



Třetí vlna sociologie vzdělávání: Kritický přístup pro globalizovaný i partikularizovaný svět¹

The Third Wave of the Sociology of Education: An Approach for a Globalized and Particularized World

Popkewitz, Thomas S., Jennifer Diaz, Christopher Kirchgasler (eds.) –
*A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions
and Difference*. New York, Routledge 2017, xii + 268 s.

Jitka Wirthová

ABSTRACT This review study is devoted to the book by Thomas Popkewitz and his collaborators titled *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Differences*. Their work is framed in the context of the current development of the sociology of education in its epistemological “waves” and linked with the Czech context as well. The interpretation of this book is based on the idea of the so-called third wave of the sociology of education, which explores the formation, legitimisation, and reproduction of knowledge in the field of education. A considerable number of contemporary scholars are trying to understand the conditions of contradictions in contemporary educational environments and to deal with the problematization of critical approaches. They are connected to the sociological and philosophical development of pragmatist, postanalytical and poststructuralist approaches in opposition to Marxist, postmodernist and textualist approaches, although their research intention is still critical. This article shows how the historical method developed by Popkewitz and his collaborators attempts to bridge the dichotomies of previous “waves”. In spite of some unclear places in the book, the sociology of education gets a chance not to lag behind contemporary sociology.

KEY WORDS sociology of education, Popkewitz, critique, pragmatism, history of the present

Úvod

Tato kniha nabízí alternativní způsob, jak přemýšlet o změně, ale ne takový, který by kategoriím bytí znovu vštěpoval pevné danosti... (Popkewitz et al. 2017: 20)

Sociologie vzdělávání se zabývá vztahem mezi společností a tou lidskou aktivitou, která má zajistit nějaké změny v jednání, myšlení a prožívání nastupující generace. Vzdělávání je tedy

Sociální studia / Social Studies 1/2019. S. 165–184. ISSN 1214-813X.

¹ Studie vznikla díky grantové podpoře projektu „Formování vzdělávacích nároků v současném pedagogickém diskurzu“ GAUK (č. 624218) a projektu SVV UK (č. 260462). Za velmi cenné připomínky děkuji anonymnímu recenzentovi.

proces zajištění interpersonálních i intrapersonálních změn – vždy šlo o změnu osobnosti i společnosti. Kritické zhodnocení tohoto procesu proto přicházelo z obou stran: ze strany pedagogické (Jak daleko jsme v naplňování osobnostní změny?) i sociologické (Jak daleko jsme v naplňování společenské změny?). Ale i samy tyto disciplíny, které zkoumají vzdělávání, jsou kritizovány a procházejí určitými změnami, jichž si nelze v posledních letech nepovšimnout. Přibývají totiž nové otázky: co ve společnosti platí za žádoucí změnu (jak osobnostní, tak i společenskou) a jak se ve společnosti představy o žádoucích změnách vytvářejí?

Hned v úvodu bude vhodné stručně představit knihu, která na tyto otázky odpovídá a je osou následujícího výkladu. Navazuje pasáž, která představí ideu tří epistemologických vln sociologie vzdělávání a ve které bude konkrétně popsána tzv. třetí vlna a tři výzvy, jež z tohoto posunu plynou. I když se myšlenky recenzované knihy vyvíjely v sociologickém kontextu, který stále provází oddělení rozumějících a vysvětlujících epistemologií, oddělování kritických a konsensuálních teorií, přesto, nebo právě proto, její východiska směřují k překonávání těchto hranic. Zdroje těchto východisek budou obsahem další pasáže a následující kapitoly budou věnovány vysvětlení konkrétních pojmů obsažených v knize. Závěrečné pasáže zhodnotí možnosti práce Popkewitze a jeho spolupracovníků tvořit třetí vlnu sociologie vzdělávání a možnosti přínosů pro tu českou.

V roce 2017 vyšla publikace², jejímž cílem je klást výše naznačené nové otázky v sociologii vzdělávání. Její hlavní editor, Thomas S. Popkewitz (*1940), je světoznámý americký teoretik kurikula a sociolog vzdělávání, který věnuje výchově nových vědců velkou pozornost a prakticky dnes nepublikuje nic jiného než rozsáhlé mezinárodní sborníky týkající se nějakého aspektu jeho „politické sociologie pedagogického vědění“. Recenzovaná publikace je jedním z takových sborníků, k jehož tvorbě přizval jako spolueditory své mladší kolegy z Wisconsin-Madisonské univerzity Jennifer Diaz a Christophera Kirchgassera. Tradičnímu rozložení sborníkových prací se tato kniha nevymyká. Tvoří ji úvodní teoretická kapitola z pera všech tří editorů, dvanáct empirických a historických studií geografickým rozsahem sahajících od Ameriky po Japonsko, které se všechny zabývají určitým sociologickým aspektem normativity a vědění ve vzdělávání a jsou dále rozdělené do tří bloků (Schooling as a Fabricating Human Kinds; The Alchemy: Making the Subject; The Double Gestures of Educational Reform: Inclusion and Exclusion). Studie ve sborníku například ukazují, jaké kontradikce způsobuje propojení konfuciánského ideálu s moderním evropským self-managementem v čínském programu pro rozvoj učitelů (Zhao: 193n.); jaké nespravedlnosti způsobila reforma občanského zákoníků v Turecku a jaké druhy lidí byly různými legitimizacemi této reformy vyloučeni (Tunc: 38n.); pro koho přesně je program „matematika pro všechny“ v USA (Valero: 117n.; Diaz: 147n.); jaká asambláž významů a objektů se může nakupit původně kolem jednoho myslitele ve Finsku, která pak cestuje prostorem a drží se v něm nereflektovaně půl století (Saari: 211n.); jak inkluze předpokládá své exkludované, kategorii, kterou udržuje při životě a skrze kterou produkuje svůj „materiál“ k inkluzi (Caride: 25n.; Qi: 177n.) a mnoho dalšího. Závěrečný blok tří příspěvků (Research as an „Actor“ and the Political) je opět spíše teoretický a jejich

² Nebude-li uvedeno jinak, budou studie tohoto sborníku v textu citovány jménem autora stati a číslem stránky ve sborníku.

autoři (Saari: 211n.; Kirchgasser: 228n.; Popkewitz: 244n.) se zde zamýšlejí nad předpoklady, perspektivou a limity samotných věd ve vzdělávání.

Povahou vědění v oblasti vzdělávání se Popkewitz zabývá již od 90. let minulého století, svá zkoumání řadí k tzv. sociální epistemologii a svůj nejdůležitější koncept, inspirovaný Foucaultem a Hackingem, *systémy zdůvodňování* (systems of reason)³, pojímá jako určité kulturní teze, které krystalizují v sociálních praktikách a uspořádávají to, co je vůbec myslitelné, co by se *mělo* znát a jak by se podle toho *mělo* jednat. Tímto vztahem k vědám o vzdělávání objevuje půdu, na které se bude pohybovat dalších 20 let – a tou je zpochybňování východisek mainstreamových vzdělávacích analýz, na které je možné se takto soustředit jako na aktéry ve vzdělávání, u nichž lze zkoumat jejich nezpochybňované předpoklady, které spoluurčují podobu vědy i praxe – tedy reflexe i jednání. Tato epistemologie získává velkou pozornost právě v empiricko-teoretických studiích v jeho poslední editované knize. Ovšem hned se zde otevírá otázka, do jakého proudu sociologie obecně se vědy o vzdělávání rozvíjením těchto myšlenek napojují. Do jakého epistemologického pole lze novátorské pokusy (nejen) ve světové sociologii vzdělávání zařadit?

Třetí vlna sociologie vzdělávání?

Historicky se vyvinuly dvě základní osy studia vztahu společnosti a vzdělávání: funkcionalistická a kritická (Izquierdo a Mínguez 2003).⁴ Toto tradiční rozdělení je obecně i v českém kontextu známé, byť kritických přístupů je u nás spíše méně. Ovšem ve světě, který kritikou sociální vědu pohání svými rozsáhlými posuny kapitalismu v různých explikacích,⁵ se posouvají i samotné kritické přístupy (Boltanski 2008; Latour 2004; Diken 2015; Folkers 2016; Hansen 2016). I když posuny v chápání toho, jakým způsobem mají (či nemají) být sociální vědy kritické, měly samozřejmě značný vliv i v sociologii vzdělávání (Popkewitz

³ Z terminologického hlediska lze odlišit Popkewitzův termín „systems of reason“ od Hackingových „styles of reasoning“, které jsou do češtiny překládány jako styly uvažování (Černý 2013). Vzhledem k tomu, že Hacking sám odlišoval svoje „styles of reasoning“ od Crombieho „styles of thinking“ poukazem na veřejné podávání argumentu, jímž je zakládáno vědění, a nikoli pouze soukromým myšlením (Hacking 2004: 180), překládám Popkewitzovy „systems of reason“ nadále jako *systémy zdůvodňování*.

⁴ Podle funkcionalistických sociologických teorií vzdělávání by vzdělávací cíle a kurikulum obecně měli demokraticky vytvářet kompetentní aktéři jako výběr kultury, na kterém se shodne dané společenství (Izquierdo a Mínguez 2003; Průcha 2013). Tyto teorie jsou kritizovány od 70. let 20. století z pozic marxismem inspirovaných sociologií vzdělávání. Kurikulum bylo pojímáno jako ideologická zbraň k udržování nerovnosti ve společnosti (Apple 2004) a bylo považováno za výsledek boje mezi aktéry, kteří se snaží hájit své partikulární zájmy a ustavit si tak hegemonickou převahu. V současnosti jsou oba tyto přístupy kritizovány zejména pro přílišnou determinovanost aktérů společenskou strukturou (Bernstein 2000; Boltanski 2008; Boltanski a Chiapello 2005; Izquierdo a Mínguez 2003). Oba přístupy totiž považovaly školu za instituci sloužící nějakému druhu reprodukce (buď sociálního řádu a koheze nebo nerovnosti).

⁵ Například *The Audit society* (Power 1999), *The New Spirit of Capitalism* (Boltanski a Chiapello 2005), aj., které mají značný vliv na sociologii vzdělávání.

a Fendler 1999; Heyting 2004), někteří badatelé si nicméně všimají, že sociologie vzdělávání se spíše rozvíjí jakoby nezávisle na dosaženém stupni poznání v základních vědách nejen ve světě, ale i u nás (Havlík a Kořá 2000: 88; Banks 1971: 1; Mehta a Davies 2018: 17).⁶ Zatímco například ve skandinávských zemích se živě diskutuje o dědictví a použitelnosti klasických kritických přístupů (Aasen 2014; Skarpenes 2014) a badatelé jsou přitom ochotni rozvíjet soudobou sociologickou produkci, u nás se tomuto přezkoumávání tradičních kritických východisek v sociologii obecně věnoval Jan Balon (2014). Východiskům vzdělávacích výzkumů v užším smyslu se u nás věnuje Radim Šíp se svými spolupracovníky (Gulová a Šíp 2013; Šíp 2015),⁷ který rozvíjí zejména pragmatistické impulzy⁸. Na Slovensku se kritické epistemologii věnují ve vztahu ke vzdělávání Kaščák, Pupala a Višňovský. Propojují Foucaultovo dědictví s přihlédnutím i k Popkewitzovi (Kaščák a Pupala 2012) spolu s dědictvím postanalytické a pragmatistické filosofie (Višňovský, Kaščák a Pupala 2012).⁹ O tomto plodném propojení (Foucault, pragmatismus, postanalytická filosofie), které je, jak se pokusím ukázat, jedním z prvků tzv. třetí vlny, bude ještě řeč. Je třeba říci, že v těchto posunech kritických přístupů nejde pouze o jinou metodu nebo jiný úhel pohledu na stará témata a na tradiční objekty zkoumání. Právě tyto objekty sociologie vzdělávání se proměňují a jsou problematizovány. Ve světě v sociologii vzdělávání jednoznačně nepřevažují

6 K tomuto míjení či opoždování se velmi zajímavě vyjádřila Olive Banksová. I když jde o starší práci věnující se hlavně americké sociologii vzdělávání, jako analýza příčin zaostávání sociologického bádání v oblasti vzdělávání může být inspirativní. Mezi hlavní problémy v americké sociologii vzdělávání od 40. let 20. století se řadil fakt, že sociologie vzdělávání málokdy byla součástí kateder sociologie a byla provozována spíše na učitelských katedrách, kde však podléhala úplně jinému účelu, než je autonomní sociologické poznání. Hlavní autority této disciplíny se jen zřídka kdy rekrutovaly ze sociologů (kromě vzácných případů, kdy se vzděláváním zabývaly hvězdy dobové sociologie jako byl Durkheim, Parsons, Bourdieu...). Ačkoli sociologie vzdělávání podle autorky této knihy nemusí zdůvodňovat svůj předmět, jelikož je jím jedna z nejdůležitějších institucí moderní společnosti, nemohla se rozvíjet s postupem sociologie obecně, a protože podléhala úzké využitelnosti (buď dodávala informace pro jinou pedagogickou disciplínu – didaktiku, nebo data veřejné politice), nakonec jí nebylo rozuměno.

7 Šíp argumentuje, že raně moderní paradigma, které bylo postaveno na odlišení subjektu a objektu, teorie a praxe a myšlení a těla, pomalu střídá ve vzdělávání tzv. pozdně moderní paradigma, které čerpá zejména z teorie pragmatismu a pozdní fenomenologie a jež by lépe vystihlo procesy poznávání, učení, socializace... a překonalo zmíněné dichotomie.

8 Slovo „pragmatistický“ místo běžnějšího slova „pragmatický“ užívá Šíp explicitně, aby se tak vyhnul vágním spojováním s utilitarismem, behaviorismem a pozitivismem (Šíp 2015: 678), podobně i v zahraničí například Neil Gross užívá termín „pragmatist“, namísto „pragmatic“ (Gross 2009).

9 Slovenští autoři ukazují, jak se výzkumné i reformní koncepce, které vypadají jako neutrální (individualizace žáků, tvořivé vyučování, lidský kapitál), sbíhají v neoliberalním režimu, který propustuje současné vzdělávání. Zvolená metoda ale autory vyvazuje z jednoduchých jednodimenzionálních pozitivistických analýz, kterým oponuje i Popkewitz. Sledují „disparátní rozmatické výhonky“, které jsou zdrojem různých způsobů modifikace vzdělávání. Nicméně mozaika, která takto vzniká, podle nich ukazuje na dominantní ideologické schéma – neoliberalismus, což je pojem, který je ve třetí vlně sociologie vzdělávání spíše zproblematizován.

analýzy, zda a nakolik jsou vzdělávací požadavky naplňovány nebo zda existují nějaké překážky k jejich naplnění a jak je odstranit. Přibývá analýz samotných vzdělávacích normativů, přibývá dekonstrukcí, genealogií a historií pedagogických idejí a kategorií (Aasen et al. 2013; Anagnostopoulos et al. 2016; Skarpenes 2014; Thoutenhoofd 2017; Popkewitz 2013; Popkewitz et al. 2016; a zejména celá zde recenzovaná kniha). Současné výzkumy se zaměřují tedy čím dál tím více na vznikání vzdělávacích požadavků a nároků v globalizovaném a současně i rozděleném světě (Izquierdo a Mínguez 2003). Tato tzv. třetí vlna ve vzdělávání zhodnocuje nejen dědictví starého sporu (funkcionalismus × kriticismus) a rozvíjí myšlení, které by bylo schopné pojmout globalizaci životních podmínek spolu s jejich partikularizací, ale reflexivně se opírá i do vlastních kritických aspirací.¹⁰

Tři úkoly sociologie vzdělávání

Třetí vlna, jak se domnívám, v současnosti krystalizuje nad třemi propojenými výzvami: předně se chce vyrovnat se starým sporem (funkcionalismus × kriticismus) – ten řeší většinou jednoduchým, přitom ovšem netriviálním konstatováním, že tyto strany vlastně ani tak antagonistické nebyly, jelikož obě byly živeny vědeckým pozitivismem a obě pojímaly školu jako místo reprodukce (buď sociálního řádu nebo sociálních nerovností).¹¹ Další úkol je mnohem důležitější a vychází přímo z potřeby smysluplně navazovat na to, co se ve společnosti a ve společenských vědách děje. Že je globalizace doprovázená partikularizací, že se ztrácí možnost cokoli nejen ve vzdělávání efektivně plánovat a současně vyvíjíme stále detailnější plánovací nástroje, že je možné expertně zdůvodňovat návrat k tradiční kultuře i sociální pokrok (Zhao: 193n), že inkluze potřebuje své exkludované (Oi: 177n) atp., znamená, že je nemožné tyto jevy uchopit jednodimenzionálně – nelze si mezi stranami „vybrat“, je potřeba myslet obojí. I tato třetí vlna se totiž považuje za kritickou, ale v jiném smyslu než marxismem inspirované kritiky oprese, které tvořily především zmíněnou druhou vlnu. Tím se dostáváme ke třetí výzvě sociologie vzdělávání, již je „kritika kritiky“. Tento posun, jehož počátek lze umístit do způsobu, jímž Boltanski vystoupil proti bourdieuovské kritické sociologii v roce 1990 (Boltanski 2008), se v současnosti rozrostl do debaty, do které přispěli například Latour, Rancière nebo Rainer Keller a jež by si zasloužila samostatné zpracování.

¹⁰ Izquierdo a Mínguez postavili vyhlídky třetí vlny na dialektice, podle které se historicky vzato v sociologii vzdělávání nejprve objevila funkcionalistická teze, pak kritická antiteze, a nakonec přichází globalizovaně-parkularizovaná syntéza. Ačkoli se jejich projekt explicitně vyrovnává se sporem funkcionalismus × kriticismus, podle mého názoru poněkud opomíjí kritické zhodnocení vlastních kritických ambicí, tedy tu dimenzi, která se napojuje na současné sociologické i filosofické proudy, jež se znovupromyšlení kritiky věnují. Z důvodů významnosti těchto debat a proudů a jejich rozvíjení sociologií vzdělávání tuto dimenzi zařazují mezi tři úkoly současné sociologie vzdělávání, která pozvolna formuje tzv. třetí vlnu.

¹¹ „V obou perspektivách je propojení společnosti a vzdělávání nahlíženo z jediného bodu, ve kterém se o vzdělávacích institucích uvažuje jako o svého druhu ‚černých skříňkách‘, vydávajících kvalifikace a pozice ve společnosti.“ Izquierdo a Mínguez (2003: 22), podobně Popkewitz a Fendler (1999) a Skarpenes (2014: 714).

Předmětem námitek jsou zde teoretické a epistemologické předpoklady kritické sociologie, které spíše neutralizují jakýkoli účel kritiky, jelikož možnosti rezistence aktérů podřizují jejich „objektivním funkcím“ ve společnosti (Folkers 2016). Popkewitz se v předchozích letech i nyní do těchto debat zapojil,¹² přičemž jeho námítky směřovaly především proti kritické teorii v jejím moderním vývoji. Snažil se ukázat důležitost impulsu „post“ teorií¹³, často nepochopených, které vlastně historizovaly totalitu společenských opresivních vztahů tím, že ukázaly, jak vědění samo, a nikoli pouze represivní struktury společnosti, je disciplinující a regulující. Záměrem těchto teorií nebylo podle Popkewitze zdiskreditovat rozum a prosazovat iracionalismus, nýbrž ukázat pravidla „rozumnosti“ (Popkewitz a Fendler 1999: 4). Všechny tyto vlivy značně diverzifikovaly pojetí moci, význam historie i roli intelektuála. Vědění je neoddelitelné propojení teorie i praxe.

To vše znamená, že je třeba promýšlet nejen vlastní předpoklady věd týkajících se vzdělávání, ale je potřeba uchopit i kontradikce mezi různými vzdělávacími nároky, mezi významy různých vzdělávacích kategorií atp. V jakém teoretickém rámci ale nový sociální prostor podmínek pro vzdělávání uchopit? Možnou odpověď nabízí recenzovaná kniha, která se vyjadřuje zásadním způsobem (i když v některých případech ne zcela neproblematicky) ke všem třem úkolům soudobé sociologie vzdělávání. Činí to již zmíněnou snahou uchopit propojení reprezentace a jednání tím, že se explicitně vymezuje vůči kritické teorii a marxistické kritice a svůj vlastní kritický přístup pojímá jako *historizaci přítomnosti* a ukazuje, jak mainstreamové vzdělávací výzkumy ovlivňují myslitelné věci a „vzdělavatelné“ lidi (Kirchgasler: 228); dále tím, že ukazuje, jaké ambivalence ve vzdělávacích reformách vznikají – jako například inkluze a exkluze; a nakonec tím, že rozvíjí koncepci „systems of reason“, pomocí níž zkoumá, jak některé nezpochybnované kategorie ve vzdělávání vznikají.

Cesta od Foucaulta k politické sociologii pedagogického vědění

V posledních dvaceti letech jsou foucaultovské inspirace v sociologii vzdělávání čím dál častější a systematictější, což je dáno nejen anglickými překlady dosud nepublikovaných Foucaultových děl po roce 2000,¹⁴ nýbrž i dřívějším výrazným vystoupením jeho následovníků, jako jsou v sociologii vzdělávání Thomas Popkewitz a jeho oblíbený zdroj ve filosofii sociálních věd Ian Hacking.¹⁵ Popkewitz se foucaultovskými inspiracemi zabývá dlouhodobě. Již v roce 1998 editoval knihu, která je považována za první systematický přesah tzv. governmentálních studií do oblasti vzdělávání (Kaščák a Pupala 2012).¹⁶ Popkewitz zde

¹² Popkewitz a Fendler (1999); Popkewitz (2013: 452).

¹³ Postmodernismus, poststrukturalismus, postkolonialismus.

¹⁴ Mezi ty nejvýznamnější a v recenzovaném sborníku nejcitovanější patří: Foucault (2003, 2009, 2010)

¹⁵ Oba v 90. letech minulého století přispěli nebo editovali značně vlivné foucaultovské sborníky (Popkewitz, Brennan (1998); Hacking (1991).

¹⁶ To ovšem platí pro americkou sociologii vzdělávání. První publikací zabývající se Foucaulem a vzděláváním v anglosaském prostředí je, jak se domnívám, Ballova editorská práce z roku 1990. Ball, S. (ed). 1990. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.

vyjadřuje znepokojení, že sociologie vzdělávání a pedagogické vědy obecně jsou stále uzavřené ve svém modernizačním a emancipačním projektu a nevěnují dostatečnou pozornost vlastním limitům. K současné proliferaci foucaultovských studií v myšlení o vzdělávání tedy značnou měrou přispěl i Popkewitz sám svým celoživotním dílem. Popkewitz tyto inspirace stále určitým způsobem rozvíjí a leckdy je i překonává. Mimo jiné proto lze jeho dlouholeté úsilí chápat jako příspěvek do vynořující se tzv. třetí vlny sociologie vzdělávání, která kromě jiného „čistě foucaultovské“ výzkumy opouští.

V nedávné debatě (Kubala 2016; Zamora 2015), která řešila Foucaultův vztah (rozumějme pozitivní či negativní) k neoliberalismu, se ukázalo, že metodu genealogie lze použít i na Foucaulta samotného. Toto obrazoborectví a útoky na „dané“¹⁷ (včetně osoby Foucaultovy) jsou jakýmsi skoro již uznávaným *raison d'être* společenských věd. Jak ovšem naznačují autoři recenzované knihy, stále jako by se vyhýbalo myšlení o vzdělávání. Otázka, zda se to tak jeví i pozorovateli českého myšlení o vzdělávání, je nasnadě. Thomas S. Popkewitz ale není jediným autorem, kterého by bylo možné zasadit do krystalizující třetí vlny. Kromě skupiny dnes seniorních badatelů, kteří začínali své výzkumy v 70. letech (Ball 2016; Young 2008) a prodělali též posuny ve výše zmíněném duchu (překonání sporu pozitivismu a marxismu, přehodnocení kritiky a uchopení globalizace i partikularizace), jsou zde relevantní především mladší badatelé, kteří se věnují novým epistemologickým východiskům, jež by lépe uchopila současné posuny ve společnosti a vzdělávání (například Aasen 2014; Ansell a Geyer 2017; Kirchgasser 2018; Levinson et. al 2009, 2018; Skarpenes 2014; Thautenhoofd 2017), nebo se rekrutují ze studentů těchto seniorních osobností. V česko-slovenském prostředí tyto proudy rozvíjejí především již zmínění (Šíp 2015; Kaščák 2017; Kaščák a Pupala 2012, Višňovský, Kaščák a Pupala 2012) a v konkrétní výzkumné praxi jsou tyto nové přehodnocené kritické epistemologie uplatňovány zejména v antropologických pracích Lucie Jarkovské a jejich spolupracovníků, kteří si všimají identifikací, kategorizací a vyjednávání etnicity a genderu, které jsou v souladu se zde představenou třetí vlnou pojímány antifundacionalisticky – jako nestabilní a vyjednávané (Jarkovská, Lišková, Obrovská a Souralová 2015). I další badatelky zkoumaly vliv vzdělávacích konceptů či kategorií na tvorbu identity i praxe: Irena Kašparová a Radka Klvaňová zkoumaly koncept dětství a jeho vliv na legitimizaci vzdělávacích praktik v České republice (Kašparová a Klvaňová 2016) a Adéla Souralová zkoumala propojené vztahy mezi různými významy péče o děti a důsledky těchto konstelací pro tvarování subjektivity skrze určitou praxi (Souralová 2016).

Mezi teoretickými inspiracemi všech těchto badatelů a všech spoluautorů sborníku můžeme najít většinou Foucaulta, dále Deleuzeho, Guattariho, Hackinga, Dastonovou, Rortyho, Husserla, Deweyho, D. Davidsona – tedy „poststrukturalismus s pragmatistickými a postanalytickými prvky“ – jeden z nejdynamičtějších proudů, který se připravuje již od 80. let minulého století.¹⁸ Tyto „inspirace“ ovšem nemají být pouze dekoracemi nějakých čistých

¹⁷ Zde je myšlena především debata postanalytické filosofie započatá v 50. letech minulého století, která zpochybnila „mýtus daného“ zejména v dílech Sellarse, Quina, Wittgensteina, Rortyho a která měla značný vliv na filosofii sociálních věd (Hacking 1999) i na sociální vědy samotné.

¹⁸ Toto propojení analytických a „kontinentálních“ přístupů se netýká pouze epistemologie sociologie vzdělávání, lze ho identifikovat už v Lyotardových pozdních pracích jako jsou *Rozepře*, či *Putování* aj. a samozřejmě zejména u Rortyho.

empirických dat. Teorie je užívána ve smyslu vlastních propozic, totiž že teorie a praxe je neoddělitelná, že reflexe a jednání jsou provázané. Spíše lze hovořit o tom, že tyto badatelé prostřednictvím těchto teorií myslí (Aasen 2014; Ball 1997). Vezmeme-li v úvahu nejčastější koncepty, jako jsou diskurz uspořádávající své objekty, pojmy, témata a modality..., konceptuální osoby a asambláže, „making up people“, „systems of reason“ a „styles of reasoning“, uvidíme, že společným jmenovatelem je nesamozřejmost určitých vědeckých kategorií, které považujeme za jasné a dané (například různé vědecké objekty, ideje, kategorie lidí, vzdělávací nároky a cíle, popisy historie, praxe aj.). Ačkoli všechny tyto přístupy čerpají nějakým způsobem z obratu k jazyku v sociálních a humanitních vědách, nejedná se pouze o textuální dekonstrukci vybraných pojmů (což bylo často připisováno postmodernímu myšlení), nýbrž o určitý druh „konstruktivismu“. Dekonstrukce i konstrukce implikují určité „stavitelství“, ke kterému je zapotřebí nějakých „cihel“ a „malty“. Jestliže by vědecké kategorie, se kterými (podle Popkewitze a dalších) nekriticky pracují současné vědy o vzdělávání, mohly být uvažovány jako metaforické budovy, pak pro autory třetí vlny není cílem tyto budovy dekonstruovat na cihly, ale ukázat, co umožnilo takové věci jako cihly vůbec v této budově použít, a proč ne například jiné „věci“. Otázka není, zda jsou za pojem nějaké další „menší“ části, ze kterých se pojem skládá, a jak jej správně definovat – tyto badatelé nechtějí dělat taxonomii pojmů – taxonomie pojmů a pojmy naopak sledují jako historické *krystalizace* a všimají si přitom užitého materiálu. Například v jedné studii z tohoto sborníku: „Technique of Freedom“ (Saari: 211), která se věnovala finským vládním a výzkumným diskurzům ve 20. století, autor historizoval samozřejmý koncept školní třídy jako sociálního řádu, který nereflexivně používaly moderní i kritické výzkumy ve Finsku. Všiml si, jak byl tento koncept vytvářen v průběhu času různými praktikami a racionalizacemi, jak byl začleňován do širší epistemologie sociálních věd se svou dichotomií pozorovatelných objektů a neviditelného teoretického rámce. Autor zkoumal tento koncept, jak byl naplňován standardizovanými sociometrickými technikami a kolem kterého se nabalilo mnoho dalších objektů, které vytvářely síť srozumitelného a neproblematického pojmu.

V tomto ohledu se ve vztahu k obratu k jazyku manifestují silné pragmatistické a postanalytické vlivy a uvážíme-li vývoj sociologické teorie a sociologie vědění v posledních letech (Balon 2007; Camic a Gross 2001, Camic, Gross a Lamont 2011; Gross 2009; Hansen 2016; Reed 2010, 2011, 2016; Seidman 1996; S. Turner 2010; Tavory 2016), pak je jasné, že touto epistemologií se sociologie vzdělávání do tohoto proudu zařazuje. Obecně se tento pragmatistický proud znovuoživuje v americké filosofii přibližně od 80. let minulého století (Hroch 2010). Tyto přístupy se chtějí zbavit starých redukcionistických dichotomií a staví svoje argumenty na neoddělitelnosti teorie od empirické zkušenosti, na různě uchopeném pojmu „praktika“ jako konceptu, který vysvětluje jednání v realitě plné významů, racionalizací a normativů. Množství autorů dnes přichází s pragmatistickým řešením výzev, které jsou kladeny v sociologii vzdělávání (Biesta a Burbules 2003; Ansell a Geyer 2017) v souvislosti s problematizací pozitivismu, empiricismu, a nakonec i kriticizmu a postmodernismu (Seidman 1996). Pragmatistické inspirace mají pomoci se vyhnout „vylití dítěte z vaničky“ pozitivismu a určitým způsobem zachovat explanační sílu sociálních věd. Proto významný představitel americké pragmatistické sociologie proponuje, aby neopozitivistické přístupy, které zkoumají sociální mechanismy, zaujaly explicitní stanovisko v ohledu teorie jednání, kterou různým způsobem

opomíjejí. Touto vhodnou teorií jednání má být právě ta pragmatistická (Gross 2009). Gross navrhuje doplnit zkoumání sociálních mechanismů o pragmatistickou teorii jednání, aby se tak tento přístup zbavil svého inherentního, ale neudržitelného nároku teorie racionální volby (ibid.: 359). Současný mladý americký sociolog Isaac Reed píše o své nové epistemologii jako o prostoupení kontextu bádání a kontextu vysvětlení (*context of investigation, context of explanation*), které jediné může nabídnout zodpovědné sociologické vysvětlení (Reed 2010: 37) a které čerpá z „pragmatistické dekonstrukce“ tohoto neudržitelného oddělení kontextů (ibid.: 26). Řešení badatelů Ansel a Geyera, kteří kritizují tzv. evidence based policy making (EBPM) z podobných pozic jako Popkewitz s Kirchgaserem (depolitizace a dehistorizace vědění), je také pragmatistické, přičemž jim tento přístup poskytuje prostředek, jak propojit vědu s demokratickými hodnotami (Ansel a Geyer 2017). Současnou snahu vyrovnat se s post-positivismem, s věcnými spory o teorii reprezentace shrnul Isaac Reed takto: „Otázka, na kterou se ptát, není: ‚Popisuje tato teorie správně fungování společnosti?‘, ale spíše ‚Umožňuje tato teorie sociálním vědcům interpretovat, jak funguje sociální význam v určitých dobách a místech?‘.“ (Reed 2010: 36). Na tu druhou otázku se ptá i recenzovaná kniha.

V celé práci (i v dřívějších) se tedy Popkewitz a jeho spolupracovníci vědomě napojují na kulturní sociologii zkoumáním norem, principů a praktik, které pořádají běžný „zdravý rozum“ (*common sense*) i jednání. To „samozřejmé“ ve vzdělávání je pro ně otázkou, a nikoli východiskem, což podle nich převrací tradiční perspektivu sociologie vzdělávání (Popkewitz et al.: x, 20; Kirchgaser: 240). Výzkumné otázky ve studiích sborníku jsou směřovány na vznikání objektů a subjektů vzdělávání, i školních předmětů¹⁹, což je perspektiva, u které nelze pochybovat právě o vlivu Foucaultových a Hackingových konceptů. Je nutné poznamenat, že takový přístup ale obecně není v sociologii ničím novým. Co by tedy opravňovalo zařadit Popkewitze a jeho spolupracovníky do třetí vlny, a nikoli do běžných foucaultovských nebo poststrukturalistických kritických výzkumů? Značnou inovací není to, co hledají, ale spíše to, co nehledají: nehledají předem definované kulturní prvky, které by pak (po nalezení) byly označeny za evidenci nějakého konceptuálního rámce. To se často týká například kritických výzkumů neoliberalismu (Aasen et al. 2014). Takto totiž podle autorů sborníku funguje většina současných kritických přístupů ve vzdělávání. Jak vysvětlují, v případě některých takových předem daných kategorií, například: „dospívající“ a „riziková mládež“ nebyly zkoumány jako fakta nebo „data“, z nichž bychom rozuměli jejich jednání a činům. Tyto kategorie byly „vyrobeny“ jako druhy člověka, které měly odpovídat měnící se populaci školního vzdělávání (Popkewitz: 255).

Jak už bylo řečeno, badatelé třetí vlny se vyhraňují nejen vůči funkcionalistické a pozitivistické epistemologii, ale i vůči kritickým přístupům, zejména v podání Pierra Bourdieua a aplikacím jeho teorií: „Tam, kde Bourdieuova sociologie odděluje jednotlivé kategorie a typy podle vztahů v oblasti jejich existence, moje analýza se soustřeďuje na mřížku historických podmínek, díky nimž jsou tyto kategorie a typy vymezení lidské existence možné jako objekty myšlení a jednání.“ (Popkewitz 2013: 442). V recenzované knize autoři nehledají určité, předem definované normy či principy a pravidla, která jsou považována již předem za

¹⁹ „Subject“ v angličtině znamená subjekt (individualita) i školní předmět – s tímto dvojím významem „school subject“ kniha pracuje zejména v oddíle „The Alchemy: Making the subject“.

vysvětlující prvky předpokládané teorie, ale možné pravidelnosti teprve zjišťují. Například ve studii „The Making of the Argentinian Citizen“ nebyly sledovány předem definované faktory demokratizace a rozporovány, zda byly úspěšné, ale sledovalo se, jaké prvky byly pro tvorbu určitého významu demokratizace v této zemi použity. Autor podává obraz demokratizace a tvorby občanství na základě identifikování konstelace několika vrstev událostí (pastorační činnosti, definic klasifikací mezi domorodci a přistěhovalci, obsahy vzdělávacích kategorií dobrého občana, sémantickou směsicí osvíceneckého sociálního pokroku s náboženstvím a tradiční kulturou) (Caride: 25n.). Autoři v recenzované knize teprve zjišťují, zda existují nějaké regulativy, které pořádají „taken for granted“ kategorie ve vzdělávání – hledají „systems of reason“, které uspořádávají, co je možné myslet a jak je možné podle toho jednat. Hledají „(...) pravidla a normy, které sřeží hranice toho, co je a není možné myslet a dělat – co je dáno jako přirozené a společné (...)“ (Popkewitz et al.: 3).

Je zřejmé, že takový přístup by nebyl možný na poli pedagogických výzkumů, které o vzdělávacích cílech nepochybují; ideály se tradičně přenechávají ke zpochybnění filosofii výchovy, zatímco pedagogickým výzkumům²⁰ jde o to, jak vzdělávací ideály vhodně „přepsat“ do kurikulárních dokumentů, jak tyto vhodně implementovat do školní organizace a jak je pak zdárně „vpravit“ do lidských myslí a lidského chování. Proto se Popkewitz obrací k sociologii, která umožňuje nezbytný odstup, ale nikoli ve smyslu nadřazenosti, nýbrž spíše ve smyslu pohledu „z rohu místnosti“ (Boltanski 2008). Pedagogické vědění a jeho formování je zkoumáno jako něco, co zásadním způsobem ovlivňuje lidskou reflexi i jednání, ale ne pouze tím, že je nějaké vědění vyučováno, ale tím, že určité vědění leží v základu výzkumů a že určité vědění je produkováno. Pedagogické vědění je pro Popkewitze a jeho následovatele bytostně politická záležitost. Proto je celé jejich úsilí nazváno *Politická sociologie pedagogického vědění*.

Systémy zdůvodňování, fabrikace lidských druhů a teorie jako „aktéři“ ve vzdělávání

Již v první studii, kterou Popkewitz věnoval svým teoretickým východiskům, která jej budou provázet dalších dvacet let (a jež je mnohokrát citována i v recenzovaném sborníku), uvedl svůj hlavní konceptuální nástroj jako „systems of reasoning“, který si tehdy patrně upravil

²⁰ Terminologická poznámka je zde nutná, jelikož názvy disciplín věd o vzdělávání se v USA a u nás liší a jejich domény se často různě překrývají. To, co se u nás nazývá pedagogikou, je v anglofonním prostředí spíše „education science“, „pedagogy“ naproti tomu znamená spíše českou „didaktiku“, zatímco naše didaktika je překládána jako „instruction science“. Dále je u nás rozdíl mezi sociologií vzdělávání, sociologií výchovy, sociologií školy a sociální pedagogikou. Popkewitz nazývá svoji doménu „sociology of education“, která se snaží být určitým způsobem externí k „educational sciences“, nebo „educational researches“, protože zkoumá jejich *systémy zdůvodňování*. Sociologie vzdělávání se i u nás spíše neřadí mezi pedagogické disciplíny, zejména ne ve své kvantitativní větvi vzdělávacích analýz. O rozdělení fenoménu vzdělávání – společnost mezi dvě odlišné větve věd se zmíním v závěru.

podle studia Iana Hackinga (1991)²¹ a Foucaulta, a popisuje ho jako „ideové lešení“ (scaffolding of ideas), které formuje podobu výzkumu ve vzdělávání (pedagogiky). Zde se vymezuje vůči moderním idejím soudobého výzkumného „lešení“, mezi něž řadí: závislost sociální administrace na sebe-administraci, „zpředmětnění“ lidí, pocitů, přesvědčení, událostí a vztahů do dat, které pak pozoruje privilegovaný badatel, oddělení „věci“ od pozorovatele, kontrolu času ve fixovaných prostorech, ideu pokroku a ideu moderního aktéra – agenta... (Popkewitz 1997). Všechny tyto ideje bude potom v dalších letech zpochybňovat, i když ne již v postmoderní dikci²², a jeho „lešení“ se bude terminologicky proměňovat („systems of ideas“, „systems of knowledge“) a ustálí se na „systems of reason“ – systémy zdůvodňování (Popkewitz 2013, 2016).

Systémy zdůvodňování velmi specificky „fungují“ právě ve vzdělávacích výzkumech. Vědy o vzdělávání se v principu zabývají především změnou a jsou charakteristické svojí imanentní tenzí mezi tím, že jako svůj objekt výzkumu kladou lidské bytosti, které ale zároveň z podstaty věci vzdělávání musí být jeho subjekty. Vědy o vzdělávání stojí před dosud dostatečně nevyřešeným problémem, jak objektivně vědecky dokázat, že lidé jsou a mají být subjekty (vzdělávání). V pedagogice tento problém patří mezi tzv. nezrušitelné antinomie²³. Ovšem v sociologii vzdělávání, a především v té Popkewitzově, je lze sociologicky zkoumat. Jak takové kategorie, často komparativní ((ne)praktický výzkum, (ne)zodpovědný subjekt vzdělávání, (ne)riziková mládež, z(ne)výhodnění, (ne)nadaní, ex(in)kludování...) vůbec vznikají, jak jsou vpisovány do výzkumů a jak ovlivňují lidské jednání?

Jestliže jsou systémy zdůvodňování určitá kulturní tvrzení, která krystalizují do historicky vzniklé mřížky praktik (Popkewitz: 251), a materiality vědění, která ve společnosti pak cirkulují a pořádají reflexi a jednání, pak utvářejí vlastně „lidské druhy“ (*kinds of people*), které je následně možné pojímat jako objekty vzdělávacích výzkumů i jako subjekty vzdělávání. Obojí (objekt i subjekt) je pořádáno stejnými pravidly a principy, které ztělesňuje daný systém zdůvodňování, a jediné tak jsou oba (subjekt i objekt) možné. Tím, že je výzkum považován za zdroj vědění, které je aplikováno k účelu nápravy a zlepšení (to je nejvlastnější účel vzdělávacích výzkumů), pořádá i vlastní materiál (ibid. 245), který přetváří do svých vědeckých objektů (dítě, nadané dítě, exkludování, inkludování, riziková mládež...), a tím rozvrhuje určitému subjektu možnosti (a nemožnosti), jak o sobě přemýšlet a jak jednat. Vzdělávací výzkumy a systémy zdůvodňování, které je umožňují, utvářejí svůj objekt i subjekt simultánně. Lidé se nacházejí (doslova) v kategoriích, jež jsou současně původcem i efektem změny (sociálních změn). Popkewitz to nazývá „double nuance“ nebo „double gesture“ *fabrikace*

²¹ Hackingovo dílo je sice častým zdrojem jak Popkewitzových prací, tak i prací autorů recenzované publikace, ale spíše v jiném kontextu, než jsou styles of reasoning – zejména je to Hackingovo „utváření lidí“ (Hacking 2004: kap. „Making up people“), anonymní diskurz statistiky (Hacking 1986, 1992) a Hackingova historizace přítomnosti (2004). Hackingovy „styles of reasoning“ jsou explicitně použity jako východisko pouze u jedné studie sborníku: (Caride: 25n).

²² Tu opouští explicitně v práci z roku 1999 (Popkewitz a Fendler).

²³ „Genuine antinomies“, které popsal Jerome Bruner ve své dnes již klasické *The Culture of Education* (1996: kap. „The Complexity of Educational Aims“: 66n.).

*lidských druhů*²⁴. Fabrikace je simultánním historicko-kulturním procesem, „fikcí“ i „materiálním zpracováváním“ (*fiction and manufacturing*) a Popkewitz k tomu v jednom z předchozích textů v poznámce uvádí, že fabrikace není sociální konstrukce, ale je reakcí na svět a je částí jeho materiality.²⁵ Toto pojetí fabrikace lidských druhů a systémů zdůvodňování, na kterých tyto kategorie závisí, umožňuje Popkewitzovi uvažovat o vzdělávacích, psychologických a dalších souvisejících výzkumech jako o *aktérech* – činitelích sociální a vzdělávací změny.²⁶

Ačkoli se v současnosti podle autorů sborníku vzdělávací výzkumy vyhýbají všemu teoretickému a ačkoli oddělují praktické poznání od teoretického s tím, že samozřejmě praktickému je udělena neoslabená a absolutní realita (Popkewitz et al.: 16), nutně musí operovat s jistým souborem racionalizací, které jim umožňují mít k dispozici jak objekty zkoumání, tak výzkumnou metodu. Současný převažující zájem o praxi je sice veden snahou něco změnit: od dětských myslí až po sociální podmínky společnosti, ale tím, že principy stylů zdůvodňování uspořádávají provádění výzkumů, tak teorie (tyto obsahy systémů zdůvodňování) pak „jednají“ skrze vepisování principů do vlastní organizace pedagogické praxe, kterou tyto výzkumy mají vylepšit (ibid.). Dochází tak k vepisování diferenciačních kategorií, jako jsou nadané/nenadané děti apod., a tím i určitého řádu světa do pedagogické praxe a i do vlastního sebeuvažování subjektů vzdělávání. Nespokojenost autorů sborníku míří na přehlížení propojení teorií a faktů, reprezentace a jednání, neboť pak podle nich lze velmi snadno teoretické předpoklady vydávat za objektivní empirická fakta (Popkewitz: x, 15, 211–258). Například zajímavá studie „The traveling of PISA“ (Kim: 53n.) ukazuje, jak standardizované testování vytváří globální jazyk, kterým se vytváří určitý druh vědění, jež je považováno za čistě deskriptivní a objektivní a na kterém by studenti měli participovat, ovšem které ztělesňuje určitý normativní narativ o globální společnosti, ke které by v Jižní Koreji měli jednou dospět. Zprávy o těchto testech užívají takové vizuální prostředky (tabulky, grafy...), které umožňují „vidět“ difference, jež jsou „porovnatelné“. Vytváří se tím uniformní pohled na budoucnost, normalizují se atributy „budoucích občanů“ a spolu s disciplinujícím věděním a dovednostmi se proměňuje i pedagogická praxe.

Popisem těchto procesů Popkewitz a jeho spolupracovníci poukazují na ambivalence vzdělávacích reforem, které jsou patrné v současnosti především v tzv. evidence based reasearch²⁷. Jak píše: „Zviditelnila se ironie současného reformního vzdělávacího výzkumu: samotné zásady, které přinášejí změnu, paradoxně znovu vepisují principy, jež konzervují předměty, rámce a způsoby myšlení, které se mají změnit (...) Tyto reformy jsou o pohybu a činnosti, a nikoli o změně.“ (ibid.: 4). Autoři ukazují, jak kterýkoli výzkum, i ten nejempiričtější, který odmítá jakoukoli teorii, i ty výzkumy zaměřené pouze na praktické problémy,

²⁴ Oddíl: Schooling as Fabricating Human Kinds (23n.).

²⁵ (Popkewitz 2013: 453). Popkewitz zde vychází z Hackingových slavných „Making Up People“, které původně vyšly v roce 1986 a nyní jsou zahrnuty do Hackingovy knihy *Historical Ontology* (2004). Hacking se v této kapitole vymezuje mimo jiné vůči teorii *labellingu* a argumentuje, že při „utváření“ lidí nejde pouze o jména – nálepky, ale i o materiální stránku celého procesu.

²⁶ Oddíl: Research as an Actor and the Political (209n.).

²⁷ Evidence-based research je považován Kirchgaslerem za prototyp výzkumů, které reprodukují problémy, jež zamýšlejí řešit (Ch. Kirchgasler: 228), podobně i Ansel a Geyer (2017).

i ty neaplikovanější analýzy dat, pracují pouze skrze nějaké teoretické principy (jsou možné, protože nějaké principy je ztělesňují). Tyto principy formují nějakou sociální teorii o tom, co je realita, co jsou objekty a jaká je jejich povaha (Kirchgasler: 228). Například, jak ukázala Malin Ideland ve své historické studii pedagogické ideje vzdělávání k udržitelnému rozvoji, ačkoli je prosazování této ideje postavené v současnosti na aplikovaném a „nehodnotovém“ výzkumu, tvaruje emocionalitu ve smyslu narativů o konci světa a příslibu štěstí a je založené na odlišení „my“ a „ostatní“. Zároveň je ale reformní model této ideje motivován vytvářením rozumných kosmopolitních občanů. Současná idea vzdělávání k udržitelnému rozvoji tak v sobě nese inherentní konflikt (na rozdíl od – podle autorky kapitoly – předchozí transparentní environmentalistické ideje ze 70. let): na jedné straně se snaží prosazovat pluralistický a demokratický přístup, ale zároveň to činí emocionálním narativem, který má sloužit k dobrovolnému přilnutí ke komunitě. (Ideland: 163n.)

Je jasné, že takto pojaté systémy zdůvodňování se velmi provazují s určitým chápáním moci a s „politickým“. Pro Popkewitze a jeho spolupracovníky (a zde je opět nápadná Foucaultovská tradice) to neznamena zabývat se jako východiskem politickou reprezentací, ale historizací způsobů myšlení a jednání, které určují, jak se objekty utvářejí a jak se provazují s principy diference, které ve výsledku produkují hranice. (Popkewitz et al.: x, 3, 18). Toto vysvětlení ale bohužel zůstává příliš vágní a čtenář se nedozví, jak přesně je pojem „politické“ (*the political*) vymezen. Uvádějí, že jejich sociologie je: „Politická v tom, že věnujeme pozornost produktivní dimenzi moci. Moc, jak je pojímána v této knize, je vyjádřena nikoli v tom, kdo ji ovládá, ale v tom, jak vytváří principy, které řídí to, co je a není možné myslet a dělat – co je dáno jako přirozený a zdravý rozum, který řídí chování (...) Tyto principy jsou zkoumány jako to politické při vytváření vztahů mezi pravdou a lží (...)“ (ibid.: 18). Ovšem fakt, že vědění je nerozlučně spjaté s mocí, je foucaultovská banalita a k vysvětlení specifického chápání politického ve vzdělávání nestačí.²⁸ Trochu více se o jeho vymezení dozvídáme v jednotlivých studiích sborníku, ale chápání politického v nich je rozrůzněno podle jednotlivých výzkumných účelů. Také můžeme srovnat poslední kapitolu z Popkewitzova pera s její původní verzí²⁹. Zde vysvětluje „the political of education“ jako dimenzi těch praktik, které jsou zapuštěné v principech, jež generují uzavření a ohraničení možností toho, co má být uděláno, myšleno a v co lze doufat (Popkewitz 2013: 440), které produkují vyloučení, a nikoli inkluzi; při tom pracuje s Rancièrovým pojmem „the political“, zatímco prý nechává stranou

²⁸ Zdálo by se, jako by editoři sborníku již neměli zapotřebí podobná vysvětlení podávat, jelikož samotný Popkewitz se „political sociology of education“ věnuje explicitně minimálně od roku 1991. Nabízí se ovšem otázka, zda tedy již také nejde o nějaké *taken for granted* vědění, které současný výzkum opomněl reflektovat, v tomto případě ale jeho vlastní výzkum. Zatímco v jiných podstatných konceptech (zejména „fabrication of people“) pečlivě vysvětluje a odlišuje se od některých proudů myšlení a současně rozvíjí nejdůležitější z nich a dalo by se říci, že naplňuje tolik chybějící sociální epistemologii věd ve vzdělávání, v případě pojmové jasnosti *the political* se zdráhá tento termín v poslední knize jasněji určit.

²⁹ (Popkewitz 2013). V této starší verzi ještě citoval tyto autory (abecedně): Boltanski, Bourdieu, Deleuze, Rancièr, a Thèvenot, které ale z neznámých důvodů v nové verzi vynechal. Z významnějších autorů zbyly pouze Cassirer, Dewey, samozřejmě Foucault, Hacking, a dále Koselleck a Mead.

jeho „normativní vsuvky“ (ibid.: 454). Ani toto vysvětlení ale příliš nepomáhá odlišit „the political“ od obecnějšího termínu systémů zdůvodňování. Explicitní vysvětlení jeho chápání „the political“ tedy tak trochu chybí.³⁰ Rekonstruuje-li jeho možné pojetí z přímých i nepřímých poukazů v recenzované knize, zdá se, že politické je spíše vlastnost a charakteristika než určitá věc, která *někde je* a šlo by o to, kde má doménu. Politické se týká všeho, co produkuje jakékoli hranice mezi bytostmi, a tím pádem i půdu pro využití mocí, na druhou stranu jsou ale hranice ustavovány již v určité mocenské dimenzi – moc jsou hranice a to je na tomto vztahu to politické. Domnívám se, v souladu s tím, co bylo řečeno o třetí vlně obecně, že politické je nutné chápat neesencialisticky, antifundacionalisticky: předurčenou doménu nemá.

Poslední otázka, která zbývá, je otázka po metodě. Jak studovat všechny tyto krystalizace „systems of reason“ a politické provázanosti s nimi; jak studovat praktiky fabrikace lidských druhů a kontradikce vzdělávacích reforem? Tzv. historizací přítomnosti, která umožňuje sledovat jinak unikající mocenské, morální, kulturní a politické aspekty současných vzdělávacích výzkumů a reforem (Popkewitz et al.: 19; Caride: 26; Valero: 118; Ideland: 165; Qi: 179). Historická analýza nezkoumá vědecké objekty a subjekty ani jako nevyhnutelné, ani jako samozřejmé.³¹ Ovšem nejde primárně o práci historika, ale o práci sociologa využívajícího určitý druh historického myšlení.³² Metodologický (či spíše epistemologický) přístup historizace přítomnosti přeuspořádává tradiční zkoumání vztahu přítomnosti a minulosti. Nepochybně minulost zkoumáme vždy v přítomnosti – nikdy se nelze vrátit a prohlédnout si minulost zvnitřku (a objektivně rozhodnout „jak to bylo“) – vždy jsme odkázáni na „stopy“. Ovšem co lze zpochybnit jsou tyto stopy, či lépe řečeno, jak je definováno to, čeho se tyto stopy týkají. Ačkoli se historické přístupy Foucaulta a Hackinga (a určitě i Popkewitze) liší,³³ zakládají se na společném pohledu na minulost objektů věd: historizace přítomnosti zkoumá dané a objektifikované (samozřejmé a nezpochybnované) kategorie, jak se ustavily jako takové (tedy samozřejmé) (Hacking 2004: 181). Stopy v minulosti Popkewitz nezkoumá jako přirozené části přirozeného objektu, který „žije“ až do současnosti. Stopy nejsou přirozené části, nýbrž heterogenní ideje a praktiky, které byly v historických a společenských podmínkách zformovány do současné „věci“, kterou můžeme pojímat jako přirozený objekt. To neznamená jakékoli oslabení reálné existence těchto předmětů, jakkoli se toto sousloví (reálná existence) může zdát podivné.

Autoři tohoto sborníku se ale snaží jít za tuto historickou analýzu kategorií užívaných ve vzdělávacích výzkumech ještě dále, a to konkrétně svým pojmem *fabrikace lidských druhů*, o kterém byla řeč výše a kterým historizují nejen reflexi (tedy kategorie a pojmy – čili ideje),

³⁰ Z novějších prací je propracovanějším způsobem „the political of education“ podáno v práci z roku 2014, ta ale není v této poslední kapitole sborníku citována vůbec.

³¹ Autoři zde často vycházejí z Foucaultova pojmu „ontologie přítomnosti“ a „historizace přítomnosti“.

³² S historickou metodou Popkewitz pracuje již od počátku 90. let minulého století a nejvíce ji propracoval v knize: Popkewitz eds. (2013). *Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education*. New York, Palgrave Macmillan.

³³ Více k různým pojetím historie právě u dvou nejdůležitějších Popkewitzových „zdrojů“ viz (Maršálek 2013 in Dvořák a kol.).

ale i jednání konkrétních lidských bytostí, které svoje jednání přizpůsobují podmínkám, jež jim kategorie (do kterých jsou vepsány) umožňují. Ale zkoumá tyto kategorie nikoli jako opresivní sociální struktury, které zvnějšku „přikazují“ (druhá vlna sociologie vzdělávání), ale jako vzájemné a souběžné provazování kategorií a lidí. Zajímavým způsobem k této metodě přistoupila autorka studie zkoumající vznik a život ideje „matematiky pro všechny“ (Valero: 117n.). Vzdala se lineárního a striktně logického prozkoumávání tohoto pojmu a spíše hledala „diskurzivní rezonanci“, která jí umožnila mapovat různorodé „rhizomatické“ události a diskurzy, které krystalizovaly v současnou podobu programu „Maths for all“. Zpětně (sledovala tuto ideu až do počátku 20. století) odhalila, jakým způsobem se tato myšlenka posouvala, jak se provazovala s pojmy občanství, jak strukturovala praxi ve školách, a zejména ve způsobu, jakým legitimizovala diferenciaci didaktických přístupů k různým skupinám studentů, kterým tak předepisovala různé vzdělávací dráhy. V tomto metodologickém přístupu se znovu objevuje silný pragmatistický motiv provázanosti teorie a praxe.

Tři výzvy

Poté co byly představeny základní motivy nejen recenzované publikace, ale i Popkewitzovy dlouholeté práce, je namísto otázka, jak se toto úsilí vypořádává se třemi výzvami, které se vynořily v dosavadním vývoji sociologie, filosofie a vzdělávání.

1) K problému funkcionalismus × kriticismus autoři recenzované publikace nepřístupují tak, že by zjišťovali, který z těchto přístupů má větší pravdu. Spíše z tohoto sporu vystupují, a jak jsme viděli, snaží se jej překonat útokem na jednoduchou lineární logiku obou protivníků: přirozený objekt/subjekt (dítě) + výzkum + implementace výsledků (do pedagogického procesu) = změna (dítěte i společnosti). Tato logika je identifikována jak u tradičních pozitivistických výzkumů³⁴, tak i u marxistických. Uvážíme-li ovšem ve sborníku některé analýzy idejí užívaných ve vzdělávacích výzkumech (například „actionable insights“ (Kirchgasler: 228) nebo „republican citizen“ (Caride: 25), které podle autorů *slouží* nějakému druhu ovládnání („colonial strategy of governance“, „politics of sexuality“)), zdá se, že se zde určitý druh marxistického funkcionalismu z druhé vlny zachovává. Nicméně by ale bylo v tomto ohledu nespravedlivé snažit se to Popkewitzovi a jeho spolupracovníkům vytýkat. Jak píše Seth Abrutyn ve významném sborníku o současné sociologické teorii: „Ve skutečnosti je těžké být jako teoretik antifunkcionalistou, protože součástí teoretizování je poukaz k tomu, jak vypadá společenský vesmír a proč má tendenci stále takto vypadat.“ (Abrutyn 2016: 5). Úplné vyřešení tohoto sporu je tedy spíše nemožné, a jak jsme viděli výše, pragmatistické přístupy se snaží navrhnout takové řešení, které nějakým způsobem explanační sílu sociologie zachovávají.

2) Pojmout globalizaci životních podmínek spolu s jejich partikularizací lze, jak nám Popkewitz a jeho spoluautoři ukázali, pouze z určitého hlediska, které není zapuštěno

³⁴ Na některých místech píše „analytických“ výzkumů (ve smyslu korespondenční teorie pravdy jako jejich epistemologie) či „tradičních institucionalistických“ výzkumů. (Popkewitz et al.: x, 3; Kirchgasler: 229).

v jednom z pólů. Nejen, že nelze kontradikce (inkluzí/exkluzí, autonomní subjekt vzdělávání/zkoumaný objekt výzkumů aj.) pojímat esencialisticky a vybrat si jeden z pólů, ale ani je nelze vysvětlovat pouze z pohledu externích objektivních struktur či z interních psychologických pohnutek – v obou případech se pak kontradikce jeví pouze jako chyba: buď v designu nápravného projektu, nebo v jeho implementaci. V konceptech „fabrications of people“, „systems of reason“ a „double gestures of reforms“ autoři dokázali uchopit, jak se (nejelementárněji řečeno) slova a věci provazují. Autoři se tak přihlašují k určitému filosofickému pojetí společenských věd, pro které samotná slova netvoří materiál a materiál nečeká na své přirozené jméno. V tomto se domnívám je i nejsilnější, nejpřesvědčivější a nejslibnější část jejich epistemologického úsilí i pro české prostředí.

3) Ve vědách o vzdělávání je velmi jednoduché zaujmout kritické stanovisko. Vzhledem k tomu, že, jak bylo ukázáno výše, jsou tyto vědy inherentně zaujaté změnou a jsou na kritice (nějakého současného stavu: například vědomostí žáka; jeho šancí na přechod na vysokou školu; na počtu vysokoškolských studentů ve společnosti...) principálně založeny. Nicméně kritická pozice podle Popkewitze a jeho spolupracovníků neznamená hierarchicky vyšší pozici pro „badatele – kritika“. Badatel neoplyvá kritériem pravdivosti; to však neznamená morální relativismus, ale pouze odmítnutí normativního fundamentalismu, tedy představy, že normativy jsou společnosti transcendentní.³⁵ Jak z takových antifundacionalistických pozic *kritizovat* autoři ukázali na historizaci samozřejmých idejí a praktik, které „vrátili“ z absolutna zpět na zem a do společnosti. Kritika, jak ji pojímá Popkewitz a jeho spolupracovníci, zbavuje podmínky vzdělávání nutnosti a ukazuje, že lidské výtvořiny lze jako lidské výtvořiny přetvořit. Zcela v duchu pragmatismu nechce fixovat kategorie ve vzdělávání (jako například znevýhodněné dítě, praktické kompetence, praktické vědomosti, riziková mládež...) do „přirozených“ objektů a omezit možnosti těch, kterým má být výzkum ku prospěchu.

Závěr – přínos české sociologii vzdělávání

Kdybychom chtěli zasadit uvedený epistemologický přístup do nějakého konkrétního českého proudu sociologie vzdělávání kromě obecných poukazů k některým jednotlivcům, bylo by třeba přiznat, že něco takového jako jednotnou sociologii vzdělávání v českém prostředí je těžké nalézt. Panuje zde jakési rozdělení (provázené institucionálním rozdělením), které způsobuje odtržení tematiky vztahů vzdělávání a společnosti na dvě jakoby nekompatibilní sféry. Na jedné straně leží širší a obecná zkoumání o vzdělávání buď ve filosofii a teorii výchovy, nebo v obecné pedagogice, a na druhé straně leží specifitější problémy v doméně přípravy budoucích učitelů či ve statistickém zpracování vybraných ukazatelů vztahů společenské struktury a vzdělávacího systému. V tomto rozdělení, se vzájemnou obtížnější komunikací, nejde o to, že by byly dvě sociologie vzdělávání, jsou zde spíše dvě z epistemologického hlediska velmi odlišné vědy, které se obě zabývají společností a vzděláváním. Co takovému

³⁵ Tímto antifundacionalismem pedagogických idejí se napojují na proud, který zpochybňuje normativismus i ve filosofii vzdělávání (Van Goor et al. 2004) i v širším sociologickém kontextu (Turner 2010, Hansen 2016).

rozdělenému prostředí nabízí Popkewitz a jeho spolupracovníci? Jejich přínos pro naše prostředí je především v určitém epistemologickém pohledu na vztah společnosti a vzdělávacích normativů, idejí a nároků, které již nemohou být brány jako samozřejmé „nároky doby“, „potřeby společnosti“, atp. Důležitá zkoumání normativů by neměla být odsouvána ani pouze do filosofických promýšlení ideálů výchovy, ani do „policy analysis“ efektivity implementace nezpochybněných vzdělávacích cílů. Recenzovaná publikace nabízí zejména ukázkou vědecké práce, která překonává spor teorie a praxe, idejí a materiality. Ideje jsou totiž podle různých autorů zde nastíněné třetí vlny tvořeny lidmi v materiálním prostředí; jednání, jehož jsou materiální produkty výsledkem, je orientováno v možném světě, kterému srozumitelnost a smysluplnost dávají „principy zdůvodňování“. Takové porozumění společnosti a vzdělávání zapadá do obecného proudu současného vývoje pragmatismu v sociologii, a proto se domnívám, že je možné „kápnout“ Popkewitzovo dílo (spolu s Foucaultovým dědictvím i Hackingovým) do „krystalizačního roztoku“ tzv. třetí vlny sociologie vzdělávání. *Politická sociologie pedagogického vědění* dává sociologii vzdělávání silný epistemologický impuls, a tím i naději, že je možné se zabývat vážně teoretickými východisky výzkumů, aniž je kvůli tomu odstrkována na idealistické pozice. Knihu doporučuji všem, kteří chtějí vědět, jak může fungovat kritický přístup ve vzdělávání, jež je zasazen spíše v současném nominalismu a pragmatismu a leží v opozici k praktikám demaskování „pravých příčin“.

Literatura

- AASEN, Petter, Tine Sophie PRØITZ a Nina SANDBERG. 2014. „Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms.“ *Educational Policy* 28(5): 718–738.
- ABRUTYN, Seth (ed.). 2016. *Handbook of Contemporary Sociological theory*. Springer.
- ANAGNOSTOPOULOS, Dorothea, Bob LINGARD a Sam SELLAR. 2016. „Argumentation in Educational Policy Disputes: Competing Visions of Quality and Equity.“ *Theory Into Practice* 55(October): 342–351.
- ANSELL, Christopher a Robert GEYER. 2017. „‘Pragmatic Complexity’ a New Foundation for Moving beyond ‘Evidence-Based Policy Making’?“ *Policy Studies* 38(2): 149–167.
- APPLE, Michael. 2004 [1979]. *Ideology and Curriculum*. 3rd edition. New York: Routledge.
- BALL, Stephen, J. (ed). 1990. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- BALL, Stephen, J. 1997. „Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research.“ *British Educational Research Journal* 23(3): 257–274.
- BALL, Stephen. 2016. *The Education Debate*. 2nd Edition. Bristol: The Policy Press.
- BALON, Jan. 2007. *Sociologická teorie: Příběh krize a fragmentace – projekt obnovy a rekonstrukce*. Praha: Slon.
- BALON, Jan. 2014. „Jak se privatizují ideje? Neoliberální režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 50(5):713–733.
- BANKS, Olive. 1971. *The Sociology of Education*. London: B.T. Badsford Ltd.
- BERNSTEIN, Basil. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- BIESTA, Gert, J. J. a Nicholas C. BURBULES. 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham MD: Rowman and Littlefield.

- BOLTANSKI, Luc a Eve CHIAPELLO. 2005. *New Sprit of Capitalism*. London: Verso.
- BOLTANSKI, Luc. 2008. „Kritická sociologie a sociologie kritiky.“ *Teorie vědy* 30(3–4): 55–84.
- BRUNER, Jerome. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- CAMIC, Charles a Neil GROSS. 2001. „The New Sociology of Ideas.“ Pp. 237–249 in Judit R. BLAU (ed). *The Blackwell Companion to Sociology*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- CAMIC, Charles, Neil GROSS a Michele LAMONT (eds.). 2011. *Social Knowledge in the Making*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ČERNÝ, Jindřich. 2013. „Styly myšlení ve filosofii vědy: Od Flecka k Hackingovi.“ Pp. 157–175 in Tomáš DVOŘÁK a kol. *Současné přístupy v historické epistemologii*. Praha: Filosofia.
- DIKEN, Bülent. 2015. „Critique as Justification – and Beyond.“ *Sociological Review* 63(4): 922–939.
- FOLKERS, Andreas. 2016. „Daring the Truth: Foucault, Parrhesia and the Genealogy of Critique.“ *Theory, Culture & Society* 33(1): 3–28.
- FOUCAULT, M. 2009. *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978*. New York: Picador/Palgrave Macmillan.
- FOUCAULT, M. 2010. *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*. New York: Picador.
- FOUCAULT, Michel. 2003. *Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France, 1975–1976*. New York: Picador.
- GROSS, Neil. 2009. „A Pragmatist Theory of Social Mechanisms.“ *American Sociological Review* 74(3): 358–379.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- HACKING, Ian. 2004. *Historical Ontology*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- HACKING, Ian. 1991. „How Should We Do the History of Statistics?“ Pp. 181–195 in Graham BURCHELL, Collin GORDON a Peter MILLER (eds.). *Foucault's Effect*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HACKING, Ian. 1999. *Social Construction of What?* Cambridge MA: Harvard University Press.
- HANSEN, Magnus Paulsen. 2016. „Non-Normative Critique: Foucault and Pragmatic Sociology as Tactical Re-Politicization.“ *European Journal of Social Theory* 19(1): 127–145.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. 2000. „Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 36(1): 87–96.
- HEYTING, Frieda. 2004. „Relativism and the Critical Potential of Philosophy of Education.“ *Journal of Philosophy of Education* 38(3): 493–510.
- HROCH, Jaroslav, Radim ŠÍP, Roman MADZIA a Ondřej FUNDA. 2010. *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. Brno: Paido.
- IZQUIERDO, Honorio Martín a Almudena Moreno MÍNGUEZ. 2003. „Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective “ Pp. 21–41 in Carlos A. TORRES a Anti ANTIKAINEN (eds.). *Handbook on Sociology of Education: An International assessment of new research and theory*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- KASCAK, Ondrej. 2017. „Communists, Humboldtians, Neoliberals and Dissidents: Or the Path to a Post-Communist Homo Oeconomicus.“ *Journal of Education Policy* 32(2): 159–175.
- KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA. 2012. *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- KAŠPAROVÁ, Irena a Radka KLVÁŇOVÁ. 2016. „Dítě a dětství: Proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby.“ *Sociológia – Slovak Sociological Review* 48(4): 377–398.
- KIRCHGASLER, Christopher. 2018. „True Grit? Making a Scientific Object and Pedagogical Tool.“ *American Educational Research Journal* XX(X): 1–28.

- KUBALA, Petr. 2016. „Daniel Zamora, Michael C. Behrent (Eds.): Foucault and Neoliberalism.“ *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review* 52(4): 604–608.
- LATOUR, Bruno. 2004. „Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern.“ *Critical Inquiry* 30(2): 225–248.
- LEVINSON, Bradley A., Teresa. WINSTEAD a Margaret SUTTON. 2018. „Theoretical Foundations for a Critical Anthropology of Education Policy.“ Pp. 23–41 in Angelina E. CASTAGNO, Teresa L. McCARTY. *The Anthropology of Education Policy: Ethnographic Inquiries into Policy as Sociocultural Process*. Routledge.
- LEVINSON, Bredley. A., Margaret SUTTON a Teresa WINSTEAD. 2009. „Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options.“ *Educational Policy* 23(6): 767–795.
- MARŠÁLEK, Jan. 2013. „Trojí historie ve filosofii biologie a psychologie G. Canguilhema, M. Foucaulta a I. Hackinga.“ Pp. 13–49 in Tomáš DVORÁK a kol. *Současné přístupy v historické epistemologii*. Praha: Filosofia.
- MEHTA, Jal a Scott DAVIES (eds.). 2018. *Education in a New Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- POPKEWITZ, Thomas a Lynn FENDLER (eds.). 1999. *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge.
- POPKEWITZ, Thomas a Marie BRENNAN (eds.). 1998. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, Thomas. (ed.). 2013. *Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- POPKEWITZ, Thomas. 2013. „The Sociology of Education as the History of the Present: Fabrication, Difference and Abjection.“ *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34(3): 439–456.
- POPKEWITZ, Thomas., Jennifer DIAZ a Christopher KIRCHGASLER. 2016. „Curriculum Studies and Historicizing the Present: The Political and Impracticality of Practical Knowledge.“ *Knowledge cultures* 4(2): 11–18.
- POWER, Michael. 1999. *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford: Oxford University Press.
- PRŮCHA, Jan. 2013. *Moderní pedagogika. 5., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál.
- REED, Isaac Ariail. 2010. „Epistemology Contextualized: Social-Scientific Knowledge in a Postpositivist Era.“ *Sociological Theory* 28(1): 20–39.
- REED, Isaac Ariail. 2011. *Interpretation and Social Knowledge: On the Use of Social Theory in the Human Sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SEIDMAN, Steven. 1996. „Pragmatism & Sociology: A Response to Clough, Denzin and Richardson.“ *The Sociological Quarterly* 37(4): 753–759.
- SKARPENES, Ove. 2014. „Education and the Demand for Emancipation.“ *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(6): 713–733.
- SOURALOVÁ, Adéla. 2016. *New Perspectives on Mutual Dependency in Care-Giving*. Oxon: Routledge.
- ŠÍP, Radim. 2015. „Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii.“ *Pedagogická Orientace* 25(5): 671–699.
- TAVORY, Iddo. 2016. „Interactionism: Meaning and Self as Process.“ Pp. 85–98 in Seth ABRUTYN (ed.). *Handbook of Contemporary Sociological theory*. Springer.
- THE IMAGINATION COLLECTIF a Isaac Ariail REED. 2016. „From Whiskey Rebellion to Donald Trump and the Question of Power: An Interview with Isaac Ariail Reed.“ *Sociální studia* 13(4): 99–104.
- THOUTENHOOFD, Ernst D. 2017. „New Techniques of Difference: On Data as School Pupils.“ *Studies in Philosophy and Education* 36(5): 517–532.
- TURNER, Stephen P. 2010. *Explaining the Normative*. Cambridge: Polity Press.

- VAN GOOR, Roel, Frieda HEYTING a Gert Jan VREEKE. 2004. „Beyond Foundations – Signs of a New Normativity in Philosophy of Education.“ *Educational Theory* 54(2): 173–192.
- VIŠŇOVSKÝ, Emil, Ondřej KAŠČÁK a Branislav PUPALA. 2012. „Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: Historické pozadie a súčasné ilúzie.“ *Pedagogická orientace* 22(3): 305–335.
- YOUNG, Michael E. D. 2008. *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Oxon: Routledge.
- ZAMORA Daniel. 2015. „Můžeme kritizovat Foucaulta?“ *A2 kulturní čtrnáctideník* 15(1). Cit. 30. října 2016 (<https://www.advojka.cz/archiv/2015/1/muzeme-kritizovat-foucaulta>)

Autorka

Jitka Wirthová je doktorandkou na Katedře sociologie Institutu sociologických studií Univerzity Karlovy. Ve svém výzkumu se zaměřuje na formování vzdělávacích normativů, jejich reflexi ve společnosti a na jejich současné posuny a transformace. Zabývá se sociologií vzdělávání, vědění a idejí.

Kontakt: jitka.wirthova@fsv.cuni.cz