

2 Povaha andragogiky

Úvod

Okolnosti vzniku moderního vzdělávání dospělých v určité míře určily i charakter andragogické vědy. Vzdělávání dospělých má dlouhodobě svou vlastní dynamiku i přitažlivost pro intelektuály. Nicméně až sociální podmínky, za nichž se vzdělávání dospělých rozvíjelo v druhé polovině 20. století, umožnily vznik andragogiky jako samostatné disciplíny. Úkolem-dilematem, s nímž se andragogika dlouhodobě vyrovnává, je rozvíjet se jako disciplína zdůrazňující buďto především svoji jedinečnost, nebo profilující se hlavně coby interdisciplinární obor.

2.1 Vznik a povaha andragogiky

Jak to naznačila minulá kapitola, moderní vzdělávání dospělých se zrodilo a dlouhodobě spontánně vyvíjelo jako součást sociální reality bez toho, že by tato oblast byla politicky regulována. Pokud se v něm angažovali odborníci na vzdělávání, byli to představitelé různých typů škol včetně univerzit. Ti se zaměřovali na předávání poznatků z oblastí, jimiž se ve své expertní práci přímo zabývali nebo které považovali na sobě blízké a současně významné a vhodné k předávání.

Jinak vyjádřeno, vzdělávání dospělých vzniklo a vyvíjelo se dlouhou dobu jako **odpověď na sociální potřeby pocítované „zdola“** (Cooke, MacSween, 2000) bez toho, že by mělo oporu v nějaké vědecké disciplíně, jež by se intenzivně zaměřovala právě na něj. Místo toho se mu prakticky věnovali např. filosofové, sociologové, psychologové nebo pedagogové (z českého kontextu lze jmenovat např. Tomáše G. Masaryka, z evropského Antonia Gramsciho nebo Arnolda Toynbeeho). Mimo odborníky ze škol je třeba poukázat na významnou roli dalších kategorií vzdělavatelů, přičemž výslovně je nutné zmínit alespoň představitele církví, politických stran a dalších přinejmenším částečně politicky zaměřených institucí (odborníky, sociální hnutí) nebo novináře či některé umělce.

Pokud se vědci soustředěně věnovali **výzkumu vzdělávání dospělých**, jednalo se spíše o zájem jednotlivců; systematictější případy byly jen výjimečné. Za zaznamenání v této souvislosti jistě stojí případ Teachers College na univerzitě v New Yorku, kde v meziválečném období působili významní vědci jako filosof a pedagog John Dewey, psycholog Edward Lee Thorndike nebo pedagog William Kilpatrick (Illeris, 2014, s. 5), kteří všichni významně přispěli k výzkumu a konceptualizaci vzdělávání dospělých. Stranou pozornosti nemusí zůstat ani případ meziválečného Československa, kde se oblasti lidovýchovy věnovala řada předních intelektuálů působících jinak na univerzitách. První profesura v oblasti vzdělávání dospělých byla udělena v první polovině dvacátých let na univerzitě v britském Nottinghamu; jednalo se však na delší dobu jen o ojedinělý případ.

Andragogika jako samostatný vědecký a studijní obor vzniká ve větší části vyspělých zemí postupně v padesátých, šedesátých či sedmdesátých letech. Jednalo se o dobu, kdy pro vznik nové vědy „dozrály“ vhodné podmínky, jak byly probrány výše (především expanze vzdělávacích systémů spojená s jejich demokratizací, růst životní úrovně a množství volného času, detradicionalizace způsobu života aj.). Pro řadu vzdělavatelů v těchto souvislostech přestala být hlavním vodítkem vlastní nebo reprodukováná zkušenost či vlastní intuice a bylo nově možné čerpat i z odborných poznatků.

Andragogiku lze označit jako disciplínu poměrně mladou, a to alespoň ve srovnání s „tradičními“ **sociálními vědami**, jako je sociologie, sociální a kulturní antropologie, ekonomie, psychologie či politologie (někdy je k sociálním vědám řazena – přinejmenším částí – historie) založené v 19. století (Wallerstein, 1998). Rovněž pedagogika je v současnosti většinou chápána jako věda sociální (v minulosti byla častěji řazena díky své provázanosti s filozofií k oborům humanitním).

Také záběr andragogiky je spíše užší než u právě jmenovaných věd. Andragogika současně nepatří mezi nejmladší obory zaměřené na studium člověka a společnosti. Mezi takové spadají významně

nejrůznější tzv. **studia** (např. genderová, mediální, evropská nebo mezinárodních vztahů). Právě s nimi ale má, vyjádřeno s jistým zjednodušením, andragogika společné následující zásadní rys: zájem o společensky významné téma, které je možné úspěšně zkoumat za pomoci **interdisciplinárního přístupu**. Probírané obory čerpají z poznatků delší dobu zavedených věd. Jejich výkony tedy nemusejí, přesněji řečeno nemohou (nebylo by to ani účelné) jít do velké šíře. Jejich úloha je místo toho integrovat a rozvíjet poznatky jiných oborů a současně přicházet s poznatky vlastními; v neposlední řadě také jednotlivé poznatky integrovat a rozpracovávat vlastní koncepty a vědecké teorie. Proto se lze setkat s představami o andragogice jako integrujícím poli (např. Beneš, 2001).

Andragogika se na vysokých školách objevila ve chvíli, kdy výzkum lidí a společnosti byl již úspěšně realizován řadou vzájemně se doplňujících oborů. Nicméně žádný z nich se vzdělávání dospělých nevěnoval soustředěně a ve všech jeho rozměrech a souvislostech. Žádný z nich na to do příchodu andragogiky navíc ani neaspíroval.

Andragogika se v prvních desetiletích své existence potýkala s otázkou vlastního vymezení, kdy měla k dispozici v zásadě dvě cesty (které se vzájemně nevylučovaly). První z nich byla profilace na základě vlastního předmětu zájmu a současně originálního způsobu práce. Druhou možností pak cesta alespoň na první pohled skromnější – omezená jen na specifický důraz na předmět zájmu.

V počátcích vývoje andragogiky se objevovaly snahy postupovat ambicióznějším způsobem. Autoři jako např. Franz Pöggeler nebo Tonko T. Ten Have si ve specifických kontextech kladli cíl vybudovat obor, který bude mít vlastní „velké“ teorie i vlastní jedinečné způsoby práce a stane se tak zcela srovnatelný s jinými již „zavedenými“ disciplínami.

Tento směr se ale v průběhu doby neukázal jako nosný, a snad ani potřebný. Namísto toho se prosadil spíše druhý přístup uváděný v předminulém odstavci – andragogika jako vědecká disciplína se (zejména v Evropě) rozvinula a udržuje svou pozici jako standardní sociální věda, pracující převážně s nástroji, které byly vytvořeny na poli jiných sociálních věd. (Fejes, Nicoll, 2013; Loeng, 2010) To, co ji činí jedinečnou, je její **předmět – vzdělávání a učení se dospělých v celé šíři a souvislostech těchto fenoménů**.

Jednou z podstatných, ne-li rozhodujících otázek, s níž se andragogika dlouhodobě potýká, je otázka normativity. **Normativita** označuje tu rovinu vědecké práce, jež se zaměřuje na to, co má být ve smyslu žádoucí skutečnosti. Normativní způsob práce je tedy odlišný od **empirického zkoumání**, jež se orientuje na realitu, jak existuje (a tedy nikoli jak bychom ji rádi viděli v budoucnosti). V případě andragogiky je normativita rozvinuta v případech, kdy jsou vynášeny silné hodnotové soudy o dospělém jednotlivci a jeho vztahu ke vzdělání a učení se. Dospělý může být popisován (či spíše konstruován?) jako ten, kdo se a priori učí dobrovolně, na základě vnitřní motivace, a andragogika je v této souvislosti tím, kdo má pomáhat jednotlivci řídit proces jeho učení se. Andragogika pak tedy není (alespoň ne primárně) empirickou vědou, ale spíše souborem zásad, jak lze úspěšně dospělého provázet a podporovat v jeho učení. Zatímco ve Spojených státech amerických je silně normativní pojetí andragogiky běžné, v evropských zemích se dlouhodobě neujalo (viz příslušnou část k dějinám pojetí pojmu andragogika, především Malcolma Knowlese). Místo toho se zde nejpozději v osmdesátých letech mnohem zřetelněji prosadil přístup empirický. Z uvedeného důvodu někdy mohou vznikat nedorozumění – objevují se např. kritiky „knowlesovského“ pojetí andragogiky, které mohou být mylně chápány jako polemiky s andragogikou v jakékoli její podobě. Na okraj lze jen poznamenat, že i empirický přístup může zakládat prvek hodnocení, k tomu se pak ale dospívá analyticky. Je odvozený z jasné evidence skutečnosti – hodnocení následuje analýzu, a ne naopak.

Pokud z dosavadního výkladu mohl vycházet dojem, že postavení andragogiky je v některých podstatných ohledech (užší záběr, rozvoj až v době, kdy hlavní sociální vědy byly již delší dobu etablované), lze jako „protiargument“ nabídnout několik postřehů, které by mohly poukázat na výhody jejího profilu. Tyto postřehy jsou založeny na diagnóze vývojových trendů vědy, jak o nich ve své (jistě nikoli neproblematické) prognóze pojednal tým autorů vedený Michaellem Gibbonsem (Gibbons et al. 1994).

S ohledem na vývoj vědy i společnosti (proces globalizace) dospěli uvedení odborníci k závěrům o nových žádoucích podobách vědecké práce, které budou často radikálně odlišné od režimu, v němž vědy existovaly v dosavadních etapách vývoje moderních společností. Nový modus existence vědy má zahrnovat intenzivní spolupráci napříč obory, zájem o produkci poznatků aplikovatelných v praxi, důraz na spolupráci s podniky i s jinými aktéry mimo akademické prostředí. Jak není nutné dlouze obhajovat, andragogika ve všech uvedených ohledech odpovídá svým základním profilem definovanému rámci, popř. není pro ni těžké se mu přizpůsobovat. Jinou (a jistě také spornou) záležitostí je, nakolik je vhodné či dokonce nezbytné, aby se různé vědecké obory měly snažit adaptovat do nastíněného vzorce.

Svou nikoli nevýznamnou roli v obhajobě andragogiky jako oboru mohou mít poukazy na proměny společnosti. Se sociálními změnami a jejich reflexí bezprostředně souvisí také proměna politiky v programovém smyslu toho slova. Vzdělávací politika a další příbuzné **veřejné politiky** (zejména sociální) začaly nejpозději od devadesátých let buďto explicitně zohledňovat vzdělávání a učení se dospělých, anebo s nimi počítalo implicitně (přes koncept celoživotního vzdělávání, resp. celoživotního učení se).

2.2 Hlavní teoretické přístupy uplatňované v soudobé andragogice

Pokud se ještě vrátíme k otázce typických rysů andragogiky, je vhodné poukázat na její pozoruhodnou **vnitřní různorodost**. Ta souvisí s dlouhou řadou zkoumaných problémů, stejně jako s bohatou a pestrou škálou v tom uplatňovaných přístupů (Fejes, Nicoll, 2013; Fejes, Nylander, 2015). Tyto různorodé a přitom souběžně používané přístupy činí z andragogiky obor pluralizovaný a heterogenní. K pestrosti oblasti výzkumu vzdělávání a učení se dospělých přispívá i skutečnost, že jej nemusí vždy realizovat pouze lidé, které lze označit za andragogy. Provádí ho i zástupci oborů, jako sociologie nebo psychologie i dalších.

Analýza časopiseckých článků nejvýznamnějších mezinárodních vědeckých časopisů oboru uvádí, že pokud se zaměříme na teoretické rámce použité v člancích vydaných v posledních letech, je třeba zaznamenat vliv především (ale nejenom) následujících konceptů: kritické sociální teorie a kritická pedagogika, poststrukturalismus, teorie transformativního učení a biografický přístup. Stručná charakteristika jednotlivých uvedených přístupů by neměla opomenout především následující charakteristiky.

Kritické sociální teorie pro oblast vzdělávání a kritická pedagogika řeší především téma vztahu sociální spravedlnosti a vzdělávání. Nedobře uspořádaná společnost podle nich vytváří různé deformace v oblasti vzdělávání (nerovný přístup k němu, jeho nerovnoměrný vývoj apod.) Současně špatně praktikované vzdělávání má souvislost s řadou negativních jevů (např. ignorace váhy tématu kritického myšlení se podílí na selhávání demokracie, jejíž ideál jinak předpokládá aktivní účast veřejnosti v politickém životě).

Poststrukturalismus se zaměřuje na problematiku moci ve vzdělávání a svobody subjektu – příslušníka moderní společnosti, od něhož jsou v průběhu celého života očekávány různé předem definované kompetence a výkony. Svoboda v podmínkách moderny je praktikována v politicky a sociálně schvalovaných rámcích hodnot a norem. Ty podporují existenci předvídatelného subjektu. Člověk je socializován tak, aby byl dobrým (spolehlivým) nositelem sociálních rolí. Osvětlující je dané souvislosti obsah Foucaultova pojmu *governmentalita*. Jedná se o označení spjatosti určitého zacházení s mocí a vládou, které můžeme postihnout jediným slovem – vládnutelnost. Efektivní vláda (v doslovném, ale hlavně v přeneseném smyslu) může existovat jedině tam, kde se na ní aktivně podílejí sami jednotliví lidé, kteří jsou jí podřízeni (čím nemá být řečeno, že jsou v důsledku své podřízenosti zákonitě sami vždy zcela bezmocní a pasivní).

Transformativní učení dospělých je konceptem, který byl rozvinut Jackem Mezirowem především v osmdesátých letech 20. století, a to na základě syntézy pestré škály podnětů z různých oborů, mezi

nimiž dominují teorie vědy Thomase Kuhna, symbolický interakcionismus a v neposlední sociální teorie filozofa Jürgena Habermase. Teorie transformativního učení je považována za jednu z nejpracovanějších teorií vzdělávání a učení se dospělých a zároveň je bezesporu jednou z nevlivnějších. Představa o zdroji transformace je v ní rozpracována na dvou úrovních: na úrovni myšlení jednotlivce a na úrovni sociálního jednání.

Biografický přístup k učení je obdobně jako dvě naposledy jmenované teorie plodem poslední čtvrtiny 20. století. Jeho vzestup bezprostředně souvisí s tzv. obratem k subjektu v souvislosti s rozvojem důrazu na kvalitativní perspektivu v sociálních vědách. Biografický přístup se zaměřuje na životaběh učících se jednotlivců, kteří reflektují svou minulost, snaží se různými způsoby aktivně modelovat přítomnost, a neustále re-konstruují své představy o budoucnosti. Učení ve všech svých podobách je pojímáno jako důležitý aspekt života, s nímž často zacházíme vědomě jako se zdrojem seberealizace a v němž se prolínají psychologická a sociologická stránka života osobností – vždy jedinečných i spojených svou zakotveností v sociálních souvislostech.

Jak je ve z výše uvedeného čtyřbodového seznamu patrné, žádná – snad s výjimkou konceptu transformativního učení – ze jmenovaných teorií nemá svůj hlavní původ v andragogice. Místo toho jej lze nalézt ve filosofii nebo široce pojaté oblasti sociálních věd. To ale neznamená, že se v andragogice nemohou uvedené pohledy specificky modifikovat a rozvíjet. Na tomto místě je vhodné znovu odkázat na popis vývoje diskuse o specifičnosti andragogiky jako sociální vědy.

2.3 Vztah andragogiky a příbuzných věd

Hranice andragogiky můžeme s pomocí určité metafory označit jako široké a propustné. Tím je myšlena skutečnost, že andragogika hojně využívá dílčích poznatků a celých konceptů z příbuzných oborů, ať už se jedná o společenské vědy nebo obory humanitní (např. filosofii). To, co tvoří nejsilnější pilíř **identity** andragogiky je její **předmět** – je nezpochybnitelné, že žádný jiný obor se do hloubky nezabývá všemi důležitými složkami a rozměry vzdělávání a učení se dospělých. Současně by nebylo adekvátní podceňovat schopnost andragogiky vytvářet vlastní výzkum a budovat koncepty a teorie, které ale, jak už bylo řečeno, zpravidla vycházejí i z výsledků práce jiných disciplín.

Jako dobrý příklad zde může posloužit teorie transformativního učení se dospělých, kterou na přelomu osmdesátých a devadesátých let rozpracoval Jack Mezirow. Jedná se o originální a vlivný koncept čerpající kromě vlastního autorova výzkumu z poznatků filozofie vědy, sociální psychologie, vývojové psychologie, politické filozofie a sociologie či teorie komunikace. V souvislosti s andragogikou je tedy adekvátní hovořit o její **interdisciplinární povaze**.

Psychologie

Andragogika pracuje s poznatky z řady oblastí psychologie. Zaregistrovat je nutné především význam vývojové psychologie, psychologie osobnosti, výzkumu učení nebo sociální psychologie. Jako relevantní se osvědčují celé proudy (směry) psychologie – například kognitivní psychologie. Do oblasti praxe vzdělávání dospělých jsou od konce 20. století výrazně zapojovány nejrůznější prvky psychologické diagnostiky a terapie. Spolu s individualizací společnosti i vzdělávání získávají na významu témata sebepojetí a identity učících se.

Sociologie

Sociologie andragogice nabízí své výkony jak na poli sociální teorie, tak z řady speciálních sociologických disciplín. Na první jmenované úrovni jde o vysvětlení, jak funguje lidská společnost, jaké jsou její struktury a hlavní směry vývoje. Zde jsou řešeny například otázky konfliktu a nerovnosti spojené se vzděláváním v celé délce života jednotlivce. Na druhé uvedené úrovni vystupuje do popředí sociologie životního stylu, práce, organizace, politiky nebo médií.

Ekonomie

Význam ekonomie pro andragogiku není dán jen výsledky jí samotné, ale i vahou, jíž se ekonomickému myšlení a rozhodování dostává ve světě několika posledních desetiletí. Z ekonomické vědy lze upozornit na váhu reprezentativních témat a přístupů, jako je trh práce, teorie racionální volby nebo lidský kapitál. Manažerský přístup orientovaný na efektivní hospodaření a maximalizaci výkonů v prostředí rychlé změny a silné soutěživosti tvoří součást řízení nejrůznějších vzdělávacích institucí, stojí i za rostoucím tlakem na aktualizaci znalostí a dovedností, jež jsou stále samozřejměji chápány jako stěžejní zdroje ekonomické produkce.

Personální řízení

Jednou z důležitých priorit personálního řízení patří rozvoj lidí v oblasti práce. Zde leží ústřední jeho styčná plocha s andragogikou. Konkrétním příkladem soudobého propojujícího tématu může být workplace learning nebo otázky provázanosti kvalifikace, kariéry a rozvoje dovedností.

Pedagogika

Základními variantami vztahu pedagogiky a andragogiky jsou a) vzájemné míjení se, b) doplňování se i spolupráce a c) překrývání se.

Je potřeba zdůraznit, že vzdělávání dospělých ve své moderní podobě původně vyrostlo z jiných kořenů než moderní školské systémy a pedagogika. Vzdělávání dospělých reagovalo na sociální změny a řešilo praktické problémy, jeho dominantní organizační platformou byla svépomoc bez jednotného organizačního rámce, natož pak systému. Vztah státu vůči vzdělávání dospělých byl dlouho spíše než vztahem spolupráce typický ignorancí, či dokonce opozicí (Pöggeler, 1990). Předmětem samostatné diskuse je Knowlesův přístup ke vztahu andragogiky a pedagogiky i jeho vývoj.

Pedagogika je spolu s andragogikou a gerontagogikou řazena mezi vědy o výchově a vzdělávání. Právě např. pod souborným označením věda o edukaci/výchově a vzdělávání (angl. education science) najdeme studijní obory či akademické publikace, které se zabývají vzděláváním na obecné úrovni nebo sledují společné prvky vzdělávání v celé délce lidského života a cesty jejich zkoumání. K určitému sblížení minimálně na úrovni vzdělávacích politik a terminologie dochází cestou prosazování konceptů celoživotního vzdělávání, resp. celoživotního učení.

Setkáváme se s dvěma nesoiměřitelnými přístupy začlenění andragogiky (resp. vzdělávání dospělých) do sféry pedagogiky. První z nich patří minulosti, byl součástí přístupu ke vzdělávání dospělých v komunistickém Československu. Byl typický malým podceněním autonomie dospělého, malým důrazem na nemožnost výchovy ve vztahu k dospělému, kterého uznáváme jako skutečně dospělého (zralého a za sebe zodpovědného). Právě rozchod s pedagogikou a přijetí andragogiky mělo po roce 1990 ve zmiňovaném prostředí více než symbolický význam. Druhý výskyt pojmu pedagogiky dospělých nacházíme v zemích, kde slovo pedagogika označuje obecnou vědu o všech podobách výchovy a vzdělávání. Pokud se tedy např. ve Švédsku setkáme s pedagogikou dospělých (vuxenpedagogik), neznamená to naprosto, že jsou přehlíženy specifika vzdělávání a učení se dospělých.

Přirozenou blízkost pedagogiky a andragogiky lze identifikovat u didaktiky. Oba obory potřebují (své) teorie vyučování. Soudobá pedagogika při tom klade stále větší důraz na aktivní roli učících se, pracuje více s postupy, které byly silněji (tedy ne výhradně) rozvíjeny ve vzdělávání dospělých.

Pedagogickými disciplínami, které jsou pro andragogiku minimálně inspirativní, ale ještě spíše lze hovořit o jejich (částečné) relevanci a někdy implicitním, jindy explicitním zájmu o dospělé, jsou sociální pedagogika a speciální pedagogika.

Právě uvedený přehled jistě není zcela vyčerpávající. Mezi disciplíny, které je vhodné zmínit alespoň přehledově, by neměly chybět politická filozofie, etika či některé medicínské specializace (např. neurovědy).

2. 4 Vznik a vývoj použití pojmu andragogika – základní klasické přístupy

Vznik pojmu

Pojem andragogika se poprvé objevil v roce 1833 v dnes již klasickém díle Platon's Erziehungslehre (Platonovy vzdělávací ideje) německého vysokoškolského učitele **Alexandra Kappa**, věnovaném rozboru Platonových výchovných idejí. Kapp ve své knize mimo jiné poukazyval na nutnost uznání a rozvoje celoživotního vzdělávání. Z pohledu našeho tématu se jako nejdůležitější jeví třetí kapitola, která je věnována výchově a vzdělávání v dospělosti. Kapitola nese název Die Andragogik oder Bildung im Männlichen Alter (Andragogika neboli vzdělávání v mužském věku; v některých pramenech je název této kapitoly omylem uváděn jako pojmenování celého díla). Základní myšlenkou těchto pasáží je tvrzení, že vzdělávání a sebereflexe by měly být hlavní životní hodnotou. A právě pro vzdělávání probíhající v dospělosti použil Kapp poprvé do té doby neznámý termín – **andragogika**. Je nanejvýše pravděpodobné, že při jeho vytváření za pomoci (staro)řečtiny vycházel z pojmenování již etablované vědy – pedagogiky. Etymologicky tak na sebe pojmy pedagogiky a andragogiky bezprostředně navazují, neboť mají totožný základ (stejně jako věda o výchově vzdělávání seniorů, gerontagogika). Slovo andragogika doslova přeložené do češtiny znamená vedení mužů, přeneseně pak dospělých.

Již v Kappově díle lze nalézt základní myšlenkové směry, které začnou být v rámci andragogické vědy naplno zkoumány až o více než století později. Jde především o zdůraznění skutečnosti, že učení se neděje pouze za pomoci vzdělavatelů, ale probíhá i skrze sebereflexi a životní zkušenost. Andragogika pak pro Kappa nepředstavovala vědu, ale pouze nutnost a praxi vzdělávání dospělých.

Nově vytvořený pojem nebyl tehdejší odbornou veřejností akceptován a na skoro celé století upadl v zapomnění. Vliv na tuto skutečnost měla především negativní reakce soudobé ultimativní autority, pedagoga **Johanna Friedricha Herbarta**, jakož i fakt, že idea vzdělávání dospělých nebyla v tehdejší společnosti zcela něčím novým (např. Komenský, osvícenství, Grundtvig apod.) a dosud používaná terminologie se prozatím ukazovala plně vyhovující. Herbartova výhrada se opírala o argument, že snaha cíleně formovat dospělého člověka logicky znamená popření jeho dospělosti (zralosti). Dodejme k tomu ještě, že Kappovo odkazování na antiku nebylo ani náhodné, natož svévolné. Pojmy, resp. ideály paideia a scholé, které mají původ v řecké filozofii, můžeme interpretovat i tak, že byly od svých počátků chápány jako korespondující s celým průběhem života svobodné lidské bytosti.

Další výskyt pojmu a snahy o legitimizaci andragogiky

I v dalším případě byl pojem andragogika použit v Německu. Stalo se tak v souvislosti se vzrůstajícím zájmem některých teoretiků o oblast vzdělávání dospělých. Pojem byl použit jako zastřešující označení pro teoretický koncept zaměřený na vysvětlení toho proč, co a jak se dospělí učí. Často je v této souvislosti zmiňováno jméno **Eugena Rosenstocka-Huessyho**, přednášejícího na Akademii práce ve Frankfurtu. Ten ve výroční zprávě Akademie z roku 1922 poukázal na nutnost existence specifických metod a idejí vzdělávání dospělých a varoval před mechanickou aplikací pedagogických koncepcí do sféry dospělých. Andragogika pro něj představovala pojem zastřešující veškeré školské formy vzdělávání dospělých. Nicméně podobně jako před sto lety, tak i nyní se andragogika nestala integrální součástí vědecké terminologie.

V meziválečném období byl nicméně pojem periodicky připomínán, především v dílech některých východoevropských autorů, např. z Polska nebo SSSR. V Polsku to byla především **Helen Radlinská**, která jej prosazovala jako alternativu k v té době běžně používané *pedagogice dospělých*. Především vlivem jejího působení má andragogika v Polsku dlouhou a bohatou tradici. Již před ní ovšem pojem andragogika použil **Andrzej Niesiolowski**. Z pozdějších významných jmen připomeňme např. **Lucjana Turose**, který popisuje andragogiku jako vědeckou disciplínu zaměřenou na studium všech problémů spojených se vzděláváním a učením dospělých (Savičević, 1999).

V Rusku se pojem andragogika v odborné literatuře objevil dokonce již v roce 1885 díky profesoru Kyjevské univerzity **Olesnickému** (Savičević, 1999). Olesnický velmi optimisticky nahlížel na možnost

lidského rozvoje trvajících celý život a dokazoval, že ačkoliv fyzický stav může staršího jedince negativně determinovat, intelektuální aktivitou se může za příznivých okolností měřit s osobami mladšího věku. V našem výkladu nemůžeme pominout ani **Jevgenije N. Medynského**, který v prvních desetiletích 20. století rozpracoval koncept vědy o vzdělávání – antropogogiky. Tato věda v sobě dle jeho názoru zahrnuje dvě hlavní disciplíny, které od sebe striktně rozlišuje: pedagogiky a andragogiku. Při retrospektivním pohledu je třeba přiznat, že Medynskij, ač je jeho význam upozadován, tímto konceptem výrazně předběhl svou dobu (Matulčík, 2004).

Ustanovení andragogiky jako názvu vědecké disciplíny

Přes všechny výše zmíněné pokusy došlo k trvalé integraci pojmu andragogika do slovníku vědecké terminologie až na přelomu padesátých a šedesátých let, kdy ho (pravděpodobně) nezávisle na sobě začali používat Hanselmann (Švýcarsko), Ten Have (Nizozemí) či Pöggeler (Německo). Jeho používání však v žádném případě nebylo konsensuální, pojem byl v různých souvislostech vztahován jak na sféru praxe, tak do oblasti vědy. Andragogika měla tedy více ohnisek vzniku a dlouhodobě ji, jak už bylo naznačeno výše, provází vnitřní pluralita pojetí a způsobů práce (viz také následující kapitola zaměřenou na andragogický výzkum).

Tonko Ten Have je znám jako jeden z hlavních představitelů tzv. sociální pedagogiky a zároveň jako vůdčí osobnost andragogiky v Nizozemí. Jeho pojetí sociální pedagogiky zahrnovalo veškeré formativní působení na dospělého člověka, tedy nejen edukativní. Andragogiku proto viděl pouze jako součást širší integrální vědy, která zkoumá nejen vzdělávací proces, ale rovněž sociální působení a další formy pomoci. Pro upřesnění upozorníme na skutečnost, že Ten Have ve svých dílech inklinoval k využívání poněkud širší terminologické škály. Především ve svém systému rozlišoval mezi andragogií a andralogií. Andragogii chápal jako metodiku a ideu praxe vzdělávání dospělých v nejširším slova smyslu (včetně sociální práce), zatímco pojem andralogie označoval vědu o tomto vzdělávání dospělých. Takto širokému vymezení andragogické vědy byla následně vyčítána především malá teoretická zakotvenost a příliš roztříštěný záběr. Přesto však Ten Haveovy myšlenky inspirovaly některé další andragogické koncepty, které byly následně budovány v dalších evropských regionech.

Heinrich Hanselmann prostřednictvím titulu *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung* (Andragogika: podstata, možnosti, hranice výchovy a vzdělávání dospělých, 1951), pravděpodobně první systematicky propracované andragogické koncepce, přichází s pojetím andragogiky jako samostatné vědecké disciplíny. Základem jeho myšlení je koncept pozitivního formování člověka, které se skládá ze tří složek: péče (biologické formování), výchovy (formování charakteru) a vzdělávání (formování ducha). Toto formování je založeno na dobrovolnosti a individualitě, distancuje se od školských metod. Hanselmannovo vymezení andragogiky je psychologizující, s výrazně terapeutickým zaměřením. Jde tak primárně o pomoc dospělému jedinci, který se vzdělává v nejrůznějších životních situacích. Zajímavá je skutečnost, že Hanselmann používá pojem andragogika nejen jako označení teoretické disciplíny, ale rovněž jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých (Matulčík, 2004).

Franz Pöggeler, možná první andragog v moderním slova smyslu, koncipuje ve svém stěžejním díle *Einführung in die Andragogik* (Úvod do andragogiky, 1957) andragogiku jako svébytnou vědu o vzdělávání dospělých, zkoumající všechny systematické podoby vzdělávání a učení dospělých. Jeho koncept má tak silně didaktický charakter. Velký důraz klade na vymezení andragogiky vůči pedagogice. Zatímco úlohou pedagogiky je péče a formování charakteru, andragogiku chápe jako specifickou formu výchovy dospělých. Ve shodě s Hanselmannem zdůrazňuje dobrovolný a liberální charakter vzdělávání dospělých, které chápe jako pomoc v různých životních situacích. Je rovněž autorem osnov pro vysokoškolskou přípravu andragogů

Dlouhou a bohatou tradici má pojem andragogika v již zmiňovaném Polsku a v zemích bývalé Jugoslávie. Především v průběhu šedesátých let se zde objevila řada teoretiků, kteří významně ovlivnili vývoj andragogické teorie (Ogrizović, Samolovčev, Savičević). Není jistě bez zajímavosti, že

právě z těchto kruhů, konkrétně od **Dušana Savičeviče**, se pojem andragogika dostal k americkému autorovi Knowlesovi, čímž bylo nastartováno jeho tažení anglosaským světem.

Postavení pojmu andragogika v Severní Americe

V anglicky mluvících zemích se nicméně pojem andragogika objevil pravděpodobně již ve dvacátých letech 20. století. Jedním z prvních, kdo rozpracoval samostatnou moderní koncepti vzdělávání dospělých, byl Američan **Eduard C. Lindeman**. Impulsem k jeho práci byl výzkumný úkol Americké asociace vzdělávání dospělých (AAAE), jehož cílem bylo identifikovat lepší a efektivnější způsoby vzdělávání dospělých. Ve svém díle *The Meaning of Adult Education* (1926) poukazyval Lindeman na skutečnost, že hlavní učebnicí dospělého žáka je jeho zkušenost. Hlavním cílem vzdělávání dospělých má být proto periodická proměna jednotlivců, zaměřená na permanentně se proměňující sociální procesy. Ze stejné doby pak pochází i jeho článek ve *Worker's Education Journal* nazvaný *Andragogika: The Method of Teaching Adults*. Ačkoliv Lindeman tak již v roce 1926 jako jeden z prvních použil pojem andragogika a naznačil základní aspekty andragogického bádání, zpopularizovat pojem se mu nepodařilo (a nebylo to ani jeho úmyslem, neboť i v jeho díle se vyskytuje minimálně, především pod vlivem evropských autorů, a on sám dává přednost používání termínu *adult education*).

Skutečný „boom“ zažila andragogika ve Spojených státech až v souvislosti s dílem *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* (1970) **Malcoma S. Knowlese**. Ten ji definoval jako umění a vědu o pomoci dospělým učit se. Ústředním bodem jeho tezí byl pojem zralost (maturity). Zralí jedinci jsou schopni racionální reflexe a rozumějí základním společenským a lidským hodnotám. Celý koncept je navíc postaven na dvou základních pilířích: učící se dospělý je chápán jako sebeřízená a autonomní osobnost připravená se učit; andragog zde vystupuje jako facilitátor (poradce při učení).

Tento přístup byl nicméně podroben drtivé kritice. Vytýkána je mu především skutečnost, že sebeřízené učení povýšil na hlavní a jediné téma andragogiky. V této souvislosti lze poukázat na fakt, že andragogika se tak stala nejznámější teorií učení dospělých v Severní Americe. Rovněž radikální odlišení andragogiky a pedagogiky bylo přijímáno s rozpaky (na tuto kritiku reagoval Knowles tím, že další vydání jeho hlavního díla již neslo změněný podtitul *From Pedagogy to Andragogy*). Kritici také poukazují na fakt, že Knowlesův koncept je spíše přístupem a technikou než vědeckou teorií. Připomínána je i nepůvodnost konceptu a jeho závislost na mnohých předchůdcích (Lindeman, Savičevič).

2.5 Výskyt pojmu andragogika

Samotné **označení** oboru **andragogika** není univerzálně rozšířené. S tímto termínem se lze standardně setkat jen v některých evropských zemích. Vedle zemí bývalé Jugoslávie se jedná hlavně o Polsko, Maďarsko, Slovensko a Českou republiku. Ze zemí západní Evropy lze odkázat hlavně Nizozemí a částečně i Německo. Jak bylo uvedeno výše v této kapitole, ve Spojených státech se také pojem andragogika vyskytuje, ale spíše než vědecký obor se pod ním skrývá soubor praktických zásad se společným jmenovatelem v podobě důrazu na autonomii dospělého učícího se jednotlivce.

Andragogiku jako obor či alespoň studijní specializaci najdeme pod tímto názvem nebo třeba ve spojitosti s „adult education“, „continuing education“, „lifelong learning“ apod. v různých zemích na různě profilovaných fakultách – filozofických, pedagogických i společenských. Nutno ještě dodat, že i v jedné zemi můžeme najít více než jednu z uvedených možností.

2.6 Vztah andragogiky a praxe vzdělávání a učení se dospělých

Andragogika byla v úvodu této kapitoly představena jako vědecký a studijní obor, což je dominantně evropský přístup (Fejes, Nicoll, 2013). Dále bylo zmíněno pojetí andragogiky jako souboru přístupů a

zásad (v zásadě silně odlišných od pedagogických přístupů), s jejichž pomocí je možné adekvátně rozumět jedinečnosti vzdělávání dospělých a tuto specifickou v jejich nosných prvcích rozvíjet. Bylo konstatováno, že normativní pojetí andragogiky může působit velmi srozumitelně a sympaticky, ale je současně až příliš zjednodušující. Rozšířenost a zakořeněnost daného pojetí činí zamýšlenou polemiku nesnadnou. Normativní pojetí andragogiky je dlouhodobě zdomácnělé hlavně v severoamerickém prostředí (Eduard Lindeman, Malcom Knowles aj.), v Evropě je sice záležitostí spíše minulosti, avšak je spojeno s takovými autoritami jako Eugen Rosenstock-Huessy či Franz Pöggeler.

V následujícím odstavci je vhodné kriticky zareagovat ještě na jeden možný výměr andragogiky – totiž její ztotožnění s realitou vzdělávání dospělých. Pojetí chápající andragogiku nejen jako vědu a předmět studia, ale i jako výraz synonymní pro praxi vzdělávání dospělých je problematické. Činí obsah pojmu andragogika nejen velice širokým, ale také téměř bezbřehým. Proto následuje několik argumentů, proč takový přístup nepoužívat. Na pomoc si lze vzít příklady z oblasti pedagogiky jiných příbuzných oblastí.

Ne každého, kdo druhého vzdělává a/nebo vychovává, můžeme označit jako pedagoga. Je například rodič nebo starší sourozenec dítěte, kterému něco vysvětluje, pedagogem? Jak potom přistoupit k nárokům na práci pedagogů-profesionálních učitelů? Není to dlouho, co v ČR byla vedena diskuse spojená s politickým sporem o tom, jak reagovat na nedostatečnou pedagogickou kvalifikaci některých profesionálních učitelů základních a středních škol, kteří jsou sice odborníky na své vyučované předměty, ale nemají formální pedagogické vzdělání. Ve vzdělávání dospělých nejsou zdaleka takto přísné standardy, i zde bychom ale měli rozlišovat vzdělávání jako hlavní profesi a jako jednu z více rolí člověka. V jiném „režimu“ se pohybuje vzdělavatel (lektor, kouč apod.) a v jiném například ten, kdo vedle svých dalších úkolů může být druhému pomocníkem a podporovatelem v jeho vzdělávání (např. služebně starší zkušenější kolega vůči kolegovi v praxi určitého oboru teprve začínajícímu).

Vzdělavatelé (edukátoři) dospělých sami sebe navíc za andragogy spíše nepovažují, označují se skoro vždy jinak. Může zaznít námitka, že třeba také ten, kdo pracuje na poli sociální práce, bývá označován jako sociální pracovník – tedy stejně jako ten, kdo daný obor vystudoval. Nicméně sociální práce je vysoce regulovaná mimo jiné legislativou a dalšími standardy. Navíc je to oblast jasně ohraničená od jiných. V případě vzdělávání dospělých je vhodné chápat jako různorodost, značnou spontánnost nebo ocenit sféru sebevzdělávání. Se stále větším posunem důrazu na učení se v jeho informální podobě a pojetí učení jako funkce života bychom naprosto neměli možnost andragogiku jako pole praxe jakkoli jasně lokalizovat. Proto je vhodné rozlišovat mezi praxí vzdělávání a andragogikou jako cestou, jak vzdělávání dospělých porozumět na vědecké bázi a současně jako jednou z více možných cest průpravy, jak se v oblasti vzděláváním dospělých úspěšně pohybovat.

Shrňme: Andragog jako odborník na vzdělávání dospělých může být vzdělavatelem, ale ne každý vzdělavatel je současně andragog.

Shrnutí kapitoly

Postihnout povahu andragogiky předpokládá schopnost rozlišovat. Je potřebné neslučovat andragogiku a praxi vzdělávání dospělých (byť se na ní podílejí odborníci z různých sfér včetně akademické). V rámci andragogiky samotné se jako vhodné ukazuje nesměšovat normativní pohled, který je vlastní zvláště severoamerickému prostředí a charakterizoval i část kořenů andragogiky v Evropě, a pohled analytický, který je zase charakteristický spíše pro soudobou Evropu. Při tematizaci andragogiky jako empirické vědy se zase osvědčuje pracovat s rozlišováním inspirací, které andragogika čerpá z jiných disciplín, a jejich vlastních výkonů. Ty reagují na společensky významnou a proměnlivou sféru a jsou schopny originálními způsoby rozpracovávat různé sociálněvědní teorie a koncepty. Specifika a vzájemné vztahy praxe vzdělávání dospělých a andragogiky lépe pochopíme, jestliže obě jmenované sféry konfrontujeme ještě se třetí oblastí, již je vzdělávací politika (viz kapitulu o konceptech celoživotního vzdělávání a učení).

Doporučená literatura

FEJES, Andreas a Katherine NICOLL. Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 4(1), 2013, p. 7–16. ISSN 2000-7426.

REISCHMANN, Jost. *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*[online]. 2004 [vid. 2016-01-13]. Dostupné z: <http://www.andragogy.net>.

ŠKODA, Kamil. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Vydání neuvedeno. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1.