

Současná etapa vývoje naší společnosti se vyznačuje neobyčejně vysokou vývojovou dynamikou. Tato skutečnost má za následek i větší společenský vliv na bezprostřední výchovné dění. Výrazem toho jsou i závěry XIV. sjezdu KSČ, které zdůrazňují mimořádný význam komunistické výchovy v současné etapě budování socialistické společnosti. Zde již nevystačíme v budoucnosti se statickým pojetím předmětu jednotlivých úzce a striktně vymezených vědních disciplín a jejich pohledem na problémy výchovy. V zájmu neustálého zkvalitňování procesu komunistické výchovy budeme se proto snažit využívat i výsledků mladých hraničních vědních disciplín, jakými jsou sociologie výchovy a mládeže, které musí pomoci marxistické pedagogice při výchově člověka pro život v socialistické společnosti.

Přitom se neobejdeme bez toho, abychom podrobili kritice výsledky práce, ke kterým dospěla buržoazní sociologie výchovy. Jde o to, že na jedné straně jsou pro marxistickou sociologii výchovy nepřijatelná ideologická východiska i závěry buržoazních sociologů výchovy, ale na druhé straně by bylo právě tak nesprávné podceňovat a odmítat tyto práce jako celek, zejména v oblasti výzkumných technik.¹

Nejde však jen o metody a techniky sociálních výzkumů, které nakonec také nejsou neutrální. V současné nemarxistické sociologii výchovy nacházíme mnoho faktografických informací o situaci a problémech života mládeže v kapitalistických zemích a často i kritické teoretické vývody a úvahy o realitě kapitalistického sociálního systému.

Při stručné analýze, která má být spolu s pokusem o vymezení předmětu marxistické sociologie výchovy ve vztahu k pe-

dagogice obsahem tohoto pojednání, budeme postupovat historicky, uplatňující metodu historického materialismu, prostřednictvím které můžeme vidět vývoj problematiky v celém jejím kontextu.

Počátky sociologie výchovy se překrývají s počátky pedagogické sociologie. V r. 1883 Lester Ward publikoval svoji *Dynamicou sociologii*,² ve které označil vzdělávání a výchovný proces za hlavní hybnou sílu lidského pokroku.

V r. 1887 začal přednášet pedagogiku v Bordeaux Emile Durkheim, který je v nemarxistických pracích v současnosti považován za jednoho z nejvýznamnějších zakladatelů sociologie výchovy jako vědy. Durkheim jako jeden z prvních pokládá výchovu za funkci společnosti. „Společnost nejenže povýšila žádoucí typ člověka na hodnotu modelu, který se musí výchovou reprodukovat, ale je to společnost sama, která tento model konstruuje. Společnost formuje výchovné ideály adekvátné svým potřebám. Tento model však není dán dopředu v přirozenosti člověka. Model člověka, který se má v nás uskutečnit prostřednictvím výchovy, není člověk, jak ho utvořila příroda, ale jakého si žádá společnost.“³

Pro Durkheima se stává výchova prostředkem, jehož pomocí společnost neustále obnovuje podmínky vlastní existence. Dospívá k názoru, že diferencovaná společnost je příčinou i diferencované výchovy, z čehož vyplývá i determinovanost systému výchovy.⁴

Zvláštní pozornost si zasluhuje i utopicko-reformistický program společenského vzdělávání Karla Mannheima.⁵ I když jeho teoretická východiska jsou mylná a hodnota jeho stanovisek je ohraničena právě jeho východisky, zaujme nás jeho pedagogický subjektivismus.

¹ Gallá, K.: *Pedagogika a sociologie*. Pedagogika 1967, č. 3, s. 338.

² Ward, L.: *Dynamic Sociology*. Appleton 1883.

³ Durkheim, E.: *Education and Sociology*. Glencoe, Free Press 1956, s. 123.

⁴ Durkheim, E.: Citované dílo, s. 117.

⁵ Mannheim, K.: *Freedom and Democratic Planning*. Routledge 1951.

Willbur B. Brookover už rozlišuje mezi pedagogickou sociologií a sociologií výchovy. Přitom usiluje o velmi zajímavé vymezování jejich předmětu.

a) Rozpracovává myšlenky, že výchova je hlavní prostředek společenského pokroku.

b) Pomoc sociologům a pedagogům vymezit definici společenských cílů, úloh a předmětu výchovy.

c) Analýza cílů, úloh a záměrů výchovy na základě rozboru společenských potřeb.

d) Aplikace sociologie na studium pedagogických témat (např. vývoj učebních osnov, aplikace na vyučovací proces apod.).

e) Analýza sociálních procesů, kterými prochází mladý člověk v rodině, škole, obci apod.

f) Učení o metodách, které je možno použít při analýze sociologických aspektů výchovy.

g) Analýza vztahů výchovné funkce k ostatním společenským procesům (škola a ostatní složky života).

h) Studium interakcí ve škole, role učitele a ostatních společenských skupin.

Pokud jde o předmět sociologie výchovy (educational sociology), Brookover ho člení na 4 skupiny:

a) Vztahy mezi výchovnou soustavou a ostatní společností (výchova a společenské třídy, výchova a kultura, výchova a společenská zařízení apod.).

b) Analýza společenské struktury školy.

c) Analýza konání osobnosti, začleňování do výchovného systému (jde tu zejména o vliv na konání člověka v samotném procesu výchovy).

d) Vztahy školy a společnosti a jejich jednotlivých článků.⁶

Florjan Znaniecki, polský sociolog žijící v USA, ve svém díle *Socjologia wychowania* vychází z principu, že výchovná činnost je druhem společenské činnosti.⁷ Z toho vyvozuje kritiku individualistické koncepce výchovy a současně společenskou podstatu výchovné činnosti. Samotná teorie výchovy je podle Znanieckého částí sociologie, podobně jako i sociologie výchovy je pro něho termínem, který by nalezl obdobu v pojmu „fyzika elektřiny“. Znaniec-

kého *sociologie výchovy* pojednává podle Gally především o společenské funkci výchovy a o společenském prostředí, ve kterém mladý člověk žije. Věnuje se i výchovným vlivům školy, rodiny, učitelů, věkové skupiny. Studuje závislost výchovných úloh z hlediska budoucích povinností mladých lidí, hlavně pokud jde o kontinuitu v kultuře, loajálnost ke společenskému zřízení atd.

Za jednoho ze zakladatelů sociologie výchovy jako vědní disciplíny u nás můžeme považovat Jaroslava Šímu, který si všímá těch společenských jevů, jež bezprostředně souvisí s procesem výchovy, a na základě toho se snaží o vytvoření teoreticko-abstraktní vědy. Zájem o sociologii výchovy nacházíme i u I. A. Bláhy, E. Chalupného, L. Koubka, F. Štampacha, L. Bradáčové a dalších.

Profesor K. Galla chápe sociologii výchovy jako poslední fázi vývoje pedagogické sociologie, která je podle jeho názoru disciplínou „méně aplikativní“ a více teoretickou. Striktní rozlišování pedagogické sociologie a sociologie výchovy není oprávněné ani podle názoru profesora Kahudy. Tématika obou uvedených disciplín je často téměř totožná, anebo se významnou měrou překrývá. Proto se i my přikláníme k názoru, že není potřebné ani nadále rozlišovat sociologii výchovy od pedagogické sociologie,⁸ protože významové odstíny mezi oběma disciplínami jsou z našeho hlediska zanedbatelné.

I. *Historicky nejstarší* a současně nejsložitější je sociologie výchovy, která vychází z rozdělení existujících vztahů ve výchově a z přehnaného zdůrazňování některých z nich. Na základě toho dochází až k vyčleňování a izolaci tzv. základních pojmů, které se absolutizují, popřípadě hypostazují. Protože většina teorií, které budeme zařazovat do této skupiny, se opírá o Rickertovo dělení věd na vědy o přírodě a na vědy o kultuře,⁹ nebo s ním nějak souvisí, budeme tyto teorie nazývat společným termínem *kulturně kritický směr* v sociologii výchovy. Pro tento idealistický směr, který má v sobě mnoho iracionálních momentů (zvláště esencionalismus a intuicio-

⁶ Brookover, W. B. — Gottlieb, D.: *Sociology of Education*. New York, American Book Comp. 1964.

⁷ Znaniecki, F.: *Socjologia wychowania*. I. díl. Warszawa 1928, s. 19. Galla, K.: *Úvod do sociologie výchovy*. Praha 1967, s. 93.

⁸ Termín pedagogická sociologie používá u nás zejména prof. Čečetka, viz. např. Čečetka, J.: *Sociologie v pedagogice*. Bratislava 1965.

⁹ Rickert, H.: *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Freiburg 1899.

nalismus), jsou charakteristické čtyři výrazné znaky:

1. zdůrazňování významu jednotlivce, kterého vyčleňují ze společnosti a připisují jeho osobnosti nadspolečenský charakter;
2. přisuzování nadspolečenského významu tzv. „vlastnímu vzdělávání“ (tj. jakému vzdělávání v užším slova smyslu);
3. dichotomizace společnosti na „Gesellschaft“ a „Gemeinschaft“, přičemž pozitivní akcent spočívá na „Gemeinschaft“;
4. „subjektivismus“ jako redukce funkce výchovných institucí.

Všechny uvedené znaky spolu úzce souvisí. První dva z nich nacházíme hlavně v díle M. Schelera, který vyzdvihuje duchovní určenost člověka, jeho tzv. mimospolečenskou velikost. Mají nadstátní, nadtrždní a mimohistorický charakter.¹⁰ Objevují se i pokusy rozpracovat fenomenologický pojem osoby. Dochází k rozlišování mezi vzděláváním v běžném slova smyslu a mezi tzv. „vlastním vzděláváním“, které se stalo základem rozlišování mezi získáváním poznatků o práci (Arbeitswissen), o vzdělání (Bildungswissen) a o spáse (Erlösungswissen). Uvedené myšlenky tvoří základ kulturně kritické sociologie výchovy. Její úzce trždní smysl je celkem evidentní. Zatímco tzv. „poznatky o práci“ mají být určeny pro dělníky a ostatní pracovníky, „poznatky o vzdělávání“ především inteligenci a odborníkům a „poznatky o spáse“ jen těm, kteří si mohli dovolit „... ústup ze světa práce na základě tohoto vzdělání“.¹¹ Z takovéto dělby vzdělávání vyplývá logicky i školní systém. Školy jsou členěny na školy vychovávající k povolání, tj. lidové a odborné (pracovní školy) a na humanisticky vzdělávající školy a školy vysoké, které mají být orientovány hlavně duchovědně a přírodovědně.

O přítomnosti iracionálních prvků můžeme hovořit například i u R. Dahrendorfa, který mimo jiné věří, že je třeba mluvit o „absolutní svobodě a absolutní individualitě jednotlivce“,¹² ba dokonce o výchově k jakémusi „desátému charakteru“ lidí, jako kdyby individualita člověka nevznikla právě ve společnosti a v procesu socializace a jako by spolu se svobodou mohly

existovat mimo společnost a nezávisle na ní.

Další moment, dichotomizace Gesellschaft a Gemeinschaft, je nesprávným chápáním socializace v odcizené kapitalistické společnosti. Společenství (Gemeinschaft) je pro většinu autorů, které zařazujeme do této kulturně kritické sociologie výchovy, příkladem primární (intimní) skupiny. Začleňování mladého člověka do společnosti (Gesellschaft), která je příkladem sekundární a odcizené společnosti, se spojuje u nich vždy s bojem proti anonymitě světa, proti zprůmyslnování, za znovuoživení lidových tradic, kultur, zvyků a zvyklostí, které jsou považovány za průvodní znaky primární skupiny (Gemeinschaft), apod. Tento boj je nesmyslný, protože se nedotýká příčin zla společnosti, podstaty, ale jen jejich projevů. Vlivu těchto teorií nezůstali ušetřeni ani Helmut Schelsky, Hans Freyer a ze starších sociologů především F. Tönnies, G. Simmel a částečně i F. Znaniecki.

V oblasti pedagogického subjektivismu jako čtvrtého znaku kulturně kritického směru v sociologii výchovy si zasluhuje zmínku Karl Mannheim. I když připisuje výchově velký význam, současně její pojetí zužuje. Podobně jako Dilthey věří i K. Mannheim, že existuje skrytý princip shody mezi duchovními a sociálními útvary v průběhu jedné kulturní epochy. Jestli se tedy podaří přeformovat jednotlivce, ovlivníme tím i jeho sociální vědomí a za tím může následovat přestavba společnosti. Takto by měla podle Mannheimu začínat i industrializace a změny ve výrobě, čehož předpoklady by měly vytvářet změny duchovní i duševní orientace.¹³ Současně s tím Mannheim přisuzuje primárním skupinám vlastní výkon výchovy. Protože však podle něho sekundární skupiny, ba celý sekundární systém společnosti není možné eliminovat, Mannheim ho doporučuje „humanizovat“ a naplnit primárními pocity (Primargefühlen).

II. Významným směrem v sociologii výchovy je pojetí, které bychom mohli nazvat *funkcionalismem*. Funkcionalistická sociologie výchovy, která má největší zastou

¹⁰ Scheler, M.: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Bern, München 1954, s. 570, a 396.

¹¹ *Philosophische Weltanschauung*. München 1954, s. 16–48.

¹² Dahrendorf, R.: *Homo Sociologicus*. Köln und Opladen 1960, s. 53.

¹³ Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*. Berlin, Neuwied 1964, s. 246–307.

pění v americké sociologii výchovy, definuje výchovu jako jednu z funkcí společnosti. Potud bychom mohli souhlasit. Tento směr však vychází z toho, že současnou kapitalistickou společností považuje za harmonicky uspořádanou a snaží se o její zachování a konzervaci. Z toho vyplývají i tři nejvýznamnější postuláty funkcionalistické sociologie výchovy:

1. Systém výchovy a vzdělávání je adekvátním výrazem společenských poměrů. Každá společnost si vytváří svůj výchovný a školský systém. Když se hospodářský nebo politický systém mění, mění se po jistém časovém odstupu i škola. Z toho vyplývá, že reformovat školství ve stabilním společenském systému není potřebné. Právě naopak, reforma ve školském systému se za takových okolností může ukázat i jako nebezpečná, disfunkční, nebo může narušit existující „organický“ soulad ve společnosti a navodit společenskou změnu.

2. Za nejvýznamnější funkci výchovy a vzdělávání je považována integrační funkce. Škola je tu údajně na to, aby dětem a mládeži ze všech společenských kruhů zprostředkovala „socializaci“ a „enkulturu“ ve smyslu vládní a vládnoucí třídní a národní kultury. Až potom se mladí lidé mohou stát plnoprávními členy velké rodiny, kterou je společnost a stát. Proto se dostává v těchto teoriích do popředí i socializační funkce školy, podobně i funkce bezpodmínečného zachování tradice školy, dále výběru podle převládajících a neměnitelných norem společnosti, zatímco funkce výchovy, která je vždy spojena i s inovací a kritičností, se buď potlačí, anebo se alespoň zanedbává. V důsledku toho mnozí autoři, poplatní těmto názorům, socializaci a výchovu v podstatě ztožňují (např. Groothof, Kob, Hellmer, Brezinka aj.).

3. Protože funkcionalistická sociologie výchovy vychází z harmonického zobrazování společnosti a za hlavní funkci výchovy považuje integraci a socializaci, nemůžeme se ani divit, že se nezabývá jinými než převážně jen mikrosociologickými kategoriemi a problémy. Nemůžeme se proto divit ani tomu, že se tu setkáváme s podobnými postoji k výchově v primární

skupině jako v kulturně kritické sociologii výchovy. Ve funkcionalistických teoriích dokonce i velká společnost má znaky primární skupiny, a proto tedy se lze věnovat mikrosociologickým jevům.

Vycházejíc z uvedených tří postulátů dostává se dnes funkcionalistická sociologie výchovy do slepé uličky. Ve svých teoriích vlastně nepokročila dále, než svého času sociologie výchovy E. Durkheima. Podle něho je výchova identická se socializací. Má budovat pro společenský systém takový stupeň homogenity, který by zaručoval, že zůstane zachován.¹⁴

Do tohoto směru můžeme počítat Willarda Wallera, který v r. 1932 poprvé analyzoval školu jako sociální jev a systém, dále Robbinse (Educational Sociology, New York 1953), R. J. Havighursta, B. L. Neugartena, B. E. Mercera a E. R. Carra. Nejvýznamnějším je však T. Parsons, který rozpracoval po formální stránce téměř dokonalejší systém v rámci školní třídy.¹⁵

III. Největším přínosem pro rozvoj interdisciplinárního přístupu k problematice výchovy mládeže je *marxistická sociologie výchovy* a dialektický směr v sociologii výchovy, který má k marxistické sociologii nejbližší. Marxistická sociologie výchovy představuje především negaci kulturně kritické sociologie jako vědy. Odhaluje její třídní kořeny a její nevědeckost, náboženský iracionalismus a izolovanost od praxe. Ve vztahu k funkcionalistické sociologii výchovy podrobuje kritické analýze poplatnost buržoazním teoriím státu a poukazuje na její nedostatek dynamičnosti v chápání společenského vývoje, jehož cílem je úsilí zachovat společenský pořádek, založený na soukromém vlastnictví výrobních prostředků.

Při koncepci své teorie a metod vychází marxistická sociologie výchovy především z několika zásad. Jsou to:

1. Třídnost výchovy a vzdělávání, ideologie dělnické třídy jako vedoucí síly společnosti, úsilí využít školy jako nástroje diktatury proletariátu.

2. Zdůrazňování společenského charakteru osobnosti člověka v procesu jeho vývoje.

¹⁴ Durkheim, E.: *Education and Sociology*. Glencoe, Free Press 1956, s. 70.

¹⁵ Parsons, T.: *The School Class as a Social Sys-*

tem. Some of its Functions in American Society. In: A. H. Halsey — J. Floud — C. A. Anderson: *Education, Economy and Society*. New York 1961.

3. Taková definice výchovy, která je orientována na společenskou praxi a konání, jako výkon, jako funkce socialistické společnosti, což je projevem principu jednoty teorie a praxe ve výchově, jako jeden ze základních postulátů marxistické koncepce výchovy a vzdělávání.

4. Přenesení hodnotového akcentu ze staticky pojaté primární společnosti na socialistickou společnost a její význam pro mladého člověka.

5. Koncentrace výchovných intencí na společnost a školní systém jako celek, z čehož vyplývá i interdisciplinární přístup k problémům mládeže a výchovy.

Marxistická sociologie výchovy považuje především za podstatné umožnit plný duševní a tělesný rozvoj nejširšímu okruhu lidí a ne pouze privilegované vrstvě, respektive třídě, přičemž tento rozvoj musí sloužit dobru celé společnosti.

Počátky revoluční koncepce sociologie výchovy orientované na socialistickou společnost nacházíme již v díle K. Marxe, především pokud jde o otázky organizace školství. Vzdělání je podle Marxe úzce spjato se strukturou a stavem ekonomického systému dané společnosti. V Komunistickém manifestu říká, že buržoazní ideje jsou především produktem kapitalistických výrobních a vlastnických vztahů.

V důsledku toho vidí Marx možnost rozšíření a prohloubení vzdělání pro všechny především revoluční přeměnou vlastnických vztahů. Marx již v r. 1848 geniálně uplatňuje požadavek veřejné a bezplatné výchovy všech dětí a mládeže. Možnosti svobodného a univerzálního vzdělávání spojuje Marx s dalším vývojem společnosti, především průmyslové výroby. „V té míře, jak se průmysl vyvíjí, bude tvorba skutečného bohatství závislá na pracovním čase a množství použité práce... což... bude mnohem více závislé na všeobecném stavu poznání a pokroku technologie, jako i uplatnění vědy na produkci...“ Když vývoj techniky postupně vytvoří materiální bázi společnosti, bude možné tuto bázi charakterizovat jako „... možnost univer-

zálního rozvoje individua“.¹⁶ Marx důsledně aplikuje kritiku třídního principu v otázkách výchovy v kapitalistické společnosti. V *Manifestu* říká: „Tak, jako zánik třídního vlastnictví se jeví měšťákovi jako zánik výroby samé, tak i zánik třídního (podtrhl T. P.) vzdělání je mu zánikem vzdělání vůbec.“¹⁷ Marx dále velmi jednoznačně ukazuje, jak je výchova určována společností. „Komunisté si nevmýšlí vliv společnosti na výchovu, pouze mění charakter výchovy, zbavují ji vlivu vládnoucí třídy.“¹⁸ Když Marx píše ve svých *Tezích o Feuerbachovi* v r. 1845, tedy ještě předtím, než *Manifest Komunistické strany* užíval světlo světa, že „Filosofové pouze svět různě vykládali, jde však o to, změnit ho“, má na mysli i výchovu jako součást úsilí o změnu světa. To nejlépe dokumentují některé části jeho *Kapitálu*²⁰ i pozoruhodná místa v jeho *Občanské válce ve Francii* v r. 1871, kde poukazuje na úsilí Komuny „... nahradit páterské ohlu-pování osvětou učitele“.²¹

Marxovy myšlenky o výchově a vzdělávání poprvé uvádí do života v socialistickém státě V. I. Lenin. V jeho *Návrhu Programu KS(b)* na úseku školství si všímáme úkolu „... dokončit proměnu školy, která začala Říjnovou revolucí v r. 1917 z nástroje třídního panství na nástroj zničení tohoto panství“.²² Škola se musí stát podle Lenina „... nástrojem diktatury proletariátu, tj. nejen hlasatelkou komunistických zásad ve všeobecnosti, ale i hlasatelkou ideového, organizačního, výchovného vlivu proletariátu na poloproletářské a neproletářské vrstvy pracujících mas v zájmu potlačení odporu vykořisťovatelů a uskutečnění komunistického zřízení“.²³ Lenin důsledně aplikuje principy vedoucí úlohy dělnické třídy jako nejpokrokovější společenské třídy i ve výchově. Je to její ideologie, její organizační a mocenský vliv na výchovu, které se realizují ve výchovných cílech socialistického státu v organizaci a řízení školství, v přípravě učitelů a vychovatelů.

Marxovy a Leninovy myšlenky se sna-

¹⁶ Marx, K.: *Grundrisse der Kritik politischen Ökonomie*. Berlin 1953, s. 438 a 440.

¹⁷ Marx, K. — Engels, B.: *Manifest Komunistické strany*. Praha 1962, s. 65.

¹⁸ Tamtéž, s. 69.

¹⁹ Marx, K. — Engels, B.: *Vybrané spisy*, sv. II. Praha 1950, s. 423.

²⁰ Marx, K.: *Kapitál*. Díl I. Bratislava 1955, s. 512–534 (kapitola *Továrenské zákonodárství. Ustanovení o ochraně zdraví a o výchově*).

²¹ Marx, K. — Engels, B.: *Vybrané spisy*, sv. I. Praha 1950, s. 547.

²² Lenin, V. I.: *Spisy* 29. Bratislava 1954, s. 111.

²³ Tamtéž, s. 111.

žili ve dvacátých letech rozpracovávat marxisticky orientovaní sociologové na Západě (Kawerau, Müller-Lyer, Vearting, Simsen aj.), ale důsledně marxistických prací z oblasti sociologie výchovy je jen velmi málo. Marxistická sociologie výchovy nachází příznivější podmínky pro svůj rozvoj vlastně až po druhé světové válce. Její vývoj se, rovněž jako i vývoj všeobecné sociologie, u nás později komplikuje. Největších úspěchů dosahuje v Polsku (např. Kloskowska, Lutyński, Kwilecki, Kowalski), zejména v oblasti vysokých škol (Nowak, Szczepański).²⁴ V současném období se úspěšně rozvíjí marxistická sociologie výchovy i v Maďarsku, Bulharsku a NDR (např. práce Ústředního institutu pro výzkum mládeže v Lipsku).²⁵ V SSSR je to I. S. Kon, který podrobil pronikavé analýze proces přetváření člověka v osobnost.²⁶ Zvláštní pozornost věnuje přitom vývojovým stádiím člověka, socializačním mechanismům, přičemž se dotýká i otázek generačních, hodnotových orientací, ideálů a vzorů mládeže, hledání smyslu života, tedy otázek, bez řešení kterých si těžko můžeme představit úspěšné výchovné působení.

Sovětská sociologie výchovy a mládeže velmi svědomitě a v hojném počtu poskytuje informace, které ve vztahu k pedagogice znamenají především :

a) pohled na současnou situaci jako na výsledek vzájemné interakce sovětské společnosti, reprezentované především výchovným působením, a sovětské mládeže;²⁷

b) zasvěcený sociologický pohled na otázky výchovy sovětské mládeže a výchovných snažení na základě početných empirických cílů.²⁹

c) bezprostřední přínos při stanovování výchovných cílů.²⁹

Obrovský rozmach sociologie výchovy v SSSR, který ve své šíři a bohatství na tomto místě není možné popsat, je sou-

časně znakem společenské objednávky v této oblasti.

Naše chápání předmětu marxistické sociologie výchovy výrazně odlišuje tuto sociologickou disciplínu od disciplín buržoazních po kvalitativní stránce.

Vznik hraničních disciplín, jakými jsou sociologie výchovy, popř. sociologie mládeže, byl vyvolán především vzrůstajícím významem mládeže v současné společnosti. Ukázalo se, že statické pojetí vědních disciplín, které úzkostlivě dbaly o svou „samostatnost“ a snažily se, aby nepřekročily rámec svého striktně a jednoznačně definovaného předmětu, svým zájmem způsobily, že tyto disciplíny nemohly odpovídat na některé naléhavé otázky týkající se místa mládeže ve společnosti v celé šíři a hloubce. O mladého člověka, žijícího ve společnosti, se zajímá nakonec pedagogika a sociologie. Zatímco pedagogika sleduje, jak se jednotlivec stává člověkem, přičemž usiluje aktivně k tomuto procesu bezprostředně přispívat, sociologie sleduje proces „zspolečnění“ jednotlivce, analyzující podmínky života společnosti, ve kterých tento proces probíhá. Z uvedeného vyplývá i vztah obou vědních disciplín. Především nemůžeme mluvit o exkluzivním vztahu vyloučení druhého. Jak sociologie, tak i pedagogika představují autonomní vědní disciplíny a ve vztahu k sobě navzájem nemůže žádná z nich vystupovat jako nadřazená. Obě vědní disciplíny představují v konečném důsledku pohled na tutéž skutečnost, i když z různých stran.

Vztah sociologie výchovy má své kořeny v zájmech sociologie na výchově a pedagogiky na společnosti. Zatímco sociologie zabezpečuje a poskytuje pro výchovu poznatky z oblasti sociálního života, pedagogika může chápat společnost jako prostor, ve kterém může výchovu konkrétně

²⁴ Markiewicz, W.: *Socjologia Polska*. Studia Sociologiczne 1970, č. 1, s. 5–39.

²⁵ Podrobněji o rozvoji sociologie mládeže pojednává sborník *Sociológia mládeže v socialistických krajinách*. Bratislava 1970 (studijní materiál Sociálněvědní akademie Slovenska).

²⁶ Kon, I. S.: *Sociologie osobnosti*. Praha, Orbis 1971.

²⁷ Např. Grušin, B. — Čikin, V.: *Ispověď pokolení*. Moskva, Molodaja Gvardija 1962. Ikonnikova, S. N. — Lissovskij, V. T.: *Molodož o sebe i svoich sverstnikach*. Leningrad, Lenizdat 1969. Členov, M. A.: *Polovaja perepis moskovskogo studenčestva i jeho obščestvennoje značenie*. Moskva 1969. Grušin,

B.: *Svobodnoje vremja*. Moskva, Mysl 1967 aj.

²⁸ Např. Subkin: *Molodož vstupajet v žizn*. Voprosy filosofii, 1965, č. 5. *Rabota partijnych organizacij po povyšenuju roli Komsomola v vospitanii molodoži*. Moskva, Nauka 1967. Kisselova, A. A.: *K voprosu o motivach povyšeniya obščestvennogo urovnja molodogo rabočego*. Leningrad 1967 aj.

²⁹ Např. Taželnikov, E. M.: *Lenin o molodoži*. Voprosy filosofii, 1970, č. 1. Lissovskij, V. T.: *Ziznennye plany molodoži*. Leningrad 1968. *Ziznennye plany molodoži*. Sverdlovsk 1966. Titma, M. Ch.: *Cennosti ulijajuščije na vybor profesii*. Voprosy filosofii, 1969, č. 4 aj.

realizovat. Chápeme-li marxistickou pedagogiku jako vědu o komunistické výchově a výchovnou činnost jako „... řízení procesu formování člověka vzhledem k dosahování jeho společensky žádoucích výsledků“,³⁰ nemůžeme zavírat oči před tím, že výchova obsahuje sociologický moment a společnost pedagogický moment. To, že výchova, a to jakákoliv, má ve své podstatě společenský charakter, umožňuje specificky sociologické poznávání výchovy. To je základ, na kterém se dnes konstituuje marxistická sociologie výchovy. K. Galla v této souvislosti říká, že „poznávání skutečností, kterými se zabývají pedagogické vědy, ukázalo, že tyto skutečnosti jsou společenské povahy“.³¹ Sociologie výchovy přitom však zůstává disciplínou sociologie, ne pedagogiky, právě tak, jako se rozvíjí relativně samostatné studium společnosti v pedagogickém smyslu, které je a vždy zůstane pedagogickou disciplínou (sociální pedagogika).

V praxi se často setkáváme s protichůdnými otázkami ve vztahu sociologie a pedagogiky. Jednou se setkáme s tezí o sociologickém určení výchovy, jindy zase s tezí o pedagogickém určení společnosti. Právě v důsledku takového rozporného chápání vztahu pedagogiky a sociologie dochází k nesprávnému chápání, popř. k přeceňování výchovy (pedagogismus), anebo výzkumu společnosti (sociologismus).

Další problém vztahu pedagogiky a sociologie obsahuje otázku výchovných cílů. Výchovné cíle nemůže pedagogika stanovovat sama. Zde musí kromě filosofie, historie a ekonomiky pomoci i sociologie. „Cíl výchovy je kategorií širší, sociální, tj. ekonomickou, politickou, kulturní i mravní, a nejen pedagogickou“.³² Při komplexnosti požadavků, které klade společnost na školu jako na nejzodpovědnějšího představitele výchovy, se škola lehce může ocitnout v pozici „plachetnice na rozbouřeném moři“. V důsledku nedostatečného „navi-

gačního“ plánu (cílů výchovy) a nepřiměřeného zřetele na „povětrnostní podmínky“ (společenská situace) ji může každý víchř obrátit, ba i vyhodit. A naopak, sociologie nemůže přehlížet při dynamickém pojetí společnosti vliv, který se realizuje ve společnosti prostřednictvím institucionálního výchovného působení, a to ať již jde o společenské postoje, normy, hodnocení, názory, ideály, vzory chování apod., anebo o lidské konání samé.

Ze vzájemného působení a spolupráce sociologie a pedagogiky se dozvídáme i to, jaká je vazba mezi ideologií výchovy, existující strukturou třídní společnosti a způsobem jejího života, jak se to odráží ve výchovné praxi. Cílem marxistické sociologie výchovy není „akademická“ výchova, odtržená od analýz konkrétních sociálně historických podmínek života mládeže a společnosti. E. M. Taželnikov v této souvislosti upozorňuje, že již Leninovi bylo „... organicky cizí zkoumání mládeže jako čehosi abstraktního, izolovaného od sociální situace, od třídních bojů“.³³ Podle Lenina není a nemůže být „mládež vůbec“, ale je pouze mladá generace dané společnosti, daných tříd a sociálních skupin...³⁴ Národním příkladem takového pronikavé analýzy je Leninova stať *Úkoly revoluční mládeže*,³⁵ ve které ukazuje na příkladech diferencovaného přístupu k jednotlivým skupinám studentů na odraz třídních zájmů a politických skupin celé společnosti.

Sociologie jako společenská věda si všímá především několika specializovaných oblastí našeho života. Jsou to tyto úseky sociologie:

1. společenské instituce (sem zařazujeme i sociologii výchovy, sociologii školy),

2. úseky, které zkoumají různé typy lidských pospolitostí (z hlediska našich potřeb bude nás zajímat zvláště výzkum malých skupin, společenských vrstev, profesionálních kategorií a zvláště výzkum mládeže),

³⁰ Kozel, F.: *K materialistickému pojetí výchovy*. Praha 1966, s. 71.

³¹ Galla, K.: *Pedagogika a sociologie*. Pedagogika, 1967, č. 3, s. 332.

³² Galla, K.: *Pedagogika a sociologie*. Pedagogika, 1967, č. 3, s. 338.

³³ Taželnikov, E. M.: *Lenin i moložož*. Voprosy filosofii, 1970, č. 1, s. 13.

³⁴ Lenin, V. I.: *O mládeži*. Bratislava 1955, s. 97–111.

³⁵ Lenin v této souvislosti píše: „... studentstvo je nejživěji reagující částí inteligence a inteligence se právě proto nazývá inteligencí, protože nejvše-

doměleji, nejrozhodněji a nejpřesněji odráží a vyjadřuje vývoj třídních zájmů a politických skupin v celé společnosti. Studentstvo by nebylo tím, čím je, kdyby jeho politické seskupení neodpovídalo politickému seskupení celé společnosti, „odpovídalo“ ne ve smyslu úplné proporcionálnosti studentských skupin a skupin společnosti podle jejich síly a počtu, ale v tom smyslu, že ve studentstvu nevyhnutelně a neodvratně existují ty skupiny, které existují i ve společnosti.“ (Lenin, V. I.: *Úkoly revoluční mládeže*, List I. Lenin, V. I.: *O mládeži*. Bratislava 1955, s. 98 a 99.)

3. speciální zkoumání společenských procesů (ze kterých nás bude zajímat především proces socializace, vznik subkultury mládeže, hodnotových orientací, hodnotových a politických postojů mládeže apod.).

V pravém slova smyslu sociologických publikací o mládeži, ať již jde o sociologii výchovy, anebo o sociologii mládeže, je neobyčejně málo, zvláště jestliže porovnáme tyto dvě disciplíny s ostatními společenskovedními disciplínami. Mládeži se skutečně doposud některé disciplíny věnují více než sociologie. Ať je to pedagogika, některé hraniční disciplíny (sociální pedagogika, pedagogická psychologie, sociální psychologie), vývojová psychologie, antropologie, medicína (např. pediatrie, dorostové a sociální lékařství) apod., postihují problémy mládeže neporovnatelně dále a důkladněji než sociologie. Příčinu vidíme v tom, že mladost je neporovnatelně těžší vystihnout sociologicky než např. biologicky, psychologicky, popř. pedagogicky apod. Mnozí významní sociologové ještě dnes tvrdí, že mladost např. není možné vystihovat příslušnou společenskou rolí. Je možné se však oprávněně domnívat, že i kdyby mládež nebyla specifickým útvarem společnosti, jednání mladého člověka bude vždy spouštěno tím, co nazýváme mladostí a co se určitě projevuje nejen duševně a tělesně, ale nutně i společensky. A právě zde je třeba hledat sociologické aspekty lidské mladosti, se všemi důsledky pro výchovu.

Když přistoupíme na existenci sociologických aspektů mladosti, budeme se v sociologii zajímat především o dva okruhy problémů:

1. jak se mladí lidé chovají ve společenských podmínkách a institucích naší socialistické společnosti,

2. jak se chovají společenské instituce a jak ovlivňují zařazování mladých lidí do společnosti.

V obou uvedených případech se setkáme s významným překrýváním sociologie výchovy a mládeže.

Sociologie výchovy představuje speciální sociologickou disciplínu. Zatímco sociologie sleduje ucelené oblasti společenských jevů, výstavbu jejich teorie, pojmového systému jako věda, která je součástí věd o společnosti, sociologie výchovy jako speciální sociologická disciplína je součástí

zároveň i věd o výchově, sledujíc jednotlivé specifické sociální jevy (výchova). Lze říci, že do určité míry v tomto smyslu zkoumá sociologie výchovy mládež jako objekt i jako subjekt výchovy. Úkolem sociologie výchovy jako speciální sociologické disciplíny bude poznávat ty souvislosti, které můžeme abstrahovat v předmětu společenskovedního výzkumu komplexu věd o výchově a vzdělávání jako *sociogenní* svým smyslem, hodnotou anebo alespoň posláním. Výsledky výzkumů sociologie výchovy mluví tedy o sociálním charakteru jevů výchovy, které mohou být využity jako poznatky rozvíjející a korespondující s příslušnou speciální pedagogickou disciplínou, resp. s pedagogikou všeobecnou.

Sociologii výchovy nelze definovat pomocí věkového ohraničení. Výchovu dnes již nerozumíme pouze přípravu mladého člověka pro budoucí život. Výchova nekončí ani opuštěním střední, ba dokonce ani vysoké školy. Proto sociologii výchovy nelze dávat do souvislosti pouze s mládeží, i když mládež tvoří doposud těžiště její pozornosti.

Sociologie výchovy, identifikujíc sociální pozadí mládeže, zvláště ve výchovných zařízeních, umožňuje pedagogice a pedagogům zkvalitňovat přenos kulturních hodnot na mladou generaci.

Sociologie výchovy pomáhá zpracovávat i kritéria úspěšného začleňování mládeže do společnosti, do společenského života a praxe. Toto začleňování neovlivňují pouze výchovné faktory, sociologie výchovy je však zobecňuje jako předmět své pozornosti při jiných faktorech.

Pro rozvoj pedagogiky i sociologie je velmi důležité, abychom mohli zkoumat mládež jednou z hlediska pozice subjektu, jednou z hlediska určujícího, jindy z hlediska určovaného. Sociologie výchovy se bude tedy zabývat jednak otázkami společenských záměrů vůči mládeži, které se integrují v procese výchovy, jako určujícími faktory a vychovávaná mládež bude v tomto smyslu vystupovat jako objekt výzkumu, jako bezprostřední danost objektu poznání. Přitom „předmět“ výchovy — mládež — nikdy nelze chápat jako pasivně se přizpůsobující objekt. Zvláště v socialistické společnosti působí mládež nejen jako spoluúčastník vlastní výchovy, ale především jako relativně samostatný subjekt

společnosti, který si uvědomuje sám sebe, ovlivňuje svým způsobem vývoj společnosti a svým významem přesahuje rámec školy, což nalézá svůj výraz ve vlivu mládeže na různé oblasti společenského života, zvláště na ekonomiku (např. výroba pro mládež), kulturu (umění, móda, literatura, architektura, celá subkultura mládeže apod.), společenské prostředí apod. Sociologie výchovy se bude zabývat i těmito otázkami, neboť „... právě mládeži patří skutečná úloha vybudovat komunistickou společnost“.³⁶ Takovýto přístup k naší problematice představuje konkrétní marxistický přístup ke kategorii mládeže v rovině dialektického subjekt-objektového vztahu. Takto chápal výchovu i mládež i V. I. Lenin, jako objekt i subjekt společenských vztahů, jak to vyplývá z jeho článků *Úkoly revoluční mládeže*.³⁷

Резюме

Паник Т.: К вопросам направленности социологии воспитания

В интересах постоянного улучшения качества коммунистического воспитания на современном этапе строительства социалистического общества мы должны стремиться использовать также результаты молодых смежных научных дисциплин, какими являются социология воспитания и молодежи, которые должны помочь марксистской педагогике при воспитании человека для жизни в нашем обществе.

При помощи критики результатов работ немарксистской социологии воспитания, анализа ее исторического развития, а также попытки дать точное определение предмету марксистской социологии воспитания в отношении к педагогике возможно отразить проблематику социологии воспитания во всей связи.

Характерные различия во взглядах на рамки соотношений социологии воспитания позволяют нам отличать по сути дела три стадии развития социологического воспитания. Это культурно-критическое направление в социологии воспитания, которое одновременно является в историческом отношении самым древним; дальше это функционализм, самый важный из современных немарксистских направлений в социологии воспитания и, наконец, высшая стадия в развитии этой научной дисциплины — марксистская социология воспитания.

Марксистская социология воспитания конституируется на основе соотношений социологии и воспитания. Статическое понимание обеих дисциплин, щепетильно заботящихся о своей «самостоятельности», преодолеваются марксистским подходом к проблематике молодого человека, в котором нет места для того

чтобы ставить одну дисциплину выше другой. Отношение социологии и воспитания уходит своими корнями в заинтересованность социологии в воспитании и педагогики в обществе. Между тем как социология обеспечивает для воспитания сведения из области социальной жизни, педагогика понимает общество как пространство, в котором она может реализовать воспитание. Таким образом воспитание содержит социологический и социология и общество содержат педагогический момент. Общественный характер воспитания дает возможность изучать его в специфическом социологическом отношении.

Марксистская социология воспитания отрицает положение о социологическом определении воспитания, равно как и о педагогическом определении общества.

Социология воспитания представляет собой специальную социологическую дисциплину. Но между тем как социология следит за полными сферами общественных явлений, строением их теорий, понятийной системы, как наука, являющаяся составной частью наук об обществе, социология воспитания, как специальная социологическая дисциплина, одновременно является составной частью также наук о воспитании, следя за отдельными специфическими социальными явлениями (воспитание). Задачей социологии воспитания будет познавать те связи, которые в предмете общественнонаучного исследования наук о воспитании и образовании можно абстрагировать как социогенные по их смыслу, значению или хотя бы назначению.

Поскольку дело касается молодежи, то марксистская социология воспитания изучает ее как объект и субъект воспитания. Такой подход к нашей проблематике представляет конкретный марксистский подход к категориям молодежи, в уровне диалектического субъектно-объектного отношения. Таким именно образом — как объект и субъект общественных отношений — понимал воспитание молодежи и В. И. Ленин.

Summary

Pánik T.: Sociology of Education: Comments on the Issues of Its Orientation

With a view to continuously improving the quality of communist education in the present stage of building up the socialist community, we must strive to apply the results of young marginal scientific disciplines, such as e. g. the sociology of education and youth; these must help Marxist pedagogy in educating man for the life in our society.

In criticizing the results of the non-Marxist sociology of education, in analysing its historical development, as well as in attempting to define the subject of the Marxist sociology of education in relation to pedagogy, it is possible to grasp the problems of the sociology of education in their whole context.

³⁷ Lenin, V. I.: *Spisy* 7. Bratislava 1957, s. 34—46.

³⁶ Lenin, V. I.: *O mládeži*, Bratislava 1955, s. 237.

The characteristic differences in the views of the reference frame of the sociology of education enable us to differentiate, in substance, three developmental stages of the sociology of education: 1. the cultural-critical trend in the sociology of education — this is simultaneously the historically oldest one, 2. functionalism, the most significant of the contemporary non-Marxist trends in the sociology of education, and 3. the highest stage in the development of this scientific discipline, i. e. the Marxist sociology of education.

Marxist sociology of education is constituted on the basis of mutual relations between sociology and education. The static conception of both these disciplines, anxiously caring about their "independence", is outdone by the Marxist approach to the problems of the young which excluded the possibility of placing one discipline before the other. The relation of sociology and education has its roots in the interest of sociology in education and in the interest of pedagogy in society. While sociology secures the findings from the area of social life for education, pedagogy conceives society as a space in which education can be realized. Thus education contains a sociological moment, while sociology and society contain a pedagogical one. The social character of education also renders possible its specific sociological research.

Marxist sociology of education rejects the thesis of the sociological determination of education as well as of the pedagogical determination of society.

Sociology of education represents a special sociological discipline. Whereas sociology studies whole areas of social phenomena and endeavours to build up their theory — the conceptual system — as a science forming a part of the sciences of society, the sociology of education as a specific sociological discipline is simultaneously a part of the sciences of education, studying individual specific social phenomena (education). Sociology of education will be concerned with grasping the connections that may be abstracted in the subject of social-scientific research into the sciences of education and culture as sociogenous in their sense, value, or at least in their mission.

As regards youth, Marxist sociology of education studies it as both an object and a subject of education. Such an approach to the problems referred to above represents the concrete Marxist approach to the categories of youth on the level of the dialectical subject-object relation. Also V. I. Lenin conceived the education of youth in this way — as an object and a subject of social relations.