

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

### **Sociální vlivy na vzdělávání<sup>1</sup>**

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Cíle: student, který zvládne věcnou a ideovou stránku této kapitoly bude schopen:

- *charakterizovat, které skupiny faktorů ovlivňují výuku žáka ve škole,*
- *vymezit specifika sociálních vlivů na vzdělávací proces,*
- *rozlišovat mezi tradiční a racionální pedagogikou,*
- *specifikovat sociologické vymezení sociálních funkcí školy,*
- *popsat podstatu etiketizační teorie,*
- *uvažovat jako učitel v dimenzích sociálních vlivů na vzdělávací proces.*

#### **Průvodce**

*Možná vás obsah této kapitoly trochu překvapí. Nezabývá se explicitně pedagogikou, didaktikou, ale spíše sociálním prostředím, z něhož do školy žák vstupuje, procesy označování žáků ve vzdělávacím procesu. Chce vás zorientovat v širším kontextu vzdělávání, tedy v sociálních vlivech na vzdělávací proces.*

#### **Úvod**

Výuka je obecně ovlivněna řadou faktorů, stejně jako učení žáků a studentů a odvedení určitého výkonu, který je pak často skryt za „pouhou“ známku. Na následujících řádcích se zamýšlíme nad skutečností, že výkon žáků a studentů bývá často interpretován v závislosti na jejich věku a přiměřenosti náročnosti obsahu výuky, v závislosti na jejich psychické zralosti a schopnostech myšlení či na zařazení vyučovací hodiny ve školním rozvrhu dne a týdne. Co však bývá často opomíjeno, je sociální podmíněnost interpretace výkonu žáků a studentů. To znamená jejich příslušnost k sociální třídě, k etnické skupině, k genderu, ale i sociální konstrukce norem, podle nichž jsou žáci a studenti posuzováni. Nikoli tedy objektivní kritéria, ale sociálně vytvořené „nálepky“, „etikety“ či „labely“, které jsou například předmětem zájmu teorie sociálních deviací. Česká republika má

---

<sup>1</sup> Text vychází z kapitoly autorů Miroslava Dopity a Jitky Skopalové (2011).

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

v mezinárodním srovnání jednu z nejsilnějších závislostí výsledků vzdělání na rodinném zázemí, jak uvádí Jana Straková a Arnošt Veselý (2010, s. 419) a dodávají, že tento poznatek byl pro respondenty jimi realizovaného výzkumu nový a řadě z nich se nejevil jako znepokojivý. Z vyjádření respondentů bylo zřejmé, že o nerovnostech ve vzdělávání na českých školách nepřemýšlejí ve všech souvislostech a komplexně, a to bez ohledu na nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (srov. Straková, Veselý 2010).

### **Průvodce**

*V kontextu vzdělávání se často píše o biologických a psychických vývojových fázích dítěte/žáka, méně často jsou brány v potaz sociální vlivy, které proces vzdělávání ovlivňují. Příčinou může být možnost jejich standardizace. Biologické a psychické vývojové fáze jsou u většiny jedinců stejné, jinak je to však se sociálním prostředím, z něhož děti/žáci do vzdělávacího procesu vstupují. Uvedené sociální prostředí je však rovněž jednou z charakteristik žáka.*

### **1 Sociální nerovnosti ve vzdělávání a interpretace výkonu žáků a studentů učiteli**

Uvedený pohled české veřejnosti je o to zajímavější, že teorie a výzkumy se této problematice věnují od 60. let 20. století a česká literatura je rovněž od počátku reflektuje, například práce Josefa Alana (1974) a další. Již podle Pierra Bourdieua a Jean-Claude Passerona (1964, 1990) neznalost sociálních nerovností umožňuje a zároveň znemožňuje vysvětlit všechny nerovnosti, obzvláště úspěch a neúspěch ve vyučovacím předmětu. Školní úspěch nebo neúspěch je zpravidla vysvětlován v závislosti na míře talentu nebo IQ jedince, tedy jako „přirozená“ nerovnost, ačkoli důvodem úspěchu nebo neúspěchu může být v demokratickém vzdělávacím systému opomíjený a „menší“ roli hrající sociální původ rodiny.<sup>2</sup> Stejný postoj je obsažen i v logice systému, založené na požadavku jasné formální

---

<sup>2</sup> Z hlediska ideologické funkce Bourdieu s Passeronem (1964, s. 103) nemají v úmyslu popřít přirozenou nerovnost lidských schopností. Povinností sociologického výzkumu je podle autorů metodicky odhalovat kulturní nerovnosti před přirozenými nerovnostmi. Nikdy si nemůžeme být jistí přirozeným charakterem nerovností, které odkrýváme mezi lidmi v dané společenské situaci. Ještě nejsou probádané všechny cesty, kterými působí sociální vlivy na nerovnosti. Nebyly vyčerpány všechny pedagogické možnosti překročení jejich účinnosti. Je tedy lépe pochybovat více než-li méně.

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

nerovnosti všech vyučovaných, která podmiňuje systémové činnosti, funkce, fungování. Systém nemůže znovu poznat jiné nerovnosti než ty, které vedou k individuálním vlohám.

Učitel se zpravidla vyzná ve svých právech a povinnostech. Během školního roku přizpůsobuje výuku ostatním, tedy „méně nadaným“, ke kterým se obrací a ne žákům více znevýhodněným jejich sociálním postavením. Dokonce bere-li v úvahu sociální situaci takového studenta v den zkoušky, tak ne proto, že by ho vnímal jako člena určité sociální skupiny, ale aby mu prokázal výjimečný zájem o jeho schopnosti (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 103).

Myšlenka spojení mezi studentskou kulturou a sociálním původem studentů se vnucuje ve formě obrovských trhlin. Konstatování typu „studenti již nečtou“ nebo „úroveň rok od roku klesá“, vyvolává otázku, proč tomu tak je, a následně nutnost vyvodit z toho pedagogické důsledky. Podle Bourdieua a Passerona (1964) vzdělávací systém závisí na soutěži, která dokonale zajistí rovnost uchazečů o studium. Právě anonymita vylučuje nerovnost šancí na vzdělání. Zastánci agregace (tj. spojování) mohou legitimně usuzovat, že na rozdíl od selektivního výběru, který je založený na kvalitě a nadání uchazeče, dávají v soutěži všem stejné šance. Formální rovnost, kterou soutěž zaručuje, není ničím jiným než transformací privilegií v zásluhu, neboť dovoluje, aby sociální původ působil i nadále, i když v daleko skrytější formě (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 104).

### **Úkol k zamyšlení**

*Podle jakých kritérií jsou žáci vybíráni vzdělávacím systémem? O čem tato kritéria vypovídají?*

Ale mohlo by to být jinak? Vzdělávací systém musí mimo jiných funkcí produkovat výběrová a uspořádaná témata pro všechny a pro život. Chtít, znamená v tomto systému uvědomit si společenské výsady nebo nevýhody a hierarchizovat témata podle reálných schopností.

Úvaha o sociálních nerovnostech je cizí těm, kteří mají provádět selekci, stejně jako těm, kteří jsou selekcí vybíráni. Škola musí přistoupit na princip selekce jako zdravého konkurenčního principu. Vyžaduje, aby ti, kteří přistoupí na tuto hru, přijali pravidla soutěže, kde by se neoperovalo s jinými kritérii než školními (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 105-

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

106). Zvýhodněné třídy nacházejí v této ideologii, kterou bychom mohli nazvat charismatická (zhodnocuje přízeň nebo nadání), legitimizaci svých přirozených privilegií, která přeměňují v sociální dědictví jako individuální laskavost nebo jako vlastní zásluhu. Skryvaný „rasismus společenských tříd“ se může veřejně projevit, aniž by se kdy objevil (srov. Bourdieu, Passeron 1964, s. 107).

Pochopit rozdíly ve společnosti a škole není jednoduché. Odhalení společenských výsad neguje obranná ideologie, která dovoluje privilegovaným třídám, které využívají nejvíce vzdělávacího systému, vidět v jejich úspěchu potvrzení daných (vrozených) a osobních (získaných) dispozic (vloh). Biologizující ideologie vloh spočívá především na zaslepenosti vůči sociálním nerovnostem ve škole a společnosti, v jednoduchém popisu vztahu mezi univerzitním úspěchem a původem z určitého sociálního prostředí. Podstata, vnitřně obsažena v ideologii, ještě zesiluje vliv sociálního původu, není vázána na sociální situaci (např. na intelektuální atmosféru rodinného prostředí, úroveň jazyka, který užívají nebo postoje ke školství a ke kultuře) a neúspěch ve škole je poté přičítán nedostatku nadání.

Jsou to především děti z nižších sociálních vrstev, které jsou označeny oběťmi a tomuto jejich zařazení napomáhají méně schopní učitelé, kteří jsou poněkud náchylní k relativizování. Bourdieu a Passeron (1964, s. 109) to uvádí na příkladu.

### **Příklad**

*Řekne-li matka svému dítěti, a často před ním, že „není dobrý ve francouzštině“, stává se spoluviníkem negativních vlivů:*

- 1) Ignoruje, že výsledky dítěte jsou podmíněny kulturním prostředím rodiny, proměňuje je v individuální osud, který je jen výsledkem vzdělání a může být ještě opraven – alespoň přinejmenším dalším vzdělávacím procesem.*
- 2) Nedostatkem informací o záležitostech školství - vyvozuje z pouhého školního výsledku předčasné a definitivní závěry, nakonec potvrzující tak tento typ úsudku.*

*Matka tak utvrzuje dítě v pocitu být takové od „přírody“ a legitimizující autorita školství může zesílit sociální nerovnosti, protože třídy, nejvíce podceňované, si až příliš uvědomují své podmínky, a přitom si neuvědomují, po jaké dráze se jejich osudy ubírají. Překroucení systému zde slouží logice systému, „miserabilismus“ - mizérie odpovídající paternalizmu – přesvědčení.*

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

Z tohoto důvodu Bourdieu a Passeron (1964) rozlišují mezi tradiční a racionální pedagogikou. V současném stavu společnosti a **tradiční pedagogiky** autoři zaznamenali, že přenos metod a zvyků pochází prvořadě z rodinného prostředí. Veškerá reálná demokratizace předpokládá, že se ve škole vyučují znalosti a dovednosti. I ti nejvíce znevýhodnění mohou znalosti a dovednosti získat ve škole, rozšířením oblasti toho, co může být racionálně a technicky získáno ve vzdělávacím procesu, ke škodě toho, co je značně ponecháno na náhodě rodilých talentů, to ve skutečnosti znamená, podle logiky společenských pravidel.

Pedagogický zájem o studenty pocházející ze znevýhodněných tříd je dnes vyjádřen jazykem polovědomého nebo nevědomého chování. Je třeba vyžadovat učitele, kteří se budou snažit získat studenty, budou je motivovat, než jen dávat osvědčené recepty na školní přípravu. Bylo by příliš jednoduché hovořit o dalších případech těchto špatných vlivů, které přeměňuje přenos technik v rituál slávy charismatu osobnosti profesorů, jedná se o odstrašující i fascinující životopisy. Profesori doporučují tuto četbu, povzbuzují k četbě takových děl a také k volné tvorbě.

Proti tradiční pedagogice stojí podle Bourdieua a Passerona (1964) **racionální pedagogika**, jež spočívá v objevování nových postupů. Neměla by být zaměňována s podobou tradiční pedagogiky, mající základy převážně v psychologii a ignorující sociální rozdíly. Nic není více vzdálené našemu myšlení, než se dovolávat vědecké pedagogiky, která se rozvíjí s výskytem formální racionality školského systému. Racionální pedagogika by měla být opravdu založena na analýze hodnoty (přínosu) odlišných forem vyučování – vyučovací hodiny, praxe, semináře, pracovní skupiny a na odlišných typech pedagogických aktivit profesorů – od jednoduchých rad až po přímé vedení práce žáků a studentů. Pedagogika by zejména měla brát v úvahu hodnotu vyučovacího procesu, profesionální úmysl vzdělávání a přehlížet různé typy pedagogických vztahů. Opominut by neměl zůstat různý dopad vyučovacího procesu, cíle vzdělávání a pedagogických vztahů a jejich interpretací na studenty v závislosti na jejich sociálním původu.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Představení dalších přístupů zaměřujících se na výzkum sociálních nerovností ve vzdělávání poskytují práce Petra Matějů (2005), Petra Matějů a Jany Strakové a kol. (2006), Petra Matějů, Jany Strakové a Arnošta Veselého (2010).

## Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

### 2 Rodiny dětí a funkce školy

Již v roce 1959 uplatnil americký sociolog Talcott Parsons sociologický náhled na dvě funkce školy, které má škola ve vyspělé společnosti, a tou je: *socializace (integrace) a selekce*. Socializační funkce se zaměřuje na zvnitřnění rolových očekávání, což uznávají i pedagogové. Selektivní funkce souvisí s tím, jak škola rozděluje dospívající na různé zaměstnanecké pozice, uskutečňuje výběr lidských zdrojů adekvátně systému rolí dospělých.

Je zřejmé, že selekce uskutečňuje diferenciaci třídy na lepší a horší žáky či studenty. Na základní a střední škole se uskutečňuje třídění především podle žákova/studentova výkonu, kdy učitel uplatňuje normy dané školou. Ve škole se tak uskutečňuje nutný primární výběr, který klade rozhodující „výhybky“ pro návštěvu dalších škol a tedy pro výkon povolání v budoucnosti (srov. Parsons, 2007, s. 130-133).

#### Příklad

*Tomáš Katrňák (2004) ve své práci „Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině“ seznamuje čtenáře s teorií sociální a kulturní reprodukce v českém prostředí, kterou potvrzuje kvalitativním výzkumem. Využívá Bourdieuova (2002) konceptu životní strategie. Termín strategie je třeba chápat jako jednání směřující k určitému cíli, které může, ale nemusí být uvědomované. Popisuje odlišné životní strategie v rodině dělnické (materiální strategie) a vysokoškolské (statusová strategie). Ke svým závěrům dochází na základě kvalitativního výzkumu provedeného ve dvanácti dělnických a pěti vysokoškolských rodinách (výzkum byl zaměřen na dělnickou rodinu, rodiny vysokoškoláků sloužily spíše jako srovnávací rámec).*

- *Dělničtí rodiče mají nízké vzdělanostní aspirace na své děti. Nezdůrazňují jim, že by měly ve škole vyniknout a neočekávají od nich výjimečné výkony.*
- *V dělnických rodinách se za dobrou a uspokojující známku považuje trojka. Průměrný prospěch považují za dostačující k tomu, aby se dítě dostalo do učebního oboru a získalo výuční list.*
- *Dělničtí rodiče nekladou velký důraz na přípravu svých dětí do školy, nepomáhají jim s učivem a spokojují se jen s dohledem nad dítětem, aby vypracovávalo domácí úkoly.*

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

- *Metaforicky lze dělnické děti označit jako „volně plovoucí zátky ve vodě“: „Nepotopí se, kam ovšem doplavou, kde skončí, záleží pouze na nich. Nikdo jim neurčuje směr, ani cíl cesty.“ (s. 108). Se školou a učivem se musejí vyrovnávat samy.*
- *Také volba budoucí vzdělávací dráhy po ukončení základní školy je ponechána spíše na dětech, rodiče nemotivují děti do dalšího studia, spokojují se s tím, že dítě půjde do učebního oboru (pokud není prospěchově nadprůměrné, aby mohlo studovat na střední škole).*

*Jinak je tomu u vysokoškolsky vzdělaných rodičů.*

- *Začleňování dětí do mimoškolních aktivit (zájmové kroužky, jazykové kurzy atd.).*
- *Každodenní komunikace rodičů s dětmi o škole, zájem o přípravu dětí do školy.*
- *Motivace dětí k učení a pomoc rodičů dětem s učivem.*
- *Vysoké vzdělanostní aspirace rodičů vkládané soustavně do dětí.*
- *Přesvědčení rodičů, že jejich děti jsou intelektově vybaveny ke školní úspěšnosti a k dalšímu studiu atd.*

Z uvedeného příkladu vyplývá, že je na školách, aby se více zamýšlely nad sociální příslušností svých žáků a volili vhodné postupy k jejich porozumění vzdělávacímu systému a významu vzdělávání pro jejich další život, a to jak při komunikaci žáky, tak především s rodiči.

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

### **3 Interpretace výkonu žáků a učitelů ve vazbě na etiketizační teorii**

Jednou z nejvýznamnějších příčin školních nezdarů dětí z nižších vrstev či okrajových skupin je jejich ztížená adaptace ve světě, jenž je jim do značné míry cizí, jehož vztahové a jazykové modely jsou však nuceny přijímat, jak uvádí Alessandro Baratta (1995). Řada výzkumů (např. Rosenthal, Jacobson, 1968) potvrdila korelaci mezi školní výkonností dítěte, jakož i jeho vnímáním hodnocení a očekáváním ze strany učitele. Pro dítě z okrajové sociální skupiny může škola znamenat vstup do spirály, ve které je mu stále více vnucována role outsidera. Škola jako instituce na tuto svízlel nereaguje s pochopením či zvýšenou péčí, ale naopak, tedy negativními sankcemi, vylučováním. Škola se tak stává sociálním nástrojem dominující kultury středních vrstev tím, že děti z okrajových skupin trestá, čímž napomáhá i realizaci odchylného chování (srov. Baratta, 1995, s. 133).

#### **Průvodce**

*Profese učitele se zpravidla pojí s příslušností ke středním sociálním vrstvám. Proto je pro učitele třeba si uvědomovat, že sociální hodnoty a normy, které reprezentuje, jsou hodnotami a normami středních vrstev a není možné je očekávat ve stejném rozsahu u všech žáků ve škole.*

Postoj pedagoga k dětem z okrajových sociálních skupin<sup>4</sup> může být založen mimo jiné i na předsudcích a stereotypech, které mohou podmiňovat selektivní a nerovnou aplikaci kritérií žákovské/studentické výkonnosti. „Institucionalizovaná nespravedlnost“ školních známek je typickým příkladem selektivního vnímání reality ve škole. Vede k tomu, že „špatní“ žáci jsou ze strany pedagogů posuzováni hůře, než si zaslouží, zatímco ti „dobří“ jsou spíše nadhodnocováni. Starší i nové výzkumy např. ukazují, že počet přehlížených chyb bývá u „špatných“ žáků/studentů nižší než u žáků/studentů „dobrých“. Učitelé mají tedy zjevně měřítko hodnocení, podle něhož rozhodují, zda má být chování klasifikováno jako „normální“ nebo „odlišné“, co je jeho příčinou a jaký vývoj lze „odlišně se chovající osobě“

<sup>4</sup> Existence empirických důkazů o selektivitě sociálních typizačních a kontrolních procesů, které jdou mnohdy na úkor dětí a mladistvých z nižších vrstev (viz např. Brusten, Hurrelmann 1973, Lösel 1978 a další).



## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

přisuzovat do budoucna. Otázkou je, jak je uvedené měřítko „objektivně“ nastaveno. Tak se vyvozují „nápadné“ způsoby chování např. z „psychických problémů“ žáků/studentů nebo z rodičovské výchovy žáka/studenta, popřípadě se předpovídá dokonce nebezpečí absolutního neúspěchu ve škole či dokonce kriminálního chování. Zdá se rovněž, že učitelé mají „vědomostní recept“, který se vztahuje na možnosti vhodné kontroly a pro klasifikaci forem chování žáků/studentů, platících za nežádoucí, nevhodné nebo rušivé (např. výroky „tvrdě zasáhnout potrestáním“, „při lenosti platí jen nátlak“ aj.).

Stereotypní jednání učitele lze vyvozovat i z tzv. „teorií všedního dne“, z „pragmatických stavů znalostí všedního dne“, které učitelům při každodenní školní činnosti dávají sice určitou míru jistoty a pomáhají mu při rutinní organizaci jeho jednání, na druhé straně však mohou redukovat komplexní skutečnost všedního dne selektivním a zkrslujícím způsobem na vytváření typů. Teorie profesního všedního dne dovoluje učiteli, aby uspořádal praktické problémy týkající se povolání a aby organizoval své jednání, kterým problémy řeší.

Uvedená teorie by měla být proto posuzována jako důležitý filtr při pochopení a definici „poruchy“ chování. Vycházejí z ní reaguje učitel typickým způsobem na první náznak „poruchy“ chování u žáků/studentů. Manfred Brusten a Klaus Hurrelmann (1973, s. 56) dokázali, že statuty výkonu, konformity a oblíbenosti žáků spolu navzájem ve vysoké míře korespondují, přičemž především žáci z nižších sociálních vrstev jsou typizováni ve značně vyšší míře negativněji než jiní žáci.

Škola vykazuje svou vlastní specifickou skladbu norem a odpovídající kontrolní systém. Očekávání kladená na roli a výkon žáka/studenta ve škole však zahrnují vedle obecných školních pravidel a norem, i pravidla a normy nesespecifické pro školu, ale platné v daných společnostech (např. trestní zákony) komunitách (např. morální normy) či specifické normy a pravidla platná v konkrétní škole (např. etický kodex školy). Vzory chování, předváděné a rozvíjené žáky/studenty, mohou sice zcela odpovídat školním normám a pravidlům, ale je jisté, že se žáci poměrně často dostávají svými technikami zvládnutí školního všedního dne do konfliktu s pravidly chování, specifickými pro školu – nezřídka i s nesespecifickými pro školu.

Pokud se řídíme labelingovou teorií, není však „odlišné chování“, kterého se dopouští osoba, kvalitou jednání, ale spíše důsledkem interpretace pravidel jinými osobami a použití

## Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP

negativní sankce proti „tomu, který se špatně chová“. Uvedený proces definování rozhoduje i o tom, zda příslušné jednání má nebo nemá za následek vymezení deviace, popř. „přidělení deviace“.

Taková přidělení se však příliš často neoddělitelně spojují s osobou samotnou. Žák/student, kterému jsou připisovány určité atributy, tak může být snadno označen za „nadaného“, „líného“, „klidného“ nebo „hašteřivého“. Typizací, stereotypizací, se žákovi/studentovi tímto způsobem připisuje současně určitý status.<sup>5</sup>

### Průvodce

*Připisování určitého statusu se pojí s etiketizačními teoriemi, které jsou řazeny k nejvýznamnějším teoriím sociální deviace (značkovací teorie - nálepkování, etiketizace, labeling); konec 40. let 20. stol., Edwin M. Lemert (1912-1996). Deviace je považována za výslednici označování některých lidí za devianty jinými sociálně významnými lidmi. Aby jedinec byl pokládán za devianta, musí být za devianta označen. Tento označovací, nálepkovací, etiketizační akt je pro sociologické posuzování určitého chování jako deviantního podstatnější než samo porušení normy. Britský sociolog Anthony Giddens (1938-) pokládá za hlavní zdroje etiket nositele moci, kteří prostřednictvím zákonů a jejich interpretací policií, soudy, určují, co je deviantní, delikventní (Giddens, 1999). Pravidla vymezující deviace v podstatě určují bohatí lidem chudým, muži ženám, starší mladším. Za průkopníka etiketizační teorie je považován i Howard Saul Becker (1928- ). Deviace je považována za výslednici označování některých lidí za odlišné, patologické, deviantní. Tedy dochází k určité stigmatizaci jinými sociálně významnými lidmi. Pojem primární a sekundární deviace. Důležitá je reakce jedince na toto označení, v podobě sebenaplňujícího se proroctví.*

V rámci školního klimatu tak vzniká sociální distance a jiné stigmatizační efekty, které mohou rozšiřovat diskriminační a marginalizační efekty školy. Je však potřebné, aby dítě i dospívající či dospělý našel zřetelnou shodu mezi tím, jak ho vidí a posuzují ostatní lidé, včetně toho, co od něj očekávají jeho blízcí.

<sup>5</sup> Do typizace vstupují komponenty znaků, které nemají s původně pozorovaným nebo předpokládaným znakem objektivně nic společného. Učitelé nejen jednání žáka typizují, ale mnohdy usuzují postupně na jeho identitu, jak podrobněji uvádí David H. Hargreaves a kol. (1981, s. 134 a další).

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

Je velmi důležité, aby při plnění třídění škola předčasně neonálepkovala žáky/studenty negativně, aby naopak byl co možná největší počet žáků/studentů se přibližoval očekávání společnosti. Pro sociální funkce školy má centrální význam, aby „pravidla hry“ odpovídala požadavku „spojení školy se životem“.

Nálepkování, labeling approach, je zaměřeno především na reakce formálních institucí sociální kontroly, které mají konstitutivní funkci, a takovou institucí je mimo jiné i škola. Škola je po rodině druhý nejvýznamnější socializační činitel a instituce, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dětí a dospívajících. Teorie nálepkování vychází se z předpokladu, že sociální deviace není inherentní vlastnost (vlastností obsaženou) určitého chování, ale jedná se o vlastnost, která je tomuto chování přisouzena jeho sociálním okolím. Prohlašuje, že jedinec nebo jeho čin se stávají odchýlné tehdy, když dostanou nálepkou „devianta“ od ostatních osob. O tom, zda dané jednání bude nebo nebude považováno za deviantní, v konečném důsledku rozhoduje sociální reakce okolí, jak dokazují teorie reprezentované autory, jako jsou John I. Kitsuse (1962), Howard S. Becker (1963), Kai T. Erikson (1964) či Edwin M. Schur (1965) a další.

### **Úkol k zamyšlení**

*Zamyslete se, jestli jste byly někdy označeni nálepkou (etiketou) a jaké vaše jednání či chování k tomu vedlo?*

Teorie nálepkování vede k důležité otázce, proč jsou někteří lidé častěji označováni jako vybočující z normy než jiní a rozpracovává rovněž výklad tzv. *falešné deviace*. Falešné označení může být způsobeno omylem, nedorozuměním, rozdílnou kulturní příslušností subjektu deviantního jednání a posuzovatele případu, může se však jednat i o úmyslné jednání posuzovatele. Pak bude záležet na situaci, na subjektu a na posuzovateli, zda bude subjekt „tlačen“ do deviantní role či nikoli. Tzv. *teorie sociální reakce* zdůrazňuje, že stejné jednání může být ve společnosti posuzováno různě u různých jedinců a skupin v společnosti. Připsaná deviace je sice reverzibilní, přisouzeného označení se však nositel zpravidla jednorázově nezbaví. Přijetí deviantní role výrazně ovlivňuje status jedince, postavení ve společnosti. Přijetí deviantní role je v některých případech ireverzibilní, většinou je velmi obtížné danou

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

roli změnit a získat původní identitu. Procesy labellingu jsou těsně spjaty s procesy stigmatizace (apriorní negativní hodnocení jedince).

### **Úkol**

*Vysvětlete podstatu teorie sociální reakce.*

### **Závěr**

Úkolem vyučujících není jen udělit studentům spoustu úkolů, aniž by je motivovali a posílili jejich sebevědomí. Žáci či studenti by se mohli cítit zotročení a udržovaní ve stálém napětí. Neustálým procvičováním se snaží osvojit metody intelektuální práce. Mezi vyučujícími a žáky existuje dohoda, kolik práce musí odvést a kterou od sebe vzájemně očekávají v závislosti na hodnocení výkonu, jak žáka či studenta, tak méně často i vyučujícího. Vyučující by měli uznat tvořivost žáka/studenta a snažit se v něm vidět po celý rok autonomní osobnost, která je schopna podrobit se disciplíně, organizovat svou práci, a vynakládat soustavné úsilí. To je cena, kterou musí podstoupit vyučující, aby ho žák/student viděl jako kvalitního vyučujícího, který vychovává žáky/studenty.

Jestliže souhlasíme, že demokratický školní systém dovoluje největšímu možnému počtu jedinců, aby co nejrychleji a co možná nejlépe a nejuceleněji získali co nejlepší vzdělání, pak toto demokratické školství odporuje tradiční pedagogice, která je orientovaná na utváření a výběr elity lidí, kteří jsou sérií specialistů na míru, ale přibližuje se pedagogice racionální. V současnosti si rodiče z nižších sociálních skupin uvědomují, že je vzdělání čím dál důležitější. Jen neumí svému dítěti pomoci pohybovat se ve vzdělávacím systému, a škola jim to moc neusnadňuje.

### **Kontrolní otázky**

- Charakterizujte faktory ovlivňující výuku žáka ve škole.
- Vymezte specifika sociálních vlivů na vzdělávací proces.
- Popište rozdíl mezi tradiční a racionální pedagogikou.
- Specifikujte sociologické vymezení sociálních funkcí školy.
- Vysvětlete podstatu etiketizační teorie.

## **Propojení teoretické a praktické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na UP**

### **Klíčová slova**

sociální vlivy, tradiční pedagogika, racionální pedagogika, funkce školy, etiketizační teorie, sociální reakce, falešná deviace,

### **Shrnutí**

Výuka žáků ve škole je ovlivňována jejich biologickým a psychickým vývojem, které jsou často v souvislosti s přípravou učitelů zmiňovány, tolik pozornosti však není věnováno sociálním vlivům na vzdělávací proces. V případě sociálních vlivů má funkci vzdělání rodičů, jejich příslušnost k sociálním vrstvám, socioekonomický status rodiny apod., což působí na jejich názory na funkci školy a vzdělávacího systému. Vše uvedené pak působí na učitele a jejich práci v díce tradiční nebo racionální pedagogiky, jak uvádějí Bourdieu s Passeronem. Přípravenost učitelů zasahuje i naplňování funkcí školy, a to jak socializační, která souvisí se začleňováním žáků do sociálních skupin, komunity a společnosti, tak i selektivní, jež má souvislost s určováním další vzdělávací dráhy. V této souvislosti Tomáš Katrňák přirovnal ve svém výzkumu chování dětí z dělnické třídy jako chování volně plovoucích zátek, které jsou unášeny proudem a nejsou směřovány k cílům. Dalším sociálním vlivem, který ovlivňuje úspěšnost žáků ve vzdělávacím systému, je používání nálepek, etiket, souvisejících s jednáním a chováním žáků ve škole. Používání nálepek se často pojí s rychlými soudy učitelů a vede k nepříznivé sociální reakci a dalešným deviacím.

**Propojení teoretické a praktické přípravy  
budoucích pedagogických pracovníků na UP**

**Literatura:**

1. ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec*. Praha: Svoboda, 1974. ISBN neuvedeno.
2. BARATTA, A. *Sociologie trestního práva*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1227-7.
3. BECKER, H. S. *Outiders*. New York: The Free Press of Glencoe, 1963. ISBN neuvedeno.
4. BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964. ISBN neuvedeno.
5. BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *Reproduction in the Education, Society and Culture*. 2. vyd. London; Newbury Park; New Dehli: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8320-4.
6. BRUSTEN, M., HURRELMANN, K. *Abweichendes Verhalten in der Schule: Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München: Juventa, 1973. ISBN 3-7799-0611-2.
7. DOPITA, M., SKOPALOVÁ, J. Sociální podmíněnost interpretace výkonu žáků a studentů učitelů. In ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M. (eds.). *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 63-71. ISBN 978-80-244-2775-1.
8. ERIKSON, K. T. Notes on the Sociology of Deviance. In BECKER, H. S. (ed.). *The Other Side*. New York: The Free Press of Glencoe, 1964, s. 9-21. ISBN neuvedeno.
9. GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.
10. HARGREAVES, D. H. A KOL. *Abweichendes Verhalten im Unterricht*. Weinheim: Beltz, 1981. ISBN 3-407-54118-X.
11. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
12. KITSUSE, J. I. Societal Reaction to Deviant Behavior: Problems of Theory and Method. *Social Problems*, 1962, roč. 9, č. 3, s. 247-256. ISSN 0037-7791.
13. LÖSEL, F. Über elementare Konzepte sozialer Devianz und ihre Beziehungen – Ein Beitrag zur Explikation und ein empirischer Prüfversuch. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1978, roč. 9, č. 1, s. 2–18. ISSN 0044-3514.
14. MATĚJŮ, P. Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace. *Sociologický časopis*, 2005, roč. 41, č. 1, s. 7-30. ISSN 0038-0288.

**Propojení teoretické a praktické přípravy  
budoucích pedagogických pracovníků na UP**

15. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
16. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
17. PARSONS, T. The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In PARSONS, T. *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press, 2007, s. 129-154. ISBN 978-1-4165-7774-4.
18. ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. ISBN nevedeno.
19. SCHUR, E. M. *Crimes Without Victims*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1965. ISBN nevedeno.
20. STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, s. 404-421. ISBN 978-80-7419-032-2.