

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ  
ANTROPOLOGIE

Sociologie výchovy v andragogice

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Sociologie - Andragogika

Autor: Aneta Břusková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma Sociologie výchovy v andragogice vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 21. 6. 2017

Podpis .....

Tímto děkuji doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady při zpracování této práce.

## Anotace

Jméno a příjmení:	Aneta Břusková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie – Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Rok obhajoby	2017

Název práce:	Sociologie výchovy v andragogice
Anotace práce:	Práce se zabývá sociologií výchovy v andragogice. Cílem práce je charakterizovat vztah mezi sociologií výchovy a vzděláváním dospělých. Konkrétní výzkumná otázka zní, se kterým sociologickým paradigmatem se vzdělávání dospělých zpravidla spojuje. K dosažení cíle a odpovědi na výzkumnou otázku práce postupuje analýzou textů, které propojují andragogiku a sociologii (sociologii výchovy). Analyzovány jsou česky a anglicky psané publikace. Vzdělávání dospělých má zpravidla výrazně funkcionální charakter.
Klíčová slova:	Sociologie výchovy, sociologie vzdělávání, andragogika, vzdělávání dospělých, paradigmatata sociologie
Title of Thesis:	Sociology of Education in Andragogy
Annotation:	The thesis deals with sociology of education in andragogy. Its goal is to characterize the relationship between sociology of education and adult education. The research question is, with which sociological paradigm is adult education usually connected. To reach the goal and answer the research question, the thesis proceeds with analysis of texts, which are interconnecting andragogy and sociology (sociology of education). Czech and English written publications are analysed. Adult education usually has strongly functional character.
Keywords:	Sociology of education, andragogy, adult education, structural functionalism, sociological paradigms
Počet literatury a zdrojů:	69
Rozsah práce:	44 s. (65 209 znaků)

# Obsah

Obsah .....	5
Úvod.....	6
1 Optika sociologie na výchovu a vzdělávání .....	8
1.1 Výchova a vzdělávání .....	8
1.2 Vzdělávání a společnost.....	10
1.3 Optika sociologie výchovy na vzdělávání.....	11
2 Sociologie výchovy a vědy o výchově.....	13
2.1 Vývoj paradigmat sociologie výchovy.....	13
2.2 Vzdělávání dospělých a paradigmata sociologie výchovy .....	17
2.3 Přínos sociologie pro vzdělávání dospělých/andragogiku .....	20
3 Vzdělávání dospělých a strukturní funkcionalismus .....	22
3.1 Politický subsystém.....	23
3.2 Ekonomický subsystém .....	27
3.3 Legislativní subsystém.....	29
3.4 Kulturní subsystém .....	31
3.5 Kritika strukturně funkcionalistické optiky na vzdělávání.....	31
Závěr .....	35
Literatura a zdroje.....	37
Seznam zkratk .....	44

## Úvod

Zdrojem pro vytvoření této práce byla otázka, jak sociologie výchovy souvisí se vzděláváním dospělých, konkrétně, se kterým ze sociologických paradigmat se nejčastěji spojuje vzdělávání dospělých. Cílem práce pak podle pravidel psaní odborného textu je charakterizovat vztah mezi sociologií výchovy a vzděláváním dospělých. Konkrétní výzkumná otázka zní: Se kterým sociologickým paradigmatem se vzdělávání dospělých zpravidla spojuje?

Stanoveného cíle a odpovědi na výzkumnou otázku bylo dosaženo vyhledáním publikací, ve kterých se vyskytuje spojení sociologie a vzdělávání v obecné perspektivě u zahraničních autorů (Bills, 2004; Durkheim, 1956 [1922]; Jones, 1967; Köverová, 1993; Znaniecki, 1928, 1930 ad.) a českých autorů (Galla, 1967; Kahuda, 1967; Šíma, 1938 ad.), sociologie výchovy a vzdělávání dospělých a to jak v zahraničním kontextu (Jarvis, 2001[1985]; Lange, 2015; Lindeman, 1945; Peerjanen, 1992; Trent, Braddock & Henderson, 1985; Wotherspoon, 2004 ad.), tak v českém prostředí (Jochmann, 1992; Šimek, 1995 ad.). V uvedených publikacích je sledováno, v jakém kontextu se vzdělávání dospělých objevuje v sociologii výchovy. K analýze byly použity česky a anglicky psané publikace, přičemž nebylo rozlišováno mezi články a knihami. Primárně nešlo o kvantitu a bezpochyby tedy nebylo možné udělat vyčerpávající přehled setkávání sociologie výchovy a vzdělávání dospělých, práce má spíše charakter sondáže.

Z analýzy vyplynula struktura kapitol. V první kapitole je rozebírán pohled sociologie na výchovu a vzdělávání, a to pomocí nahlédnutí na vztahy pojmů a) výchova a vzdělávání, b) vzdělávání a společnost a na optiku sociologie výchovy na vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje sociologii výchovy a vědám o výchově obecně, charakterizuje hlavní paradigmatické přístupy sociologie

výchovy a perspektivy, které jsou používány v kontextu vzdělávání dospělých. Třetí kapitola se zaměřuje na paradigma strukturního funkcionalismu a analyzuje vzdělávání dospělých pomocí AGIL modelu, a je také pojednáváno o kritice strukturně funkcionalistické optiky na vzdělávání.

# 1 Optika sociologie na výchovu a vzdělávání

Otázka studie výchovy a vzdělávání se v sociologii objevuje na počátku 20. století a pojí se s články Émile Durkheima (1956 [1922]), které vyšly v sebraném spise *Výchova a sociologie* v roce. Za dalšího z představitelů studia sociologie výchovy a jejího zakladatele můžeme v tomto období považovat Floriana Znanieckého (1928 a 1930), který vydává dvoudílnou knihu *Sociologie výchovy*. V českém prostředí se můžeme setkat a sociologickým uchopením díla v práci Jaroslava Šímy (1938) a pak dalších, na které bude text blíže zaměřen. Uvedení autoři vymezují rámec, kdy se problematika výchovy v sociologii ukotvuje. Při analýze sociologického studia výchovy je třeba nahlédnout na vztah pojmů a) výchova a vzdělávání, b) vzdělávání a společnost a na optiku sociologie výchovy na vzdělávání.

## 1.1 Výchova a vzdělávání

Otázkou je vztah pojmů výchova a vzdělávání. Jedná-li se o rovnocenné kategorie nebo pojmy ve vztahu nadřazenosti a podřazenosti. Vymezení výchovy se liší podle úhlu pohledu, který zvolíme. Můžeme také rozvést otázku jazykovou, kdy v českém prostředí se hovoří o výchově jako o něčem, co člověka formuje a o vzdělávání jako o procesu předávání vědomostí, jak je rozvedeno níže. Ovšem francouzština pro oba pojmy používá výraz *éducation*, angličtina *education* a němčina *die Ausbildung*. Určitá nejasnost pojmů je zřejmá a to, jak který autor pojem používá je nutno vyčíst z kontextu.

Při vědeckém zkoumání společnosti nelze opominout studium jedné z jejích složek, a to výchovy (Kahuda, 1967, s. 49). Základní principy sociologického pohledu na výchovu formuloval Émile Durkheim (1956 [1922]), jak uvádí řada autorů (Galla, 1967; Kövérová, 1993, s. 11 aj.). Chápe výchovu jako proces socializace, kdy se člověk stává společenskou bytostí. Pod tlakem



společenského prostředí se v člověku rozvíjejí dispozice, které po něm požaduje politická společnost jako celek a specifické prostředí, pro které je předurčen (Durkheim, 1956, s. 40). Kövérová (1993, s. 13) soudí, že podle Durkheima cíle i prostředky výchovy vyplývají z hodnot, norem a potřeb konkrétních společností, případně jednotlivých sociálních skupin, které jsou jeho součástí. Ideální obraz člověka je odlišný u různých společností v čase i u různých sociálních skupin (srov. Durkheim, 1966, s. 12, podle Kövérová, 1993, s. 13). S ohledem na vznik textu, Durkheim výchovu vztahuje primárně na období dětství.

Podle Františka Kahudy (1967, s. 50) v středoevropském kontextu je důležité vymezení výchovy Carla Weisse (1929) v práci *Pedagogická sociologie*, který ji dělí na tři okruhy, které podrobněji analyzuje Karel Galla (1967, s. 85): jedná se o 1. péči – pod kterou patří vše, co člověk získá k tělesnému a duševnímu vývoji, 2. socializaci – jejímž prostřednictvím si člověk osvojuje normy a hodnoty a zařazuje se do společnosti a 3. vzdělání – kde patří vše, co rozvíjí autonomní osobnost.

Podle Aleše Kabátka (1996b, s. 1402) můžeme výchovu charakterizovat jako proces, ve kterém společnost působí na jedince v souladu se svými reprodukčními potřebami, cíli a zájmy. *„Zahrnuje péči o tělesný a duševní vývoj člověka, předávání a získávání poznatků, dovedností a praktických návyků, osvojování morálky a celých vzorců chování, utváření hodnotových orientací, ale i rozvoj potřeb a zájmů, které člověka motivují k aktivitě.“*

Uvedené sociologické přístupy ke studiu výchovy se pravděpodobně promítly do Jochmannova andragogického pojetí výchovy, čímž je činí velmi podobné. Jochmann (1992, s. 13) kategorizuje tři oblasti užívané k vymezení výchovy – personalizace (utváření osobnosti), socializace a enkulturace. Náplní výchovy je podle něj *péče*, kterou rozumí zjednávání podmínek pro výchovu a seberealizaci, dále *edukace*, což je již výše zmíněná

personalizace a socializace a v neposlední řadě také *vzdělávání*, kde se jedná o přenos a zvnitřnění znalostí, dovedností a návyků (Jochman, 1992, s. 14-15). *Vzděláváním* jako podřazeným pojmem výchovy pak rozumíme proces, kterým jedinec získává vědomosti a je spojený se snahou o integraci a příspěvek k rozvoji dané kultury a společnosti.

## 1.2 *Vzdělávání a společnost*

Vrátíme-li se k Durkheimovu přístupu obecného vymezení výchovy, tak nalezneme, že *vzdělávací* („didaktické“, „metodické“) postupy jsou odlišné v závislosti na orientaci společnosti vůči jednotlivci (srov. Dopita, 2009, s. 194). U společnosti orientované na individuum můžeme očekávat postupy, které nejsou na jednotlivce nátlakové, a naopak u společnosti, kde je třeba větší konformity, je možné čekat disciplinovanost a zavrnutí všeho, co by mohlo vyvolat aktivitu v myšlení (Durkheim, 1956, s. 132). *Vzdělávací systém* je tedy nastaven skrz potřeby a strukturu společnosti a nelze jej ze společnosti vyčlenit.

Dále Durkheim podotýká, že *vzdělávací systém* vytváří sama společnost, tedy je možné jej chápat jen jako funkci dané společnosti. *Vzdělávací systémy* jsou vytvářeny v každodenním životě a jsou spojené s ekonomickými, náboženskými a politickými důvody reprodukce dané společnosti v daném čase, jak uvádí Durkheim v překladu Dopity (2009, s. 196).

Uvedený Durkheimův vztah se v pozdně moderní společnosti odráží v disciplíně nazývané *vzdělávací politika*. Potřeby a požadavky společnosti jsou vnějším kontextem *vzdělávací politiky*, kterou Arnošt Veselý (2005, s. 278-279) vymezuje podle Kalouse a jeho týmu (*Rozvoj vzdělávací politiky*, 1994) jako „...*principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání.*“ a podle Vlastimila Pařízka (1993, s. 115-116)

*„...Vzdělávací politika je začleněna do celospolečenských a skupinových priorit. Působí na instituce školské, v nichž je uplatněna potvrzující moc státního aparátu, na mimoškolské vzdělávací instituce (kulturní, duchovní, tělovýchovné, výrobní a zájmové pro volný čas), na výchovu v rodině a v neformálních skupinách. Působení je přímé a nepřímé.“*

Dikce vzdělávací politiky státu, potažmo nadnárodní politiky, určuje celkové směřování vzdělávání a všeho s ním souvisejícího, což bývá obecně označováno jako vztah společnosti ke vzdělávání. Otázkou je, jaký je vztah mezi vzdělávací politikou a sociologií výchovy ve vztahu vzdělávání a společnost? Na uvedenou otázku není lehké odpovědět. Nabízí se zúžení problému na optiku sociologie výchovy na vzdělávání.

### 1.3 Optika sociologie výchovy na vzdělávání

Uvědomění si a odhalování sociálních sil, které jsou skryty za řízením vzdělávání je podle Štefánie Kövérové (1993, s. 15-16) specifikem sociologického přístupu k výchově. V čím zájmu je to, jakým způsobem se vychovává a učí? Čí zájmy odráží výchovný ideál? V čím zájmu je obsah výuky a organizace výchovných institucí?

Sociologické aspekty výchovy zkoumá sociologie výchovy, která je hraniční disciplínou s pedagogikou, která je také označována jako věda o výchově a podle Aleše Kabátka (1996a, s. 1177) se zabývá především obsahem, prostředky a cíli výchovy. Kahuda (1967, s. 57) charakterizoval sociologii výchovy jako průsečík všech jiných věd zabývajících se výchovou člověka. Úzce souvisí také se sociologií vzdělávání (Kabátek, 1996a, s. 1177), kterou můžeme považovat za součást sociologie výchovy, protože výchovné procesy obsahují i vzdělávací procesy, jak uvádí autoři, a jak jsme si uvedli výše při vymezení výchovy.

Vztah sociologie výchovy s pedagogikou se snaží objasnit několik autorů (Kahuda, 1967; Galla, 1967; Jones, 1967). Uvádějí, jak sociologie výchovy prošla třemi hlavními stádii vývoje – sociální pedagogikou, sociologickou pedagogikou a pedagogickou sociologií, které pro další úvahy v rámci této práce nejsou důležité a nebudeme je dále rozvádět (o vývoji více Kahuda, 1967, Galla, 1967).

Kahuda (1967, s. 58) zdůrazňuje významné poslání sociologického studia výchovy, protože tyto poznatky mohou být použity pro řízení vzdělávací sféry. Zde můžeme vidět souvislost s již zmíněnou vzdělávací politikou. Vzdělávací politika určuje, co by „mělo být“ a pokládá si hodnotové otázky, co je žádoucí a spravedlivé. Podle Ronalda G. Jonese (1967, s. 325, 328-329) by sociologické zkoumání mělo přispívat k onomu rozhodování. Za pomoci filozofie musí sociologové zkoumat základ sociologie, což nazývá metasociologickým zkoumáním, které podle něj odhaluje hodnoty. Podotýká, že činnost sociologa a jeho hodnoty jsou nedílně spojeny. Až poté, co budou tyto hodnoty odhaleny, je možné, aby byl příspěvek sociologie popisný, teoretický a navíc normativní. Uvedené Jonesovo tvrzení pak příklání sociologii výchovy od poznávací vědy k vědě aplikační, tedy více přístupné pro vědy o výchově, pedagogiku či andragogiku.

Je ovšem důležité nezapomínat na výše uvedený sociologický přístup k výchově podle Kövérové (1993, s. 16), která upozorňuje na důležitost sociologického skepticismu. Manifestované úsilí vychovávat podle určitých cílů ve jméno všeobecných společenských potřeb a zájmů je pouze iluzí maskující sociální zájmy a síly stojící v pozadí.

## 2 Sociologie výchovy a vědy o výchově

Sociologie výchovy chápe výchovu obecně, takže je někdy těžké rozlišit, jestli se jedná o pedagogiku či andragogiku, jejichž nadřazeným pojmem může být označení vědy o výchově. Obecně i v odvětvové disciplíně jako je sociologie výchovy můžeme nalézt členění do paradigmat. Podle Miloslava Petruska (1996a, s. 752-753) se jedná o určitý specifický pohled jak na společnost samou, tak na její část. Každé paradigma je založeno na jiném obrazu společnosti, kladou si stejné otázky a nabízí různá vysvětlení podle odlišných pohledů na klíčovou problematiku. Dělení sociologických paradigmat je vsutku různorodé a závisí na pohledu, který při seskupování zvolíme – dichotomický – pluralistický; vlastní – objektivistický; věcný – metodologický ad. (Petrušek, 1996b, s. 1241-1242). Sociologie výchovy ve svém paradigmatickém vývoji přirozeně následovala vývoj paradigmat samotné sociologie.

### 2.1 Vývoj paradigmat sociologie výchovy

Rozdělení paradigmat sociologie výchovy řeší různí autoři odlišně. Štefánia Kövérová (1993, s. 18-25) se domnívá, že se v sociologii výchovy často hovoří o dvou paradigmatických proudech a) jednom zahrnujícím teorie, které se soustřeďují na analýzu větších společenských celků a prostřednictvím poznatků o těchto celcích vysvětlují jednání jednotlivců (pojí se strukturním funkcionalismem, jmény É. Durkheim a T. Parsons) a b) druhém, zahrnujícím zase ty, které soustředí pozornost na jednání jednotlivce a z něj vysvětlují existenci a fungování větších společenských útvarů (pojí s interpretativní sociologií, jmény M. Weber a G. H. Mead). Můžeme je označovat také jako makro a mikro sociologické přístupy. Kövérová ovšem ve své práci dále pracuje s odlišným dichotomickým rozdělením, a to na tradiční a netradiční sociologii výchovy. Tradiční přístup je charakteristický hledáním sociálních sil

působících na výchovný proces zvenčí a netradiční přístup soustřeďuje pozornost především na sociální síly působící uvnitř výchovného procesu a zohledňuje sociální rozdílnost samotných účastníků. William T. Trent, Jomils H. Braddock a Ronald D. Henderson (1985, s. 300-304) vidí v procesu vývoje sociologie výchovy dva hlavní směry. Strukturní funkcionalismus, který následuje Durkheimovu myšlenku výchovy jako nástroje pro socializaci jedince do společnosti, byl kritizován pro své nedostatky a nerovnost šedesátých a sedmdesátých let dává vzniknout „nové“ sociologii vzdělávání, zahrnující interpretativní paradigma. U obou jsou teorie rozděleny dichotomicky, ovšem jiní autoři charakterizují tři směry. Terry Wotherspoon (2004) a Elizabeth Lange (2015) se oba zmiňují o třech hlavních perspektivách – strukturním funkcionalismu, interpretativní sociologii a kritické analýze.

### **Strukturní funkcionalismus**

Do dnešního pojetí sociologie výchovy se zcela jistě promítl vývoj jejích paradigmat. Jedním z prvních, kdo formuloval svůj názor na výchovu, byl Émile Durkheim, jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, když podtrhl integrační a regulativní mechanismus, kterým výchova působí. Durkheimův předpoklad, že základní soubor sociálních faktů je obecný a sdílený společností, je podle Wotherspoona (2004) základním rysem teorie strukturního funkcionalismu. Podle strukturního funkcionalismu jsou všechny části společnosti vzájemně propojené, nemohou existovat odděleně, nebo v konfliktu s ostatními a změna jedné části způsobuje změnu ostatních. Společnost funguje na základě sdílených hodnot a pravidel a norem z nich vyplývajících (Kövérová, 1998, s. 19). Sociální instituce, jako je vzdělávací systém, hrají klíčovou roli v udržování sociálního řádu. Primárními funkcemi vzdělávacího systému jsou alokace a socializace, kdy jsou jedinci pomocí různých mechanismů ve vzdělávání rozděleni, aby zaplnili příslušné pozice v společnosti, a také jsou jim vštěpovány předpoklady nutné pro běžný

společenský život a příslušné pro specifickou sociální roli. Veškeré nerovnosti jsou přirozenou součástí sociálního řádu a jsou výsledkem odlišností v inteligenci či schopnostech (Wotherspoon, 2004, s. 21-24). Jak Wotherspoon dále uvádí (2004, s. 28) strukturní funkcionalismus samotný nebývá v současných výzkumech o vzdělávání explicitní teoretickou orientací, ale je velmi podstatný ve vývoji sociologie výchovy kvůli svému formativnímu vlivu.

### **Interpretativní sociologie**

V určité opozici vůči strukturnímu funkcionalismu stojí interpretativní sociologie, která soustředí svou pozornost právě na jednotlivce. Z hlediska vzdělávání se soustřeďuje na a) význam a charakter učebních postupů pro participanty ve vzdělávacím procesu, b) důležitost jazyka, vědění, kurikula a dalších symbolických aspektů učení (Wotherspoon, 2004, s. 28). V této perspektivě jsou hodnoty a normy jen rámcem pro interakci individuů v dané sociální interakci, lidé jednají ve vztahu k sociálním situacím a reagují na vlastní interpretaci činů druhých (Kövérová, s. 20-21). Oproti pevné struktuře teorie strukturního funkcionalismu je zde společnost neustále konstruována, rekonstruována a pozměňována lidskou aktivitou. Max Weber, jehož práce jsou přinejmenším stejně vlivné jako Durkheimovy, podtrhl důležitost vzdělávání a vzdělávacích pověření pro racionalizaci společnosti (Wotherspoon, 2004, s. 29). Max Weber podle Lange (2015, s. 498-499) věřil, že rolí masového vzdělávání je posun populací od tradičního pohledu na svět vstříc odbornému rozhledu, užitečné argumentaci, technickým vědomostem a racionálnímu kalkulování. Měl ovšem také starost o to, jakým způsobem jsou pověření používána úředníky a dalšími skupinami k upevnění a zvýhodnění pozic (Wotherspoon, 2004, s. 29). Mnohé pozdější studie v interpretativní sociologii i v kritických teoriích z Weberových studií vycházely.

Wotherspoon dále podotýká, že tato perspektiva je často limitována svou tendencí ignorovat vliv širších sociálních struktur a mnohé z procesů nemohou být pochopeny bez náhledu na souvislost s různými socioekonomickými determinanty.

### **Teorie konfliktu**

Na vztah školství a nerovnosti se zaměřila teorie konfliktu, kde je společnost viděna jako prostor nerovností a soustavného konfliktu ohledně ceněných zdrojů. Konflikt je pozitivní a může vyvolat důležitou změnu. Podle tohoto paradigmatu je stratifikace spojena se sociální pozicí, a ne se zásluhami. Teorie konfliktu se vyvinula z marxismu, a ačkoliv se mnohé Marxovy předpovědi nevyplnily, jeho analýza vzdělávání se pokusila identifikovat skryté příčiny vzdělanostních nerovností a nástroje změny (Lange, 2015, s. 500-501).

Podle Lange (2015) některé konfliktologické analýzy, například Bowlese a Gintise (1976), naznačují, že vzdělávací programy souvisí s potřebami ekonomiky, ať už jako prostředek k produkovaní poddajné, disciplinované pracovní síly; různorodé pracovní síly schopné pracovat na vysoce byrokratizovaných postech; nebo třídy profesionálů, nemanuálně pracujících (white collar class), kteří mohou koordinovat státní nebo korporátní funkce (Lange, 2015, s. 502).

V souvislosti s teorií konfliktu je třeba zmínit i kritickou teorii, která se teorii konfliktu velmi podobá. Kritické teoretiky zajímají způsoby, kterými jednotlivci a skupiny prosazují své jednání při produkovaní nových významů a vytváření změny ve vztazích moci, uvnitř strukturních omezení.

Obecně pro sociologii výchovy bychom tedy mohli odlišit a) přístupy objektivistické (makro), kam bychom mohli zařadit konsenzuální teorie (strukturní funkcionalismus) a teorie konfliktu (kredencialismus, kritická



teorie), b) přístupy subjektivistické (mikro), kam můžeme řadit interpretativní paradigma (symbolický interakcionismus, fenomenologie, etnometodologie).

## 2.2 Vzdělávání dospělých a paradigmatu sociologie výchovy

Jak už bylo uvedeno, paradigmatu se vzájemně liší svým pohledem na společnost či její určitou část. Optiku jednotlivých teorií vztaženou na vzdělávání dospělých více rozvedla ve své studii Elizabeth Lange (2015).

Podle Lange (2015, s. 496-504) mezi tři klasické teorie v sociologii výchovy patří strukturní funkcionalismus (pojen se jmény Émile Durkheima, Talcotta Parsonse); symbolický interakcionismus (Max Weber, Georg Simmel, George Hebert Mead, Charles Cooley) a kritické paradigma – Karl Marx, Pierre Bourdieu, který může být řazen i mezi reflexivní sociology.

Při uvažování o vzdělávání pohledem strukturního funkcionalismu, Lange (2015, s. 496-497) charakterizuje čtyři funkce vzdělávání:

- socializace v rámci norem, pravidel a zákonů,
- sociální umístění podle kulturně schválených statusů a rolí,
- utváření konsenzuálního smyslu národnosti s individuálním smyslem povinnosti,
- reprodukce meritokratického sociálního řádu pomocí přenosu vědění, které rozděluje a trénuje osoby do rozličných rolí a pozic.

Vzdělávání dospělých podle Grace (2011), jak zdůrazňuje Lange (2015, s. 497) v poválečné ekonomice slouží ekonomickým potřebám vládního systému, průmyslu a profesí. V současné době funkcionalisté zastávají názor aplikace tržních principů do vzdělávání (Lange, 2015, s. 498).

V tomto smyslu se jedná o vzdělávání shora charakterizované Peterem Jarvisem (2001[1985], s. 49-50), kdy je jedinec vzděláván tak, aby zapadal do systému – tedy podle funkcionálních představ. Jarvis také hovoří o vzdělávání sobě rovných, kdy může jedinec svobodně dosáhnout svého plného potenciálu a vytvořit tak pravý lidský sociální řád jako výsledek svých znalostí, schopností a dovedností, které se váže k následujícímu paradigmatu.

Když se přesuneme dále, k perspektivě symbolického interakcionismu, kterou můžeme zařadit pod interpretativní sociologii, nalezneme zcela jiný pohled. Podle interakcionistů je rolí vzdělávání to, aby se potkaly osobně definované individuální potřeby a sociálně interakční potřeby, tedy běžné zásady vzdělávání dospělých. Lange neopomíná zmínit skutečnost, že v tomto paradigmatu slouží postsekundární vzdělávání, a vzdělávání obecně, k převlečení sociální nerovnosti.

Interakcionisté zastávají rovnost příležitostí – tedy každé individuum má přístup ke zdrojům sloužícím k překonání nevýhod a spravedlivému konkurování v meritokratickém systému (Lange, 2015, s. 498-499).

Posledním z trojice je teorie konfliktu a kritická teorie, která pod ni spadá. Jak zmiňuje Lange dále, některé z konfliktologických analýz ukazují souvislost vzdělávacích programů s potřebami ekonomiky (Lange, 2015, s. 502). Bowles a Gintis (1976) přichází s pojmem princip korespondence, kterým vysvětlují souvislost mezi vzdělanostními a sociálními nerovnostmi a přirovnávají školu k továrně. Stratifikace je provázána se sociální pozicí, ne se zásluhami.

Kritický přístup ke vzdělávání měl Paulo Freire (2005 [1970]), který ve své knize *Pedagogika utlačovaných* kritizuje vzdělávací systém a říká, že funguje na „bankovním“ konceptu – širě toho, k čemu jsou studentu oprávněni, zahrnuje přijímání, vyplňování a ukládání depozitu, ve smyslu znalostí. Podporuje se pasivita vedoucí k poslušnosti. Jako řešení navrhuje dialektické

uvažování – učící se sami identifikují rozpory ve společnosti, pochybují o denních realitách a hledají cesty ke změně (Freire, 2005 [1970], s. 71-125). Lange k tomu dodává, že vzdělavatelé dospělých mohou pomoci osvobodit učící se, aby vzali sociální, politický a ekonomický osud do svých rukou (Lange, 2015, s. 503). Podobnou myšlenku již dříve vyslovil Eduard C. Lindeman (1947, s. 10-13), kdy říká, že vzdělávání dospělých je současné řešení problémů, a je také jakousi laboratoří pro demokracii, protože pro demokracii je klíčové zapojení se.<sup>1</sup> K výše uvedenému pochybování o realitách přispívá i Jack Mezirow (2012, s. 128-131), který zmiňuje proces transformace perspektivy, kdy si kriticky uvědomujeme naše specifické vnímání, význam nebo chování, nebo naše zvyky odrážející se v našem vidění, myšlení a jednání. Podotýká, že právě během procesu učení si dospělí uvědomují své kulturně navozené závislé role a vztahy, jejich důvody a podnikají kroky, aby je překonali (Mezirow, 2012, s. 124).

Konfliktologové/kritičtí teoretikové věří v rovnost podmínek, na rozdíl od výše zmíněné rovnosti v příležitosti, kde je potřeba zásadní změny k postihnutí problémů chudoby, hladu a sociálního útlaku (Lange, 2015, s. 504).

---

<sup>1</sup> V historickém kontextu se tehdy nejspíše jednalo o řešení poválečného uspořádání a změn, Spojené státy americké se snažily pomoci Evropě zvládnout situaci po druhé světové válce. Tehdejší USA se také potýkala problémy ohledně rasové segregace a veškeré formy rasové segregace se staly nezákonnými až roku 1968. Lindeman se k tomu blíže vyjadřuje následovně: „Během veškeré blízké budoucnosti musíme přijít s obecnou dohodou ohledně typu ekonomiky, toho, co uděláme hluboko uloženými zvyky rasové diskriminace,... Tohle vše jsou zásadní problémy, které ovlivňují také budoucí kvalitu života na zemi“ (Lindeman, 1945, s. 12).

## 2.3 Přínos sociologie pro vzdělávání dospělých/andragogiku

Andragogika oplývá řadou opěrných věd, mezi které se mimo jiné řadí sociologie a psychologie. Jak uvádí Helena Kubátová (2003, s. 19), podle Dušana Šimka (1995, s. 98) je andragogika komplexní ve svém přístupu k objektu, kdy objektem andragogiky může být aktér jako individuum, nebo aktér sociální (určitá sociální skupina, vrstva, třída).

Pokud se budeme bavit o vztahu aktéra a vzdělávání, pak vztah jedince a vzdělávání je spíše doménou psychologie, kterým se tedy práce nezabývá. Na druhou stranu funkce vzdělávání pro společnost je tématem, které se odráží ve vztahu sociologických teorií a andragogiky.

Jak jsme si uvedli v předchozí kapitole, sociologický přístup k výchově může být pro vzdělávání velmi užitečný, kde Kahuda (1967) jako hlavní přínos vidí užití poznatků pro řízení vzdělávací sféry. V souvislosti s pedagogikou se nepochybně jedná o důležitý aspekt. A jak je tomu s andragogikou?

Milan Beneš (2008, s. 28, 35) se domnívá, že andragogika zaštiťuje diskurz ohledně vzdělávacích otázek. Dále také zmiňuje myšlenku celoživotního vzdělávání a učení. Podle Veselého (2005, s. 294) vedly sociální, technologické, demografické, kulturní a hospodářské změny ke vzniku konceptu celoživotního učení (OECD, 1996), podle kterého vzdělávání nemá končit absolvováním určitého stupně, ale je nutné se vzdělávat neustále. Snahy o politické řízení vzdělávání dospělých v souvislosti s konceptem celoživotního vzdělávání vyvolávají otázky ohledně kurikula andragogiky. Šimek (2003, s. 93-94) zmiňuje, že pokud se inspirujeme Jarvisem (2001[1985], s. 115) a identifikujeme kurikulum andragogiky pouze se vzdělávací politikou, mohli bychom se dostat do pastí „sociálního inženýrství reprezentovaného vzdělávacími a poradenskými institucemi (úřady práce, personalistické agentury, instituty sociální práce a sociální péče apod.)“, které fungují jako nástroje sociální

kontroly státu. Podle Šimka je principiálním zdrojem kurikula andragogiky kulturní gramotnost a považuje za podstatné, že andragogické kurikulum není redukováno pouze na vzdělávací obsahy, ale je integrální.

### 3 Vzdělávání dospělých a strukturní funkcionalismus

V předchozí kapitole byla vymezena paradigmatata, která jsou používána v sociologii výchovy. Všechna z paradigmat určitými způsoby souvisí se vzděláváním dospělých, ovšem paradigma, které nabízí vysvětlení významu vzdělávání dospělých pro společnost je strukturní funkcionalismus, což koresponduje i s Jochmannovým (1992) pojetím andragogiky.

Vzdělávání dospělých plnilo funkci rozvoje kvalifikované pracovní síly, rozvoje ve vzdělávání o občanských a politických právech jedinců, podporovalo kulturní osvětu v souvislosti se změnami tradiční kultury v moderní.<sup>2</sup> Z uvedených důvodů se vzdělávání dospělých začíná konstituovat v šedesátých a sedmdesátých letech i jako studijní obor na českých a slovenských univerzitách (Dopita, Poláchová Vašátková, 2017, s. 40-41), a právě v tomto období byl strukturní funkcionalismus na sklonku své pozice dominantní perspektivy v sociologické interpretaci vzdělávání.<sup>3</sup>

O této perspektivě bude pojednáváno s vědomím její kritiky a slabých míst, která budou rozvedena v závěru kapitoly.

Strukturní funkcionalismus bývá spojován s dílem Talcotta Parsonse, který se zabýval teorií sociálního systému a sociálního jednání. V rámci těchto teorií zkonstruoval AGIL model, který systematicky zobrazuje určité sociální funkce, jež musí každá společnost splňovat, aby se udržela stabilní. AGIL reprezentuje funkcionální schéma pro celý obecný systém jednání a také pro jeho jednotlivé části. V publikaci *The Social System* (1964[1951]) Parsons nastiňuje funkce sociálního systému a později (1959, 1961) přichází s ucelenější koncepcí. Sociální systém je organizován kolem dvou hlavních os (vnější

---

<sup>2</sup> Všechny uvedené funkce jsou například kritizovány z pozice konfliktu.

<sup>3</sup> V roce 1968 Československo navštívil Talcott Parsons, v závislosti na tom vyšel český překlad jeho knihy *Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení* (1971). Svoji roli sehrály i práce Jaroslava Klofáče a Vojtěcha Tlustého *Soudobá sociologie I.* (1965), *Soudobá sociologie II.* (1967).

a vnitřní, instrumentální a konzumní), kdy jejich dichotomizace definuje čtyři hlavní funkcionální kategorie: 1) vnější-konzumní, kterou nazývá „goal attainment“, dosahování cílů; 2) vnější-instrumentální, nazývanou „adaptation“, adaptace; 3) vnitřní-konzumní neboli „integration“, integrace; 4) vnitřní-instrumentální, kterou nazývá „pattern-maintenance“, udržování vzorců (Parsons, 1959, s. 5-7).

Tyto funkce je možné popsat následovně (1961, s. 425-428):

- 1) „adaptation“, zabezpečení zisku zdrojů, ekonomický subsystém;
- 2) „goal attainment“, stanovení a dosahování cílů, což plní politická organizace společnosti;
- 3) „integration“, integrace, dochází ke koordinaci a organizaci vztahů prostřednictvím sociálních a právních norem, při analýze vzdělávání se jedná o legislativní subsystém;
- 4) „(latent) pattern-maintenance“, udržování latentních vzorců, touto funkcí je udržována stabilita základních kulturních hodnot, kulturní subsystém.

Vzhledem k tomu, že všechny systémy se vzájemně ovlivňují a udržují, aby byla společnost stabilní, jeví se tedy jako vhodné analyzovat vzdělávání dospělých pomocí modelu AGIL. Na následujících stranách bude odpověděno na otázku, jak je vzdělávání dospělých provázáno s jednotlivými subsystémy charakterizovanými modelem AGIL.

### 3.1 Politický subsystém

V šedesátých a sedmdesátých letech byla identifikována vzdělanostní a kvalifikační krize jako překážka dalšího rozvoje. Důvodem byl rychlý hospodářský růst spojený s technologickým a vědeckým pokrokem (Beneš,

2003, s. 15-19). Začíná se tedy hovořit o nutnosti vzdělávání dospělých a rozvíjí se tendence pro celoživotní vzdělávání.

### **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (dále UNESCO)**

Z těchto důvodů se od poloviny minulého století realizovala rada mezinárodních konferencí o vzdělávání dospělých (CONFINTEA) – první se konala v Dánsku roku 1949, další v Kanadě roku 1960, třetí v Japonsku, 1972. Čtvrtá konference ve Francii v roce 1985 přijala deklaraci podtrhující důležitost práva na vzdělání, které zahrnuje:

- Právo číst a psát
- Právo tázat se a analyzovat
- Právo představovat si a tvořit
- Právo rozumět vlastnímu světu a psát historii
- Právo přístupu ke zdrojům vzdělávání
- Právo rozvíjení individuálních a kolektivních dovedností

Zdůrazňují, že právo na vzdělání není pouze nástrojem ekonomického vývoje, ale musí být rozeznáno jako jedno ze základních práv.

Mimo konference vydala komise UNESCO v roce 1972 dokument „Learning to be: The world of education today and tomorrow“, ve kterém shrnuje řadu doporučení vztahujících se ke vzdělávání. Vzdělávání je klíčovým kamenem demokracie<sup>4</sup> – přístupné všem a inovované a cílem vývoje je úplné naplnění

---

<sup>4</sup> Vzdělávání dospělých jako laboratoř pro demokracii formuloval Eduard C. Lindeman už roku 1945. Vzdělávání dospělých podle něj přímo souvisí s demokratickým úsilím minimálně ve dvou směrech – jako vzdělávací metoda a jako nástroj pro sociální hnutí. Samotný učební proces je velmi odlišný od konvenčního vzdělávání – probíhá dvoustranné učení, kdy



člověka, v komplexnosti osobnosti, jednání a závazků. Neměli bychom získávat vzdělávání pouze jednou a napořád, ale je třeba se naučit, jak vybudovat nepřetržitě vyvíjející se tělo vědění skrz celý život (1972, s. 5-6).

S myšlenkou vzdělávání jako základního práva pro všechny, ženy a muže, každého věku, po celém světě přichází roku 1990 Světová konference o výchově a vzdělávání, když přijala takzvanou Jomtienskou deklaraci – Světová deklarace vzdělávání pro všechny.

Na 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání UNESCO v Německu roku 1997 vzniká dokument řešící vstup vzdělávání dospělých do 21. století – „Agenda pro budoucnost“ a byla přijata také Hamburská deklarace. Charakterizují vzdělávání dospělých jako více než právo, jako nutnost pro plné zapojení člověka do společnosti. Zdůrazňují aspekty života, ke kterým se celoživotní vzdělávání váže, jako je kultura míru, zdraví, udržitelnost životního prostředí a další. Poslední konference vzdělávání dospělých se konala v Brazílii roku 2009 a přijala v platnost Belém Framework for Action, která pokračuje v zdůrazňování role celoživotního vzdělávání a adresuje právo na gramotnost jako součást práva na vzdělání.

Vzdělávání pro všechny se odráží ve světovém reportu Towards Knowledge Societies (UNESCO, 2005), který nastiňuje přechod od informační společnost ke společnosti vědění, kde hraje velkou roli celoživotní vzdělávání a řeší rizika spojená se společnostmi vědění. Novější doporučení konference UNESCA z roku 2015 se vztahuje k adresování gramotnosti řešené na poslední Mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých v Brazílii a charakterizuje vzdělávání dospělých jako hlavní stavební kámen učící se společnosti

---

studentova zkušenost má stejnou váhu jako zkušenost vyučujícího; studenti se podílejí na tvorbě kurikula a autorita patří skupině (Lindeman, 1945, s. 10).

(learning society). O společnosti vědění, která byla rozebrána ve výše uvedeném reportu, se překvapivě nijak nezmiňuje.

### **Evropská unie (dále EU)**

Roku 1995 vychází Bílá kniha EU (White Paper on Education and Training, 1995), kde je zdůrazňována potřeba učící se společnosti, a také kde jsou navrženy základy a koncepty, jak takovéto společnosti dosáhnout. Jako jeden z konceptů navrhuje novou metodu pro uznávání získaných znalostí a dovedností – zřízení „osobních indexů dovedností“ na podporu pracovní mobility.

O dvou základních úkolech celoživotního vzdělávání, podporování aktivního občanství a podporování zaměstnatelnosti, se konkrétně zmiňuje Memorandum o celoživotním učení vydané roku 2000 Komisí evropských komunit.

Je zcela zjevné, že na mezinárodní úrovni politického subsystému je vzdělávání dospělých jasně nastaveno s cíli směrem k celoživotnímu učení a společnosti, kde je zásadním faktorem produkce vědění.

### **Česká republika**

Česká republika by měla při tvorbě vlastních strategických dokumentů z těchto mezinárodních doporučení určitým způsobem vycházet.<sup>5</sup> V současné době jsou hlavními strategickými dokumenty vztahujícími se mimo jiné ke vzdělávání dospělých a celoživotnímu vzdělávání Strategie vzdělávací

---

<sup>5</sup> Jen na okraj je třeba konstatovat, že na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (navštíveny dne 12.6.2017) - poslední „zajímavý a aktuální“ dokument týkající se dalšího vzdělávání a celoživotního učení je z roku 2011, a ačkoliv se poslední CONFINTEA konala roku 2009 v Brazílii, na stránce pořád můžeme jako poslední nalézt konferenci, která se konala v Hamburku, Německu. Je možné se pouze domnívat, nakolik to usuzuje o důležitosti vzdělávání dospělých a celoživotního učení v rámci ČR.

politiky ČR do roku 2020, Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol (2016-2020) a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015-2020) jako navazující na předchozí dokumenty (Bílá kniha, Strategie celoživotního učení ČR). Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 jako nejvyšší dokument na úrovni národní vzdělávací soustavy zmiňuje směřování vzdělávací politiky ČR směrem k celoživotnímu učení a sama obecně z myšlenky celoživotního učení vychází (2014, s. 3-5). Akcentuje zejména profesně zaměřené kurzy celoživotního vzdělávání, ale uvádí i podporu dalších – zájmové, občanské, rekvalifikační (2014, s. 20- 23).

Výše uvedená doporučení a plány nazírají na vzdělávání dospělých jako na důležitý aspekt současné společnosti, který přispívá vývoji společnosti a podpoře zaměstnanosti. Některá doporučení formulují vzdělávání dospělých a celoživotní vzdělávání jako nutnost pro zapojení se do běžného života. Vzdělávání dospělých má takto přispět k chodu a fungování společnosti. Strategické dokumenty České republiky se soustřeďují převážně na cíle k vzdělávání obecně s důrazem na východiska z celoživotního učení. Závěrem, je tedy možné shrnout, že cíle nadnárodních organizací jako je UNESCO, EU a dalších „počítají“ s konceptem celoživotního učení a vzdělávání, který má význam pro udržení a rozvoj společností.

### 3.2 Ekonomický subsystém

Otázkou, kterou si můžeme položit v souvislosti s ekonomickým subsystémem je, zda vzdělávání dospělých (další vzdělávání, profesní vzdělávání, ...) přináší vyšší ekonomický blahobyt. Doporučení a strategie, které jsme si uvedli, se často k celoživotnímu vzdělávání a obecně i ke zvyšování vzdělanostní úrovně obracejí s cíli jako je podpora

zaměstnatelnosti (Memorandum 2000), osobní indexy dovedností pro podporu pracovní mobility (Bílá kniha EU 1995).

Jak uvádí Beneš (2003), investice do vzdělávání se staly rovnocennými ostatním investicím, a ačkoliv byla nutnost dalších změn a jejich financování zpochybněna, vzdělávání dospělých se změnilo v jeden z nejvíce se vyvíjejících sektorů služeb.

Celkové veřejné výdaje na vzdělávání za rok 2013 v ČR (od primárního až po terciární) tvoří 8 % z celkových veřejných výdajů a 2,1 % z celkových veřejných výdajů je vynaloženo na veškeré terciární vzdělávání (OECD, 2016, s. 231). V porovnání se zeměmi, které měly v mezinárodním výzkumu vědomostí a dovedností dospělých PIAAC (OECD, 2013, s. 97) výsledky významně nad mezinárodním průměrem u všech tří měřených oblastí (čtenářská gramotnost, numerická gramotnost a řešení problémů v technologicky bohatých prostředích) - Finsko, Nizozemí, Norsko a Švédsko, byla Česká republika významně nad průměrem pouze v jedné oblasti, a to numerické gramotnosti. Zajímavým se může jevit propojení s indikátory OECD (2016, s. 230), kde je možné vidět, že všechny čtyři země vynakládají na terciární vzdělávání vyšší procenta z celkových výdajů (Finsko a Nizozemí 3,5 %, Švédsko 3,7 % a Norsko 4,3 %) než vynakládá Česká republika. Na veškeré vzdělávání (od primárního po terciární) vynakládají v průměru 11,5 %, tudíž více než ČR.

Výzkum Daniela Münicha, Petera Ondka a Jana Straky (2012) ukazuje, že vzdělanost je významným faktorem ovlivňujícím hospodářský růst, který se promítá do kvality života, ačkoliv se jedná o vztah velmi dlouhodobý. Autoři sami zmiňují, že nezahrnují řadu dalších pozitivních dopadů na sociální

atributy kvality života, a také nezahrnují přínosy celoživotního vzdělávání<sup>6</sup>. Vyšší vzdělanost vede k vyššímu hospodářskému růstu, a díky tomu je možné dále rozvíjet vzdělanost. Jedná se tedy o neustále opakovaný cyklus vedoucí k vyššímu dlouhodobému hospodářskému růstu zemí (srov. Münich, Ondko, Straka, 2012, s. 2). Také PIAAC (OECD, 2013, s. 224) se zmiňuje o provázanosti mezi vyšší gramotností a pravděpodobností účasti na trhu práce, zaměstnaností a získávání vyšších mezd. Zároveň uvádí, že síla tohoto vztahu se významně liší mezi různými zeměmi – reflektuje také rozdíly mezi institucionálních opatření (jako například stanovení mezd), stejně tak relativní váhu připisovanou kvalifikacím a dalším faktorům v náboru, povýšení v zaměstnání a stanovení mezd.

Obecně tedy vzdělávání – a to nejen dospělých – přispívá k vyššímu ekonomickému blahobytu, a ten dále umožňuje další rozvoj vzdělávání. Země s vyšším skóre ve výzkumu PIAAC také do vzdělávání více investují.

### 3.3 Legislativní subsystém

Komplexní právní úprava vzdělávání dospělých v České republice poněkud absentuje. Jak již bylo uvedeno, čistě strategický plán zabývající se vzděláváním dospělých není a důraz je spíše kladen na směřování vzdělávacího systému jako celku směrem k celoživotnímu učení. Významným zákonem upravujícím vzdělávání dospělých je zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a zákon č. 53/2012 Sb., který předešlý zákon upravuje. Je prováděn vyhláškou č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, která je upravena vyhláškou č. 110/2012 Sb. Jak už je

---

<sup>6</sup> Ačkoliv se tedy výzkum nevztahuje přímo k celoživotnímu vzdělávání a vzdělávání dospělých, je podstatné jej zmínit, protože ukazuje provázanost vzdělávání a hospodářského růstu obecně a autoři se domnívají, že zahrnutí celoživotní vzdělávání by přineslo přínos.

zjevné z názvu, nejedná se o zákon upravující vzdělávání dospělých v celém rozsahu, ale zabývá se pouze dalším vzděláváním, které je vymezeno jako „vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“ (ČR, 2006a, § 2 písm. b). Zákon upravuje „a) systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, b) kvalifikace, c) kvalifikační standardy dílčí profesní kvalifikace, d) hodnotící standardy dílčí profesní kvalifikace, e) Národní soustavu kvalifikací, f) pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání, g) práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání, h) působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání“ (ČR, 2006a, § 1 ods. 1).

Další náležitosti související se vzděláváním dospělých upravuje také Zákoník práce (ČR, 2006b) v části desáté „Péče o zaměstnance“, hlavě druhé „Odborný rozvoj zaměstnanců“, kam se mimo jiné řadí prohlubování a zvyšování kvalifikace. Prohlubování kvalifikace je charakterizováno jako průběžné doplňování beze změny podstaty kvalifikace. Zvyšování kvalifikace znamená změnu hodnoty kvalifikace a její získání. Může být spojeno s uzavřením kvalifikační dohody mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, jejíž náležitosti jsou v zákoně také stanoveny (ČR, 2006b, § 230, § 231, § 234). Dále je většina patřičných zákonů vztažena k jednotlivým profesím a zaměřena velmi úzce, zmínit můžeme například zákony vztahující se celoživotnímu vzdělávání lékařských profesí a nelékařských zdravotnických povolání (zákon č. 95/2004 Sb., č. 96/2004 Sb.), zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.), a další.

Vzdělávání dospělých je tedy integrováno skrz právní normy velmi roztržštěně a komplexní právní úprava je nedostatečná.

### 3.4 Kulturní subsystém

V kontextu kulturního subsystému je možné se podívat na účast dospělých na neformálním vzdělávání, kam můžeme zařadit mimo profesního vzdělávání také občanskou, ekologickou, politickou, kulturní výchovu a další. Publikace Českého statistického úřadu Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu: Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011<sup>7</sup> se zaměřuje na neformální vzdělávání. Podíl pracovní-orientovaných aktivit v ČR činil 83 %, což může být způsobeno tím, že 40,7 % aktivit poskytovali zaměstnavatelé. Do neformálního vzdělávání se zařadilo celkem 37 % osob ve věku 25-64 let a vůli k dalšímu (ve smyslu vůle k pokračování) vzdělávání uvedlo pouze 7 % osob (ČSÚ, 2014).

Můžeme vidět, že legislativní úprava vzdělávání dospělých je spíše zaměřena na profesní vzdělávání a další vzdělávání v rámci profese, tedy je funkčně orientováno, ačkoliv u politického subsystému je vzdělávání dospělých, popřípadě celoživotní učení, na mezinárodní úrovni řešeno s návazností na další aspekty – kultura míru, zdraví, udržitelnost životního prostředí a další (Hamburská deklarace).

### 3.5 Kritika strukturně funkcionalistické optiky na vzdělávání

Pohlížíme-li na vzdělávání dospělých z pohledu funkcionální teorie, je evidentní, že takto funguje, což bylo ukázáno výše, nicméně je podstatné mít v pozadí apel teorií konfliktologických a interpretativních.

U všech paradigmat používaných v sociologii výchovy by bylo možné analyzovat vzdělávání dospělých, ovšem bylo by třeba užít jiných mřížek, skrz které se na vzdělávání dospělých dá podívat. U konfliktologické teorie by

---

<sup>7</sup> Poslední šetření proběhlo v roce 2016. V ČR probíhalo do ledna 2017 a výsledky se nepodařilo najít pravděpodobně proto, že ještě nejsou zveřejněny.

hlavní otázky zněly přibližně takto: Pro čí zájmy je vzdělávání dospělých takto nastaveno? Kdo vzdělává a za jakým účelem? Naopak interpretativní paradigma by spíše hledalo odpověď na to, jak vzdělávání mění život.

Funkcionální teorie se ptá, jakou funkci plní vzdělávání pro chod společnosti – což vysvětluje meritokratická teorie. Jednoduše řečeno, popisuje společnost, ve které jsou zásluhy úměrné odměnám. Asociace mezi vzděláním a prací se vyvinula z racionálních, sociálně produktivních a prospěšných důvodů. Socioekonomický úspěch náleží těm, kteří si to zaslouží, spíše než těm, kteří jsou privilegováni narozením ve správné třídě, pohlaví, rase (Bills, 2004, s. 38-39). Kredencialismus nabízí jiný pohled na vztah mezi vzděláváním a prací. Základem teorie je, že vzdělávací certifikáty (pověření), které jsou nespornými ukazateli zásluh (čímž v meritokratickém modelu, spíše slouží k zachování socioekonomické výhody napříč generacemi a socioekonomickými skupinami (Bills, 2004, s. 47-48). Jak dále David Bills uvádí, pro některé (například Ivara Berga), kredencialismus popisuje „pověřovací inflaci“ (credential inflation), která se vyznačuje zvyšováním vzdělanostních nároků pro tutéž práci. Kredencialismus se úzce váže k meritokracii, protože je vcelku zjevné, že se lidé hledající práci budou snažit vylepšit si své dovednosti a zaměstnavatelé se budou snažit tyto dovednosti identifikovat a odměnit. Bills (2004, s. 56) se domnívá, že pokud je teorie kredencialismu správná, pak účastníci na trhu práce využívají zdrojů vzdělávání (tituly, licence, ...) za účelem kontroly přístupu k vysokým příjmům a dobrým pracím. V tomto je možné teorii kredencialismu označit za velmi podobnou meritokratické teorii. Nicméně na rozdíl od meritokratické teorie netvrdí, že obsazenost vyšších pozic vysoce vzdělanými lidmi reprezentuje jejich vyšší zásluhy, ale naopak, že systém vylučuje ty, kteří jsou



méně vzdělaní (a ne nezbytně mající málo produktivní potenciál)<sup>8</sup>. Matti Peerjanen (1992) v relaci k profesnímu vzdělávání podotýká, že se se vzdělání stává komoditou, díky které po „zakoupení“ zvýšíme svůj status v očích jiných lidí. Domnívá se, že profesní vědění je blízce spřaženo s legitimizováním vědění pomocí diplomů, certifikátů a exkluzivních licencí. Pokud se počet studentů, kteří mají zájem o další profesní vzdělávání, zvýší, je podle něj vcelku pravděpodobné, že toho využijí organizátoři a zvýší poplatky – což by mohlo vést k určitým ekonomickým, sociálním a regionálním rozdílům, stejně jako k rozdílům spojeným s profesním a vzdělanostním zázemím (Peerjanen, 1992, s. 96).<sup>9</sup>

Teoretický model Talcotta Parsonse v meritokraticky zaměřeném vzdělávacím systému empiricky ověřovali James Coleman a kol. (1966) a Robert Dreeben (1968). Coleman (1966) v šedesátých letech spolu s dalšími autory napsal report *Equality of Educational Opportunity*, kde podotýká, že školy přispívají pouze málo snížení nerovností, kterým jsou žáci vystaveni v domácím prostředí, sousedství a vrstevnické skupině, a se kterými dále vstupují do života (Coleman, 1966, s. 325).

V politickém subsystému silně odrážely cíle zaměřené na celoživotní vzdělávání, potažmo na učící se společnost, jehož kritikou přichází Christina Hughes a Malcolm Tight (1995, s. 302). Domnívají se, že učící se společnost

---

<sup>8</sup> Teorie Pierra Bourdieua a Jeana-Clauda Passerona (1977) vysvětluje proces, kdy jsou elity více úspěšné ve využívání vzdělávacích systémů k reprodukci svých sociálních privilegií. Jsou schopny přenést silný kulturní i sociální kapitál na své děti, kde je tento kapitál proměněn v akademické výsledky a osobní úspěch. Tedy jsou i tyto děti z vyšších tříd označeny jako schopné, inteligentní a víra v meritokratické principy celý tento proces schovává a činí jej přijatelným.

<sup>9</sup> Jako řešení vidí multiprofesní vzdělávání, které se soustřeďuje na use-value (užitnou hodnotu vzdělávání), kdy takovéto vzdělávání zahrnuje ideu využití diverzity plynoucí z odlišných profesních a vzdělanostních zázemí, která přináší inovace, kreativitu a vylepšení pracovních vztahů. Ve vzdělávání, které se soustřeďuje na jednu pozici, můžeme vidět velkou soutěživost – aby se jednotlivec dostal před ostatní. V multiprofesním vzdělávání tato odlišnost už není podstatná (Peerjanen, 1992, s. 94-96).

můžeme chápat jako nástroj sloužící zainteresovaným stranám a soudí, že se jedná o mýtus učící se společnosti. Funkcí tohoto mýtu je poskytnutí vhodných a přijatelných důvodů a jakýsi rámec pro současné a budoucí politiky odlišných mocenských tříd ve společnosti. Hughes a Tight (1995, s. 301) dále zdůrazňují, že je třeba zvážit strukturní nerovnosti spojené s přístupem ke vzdělávání.

Ačkoliv byl strukturní funkcionalismus nejsilnější v šedesátých a sedmdesátých letech, odezvy jeho působení můžeme stále nacházet, speciálně ve vzdělávací politice, o které již bylo pojednáváno v podkapitole 1.2 a v souvislosti se vzděláváním dospělých byla zmíněna také v podkapitole 2.3. Arnošt Veselý (2007, s. 31) podotýká, že ačkoliv je vzdělávací politika nastavena na základě politicko-administrativně dané nabídky, je možné být svědky toho, že další aktéři (rodiče, zaměstnavatelé, studenti,...) projevují své požadavky na vzdělávací systém a dominantní role státu je zpochybňována, ale ne rušena.

## Závěr

V rámci práce byl charakterizován vztah mezi sociologií výchovy a vzděláváním dospělých. Ačkoliv se vzdělávání dospělých a sociologie výchovy propojují, v českém prostředí není mnoho textů specializujících se na tak úzkou oblast, jako je sociologie výchovy a vzdělávání dospělých. Konkrétní výzkumná otázka zněla, se kterým sociologickým paradigmatem se vzdělávání dospělých zpravidla spojuje.

První kapitolou byl ujasněn vztah pojmů výchova a vzdělávání, kdy výchova je v českém prostředí chápána jako pojem nadřazený vzdělávání, a také vztah pojmů vzdělávání a společnost, kdy bylo ukázáno, že vzdělávací systém je nastaven funkcemi potřeby a strukturou společnosti a nelze jej ze společnosti vyčlenit. Při zúžení na optiku sociologie výchovy na vzdělávání, byl ukázán příklon sociologie výchovy od vědy poznávací, k vědě aplikační, kdy poznatky sociologie výchovy mohou být použity k řízení a projektování vzdělávání.

Druhá kapitola řešila paradigmatické členění sociologie výchovy, přičemž byla charakterizována tři paradigmatata – strukturní funkcionalismus, interpretativní paradigma a teorie konfliktu, a také byla dále rozvedena v relaci ke vzdělávání dospělých. Poslední část kapitoly se soustřeďuje na vztah sociologických teorií a andragogiky, kdy sociologické poznatky mohou být také využity pro politické řízení vzdělávání v souvislosti s konceptem celoživotního vzdělávání.

Třetí kapitola se zabývá funkcionalismem v sociologii výchovy a vzděláváním dospělých. Ačkoliv se vzdělávání dospělých pojí i s jinými paradigmaty, zpravidla je propojováno se strukturním funkcionalismem, jehož působení je stále možné nalézt ve vzdělávací politice, která je u vzdělávání dospělých primárně soustřeďována na profesní vzdělávání. Vzdělávání dospělých

analyzováno pomocí modelu AGIL. Model byl zkonstruován Talcottem Parsonem, který bývá spojován s paradigmatem strukturního funkcionalismu, které nabízí vysvětlení významu vzdělávání dospělých pro společnost, což koresponduje i s Jochmannovým (1992) pojetím andragogiky, resp. důrazem na sociální funkci vzdělávání dospělých. Bylo ukázáno, že cíle nadnárodních organizací jako je UNESCO, EU a dalších „počítají“ s konceptem celoživotního učení a vzdělávání, který má význam pro udržení a rozvoj společností. Při pohledu na oblast ekonomiky se ukazuje, že vzdělávání obecně – přispívá k vyššímu ekonomickému blahobytu a ten dále umožňuje další rozvoj vzdělávání. Země s vyšším skóre ve výzkumu PIAAC také do vzdělávání více investují. Je důležité si uvědomit, do vztahu mezi investicemi do vzdělávání a vyšším skóre ve výzkumech pravděpodobně mohou intervenovat další proměnné, jako je např. nastavení vzdělávacího systému, či kulturní hodnoty dané země. V souvislosti s legislativní úpravou vzdělávání dospělých bylo nahlédnuto na právní úpravu vzdělávání dospělých v ČR, přičemž bylo ukázáno, že vzdělávání dospělých je integrováno právními normami velmi roztržštěně a komplexní právní úprava je nedostatečná. Nebyla opomenuta ani kritika strukturně funkcionalistické optiky na vzdělávání, kde byla nastíněna teorie kredencialismu a nerovnosti s tímto spojené, a také mýtus učící se společnosti, který má poskytovat jakýsi rámeček pro současné a budoucí politiky odlišných mocenských tříd ve společnosti.

Durkheimovo chápání vzdělávacího systému jako funkce dané společnosti, se ukazuje být aplikovatelným. Můžeme vidět, že legislativní úprava vzdělávání dospělých je zaměřena na profesní vzdělávání a další vzdělávání v rámci profese. Přinejmenším v tomto případě je vzdělávání funkčně orientováno.

## Literatura a zdroje

Beneš, M. (2003). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a. s.

Bills, D. B. (2004). *The Sociology of Education and Work*. Malden, MA: Blackwell.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York, NY: Basic Books.

Coleman, J. S. a kol. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

ČR. (2007). Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: [http://www.msmt.cz/file/33553\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/33553_1_1/).

ČR. (2006a). Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/21404/download/>.

ČR. (2006b). Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/2919/262-2006.pdf>.

ČR. (2012). Vyhláška č. 110/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/21760/download/>.

ČR. (2012). Zákon č. 53/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších

předpisů, a další související zákon. Citováno 10. června 2017. Dostupné online:  
<http://www.msmt.cz/file/21405/download/>.

ČSÚ. (2014). *Vzdělávání dospělých v české republice v evropském kontextu Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha. Citováno 8. června 2017. Dostupné online:  
<https://www.czso.cz/documents/10180/20561197/23004114.pdf/2defbde6-c04e-4355-93b9-78acdf7b0b4d?version=1.0>.

Dopita, M. & Poláchová Vašátková, J. (2017) Institucionalizace české andragogiky a mezinárodní vědecký diskurz. *Studia Paedagogica*, 22 (1), 37-54.

Dopita, M. (2009). Věda o výchově a pedagogika v díle É. Durkheima. In Kusá, Z., & Tížik, M. (eds.). *Elementárne formy sociologického myslenia. Súčasné reflexie Durkheimovho diela* (s. 193-205). Bratislava: Sociologický ústav Slovenskej akadémie vied.

Dreeben, R. (1968). *On What Is Learned in School*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Durkheim, É. (1956 [1922]). *Education and Sociology*. Glencoe (Ill.): Free Press.

Durkheim, É. (1966). *Education et sociologie*. Paris.

Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogy of the Opressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Galla, K. (1967a). Pedagogika a sociologie. *Pedagogika*, 17(3), 331-340.

Galla, K. (1967b). *Úvod do sociologie výchovy (Její vznik, vývoj a problematika)*. Praha: SPN.

Grace, A. (2011). Building a knowledge base in U.S. academic adult education (1945–1970). In S. Merriam & A. Grace (Eds.), *Contemporary issues in adult education* (s. 33–55). San Francisco, CA: Wiley.

- Hughes, Ch. & Tight, M. (1995) The myth of learning society. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 290-304.
- Jarvis, P. (2001[1985]). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. 1 ed. London: Croom Helm.
- Jochmann, V. (1992). Výchova dospělých - andragogika. In *Varia sociologica et andragogica* (s. 11-21). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jones, R. G. (1967). Metasociologické základy pedagogiky. *Pedagogika*, 17(3), 321-330.
- Kabátek, A. (1996a). Sociologie výchovy. In Petrušek, M. a kol. *Velký sociologický slovník //*. (s. 1177-1179). Praha: Karolinum.
- Kabátek, A. (1996b). Výchova. In Petrušek, M. a kol. *Velký sociologický slovník //*. (s. 1402-1403). Praha: Karolinum.
- Kahuda, F. (1967). Pedagogika a její problémy ve vztahu k sociologii. *Pedagogika*, 17(1), 45-62.
- Kalous, J. a kol. (1994). *Rozvoj vzdělávací politiky*. Praha: Akademie J. A. Komenského.
- Klofáč, J. & Tlustý, V. (1965). *Soudobá sociologie I*. Praha: NPL.
- Klofáč, J. & Tlustý, V. (1967). *Soudobá sociologie II*. Praha: Svoboda.
- Kövérová, Š. (1993). *Problémy sociologie výchovy*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK v Bratislavě.
- Kubátová, H. (2003). Aktér a sociální struktura v teoriích strukturace a sociální praxe (Aktér v akčním poli andragogiky). In Šimek, D. (ed). *Kurikulum andragogiky* (s. 19-29). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Lange, E. (2015). (Re)igniting a sociological imagination in adult education: the continuing relevance of classical theory. *International Journal of Lifelong Education*, 34(5), 491-513.

Lindeman, E. C. (1945). The Sociology of Adult Education. *The Journal of Educational Sociology*, 19(1), 4-13.

Mezirow, J. (2012[1983]). Critical Theory of Adult Learning. In M. Tight (ed.) *Education for Adults. Volume 1: Adult Learning and Education* (s. 124-138). New York: Routledge.

MŠMT. *Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol (2016-2020)*. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/DZ\\_2016\\_2020.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/DZ_2016_2020.pdf).

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015-2020)*. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Citováno 10. června 2017. Dostupné online: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf).

Münich, D., Ondko, P. & Straka, J. (2012) *Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficity důchodového systému*. IDEA. Studie 2/2012. Citováno 12. června 2017. Dostupné online: [https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie\\_2012\\_02\\_Vzdelanost.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf).

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Citováno 8. června 2017. Dostupné online: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.

OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.



OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Dostupné online: Citováno 8. června 2017. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

Office for Official Publication of the European Communities. (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards knowledge Society*. Brussels. Citováno 8. června 2017. Dostupné online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&rid=33>.

Office for Official Publication of the European Communities. (2000). *Memorandum about lifelong learning*. Brussels. Citováno 8. června 2017. Dostupné online: [http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COM\\_Sec\\_2000\\_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COM_Sec_2000_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5).

Parsons, T. (1959). General Theory in Sociology. In Merton, R. K., Broom, L. & Cottrel, L. S. (Eds.) *Sociology Today: Problems and Prospects*. (s. 3-38). New York: Basic Books.

Parsons, T. (1961). The Outline of the Social System. In Calhoun, C. et al (eds). (2007). *Classical sociological theory* (2nd ed). (s. 421-440). Malden, MA Blackwell Pub.

Parsons, T. (1964[1951]). *The Social System*. New York: Free Press of Glencoe.

Parsons, T. (1971). *Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda.

Pařízek, V. (1993). Perspektivní varianty vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 43(2), 115-120.

Peerjanen, M. (1992). Theories of Sociology of Education and Multiprofessional Education. In Peerjanen, M. (Ed.) *Legitimation in Adult Education* (s. 87-99). Tampere: Tampere University.

Petrusek, M. (1996a). Paradigma sociologické. In Petrusek, M. a kol. *Velký sociologický slovník II.* (s. 752-753). Praha: Karolinum.

Petrusek, M. (1996b). Struktura sociologie paradigmatická. In Petrusek, M. a kol. *Velký sociologický slovník II.* (s. 1241-1242). Praha: Karolinum.

Šíma, J. (1938). *Sociologie výchovy*. Praha: Unie.

Šimek, D. (1995). Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor*, 4(2-3), s. 97-99.

Šimek, D. (2003). Kurikulum andragogiky stále skryté. In Šimek, D. (ed). *Kurikulum andragogiky* (s. 91-95). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Trent W. T., Braddock J. H. & Henderson R. D. (1985). Sociology of Education: Focus on Education as an Institution. In *Review of Research in Education*, 12, 295-336.

UNESCO. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris. Citováno 9. června 2017. Dostupné online: [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf).

UNESCO. (1985). Conference Paris: Final report. Paris. Citováno 9. června 2017. Dostupné online: [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_e.pdf).

UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All: World Declaration on Education for All*. Thailand. Jomtien. Citováno 9. června 2017. Dostupné online: [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/IOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/IOMTIE_E.PDF).

UNESCO. (1997). *Agenda pro budoucnost a Hamburská deklarace*. Citováno 9. června 2017. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych-1>.

UNESCO. (2005) *Towards Knowledge Societies*. Paris. Citováno 6. června 2017.  
Dostupné online: <http://www.unesco.org/publications>.

UNESCO. (2009) *Belém Framework for Action*. Hamburg. Citováno 9. června 2017.  
Dostupné online: [http://www.aontas.com/download/pdf/confintea\\_iv\\_final\\_rep\\_english.pdf](http://www.aontas.com/download/pdf/confintea_iv_final_rep_english.pdf).

UNESCO. (2015). *Recommendation on adult education and learning*. Citováno 9. června 2017. Dostupné online: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=49354&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Veselý, A. (2005). Vzdělávací politika. In Potůček, M. a kol. *Veřejná politika* (s. 277-309). Praha: Sociologické nakladatelství.

Veselý, A. (2007). *Pražské sociálně vědní studie: Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky*. Praha: FSV UK.

Weiss, C. (1929). *Pädagogische Soziologie*, Leipzig 1929; *Abriss der pädagogischen Soziologie*, T. 1 a 2, Bad Heilbrunn 1955—58. 13)

Wotherspoon, T. (2004 [1998]). *The Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives*. 2. vydání. Ontario: Oxford University Press.

Znanięcki, F. (1928, 1930). *Socjologia wychowania*. T. I. Warszawa: Książnica Atlas. I., II. Vydání.

## Seznam zkratek

Ad. – a dále

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská Unie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

Resp. – respektive

Srov. – srovnej

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization