



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik

Veronika Kolaříková

To cite this article: Kolaříková, V. (2018). Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik [Sociology of knowledge as a way to reflect on social practices]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6(1), 11–27.

<https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.01>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.01>



Published online: 15 April 2018



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik

Veronika Kolaříková

Kontakt

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 31a
603 00 Brno
veronik.kolarikova@seznam.cz

Abstrakt: Na konstrukci sociální reality se podílejí každodenní sociální praktiky a v nich ukryté mocenské mechanismy. Skrze svou působnost totiž mohou sociální praktiky ovlivňovat jednání lidí, kteří svým jednáním sociální realitu konstruují. Sociální praktiky jsou přitom svázány s kolektivně sdíleným věděním, které se zapojuje do konstrukce lidmi sdílených představ o světě a sociální realitě. Jsou to pak tyto lidmi osvojené představy o světě, které ovlivňují jejich myšlení i jednání. Snaha porozumět sociálním praktikám jde ruku v ruce se snahou pochopit fenomén vědění. Jako vhodná cesta ke zvažování sociálních praktik se pak nabízí sociologie vědění. Ta se totiž zabývá fenoménem vědění a myšlení lidí v jejich každodenním životě, ve kterém je sociální svět nejen konstruován, ale také stvrzován a udržován. Cílem studie je vytvořit přehledný a ucelující výklad problematiky sociálních praktik a propojit toto téma s optikou sociologií vědění.

Klíčová slova: sociologie vědění, sociální praktiky, sociální struktury, jednání, vědění, každodenní život, moc

Sociology of knowledge as a way to reflect on social practices

Abstract: Everyday social practices and mechanisms of power hidden in them are involved in the process of construction of social reality. Through their effect, social practices can influence the behavior of people who construct a social reality by their actions. Social practices are tied to the knowledge that is collectively shared in a society and time and that is involved in the construction of people sharing ideas about the world and social reality. These people's beliefs about the world then influence their thinking and behavior. Therefore, the aim to understand social practices goes hand in hand with an effort to understand the phenomenon of knowledge. The sociology of knowledge offers a suitable way to consider the social practices. It deals with the phenomenon of people's knowing and thinking in their everyday life, in which the social world is not only constructed, but also confirmed and maintained. The aim of the study is to create a clear and comprehensive explanation of social practice and to link this issue with the optics of sociology of knowledge.

Keywords: sociology of knowledge, social practices, social structures, actions, knowledge, everyday life power

✉ Korespondence:
veronik.kolarikova@seznam.cz

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



1 Úvod

Sociální pedagogika se jako vědecká disciplína i jako oblast praxe dennodenně setkává s řadou sociálních problémů a palčivých otázek, kterými se ze svého multidisciplinárního zorného úhlu zabývá. Připomeňme problematiku školního vzdělávání a dnes se rozrůstající diskuzi o jeho reformě, která do mediálního prostředí vstupuje často od laiků nebo pseudovědců. Spolu s tím můžeme hovořit o diskuzi problematiky vzdělanosti romských žáků, která je v našem prostředí také často znovuotevírána. Zmínit ale můžeme i jiné diskuze, které se dotýkají aktuálního českého i světového dění a mezi které patří například otázka mediální gramotnosti, vliv médií na sociální dění nebo mediální propaganda. Mnoho z těchto témat se týká problematiky vědění a s ním spojenou otázkou moci, která se v pozdně moderních společnostech stává ústředním bodem diskuze sociálně-vědních disciplín. Nejde přitom pouze o to, zda je dostupné vědění pravdivé či nepravdivé. V mocenských vztazích hraje velkou roli také to, kdo má právo toto „vědění“ definovat, zprostředkovávat, šířit i získávat. Přístup k informacím, možnost s nimi manipulovat i schopnost s nimi nakládat je to, co do velké míry určuje naši pozici ve společnosti, kterou Daniel Bell ne nadarmo označuje jako společnost informační¹. Díky informacím a s nimi pojícím se vědění mohou jednotliví aktéři sociální realitu nejen interpretovat, ale také formovat a ovlivňovat, a to jak na úrovni vlastního života, tak na poli širší sociální reality. Přístupnost informací a vědění ale není univerzální a právě dostupnost nebo nedostupnost určitého vědění může mít vliv na myšlení i jednání člověka. Vědění totiž ovlivňuje to, jak je aktéry zažívaná realita definována a následně tak i to, jak v této realitě lidé jednají. Vědění je přitom propojeno s mocí, neboť „podstatnou součástí symbolických forem moci je právě určitá definice reality“ (Keller, 2006, s. 168). Podle Kellera (2006) pak platí nejen to, že silnější aktéři mají větší šance vnutit ostatním svůj výklad světa, ale také to, že ten, v jehož výklad světa uvěří více lidí, se stává silnějším aktérem, tedy aktérem s větší mocí.

Je tedy patrné, že v sociální realitě existují určité mocenské praktiky a vztahy, které mohou ovlivňovat život lidí. Tito lidé si tyto mocenské mechanismy mohou, ale také nemusejí uvědomovat. Nejsou to přitom jen mocenské praktiky, které strukturují lidský život. Svou roli mohou mít také společenské struktury, které lidé vnímají jako vně jejich osobu existující prvky reality (např. existence národního státu, demokratická společnost 21. století, kulturně podmíněný model rodiny, podoba vertikální i horizontální mobility lidí, soudní systém, normativní systémy typické pro danou společnost apod.). Vliv těchto struktur si mohou lidé více či méně uvědomovat. Ať už si je lidé uvědomují, nebo ne, mají tyto sociální struktury vliv na jejich život. Otázkou do diskuze mnohdy zůstává, jak velký tento vliv je. V rámci řešení některých společenských otázek se často setkáváme s omezenými způsoby náhledu na danou situaci. Někdy bývá sociálním aktérům vyčítáno, že si mohou za svou situaci sami, aniž by byl dostatečně brán v potaz kontext jejich života (např. život v kultuře chudoby, která s sebou přináší specifický typ adaptace na stávající životní podmínky), nebo jsou z nich naopak dělány nekompetentní oběti společenských podmínek a lidé jsou vnímáni jako jejich bezbranní trpitelé. Ve snaze najít vhodný a zároveň vědecky odborný náhled na situaci se často sociální pedagogové, ale i další vědci z oblasti sociálních věd, nebo lidé z oboru jejich praxe, ptají, kdo je tedy zodpovědný za lidský život a nakolik ho mohou sami aktéři ovlivnit.

Tato otázka zaměstnává sociální vědce již odnepaměti. Přístup k jejímu řešení nabízejí různí autoři odlišný. Pro současnost se jako aktuální model pojetí konstrukce sociální reality jeví např. Bergerův a Luckmannův sociální konstruktivismus nebo Giddensova teorie strukturace. Giddensův přístup zohledňuje existenci pro člověka vnějších struktur, které vymezují hranice jeho světa. Zároveň ale tento světově uznávaný sociolog vnímá lidského aktéra jako aktivní bytost, která není pouze pasivně

¹ Téma informační a desinformační společnosti a s nimi pojící se problematiku související s informacemi, jejich definováním i manipulováním, podává autorka ve své odborné esejí nesoucí název Rizika a nejistota – fenomény vyskytující se v sociální praxi i teorii (Kolaříková, 2015).

vystavena nepřekonatelnému tlaku těchto struktur, neboť aktér sám zasahuje do svého života aktivním jednáním, kterým může podobu sociální reality ovlivňovat.

Tématem sociálních struktur a lidského jednání se bude studie zabývat ve své první části. Jsou to totiž právě tyto koncepty, které jsou pro pochopení sociálních praktik důležité, neboť vytvářejí pro dané téma potřebné teoretické zázemí. Cílem první části studie je nabídnout čtenáři vhled do problematiky sociálních praktik, jejichž teoretické zpracování je v odborné literatuře často problematické. Autoři o sociálních praktikách totiž mnohdy hovoří jen v implicitních náznacích, a navíc každý z pozice svého specifického teoretického zázemí. Pojetí sociálních praktik pak pro čtenáře zůstává na obecné rovině často nejasné a nejednotné. Text se proto zaměří na představení problematiky sociálních praktik a pokusí se propojit hlavní myšlenky významných autorů, které s touto problematikou souvisejí a vytvářejí společný základ pro její promýšlení. Studie přitom čerpá z autorů, jejichž koncepce se jeví pro pochopení problematiky sociálních praktik jako klíčové. Cílem textu ale není představit koncepce těchto autorů v jejich vyčerpávající celistvosti, nýbrž sjednotit to, co mají tyto koncepce společné a vyzdvihnout ty prvky daných teorií, které mají k pochopení problematiky sociálních praktik co říct. Zvědavý čtenář pak, pokud bude chtít, může v rámci vlastního dalšího samostatného bádání proniknout do těchto koncepcí hlouběji, k čemuž mu může napomoci práce studie s primárními zdroji i odkazy k hlavním myšlenkám daných autorů.

Mimo osvětlení problematiky sociálních praktik se text bude věnovat také problematice vědění. To je totiž úzce svázáno se sociálními praktikami, které se podílejí na utváření každodenní reality lidí. Vědění jako specifický sociální fenomén pojímá sociologie vědění. Představení její optiky je proto klíčovým cílem druhé části textu, ve kterém bude nastíněn vznik sociologie vědění, a představení budou její přední představitelé – Karl Mannheim a Peter Berger s Thomasem Luckmannem.

Sociologie vědění je přitom textem pojímána jako možná a užitečná optika, skrze kterou lze sociální praktiky nahlížet. Sociologie vědění se stává přínosným nástrojem ke studiu sociálních praktik právě proto, že se orientuje na snahu pochopit lidské vědění, jeho utváření i jeho vliv na konstrukci sociální reality. Shrnutím provázanosti sociologie vědění s problematikou sociálních praktik se bude zabývat poslední část studie, ve které bude představen příklad demonstrující přínos využitelnosti této optiky pro obor sociální pedagogiky.

Cílem studie je tedy vytvořit přehledný a ucelující výklad problematiky sociálních praktik, který poskytne čtenářům základní vhled do této oblasti. Základní tezí studie je přitom myšlenka, že vhodnou optiku k uchopení problematiky sociálních praktik nabízí sociologie vědění. A právě tuto optiku chce studie čtenáři nabídnout a přiblížit.

2 Sociální praktiky a s nimi se pojící fenomény

Úvod studie nastínil, že je v sociálních vědách stále aktuální otázka týkající se hlavních determinantů podoby lidského života i utvářené sociální reality. V odborných kruzích je opakovaně diskutována problematika aktivního jednání aktérů i problematika vlivu sociálních struktur, které utvářejí vnější entitu aktérova života. Sociální praktiky jsou pak něčím, co obě roviny prolíná. Na jednu stranu jsou sociální praktiky diskurzivně zakotvené (ve smyslu že jsou kontextuálně ukotvené v konkrétní kultuře a epoše) a jejich podoba vychází z existujících sociálních struktur. Jako takové pak sociální praktiky mohou nabývat specifickou podobu, která může mít vliv na jednání aktérů. Sociální praktiky jsou tedy něčím, co se může spolupodílet na ovlivňování jednání aktérů. Na druhou stranu jsou sociální praktiky součástí jednání aktérů. Jsou to tedy samotní sociální aktéři, kteří skrze specifické sociální praktiky v praxi konstruují svět a ovlivňují svým jednáním jeho podobu i podobu samotných sociálních praktik. Otevíráme-li problematiku sociálních praktik, přivádí nás to automaticky k problematice duality konstrukce sociálního světa, kterou se zabývají Berger s Luckmannem, i k otázce vlivu sociálních struktur versus aktivity aktéra, o které taktéž v dialektickém duchu pojednává Giddens.

Dle Giddense (srov. [2007, s. 125–135](#); [2013, s. 92–94](#)) jsou sociální struktury a lidské jednání v neustálé interakci. Z té pak vychází podoba sociálního světa i každodenního života sociálních aktérů. Svým pojetím Giddens zaujímá střední stanovisko mezi autory, jakými jsou např. Weber a představitelé symbolického interakcionismu na jedné straně a Durkheim a funkcionalismus na straně druhé. Rozdíl v přístupu se v rámci těchto směrů nachází v odlišném názoru na to, zda dominantní vliv na podobu života lidí mají sociální struktury, které existují jako pro aktéry vnější entity (funkcionalismus), jež svým způsobem jednání lidí předem strukturují a omezují (příkladem může být Durkheimovo pojetí anomické sebevraždy), nebo zda je to sám aktér, který má hlavní roli ve svém životním údělu a aktivně rozhoduje o svém jednání, kterému přiřkládá specifický význam (symbolický interakcionismus).

Giddensův dialektický přístup řešení této otázky upozorňuje na důležitost propojení obou pojetí, tedy na fakt, že jak sociální struktury (např. sociální instituce, společenský řád apod.), tak sociální aktéři se podílejí na konstrukci sociální reality. Giddens nepřisuzuje aktérům pasivní roli, naopak je vnímá jako aktivní činitele schopné se samostatně rozhodovat a jednat. Sociální aktéři jsou podle [Giddense \(1986\)](#) schopni reflexivně monitorovat své každodenní jednání. Nejde přitom o pouhé sledování vlastních činností, ale také o monitorování jednání ostatních lidí. To sociální aktéři porovnávají s předem očekávaným modelem chování, který je v daných situacích a konkrétních kontextech u lidí běžně předpokládán. Dochází tak k racionalizaci jednání, díky kterému lze v určitých skupinách uchovávat soubor znalostí/očekávání, jež napomáhají porozumět vlastnímu i cizímu jednání. Toto jednání může mít vědomé i nevědomé motivy. Vědomá motivace aktérů se odráží v diskurzivním vědomí (aktér dokáže vysvětlit důvody svého jednání), nevědomá motivace souvisí s nevědomím člověka. Obě úrovně pak propojuje praktické vědomí, které odráží každodenní a zrutinizované jednání aktéra, které aktér nedokáže diskurzivně popsat a vysvětlit, zároveň si je ale vědom podstaty tohoto jednání a toto jednání je pro něj smysluplné.

Přestože sociální aktéři podle [Giddense \(1986\)](#) často jednají vědomě a reflexivně, neznamená to ještě, že je pro ně reálné plně předvídat následky svého konání. Lidské jednání má totiž často nezamýšlené důsledky, a proto nemůže být nahlíženo pouze optikou jeho záměrů. Typickým příkladem nezamýšlených důsledků lidského jednání přitom mohou být pozdně moderní ekologické krize, jež vedle dalších globálních rizik popisuje [Beck \(2004\)](#) jako nezamýšlené důsledky modernity. Tedy jako předem neočekávané a nezamýšlené důsledky rozvíjejícího se průmyslu, moderních komunikačních technologií a dalších typických moderních rysů industriální společnosti a s nimi pojícího se lidského jednání, které se objevily až v pozdější fázi moderní společnosti, nikoli na jejím začátku, v jehož průběhu rizikové chování vzniklo a zakotvilo v každodenní realitě.

Pokud bychom chtěli ve stručnosti vystihnout podstatu Giddensovy teorie, bylo by možné říci, že svět je podle Giddense (srov. [1986](#); [2007](#)) výsledkem aktivit sociálních aktérů. Spíše než funkcionalismu tak Giddens straní interpretativní sociologii. Nezasílá ale přitom fakt, že sociální struktury poskytují lidem určitou bázi, v rámci níž existují a která je svou podobou ovlivňuje a omezuje. A to nejen z hlediska materiální či formální stránky existence (životní podmínky, rituály a předávané vzorce chování apod.), ale také na rovině psychické například tím, že struktura zprostředkovává aktérům sociálně strukturované znalosti. Sociální aktéři jsou proto nevyhnutelně ovlivněni (strukturálním) kontextem svého života (místo, čas, kultura, převládající společenská organizace, normativní systém apod.), který se podílí na strukturaci jejich myšlení a tím i jednání. Určitou strukturální omezeností jednání aktéra ale nemá Giddens na mysli, že se aktér stává pasivní a reaktivní bytostí, která je pasivně řízená vnějšími tlaky. Giddens zdůrazňuje aktivitu aktéra a upozorňuje, že ačkoli může být tato aktivita ovlivněna strukturálními podmínkami, tak zároveň platí, že člověk jako aktér může svým jednáním tyto struktury přetvářet a zpětně ovlivňovat. Sociální svět totiž není statický a sociální struktury se mohou vyvíjet a měnit. Dle Giddense jsou tedy sociální struktury a jednání neodmyslitelně propojeny a jen při sledování obou těchto rovin může badatel dospět k pochopení společnosti a její reality, nebo se o toto pochopení může alespoň pokusit.

Všímá-li si Giddens jednání aktérů, velkou pozornost věnuje každodennímu životu, jeho rutině a v něm přítomné lidské interakci. Smysluplné lidské interakce jsou podle [Giddense \(2007\)](#) závislé na určité

formě sdíleného vědění, díky kterému jsou jedinci schopni chápat a interpretovat jednání druhých. Zároveň je to právě všední každodennost, v níž lidé potvrzují své vnímání obrazu světa a podílejí se tím na jeho konstrukci (Giddens, 2013). S tím souhlasí i Berger s Luckmannem (1999), kteří se ve svých myšlenkách sociální konstrukce reality obracejí právě k lidské každodennosti. Realita je podle autorů sociálně konstruována právě v tom smyslu, že je neustále utvářena a stvrzována lidmi v jejich každodenních sociálních interakcích a komunikacích (verbálních i neverbálních). Každodenní svět lidé pojmají jako objektivní fakt, ve skutečnosti je ale tento svět utvářen myšlenkami a jednáním aktérů, kteří ho právě svými myšlenkami (v rámci kterých realitě přiřkládají určitý význam) a činnostmi jako reálný konstruují a udržují. Zároveň se podílejí na tvorbě kolektivních významů, které jsou v dané společnosti sdíleny a šířeny pomocí jazyka i dalších sociálních procesů, resp. sociálních praktik. Toto vědění je přitom diskurzivně podmíněné, tedy sociálně ukotvené v tom smyslu, že je jeho podoba ovlivněna existujícími sociálními strukturami a socio-kulturně-historickými kontexty.

Sociální praktiky jsou součástí každodenního života lidí a podle Tuomela (2003) jsou ústředním bodem, kolem kterého jsou utvářeny, udržovány a obnovovány sociální systémy a struktury. Sociální praktiky jsou podle autora obdobně jako i sociální instituce založeny na bázi kolektivní identity (představa sdílené identity „my“ – naše společnost/skupina). S touto kolektivní identitou se pak pojí pocit závazku jednotlivců k této kolektivitě, stejně jako i jejich členy sdílené postoje, normy a cíle, které se promítají do kolektivní společenské akce. Členové skupiny přitom společně konstruují celou řadu sociálních entit, jejichž příkladem jsou podle Tuomela peníze, které členové společnosti chápou jako nástroj směny. Peníze mohou fungovat jako platidlo nejen díky tomu, že se členové společnosti rozhodli vykonstruovat mince a papírky (či dnes i nemateriální entity spojené s bankovními převody apod.) jako nástroj placení, ale také proto, že kolektivně uznali (přijali) právě takovou hodnotu těchto kousků papíru a tento institucionální závazek dále reflektují a utvrzují prostřednictvím institucionálních i každodenních praktik, v rámci kterých penězi platí, aniž by jejich účel a podstatu zpochybňovali či problematizovali. Každodenní sociální praktiky a s nimi spojené jednání aktérů jsou pak tím, co udržuje kolektivně sdílenou představu peněz jako nástroje směny při životě.

Sociální praktiky tedy chápeme jako něco, co může jednání aktérů ovlivňovat. Fairclough (2003) chápe sociální praktiky jako organizační entitu pohybující se mezi abstraktními sociálními strukturami a jednáním aktérů. Sociální praktiky se podílejí na výběru určitých strukturálních možností (a současně na vyloučení jiných) působících na sociální život (a tedy i jednání lidí) a jejich udržováním v čase. Jde o to, že jejich obsah je sdílen nejen mezi jednotlivci a skupinami v časovém horizontu „teď a tady“, ale je také zachovávan napříč jednotlivými generacemi. To ale neznamená, že by byly sociální praktiky statické, naopak se mohou v průběhu doby proměňovat spolu s měnícím se společenským diskurzem. Základem sociálních praktik je přitom dle Fairclougha (2000) jazyk, který je v jeho podání vždy součástí sociální akce, která se odvíjí od interakce, a tak i komunikace a reflexe jednání (lidé přemýšlí nad tím, co dělají, co se děje a co to znamená apod.).

Jazyk je spojen s diskurzivními praktikami. Problematiku diskurzivních praktik shrnuje Reckwitz (2002), který je chápe jako formy, ve kterých je svět konstruován pomocí jazyka nebo jiného znakového systému. Diskurzivní praktiky ale nelze označit za prostý řečový akt. Ten totiž, aby mohl být diskurzivní praktikou, musí být spojen s rutinizovaným použitím. Jen tak lze přemýšlet o tom, že řečový akt připisuje určitým jevům určité významy (které si lidé osvojují) a to s cílem mít nějaké reálné dopady na jednání aktérů.

Nejsou to ale jen řečové akty (diskurzivní praktiky jakožto produkce výpovědí), které se podílejí na utváření sociální reality. Vedle řečových aktů sehraje důležitou úlohu to, co Foucault (2002) označuje jako nediskurzivní praktiky. Těmi má na mysli behaviorální, mimojazykové praktiky (tj. praktiky, které nejsou založeny na gramatických schématech vyjadřování), kterými mohou být gesta a výraz člověka, vědění které s sebou nesou instituce, sociální vztahy, rutiny, „které ani nemusí být nijak verbalizovány, ale jsou utvářeny praxí a předávány napodobováním“ (Vávra, 2008, s. 209), mohou to být také materiální podmínky – jako třeba architektura apod. Diskurzivní stejně jako i nediskurzivní praktiky se pak podílejí na utváření sociální reality tím, že ovlivňují jednání i myšlení lidí, kteří svým

jednáním realitu utvářejí a potvrzují. Oba druhy praktik pak Foucault zastřešuje pojmem dispozitiv. Dispozitiv lze chápat jako „historicky a místně určené uspořádání diskurzivních a nediskurzivních praktik a jejich manifestací/materializací“ ([Homoláč, 2018, s. 307](#)).

V rámci předkládaného textu s pojetím sociálních praktik pracujeme jak v jejich rovině diskurzivní, tak i v rovině nediskurzivní. Co je oběma praktikám společné je jejich rutinizovaná podoba, která je v očích aktérů činí něčím zcela samozřejmým, tj. aktéři vnímají sociální praktiky a jejich následky jako něco samozřejmého a automatického. Jako rutinizovaný způsob chování chápe sociální praktiky [Reckwitz \(2002\)](#), podle kterého jsou sociální praktiky složeny z několika vzájemně propojených prvků, mezi které patří fyzické i mentální činnosti, věci a jejich používání, stejně jako i emoce a znalosti, které tvoří bázi nutnou pro možné porozumění věcem a jevům. Ve svém výsledku pak sociální praktiky podle autora ovlivňují lidská těla, lidské myšlení i vědění, stejně jako i lidské jednání. Nástrojem ovládnutí těl i mysli pak bývá především řád, který sociální praktiky aktérům vštěpují a skrze nějž je následně regulují. Sociální praktiky mají vliv na to, jak lidé pojmají svět a jak jej prožívají, neboť jim předkládají určité způsoby vnímání tohoto světa (které jsou kolektivně sdílené) a představují jim s nimi spojené znalosti a očekávání. Podílejí se na způsobu vnímání druhých lidí i sebe sama, stejně jako i na vnímání emocí. Kolektivně sdílené představy o podstatě daných emocí a s nimi pojících se vztahů jsou totiž historicky a kulturně podmíněné a pomocí sociálních praktik osvojované aktéry. Dále poskytují aktérům návody na chování, které je běžné a očekávané v konkrétních situacích a tím toto chování ovlivňují. Díky tomu se podílejí na reprodukci určitého sociálně konformního chování a spolu s tím i na reprodukci stávajícího sociálního řádu. Jako příklad demonstrující tento fakt uvádí autor koncept lásky, neboť pojetí lásky a tím i její prožívání a k ní vztahující se očekávání se podle něj může v jednotlivých obdobích a společnostech lišit. Na tento fakt přitom upozornil ve svém díle i [Luhmann \(2002\)](#), který je představitelem systémové teorie. Ze své vědecké pozice pak Luhmann nepracuje s konceptem lásky jako s antropologickou daností, ale naopak ji chápe jako sociálně podmíněný fenomén, který v sobě zahrnuje specifický symbolický kód komunikace. Prostřednictvím tohoto symbolického kódu, jehož podoba se v jednotlivých etapách lidstva liší, si pak lidé osvojují příslušné pocity i způsoby komunikace týkající se záležitostí lásky a intimních vztahů. Lásky tedy podle Luhmanna není univerzálním citem, jehož podoba je sdílená všemi aktéry, naopak je její podoba na odlišných místech i v jednotlivých historických etapách různá. Jsou tedy právě i sociální struktury a specifické sociální praktiky, které ovlivňují podobu lidmi prožívaných zkušeností a pocitů, stejně jako jejich způsobů myšlení. Sociální struktury a v nich existující sociální praktiky tak mohou mít na sociální aktéry určitý vliv a mohou sehrávat důležitou roli v konstrukci jimi prožívané a vnímané reality, a to i na emocionální úrovni.

Sociální praktiky mohou být součástí mocenských technik a jejich působení na aktéry. Způsob výkonu moci se u jednotlivých sociálních praktik může lišit, a to nejen z hlediska jejich samotné povahy, ale také vzhledem ke kulturnímu i historickému kontextu. V různých (kulturních) společnostech a epochách tak mohou existovat rozdílné sociální praktiky (sociální praktiky jsou totiž diskurzivně podmíněné), které mají z hlediska mocenských dopadů dominantní postavení. Pro moderní společnost je pak typické, že mnohé v ní existující mocenské praktiky fungují ve skrytu před sociálními aktéry. I díky tomu je dle [Foucaulta \(1992\)](#) možné řídit populaci, aniž by si toho aktéři povšimli. Mechanismy moderní moci jsou všudypřítomné, a přesto běžnému pohledu skryté a o to více účinné. Dotýkají se všech sfér života lidí, kteří si postupně mechanismy moci internalizují, tj. přijímají je za vlastní, a sami se díky tomu podílejí na svém dozoru (otázka morálky, sebekontroly apod.). Cílem moderní moci přitom není něco násilně aktérům vnucovat, ale pozvolna je formovat a cvičit. Právě výcvik je podle [Foucaulta \(2000\)](#) hlavní funkcí moderní disciplinární moci, která se snaží „vyrábět“ jedince. A to nejen prostřednictvím nepřetržitého hierarchického dohledu, ale také pomocí normalizujících sankcí a praktik, které mají za úkol redukovat všechny odchylky od stanovené normy. Norma je pak v moderní společnosti to, co je pro její chod a fungující řád stěžejní a „normální“ se v ní stává principem donucování – výchovy a výcviku homogenních skupin lidí. Nástrojem moci se stává i vědění, ale to nejen ve smyslu přístupu k vědění a oprávnění s ním nějak nakládat či jej manipulovat. Vědění je důležité i v podobě vědění o subjektech – tedy o lidech, obvykle těch, jejichž život se vymkl normálu

a proto je potřeba jej napravit. Pro nápravu je nutné subjekt a jeho život, stejně jako i jeho individuální rysy a pohnutky dobře poznat, podrobit je analýze. Ne nadarmo se tak v 18. století, kdy se rozvíjí disciplinární moc, podle [Foucaulta \(1999\)](#) rozvíjí vědy, jakými jsou pedagogika, medicína, psychiatrie a další vědní obory, které mají člověka zkoumat, zkoušet a normalizovat. Analýza lidí a jejich chování se stává prostředkem intervence do populace, která je založena na regulaci a kultivaci těla (jeho výkonu, zdraví, sexuality, morálky apod.). Slovy [Foucaulta \(2000\)](#) „vědění, techniky, ‚vědecké‘ diskurzy se formují a proplétají s praxí trestající moci“ (s. 56).

Příkladem toho, jak ve společnosti přítomné a prosazované normy a s nimi spojené diskurzivní i nediskurzivní praktiky ovlivňují myšlení a jednání lidí, může být společenské pojetí genderu a socializace do genderové role. Pojetí genderu v dané společnosti se dle [Butler \(2016\)](#) podílí na utváření tohoto genderu. Ba co více, podílí se na samotné konstrukci těla, které je konstituováno představou tohoto normativního genderu a sdílením této představy a s ní pojícího se očekávání prostřednictvím jazyka. Prostřednictvím diskurzivní praxe je tělo a mu přiřčený gender konstruováno, regulováno a stvrzováno, a to vše jako performativní akt. Performativním aktem má [Butler \(2016\)](#) na mysli „výpověď, která samotným svým vyslovením vytváří to, co vyslovuje“ (s. 320). Jako takový je pak performativní akt „diskurzivní praktikou“. Gender jako zástupce rodu ve společnosti funguje právě jako performativní akt. Je utvářen výpověďmi lidí a institucí a stejně tak je jimi utvářeno i lidské tělo a jeho sexualita. Jak shrnuje Fulka:

„...performativita se podle Butlerové vztahuje i na samu distinkci mezi pohlavím (sex) a kulturně konstituovaným rodem (gender): I kategorie pohlaví je podle Butlerové ustavována až zpětně a její takzvaná prediskursivita je ve skutečnosti efektem kulturní konstrukce vymezené rodem. Pohlaví i rod jsou nestabilní kategorie a pevnost jejich hranic je bez ustání ohrožována kulturními praktikami, které zpochybňují jejich jednoznačnost“ ([2002, s. 46](#)).

Gender je tedy ve společnosti konstruován skrze sociální praktiky řečové (tj. tvrzení typu „žena má být hezká“, „muž má být silný“ a podobné výroky) i neřečové povahy (např. genderově specifické hračky a oblečení apod.), které jsou aktéry sdílené v podobě kolektivního vědění a očekávání. Ve svých důsledcích se pak v praxi tyto praktiky podílejí na vzniku reálných genderových identit, které jsou přisuzovány lidem s konkrétním pohlavím. Spolu s přisouzeným genderem jsou lidem přisuzovány také charakteristiky pojící s jejich pohlavím, a právě proto podle Butler i samo pohlaví prochází procesem sociální konstrukce.

Jak by v tomto bodě textu mělo být již patrné, důležitým fenoménem, okolo kterého se pojem sociálních praktik točí, je (kolektivně sdílené) vědění aktérů (tím může být právě sociálně sdílená představa o genderu). Sdílené vědění určuje, kterým směrem se budou sociální praktiky ubírat, resp. jaké podoby budou nabývat. Zároveň je toto vědění nástrojem sociálních praktik, s jehož pomocí sociální praktiky dosahují svých účinků. Právě tím, že určité vědění předkládají sociální praktiky jako samozřejmé a činí z něj vědění kolektivně sdílené, stává se toto vědění nástrojem moci, která se podílí na formování jednání aktérů. Ti totiž obvykle jednají pod vlivem sdílených představ a norem, které určují, jaké chování je v dané společnosti a konkrétní situaci očekávané, normální, žádoucí a vůbec i možné. Vědění se tak dostává do centra naší pozornosti. Perspektivu, kterou je možné na vědění nahlížet, nám přitom může nabídnout sociologie vědění, která svou pozornost obrací právě k tomuto fenoménu. Pochopení problematiky vědění jako specifického fenoménu, který se vyskytuje na úrovni vědění jednotlivců i skupin a společností, o které se sociologie vědění pokouší, může přispět k pochopení sociálních praktik, které jsou na toto vědění vázané. Sociologii vědění díky tomu můžeme chápat jako cestu vedoucí k promýšlení tématu sociálních praktik.

3 Sociologie vědění

Chceme-li pracovat se sociologií vědění jako s optikou, skrze kterou je možné a užitečné problematiku sociálních praktik nahlížet, je nejprve vhodné sociologii vědění alespoň stručně představit,

a to s ohledem na její hlavní představitele a myšlenky. Následující část textu proto nabídne stručný historický vhled do procesu konstituování se sociologie vědění a dále představí tři dominantní představitele tohoto oboru. Prvním z nich bude Karl Mannheim, jenž je vnímán jako klíčová osobnost, která se zasloužila o vznik sociologie vědění a která nasměrovala pozornost sociálních vědců směrem k socio-kulturnímu kontextu a podmíněnosti lidského (především pak kolektivně sdíleného) vědění a myšlení. Druhou linku výkladu pak budou tvořit představitelé moderního proudu sociologie vědění Peter Berger a Thomas Luckmann, kteří posunuli zájem sociologie vědění do roviny každodenního života lidí. A právě proto jsou tito autoři pro předkládanou studii důležití, neboť každodenní vědění a jeho institucionalizace je se sociálními praktikami vzájemně provázáno.

Kořeny sociologie vědění spadají do počátků 20. století do oblasti poválečného Německa, resp. tehdejší Výmarské republiky. Specifická socio-kulturní, stejně jako i politická a hospodářská situace země, směřovala sociální vědce ke kladení si otázek týkajících se promýšlení nastalého společenského chaosu, zvažování jeho příčin a následků. S rozpadem monarchie se snoubil rozpad jednotného světového názoru a postupná pluralizace vědění, která byla typická pro nastupující modernitu a která nasměrovala vznikající sociologii vědění ke studiu společenských zdrojů myšlení a vědění, resp. ke studiu společenského vědomí. Představitelé sociologie vědění přinesli do sociologie významné myšlenky týkající se svázanosti myšlení a vědění s bytím člověka, tedy se socio-kulturním a historickým kontextem jeho života. Na danou problematiku se ale každý z autorů díval specificky, a proto sociologie vědění, byť se stala významným myšlenkovým proudem, nikdy neutvořila jednotný teoretický systém, ale spíše několik významných myšlenkových škol (srov. [Outhwaite, 2006](#); [Keller, 1984](#); [Marada, 1995](#)).

O pojmenování nově vznikajícího společensko-vědního oboru se zasloužil Max Scheler, který pojem sociologie vědění poprvé použil v roce 1924 v jednom ze svých odborných textů. Mimo něj je ale za klíčovou osobnost sociologie vědění považován především Karl Mannheim, který je označován za zakladatele sociologie vědění. Mannheim svým dílem reagoval na tehdejší krizi německého historismu a snažil se zohlednit a diskutovat problémy relativismu, jenž byl tehdejšími badateli vnímán obzvláště kriticky. Namísto relativismu nabídl pohled relacionismu, který zdůrazňuje, že aktér přemýšlí o realitě pod vlivem zorného úhlu svého bytí – tedy z pozice konkrétní kulturně-sociálně-historické pozice, která jeho pohled na realitu ovlivňuje (srov. [Keller, 1984](#); [Marada, 1995](#)). Tato perspektiva je pak aktérům předávána skrze procesy socializace. „Podle Mannheimova se člověk již rodí do světa, který je určitým způsobem vykládán. Svět významů, do něhož člověk přichází, mu umožňuje a zároveň vnucuje určitou orientaci“ ([Keller, 1984, s. 16](#)). Vědění stejně jako podoba reality je totiž socio-kulturně podmíněné a jako takové je předáváno sociálními aktéry, kteří si ho osvojují a přijímají za své. Především pak v homogenních společnostech s vysokou solidaritou a monopolními výklady světa (což bylo typické třeba pro tradiční společnosti) panuje podle [Mannheimova \(1991\)](#) všeobecná shoda ve výkladu světa. Čím demokratičtější ale společnosti jsou a čím více v nich dochází k sociální cirkulaci, tím více pohledů na realitu (často soupeřících) se v nich objevuje. Podle Mannheimova pak platí, že v každé společnosti existují specifické sociální skupiny, které obstarávají výklad světa platný pro celou společnost. Mezi různými skupinami pak často dochází k mocenským bojům o tyto definice reality (resp. o s nimi pojící se vědění) a předávání tohoto vědění širším vrstvám společnosti.

Inspiraci vznikající sociologie vědění čerpala nejen z fenomenologie (A. Schutz), ale také z děl širokého spektra sociologických klasiků, kterými byl E. Durkheim (sociální fakta), M. Weber (především jeho chápající sociologie), K. Marx (falešné vědomí a ideologie), ale i od dalších významných sociologů a filozofů, mezi které patřil W. Dilthey, F. Nietzsche, G. H. Mead (symbolický interakcionismus) apod. (srov. [Hubík, 1999](#); [Marada, 1995](#)). Vývoj sociologie vědění však neustrnul u myšlenek sociologických klasiků, ani se neuzavřel v samotném Mannheimově přístupu, nýbrž nadále pokračoval a zaznamenával řadu myšlenkových posunů. Od 60. let 20. století představují moderní proud sociologie vědění autoři Berger a Luckmann, v jejichž pojetí sociologie vědění směřuje k paradigmatu sociálního konstruktivismu. Více než na analýzu formálních systémů víry a politických ideologií se přitom autoři zaměřují na každodenní vědění lidí a jeho roli v konstrukci sociální reality ([Outhwaite, 2006](#)).

3.1 Karl Mannheim

Spiše než studiu každodenního vědění se Mannheim věnoval studiu politických, historických a filozofických koncepcí. Jeho studie sociální, resp. společenského bytí se odvíjí od základní premisy vázanosti myšlení na bytí, tj. vázanosti myšlení a vědění na určitou sociální pozici. Jak výstižně shrnul [Marada \(1995\)](#), onou vázaností na bytí má Mannheim na mysli fakt, že „sféra myšlení či vědění je vázána na svůj sociální kontext, ale současně je i jeho konstitutivní součástí. Není mezi nimi kauzální vztah. Neplyne jednoznačně a nutně jedno z druhého – vědění je funkcí sociálního bytí“ (s. 83–84).

[Mannheimovo \(1991\)](#) pojetí vědění a myšlení není teorií o individuálním myšlení aktéra, který by byl chápán jako izolované myslící individuum. Spiše jde o pojetí aktéra jako člena určité skupiny, která je spjatá s konkrétním stylem myšlení, který vyplývá z širšího kontextu existence té které skupiny. Člověk jako individuální aktér je pak předurčen skupinou, potažmo i celou společností, ve které žije. Jeho sociální skupina mu totiž předkládá specifické a již zformulované modely myšlení a jednání – v rámci našeho tématu bychom v podstatě mohli říci, že mu tedy předává i určitou zásobárnu kolektivně sdílených (kulturně, místně i historicky) specifických sociálních praktik.

Základní premisou Mannheimova díla je tedy tvrzení, že způsob myšlení i vědění lidí je ovlivněn širším socio-kulturním kontextem. Právě ten totiž vymezuje, jaké vědění je reálné. A právě proto klade sociologie vědění důraz na chápání myšlení v kontextu konkrétních souvislostí spjatých s danou historicko-společenskou situací a životní zkušeností člověka. Historicko-společenský kontext života totiž definuje určité kulturně předávané a ukotvené modely myšlení a z nich následně vyplývající způsoby jednání lidí. Slovy [Mannheima \(1991\)](#) „hlavní tezí sociologie vědění je, že existují způsoby myšlení, které nelze adekvátně pochopit dotud, dokud jejich společenský původ zůstává zastřen v temnotách“ (s. 56). Právě společenský původ myšlení a vědění lidí je to, co by měla brát sociologie vědění na zřetel. Vědění nemá být podle Mannheimova (in [Marada, 1995](#)) „posuzováno jako autonomní vůči vněteoretickému společensko-historickému kontextu svého původu a působení“ (s. 85). Naopak při promýšlení myšlenkových obsahů máme brát v potaz jejich původ a funkci. Důležité je tedy zkoumat nejen to, co se říká (nejde přitom o to posoudit, zda je výrok pravdivý či nepravdivý), ale podle Mannheimova hlavně to kdo, kdy a kde to říká.

Tyto myšlenky korespondují s Mannheimovým směřováním k řešení témat týkajících se problematiky ideologií a utopií. Ty podle [Mannheima \(1991\)](#) zakrývají skutečný stav společnosti a nahrazují jej (cíleně či neuvědoměle) falešným vědomím (tj. tvrzením, které neodráží reálnou situaci) a kolektivním nevědomím. Ideologie a utopie nejsou synonymy, naopak v Mannheimově pojetí jde o jasně vymezené koncepty. Co je podle [Mannheima \(1991\)](#) oběma konceptům společné je fakt, že se zakládají na zkresleném vědění (resp. falešném vědomí) a specifickém způsobu myšlení konkrétních (nějak organizovaných) skupin, které sdílejí stejné pojetí světa či promýšlené/zažívané reality. Podoba vědění těchto skupin se přitom pojí s postavením daných skupin ve společnosti. Konkrétní postavení totiž směřuje dané skupiny a jejich členy k nahlížení dané reality specifickou (kolektivně sdílenou) optikou. Touto optikou pak může být ideologie či utopie. Úhel pohledu se ale u utopistů a ideologů liší. Ideologie jsou podle [Mannheima \(1991\)](#) typické pro myšlení vládnoucích skupin, jejichž myšlení se stává ideologickým ve chvíli, kdy tyto skupiny nejsou schopny vidět realitu zcela objektivně. Ke zkreslování reality nedochází náhodně, nýbrž se tak děje ve chvíli, kdy se v zažívané realitě objevují tendence, jež by mohly narušit výsadní postavení členů těchto skupin (či skupin jako celku). V těchto případech pak ideologové zamlčují některé skutečnosti ostatním aktérům (a často i sami sobě) ve snaze stabilizovat a uchovat stávající podmínky (de facto mocenské pozice). Ve snaze o udržení současného společenského řádu se pak ideologové obracejí k minulým konceptům a falešně je vydávají za stále platné, nepřekonané. Ideologie se tak snaží zachovat současný stav za pomoci odkazování k historii.

Naopak pojem utopie se v díle [Mannheima \(1991\)](#) obrací k budoucnosti a pojí se skupinami utiskovanými. Utiskované a marginalizované skupiny si mohou ve snaze získat lepší společenské postavení klást za cíl nabourat stávající společenský řád. Stejně jako ideologicky orientované skupiny mohou pak i utopisté záměrně či nezáměrně zastírat určité skutečnosti reality a naopak vyzdvihoval

ty, které jim mohou pomoci aktuální stav změnit. Problematické přitom je, že utopické myšlení nesměruje k reálné analýze nebo popisu stavu věcí, nýbrž k předjímání toho, jak by měla budoucí realita vypadat a jak současnou (domnělou) realitu pomocí konkrétního jednání změnit. Myšlení utopistů je tedy zaměřeno na budoucnost a na zavedení nového, vytouženého společenského řádu. Stejně jako u ideologií se ale zakládá na falešném vědomí. Problematiku ideologií a utopií přitom Mannheim dává do vztahu především s každodenní politickou praxí, ve které často bojuje mnoho protichůdných stran zastávajících vlastní ideologické či utopické vize.

V rámci problematiky ideologie [Mannheim \(1991\)](#) rozlišuje partikulární a totální pojetí ideologie. Partikulární ideologií má na mysli situaci, kdy aktér nevěří jen určitým idejím a představám svého myšlenkového odpůrce, které jsou považovány za lživé a zakrývající reálný stav věcí. K těmto lživým výrokům přitom může docházet s vědomým cílem, nebo v rámci neuvědomovaného sebeklamu, kdy si sám odpůrce neuvědomuje a nepřipouští lživost svých tvrzení. V obou případech ale partikulární ideologie směřuje k naplnění nějakých zájmů jedince, který lživé výroky vynáší a dotýká se tak především psychologické roviny výkladu jeho jednání. Totální pojetí ideologie se naopak týká celého světonázoru odpůrce. V rámci totální ideologie jde o specifické vysvětlení světa, a proto pochopení totální ideologie leží spíše v rovině ontické a noologické. Totální ideologií má Mannheim v podstatě na mysli specifickou „totální“ podobu vědomí, které se pojí s konkrétní skupinou, nebo dobou. V kontextu totálních ideologií tedy Mannheim hovoří o ideologiích určitého období nebo o ideologiích konkrétní skupiny (např. třídy), jejíž sdílená ideologie má kolektivní charakter a nabývá podoby určitého myšlenkového systému. Ten je spojen s určitou socio-historickou situací či zkušeností, která formuje určité vidění světa a vymezuje hranice možného poznání. Totální pojetí ideologie je pak tím pojetím, jehož promýšlení věnuje Mannheim dominantní pozornost. Je podle něj totiž tím typem ideologie, který je typický pro moderní společnost, neboť v historickém vývoji myšlení se postupně partikulární ideologie transformovaly do ideologií totálních. Lidé si v moderní společnosti více než dříve začali všímat nejen psychologické roviny dílčích ideologických tvrzení a jejich prožitkové stránky, ale ideologie začali vnímat více jako určité struktury vědomí a myšlení, které je potřeba podrobit kritice ([Mannheim, 1991](#)).

Ve svých myšlenkách týkajících se falešného vědomí jde [Mannheim \(1991\)](#) ještě dál a upozorňuje, že v rámci ideologičnosti myšlení nestačí, aby si člověk kriticky uvědomil ideologičnost myšlení odpůrce – tedy jeho dílčích falešných výpovědí a potažmo i celého jeho způsobu myšlení (tj. tzv. „speciální pojetí totálního pojmu ideologie“). Člověk by si měl nadto uvědomit, že všechno, a tedy i jeho vlastní myšlení, může být ideologické. Pro sociologii vědění je proto důležitý pojem „obecné pojetí totálního konceptu ideologie“. Tento pojem poukazuje na výše popsany fakt, a tedy říká, že všechno myšlení je po všech stránkách i ve všech epochách ideologické, a to v tom smyslu, že je vždy historicky a sociálně podmíněné, tedy že existuje souvislost mezi „sociální situací bytí a viděním“ ([Mannheim, 1991, s. 127](#)). Jedině akceptováním této myšlenky dokážeme správně pochopit svázanost myšlení s bytím, které se ze své podstaty podílí na konstrukci sociální reality, neboť je to právě tato svázanost, která ovlivňuje lidské myšlení a následně i jednání.

Pro [Mannheima \(1991\)](#) tedy není ani tak důležité to, abychom rozeznávali mezi pravdivým a nepravdivým tvrzením, ale abychom byli schopni uvědomit si socio-historický kontext myšlení, tedy fakt že myšlení dané epochy vždy vychází z podmínek dané doby a konkrétního sociálního prostoru². Cílem sociologie vědění pak má podle něj být nehodnotící zkoumání ideologie, a to za pomoci historicko-sociologického výzkumu věnujícímu pozornost popisu dějin vědomí a vývoji určitých hodnotových sfér (např. etiky). Ty totiž ovlivňují podobu kulturního a sociálního života. Sociologie vědění má tedy odhalovat spjatost vědění s bytím.

² Tento vztah [Mannheim \(1991\)](#) nazývá relacionismem. Relacionismus přitom upozorňuje na fakt, že myšlení a vědění člověka vychází z jeho konkrétní pozice, kterou ve světě zaujímá a která je také formována pod vlivem konkrétní historické epochy, která určuje, co je v dané době známé, co je poznatelné, co je normální apod.

3.2 Peter Berger a Thomas Luckmann

Berger a Luckmann jsou vnímáni jako moderní představitelé sociologie vědění. Spíše než politickými systémy se zabývali lidskou každodenností a v ní se odehrávajícím vědáním, které se podílí na konstrukci reality. Už Mannheim podle [Kellera \(1984\)](#) chápal, že lidé vytvářejí svět, ve kterém žijí. Tento fakt byl pro něj přirozený, a proto jej nijak neproblematizoval. Spíše než otázce, jak lidé interpretují svět, se věnoval problematice, jak najít konsenzus mezi odlišnými výklady světa různých skupin lidí a to proto, aby se předešlo společenským konfliktům. Berger s Luckmannem na tradici sociologie vědění navazují, v jistých bodech se ale proti této tradici vymezují a ve svých úvahách jdou hlouběji a kladou si otázky, proč lidé interpretují svět, jak se jejich výklad světa promítá do jejich jednání apod. ([Keller, 1984](#)). Stejně jako Mannheim ale autoři upozorňují na fakt, že lidé definují sociální realitu a s ní související vědění s ohledem na sociální kontext, ve kterém se nacházejí. A právě tyto sociální kontexty by sociologie vědění měla brát při svých analýzách v potaz. Sociologie vědění by podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) měla zohledňovat fakt, že vědění je společensky distribuované, z čehož plyne, že u různých typů jedinců je vědění různé. Cílem sociologie vědění by pak měla být snaha zkoumat proces utváření lidského vědění o realitě, který se odehrává v rámci jejich každodenního života.

Podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) je sociální svět konstruován aktéry, jejich neustálou komunikací a interakcí, která se odehrává pod vlivem společnosti, kultury a sociálního prostředí. Lidské jednání je přitom podle autorů realizováno skrze instituce, které se podílejí nejen na konstrukci sociálního vědění a jeho interpretaci, ale také na jeho předávání mezi generacemi. Běžné vědění je předáváno jako vědění institucionalizované, tedy jako vědění, které je vnímáno aktéry jako objektivně daný fakt. Aktéři podle autorů vytvářejí sociální svět, aniž by si tuto skutečnost běžně uvědomovali, a naopak jimi vytvořený svět chápou jako objektivně existující fenomén. Proces institucionalizace, který vznik objektivně chápaného světa umožňuje, se v podání [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) zakládá na procesech externalizace, objektivace a internalizace. Podle autorů je sociální svět výtvořem člověka. Je to totiž právě člověk, který vytváří normy a buduje sociální řád v jeho specifické podobě. Pojem externalizace se pak myslí přesně toto projevoování se člověka do vnějšího světa, tedy jeho aktivita směřující k vytváření sociálního řádu a sociální reality. Lidmi vytvořené normy, způsoby jednání a celkově i modely vnímání reality se ale postupně zpředměťují, přestávají být závislé na svých konkrétních tvůrcích a osamostatňují se vůči nim. Dochází k procesu objektivace, během kterého „externalizované produkty lidské činnosti nabývají objektivní povahu“ ([Berger & Luckmann, 1999, s. 63](#)). Tento proces má za následek, že původně lidmi vytvořená realita začíná být vnímaná jako realita existující sama o sobě, jako realita nezávislá na svých původních tvůrcích. Takto objektivizovaná realita pak získává schopnost působit na člověka, který si ji osvojuje. Jako objektivní realita je pak také napříč časem předávána dalším lidem, resp. generacím, které si v procesu internalizace osvojují předkládaný objektivní svět a s ním spojené vědění. Díky internalizaci, pro kterou je klíčový proces socializace člověka, si sociální aktéři osvojují a zvědomují existující sociální řád, sociální normy, role i modely chování, vnímají je jako dané a řídí se jimi.

Proces konstrukce sociální reality autoři popisují jako dialektický proces, ve kterém se na jeho konstrukci ve vzájemné podmíněnosti podílejí samotní aktéři i existující sociální struktury (tj. objektivizovaný sociální svět). Sociální svět se jako výsledek lidských aktivit od svých producentů oproštuje, osamostatňuje se a začíná na ně působit jako vně stojící formující faktor. Sociálně konstruovanou realitu člověk nakonec pojímá jako objektivní realitu, která je spojená se sociální zásobou vědění. Zároveň ale [Berger s Luckmannem \(1999\)](#) upozorňují na fakt, že jsou to právě tito aktéři, kteří konstruují svět, byť ten se jim nakonec jeví jako objektivní a z vnějšku daná realita. Dialektika procesu konstrukce reality pak odkazuje právě k těmto dvěma prolínajícím se rovinám, a tedy k faktu, že je společnost výsledkem lidských aktivit, vůči kterým se ale postupně osamostatňuje a díky tomu působí na své tvůrce jako formující faktor. Člověk je tímto světem ovlivňován, sám ho ale může dále ovlivňovat a podílet se na jeho podobě. Mezi člověkem a sociálním světem existuje vzájemná interakce a podmíněnost. Existující realita je pak vždy spojena s kolektivně sdílenou zásobou vědění, okolo které je celý proces konstrukce sociální reality vystavěn.

Sociální zásoba vědění v podání [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) představuje vědění dostupné všem lidem. Jde o vědění týkající se každodenního života, které poskytuje lidem informace o řešení rutinních záležitostí a problémů, informuje je o typizačních zvyklostech a schématech, které jsou pro danou dobu a kulturu běžné, a nabízí jim návody k jednání, které je společností v daných situacích očekáváno. Jako taková pak lidem ulehčuje život a zároveň jej strukturuje. Sociální zásoba vědění je přitom novým generacím předávána prostřednictvím socializace. Lidé socializovaní v dané kultuře jsou schopni jednat s ohledem na požadavky a normy dané kultury právě proto, že její normy a zvyky znají – osvojili si je prostřednictvím předávaných typizačních schémat, které poskytují člověku třeba představu o tom, kdo je v dané společnosti ženou či mužem (konstruuje tedy představu daného genderu), jak se mají lidé chovat v konkrétních situacích (třeba ve škole, na úřadě nebo u lékaře) a jaké chování mohou očekávat od lidí s konkrétní sociální rolí (žák, učitel, úředník, klient, lékař, pacient apod.). Součástí každodenního vědění jsou tedy i sociální praktiky, jejichž pojetí si členové daných sociálních skupin osvojují a které mají vliv na jejich každodenní jednání.

Existující institucionalizace a s nimi spojené vědění, které jsou novým generacím předávány socializací, podléhají nutnosti legitimizace. Nové generace, které zavedené praktiky a normy samy nevymyslely, totiž mohou dané institucionalizace začít zpochybňovat, což by mohlo narušit sociální řád. Díky procesu legitimizace, tedy ospravedlnění a vysvětlení daných institucionalizací, resp. daného sdíleného vědění, pak dochází k přijetí institucionalizovaného řádu, který je i novými generacemi pojmán jako samozřejmý. Proces legitimizace je přitom založen právě na předávání určitého vědění, které říká, proč jsou věci tak, jak jsou. Toto vědění pak může mít podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) povahu jazykové objektivizace (tvrzení „Tak se to dělá“), nebo může jít o teoretické předpoklady (přísloví, morální zásady apod.), explicitní teorie (diferencovaný soubor vědění, který poskytují specialisté), či se může jednat o symbolické světy, které uspořádávají každodenní role a zásady chování, historické a nadindividuální zkušenosti apod., do jednoho smysluplného celku a tím zajišťují zastřešující legitimizaci institucionálního řádu.

Odlíšné společnosti, sociální skupiny i historické epochy přitom mohou být založeny na odlišném typu vědění, které je pro danou sociální jednotku typické. Podle [Bergera s Luckmannem \(1999\)](#) je totiž vědění socio-kulturně podmíněné a ve své specifické podobě je společensky distribuováno. Z tohoto faktu plyne, že u různých lidí je vědění různé, a to jak z hlediska odlišné doby, kultury, ale i sociální skupiny (tou může být skupina socioekonomická, profesní, věková, může se jednat o nějakou subkulturu apod.). Je tedy patrné, že autoři sdílejí s Mannheimem jeho myšlenku svázanosti myšlení a vědění s bytím, byť se k sociologii vědění stavějí svým vlastním způsobem a do centra pozornosti staví běžnou lidskou každodennost a dalo by se říci, že i v ní přítomné sociální praktiky, byť tento pojem sami autoři nepoužívají.

4 Shrnutí: Sociologie vědění jako užitečná optika k nahlížení sociálních praktik

Propojenost tématu sociálních praktik se sociologií vědění by pro čtenáře obdařeného sociální imaginací měla být již patrná. Přesto, aby styčné body obou konceptů nezůstaly v textu propojeny jen imanentně, shrneme si nyní hlavní společné myšlenky a zaměříme se na jasnější představení sociologie vědění jako optiky vhodné pro promýšlení sociálních praktik. Za tímto účelem bude také uveden příklad demonstrující situaci, kdy je reálné v oboru sociální pedagogiky optiku sociologie vědění využít.

Téma sociálních praktik je pro obor sociální pedagogiky, jakožto i dalších sociálních věd, důležité. Každodenní sociální praktiky se totiž podílejí na konstrukci sociální reality. Přesněji řečeno, sociální praktiky ovlivňují jednání sociálních aktérů, kteří svým jednáním sociální realitu a sociální svět konstruuje. Sociální praktiky jsou přitom svázány s vědáním, které je v dané společnosti a době kolektivně sdíleno a sociálními aktéry internalizováno. Právě pomocí kolektivní zásoby vědění a s ní pojícím se konstruováním obrazu světa sociální praktiky ovlivňují jednání lidí. Sociální aktéři totiž jednají pod vlivem osvojených představ o světě, jeho normách, hodnotách, modelech jednání,

sociálním řádu apod. A to bez ohledu na to, zda je toto vědění pravdivé či falešné. Podstatné je, že je toto vědění přijímáno určitou skupinou aktérů (potažmo celou společností) coby objektivně platné. Pak jako objektivně dané může i fungovat a jako takové (např. prostřednictvím sociálních praktik) může ovlivňovat jednání lidí.

Snaha porozumět sociálním praktikám a v nich ukrytým mocenským mechanismům pak jde ruku v ruce se snahou pochopit fenomén vědění, jehož podoba je socio-kulturně a historicky podmíněná, stejně jako jsou stejným způsobem podmíněné i samotné sociální praktiky. Sociální praktiky tak stejně jako vědění nabývají v různých dobách a v různých společnostech, jakožto i jejich specifických skupinách, jinou podobu. Chceme-li tuto podobu zkoumat a zabývat se jejím pozadím, vznikem i dopady, stejně jako i mocenskými záměry, je dobré všimnout si toho, jak se spolu se sociálními praktikami vyvíjelo, proměňovalo a jak funguje i kolektivně sdílené vědění. To totiž tvoří základní bázi sociálních praktik, které jsou s věděním neodmyslitelně propojeny. Jako vhodná cesta ke zvažování sociálních praktik se pak nabízí sociologie vědění. Ta se totiž zabývá fenoménem vědění a myšlení lidí v jejich každodenním životě, ve kterém je sociální svět nejen konstruován, ale také stvrzován a udržován. Lidské vědění přitom tento sociologický proud chápe jako fenomén podmíněný socio-historickým kontextem a jako fenomén, který se uplatňuje v sociální realitě na kolektivní úrovni (tj. určité vědění je typické a společné pro určité skupiny lidí apod.). Díky tomu, že chápeme tento socio-historický kontext vědění a potažmo i sociálních praktik, jsme schopni vnímat také jednání lidí jako socio-kulturně podmíněné. Kontextuálnost situací a způsobů jednání, kterými se sociální pedagogika zabývá, je přitom pro analýzu daných situací klíčová. Chceme-li zjistit, proč lidé jednají tak, jak jednají, je dobré vzít v potaz okolnosti zkoumaných situací, jejich socio-historický kontext stejně jako i vědění, které daní aktéři sdílejí a které se podepisuje také na podobě sociálních praktik, které se s danou situací pojí a které ji mohou ovlivňovat.

Když si kupříkladu vezmeme situaci vzdělanosti romských žáků, je to přesně onen socio-kulturní kontext vzdělávání, který musíme vzít v potaz. Socio-kulturní kontext se přitom týká jak samotného českého vzdělávacího systému, který nabývá specifickou historicko-kulturně podmíněnou podobu, tak životní situace romských žáků, kteří pokud vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách, žijí v od majoritní společnosti lišící se socio-kulturní realitě, respektive kultuře. Jako jeden z možných způsobů, jak tuto specifickou a romskými obyvateli ghett sdílenou kulturu uchopit, nabízí [Jakoubek \(2012\)](#) koncept kultury chudoby. Kultura chudoby je původní koncept Oskara Lewise ([Jakoubek, 2012](#)), který kulturu chudoby chápe jako adaptační mechanismus lidí dlouhodobě žijících v prostředí prostorové segregace, dlouhodobé chudoby, ekonomického, kulturního, sociálního i symbolického vyloučení. Kultura chudoby jako jakási forma subkultury se v reakci na tyto specifické životní podmínky u obyvatel konstituuje jako autonomní kulturní systém. Tento kulturní systém pak poskytuje lidem specifický pohled na realitu i návody na život, stejně jako i systém hodnot a norem, které jsou předávány z generace na generaci. Mezi typické rysy kultury chudoby pak patří nedůvěra ke státním institucím (v našem případě může být příkladem právě škola), solidarita omezená na vlastní rodinu a její prospěch, životní strategie zaměřená na přítomnost, vysoká míra tolerance k sociálním patologiím (v našem případě to může být tolerance či dokonce podpora záškoláctví), vysoká porodnost atd. Život v podmínkách kultury chudoby přitom podle [Jakoubka \(2012\)](#) ovlivňuje způsob myšlení i jednání lidí, kteří jsou v něm vychováváni a může být jedním ze spolupůvodů toho, že romští obyvatelé sociálně vyloučených lokalit vlastní jen malý kulturní kapitál a je u nich zvýšená absence vzdělanostních a odborných profesních kompetencí.

Je tedy patrné, že v této kultuře je sdílena odlišná zásoba vědění, než je tomu u většinové populace. Uplatňují se zde i jiné sociální praktiky. V praxi to znamená, že jsou zde sdíleny jiné hodnoty, normy i modely chování, stejně jako i představy o světě a jeho fungování, používány jsou jiná přísloví, uplatňuje se jiná tradice a lidé sdílejí své specifické „pravdy“. Uplatňují se tedy jiné prvky vědění a s ním spojeného myšlení, které jsou předávány prostřednictvím socializace z generace na generaci. Odlišná zásoba vědění a s ním pojící se sociální praktiky a způsoby jednání jsou pak také důležitým důvodem toho, že se vzdělanostní úroveň romských žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit

liší od majoritního průměru a že se dnes stále diskutují otázky, jak velkou hodnotu vlastně vzdělání pro romské žáky má, jaké podmínky pro proces vzdělávání v rodině romské děti mají, jaké vzdělanostní aspirace si kladou, nakolik vnímají investici do vzdělání jako smysluplnou a pro další život dobře využitelnou apod. Cílem textu není rozebrat tuto problematiku. Studie se ale na tomto příkladu snaží ukázat, jak důležité je pro diskuzi této problematiky poznat zásobárnu sdíleného vědění minoritní i majoritní skupiny a zabývat se tím, které sociální praktiky se dominantně podílejí na konstrukci stávající reality.

Příkladem odlišných sociálních praktik mohou být podněty, které vedou ke specifické podobě záškoláctví, která se u romských žáků objevuje. Absence romských žáků je obvykle vyšší než u ostatních žáků (srov. „Vzdělanostní dráhy“, 2018, s. 29) a jeho typickým rysem je fakt, že častěji než chlapci mají vyšší absenci dívky. U majoritní populace je přitom situace obrácená, vyšší absence a míra záškoláctví se projevuje u chlapců. Důvody k vyšší absenci romských dívek přitom nemusí souviset pouze se snahou vyhnout se škole jako neoblíbené instituci, ale roli sehrávají také další kulturní faktory. V romské rodině se totiž povinnosti dětí soustředí okolo potřeb rodiny (nikoli okolo individuálních potřeb, či okolo školy a vzdělávání). Především dívky pak vzhledem ke své stereotypně vnímané genderové roli musí pomáhat s domácností a starat se o mladší sourozence a to i na úkor vlastní školní docházky a příprav na výuku (srov. Pape, 2007; „Příručka“, 2018). V rámci sociálních praktik se pak romské dívky setkávají s určitými vyčtenými požadavky rodičů („Doved' bratra do školy“, „Nachystej sourozencům večeři“ apod.), stejně jako i s požadavky nevyslovenými (tradice jasně určuje, že role v domácnosti plní žena a rodina to od ní očekává, s rolí dcery se pojí jasná očekávání a s nimi související povinnosti).

Romští žáci jsou vystavováni nejen sociálním praktikám typickým pro vlastní minoritní skupinu, ale jelikož se běžně setkávají se členy majoritní populace, ve které žijí (např. právě ve školní třídě), přicházejí do styku také se specifickými sociálními praktikami typickými pro většinovou populaci. Kromě celkového důrazu, který současná společnost klade na hodnotu vzdělání, může jít o důraz, jenž je v klasické škole kladený na řád a s ním pojící se specifický režim dne, na který romští žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí nejsou zvyklí. Na školní řád se pak podle Němce (2009) tyto děti obtížně adaptují, neboť z rodiny nejsou zvyklé na strukturovaný čas, který by viditelně rozlišoval mezi pracovním a volným časem a který by s sebou nesl určitý harmonogram a režim. Ten je přitom pro školní aktivity typický. Řád se ve škole ale neprojevuje pouze specifickým uspořádáním času, ale zrcadlí se také v panoptikální architektuře, kterou popisuje Foucault (2000). Panoptikální uspořádání třídy (např. za sebou řazené lavice, na které učitel přehledně vidí z vyvýšeného postu katedry apod.) pak podporuje výkon moci (např. dohled učitele nad žáky) a podílí se na praktickém dodržování, osvojování si i výkonu požadovaného řádu. Panoptikální architektura a s ní spojená nařízení, očekávání a uplatňované mechanismy jednání jsou pak specifickými sociálními praktikami, které se v moderní škole stále uplatňují (byť ne v historicky nezměněné podobě).

Klade-li si sociální pedagogika nejen v kontextu problematiky vzdělávání otázku, kdo je zodpovědný za průběh života (v rétorice zvoleného příkladu by pak mohlo jít o otázku, kdo je zodpovědný za nízkou vzdělanostní úroveň romských žáků) a nakolik ho může aktér sám ovlivnit, je možné odpovědět, že aktér ho ovlivnit může, ale vzhledem ke své sociokulturní podmíněnosti myšlení a vědění jej obvykle ovlivňuje v hranicích vlastního (kolektivně sdíleného) světa. Aktér je ve svém myšlení a jednání totiž ovlivněn specifickým věděním, do kterého byl a je socializován. Toto vědění se přitom v oblasti problematiky vzdělávání sociálně vyloučených žáků rozvětňuje do dvou dominantních proudů. V prvních z nich jde o vědění rodiny a kulturní skupiny, v níž dítě vyrůstá a ve které probíhá primární socializace, a tedy i předávání postojů pojících se se základním vzděláváním, jeho hodnotou apod. V druhém proudu se pak akcentuje sekundární socializace, v rámci níž je dítěti předáváno také vědění většinové společnosti a tak i potencionálně odlišné hodnoty a zvyky, a tedy i nároky vztahující se k náplni školního života. Romského žáka tak mohou ovlivňovat rozličné sociální praktiky i zásoby kolektivního vědění (tedy např. představy o tom, zda má vysoké vzdělání smysl nebo ne), s čímž se musí ve své každodenní realitě vypořádávat.

5 Závěr

Sociální realita se lidem – sociálním aktérům jeví jako objektivní realita existující par excellence. Ve skutečnosti je ale sociální realita konstruována sociálními aktéry, a to za pomoci celé řady mechanismů, mezi které patří také sociální praktiky. Jsou to totiž právě sociální praktiky, které se podílejí na ovlivňování myšlení a jednání sociálních aktérů. Sociální praktiky mohou být řečové i neřečové povahy. Oběma typům je společná ritualizovaná podoba, která se projevuje v běžném každodenním životě a která zajišťuje jejich účinnost, resp. jejich schopnost ovlivňovat jednání aktérů. Sociální praktiky jsou přitom založené na specifické podobě vědění, které je sociálním aktérům vštěpováno, a právě toto vědění je pak nástrojem moci a prostředkem, skrze který je ovlivňováno lidské myšlení i jednání. Sociální praktiky jsou diskurzivně podmíněné, a to v tom smyslu, že jsou socio-kulturně a historicky ukotvené. Zakládají se totiž na kolektivně sdílené zásobárně vědění, která je typická pro danou společnost i danou epochu. Tuto vázanost vědění a myšlení na bytí, jak celou situaci nazývá Mannheim, si uvědomuje sociologie vědění, která svůj vědecký zájem obrací právě k fenoménu vědění a jeho roli při konstrukci sociální reality. Právě proto se sociologie vědění zdá být vhodným prostředkem k promýšlení sociálních praktik, o které se sociální pedagogika zajímá právě pro jejich potenciál ovlivňovat jednání i myšlení aktérů a skrze tento proces konstruovat sociální realitu. Sociologie vědění je pak pro pochopení problematiky sociálních praktik důležitá proto, že nabízí vhled do pochopení fenoménu lidského vědění a myšlení.

Podoba společnosti, její kultury, společenského řádu a normativního systému vymezuje základní podobu vědění a s ní se pojící obraz světa. Ten je pak prostřednictvím socializace a sociálních praktik, jež se v něm odehrávají, předávám sociálním aktérům, kteří jej internalizují a svých chováním potvrzují a dále reprodukují. Pod vlivem tohoto obrazu reality pak lidé i jednají – přizpůsobují své jednání společenskému očekávání týkajícího se výkonu konkrétních sociálních rolí, jednání v daných situacích apod. Tím sociální praktiky, aniž by si to aktéři uvědomovali, vymezují hranice toho, jaké jednání je přijatelné, očekávané a které je naopak nepřijatelné a nevhodné. Tím sociální praktiky strukturují lidský život. Mimo sociálních praktik podobu konstrukce sociální reality do jisté míry ovlivňují také strukturální podmínky, ve kterých sociální aktéři žijí a které se také podílejí na podobě sdíleného i individuálního vědění. Aktéři sami ale nejsou pouhými pasivními trpiteli těchto struktur. Sociální aktéři jsou totiž aktivními a reflexivními bytostmi. Sami tak mohou svým jednáním tyto struktury proměňovat a utvářet. I tato rovina je pak pro sociální pedagogiku, stejně jako i pro další sociální vědy, podstatná. Jsou to právě tyto vědecké disciplíny, které se snaží odkrývat sociální struktury a s nimi spojené mocenské mechanismy, které se mohou manifestovat např. v podobě mediální propagandy, ale i v mnoha dalších oblastech. Sociální pedagogika se pak snaží k mediálnímu obrazu reality, ale i k dalším praktikám spojenými s mocenskými mechanismy přistupovat kriticky, a to vše nejen ve snaze odhalit skryté mechanismy moci, ale také ve snaze rozvíjet kritické myšlení aktérů a tím podporovat jejich aktivní roli ve vlastním životě. Otázka zodpovědnosti za vlastní život je pak dalším tématem, kterému sociální pedagogika věnuje pozornost a s ohledem na dualitu světa pak řeší témata, kterým se věnuje. V praxi to pak může znamenat to, že si sociální pedagogika bude při svém bádání uvědomovat jak samotnou roli sociálních aktérů, tak i vliv sociálních praktik a sociálních struktur na utváření společenské reality.

Literatura

Beck, U. (2004). *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Sociální praktiky jsou založené na specifické podobě vědění, které je sociálním aktérům vštěpováno. Toto vědění je pak nástrojem moci a prostředkem, skrze který je ovlivňováno lidské myšlení i jednání.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojetí o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Butler, J. (2016). *Závažná těla: O materialitě a diskursivních mezích "pohlaví"*. Praha: Karolinum.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2000). *New labour, new language?* London: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I.: Vůle k vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Fulka, J. (2002). Od interpelace k performativu (feminismus a konstrukce rodové identity). *Sociální studia*, 7, 29–50.
- Giddnes, A. (1986). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddnes, A. (2007). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Cambridge: Polity Press.
- Giddnes, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Outhwaite, W. (2006). Interpretativismus a interakcionismus. In A. Harrington, et al., *Moderní sociální teorie. Základní témata a myšlenkové proudy* (s. 161–188). Praha: Portál.
- Homoláč, J. (2018, Únor 8). *Recenze: Methods of critical discourse analysis*. Dostupné z <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4136>
- Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění: Základní koncepce a paradigmata*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jakoubek, M. (2012). „Romská“ kriminalita – Specifika, příčiny, souvislosti. *Anthropologia integra*, 3(1), 39–50. <https://doi.org/10.5817/AI2012-1-39>
- Keller, J. (1984). Proměny sociologie vědění. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 33(G28), 15–27. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/111307/G_Sociologica_28-1984-1_3.pdf?sequence=1
- Keller, J. (2006). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kolaříková, V. (2015). Rizika a nejistota – Fenomény vyskytující se v sociální praxi i teorii (odborná esej). *Sociální pedagogika/Social Education*, 3(1), 92–96. Dostupné z http://soced.cz/wp-content/uploads/2015/04/ODBORN%C3%81-ESEJ_Rizika-a-nejistota.-Fenom%C3%A9ny-vyskytuj%C3%ADc%C3%AD-se-v-soci%C3%A1ln%C3%AD-praxi-i-teorii_Final.pdf
- Luhmann, N. (2002). *Láska jako vášeň / Paradigm lost*. Praha: Prostor.
- Mannheim, K. (1991). *Ideologie a utopie*. Bratislava: Archa.
- Marada, R. (1995). Zrod sociologie vědění a problém relativismu. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 44(G37), 77–95. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/111599/G_Sociologica_37-1995-1_7.pdf?sequence=1
- Němec, J. (2009). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 3(1), 99–120. Dostupné z http://www.karolinum.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=106201

- Pape, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21.
- Příručka pro jednání s romskou komunitou v oblasti zdravotních služeb. (2018, Únor 8). *Evropská komise*. Dostupné z http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action3/docs/2004_3_01_manuals_cs.pdf
- Reckwitz, A. (2002). Theorizing toward a theory of social practices: A Development in culturalist. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Tuomela, R. (2003). *The philosophy of social practices: A collective acceptance view*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vávra, M. (2008). Diskurz a diskurzivní analýza v sociologii. In J. Šubrt (Ed.), *Soudobá sociologie II. Teorie sociálního jednání a sociální struktury* (s. 204–221). Praha: Karolinum.
- Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. (2018, Březen 2). *GAC spol. s.r.o.* Dostupné z http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf