, v níž se zaměřuje, jak na institucionální, tak i na individuální učení, obsaženého ve všech sférách soukromého i veřejného života. Zde je popsáno šest hlavních problémů: - „*Nové základní dovednosti pro všechny*

- *Více investic do lidských zdrojů*
- *Inovovat vyučování a učení*
- *Oceňovat učení*
- *Přehodnotit poradenství*
- *Přiblížit učení domovu.*“ (Strategie celoživotního učení, ČR 2007, str. 14).

Na tyto priority navazuje šest myšlenek Memoranda o celoživotním učení:

- „*uznávání neformálního vzdělávání a informačního učení, vzájemné uznávání certifikátů a diplomů,*

- *informace a poradenství,*
- *zvyšování investic do vzdělávání včetně soukromých zdrojů,*
- *podpora učících se komunit, měst, regionů a podniků, aby se staly učícími se organizacemi,*
- *rozvoj základních dovedností pro všechny občany po celý život,*
- *podpora inovativní pedagogiky, s důrazem na rozvoj kompetencí, nikoliv pouze získání vědomostí, včetně nové role učitelů.“* (Strategie celoživotního učení, ČR 2007, str. 15)

V poslední době se téma na celoživotní vzdělávání objevuje v povědomí široké veřejnosti. Je to především proto, že vzrůstá tlak nezaměstnanosti a reakce na trhu práce nejsou tolik pružné. A proto se myšlenka celoživotního učení stává podmínkou, jak konkurovat na trhu práce po celý čas jeho ekonomické aktivity. Vyspělé země tuto myšlenku o celoživotním učení obsadily i do politických programů, neboť zpráva ze statistických šetření pojednává o tom, že technologie se vyvíjejí příliš rychle a populace, která stárne rychleji, nemá dostatek kvalifikovaných a mladých lidí ucházejících se o pracovní místo. S tím je spojen i další dopad, a to že rostoucí rozvoj technologií vyžaduje ověřování, schopností, dovedností, a aktualizaci či rozšiřování dosavadních znalostí. Proto členské státy EU začaly rozvíjet vlastní komplexní strategie, aby se všechny klíčové myšlenky z Memoranda mohly naplnit a zasadit jej tak do skutečného života. U nás byl spolufinancován projekt „školení je šance“ a „vzdělávej se!“. Byla to reakce MŠMT na hospodářskou situaci v ČR (Strategie celoživotního učení ČR 2007).

Dnes je tedy celoživotní učení bráno jako nezbytný proces, který podobně vidí i J. Průcha a kol. (2008, str. 33), ten pojednává o tom, že v posledních desetiletích dochází k prudkému prosazování vzdělávací politiky, vedoucí k celoživotnímu tedy pregnantnímu vzdělávání či učení a jeho koncepce člověka staví do pozice, kdy je nutné po celou dobu jeho existence takto činit.

Podobně vymezuje celoživotní vzdělávání i MŠMT, které v publikaci Průvodci dalšího vzdělávání (2010, str. 3) píše o tom, že „*celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání. Zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.*“



A Evropský parlament se k této problematice vyjádřil konkrétněji v rozhodnutí Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006 (Úřední věstník EU, str. 6), kde formu CŽV klasifikuje jako, „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě. Zahrnuje poskytování poradenských služeb.*“

Ovšem myšlenka celoživotního učení není nová, již J. Á. Komenský hlásal, že člověk by měl být schopen reagovat na změny, a proto by vzdělávání mělo probíhat v etapách, které postihnou všechny lidské etapy. V souladu s tímto názorem jdou i psychologické výzkumy, které uvádí, že každý člověk se může učit, jak v mládí, ve střední i pozdní fázi života. Nicméně pan M. Beneš (2008, str. 82) doplňuje, že se dnes můžeme vzdělávat prakticky všichni. Realita je s tímto ohledem jiná, i za předpokladu, že s myšlenkou celoživotního vzdělávání všichni souhlasí, tak se poměrný segment naší populace systematicky nevzdělává. Může jít o nedostatek času, peněz, sebedůvěry, špatné zkušenosti ze školního prostředí či špatná dostupnost k tomuto vzdělávání.

Závěrem této kapitoly bych shrnula, že mezi důležité dokumenty, vymezující problematiku CŽV, je již zmíněné Memorandum o celoživotním učení z roku 2001, dále pak Národní vzdělávací program - Bílá kniha, taktéž z roku 2001 a Strategie celoživotního učení ČR 2007.

## ZÁVĚR

Děkuji všem čtenářům za pozornost a čas, který mi věnovaly, při čtení bakalářské práce. Téma celoživotního vzdělávání či učení je velmi bohaté i obsáhlé celým svým zájmem a sociologie této oblasti dala jiný a troufám si říci, že i chybějící rozměr. Proto musím konstatovat, že z mé strany jede alespoň o pokus, stručně nastínit jádro vybraných problematik, jakými byly prolínání sociologie výchovy a vzdělávání, klasifikování vztahů mezi objekty a subjekty výchovy, vyjádření se slovy klasiků o sociální stratifikaci, globalizaci, socializaci, teoretických principech a dle dostupných pramenů okrajově zmínit koncepci celoživotního učení.

Zdali se mi to podařilo, posoudí jiní. Nicméně i kdyby můj úkol nebyl splněn a má práce by neuspěla, i přesto to budu považovat za splněný cíl, neboť na začátku práce jsem nevěděla to, co vím nyní. A to, že doba strávená při studiu citované literatury, mě dokázala motivovat k tomu, abych pokračovala. Nebyla to tedy povinnost, ale především zájem o to, jak to půjde dál, oč tam jde, proč a za jakých podmínek tomu tak je. Proto postačí, když člověk pochopí, že se vzděláváním, je to pokaždé jako na začátku, kdy se dělají chyby. Tyto chyby jsou důležité pro aktivní myšlení, v němž by měl převládat pocit, že jednou to bude správně a bez chyb. I kdyby to bylo posté, tak jednou tomu tak bude, neboť učení je nekončící proces. Ovlivňuje náš všude. Jde o tak přirozený jev, že to ani kolikrát my sami nepocítíme.

Pořád tedy platí, uč se? Nebo spíše, uč je? Vždyť každý jsme jiný, ale i přes to jsme od sebe samých odpoutáni a plníme role řádových slohů, ovšem ne těch antických, ve kterých alespoň mladší řád dokáže ocenit staré základy. Zde se také střetávají na jedné straně znalosti a na druhé straně dovednosti. Tak k čemu jsme vedeni, a k čemu navedeni? Je to snad způsobeno tím, že mnohé posloucháme a jen málo vnímáme? Proč tedy neplatí, že čím vzdělanější osoba, tím více je samostatně smýšlející, kde můžeme podat reklamací. Společnosti asi těžko...

## Použité zdroje a literatura

### Literatura

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vydání. Praha: Alfa nakladatelství, 2008. 196s. ISBN 978-80-87197-12-7.

BAUMAN, Z. *Sociologie. Malá moderní encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1965. 331s.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

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

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 248s. ISBN 80-7178-216-5

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1998. 179s. ISBN 80-7184-518-3

DURKHEIM, E. *Sociologie a filozofie*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 175s. ISBN 80-85850-57-5.

CLAESSENS, D. *Familie und Wertsystem*. 4. vydání. Berlin: Duncker & Humblot, 1979. 219s. ISBN 987-34-2802-699-9.

GIDDENS, A. *Důsledky Modernity*. 2. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 200s. ISBN 80-86-129-15-6.

GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vydání. Praha: Argo, 1999. 595s. ISBN 80-7203-124-4

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. A URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 184s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HUMBOLT, W. *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Werke, Bd. I, s. 285. Giinther Anders: Die Die Antíquierheit des Menschen I+ II. Miinchen 1956, resp. 1980.

ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 110s. ISBN 80-85850-96-6.

KAISER, A., KAISEROVA, R. *Učebnica pedagogiky. Základné a požadované vedomosti*. Bratislava: SPN, 1993. 299s. ISBN 80-0802-006-7.

- KALOUS, J., VESELÝ A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 204s. ISBN 80-86429-39-3.
- KELLER, J. *Dvanáct omylů sociologie*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-09-5.
- KELLER, J., NOVOTNÝ, P., RENČÍN, V., *Úvod do filozofie, sociologie a psychologie*. Liberec: Dialog, 2008. 336s. ISBN 978-80-8676-181-7.
- KRATOCHVÍL, M. *Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování. Kontrola, zkoušení a hodnocení ve školní praxi*. 1. vydání. Liberec, Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. 65s. ISBN 80-708-3316-5.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 216s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LIESSMANN, K., P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. 125s. ISBN 80-200-1677-5.
- ONDREJKOVIČ, P. *Sociologické aspekty výchovy a vzdělání mládeže*. Pedagogická revue, č.4, Bratislava 1990.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: VSJAK, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Z., RÝZNAR, L. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 127s. ISBN 80-704-1879-6.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2011. 175s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PETROUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník. Svazek II*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. 1627s. ISBN 80-718-4311-3.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 320s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PROKOP, J. *Freinetovo pedagogické hnutí*. Alfe Revue, 1, 1991, č.2, str. 27-34.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. 271s. ISBN 80-736-7567-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. 936s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Sociologické školy, směry, paradigmaty*. 2. vydání. Praha: Slon, 2000. 258s. ISBN 80-85850-81-8.

STRAKOVÁ, J., MATĚJŮ, P., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 495s. ISBN 80-741-9032-3.

ŠANDEROVÁ, J. *Sociální stratifikace. Problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolium, 2000. 167s. ISBN 80-246-0025-0.

WYNNES, M. *Childhood and society: an introduction to the sociology of childhood*. 2. vydání. New York: Palgrave Macmillan, 2011. 344s. ISBN 978-02-302-4182-4.

### **Internetové zdroje**

*Strategie celoživotního učení*. Praha: MŠMT, 2007. 80 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

[online]. [cit. 8. 7. 2014] Dostupné na WWW:

<[http://msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf)>

*Průvodce dalším vzděláváním*. Praha: MŠMT, 2010. 23 s. [online]. [cit. 24. 7. 2014]

Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>>

*Rozhodnutí evropského parlamentu a rady č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení*. Úřední věstník Evropské unie L 327/45. 2006. 24 s. [online]. [cit. 11. 7. 2014] Dostupné na WWW:

<<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:cs:PDF>>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 90 s. ISBN 80-211-0372-8. [online]. [cit. 16. 7. 2014]. Dostupné na WWW: <

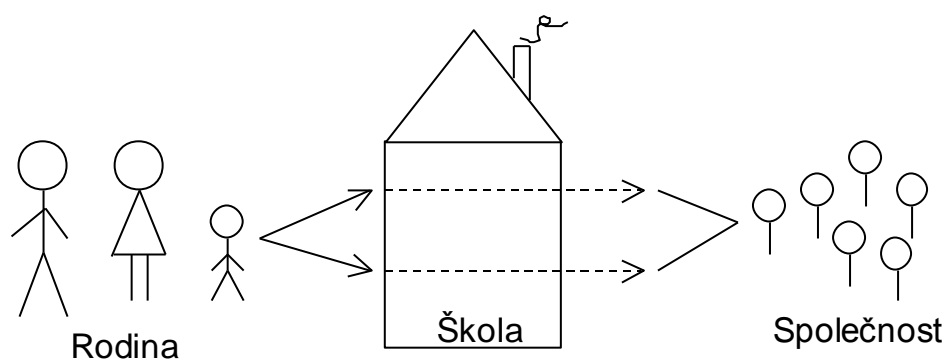
<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>>

*Memorandum o celoživotním učení.* Praha: Národní vzdělávací fond, 2002. [online].

[cit. 11. 7. 2014]. Dostupné na WWW:

<<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah/htm>>

## Seznam příloh



*Schéma 2. (Kaiser, 1992)*

## Seznam zkratk

CŽV	Celoživotní vzdělávání
ČR	Česká Republika
EU	Evropská Unie
E-U-R	Třífázový model učení – evokace – uvědomění si - reflexe
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
RWCT	Reading and Writing Critical Thinking
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
3P	Hodnotové orientace – peníze, prestiž, přepych