

TEÓRIE SOCIALIZÁCIE V SOCIOLOGII VÝCHOVY¹

Peter Ondrejko

Katedra pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity
Komenského, Bratislava

Úvod

Na podnet Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe sa uskutočnila konferencia s cieľom prispieť k rozvoju sociológie výchovy. Táto disciplína, spočívajúca na rozhraní vied o výchove a vzdelávaní a vied o spoločnosti, má hlboké tradície v Čechách i na Slovensku, no v ostatnom období zaznamenávame menší záujem o jej rozvoj. Vedná disciplína potrebuje pre svoj rozvoj to, čomu hovoríme pestovanie, úsilie o pravidelné riešenie teoretických i empirických problémov príslušného vedného odboru. Na konferencii odzneli významné referáty (Havlík, Kořa, Ondrejko), so snahou prispieť k zámeru usporiadateľov v rozvoji sociológie výchovy. Referát TEÓRIE SOCIALIZÁCIE V SOCIOLOGII VÝCHOVY, ktorý odznel v skrátenej a neúplnej podobe po dopracovaní autora tvorí obsah príspevku pre časopis *Pedagogika.sk*

Sociológia výchovy (angl. sociology of education, nem. Erziehungssoziologie, fr. sociologie de l'éducation) predstavuje jednu z najmladších sociologických disciplín, ktorá sa zaoberá sociologickými aspektami výchovy a jej miestom a úlohou v spoločnosti. Práve preto predstavuje disciplínu, ktorá sa nezaobíde bez riešenia otázok socializácie, ktorá patrí k jej kľúčovým kategóriám. Počiatky sociológie výchovy v Európe siahajú do roku 1887, keď Emilé DURKHEIM na svojich prednáškach v Bordeaux označil výchovu ako funkciu spoločnosti, v ktorej dochádza k transformácii kolektívneho vedomia do individuálneho vedomia jednotlivca. Iba niekoľko rokov predtým Lester WARD v USA vydáva svoje dielo *Dynamická sociológia* (1883), v ktorom označil výchovu a vzdelávanie za hybné sily ľudského pokroku. Avšak ako prvé systematické dielo o sociológii výchovy označujeme prácu W. R. SMITHA z r. 1917 *Úvod do pedagogickej sociológie* (ako sa pôvodne sociológia výchovy nazývala²). Nasledovala práca Willbura B. BROOKVERA *Sociology of Education*, v ktorej okrem toho, že výchovu považuje za hlavný prostriedok spoločenského pokroku, uvádza 8 smerov sociológie výchovy a 4 skupiny jej predmetu (Educational Sociology).

¹ Príspevok vznikol využitím citovania aj starších pôvodných prác autora.

² Dnes prevažuje veľmi nepresné, ba až hmlisté chápanie pedagogickej sociológie ako disciplíny, ktorá sa zaoberá tým, ako vyučovať sociológiu. Viacerí autori však vyzývajú k renesancii pôvodnej pedagogickej sociológie pri súčasnej „koexistencii“ obsahove odlišnej sociológii výchovy.

Súčasná sociológia výchovy má spravidla 3 štrukturálne časti:

1. štúdium miesta a úlohy výchovy a vzdelávania v spoločnosti vo vzťahu k príslušnej kultúre, hodnotám a cieľom výchovy, štúdium miesta a úlohy výchovy a vzdelávania v spoločnosti vo vzťahu k štruktúre spoločnosti, stratifikácii a mobilite, príp. sociálnym zmenám
2. štúdium vzťahov objektov a subjektov výchovy ale i štúdium vzájomných vzťahov socializačných resp. výchovných inštitúcií, vrátane ich postavenia v spoločnosti (napr. učiteľov, študentov, škôl, rodiny a pod.)
3. štúdium štruktúry, funkcií a organizácie socializačných, najmä výchovných inštitúcií, vrátane sociálnych podmienok ich činnosti

Charakteristické znaky, ktoré sú najfrekvencovanejšie v súčasnej sociológii výchovy by sme mohli charakterizovať nasledovnými tvrdeniami:

1. Najvýznamnejším východiskom je predstava o spoločenskom charaktere osobnosti človeka v procese biodromálneho vývoja.
2. Mládež je produktom predovšetkým neustále sa rozširujúcej scholarizácie.³
3. Východiskom sociológie výchovy a mládeže sú i definície výchovy, orientované na výkon a funkcie výchovy v spoločnosti.
5. Výchova je považovaná predovšetkým za interaktívny a celoživotný sociálny proces.
6. Princípy organizácie, moci a kontroly v spoločnosti, ktoré ju štruktúrujú, nachádzajú svoj odraz súčasne aj v princípoch výchovy.
7. Jestvuje nevyhnutnosť koncentrácie výchovných intencií na spoločnosť a školský systém ako celok, z čoho vyplýva i interdisciplinárny prístup k problematike mládeže a výchovy. Ide o rozlišovanie procesu výchovy a inštitúcií výchovy.
8. Sociológia výchovy (ďalej len SV) považuje za podstatné umožňovanie plného duševného a telesného rozvoja širšiemu okruhu ľudí (rovnosť šancí) a nie iba určitej (obyčajne privilegovanej) vrstve, skupine, triede, pričom tento rozvoj musí slúžiť rozvoju celej spoločnosti. To je možné iba vtedy, ak SV bude skúmať závislosť a vzájomné vzťahy pedagogických (výchovnovzdelávacích) javov, procesov, metód a inštitúcií a spoločnosti, ako i účinky pedagogického konania na stratifikáciu spoločnosti.
9. Sociológia výchovy počíta s reflektovaním otvorených otázok vzťahov sociológie a filozofie (filozofie výchovy, antropológie), sociológie a pedagogiky, osobitne pedagogiky sociálnej, príp. sociálnej práce.

³ Tu treba zdôrazniť osobitný význam sociológie mládeže pre sociológiu výchovy a ich vzájomnú úzku prepojenosť. Osobitná spätosť procesov socializácie s fenoménom mládeže ako sociálnej kategórie vyplýva z intenzity tohoto procesu v období detstva a adolescencie. V otázkach vymedzenia mládeže ako sociologickej kategórie odporúčame čitateľa na osobitnú kapitolu (O mládeži) v publikácii Ondrejko, P. 1997 a kapitolu s názvom Čo je to mládež? v publikácii Ondrejko, P. 2002.

Proces socializácie a výchova

Proces socializácie a celý komplex otázok, spojený s jeho problematikou pokladáme za jednu z ťažiskových tém sociológie výchovy, ako jeden z významných prostriedkov autopoiesis spoločnosti.⁴

Pokladáme za nevyhnutné venovať sa na nasledovných riadkoch aspoň čiastočne postmoderným teóriám, ktorých prienik do teórií socializácie sme už zaznamenali, alebo sa nám na pozadí súčasného vývoja sústavy vied o výchove a vzdelávaní, ako aj na pozadí vývinu sociológie výchovy rysuje. Tento vývoj nadobúda neraz charakter módného uvažovania. Za nevyhnutné však pokladáme aj venovať sa klasickým sociologickým otázkam základov socializácie, hoci by niekomu mohli zdanlivo pripadať antikvovane a pod vplyvom postmodernizmu naivné, beznádejné, ba až prekonané. Myšlienky E. Durkheima, M. Webera, T. Parsonsa, X. T. Mertona, E. Eriksona a ďalších však stále majú čo povedať aj súčasnej reflexii procesov socializácie. Pokladáme za dôležité prikloniť sa k stanovisku, podľa ktorého hoci vystupujú proti sebe naturalizmus, interpretovaný ako redukcionizmus, a hermeneutický interpretativizmus (Sedová, 2000) je nevyhnutné hľadať cesty k ich koexistencii, vrátane výskumných metód, ktoré používajú a ktoré by mali nadobudnúť komplementárny charakter. „Podčiarkujem, že...naturalizmus sa považuje nie len za pejoratívne označenie, ale aj za legitímny výskumný program v mnohých sociálnych vedách“, uvádza Sedová (2000) súčasne s charakteristikou antirealizmu v sociálnych aj historických výskumoch, ktoré vyúsťujú do sociálneho a historického konštruktivismu (Sedová, 2000, str. 13 a nasl.).

Pojem výchovy v súvislosti s procesom socializácie použil niekoľkokrát už sám DURKHEIM.⁵ Vzťahy medzi výchovou a socializáciou však nikdy nešpecifikoval, i keď výchovu považoval za funkciu spoločnosti.

Pozoruhodné je chápanie výchovy ako *edifikácie*, ktoré používa R. RORTY (2000). Výraz vzdelávanie stotožňuje s edukáciou, kým edifikácia – výchova (vrátane výchovy seba samých) znamená „... hermeneutickú činnosť – vo vytváraní spojení medzi ...kultúrou či historickým obdobím...“. Je to súčasne i stávaním sa novou bytosťou, mohli by sme povedať sebaapovznesením. Človeka, ktorý pozná *iba* výsledky normálnych prírodných vied (Naturwissenschaften) nemožno považovať za vzdelaného (gebildet). RORTY pritom cituje GADAMERA, ktorý vo svojom diele Pravda a metóda hovorí o úlohe humanistickej tradície v procese (výchovy – pozn. autora), v ktorom sa (nemecký) pojem Bildung začal chápať ako to, čo „nemá žiadne

⁴ Jeden z najvýznamnejších slovenských sociológov, Alexander Hirner, používal v tejto súvislosti termín *autokinéza*, ktorý vychádza na rozdiel od biologického pôvodu autopoiesis z Prigoginovej synergetiky.

⁵ Napr. Durkheim, E.: Pédagogie.(1911), ďalej Durkheim, E. (1984).

ciele mimo seba“ (Rorty, 2000, s.305). GADAMEROV pokus odmietnuť požiadavky vzdelanosti a objektivity Geisteswissenschaften (v duchovných vedách) je pokusom zabrániť redukcii vzdelávania na osvojovanie si výsledkov normálneho výskumu – píše RORTY. V konečnom výsledku by sme mali do činenia s redukciami výchovy ako seba povznesenia (edifikácie) na vzdelanie a vzdelávanie (edukácia). Do tejto oblasti patrí

aj pozitivistické úsilie odlišiť poznávanie faktov od osvojovania hodnôt, problém rozlíšenia medzi faktom a hodnotou, ktoré vedú k predstave: „...že výchova nemá nič spoločné s racionálnymi schopnosťami využívanými v normálnom diskurze“ (Rorty, cit. vyd. str.306).

Pokladáme za významné upozorniť v tejto súvislosti nielen na inštrumentálnu funkciu výchovy a vzdelania, ale na ich význam ako finálne hodnoty. To prakticky znamená, že hodnota výchovy a vzdelávania nespočíva iba v tom, čo možno prostredníctvom nich získať napr. ako podmienku pre výkon zamestnania, profesijnú kariéru, platové zaradenie a pod. (inštrumentálna funkcia), ale význam výchovy a vzdelania predstavuje i hodnotu samú o sebe, uspokojenie „hľadu po poznaní“, kultiváciu človeka, spôsob života (finálna hodnota), ba z hľadiska širších súvislostí (napr. radikálneho konštruktivismu) by sme mohli povedať, že znamená rozvoj autokinetických (príp. autopoietických) štruktúr človeka. Na túto skutočnosť sme už upozornili i v Úvode do sociológie výchovy (Ondrejko, 1998).

Charakteristický rys (črta) súčasnej pedagogiky vo vzťahu k sociológii a k sociológii výchovy nachádza svoj výraz i v hodnotení procesu socializácie ako predmetu pozornosti viacerých vedných disciplín. Medzi socializáciou a výchovou vidia ostré hranice. Výchova má podľa nich na rozdiel od socializácie akési "vyššie" poslanie, ktoré vyplýva z mimopedagogických "vyšších" princípov teologického resp. filozoficko-transcendentálneho charakteru. Akademické a v podstate bezobsažné diskusie okolo konštrukcií utopických modelov, empiricky nepodložené a dodajme že i nepodložiteľné porovnávanie výchovy a socializácie odsudzujú niektoré pedagogické smery i vo vzťahu k sociológii k pretrvávajúcej sterilite ⁶.

Nazdávame sa, že vzťah výchovy a socializácie možno najlepšie vysvetliť pri súčasnom pojmovom vymedzení osobnosti a osobnostného vývinu. Ako o s o b n o s ť budeme z hľadiska sociológie označovať ľudsky špecifické štruktúry znakov, vlastností, postojov a kompetencií, ktoré sú výsledkom biologického vybavenia človeka a psychického vybavenia, vznikajúceho pri zvládaní (alebo nezvládaní) úloh na ceste životnou dráhou v spoločnosti. Osobnosť je teda súčasťou totality človeka, s ktorou nie je totožná a zaujíma voči nej riadiacu funkciu. Aktivity a opatrenia, ktoré sú cieľavedome zameriavané na ovplyvňovanie takto charakterizovanej osobnosti a ktoré si

⁶/ Vyčerpávajúci pohľad na uvedenú problematiku podáva na 608 stranách obsiahla relatívne staršia práca nemeckého autora Stieglitz, H. (1970).

kladú pritom osobitné ciele, i keď sú ich reálnosť a lineárna cieľovosť čoraz častejšie spochybňované, možno nazvať v ý c h o v o u , ktorá je predovšetkým predmetom pozornosti pedagogiky ako sústavy vied o výchove a vzdelávaní. Takto ponímaná výchova je podriadená pojmu socializácie, ktorá má pojmovú - definičnú pozíciu kategoriálnej nadradenosti. Výchova v tomto ponímaní je súčasťou procesu socializácie a síce tou súčasťou, ktorú možno cieľavedome, prípadne aj inštitucionalizovane riadiť, a skúmať v sociológii výchovy.

Súčasný stav v pedagogike, ktorá doposiaľ nedokázala reflektovať proces socializácie z pohľadu sústavy vied a vzdelávania, ktoré sa k pedagogike hlásia, pociťujeme ako znepokojujúci. Do značnej miery k tomuto stavu na území SR prispelo mnohoročné zaostávanie sociálnych i pedagogických vied z ideologických dôvodov. Ani marxistické ani neomarxistické teórie (napr. Frankfurtská škola) nedokázali podnieť pedagogické myslenie k vzniku ucelenej teórie výchovy, ktorá by dokázala integrovať myšlienky socializácie ako svoju imanentnú súčasť.

Pokus o vymedzenie procesu socializácie

Od čias Emila Durkheima, jedného z najvýznamnejších osobností vied o spoločnosti a človeku a zakladateľa sociológie i sociológie výchovy, ktorý si postavil otázku, ako je možné, že „...individuum popritom, čo sa stáva čoraz autonómnejšou bytosťou, sa súčasne stáva čoraz viac závislou na spoločnosti?“ (Durkheim, 1997) sa k otázkam socializácie vraciame vlastne neustále. Jednak ako k jednému z „mechanizmov“ spoločnosti, prostredníctvom ktorého zachováva spoločnosť kontinuitu vo svojom vývoji, napriek postmoderným genealogickým a antiuniverzalistickým výhradám⁷, predovšetkým v sociológii, ale vraciame sa osobitne i k otázkam reciprocity vzťahov mládeže a konkrétnych mladých ľudí a súčasnej spoločnosti. Najmä postmoderné teórie⁸, teórie rizikovej spoločnosti, ako i celá interpretatívna paradigma v sociológii

⁷V rozpore s kontinuitou vývoja spoločnosti sú Foucaultove antiuniverzalistické názory na diskontinuitu dejín, názory na „skutočnú“ históriu, ktorá je idiografická a udalostná. Foucault pokladá za nevyhnutné hľadať pri každej udalosti resp. výpovedi o nej špecifické podmienky jej vzniku, existencie, transformácie a rozptylu. Súhrn týchto podmienok nazýva epistémou. Foucaultova archeológia a genealógia dospievajú k principiálnej nemožnosti usporadúvať a hierarchizovať dejiny, pričom sa otvorene stavia na stranu diskontinuítých, lokálnych, diskvalifikovaných a nelegitímnych foriem vedenia. (Foucault, M. 1969 in Buraj, I. 2000).

⁸ Osobitne inšpirujúcou sú myšlienky Alfréda Schütza o „zabudnutom človeku“ v sociálnych vedách, ako i fenomenologický výklad sociality a sociálna, ktorých základ spočíva vo vzťahu „ja“ k „ty“, konštitúcii zmyslu alter ego (druhé ja), kde vcítenie sa a Fremdverstehen (porozumenie druhému) možno pokladať za súčasť priebehu procesu socializácie. Podrobnejšie pozri aj Geertz, C. (1973). „Schützovská sociálna veda“ sa tak stáva inšpiromatom i v teóriách socializácie a čaká na svoje podrobnejšie rozpracovanie.

výchovy upozorňujú tak na opustenosť mládeže, ako i na jej ponechávanie svojmu osudu v nechránenom priestore spoločnosti bez relatívne stabilnejších hodnôt a noriem.

Prebieha teda socializácia v sociológii výchovy ako osvojovanie si hodnôt a noriem, i ako *interpenetrácia a interpretácia biologického, sociálneho a psychického systému* (Ondrejko, 1977, str. 42). Prebieha výchova v spoločensky prázdnom, alebo anomickom prostredí? Teda v prostredí čoraz horšie fungujúcej sociálnej kontroly? Sú procesy individualizácie mládeže, ktoré prebiehajú aj v našej spoločnosti iba odrazom tohoto javu? Alebo možno spôsobu a podmienkam socializácie mládeže pripísať i spomínaný rast násillia, v rodine, v škole i mimo nej, rast kriminality, samovražednosti a ostatných neželaných, sociálnopatologických javov? Je to teda adaptácia na situácie, ktoré sú v určitom zmysle nezávislé od vôle (mladého) človeka, o keď sú vzájomne koherentné a existujú v mnohých odlišných typoch diskurzu? A čo môže škola, ale i súčasná rodina v tejto neutešenej situácii robiť, príp. ešte zachrániť, keď sami sa nachádzajú v kríze, prípadne na jej pokraji? Nie je to najmä nad silu výchovy a školy, ktoré majú cielene korigovať „chyby“ socializácie, najmä ak redukuje ich poslanie na plnenie úloh v oblasti vzdelávacích aktivít a nereálnych, nedostatočne reflektovaných a empiricky absolútne nepodložených tzv. výchovných cieľov? A nebolo by správne znova sa zamyslieť i nad hranicami vychovávateľnosti, resp. socializácie, osobitne vzhľadom na nové pohľady na genetickú podmienenosť človeka a jeho dedičnosť ako i fenomenologické a etnometodologické prúdy v sociálnych vedách? Nepreceňujeme napokon vplyv socializačných faktorov v porovnaní s genetickou vybavenosťou človeka? Takéto a podobné otázky si musí klásť iste ne jeden z pedagógov, filozofov a sociológov výchovy.

V dôsledku vývoja najmä postmoderných sociálnych vied vzniká dnes možnosť vytvorenia novej teórie socializácie, ktorá by sa opierala o empirické poznatky o mládeži na našom území a ktorá by súčasne nadväzovala na vývojové kontinuum sociológie výchovy a sociológie mládeže a to tak v slovenskom ako aj európskom kontexte. Nie je zanedbateľný ani svetový trend fenomenologického mapovania narastajúcej plurality priebehu života mladých žien a mužov, čoraz intenzívnejšieho vzájomného prieniku, ba až prerastania práce, školy, voľného času a zážitkov a to vo svojej mnohostrannosti, diferencovanosti a mnohovrstvennosti, ktoré, ako sa zdá, nie sú uchopiteľné tradičnými, výlučne kvantitatívnymi alebo výlučne kvalitatívnymi metódami výskumu, ktoré sa zdanlivo navzájom vylučujú. Zdôrazňovanie kvalitatívnych metód a techník sociologického výskumu mládeže i výchovy, kladie nové a dodajme že i zvýšené nároky na vedeckú erudíciu výskumníkov, ich rozhladenosť a empatiu. Pritom otázky kvalitatívnych metód v spolupráci s kvantitatívnymi metódami v sociológii, ale i v ďalších spoločenskovedných disciplínach na svoj plný rozvoj v oblasti výskumu ešte iba čakajú.

Možno konštatovať, že je čas, aby sa i slovenská sociológia výchovy, sociológia mládeže, ale i sociálna pedagogika, pedagogická a sociálna psychológia pripojili k svetovému daniu vo vede i v tejto oblasti.

Jeden z veľikánov psychológie 20. storočia A. MASLOW upozornil na to, že tak existenciálni filozofi, ako aj freudovci, existenciálni terapeuti, rogersovci a psychológovia osobného rastu „...príliš psychologizujú a primálo sociologizujú. Znamená to, že nedostatočne zdôrazňujú vo svojom systematickom myslení veľkú silu autonómnych sociálnych a environmentálnych determinánt...mimo jednotlivca,...ich bezmocnosti pri týchto vplyvoch“ (Maslow, 2001, str. 44 a nasl.) Mladý človek sa ocitáva v štruktúre sociálnej reality v úlohe *cudzince*. Sociálna realita, hodnoty, normy, sociálne roly, postoje a vzorce správania, príp. kultúra sa ešte nestala integrálnou súčasťou jeho biografie. V zmysle SCHÜTZOVEJ teórie Lebensweltu by sme mohli povedať, že je „človekom bez histórie“. (Schütz, A. 1971, str. 96). Preto nielen, že nie je schopný integrovať svoju typizáciu do koherentného systému referenčnej skupiny, do ktorej by najradšej (a čím skôr) patril, ale nemôže sa spoliehať ani na očakávania zo strany príslušnej skupiny, v dôsledku nedostatku svojich predchádzajúcich sociálnych skúseností (angl. stock of knowledge at hand, nem. Wissensvorrat). Práve preto sa mu stáva jeho správanie skôr dobrodružstvom, príp. experimentom, ale aj pokračovaním generačných zmien. Značná je aj bezmocnosť človeka a súčasne aj to, akú veľkú pravdu má MASLOW, keď zdôrazňuje veľkosť omylov, ktorých sa dopúšťame pri jednostrannom psychologizovaní.

Pokladáme za nevyhnutné riešiť i otázku integrácie prírodných a spoločenských vied s dopadom na metodológiu. Nové prúdy v sociológii, psychológii, sociálnej antropológii a filozofii však vytvárajú čoraz silnejší tlak, ktorý vyúsťuje do snahy skúmať spoločnosť i človeka v nej v jeho skutočnom, *sociálnom a kultúrnom* prostredí. Mimoriadne podnetné sú v tomto smere najnovšie poznatky o dedičnosti kultúry negenetickou cestou, teória memov.⁹

Mohli by sme povedať, že aj sociológia výchovy (sociálne vedy vôbec) by mali prestať pracovať metodológiu prírodných vied. Karl JASPERS uvádza, že v humanitných vedách „...na rozdiel od prírodných vied tu nevnímame len to, čo je fyzicky prítomné, čo je bezprostredne prístupné zmyslom, čo je merateľné a experimentálne overiteľné, ale sa snažíme porozumieť zmyslu toho, čo niekto konal, myslel, plánoval, tvoril. Nepoznávame len vonkajšok vecí, ale aj ich človekom zakúšaný zmysel“ (Jaspers, 2002, str. 81).

Pokladáme za nevyhnutné zmieniť sa aj o etnometodológii, ktorá vytvára vlastne základ, resp. východisko diskurzívnej paradigmy. Etnometodológia predstavuje jeden z najvýznamnejších prúdov v postmodernej fenomenologickej sociológii, ktorý sa orientuje na každodenné

⁹ /Podrobnejšie pozri o tom Blackmoreová S. (2001).

sociálne interakcie a na spôsoby, akými sa snažia ľudia porozumieť svetu, v ktorom žijú, aby mu dali zmysel (Garfinkel, 1967)¹⁰.

Do tejto problematiky patrí i behaviorálna a epistemická konformnosť, ako o tom výstižne hovorí Kaščák v súvislosti s osvojovaním si tzv. fundamentálnych mýtov (Kaščák, 2002), v ktorých sa dostáva k slovu tak „symbolické násilie“ P. BOURDIEUA, ako aj „nová koncepcia moci“ M. FOUCAULTA.

Zdá sa, že opomínanie súvislostí v sociológii výchovy je naďalej neutržateľné. Už sám pojem lokačnej, ilokačnej a perlokačnej sily rečového aktu bezprostredne súvisí tak s pojmom výchovy a pedagogického pôsobenia, ako i socializácie. Habermasov pojem komunikatívnej kompetencie, na význam ktorého sme poukázali už v *Úvode do sociológie výchovy* a v *Socializácii mládeže ako základnej kategórii sociológie výchovy a sociológie mládeže* možno poklať za perspektívu nastávajúceho vývoja socializačných teórií a to tak v sociológii, ako i v pedagogike a psychológii.

Význam raného obdobia v sociológii výchovy zdôrazňujeme poľa viacerých autorov. Ako prvý S. FREUD, neskôr W. STERN, Ch. BÜHLEROVÁ¹¹ a mnohí ďalší (napr. Freud, 1969, Stern, 1930, Bühler, 1928). V nedávnom období značne prispeli k názoru o dôležitosti tohoto obdobia mnohé empirické výskumy, z pomedzi ktorých hodno spomenúť výskumy R. SPITZA (Spitz, 1967). Práce S. FREUDA o význame tohoto počiatočného štádia vo vývoji človeka smerom k spoločenskej bytosti zdôrazňujú dokonca centrálnu funkciu tejto fázy, ktorá sa prejavuje v plnom rozsahu celkom až v neskoršom živote.

Význam matky vystupuje z hľadiska sociológie výchovy osobitne do popredia v ranej fáze socializácie najmä preto, lebo matka predstavuje pre dieťa nielen seba, ale súčasne reprezentuje i celú štruktúru rodiny (najsamprv iba rodiny), v ktorej dieťa vyrastá a neskôr i spoločnosti a kultúry, do ktorej dieťa vrasť. Sociológia detstva je bezprostredne spätá so sociológiou výchovy.

Za tretiu etapu socializácie pokladáme *enkulturáciu a societizáciu*. Je to etapa, ktorej nezmazateľne vtláča svoju pečať predovšetkým *škola*, ktorá sa stáva po rodine druhým najvýznamnejším socializačným činiteľom, ktorý konfrontuje v oveľa väčšej miere ako v predchádzajúcich fázach socializácie ostatné činitele dorastajúceho jednotlivca s verejnými inštitúciami "veľkej" spoločnosti. Vystupuje ako inštitúcia, sprostredkujúca poznatky a učenie, vrátane získavania zručností. To však nie je všetko. Každé učenie v určitom systéme predstavuje súčasne i formovanie postojov a správania. Osvojovanie si poznatkov a formovanie sú iba dve stránky toho istého procesu. Práve tým sa

¹⁰/Čitateľa upozorňujeme na pozoruhodnú štúdiu Jakuba Mlynára (2018 in Sociológia, roč.50, č.2, 172 – 196)

¹¹/Najlepším slovenským znalcom diela Scharloty Bühlerovej bol prof. Juraj Čečečka, jeden z priekopníkov pedagogickej sociológie, ktorý prispel rozhodujúcim dielom k vzniku slovenskej sociológie výchovy.

stáva škola tak významným socializačným činiteľom, umožňujúc vznik novej hodnotovej štruktúry, v ktorej majú svoje miesto a význam i dôležité sociálne hodnoty (Mordkovič, 1970, str. 82).

K výpočtu východísk teórií sociológie výchovy by sme nemali opomenúť systémovú teóriu LUHMANNNA. Rozlišuje podobne ako PARSONS organické, psychické a sociálne systémy. Psychický systém (osobnosti), je konštruovaný ako "sebareferenčný", kým sociálne vzťahy vyplývajú z komunikačných súvislostí a vzťahov. Psychické a sociálne systémy vznikli podľa LUHMANNNA v ko-evolúcii. Osobnosti nemôžu vzniknúť bez sociálnych systémov, a sociálne systémy nemôžu existovať bez existencie osôb ako osobností. (Luhmann, 1984, s. 92). LUHMANN používa termín *interpenetrácie*. Nahrádza biologizujúce ale aj sociologické pokusy, ktoré narábali s pojmami z teórie rol, s pojmami potrieb a socializačnými teóriami.

MEAD kladie veľký dôraz na hodnotu a pozíciu signifikantných symbolov v procese konania, ktoré sú nosičmi významu pre interakčného partnera. Význam vo forme signifikantných symbolov, ako napr. najmä reč (jazyk), môžu vlastné budúce konanie oznamovať, konanie iných identifikovať a vzťahy medzi líniami konania interakčných partnerov nastoľovať, vytvárať. Aby došlo k spoločnému konaniu, musí byť človek v stave vyvinúť empatiu (vcítanie sa), teda vlastné konanie posudzovať z hľadiska významu tohoto konania pre druhých. Z toho vyplýva aj predpokladanie reakcie druhých ľudí. Každý človek sa musí dokázať vidieť aj očami iných a ich konanie predpokladať ako quasi vlastné. Tento bezprostredne z interakcie vzišlý vnútropsychický vzorec "preberania rol" je pre MEADA dôležitým predpokladom úspešnosti výchovy.

Zásľuhou Meadovej teórie interakcie a teórie konania jestvuje koncepcia, ktorá umožňuje bohatú analýzu vzniku a vývinu osobnosti človeka uprostred sociálnych interakčných štruktúr. To umožňuje aj analýzu sociálnych vzťahov medzi jednotlivcom a jeho okolím. Z týchto základov vychádza mnoho súčasných rozpracovaných teórií v sociológii výchovy. Časť uvedených názorov bola publikovaná v časopise *Pedagogika* (roč. 1991 č.4) a v *Štúdiách zo sociológie výchovy* (1994), ako i v monografii *Úvod do sociológie výchovy - Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže ONDREJKOVIČA*.¹²

Predbežný záver

Globalizačné procesy neumožňujú skúmať izolovane kultúrny a hospodársky vývin, vrátane výchovy a vzdelávania na území jedného štátu, ani jednej vednej disciplíny. Súčasne sprostredkujú pozitívne ale i negatívne kultúrne vzory, vrátane importu sociálnopatologických javov. Na tomto stave sa okrem iných prednostne podieľajú procesy socializácie,

^{12/} Ondrejko, P. 1991, *Pedagogická revue*, roč.1991, č.4, str. 297 - 316, a Ondrejko, P. 1994, ako i Ondrejko, P. 1995, 1998).

problémy výchovy. Na objasňovaní týchto javov sa vedné a výskumné odbory nepodieľajú v dostatočnej miere. Práve im prislúcha významnou mierou aktívne vstupovať do sociálnych procesov priamo, rovnako ako i do intenciálneho výchovného pôsobenia. Akademické a v podstate bezobsažné diskusie okolo konštrukcií utopických modelov bývajú empiricky nepodložené a porovnávanie výchovy ako sociálneho javu (historicky i s ostatnými krajinami) odsudzujú niektoré pedagogické smery i vo vzťahu k sociológii k pretrvávajúcej sterilite.

Socializácia prebieha ako osvojovanie si hodnôt a noriem, i ako *interpenetrácia a interpretácia biologického, sociálneho a psychického systému*. Socializácia je však aj *procesom vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia*. A napokon socializácia je i *procesom, prostredníctvom ktorého sa subjekt stáva schopným sociálneho (morálneho) konania*.

Na jednej strane sa zdá, že sme v sociológii výchovy príliš pozabudli na biologickú determinovanosť človeka, na druhej strane je nevyhnutné riešiť i otázku integrácie prírodných a spoločenských vied s dopadom na metodológiu výskumu. Nové prúdy v sociológii, psychológii, sociálnej antropológii a filozofii vytvárajú čoraz silnejší tlak, ktorý vyúsťuje do snahy skúmať spoločnosť i človeka v jeho skutočnom, *sociálnom a kultúrnom* prostredí. Tu nemožno vychádzať z mylnej predstavy, podľa ktorej jediným, čo môže byť podrobené empirickému výskumu sú hromadné javy, to, čo je opakovateľné, merateľné, medzi čím jestvujú viac či menej kauzálne vzťahy, udalosti, ktoré sú spájané množstvom zákonov a zákonitostí.

V dôsledku vývoja sociálnych vied sa ponúka dnes možnosť vytvorenia nových teórií v sociológii výchovy, ktoré by sa opierali o empirické poznatky o mládeži na našom území a ktoré by súčasne nadväzovali na **vývojové kontinuum sociológie výchovy a sociológie mládeže**, a to tak v slovenskom ako aj európskom kontexte. Nie je zanedbateľný ani svetový trend fenomenologického mapovania čoraz intenzívnejšieho vzájomného prieniku práce, školy, voľného času a zážitkov a to vo svojej mnohostrannosti, diferencovanosti a mnohovrstvennosti, teda javy, nie sú uchopiteľné tradičnými, výlučne kvantitatívnymi alebo výlučne kvalitatívnymi metódami výskumu. Príznačným sa stáva interdisciplinárny diskurz ako pluralitná perspektívna mnohosť, ktorá sa dostáva k slovu namiesto všeobecných teórií výchovy a vzdelávania. Kým budú dominovať partikulárne koncepty v teoretických diskusiách, bude jestvovať aj nebezpečie, že kritika a pohľad na chyby sa zamerajú na predstaviteľov „tých druhých“ teórií. Diskurz začína v tom momente, keď zástancovia rôznych teórií začnú považovať pluralitu za nevyhnutnú podmienku analýz a budú akceptovať komplexnú súhrnu medzi psychickými, sociálnymi, kultúrnymi a biologickými procesmi. Iba na tejto

báze diskurzu môžu vznikáť integrálne teórie vo vzťahovom rámci sociológie výchovy.

Literatúra:

- Blackmoreová, S. 2001. *Teorie memů*. Praha: Portál. 236 s. ISBN 80-7178-394-3.
- Bühler, Ch. 1928. *Kindheit und Jugend*, Leipzig: Hitzel
- Buraj, I. 2000. *Foucault a moc*, Bratislava: UK. 185 s. ISBN 80-223-1476-5.
- Durkheim, E. Pédagogie. 1911. In Buisson, F. (Ed.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'unsruktion primaire*, Paris: Hachete.
- Durkheim, E. 1984. *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, (fr. orig. 1902/3).
- Durkheim, E. 1997. *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977 (orig. 1893).
- Freud, S. 1969. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall: Engelwood Cliffs, New Jersey.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Jaspers, K. 2002. *Malá škola filozofického myslenia*. Bratislava: Kaligram. 49 s. ISBN. 80-7149-446-1.
- Kaščák, O. 2002. *Teoreticko-metodologické konštrukcie postmodernizmu ako potenciálny fundament pre „nové“ pedagogická náhľady a postupy*. Nepublikovaná rigorózná práca, Bratislava: Pdf UK.
- Luhmann, N. 1984. *Soziale Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maslow, A., M. 2001. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona. 223 s. ISBN 8096798049.
- Mlynář, J. 2018. Proměny a stálost Garfinkelovy etnometologie. In *Sociológia*, roč. 50, č.2, 172 – 196.
- Mordkovič, V., G. 1970. Zur gesellschaftlich-politischen Aktivität der Jugend In: *Jugendforschung*, roč. 1970, č. 13, str. 82.
- Ondrejko, P. 1991. Socializácia mládeže ako východiskový pojem sociológie výchovy, *Pedagogická revue*, roč.1991, č.4, str. 297 – 316.
- Ondrejko, P. 1994. *Štúdie zo sociológie výchovy. Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Iuventa. 84 s. ISBN 80-85172-44-5.
- Ondrejko, P. 1997. *Socializácia mládeže*. Bratislava: SAV Veda. 197 s. ISBN 978-80-224-0781-X.
- Ondrejko, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda, vyd. SAV. 224 s. ISBN 8022404454 .
- Ondrejko, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: SAV Veda. 132 s. ISBN 8022406899.
- Rorty, R. 2000. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kaligram.
- Sedová, T. 2000. *Úvod do filozofie sociálneho poznania*. Bratislava: Stimul. 131 s. ISBN 80-88982-27.
- Spitz, R. 1967. *Von Säugling zum Kleinkind*, Stuttgart: Enkel.
- Stern, W. 1930. *Psychologie der frühen Kindheit*, Leipzig: Quelle und Meyer.
- Stieglitz, H. 1970. *Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart: Enke.

Schütz, A. 1971. *Gesammelte Aufsätze, Studien zur soziologischen Theorie*. Bd. 2. Den Haag: Martinus Nijhoff.

prof. PhDr. Peter Ondrejkoč, DrSc.,
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
81102 Bratislava