

Učitelé používají sociologii v situacích kdy je potřeba změnit chování žáků, a využívají k tomu model společnosti. Pracují také se sítí společenských vztahů, které školu jako sociální instituci ovlivňují. Učitelé se tak vědomě či nevědomě mohou stát sociology. Znalosti ze sociologie výchovy kvalitu nijak nezaručují. Přesto mohou přispět ke zlepšení výchovného procesu.

Nebezpečí neadekvátního studia se ovšem nesmí opomíjet. Hargreaves upozorňuje na vytváření sociologických mýtů. Psychologický pohled na dítě bývá nahrazován osudovou přeurčeností dítěte sociálním prostředím. Např. dítě ze špatných sociálních poměrů má těmito poměry omluveny své problémy ve škole. Další mýtus – kulturní zanedbanost, vznikl ze špatně zpracovaných sociologických studií, kde kulturní rozdíly byly špatně interpretovány jako úplná absence kultury (Hargreaves, 1972).

Jedním z úkolů učitelů jako sociologů při vyučování, ale i mimo ně, je úsilí vyzdvihnout „učení se“ jako „sociální přirozenost“.

Pedagogové by neobstáli jako sociologové, kdyby nepřijali konflikt jako přirozený jev v každé výchovné instituci. Ve škole první příčinou sporů je rozdílnost postavení učitele a žáka. Druhá příčina sporu vyplývá z povinnosti školní docházky. Třetí příčinou konfliktů je fakt, že učitelům nejsou žáci vybráni, ale určeni. Právníci a lékaři si svou klientelu vybírají, a proto ji mohou lépe uspokojit. Žáci si nemohou tak lehce změnit učitele, jako to mohou dělat u lékařů či právníků. Školní konflikty většinou vylučují jedno řešení — vzájemné vyhýbání se.

Studium sociologie či sociologie výchovy je pro školy s pedagogickým zaměřením tedy nezbytné.

Literatura

- Hargreaves, D. H.: *Interpersonal Relations and Education*. London, 1972

Sociální a sociologická orientace v soustavě pedagogického vědění

Stanislava Kučerová

Členění pedagogiky

naráží na značné těžkosti, dané předmětem, kterým je *člověk v situaci výchovy*. Člověk se mění, vyvíjí, jeho ontogeneze i fylogeneze je mnohostranně

podmíněna (faktory biologickými, psychologickými, společenskými a kulturními). Rovněž *situace výchovy* je polymorfni ve vertikálním pohledu historickém i v horizontálním pohledu na společenskou stratifikaci, společenskou dělbu práce a funkcí. Jiné třídění vyžadují potřeby společenské praxe, jiná hlediska se uplatní při sebereflexi vědy samé.

Základní obory, které činí pedagogiku pedagogikou jako zobecnění, zahršení a zároveň východisko všech dosavadních i budoucích pedagogicky relevantních pokusů a snah, jsou *obecná pedagogika* a *dějiny pedagogiky*.

Konkrétní obory komplexní pedagogické teorie a praxe se zřetelem na věkové či jiné zvláštnosti edukantů jsou *pedagogika rodinná, předškolní, školní, dospělých, zvláštní, sociální* (ve smyslu pomoci ohroženým jedincům či skupinám) aj.

Konkrétní obory specifického pedagogického působení se zřetelem na dílčí, přesně vymezené cíle představují *oborové didaktiky, pedagogika volného času, ekologická, sexuální, dopravní, museální, podniková, mediální, interkulturní* (ve smyslu porozumění různých etnických skupin) aj.

K teoretickým zřetelům při třídění pedagogických směrů patří zřetel k *metodě*, která se k získávání pedagogických poznatků používá. Velkou skupinu metod představují *metody filosoficko-historické*, podle kterých je pak ta či ona pedagogika označována jako *pedagogika*

- *historická*
- *komparativní*
- *hermeneutická* (snaží se uchopit pedagogicky významné obsahy, které nabyly „výrazu“ prostřednictvím „prožitku“ a „porozumění“)
- *fenomenologická* (usiluje o „zření podstaty“ při deskripci a analýze pojmů a jejich struktur)
- *dialektická* (zřetel na dynamickou souvztažnost jevů)
- *systémová* aj.

Druhou velkou skupinu metod představují *metody empirické*, různé formy pozorování, sebezpozorování, volné pozorování, kazuistika, popis, test, statistika, pokus, experiment. *Experimentální pedagogika* je zvláštní případ *pedagogiky empirické*.

Všechny uvedené metody jsou použitelné a legitimní, žádnou z nich však není radno absolutizovat. Metoda netvoří celou pedagogiku, různými metodami nevznikají různé druhy vědecké pedagogiky. Přecenění kterékoli metody je nebezpečné, jeden princip zkoumání nemůže být práv všem pedagogickým problémům.

Další teoretické dělidlo je *vztah pedagogiky k příbuzným vědám*. Tento vztah zakládá nejen přiliv žádoucích poznatků o člověku z hlediska biologie,

fyzilogie, psychologie, sociologie apod., ale i vznik hraničních (mezních) disciplín, které výtěžky bádání speciálních věd spojují s potřebami výchovy člověka (*pedagogická biologie a zdravotěda, pedagogická psychologie, pedagogická sociologie*).

Jiné hledisko, které se stalo určujícím pro některé hlavní směry pedagogického myšlení, je otázka, který je hlavní referenční bod, nejvyšší cíl pedagogického usilování. Může to být *společnost, kultura* nebo *osobnost*. Je-li vztah jedince a společnosti chápán jako nejdůležitější, vznikají systémy *pedagogiky sociologické*, zvané též *sociální*. Je-li sociálnost člověka absolutizována, stává se výchova jako funkce společnosti sociologickou kategorií a specificky pedagogické se ztrácí.

Orientací výchovy na sféru hodnot, kultury, kterou společnost disponuje a které se vychovávaný stává dědicem, kterou v sobě nově oživuje, prožívá a rozšiřuje, se vyznačují *systémy pedagogiky hodnot*.

Interpretace pedagogického vztahu jako vztahu osobnosti k osobnosti, sebepochopení i pochopení druhého, odpovědnosti ve vzájemných mezilidských vztazích, případně i k transcendentní Osobě, která garantuje lidské určení a řád, charakterizuje *systémy pedagogiky personalistické* (různé světonázorové i náboženské orientace).

V dějinách pedagogiky se rozvíjely směry *sociální, kulturní* (nebo *hodnotové*) a *personalistické pedagogiky* po sobě a proti sobě. (Pole vzájemných konfrontací se ještě rozšířilo nástupem pedocentrické orientace, reformní pedagogiky a jejich rozmanitých směrů a škol (Montessori, Freinet, Waldorf, psychoanalytická, antiautoritativní, anarchistická, antipedagogika...)). Současná vědecká pedagogika usiluje o smír a vzájemné sjednocení koncepcí, chápajíc je jako stránky většího celku, poukazujíc na jejich vzájemnou vnitřní souvislost.

O tom, jak se člověk stává člověkem, nelze vypovídat bez účasti biologické, psychologické a sociologické antropologie. Člověka tvoří bios, psyché, societas, *pedagogický akt má vždy stránku biologickou, psychologickou a sociologickou*. Integrační vztah pedagogické antropologie k antropologiím ostatním je přímý, nikoli zprostředkovaný.

Nikoli:

↑	pedagogický aspekt
	sociologický aspekt
	psychologický aspekt
	biologický aspekt

Nýbrž:

↑	pedagogický aspekt		
	biolo- gický aspekt	psycholo- gický aspekt	sociolo- gický aspekt