

pachatelů 81,1 % a u 50–59letých 71,4 %. Z těchto čísel je možno dospět k závěru, že pozadím většiny deliktů je abúzus alkoholu.

Vysokou kriminogenost cikánského obyvatelstva lze přičíst nepříznivým ekonomickým a zvláště sociálním podmínkám. Když byl srovnán vzorek Cikánů se vzorkem Švédů žijících v podobných poměrech, ukázalo se, že podíl pachatelů není u Cikánů vyšší.

V řadě případů jsou příčinou cikánské kriminality i rozvrácené rodiny.

K vysoké kriminalitě švédských Cikánů nesporně přispívá rovněž okolnost, že příslušníci cikánské menšiny jakožto nejnižší vrstvy v kapitalistické švédské společnosti jsou více vystaveni akcím orgánů činných v trestním řízení než příslušníci většinové společnosti. Tento třídně podmíněný faktor autor však nevzal v úvahu, právě tak jako okolnost, že transformace cikánské kriminality souvisí se změnami způsobu života cikánského obyvatelstva a jeho postupnou asimilací.⁽³⁾

Autor jako lékař věnoval velkou pozornost zdravotnímu stavu cikánského obyvatelstva a otázkám sociální medicíny. Tak například zjistil, že v novorozenecké úmrtnosti Cikáni mnohonásobně převyšují švédskou populaci a že fertilita cikánských žen je tradičně značně vysoká. Tato problematika přes zdánlivou odlehlost je pro sociologii a etnografii podnětná.

* * *

Závěrem se pokusíme souhrnně zhodnotit recenzované dílo. Autor poměrně přehledně zmapovává poměry specifické etnické skupiny, jíž jsou švédští Cikáni. Jeho přístup k problematice je však povytce deskriptivní, omezuje se spíše na použití výzkumných technik a statistických výpočtů a jen v nepatrné míře provádí hlubší, teoreticky fundovanou analýzu získaných poznatků.

Vzhledem k profesionálnímu zaměření nesituuje získané poznatky do širšího rámce sociálních a ekonomických souvislostí a nemůže proto ani objasnit příčiny vzniku specifických jevů cikánského etnika a postihnout jejich dynamiku a vývoj. Pokud navrhuje praktická opatření k odstranění některých palčivých sociálních problémů, jako závadného bydlení, nezaměstnanosti, negramotnosti, nedostatku zdravotní péče apod., řeší tím pouze otázku určitého zlepšení současného nepříznivého stavu, ne však otázku jeho příčin, které tkví v samotné podstatě kapitalistické společnosti.

Přesto však dílčí poznatky jeho výzkumu, jako například výsledky psychologického šetření, mohou být užitečné i při studiu problematiky cikánské populace u nás.

Antonín Dušek

Tom Whiteside: The Sociology of Educational Innovation (Sociologie inovací ve výchově)

London, Methuen 1978, 125 s.

V prvních dvou dekadách poválečného vývoje se sociologie výchovy angloamerické provenience soustřeďovala na problémy více či méně, ale určitým způsobem vždy, spjaté s rozdílnými možnostmi přístupu mladých lidí k tzv. vyššímu vzdělání. Zajímalo ji sociální rozvrstvení studující mládeže, sociální podmíněnost rozdílných šancí získání zvláště vysokoškolského vzdělání i determinanty rozdílných možností uplatnění absolventů rozdílných vysokých škol. Studovala rozdíly v přístupu k vyššímu vzdělání, kvantifikovala míru šancí k získání vysokoškolského

(3) Specifické faktory (s etnokulturním pozadím) působící na vznik kriminality a dalších antisociálních jevů u cikánského etnika jsou postupně nahrazovány faktory obecné neetnické povahy, jež jsou společné jak pro cikánskou, tak i necikánskou společnost, což vede k jiným druhům protiprávního jednání.

Dokud ještě Cikáni v Evropě žili kočovným způsobem, měli svůj specifický právní systém. Všechny vážnější konflikty mezi nimi řešilo veřejné soudní zasedání – kris, jemuž předsedali nejstarší mužové skupiny. Postupem času klesala závažnost soudních rozhodnutí krisu. Dnes má vnitřní systém sociální kontroly, v němž právní procedury představují pouhou část, pro mladší generace Cikánů ve Švédsku i jinde pouze malý význam.

diplomu i rozdílné možnosti studia na kvalitativně a prestižně diferencovaných školách.(1) Vyjádřeno stručně Vaizeyem a Clarkem(2) soustřeďoval se její zájem výlučně na vzdělání v jeho vazbě na třídní a sociální strukturu.

Značně jednostranná orientace vyplývá jednak z „tradiční“ zaměřenosti sociologie výchovy na uvedenou vazbu a současně byla i produktem fenoménu, který jsme si navykli stručně označovat za explozi tzv. vzdělanosti. Růst počtu vysokých škol, vysokoškolských studentů a učitelů, růst nákladů vynakládaných každoročně na vzdělání i růst poptávky po absolventech středních a vysokých škol ovlivnil i orientaci poválečné sociologie výchovy uvedené oblasti. Tzv. exploze vzdělanosti vedla i k vzniku nových teorií předpovídajících „konec období chudoby a nástup do budoucnosti, o níž naši otecové jen snili“.(3) Na vzdělání se nahlíželo jako na nástroj vytvoření sociálně spravedlivější společnosti, vzdělávací systém byl považován za činitele, který určí politický, ekonomický, kulturní charakter společnosti.(4)

V měnicím se klimatu sedmdesátých let se začínají množit úvahy, které zpochybňují nezbytnost a funkčnost tzv. vzdělávací exploze. Do palby kritiky se dostává vize nové společnosti založené na rozšíření školního vzdělání. Reviduje se teze, že vzdělání je nejefektivnější výrobní silou. Berg(5) odmítá absolutizaci myšlenky, že čím má jedinec vyšší vzdělání, tím je produktivnějším, a argumentuje tím, že produktivnost je spjata nejen s kvalifikovaností, ale především s možnostmi tuto kvalifikovanost či vzdělanost uplatnit. Obdobně dochází k revizi teze, že rozšíření vzdělání vede k sociální homogenizaci.(6) Jestliže Little a Westergaard naznačili už v roce 1964,(7) že rozšíření možností vzdělání de facto nezmění nerovnost v přístupu ke vzdělání, pak tuto skutečnost Westergaard s Reslerem(8) o 10 let později potvrdili. Prokázali (a s nimi mnozí další), že rozhodujícím faktorem není exploze vzdělání, ale změna podmínek k využívání možností toto vyšší vzdělání získat. Potvrdili, že i nadále trvá „dědičnost“ tzv. elitního vzdělání.

Kontrast optimismu počátku šedesátých let a druhé poloviny let sedmdesátých, intenzita revizí platnosti optimistických teorií o vlivu rozšíření vzdělání, nivelizace vzdělávacích šancí a dalších momentů na změny sociálních, kulturních, politických a ekonomických charakteristik společnosti přispěly k posunu zaměřenosti sociologie výchovy sedmdesátých let na jinou sféru problémů — na analýzu vzdělávacích systémů a jejich jednotlivých komponentů, jež byly ovšem zpravidla analyzovány jako izolované jevy. Počátek sedmdesátých let byl i obdobím častých střetů názorů na budoucí vývoj vzdělávacích systémů, názorů, které lze, s jistým zjednodušením, shrnout do tří směrů. Zastánci prvního směru obhajovali oprávněnost zachování stávajících vzdělávacích systémů a navrhovali změnu obsahu učiva a jeho forem.(9) Zastánci druhého směru(10) zdůvodňovali nezbytnost jistých strukturálních změn a stoupenec směru třetího(11) zcela zamítali existující vzdělávací systémy nejen pro zaostávání obsahu výuky vzhle-

(1) Viz například práce: J. S. Coleman a kol.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington 1966; J. Floud — A. H. Halsey — C. A. Anderson: *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. Glencoe, Ill., Free Press 1961; M. B. Katz: *Class, Bureaucracy and Schools: The Illusion of Educational Change in America*. New York, Praeger 1971.

(2) J. Vaize — C. F. O. Clarke: *Education: The State of the Debate in America, Britain and Canada*. London, Duckworth 1976.

(3) H. Wilson: *The New Britain*. Harmondsworth, Penguin 1964.

(4) A. H. Halsey — J. Floud — C. A. Anderson: *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. Glencoe, Ill., Free Press 1961.

(5) I. Berg: *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Harmondsworth, Penguin 1973.

(6) C. Jencks a kol.: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. London, Allen Lane 1972.

(7) A. Little — J. Westergaard: *The Trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales*. Brit. Journ. of Sociology, 1964/4.

(8) J. Westergaard — H. Resler: *Class in a Capitalist Society. A Study of Contemporary Britain*. London, Heinemann 1975.

(9) Například J. S. Bruner: *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press 1975.

(10) Například J. R. Gass: *Preface to Centre for Educational Research and Research and Innovation*. Paris, OECD 1973.

(11) Například I. D. Illich: *Deschooling Society*. London, Calder and Boyars 1971.

dem k poznatkům moderní vědy a techniky či pro neadekvátnost forem vzdělávání, ale i pro jejich tzv. antihumánnost — potlačování vývoje individuality.

Postupující debaty o tzv. krizi vzdělávání vedly T. Whitesida v práci *Sociologie inovací* ve vzdělávání k vytyčení řady nesnadno zodpověditelných otázek, jež se týkaly proměn vzdělávacích systémů. Již první otázka, kterou si položil, je velice provokativní: Co se vlastně změnilo a mění, změnilo-li a mění-li se vůbec něco? Whiteside se ptá, kdo vlastně může přesně vyjádřit, k jakým změnám skutečně došlo. Jsme dnes sice schopni vyjádřit změny v počtech existujících škol, v počtech jedinců, kteří získali vyšší vzdělání, vyčíslit změny v investicích vynakládaných na vzdělání, ale skutečné efekty inovací ve vzdělání přesně vyjádřit nedovedeme. Autor se současně ptá, jsme-li schopni tyto změny současnými vědeckými metodami postihnout, máme-li k tomu adekvátní nástroje. Z celé jeho knihy je zřejmé, že o existenci vhodných poznávacích nástrojů pochybuje. Své pochyby opírá o rozbor mnoha výzkumů uskutečněných v posledních dvaceti letech, výzkumů, které si kladly za cíl nejen zjišťovat efekty inovací ve vzdělání, ale i to, zda se tyto inovace skutečně realizovaly, zda neskončily v rovině proklamací. Diskuse nad výsledky těchto výzkumů tvoří hlavní náplň Whitesidovy knihy.

Na samém počátku svých úvah se pokouší hodnotit různé modely plánovaných změn ve vzdělání. Jedny tvůrce modelů kritizuje za to, že předpokládají, že inovace nebudou provázány konflikty a dojde tedy k jejich bezkonfliktní realizaci na základě víry ve „změnu k lepšímu“. Tvůrce modelů vycházejících z teorie konfliktu naproti tomu kritizuje za to, že nedomýšlejí všechny důsledky plánované intervence. Jeho kritika je ovšem značně „akademická“, a to i proto, že většina jím kritizovaných modelů nebyla nikdy převedena do praxe, nikdy nebyla prověřena jejich nosnost, téměř všechny zůstaly „pouze“ modely. Největší pozornost však věnuje Whiteside hodnocení případových studií, jež sledovaly efektivnost inovací ve vzdělání uplatněných v různých zemích a ve školách různého stupně.(12) Jeho úvahy jsou ve značné míře vedeny i závěry, k nimž došli manželé Lyndovi ve svých studiích o fiktivním městě Middletown.(13) I Lyndovi totiž zjistili, že inovovaná škola, v jejích případech střední, vyvolala v komunitě řadu konfliktů, neboť kladla důraz na jiné hodnoty než hodnoty tradiční, čímž se rozumějí hodnoty uznávané starší generací příslušníků tzv. střední třídy. Podle Whitesida korespondovala filozofie inovovaného vzdělání v Middletownu čtyřicátých let s hodnotami jeho obyvatel zhruba stejně jako Sokratova filozofie s hodnotovým systémem tehdejších obyvatel Athén. Podobnou rezistenci projevuje prý i současná populace rodičů. Školské autority a sami učitelé inovace většinou podporují, brání se rodiče. Školské autority se považují za profesionály a rodiče za laiky. Z toho vyvozuji legitimitu svého intervenování. Podle Whitesida a i jiných autorů(14) se nejen rodiče, ale i nerodičovská populace domnívá, že inovované školství je vždy „pokusným prostorem“, nezabezpečujícím harmonii s obecně akceptovaným modelem vzdělaného a kvalifikovaného jedince. V současné době se hlavním prostorem inovací ve vzdělání (dodejme dílčích inovací) stávají školy v dělnických oblastech.

Whiteside ve své práci analyzuje řadu důsledků inovací ve vzdělání a výchově. Je však odkázán pouze na rozbor dílčích inovačních procesů. Jeho veškerá snaha ústí v poznání, že současná sociologie výchovy a vzdělání není ještě dostatečně vybavena k tomu, aby byla schopna zachytit efektivitu inovačních procesů, jejich účelnost, nezbytnost, oprávněnost atp. Je zatím schopna postihovat jen určité dílčí stránky inovačního procesu a je otázkou, zda právě ty podstatné. Je ovšem nepravděpodobné, že by takového cíle bylo možno dosáhnout aplikací návrhů, které autor podává a o jejichž vhodnosti a adekvátnosti se zdá být přesvědčen.

Elška Freiová

(12) L. Berg: *Risinghill: Death of Comprehensive School*. Harmondsworth, Penguin 1968; N. Gross — J. B. Giacuinta — M. Bernstein: *Implementing Organizational Innovation: A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. New York, Harper and Row 1971; P. W. Jackson: *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston 1968; J. Henry: *Culture Against Man*. London, Tavistock 1966; L. M. Smith — P. M. Keith: *Anatomy of Educational Innovation: Organizational Analysis of an Elementary School*. New York, John Wiley 1971.

(13) R. S. Lynd — H. M. Lynd: *Middletown: A Study in American Culture*. New York, Harcourt, Brace 1929; *Middletown in Transition: A Study in Cultural Conflict*. New York, Harcourt, Brace 1937.

(14) B. Bernstein: *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. London, Routledge and Kegan Paul 1975; R. Sharp — A. Green: *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. London, Routledge and Kegan Paul 1975; W. Taylor: *The Secondary Modern School*. London, Faber 1963.