

## Sociologie výchovy a vzdělávání

Petr Sak

### Vymezení sociologie výchovy a vzdělávání

Aplikovaná sociologická disciplína „sociologie výchovy a vzdělávání“ je vyústěním dlouhodobé tradice vnímat výchovu a vzdělávání jako procesy společensky podmíněné. Dávno předtím, než uvažování o společnosti dospělo do samostatné teoreticko-empirické disciplíny – sociologie, myslitelé zaměřeni na výchovu a vzdělávání se zabývali vztahem mezi společnostmi a výchovou a vzděláváním. Dokonce můžeme říci, že kde se objevuje v historii lidstva teoretické myšlení o společnosti, k prvním a zásadním tématům patří právě úvahy o vztahu výchovy a vzdělání a společnosti.

Omezíme-li se na evropský kulturní kontext, můžeme mluvit již o Platonovi a dále o E. Rotterdamském, T. Moreovi, J. A. Komenském, Ch. Fourierovi, C. A. Helvetiovi, R. Owenovi, Saint-Simonovi. Zvláště utopičtí myslitelé, osvícenci a francouzští encyklopedisté význam výchovy a vzdělání až přeceňovali. Domnívali se, že kvalitní výchovou a vzděláním lze vytvořit „ideální společnost“. I při samotném konstituování sociologie jeden z jejích zakladatelů Auguste Comte položil vliv výchovy a vzdělání na společnost přímo do základů nové vědy. I s vědomím jistého přecenění vlivu výchovy a vzdělání na společnost ze strany osvícenců a utopických myslitelů je třeba přiznat, že také jejich zásluhou se vzdělání a výchova dostaly do popředí evropského kulturního kontextu a že současný stav evropské společnosti, včetně vědy, je do jisté míry důsledkem důrazu, který evropští vzdělanci v minulých stoletích na vzdělání a výchovu kladli. Masový rozvoj gramotnosti, vybudování vzdělávacích systémů od mateřských po vysoké školy, institucionalizace vědy, vybudování sítě knihoven, systém vzdělávání učitelů – to vše představuje objektivizaci původně idealistických, někdy až naivních vizí o vzdělávání a výchově.

V historii i současnosti můžeme spatřovat různý stupeň průniku a integrace témat vzdělávání a výchovy v disciplíně sociologie výchovy. Míru této integrace vyjadřují i dílčí názvy disciplíny a její obsah. Nejužší pojetí

nalezneme v sociologii výchovy zaměřené pouze na výchovná témata. Vnímání sociologie výchovy a sociologie vzdělávání jako dvou samostatných disciplín napomáhá i čeština odlišnými pojmy pro výchovu a pro vzdělávání. Další variantou je sociologie výchovy a vzdělávání, kde proces integrace naznačuje „vzdělávání“ v názvu disciplíny. Dověšení integrace vidíme v názvu sociologie výchovy, která bez explicitního označení vzdělávání v názvu tuto problematiku obsahuje. V publikacích i jinde dochází také k vyzdvížení dílčích vzdělávacích témat, např. školy jako prvku vzdělávacího systému.<sup>1</sup>

Oprávnění a logiku mají obě pojetí. Samostatná sociologie výchovy a samostatná sociologie vzdělávání i syntetizující sociologie výchovy obsahují procesy výchovy i vzdělávání. Jaké jsou důvody jejich relativní samostatnosti a naopak jejich integrace? Co mají společného a v čem se odlišují? Obě disciplíny mají teoreticko-empirický charakter a také metodologie jejich empirického výzkumu je shodná.

Procesy výchovy i vzdělávání jsou zaměřeny na shodné objekty: jedince, velké sociální skupiny a specifické sociální skupiny, na něž je působení směřováno. Ve výchově jsou těmito objekty především děti a mládež, zatímco vzdělávání stále více překračuje jakékoli věkové hranice a stává se celoživotním. Subjekty výchovy a subjekty vzdělávání, i při značném přesahu, rovněž nejsou identické. Matka, rodiče, rodina jsou subjekty jak výchovy, tak vzdělávání, avšak daleko výraznější je jejich funkce výchovná. Naopak v případě školy dominuje vzdělávací funkce nad výchovnou. Subjekty vzdělávání jsou formalizovanější, institucionalizovanější, jsou více součástí formálního vzdělávacího systému. Vytváření vzdělávacího systému, jímž prochází stále větší část života stále většího podílu populace, patří k výrazným civilizačním prvkům.

Nejvíce se ale odlišuje obsah výchovy a vzdělávání, a tudíž i obsah sociologie výchovy a obsah sociologie vzdělávání. I když teoreticky rozlišujeme vzdělávací a výchovné procesy jako samostatné, reálně se oba typy procesů prolínají.

Když si dítě osvojuje mateřský jazyk, jedná se o děj, v němž bazální vztah matky a dítěte na biologické a psychické rovině vytváří novou kvalitu. Součástí dítěte se stává nový svět skládající se ze znaků a imitující svět přirozený. Tak jak si dítě osvojuje jazyk, vyčleňuje se ze zvířecí říše a včleňuje se do světa vytvořeného lidmi, do světa kultury a civilizace.

<sup>1</sup> Např. publikace Havlík, R. – Koča, J.: *Sociologie výchovy a školy*.

Osvojování mateřského jazyka je pohyb jedince z první do druhé přírody. Vedle světa vnímaného smysly jedinec zvnitřňuje a vnímá druhý svět pomocí znaků vytvořených lidmi, svět lidí, svět kultury.

Osvojování jazyka a bohatství zvnitřněného jazyka, jímž jedinec disponuje, dokonale ilustruje propojenost procesů výchovy a vzdělávání. Jazyk plní celou řadu funkcí, především ale funkci komunikační. Umožňuje jedinci překonávat omezenost „já“ ve směru k „ty“ a společně sdílet s druhými svět lidí.

Vedle komunikačních funkcí *dochází osvojováním jazyka k dvojjediné proměně dítěte z biologického tvora v lidskou bytost*. Obsahem jazyka je současně sociálně jako výsledek interakce lidí i výsledek poznávání společnosti a lidské civilizace, včetně výsledků vědy jako vrcholu poznávacího procesu. Tím, jak se jedinec postupně seznamuje s jazykem, osvojuje si i sociálně, tedy se socializuje. Poznáváním pojmů ve vztahu k morálce, k sociálním normám a k dalším kategoriím sociálně se nerozšiřuje pouze slovní zásoba, ale vyvíjí se také jeho sociabilita, sociálně zraje, mění se jeho sociální chování, dochází k jeho socializaci. Pochopitelně že sociální zrání a socializace neprobíhá jen v kontextu osvojování jazyka, ale pochopení abstraktních pojmů, jako je čest, spravedlnost, dobro, láska, právo, soucit, solidarita, má velký význam i pro utváření vzorců chování, formování mravního a právního vědomí i pro kritéria hodnocení lidského chování.

Druhá složka procesu je vztažena k přenosu poznání. Jazyk je médiem kolektivní zkušenosti společnosti a lidstva, konzervuje jeho poznatky. Učení se jazyku neznamená pouze naučit se vyslovovat určité zvuky, ale především pochopit, co tyto zvuky znamenají. Proto je učení se jazyku zcela základní, prvotní a nejdůležitější vzdělávací proces jedince. Než jde dítě do školy, má již za sebou nejvýznamnější vzdělání svého života.<sup>2</sup> Vzdělávání prostřednictvím osvojování jazyka je provázeno rozvojem rozumových schopností. Osvojování jazyka má význam i pro rozvoj inteligence, jak zdůrazňují J. Piaget a L. S. Vygotskij [Vygotskij 1971; Piaget 1970]. Znaky zastupující pojmy představují bohatší a intenzivnější mentální stimulaci pro rozvoj inteligence než stimuly první přírody.

<sup>2</sup> Zde je jeden z klíčů k řešení problému školní zralosti, motivace ke vzdělání a vzdělanosti romských dětí, a tudíž i možnosti jejich budoucí společenské integrace. Nedostatečná znalost nejen českého, ale i romského jazyka se stává nepřekonatelnou bariérou školní úspěšnosti romských dětí.

Procesy výchovy a vzdělávání mají tři základní navazující oblasti: subjekty působení, obsah přenosu a objekty, na něž je působeno. Největší rozdíl mezi výchovou a vzděláváním je v obsahu a formách jeho přenosu – zde je také meritum diferenciací či integrace disciplín.

Z hlediska integrace je podstatné, že v obou případech jde o sociokulturní bohatství společnosti kumulativně vytvářené stovkami generací. Jedná se o dvě prolínající se větve činnosti člověka, společnosti a civilizace. *Jedna tvoří sociálně, skutečnost vytvořenou lidskou interakcí; instituce, instituty, normy, hodnoty, ideje, poznání potřebné k životu mezi lidmi a k reprodukci společnosti*. Jedná se tedy o výsledky vztažené ke světu lidské vzájemnosti a součinnosti. *Druhá větev činností vytváří poznání lidstva o totalitě jsoouca, o všech rovinách skutečnosti obklopující člověka*.

Obě větve představují v životě člověka a společnosti rozrůzněnou celistvost. Osvojováním výsledků první větve jedinec sociálně zraje, rozvíjí sociabilitu a dochází k jeho socializaci. Vrstá do společnosti a získává kompetence k životu v této společnosti.

Vzdělávání je osvojováním výsledků druhé větve činnosti společnosti. Tento proces začíná učením se jazyku a nikdy nekončí. Zatímco první svět přírody je při své proměnlivosti typově stabilní, druhý svět kultury je stále dynamičtější a proměnlivější a vytváří tak tlak na neustálé učení se člověka i ve stáří.

Tato dvojjediná proměna dítěte osvojením jazyka v rovině socializace a v rovině poznání je významně společensky podmíněna. Zde také nacházíme současně průnik i odlišení sociologie výchovy a vzdělávání. V jediném procesu osvojování jazyka dítětem se nacházejí základní kategorie obou disciplín, sociologie výchovy a vzdělávání. Zde dokonce nalézáme oprávněnost jediné aplikované disciplíny sociologie výchovy a vzdělávání.

Vztah mezi sociologií výchovy a sociologií vzdělávání je proměnlivý. V určitých etapách vývoje jsou vnímány jako disciplíny odlišné. V dalších obdobích však silné mezidisciplinární vazby a společná témata naopak obě disciplíny sblížují. Jejich sblížování či vzdalování také vyplývá ze společenské situace, z toho, jaká je aktuální pozice témat vzdělávání a výchovy ve společnosti.

Každá společnost má svou explicitně deklarovanou či v životě společnosti implicitně obsaženou ideologii, jejíž součástí je vztah k výchově a ke vzdělávání. Funkce výchovy a její pozice v socializaci mladé generace a v reprodukci společnosti je významnou charakteristikou každé společ-

nosti. V současné převažující neoliberální společnosti, s důrazem klade-  
ným na svobodu a na jedince, je význam výchovy oslabován.

Podobný přístup známe z dějin pedagogiky, kde najdeme směry, které  
se odlišují mírou odmítání tradiční školy, případně až odmítáním výcho-  
vy, kterou chápou jako útok na svobodný vývoj jedince. Mírnější přístup  
nalezneme ve směrech alternativní pedagogiky, radikální v antipedago-  
gice [Jůva 1997: 50; Váňa 1963]. To má nejen praktické dopady např. na  
pozici školy a učitele ve společnosti, ale i odborné dopady na disciplíny,  
jejichž předmětem je výchova, tedy na sociologii výchovy, ale i např. na  
sociální pedagogiku.

Výchova a vzdělávání jsou dvě oblasti působení společnosti, dva roz-  
sáhlé a strukturované procesy se vzájemnými vazbami a průniky. Výcho-  
vou se rozumí soustavné, záměrné a cílevědomé (intencionální) působení  
na jedince a na sociální skupiny. Subjekt výchovného působení je struktu-  
rovaný podle řady znaků, od celku společnosti přes malé skupiny, jako je  
rodina, až po jedince, jako je matka. Subjekt působení je formální (škola,  
organizace, volnočasové zařízení) i neformální (rodina). Cílem vcho-  
vávajícího je vstoupit do sociálního pole jedince a ovlivnit proces jeho  
sociálního zrání a socializace.

Vývoj jedince a vychovávaných skupin se neděje pouze v intencích vý-  
chovy, ale v rámci celku společnosti, všech probíhajících společenských  
procesů a sociálních jevů, s nimiž se dostává jedinec do kontaktu. Úhrn  
působení společenských vlivů na jedince mimo výchovné procesy je funk-  
cionálním působením společnosti. Výchovné působení je pouze jedním  
ze zdrojů stimulujících procesy sociálního zrání a socializace. Působení  
společnosti na mladou generaci je strukturované, výchovné působení ni-  
kdy není identické s funkcionálním působením. Společnosti se odlišují  
diskrepancí výchovného a funkcionálního působení, přičemž modelově  
ideální je identita obou působení. Čím je diskrepance větší, tím méně  
efektivní je výchova dětí a mládeže. Ani dnešní výchova nevede ke ko-  
rupci, a přitom děti a mládež žijí a jsou vychovávány v prostředí, jehož  
standardní součástí korupce je. Sociologie výchovy se nemůže omezovat  
pouze na intencionální působení společnosti na mladou generaci, tedy  
na výchovu, ale do svých analýz musí zahrnout všechny jevy a procesy,  
které ovlivňují socializaci generace a sociální zrání jedince. Jak můžeme  
pochopit jevy jako šikana a agresivita dětí a mládeže pouze v kontextu  
výchovy, budeme-li ignorovat agresivitu společnosti a její funkcionál-  
ní dopad na děti a mládež? Jak chceme pochopit posuny v hodnotové

orientaci mladé generace bez zkoumání hodnotové orientace skryté za  
chováním politiků a dalších osobností prezentujících se v médiích a ve  
veřejném prostoru?

Pochopení místa vědní disciplíny v soustavě věd napomáhá vedle de-  
finování disciplíny a vymezení jejího předmětu a jejích metod také srovná-  
nání s disciplínami, které jsou jí nejbližší; reflexe toho, v čem se disciplíny  
dotýkají a v čem se naopak odlišují. Srovnáme se sociologií výchovy ale-  
spoň dvě charakteristické disciplíny – sociální pedagogiku a sociologii  
mládeže. Tedy jednu aplikovanou disciplínu pedagogickou a jednu apli-  
kovanou disciplínu sociologickou.

Zvláště zajímavý a blízký je *vztah mezi sociologií výchovy a sociální pedago-  
gikou*. Základní kategorie mají obě disciplíny shodné. V obou případech  
jsou klíčové procesy výchovy, socializace, sociálního zrání, objekty vý-  
chovného působení, tedy děti, mládež, sociálně narušené skupiny (delik-  
venti, narkomani atd.), subjekty výchovy, obsah výchovy (sociální normy,  
hodnoty, atd.). Základní rozdíl spočívá však v cíli disciplíny. Sociální pe-  
dagogika je aplikovaná pedagogická disciplína, má cílové a dominantně  
normativní charakter, chce vstupovat do společenské reality a preventiv-  
ně působit proti vzniku negativních sociálních jevů, proti jevům sociální  
deviace a patologie a tam, kde k narušení normality již došlo, pedagogic-  
kými prostředky přispívá k řešení. Součástí sociální pedagogiky jsou do-  
jisté míry i poznávací aktivity.

Ambice sociologie výchovy jsou jiné. Není normativní vědou, nechce  
a nemůže přímo zasahovat do společenské reality. Má výsostně poznáva-  
cí charakter, tudíž přináší poznání společenských aspektů pedagogické  
reality.

Obě disciplíny se liší především svou společenskou funkcí, sociologie  
výchovy má kognitivní charakter, sociální pedagogika má zejména cha-  
rakter normativní a praktický.

Se sociologií mládeže je sociologie výchovy naopak ve shodě v pozná-  
vací společenské funkci. Obě disciplíny se však odlišují objektem a před-  
mětem zkoumání. Sociologii mládeže zajímají všechny jevy a procesy  
spojené s mládeží, usiluje o celistvost a komplexnost pochopení mládeže  
jako společenského objektu i subjektu. Sociologie výchovy je zaměřená  
nejen na mládež, zajímají ji i další sociální skupiny od dětí až po seniory,  
v tom je její záběr výrazně širší. Naopak obsahově je sociologie výchovy  
zaměřena oproti sociologii mládeže poměrně úzce. Zabývá se pouze jevy  
a procesy v rámci výchovy a vzdělávání.

Každá vědní disciplína má svou historii s jednotlivými fázemi, které jsou určeny vztahem k paradigmatu vědy [Kuhn 1997]. Určitou vyspělost vědy Kuhnem nazývanou paradigmatickým obdobím charakterizuje shoda vědecké komunity na obsahovém vymezení disciplíny. Srovnáme-li vymezení sociologie výchovy současných autorů [Havlík 2002; Rabušicová 2002, 2009], minimálně nevidíme ve vymezení rozporu, spíše se jedná o shodu.

Sociologie výchovy se zabývá obecně společenskými aspekty výchovy a vzdělávání. Tento obecný rámec je konkretizován na dílčí prvky výchovných a vzdělávacích systémů a na dílčí procesy v rámci makrosociálních procesů socializace a vzdělávání. Jedná se o:

- společenské zadávání cílů výchovy a obsahu vzdělávání;
- společenské určování funkcí vzdělávání;
- vzdělávací systém, jeho formování a modifikace na základě nových společenských cílů a funkcí;
- prvky vzdělávacího systému: škola, učitel, ...;
- vzdělávání učitelů a kritéria kvalifikace učitele;
- hodnotový systém, včetně hodnoty vzdělání a jeho interiorizace mladou generací;
- funkce vzdělání a výchovy pro rozvoj jedince a jeho osobnosti;
- funkce vzdělání a výchovy pro společnost;
- vzájemný vliv výchovy a funkcionálního působení společnosti v procesu socializace;
- obsah socializace;
- hodnocení efektů vzdělávání a výchovy, evaluace;
- hodnocení vzdělávacích efektů pro společnost, včetně ekonomiky;
- vztah mezi vzděláním a ekonomikou a dalšími oblastmi života společnosti;
- společenské aspekty celoživotního vzdělávání, formální, neformální a informální vzdělávání;
- vliv vzdělání na sociální mobilitu;
- přenos sociální stratifikace na procesy výchovy a vzdělávání;
- digitalizace vzdělávání, virtuální třída, virtuální univerzita, e-learningové výukové programy;
- utváření evropské vzdělávací krajiny;
- vliv propojenosti vysokoškolského vzdělávání evropských zemí na utváření evropanství;
- vliv vzdělávání na sociální kohezi a na demokratizaci společnosti.

## Vývoj sociologie výchovy a vzdělávání

Výchova a vzdělávání se staly stěžejními tématy sociologie již u jejího zakladatele Augusta Comteho, na něhož tematicky navazovali další badatelé. Nosné ideje o společenské podmíněnosti výchovy a vzdělávání dal do vínku nejen sociologii výchovy, ale všem disciplínám na pomezí sociologie a pedagogiky Émile Durkheim, který důsledně rozpracoval myšlenku, že výchova je společenský jev. Prostřednictvím výchovy společnost přenáší svou existenci do budoucnosti, reprodukuje se, ale vedle své obnovy prostřednictvím výchovy a vzdělávání zajišťuje tak svůj vývoj a socializaci inovací.

Zvláště mimo kontext české sociologie a pedagogiky se zkoumání na hranicích mezi pedagogikou a sociologií rozvíjelo v řadě disciplín, s rozostřenými hranicemi mezi sebou. Jedná se o sociální pedagogiku, sociologii výchovy, pedagogickou sociologii a sociologickou pedagogiku. Vztahem sociální pedagogiky a sociologie výchovy se zabývám jinde, proto alespoň ve zkratce o posledních dvou:

*Sociologická pedagogika* byla rozvíjena jako sociologická interpretace dějin pedagogiky či jako sociologicky vysvětlená soudobá pedagogická problematika. Reprezentanty jsou Paul Barth, George Roumy, A. S. Kaweraua.

*Pedagogická sociologie* patří do řady aplikovaných disciplín zaměřených na určitou oblast společnosti, např. sociologie náboženství, sociologie rodiny apod. Pedagogická sociologie je sociologií zabývající se obsahem pedagogického působení, jinými slovy sociologie výchovy a vzdělávání. Proto je pedagogická sociologie vnímána jako vývojová fáze sociologie výchovy nebo jako jiný název pro sociologii výchovy, ovšem existují i přístupy, které ji vnímají jako svébytnou, od sociologie výchovy oddělenou vědní disciplínu. S pedagogickou sociologií jsou spojeni Lester F. Ward, John Dewey, Walter R. Smith, Carl Weiss.

Obsahem diskusí o těchto disciplínách bylo řešení otázek, nakolik jde o historické vývojové fáze sociologie výchovy a nakolik jde o svébytné vědní disciplíny. V současnosti se v českém prostředí jedná víceméně o teoretické problémy bytující v minulosti a absentující při řešení aktuálních problémů společenských souvislostí výchovy a vzdělávání. Teoretici i učitelé si při řešení společenských souvislostí výchovy a vzdělávání zcela vystačí se sociální pedagogikou a se sociologií výchovy.

Sociologie výchovy má zvláštní místo mezi disciplínami zabývajícími se pedagogickými jevy. Od počátku jejího utváření bychom obtížně

hledali v českém prostředí prvky její institucionalizace. Na rozdíl například od sociální pedagogiky nenajdeme v její české či moravské historii katedru, studijní obor ani časopis věnovaný speciálně sociologii výchovy. Přesto v českém diskurzu myšlení o společenských souvislostech výchovy je sociologie výchovy stále živá a kontinuálně reaguje na proměňující se pedagogickou skutečnost. Stále živý charakter sociologie výchovy a kontinuitu její existence zajišťují sociologičtí solitéři zabývající se o oblast pedagogiky nebo pedagogičtí solitéři dívající se na svou disciplínu optikou sociologie, kteří na okraj svého profesionálního působení předávají pochodeň této aplikované disciplíny. Vždy když časová prodleva od vydání poslední publikace sociologie výchovy, a tudíž od reflexe aktuální pedagogické skutečnosti prizmatem sociologie výchovy, je příliš dlouhá a hrozí ztráta kontinuity, objeví se sociolog na pomezí pedagogiky nebo pedagog na pomezí sociologie a zpracuje v podobě publikace pohled sociologie na pedagogickou problematiku v intencích sociologie výchovy.

Česká pedagogika a sociologie svým vývojem směřovaly k ustavení sociologie výchovy poměrně brzy. Přední brněnský sociolog A. I. Bláha již v roce 1911 uvažoval o vztahu pedagogiky a sociologie [Galla 1967] a od 20. let v rámci studií k sociologii dítěte a k sociologii rodiny se v těchto studiích řadou problémů dotýkal předmětných témat sociologie výchovy.

Nicméně první publikací, která se vymezovala sociologií výchovy a také tak byla nazvána, byla Sociologie výchovy Jaroslava Šímy, vydaná v roce 1938. Svým způsobem tak Šíma konceptualizoval sociologii výchovy u nás. V publikaci se zabýval vývojem sociologie výchovy, jejím vztahem k příbuzným vědním disciplínám, vymezením předmětů a pojmů sociologie výchovy a metodami jejího výzkumu. Šíma také seznamuje s tématy a pracemi vztahujícími se k sociologii výchovy jiných autorů. Významný podíl monografie zaujímají konkrétní studie J. Šímy, ilustrující tímto způsobem jednotlivé výzkumné metody a výsledky získané danou metodou. Jedná se o rozhovor, test, dotazník, studium pramenů, experiment, kazuistickou metodu [Šíma 1938; Galla 1967]. Vzhledem k době vydání a k následným politickým událostem neměla práce ohlas, jaký by si zasloužila a do značné míry zapadla.

Těsně před hybernizací sociologie vydala Juliana Obrdlíková v roce 1947 Pedagogickou sociologii [Galla 1967: 11]. V následujících letech se odmlčela sociologie i sociologie výchovy. Revitalizace sociologie v polovině 60. let 20. století zahrnovala i sociologii výchovy, ke které pochopi-

telně došlo prostřednictvím protagonistů sociologie a pedagogiky předchozích období.

Osudy české sociologie výchovy ojedinělým způsobem ilustruje život a dílo předního představitele brněnské sociologické školy prof. PhDr. Karla Gally, DrSc.,<sup>3</sup> který se po prohlášení sociologie za buržoazní pavědu a jejím vytěsnění z vědeckého a akademického života věnoval pedagogice jako vedoucí katedry pedagogiky FF UK. Po revitalizaci sociologie v 60. letech se stal souběžně vedoucím katedry sociologie Fakulty sociálních věd a publicistiky UK a zúročil svou mimořádnou tvůrčí kompetenci v obou disciplínách – pedagogice a sociologii – zpracováním jejich průniku v publikaci Úvod do sociologie výchovy. Tato kniha patřila vůbec k prvním sociologickým publikacím, které po obnovení sociologie v polovině 60. let začaly vycházet. Přestože od jejího vydání uplynulo více než padesát let, pro svou metodologickou preciznost je pro zájemce o sociologii výchovy stále významným pramenem a tvoří základy české sociologie výchovy. Další publikace vydaná Karlem Gallou s kolektivem v roce 1986 je do určité míry opakováním obsahu knihy z roku 1967, navíc její kvalitu snižuje dobové zatížení textu explicitně zpolitizovaným jazykem.

V roce 1975 vyšly Hájkovy Kapitoly ze sociologie výchovy, což byla na dlouhou dobu poslední monografie sociologie výchovy z pera sociologa. Od poloviny 70. let se tato disciplína stává doménou sociologizujících pedagogů. Zvláště ti pedagogové, kteří se dominantně zabývají sociální pedagogikou, mají tendenci zmapovat i disciplínu, která je sociální pedagogice tak blízko, že s ní tvoří jakési dvojče.

Tématům sociologie výchovy se věnoval také sociolog prof. Miloš Kaláb, CSc., v 60. letech ředitel nově založeného Sociologického ústavu ČSAV, který po nuceném odchodu z tohoto pracoviště rozpracovával ve Výzkumném ústavu pedagogickém pedagogická témata.

Milan Přádka, který byl od 60. do počátku 90. let 20. století v českých zemích hlavním tvůrcem a představitelem sociální pedagogiky, tedy v době, kdy sociální pedagogika byla natolik okrajovou pedagogickou disciplínou, že to až svádělo některé pedagogy ke zkratkovitým konjunkturálním tvrzením o tom, že v době před listopadem 1989 se sociální pedagogika nesměla rozvíjet, obohatil sociologický pohled na pedagogické jevy a procesy publikací ze sociologie výchovy [Přádka 1984].

<sup>3</sup> Chování prof. Gally mimo výuku a odborné aktivity jsou v odborné komunitě vnímány rozporně. Hodnocení v textu je však zaměřeno pouze na jeho odborné působení.

Blahoslav Kraus se zvláště po roce 1989 vyprofiloval jako sociální pedagog. V Hradci Králové založil tradici vědeckých konferencí s trvalým názvem Sociálie, věnovaných tématům sociální pedagogiky; vystupoval rovněž na vědeckých konferencích, publikoval články i monografie, zásadním způsobem přispěl k mimořádnému rozvoji sociální pedagogiky od 90. let do současnosti. V počátcích své vědecké kariéry se však věnoval pod vedením prof. Karla Gally sociologii výchovy a v roce 1984 vydal Sociologii výchovy [Kraus 1984]. Ani na Moravě není situace jiná a na brněnskou tradici sociologie výchovy navazuje pedagožka Milada Rabušicová [Rabušicová 1991, 2002, 2009].

Vybočením z této řady je publikace Sociologie výchovy a školy, vydaná v roce 2002. Na rozdíl od předešlých prací pedagogů a na rozdíl od Karla Gally, který představoval syntézu obou disciplín, v tomto případě se na práci nad knihou sešel pedagog Jaroslav Koťa a sociolog Radomír Havlík. Jaroslav Koťa jako odchovanec prof. PhDr. Zdenka Koláře, DrSc., je pokračovatelem gallovské tradice společenského uvažování o pedagogických jevech a Radomír Havlík se profiloval především celoživotním zájmem o sociologii mládeže. Tato publikace shrnuje základní témata sociologie výchovy, ale také vzdělávání a v současnosti představuje živou učebnici bohatě využívanou studenty pedagogických oborů.

Problematika sociologie vzdělávání je prezentována spíše časopisecky. Monografie k sociologii vzdělávání jsou ještě vzácnější než k sociologii výchovy. O to větší je jejich význam. V první řadě je třeba jmenovat publikaci Josefa Alana Společnost – vzdělání – jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání, která vyšla v roce 1974. Touto publikací navázal Alan na výzkum Pavla Machonina a jím vedeného týmu k sociální stratifikaci, jejíž výsledky byly zveřejněny v legendární publikaci Československá společnost. V tomto výzkumu byla pozornost věnována i vzdělání a také publikace obsahovala samostatnou kapitolu k problematice vzdělání. Řešitelem části o vzdělání byl ve výzkumu Alan, stejně jako autorem příslušné kapitoly v publikaci.

### Od minulosti k budoucnosti sociologie výchovy a vzdělávání

Tematika sociologie výchovy a vzdělávání není obsažena vždy anebo dokonce především v publikacích takto explicitně vymezených, avšak budeme-li sledovat práce meritorně se zabývající vztahem společnosti, výchovy

a vzdělávání, zjistíme, že se jedná o tematickou oblast v popředí současné sociologie.

Ústřední kategorií, z jejíhož jádra je rozpracována teorie propojující vzdělávání, společnost a výchovu, je *vzdělanostní společnost*, jejíž koncept je zpracováván v posledních desetiletích 20. století. Společnost dostává takovýto přívlástek, protože nositelé uvedené teorie se domnívají, že vzdělanost je „demiurgem“, který rozhoduje o společnosti a o lidech, určuje jejich sociální status, sociální mobilitu, stabilitu i dynamiku společnosti. Vzdělanost rozhoduje o příjmu, o sociální stratifikaci a přímo i zprostředkovaně se promítá do dalších kategorií. V důsledku společenského významu vzdělanosti dochází k modifikaci a restrukturalizaci dosavadních sociálních kategorií a ke vzniku nových.

Zatímco v dřívějším typu společnosti byl se sociálním statusem spojen finančně a majetkově vymezený kapitál, podle nových teorií vedle klasického kapitálu ztělesněného v materiálním vlastnictví roste význam kapitálu kulturního a sociálního. Teoretici nových typů kapitálu reflektují jejich význam pro jedince a společnost a dospívají k novým typům reprodukce společnosti. Jednotliví teoretikové mluví o různých typech kapitálu a také u stejně nazvaných typů kapitálu nacházíme difference v jejich obsahovém vymezení. Jedná se o *kulturní, sociální a symbolický kapitál*. Základní kategorií vzdělanostní společnosti je vzdělávání a nové typy kapitálu mají vliv na vzdělanostní dráhu jedince. Pierre Bourdieu úhrnně nazývá vlivy působící mimo a před vzdělávacím systémem *kulturním kapitálem*.

Bourdieu rozeznává tři formy kulturního kapitálu:

1. kapitál vtělený (schopnosti a dovednosti),
2. kapitál objektivizovaný (knihy, přístroje),
3. kapitál institucionalizovaný (vysokoškolské hodnosti, vědecké tituly) [Keller 2008; Bourdieu 1999].

*Kulturní kapitál* má vliv na vstup do vzdělávacího systému, efektivitu vzdělávání a vliv na zaujetí profesní a sociální pozice. Kulturní kapitál obsahuje disponibilní vědění, získanou kvalifikaci a dosažené vzdělání. Ke kulturnímu kapitálu patří mimoškolní faktory, které vedou k nerovnoměrnosti ještě před působením školy.

Fungování mimoškolních faktorů kulturního kapitálu vedoucí k nerovnoměrnosti je projevem fungování systému, který tlačí své členy i proti jejich vůli do určitých pozic. Kulturní kapitál je zprostředkujícím článkem mezi tlakem systému a životní a profesní dráhou jedince a jeho sociálním statusem. Až tak rozhodující není velikost příjmů rodičů, úroveň sociál-

ního postavení, ale spíše schopnost vyjadřování, styl vystupování, šffe kulturního rozhledu, tedy celkové sociální kompetence a sociokulturní úroveň.

Francouzský sociolog Raymond Boudon přikládá větší význam aktivitě jedinců a jejich rozhodování při volbě vzdělávacích strategií, které ve svých důsledcích vedou k sociálním nerovnostem. Studenti se chovají ve vzdělávací krajině jako na trhu, který nabízí určité volby a uchazeč o vzdělání kalkuluje své náklady a profit z případné vzdělávací volby.

*Sociální kapitál* je souhrn využitelných sociálních kontaktů. V širším významu sociální kapitál představuje výhody, které vyplývají z určité sociální pozice a ze sociální pozice rodiny, tedy nejen přímé osobní kontakty. Sociální kapitál má výraznou intergenerační dimenzi. Absolutorium školy je sociálním kapitálem a latentně obsahuje preference ve vztazích a kontaktech, a to i s lidmi, s nimiž se jedinec doposud neznal. Sociální kapitál z absolvování školy je víceméně nezávislý na získaném vědění, které nyní patří do symbolického či kulturního kapitálu. Absolvováním školy si tedy jedinec zvýší sociální i symbolický kapitál.

U *symbolického kapitálu* někteří sociologové objevují další společenské funkce. Symbolický kapitál přebírá tradiční formy moci a ovládnutí lidí. Formy ovládnutí využívající symbolický kapitál charakterizuje J. Baudrillard oproti tradičním formám jako měkkou, gumovou klec. Nátlak se mění ve svádění [Petrušek 2006: 409; Baudrillard 1996].

Gary S. Becker rozpracoval *teorii lidského kapitálu*, která má blízko ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu. V této teorii se vzdělání chápe jako investice jak společenská, tak individuální, která má návratnost v příjmech. Diference v příjmech jsou pak odůvodněny odlišnou investicí do vzdělání a jeho návratností. Investice do vzdělání začínají v rodině, pokračují ve škole a v současnosti pokračují v celoživotním vzdělání. Podle této teorie je chudoba vysvětlována jako důsledek nedostatku investice do vzdělání a neochoty k těmto investicím.

### K současným problémům vzdělávání

I mimo koncept vzdělanostní společnosti existují pojetí vymezující pozici vzdělávání a vzdělanosti ve společnosti. Každá společnost má svou explicitně deklarovanou či v životě společnosti implicitně obsaženou ideologii, jejíž součástí je vztah k výchově a ke vzdělávání. Funkce výchovy

a její pozice v socializaci mladé generace a v reprodukci společnosti je významnou charakteristikou každé společnosti. V současné neoliberalní společnosti s důrazem kladeným na svobodu a na jedince je význam výchovy oslabován. Podobný přístup známe z dějin pedagogiky, kde lze najít směry, které výchovu odmítají jako útok na svobodný vývoj jedince [Jůva 1997: 50; Váňa 1963]. To má odborné dopady i na disciplíny, jejichž předmětem je výchova, tedy na sociologii výchovy, ale i např. na sociální pedagogiku.

Zvláště v posledních letech se v určitém společenském kontextu mluví o sociologii výchovy a vzdělávání. Příčinou je i výrazné společenské posilování významu vzdělávání a vzdělanosti ve společnostech 21. století. Tím se zvýrazňují i společenské souvislosti vzdělávacích procesů a systémů. Důsledkem je směřování sociologie na reflexi a analýzu společenských souvislostí vzdělávacích procesů a oslabování sociologické reflexe výchovných témat.

Vzdělávání v soudobých vyspělých společnostech patří k základním společenským tématům a změny vzdělávacího systému a vzdělávacích procesů jsou významnou součástí transformace české společnosti. Tak jako jiné oblasti také vzdělávání prošlo od roku 1990 řadou reform, nad jejichž výsledky panuje ve společnosti víceméně shoda – „vzdělanost žáků a studentů se zhoršila“. Na počátku reformy byl zrušen Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV jako instituce základního pedagogického výzkumu, který byl kompetentní k vytváření koncepcí v oblasti vzdělávání a k reflexi pedagogické reality. Ústav byl nositelem určité kultury a kontinuity pedagogického myšlení a myšlení o společenských souvislostech vzdělávání a výuky od konce 19. století. Zbylé instituce aplikovaného charakteru nebyly schopny reflexe „tekuté“ pedagogické reality, adekvátních koncepčních produktů ani prognózy či zpětné vazby o důsledku reformy. Vznikl tím prostor pro samozvané experty a agentury, pro něž se školství stalo Klondikem 90. let. Zatímco ve výrobě je cyklus mezi projektem výrobku a jeho realizací na trhu poměrně krátký, při zásahu do vzdělávacího systému (při reformě) se dopady projeví teprve až s odstupem mnoha let. Proto teprve nyní známe důsledky prvních reform, jež nebyly postavené na poznacích věcné analýzy, ale na ideologických postulátech, jejichž primární funkcí bylo vytvoření nové ideologické image jejich nositelů. Zamítnuta byla jakákoliv regulace podle potřeb společnosti a ekonomiky. Každý má právo studovat „co chce“ – a trh si následně vybere. Nyní s fázovým posunem celá průmyslová od-

větví trpí chronickým nedostatkem technicky zaměřených pracovníků. Jednoznačná preference gymnaziálního vzdělávání s následným studiem vysoké školy spolu s dalšími příčinami víceméně rozvrátilo celý systém učňovského vzdělávání, takže po odchodu generací, u nichž byl vyvážený poměr pracovníků podle typů vzdělání a kvalifikace, ze společnosti mizí celé profese řemeslníků. Záměr zvýšit podíl lidí s vysokoškolským vzděláním z populačního ročníku vedl k financování vysokých škol podle počtu studentů. Záměr se zdařil, ovšem současně také klesla kvalita vysokoškolského vzdělání, vysokoškolských studentů a absolventů. Pro vysoké školy se cílem stal počet studentů a s nimi přicházející peníze. Zvýšení podílu studentů z populačního ročníku byl možný pouze za cenu pohybu směrem dolů na Gaussově křivce rozložení inteligenčního kvocientu studentů, ale i na podobné křivce motivace ke studiu, volní stránky osobnosti, tedy celkové kvality studenta a jeho studijních předpokladů. Náročnost přijímacího řízení se musela snížit, a aby všichni tito přijatí studenti zvládli studium, školy musely své studijní nároky přiblížit jejich možnostem. Místo aby méně talentovaní studenti věnovali studiu více úsilí, masově při studii pracují, takže nejenže méně talentovaní studenti nestudují v současnosti více, než studovali talentovanější studenti v minulosti, ale studují dokonce méně. Výuka a její nároky se tak přizpůsobují průměrnému, méně schopnému studentovi, který ale věnuje studiu méně času a úsilí.

Po celou dobu byly slyšet z řad odborníků hlasy požadující co největší liberalizaci vzdělávání a vzdělanosti. Varování, co všechno může liberalizace vzdělávání s sebou přinést, od odborníků nepřišlo. Sociologie v posledních dvaceti letech při plnění svých společenských funkcí v oblasti vzdělávání selhala.

### Kyberprostor, virtuální realita, výchova a vzdělávání

Vzdělávání a výchova stojí před kvalitativně novou situací a novými výzvami. Všechny výchovné a vzdělávací procesy se odehrávají v posledních deseti letech v proměněném prostředí. Tak jak postupuje komputelizace společnosti, mění se gramotná kultura v kyberkulturu a postindustriální společnost ve společnost informační. V současnosti je na všech stupních vzdělávacího systému již generace žáků a studentů, která se narodila do světa internetu a počítačů, zatímco generace předešlé do světa počítačů

vstupovaly. Aktuální mladá generace již nezná svět bez počítačů a všeho, co s tím souvisí.

Životní pole a jeho složky mentální a sociální [Sak 2000, 2007], kde probíhá výchova a vzdělávání, je tím výrazně proměněno, můžeme hovořit o digitalizaci sociálního a mentálního pole a životního stylu. Tato digitalizace následně způsobuje změnu výchovy a vzdělávání i osobnosti dítěte a mladého člověka. Uvedené procesy jsou natolik dynamické, že pedagogika ani další aplikované disciplíny nejsou ve své reflexi schopny s těmito změnami držet krok. Není důležité zaujmout hodnotící pozici a vyjadřovat hodnotící soudy, ať již pozitivní či negativní. Podstatná je reflexe a pochopení změny kvality, s jejími pozitivními i negativními jevy. To se týká i sociologie výchovy a sociologie vzdělávání, které stojí před zcela novými otázkami. Co se děje s osobností dítěte a mladistvého při přechodu digitální branou z přirozeného světa do kyberprostoru a naopak? Mladá generace již podstatnou část svého života prožívá v kyberprostoru, její značná část stráví na internetu v kyberprostoru veškerý čas, kdy nespí, ještě větší část populace pobývá denně na internetu minimálně deset hodin. Zvláště děti a mladiství převážný díl tohoto času věnují počítačovým hrám, z nichž většina je agresivních, postavených na zabíjení. Stále se rozšiřuje spektrum aktivit, které děti a mladiství neprožívají reálně v přirozeném světě, ale virtuálně v kyberprostoru, včetně erotického života. Jaké jsou zákonitosti virtuálního sociálního, jak se virtuální sociálně utváří? Jaký je vztah mezi jedincem a virtuálním sociálním? Fenomémem virtuálního sociálního jsou sociální sítě, především facebook. Samotní jeho uživatelé přiznávají naprostou banalizaci lidské komunikace na sociálních sítích. V kyberprostoru dochází k destrukci časoprostoru přirozeného světa. Formování virtuálních názorů a postojů probíhá rychlostí připomínající explozi či epidemii, jež má své vlastní příčiny, zákonitosti a průběh. V minulých desetiletích bylo pro pedagogiku výzvou působení médií, a zatímco mediální pedagogika je stále ještě v plenkách, pro sociologii výchovy se objevila nová výzva – celá oblast virtuální reality a její průnik do procesů výchovy a vzdělávání. Výchova a socializace v kyberprostoru, didaktika virtuální pedagogiky, prolínání virtuální a přirozené sociability. Klasickou typologii řízení člověka Davida Riesmana [Riesman 1967] bude nutno doplnit o virtuální řízení prostřednictvím sociálních sítí. Nemoc moderního světa – osamělost dostává v postmoderní společnosti novou podobu. Zatímco dříve byl osamocení jedinec součástí rozptýleného davu před televizní obrazovkou [Riesman 1967], nyní před



určitým typem osamocení uniká do kyberprostoru, aby zde prožíval jiný typ osamocení [Sak 2007, 2012].

Za digitalizací životního pole a životního stylu následuje „jakási digitalizace člověka“, která se projevuje nejen v oblastech, jejichž doménou je výchova (hodnoty, normy, vzorce chování, názory, postoje, světonázor), ale i oblast vzdělání a jednotlivé složky osobnosti. Prosazuje se názor, že je zbytečné zatěžovat se učením, že je důležité umět najít informace na internetu. Tak se ztrácí schopnost rozlišovat mezi daty, informací, poznatkem a moudrostí. Podobně jako existuje vztah mezi uměleckým dílem a jeho uživatelem (posluchačem, čtenářem, divákem), kdy každý uživatel umělecké dílo pokaždé znovu aktivně dotváří a s umělcem a dílem tvoří triádu při opětovném vzniku díla, tak také informace tvoří s tím, kdo ji oživuje ve své mysli, událost, v níž informace ožívá jiným způsobem, podle kvality jejího příjemce. Informace je v každé „intelektuální události“ zasazena do jiného kontextu a je zpracovávána odlišně podle intelektuálních kompetencí příjemce, a tedy také odlišnými myšlenkovými operacemi, do nichž je dosazena. Informace je většinou hledána jako odpověď na otázku, jako snaha uspokojit intelektuální potřebu, snaha snížit tenzi, neurčitost při rozhodování, při zpřesňování světa kolem nás a vposled jako metafyzická potřeba hledání odpovědi na základní otázku lidské existence. Kde nejsou otázky, není třeba hledat odpovědi, není třeba hledat informace. „Informace jsou formátovaná a strukturovaná data, která nefungují dotud, dokud nejsou aktivována, prakticky užita, a jejich existence je totálně závislá na existenci technologií, jimiž jsou tvořena nebo v nichž jsou uložena.“ (Petrusek 2006: 410)

Vzdělávání jako proces naplňující potřeby poznání je hluboce propojeno s osobností člověka, s jeho nehlubšími vrstvami tvořícími samu podstatu lidství. Takovéto vzdělávání přináší nejen znalosti, ale proměňuje toho, kdo se vzdělává a z hlediska člověka jako tvora na vrcholu evolučního vývoje posouvá současně vývoj jedince a vývoj společnosti. Vzdělávání jako prostředek bytostné potřeby člověka poznávat je mimořádný evoluční přínos.

Transformace vzdělávání jako nástroje poznání v osvojení kompetencí vyhledávat informace může být na první pohled nepozorovatelné, avšak v hlubině osobnosti jedince se efekty vzdělávání mění. V určitém ideálu vzdělávání v dialogu Sokrata s jeho žáky dochází k aktivizaci obou subjektů, neustále probíhá intelektuální a duchovní prolínání žáka a učitele. Tento model je zřejmě maximem pouze na jednom konci škály pedagogic-

ké interakce. V současnosti dochází na obou stranách pedagogické události, u učitele i u žáka, ke snižování přímé aktivity. Ve výuce ve směru od učitele dochází k programování pedagogického sdělení, jehož vrcholem je e-learning. Avšak i ve směru od žáka k učiteli vznikají bariéry oproti dialogu. Studenti pro všechny typy prací v různé míře používají vkládání informací nebo dokonce celých textů z internetu až po samu mez, kdy je opsána celá práce. Bez počítače řada z nich není schopna existovat ani při výuce a v jeho používání jsou tak zběhlí, že jsou schopni i v diskusi vlastní intelektuální potenciál nahradit informacemi z internetu, takže učitel vede nakonec dialog s internetem. Má-li učitel výuku naprogramovanou v podobě prezentace, může dojít dokonce až k situaci, kdy kvazialog vede počítač s počítačem. Pochopitelně že taková forma vzdělávání má na osobnost studenta jiný vliv než sokratovský dialog.

Vzdělávání se do značné míry přesouvá do kyberprostoru a e-learning se stává rovnocennou formou výuky. Existují virtuální třídy, virtuální univerzity a v kamenných univerzitách se tradiční kurzy doplňují e-learningovou formou. Největší předností této vzdělávací formy je její dostupnost. Studentovi je k dispozici kdykoliv a on může volit optimální čas a místo pro výuku. Největším nedostatkem podle názorů populace všech věkových skupin je nejen absence kontaktu s učitelem, ale i se spolužáky [Sak 2007]. E-learning je oprostěn od sociálna, které v klasické třídě ve vzájemné interakci studentů a studentů s učitelem vzniká. Utváření sociálna znamená recipčně i utváření osobnosti studenta.

## Literatura

- Alan, J.: *Společnost – vzdělání – jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání*. Praha: Svoboda 1974.
- Analýza vzdělávací politiky 2001*. Praha: UIV 2001.
- Baudrillard, J. J.: *O svádění*. Olomouc: Votobia 1996.
- Beck, U.: *Riziková společnost*. Praha: SLON 2004.
- Bell, D.: *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: SLON 1999.
- Bell, D.: *The Reforming of General Education*. New York 1966.
- Bell, D.: *The Coming of Postindustrial Society*. New York 1973.
- Bláha, A. I.: *Sociologie dětství*. Brno 1946.
- Bourdieu, P.: *Teorie jednání*. Praha: Karolinum 1999.
- Bourdieu, P.: *O televizi*. Brno 2002.

- Burke, P.: *Společnost vědění*. Praha: Karolinum 2000.
- Cejpek, J.: *Informace, komunikace a myšlení...* Praha: Karolinum 2005.
- Drucker, P.: *Věk diskontinuity: obraz měnící se společnosti*. Praha: Management 1994.
- Durkheim, E.: *Sociologie a filosofie*. Praha: SLON 1998.
- Foucault, M.: *Dějiny šílenství*. Praha 1993.
- Galla, K.: *Sociologie výchovy, její vývoj a problémy*. Praha: SPN 1986.
- Galla, K.: *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN 1967.
- Hájek, F.: *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: SPN 1975.
- Havlík, R. – Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál 2002.
- Havlík, R. – Novotná, M. – Prokop, J.: *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*. Praha: Karolinum 1993.
- Hroncová, J.: *Sociologie výchovy*. Banská Bystrica: UMB 1996.
- Jůva, V. (sen. a jr.): *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido 1997.
- Keller, J. – Tvrdý, L.: *Vzdělanostní společnost*. Praha: SLON 2008.
- Komenský, J. A.: *Odkaz kultuře vzdělávání*. Eds. S. Chocholová – M. Pánková – M. Steiner. Praha: Academia 2009.
- Kraus, B.: *Sociologie výchovy*. Hradec Králové 1984.
- Kraus, B.: *Žáklady sociální pedagogiky*. Praha: Portál 2008.
- Kuhn, T. S.: *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH 1997.
- Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha 2004.
- Liessemann, K. P.: *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia 2009.
- Machonin, P. a kol.: *Československá společnost*. Bratislava: Epoque 1969.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha 2001.
- Ondrejko, P.: *Úvod do sociologie výchovy*. Bratislava: VEDA 1998.
- Petrusek, M.: *Společnosti pozdní doby*. Praha: SLON 2006.
- Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Praha: SPN 1970.
- Popper, K. R. – Lorenz, K.: *Budoucnost je otevřená*. Praha: Vyšehrad 1997.
- Přadka, M. – Přadková, S.: *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Brno: UJEP 1985.
- Rabušicová, M.: *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: MU 1991.
- Rabušicová, M.: *Sociologie výchovy: přehlednutí angloamerických monografií*. *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 2.
- Rabušicová, M.: *Sociologie výchovy (vzdělávání a školy)*. In: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Grada 2009.
- Reich, R.: *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století*. Praha: Prostor 2002.
- Richta, R. a kol.: *Civilizace na rozcestí*. Praha: Svoboda 1967.
- Riesman, D.: *Osamělý dav*. Praha: Mladá fronta 1967.

- Sak, P. a kol.: *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál 2007.
- Saková, K.: *Vzdělanostní společnost*. Praha 2008. Přístupné z: [http://www.insoma.cz/fin\\_2.pdf](http://www.insoma.cz/fin_2.pdf).
- Singule, F.: *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN 1966.
- Skalková, J.: *Pedagogika a nové výzvy nové doby*. Brno: Paido 2004.
- Skalková, J.: *Humanizace, vzdělávání a výchova jako soudobý pedagogický problém*. Ústí n. L.: UJEP 1993.
- Stehr, N.: *Knowledge societies*. London: Sage 1994.
- Šíma, J.: *Sociologie výchovy*. Praha 1938.
- Šubrt, J. a kol.: *Soudobá sociologie I*. Praha: Karolinum 2007.
- Šubrt, J.: *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie*. Praha: ISV 2001.
- Váňa, J.: *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN 1963.
- Veselý, A.: *Společnost vědění jako teoretický koncept*. *Sociologický časopis*, 2004/4.
- Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN 1971.
- Wiener, N.: *Kybernetika a společnost*. Praha: NČSAV 1963.
- Weber, M.: *Autorita, etika a společnost*. Praha: Mladá fronta 1997.