

Základy andragogiky

pro sociální pracovníky

Studijní text pro kombinované studium

VÍT DOČEKAL

HANA BARTOŇKOVÁ

DUŠAN ŠIMEK

OLOMOUC 2013

Oponenti: Mgr. Miroslav Paulíček
PhDr. Eva Klimentová, Ph.D.
Mgr. Dana Bilíková



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zkvalitnění systému kombinované výuky na FF UP a inovace vybraných oborů v kombinované formě
reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0069

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní,
správněprávní popř. trestněprávní odpovědnost.

© Vít Dočekal, Hana Bartoňková, Dušan Šimek, 2013

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2013

ISBN 978-80-244-3563-3

Obsah

Úvod.....	7
1 Co je to andragogika	9
1.1 Definice andragogiky	9
1.2 Pojetí andragogiky	10
1.3 Modality andragogiky	11
1.4 Vývoj andragogiky.....	11
1.4.1 Stadia vývoje andragogiky.....	11
1.4.2 Andragogika v podání zahraničních autorů.....	12
1.4.3 Andragogika na našem území.....	13
2 Charakter andragogiky a integrální andragogiky.....	16
2.1 Charakter andragogiky	16
2.1.1 Induktivní.....	16
2.1.2 Aplikovaná.....	16
2.1.3 Problémově a synteticky orientovaná.....	16
2.1.4 Integrující	17
2.1.5 Diferencovaná a specializovaná.....	17
2.1.6 Normativní.....	17
2.2 Vztah andragogiky k dalším disciplínám.....	17
2.2.1 Sociologie	18
2.2.2 Pedagogika	18
2.2.3 Psychologie.....	18
3 Předmět andragogiky.....	19
3.1 Mobilizace lidského kapitálu... ..	19
3.2 Celoživotní vzdělávání, učení a výchova dospělých.....	20
3.3 Orientace člověka... ..	21
3.4 Animace dospělého člověka	22
3.4.1 Enkulturační	22
3.4.2 Socializace	22
3.4.3 Profesionalizace	25
3.5 Souvislosti změn ukazatelů syntetického statusu	26
3.6 Vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi.....	27
4 Legitimizace andragogiky	29
4.1 Možnosti legitimace	29
5 Činitelé andragogické interakce	32
5.1 Subjekt andragogické interakce	32
5.2 Objekt andragogické interakce	32
5.3 Prostředky andragogické interakce	33

5.4	Kurikulum v andragogické interakci.....	35
6	Aktéři sociální politiky.....	36
6.1	Teoretické přístupy ke vzdělávání.....	36
6.1.1	Strukturální funkcionalismus.....	36
6.1.2	Teorie konfliktu	37
6.1.3	Interakcionismus.....	39
6.2	Základní přístupy k objektu andragogiky	39
6.3	Přístupy k objektu andragogiky v teoriích jednotlivých autorů	41
6.3.1	Malcolm S. Knowles.....	41
6.3.2	Peter Jarvis.....	43
6.3.3	Stephen Brookfield	44
6.3.4	Jack Mezirow	45
6.3.5	Martin Buber.....	46
6.3.6	Paulo Freire	46
6.3.7	Ivan Illich.....	47
6.3.8	Michel Foucault	48
7	Kontext vzdělávání dospělých.....	49
7.1	Terminologický kontext.....	49
7.2	Prostředí vzdělávací akce	50
7.2.1	Obecné prostředí	50
7.2.2	Pracovní prostředí.....	52
7.2.3	Prostředí organizace.....	52
7.3	Kultury ve vzdělávání	53
7.3.1	Kultura expertů ve vzdělávání: síla vědění vede k moci nad životem	53
7.3.2	Kultura inženýrská: vzdělávání orientované na činnost mění svět.....	53
7.3.3	Kultura prorocké výchovy: pouť k novému nebi a nové zemi	54
7.3.4	Kultura komunikativního vzdělávání: být znamená komunikovat, učit se znamená vést dialog	54
7.3.5	Kultura hry: kultura hravého učení a vzdělávání	55
	Závěr	56
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	57

Ve studijní opoře jsou pro vaši lepší orientaci v textu použity následující ikony

Požadované znalosti a dovednosti



Rozšiřující text



Shrnutí



Průvodce studiem



Otázky



Otázky, na které se vyžaduje písemná odpověď



Testy



Korespondenční úkoly



Příklad



Literatura, odkazy



Slovníček pojmů, klíčová slova



Klíč k úkolům, k testům



Úvod – předmluva ke studijnímu textu

Následující studijní text je úvodem do disciplíny, pro jejíž pojmenování se vžil termín andragogika. Na následujících stránkách byste se měli dozvědět něco o její nedlouhé historii, charakteru, předmětu či přístupu k objektu a dalších důležitých bodech v jejím vývoji a současném stavu. Cílem je tedy, jak již název napovídá, uvést vás do andragogiky a jejího někdy obecného, někdy konkrétnějšího kontextu.

Pokusíme se být v této snaze nenásilní a postupovat postupně, abychom vám tyto informace zprostředkovali co nejsrozumitelněji a v ucelené podobě. I proto můžete v textu očekávat otázky, jejichž odpovědi jsou k nalezení na předchozích stránkách, či odkazy na informace, které jsou podávány až v následujících kapitolách. Věříme, že se v textu i přes tyto nástrahy neztratíte – nebyli byste však ani první, ani poslední, kteří by v andragogice alespoň na chvíli zabloudili. Vzhledem k tomu, že se však jedná o volitelnou a spíše doplňkovou disciplínu pro obor sociální práce, nebudeme po vás vyžadovat podrobné znalosti z jednotlivých oblastí. Ty můžete ale zcela jistě získat studiem literatury, kterou najdete na konci práce.

V textu se pokoušíme pravidelně odkazovat na zdroje, ve kterých byste mohli najít více informací. Mnohdy jsou však informace, které v textu najdete, souhrnným smýšlením o dané problematice, které se skládá z informací z několika zdrojů. V odkázaném zdroji tak najdete někdy pouze kostru dané problematiky, jejíž obal je složený z několika dalších zdrojů. Nechceme vás však o tyto interpretace a definice ochudit – jsou součástí současného chápání andragogiky – buďte však shovívaví, pokud v odkázaném zdroji nenaleznete přesné definice, jak jsou uváděny níže v textu.

Budeme rádi, pokud budete při procházení tímto textem přemýšlet o souvislostech jednotlivých kapitol a jejich obsahů, ale také o vztahu této teorie k praktickému životu – v něm totiž andragogika často nepovšimnutá přebývá. Spojením tohoto textu s vaší zkušeností navíc pravděpodobně dosáhnete vyššího stupně zapamatování.

Nyní už nezbyvá, než se ponořit do pestrého světa andragogických teorií, přístupů a modelů, které můžete využít ve svém pracovním i osobním životě – a často tak, jak možná zjistíte, činíte již nyní.



1 Co je to andragogika

Obsah této kapitoly je částečně důležitý pro úspěch ve vašem dalším studiu, zároveň vám umožní odpovědět na opakující se otázky vaší rodiny, kamarádů či spolupracovníků, co že to vlastně studujete za disciplínu. Po prostudování této kapitoly budete schopni andragogiku definovat, a to z pohledu různých autorů a přístupů. Dokážete od sebe odlišit úzké a široké vymezení této disciplíny a orientovat se v podobách, kterých andragogika může nabývat. Získáte tak nejen schopnost orientovat se v jednotlivých definicích, ale získáte také rozhled o tom, čemu všemu se andragogika může věnovat. V neposlední řadě si pak jistě vypracujete soukromou definici andragogiky, kterou uspokojíte své nejbližší okolí.

Nemusíte se zároveň bát, že o andragogice nic nevíte – tento pocit mívají často i sečtělí andragogové. Možná tedy o andragogice víte více, než jste čekali.

- **Napište svou vlastní definici andragogiky – nebojte se nepřesnosti. V průběhu kapitoly si můžete zkusit porovnat, jak se vaše definice vlivem informací z této kapitoly změnila.**



1.1 Definice andragogiky

Z čeho vznikl termín andragogika? V Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2012) se dozvíme, že základ tvoří dvě slova:

1. anér – muž, přeneseně dospělý jedinec;
2. agogé, agein – vedení, vést.

Z těchto slov pak termín andragogika poskládáme jednoduše. Podobně jako se termín pedagogika vztahuje k doprovázení dětí do školy a školou (Kratochvílová, 2007), se i termín andragogika vztahuje k podobnému doprovázení, tentokrát však spojenému s dospělými.¹ Beneš andragogiku vidí jako doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa, jejímž cílem je zařazení člověka do společnosti (Beneš, 1997). Zjednodušeně tak můžeme říci, že andragogika je jakousi pedagogikou dospělých. Tento termín však nezískal příliš příznivců během historického vývoje a byl nahrazen termínem andragogika.

Stejně jako andragogická disciplína i termín, který ji označoval, prošel různými fázemi uchopení a definice. Zpočátku byla andragogika chápána především jako **metoda vzdělávání dospělých**, která se liší od metod vzdělávání dětí. Takto o andragogice mluví např. Rosenstock, který byl v počátcích minulého století jedním z prvních, který tento termín používal (Németh, Pöggeler, 2002). Podobně „objevitel“ tohoto termínu – Alexander Kapp – vidí andragogiku jako učení a vzdělávání v dospělém věku (Savičevič, 1999). Až později se termín dostává, vlivem jeho rozvoje na půdě vysokých škol, na úroveň **teorie vzdělávání dospělých** či **vědy**, která zkoumá nejen výchovně-vzdělávací proces, ale také sociální práci a další formy řízení a vedení – zde např. v nizozemském pojetí Tonka Ten Haveho (Savičevič, 1999).

Termín andragogika

Vývoj chápání termínu

¹ Konkrétně pak s dospělými muži, což se někteří autoři snažili změnit jinými termíny, jako např. hélíkogogika (z řeckého hélíkiá, helikié jako označení pro nejkrásnější a nejplodnější období lidského života), enélikogogika (z řec. enélikos jako souhrnné označení mužského, ženského a středního rodu), nebo možná poněkud úsměvný termín megagogika, megalogogika (z řec. megas/megalé/mega ve významu velký, dospělý, zralý). Žádný z nich se však ve větší míře neujal (Bartoňková, 2004).

Jedna z nejnámějších definic pochází od Malcolma Sheperda Knowlese. Podle něj je andragogika **uměním a vědou o pomoci dospělým učit se** (Henry, 2011). Tato definice zahrnuje dvě modalitty (o nich si povíme níže), tedy modalitu vědního oboru a pole praxe – to se skrývá právě pod oním uměním pomoci učit se. V této definici je zahrnut jak teoretický rámec disciplíny, tak určitá dovednost andragoga nabídnout dospělému pomocnou ruku. S andragogikou jako formou pomoci souhlasí i Prusáková (1998), která uvádí, že se jedná o vědu o intencionální (záměrné) socializaci dospělého člověka, problémech pomoci dospělému člověku ve všech oblastech jeho života.

1.2 Pojetí andragogiky

Pojetí andragogiky

Na různých pracovištích, katedrách či ústavech můžeme najít různá pojetí andragogiky. V kontextu práce olomoucké katedry, a především práce Vladimíra Jochmanna, hovoříme nejčastěji o dvou základních pojetích.

1. Užší pojetí – věnuje se především vzdělávání a učení dospělých v celé jeho šíři (Bartoňková, 2004).
2. Širší pojetí – rozšiřuje vzdělávání o dimenzi výchovy jako utváření osobnosti a o dimenzi péče² (Jochmann, 1992).



Vladimír Jochmann (1923–2008)

Osobnost Vladimíra Jochmanna prochází olomouckým pojetím andragogiky i jeho pojetím v širším národním kontextu. Proto bychom vám zde chtěli nabídnout jeho krátké představení.

Vladimír Jochmann byl s Univerzitou Palackého spojen už od doby studií – v roce 1948 zde absolvoval studium filozofie a sociologie. V letech 1950 až 1966 působil jako učitel na řadě typů škol a jako kulturní pracovník (např. jako zakladatel Krajského vlastivědného muzea). Od roku 1966 pracoval na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého, kde se (stejně jako mimo univerzitu) zaměřil na vzdělávání dospělých. Univerzitu byl nucen z politických důvodů opustit hned na počátku normalizace a živil se jako učitel na škole při psychiatrické léčebně ve Šternberku a dále pak jako čerpadlář v maríngotce. Během tohoto období se věnoval překladatelské práci. Přeložil řadu zásadních děl z francouzštiny či od německy píšících autorů.

Kromě pedagogické a překladatelské práce se věnoval docent Jochmann i práci organizační a koncepční. Zasloužil se po roce 1990 o zavedení studijních oborů sociologie a andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, byl řadu let předsedou oborové rady doktorského studijního oboru andragogika na FF UP a zasloužil se i o získání možnosti docentského a profesorského řízení pro svoji alma mater.

Řadu let byl také členem předsednictva Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD), stal se hlavním zakladatelem a řadu let předsedou České asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV), dále patřil mezi členy České pedagogické společnosti a Masarykovy české sociologické společnosti. Stál i u zrodu Centra otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci (Dopita, 2008).

² Pod slovem péče se nám často vybaví fyzické pečování o člověka, který si nemůže pomoci sám. Jochmann zde však pracuje s péčí ve smyslu zjednávání podmínek, především sociálních a psychologických, pro výchovu a seberealizaci, vlastně vůbec pro život člověka, výkon jeho sociálních rolí a podíl na kultuře (Jochmann, 1992).

1.3 Modality andragogiky

Jak jsme již zmínili výše, andragogika se objevuje v několika modalitách, či základních podobách, jestli chcete. Výše zmíněné modality **vědního oboru** a **pole praxe** pak doplňuje **modalita oboru studijního** (Beneš, 1997). O andragogice tak můžeme hovořit v těchto různých rovinách. Jinak hovoříme o andragogice jako o činnosti, jinak jako o souboru a struktuře uspořádání vědění, jinak jako o studijním oboru, který je specifický dle konkrétního zaměření.

Modality andragogiky

- **Nyní přišel čas na porovnání vaší prvotní odpovědi na otázku definice andragogiky a definice, kterou byste odpověděli nyní. Jak byste andragogiku krátce definovali?**



1.4 Vývoj andragogiky

1.4.1 Stadia vývoje andragogiky

Poprvé se výrazněji termín andragogika objevuje **v roce 1833 u Alexandra Kappa**, který jej v odkazu na Platóna používá ve svém díle Platónovo učení o výchově – konkrétně pak v kapitole nazvané „Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku“ (Matulčík 2004). Není však prvním, u kterého se objevuje myšlenka vzdělávání dospělých – pojďme tedy sledovat vývoj andragogiky v celém jejím vývoji, ve kterém můžeme rozpoznat několik vývojových stadií.

Stadia vývoje Alexandr Kapp

1. Předvědecké stadium andragogiky (5. st. p. n. l. – 17. st.)

V tomto období ještě nemůžeme hovořit o ucelené koncepci oboru. Vzdělávání či práce s dospělým člověkem se zde objevuje spíše v podobě střípků či částí filozofických teorií. Náznaky andragogiky zde pozorujeme spíše v podobě příležitostných návrhů či myšlenek u myslitelů antického Řecka či staré Číny. Osobnostmi, které do tohoto období začleňujeme, jsou pak např. Sokrates, Platón či Konfucius. Náznaky teorií u nich můžeme najít v rámci představ o občanství či formě určitých pravidel chování dospělého člověka (Bartoňková, 2004).

Předvědecké stadium

2. Deskriptivně-deduktivní stadium (17. st. – konec 1. sv. v.)

V tomto období dochází k prvním pokusům popsat projevy související se vzděláváním dospělých a snahám tyto projevy vysvětlit. Objevuje se také kritika spekulativních a demagogických myšlenek a názorů, týkajících se vzdělávání dospělých. Začínají se tedy tvořit určité **deduktivní systémy**, které tuto oblast vysvětlují. Z autorů zde můžeme zmínit Vivese, Erasma Rotterdamského, Jana Amose Komenského či N. F. S. Grundtviga (Matulčík, 2004). Komenský přispívá např. k teorii celoživotního učení svým pojetím škol života, které nekončí dosažením „mužného věku“, ale pokračují přes ni až ke škole stáří a smrti (Komenský, 1948).

Deskriptivně-deduktivní stadium

3. Stadium relativně samostatné vědní disciplíny (mezi 1. a 2. sv. v.)

V tomto období se andragogika vyčleňuje z ostatních disciplín – jako disciplína orientující se na rozdílnosti vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí, aby postupně mohla zakořenit jako samostatná vědní disciplína. V tomto období se také objevují snahy o znovuoživení termínu andragogika (např. u Rosenstocka či Lindemana). Zdůrazňován je zde především **rozdíl mezi pedagogikou a andragogikou** (Bartoňková, 2004).

Stadium samostatné disciplíny

Stadium
rozvinuté
disciplíny

4. Stadium rozvinuté vědní disciplíny (konec 2. sv. v. – současnost)

V této fázi vývoje dochází k postupnému ujasňování obsahu, metod a tzv. **kurikulárního jádra andragogiky**, objevují se také **legitimizační snahy** o vysvětlení a ospravedlnění existence andragogiky jako samostatného studijního a vědního oboru (Bartoňková, 2004).



Nelekejte se, pokud některému z termínů (např. kurikulární jádro nebo legitimizace) nerozumíte – jednak jim často jednotně nerozumějí ani samotní andragogové, zároveň se k nim vrátíme v dalších částech textu. V tuto chvíli postačí, když si např. pod termínem legitimizace představíte určité ospravedlnění existence.

V tomto období dochází k masovému rozvoji andragogiky na univerzitách i v praxi – andragogika se začíná usazovat jako využívaný systém v přístupu k dospělému člověku. Teorie, které v tomto období vznikají, jsou již koncipovány se zaměřením na dospělého člověka jako středobod svého zájmu. Pokud toto stadium porovnáme se stadiem prvním, můžeme pozorovat výrazný posun v pozici andragogiky vůči dalším oborům. Do tohoto období pak řadíme autory jako jsou Hanselmann, Pöggeler, Ten Have, Savičević, Knowles, Jarvis, Jochmann a další (Bartoňková, 2004). Všem se budeme více či méně věnovat v další části textu.

1.4.2 Andragogika v podání zahraničních autorů

Rosenstock-
-Huessy

Eugen Rosenstock-Huessy (1888–1973)

Byl to Eugen Rosenstock-Huessy, který v roce 1924 oživil termín andragogika, použitý v polovině 19. století Kappem. Jeho tvrzení, že **sebelepší pedagog nemusí být nutně dobrým andragogem** poukazuje na určité tendence tohoto období zdůrazňovat nutnost využití odlišných metod při vzdělávání dětí a dospělých. Stále se však nejednalo o vymezení komplexního vědního oboru – spíše o využití termínu andragogika pro označení specifické metody vzdělávání dospělých, spojené se školskými formami této cílové skupiny (Bartoňková, 2004).

Lindeman

Eduard C. Lindeman (1885–1953)

Eduard Lindeman je spojen s vynořením termínu andragogika v USA. Už podle názvu jeho článku z roku 1926 „Andragogik: The Method of Teaching Adults“ můžeme usuzovat, že (stejně jako Rosenstock-Huessy) považoval andragogiku spíše za metodu než za vědní obor. Jelikož se termín příliš neujal, vrátil se zpět k termínu adult education, tedy vzdělávání dospělých. V USA tak byl termín andragogika na dlouhou dobu zapomenut, až ho objevil jeho student Malcolm Knowles – ale o tom až později (Brookfield, 1984).

Hanselmann

Heinrich Hanselmann (1885–1960)

Výraznou postavou, která svým vlivem spadá do posledního období vývoje andragogiky, byl Heinrich Hanselmann. Ve svém díle „Andragogika, podstata, možnosti, hranice výchovy a vzdělávání dospělých“ z roku 1951 představuje zřejmě první relativně ucelenou koncepci andragogiky. **Výchovu**, kterou považuje za součást vzdělávání, chápe jako **významnou sociální funkci**, kterou vztahuje především k společenské a politické funkci andragogiky. Pokud, podle Hanselmann (1951), zprostředkujeme dospělému určité znalosti a ukážeme mu, jak je transformovat do jednání, zvyšujeme tím jeho vědomí vlastní zodpovědnosti, což vede právě k naplnění jistých politických a sociálních rolí jedince.

Výchova

Hanselmann uvádí dvě role někoho s vyšším vzděláním či znalostmi k jedinci na nižší úrovni. Buďto k němu můžeme sestoupit a tápat s ním ve tmě, tedy např. v problému, který je pro něj aktuální, nebo ho můžeme vytáhnout na svoji úroveň. V sociální práci bychom uplatnění těchto různých přístupů mohli najít např. v supervizi (společné „tápání“ nebo v poradenském vztahu (vytáhnutí klienta na vyšší úroveň informovanosti).



Franz Pöggeler (1926–2009)

Pöggeler

Další významnou postavou ve vývoji andragogického myšlení je Franz Pöggeler – svým učením ovlivnil řadu především evropských andragogů – např. Leirmana, Samolovčeva či Turose. **Jeho pojetí andragogiky je výrazně didaktické** (oproti sociálnímu pojetí Hanselmanna) – soustředí se tedy především na efektivní předávání obsahu od vzdělavatele ke vzdělávanému. Andragogiku chápe jako teorii vzdělávání dospělých (porovnejte např. posun od chápání andragogiky jako metody a chápání andragogiky jako teorie). Za zásady andragogického působení označuje **dobrovolnost, neformálnost a partnerský vztah vzdělavatele a vzdělávaného**. Kromě jiného se také zabýval vztahem mezi účastníky a pracovníky – organizátory a lektory ve vzdělávání dospělých (Matulčík, 2004).

Tonko Ten Have (1906–1975)

Ten Have

Tento nizozemský teoretik vzdělávání dospělých má mnoho společného s olomouckým pojetím integrální andragogiky v pojetí Vladimíra Jochmanna a jeho pokračovatelů.³ Jeho koncepce obsahují širší zaměření andragogiky do oblasti sociální práce a **personálního managementu**. Zřejmě pod vlivem Hanselmanna a Pöggelera začal používat termín andragogika pro označení **sociální pedagogiky** zaměřené na dospělé. Výrazným rysem jeho teorie je vnímání andragoga jako **agenta změny**. Andragogickou činnost chápe jako určitou realizaci změn, které bychom mohli charakterizovat jako zdokonalování zlepšování formou stimulace hodnotných lidských kvalit (Matulčík, 2004).

Toto pochopení andragogiky můžeme spojovat s termínem normativita andragogiky, který vysvětlíme v následující kapitole o charakteru andragogiky.



Ten Have je také autorem tzv. **andragogického cyklu**, který se v různých obměnách objevuje v různých oblastech andragogického působení. Tento cyklus má následující fáze (Matulčík, 2004):

Andragogický cyklus

- diagnóza potřeb,
 - stanovení cílů,
 - plánování obsahu,
 - implementace programu,
 - evaluace a závěry.
- **Pokuste se na vaši činnost v oblasti sociální práce aplikovat tento model. Dokážete i v aktivitách, které podle tohoto modelu nevznikaly, objevit jednotlivé kroky? Které vám při vaší práci nejčastěji chybí?**



³ Nicméně V. Jochmann jeho dílem zřejmě ovlivněn nebyl a podobnost teorií je tak spíše způsobena rozvojem andragogiky v kontextu doby vzniku teorií obou představitelů.

1.4.3 Andragogika na našem území

*Andragogika
u nás*

Již výše jsme zmínili vliv, který v teorii o výchově a vzdělávání zanechal **J. A. Komenský**. Jeho odkaz dodnes můžeme cítit v teoriích celoživotního učení a vzdělávání a integraci všech stadií životní dráhy do centrálního tématu andragogiky. Dalším výrazným impulzem na poli vzdělávání dospělých byla pak první polovina 20. století, kdy můžeme pozorovat utváření prvních teoretických a vědeckých konceptů. Z obrozenecké tradice vzdělávání k upevňování českého jazyka začaly po 1. sv. v. válce vznikat tzv. **lidové školy**, které se orientovaly na všeobecné vzdělávání, ale i na rozvoj specifických profesních dovedností. V meziválečném období dochází i k rozvoji **podnikového vzdělávání** (viz např. Baťa). Právě na poznatcích z těchto oblastí se začínají vytvářet ostrůvky teoretických systémů, které pronikají i na půdu vysokých škol (Palán, 2002). V dalším, tedy poválečném období, se vzdělávání dospělých jako nástroj praxe dostalo částečně **do područí politické moci** – obecné a teoretické zaměření se však částečně z tohoto vlivu vymykalo. Příkladem může být působení **Tomáše Trnky**, prvního vedoucího Katedry lidovýchovy na UK v Praze. Období od 50. let je spojeno s rozvojem vzdělávání dospělých jako nástrojem vzdělávání pro politicky zvolené pracovníky ve vedení organizací a klíčových dělnických pozicích, kteří pro řízení nedisponovali dostatečnými kompetencemi. I v těchto obdobích se však objevují snahy s výstupy směřujícími spíše do teorie než do politicky ovlivněné praxe. Příkladem může být text **Teorie vzdělávání dospělých** od **Jiřího Kotáska** a **Kamila Škody** (Škoda, 1996). V tomto období hovoříme o **pedagogice dospělých**, která byla v roce 1967 založena na pražské a olomoucké univerzitě jako studijní obor. Rozvíjejí se snahy o popsání uceleného kontextu vzdělávání dospělých, jejichž výsledkem je vydání **Slovníku pedagogiky dospělých**. V tomto období se také objevuje jméno **Vladimíra Jochmanna**, který vznik oboru a později Katedry výchovy a vzdělávání dospělých (a později Katedry sociologie a andragogiky) ideově inicioval. V roce 1974 bylo však jeho oficiální působení na akademické půdě ukončeno a pokračovalo až v roce **1990**. V tomto roce se stal vedoucím **Katedry sociologie a andragogiky** – tento termín pak navrhl využívat pro pojmenování praxe a oboru, dříve nazývaného pedagogika dospělých apod. (Matulčík, 2004).

Jochmann

Koncepce integrální andragogiky Vladimíra Jochmanna (1923–2008)

*Integrální
andragogika*

Pohled na andragogiku v pojetí Vladimíra Jochmanna je zarámován kontextem vědy o výchově, kam podle něj spadá jak pedagogika, tak andragogika. Jeho pohled je velmi široký a odráží se v pojmenování olomouckého pojetí termínem **integrální andragogika**. Ta je charakterizována jako teorie a praxe vzdělávání dospělých, které je zde **doplněno o širokou oblast péče o vytváření podmínek pro rozvoj dospělého člověka** (Jochmann, 1992).

Jochmann při této definici vycházel z chápání výchovy jako širokého sociálního jevu – podobné koncepce bychom mohli najít i u dalších autorů, např. ...



- **To by bylo moc jednoduché – vraťte se v textu zpět a zkuste hledat podobnosti v nahlížení funkce výchovy, příp. podobnosti dalších konceptů.**

K zavedení termínu andragogika pak Jochmanna vedlo několik důvodů:

- **zastřešení** jednotlivých činností, které se u zahraničních autorů skrývají pod termíny vzdělávání dospělých, personální řízení, sociální práce a kulturní práce;
- **nezatížení** andragogiky tradičním chápáním pojmu výchova, čímž se otevírá možnost chápat ji široce jako sociální funkci;

- terminologické **oddělení** výchovy a vzdělávání dospělých od pedagogiky, které zdůrazňuje nutnost odlišnosti metod a přístupu k práci s dospělými (Jochmann, 1992).

Samotnou výchovu pak Jochmann ve svém teoretickém konceptu rozděluje na:

- péči,
- edukaci a
- vzdělávání.

Pod **péčí** si v tomto případě nepředstavujeme péči fyzickou, ale spíše psychickou – o sociální a psychické podmínky pro výchovu a výkon sociálních rolí. **Edukaci** Jochmann chápe jako utváření osobnosti (tedy určitou výchovu v užším slova smyslu). **Vzdělávání** je systematickým předáváním znalostí, osvojováním dovedností a návyků, ale i přenos kultury a jejích hodnot (Jochmann, 1992). Nemůžeme však velkou část těchto složek výchovy oddělovat – často působí v jeden okamžik společně.

Ještě vám dlužíme odpověď k hledání podobnosti konceptů. Podobnost uchopení výchovy jako významného sociálního jevu najdeme u Heinricha Hanselmanna. Další koncept – tedy rozdělení akčního pole a následných studijních profilací pak u Tonka Ten Haveho – ten spojuje vzdělávání dospělých se sociální prací a personálním managementem. Výrazně ovlivněn byl Jochmann také polskou sociální pedagogikou či integrálním pojetím životní dráhy jedinice J. A. Komenského.

Jak vidíte, různost přístupu jednotlivých autorů k andragogice je velká, a to nejen vlivem jejího historického vývoje. Nejenom tato různost se promítá do širokého spektra vlastností andragogiky, které představíme v kapitole další.

- **Pokuste se vyjmenovat (nebo alespoň rámcově popsat) jednotlivé etapy vývoje andragogiky. Jaké autory řadíme do poslední fáze jejího vývoje?**

Výchova



2 Charakter andragogiky a integrální andragogiky



V této kapitole si povíme více především o integrální andragogice. Seznámíme se s jejími charakteristikami a podíváme se také na její vztah k dalším disciplínám, ze kterých vychází nebo vedle kterých se snaží založit svou existenci. Na konci kapitoly byste tedy měli být schopni andragogiku definovat v jejích charakteristikách.



To předpokládá, že budete alespoň částečně pracovat s informacemi o integrální andragogice, kterou jsme představili v předchozí kapitole.

2.1 Charakter andragogiky



Nyní se podíváme na to, jaká andragogika může být – uvedeme si několik přídavných jmen, pod kterými se skrývají charakteristiky andragogiky a pro lepší pochopení tohoto heslovitého pojmenování vám představíme i bližší popis.

2.1.1 Induktivní

Induktivní

Andragogika je vědou induktivní – to znamená, že **vychází z jednotlivostí**, ze kterých následně skládá obecné zákony plné pravidel o fungování jednotlivých prvků (Šimek, 2005). Andragogika původně vzniká jako laická či neandragogická (zde v duchu nevědecká) reakce na určitou situaci – např. problém dospělého člověka s nedostatkem kvalifikace, naléhavou životní situací či nadbytkem volného času. Za účelem pomoci pak sahá po řešeních z ostatních vědních oborů, které vhodně kombinuje a přináší tak řešení těchto jednotlivých případů. Ve chvíli, kdy dojde k ověření funkčnosti, se tato řešení opakují a dochází k jejich zobecnování – časem tak dochází ke vzniku dílčích zákonitostí, které jsou využívány v dalších případech jako obecně platné zákony. V rámci tohoto zobecnování pak také dochází ke zpětnému teoretickému zdůvodňování a ospravedlňování původních či zobecněných a upravených postupů (Dočekal, 2009).

2.1.2 Aplikovaná

Aplikovaná

Poté, co dojde k vytvoření jistých pravidel a postupů, dochází k jejich **návratu do praxe** – andragogika je tak vztažena k možné aplikaci poznatků do praxe. Poznatky andragogiky tak reagují na společenské či individuální potřeby jednotlivců/společenství. Pouze malá část andragogiky neslouží k aplikaci do praktického prostředí – tyto části se týkají výše zmíněné filozofie a ospravedlnění oboru.

2.1.3 Problémově a synteticky orientovaná

Problémově orientovaná

S předchozími dvěma body souvisí také orientace andragogiky na problém a naznačenou syntézu poznatků. Vzhledem k pozdní době svého vzniku, zakotvení (např. vzhledem k sociálním vědám) a induktivní povaze (tedy neexistenci zákonů, které dokážou řešit

všechny řešené situace) nemá andragogika takovou tendenci zůstat omezená hranicemi své disciplíny. Mnohem důležitější je **samotný problém**, k jehož vyřešení andragogika využívá syntézu poznatků okolních disciplín (např. pedagogiky, psychologie či sociologie).

2.1.4 Integrující

O této charakteristice nehovoříme pouze ve vztahu k integrální andragogice. Integrující je i užší pojetí andragogiky, a to v několika ohledech. Andragogika předně integruje všechny **části životní dráhy dospělého jedince** a všechny **oblasti jeho působení**. Snaží se tak uchopit život dospělého jedince v jeho kontinuitě a spektru činností, kterým se věnuje. S tím je spojena další integrující funkce, kterou je již naznačené **propojování poznatků jednotlivých disciplín**. Dochází také ke zkoumání jevů a procesů v prostředí neustálých změn.

Integrující

2.1.5 Diferencovaná a specializovaná

Andragogika již není vnímána jako obecná věda o působení na dospělého člověka – v rámci jejího působení se objevují specifické subdisciplíny, které reagují na rozsah společenské poptávky. I když je tedy andragogika integrující disciplínou, ve svém působení je již často rozdělena na dílčí body zájmu, body životní dráhy či cíle působení. Tyto specializace se projevují např. v různých zaměřeních studijních oborů či jejich profilací.

Diferencovaná

- Jaké specifické andragogické subdisciplíny byste dokázali vyjmenovat?



2.1.6 Normativní

Normativita andragogiky může být vnímána jako určité **nebezpečí**, zároveň je ale jistou **nutností**. Andragogika se ve svém působení téměř vždy upíná k určitému cíli – kdyby jej neměla, nevěděla by, čeho chce dosáhnout, vlivem čehož by nebyla schopna stanovit vhodný postup. Z cílů se však mohou za určitých podmínek stát normy – pro člověka, skupinu i celou společnost. Kdo však určí, jestli stanovujeme „správné“ normy? Co znamená „správné“? Jak andragogika pozná, že nepomáhá naplnit normy ideologické? Není andragogika sama ideologií? To jsou otázky, které do jisté míry mohou andragogice ztěžovat cestu k ospravedlnění (Beneš, 1997).

Normativní

- Dokázali byste vymyslet cíl, který by mohl za jistých podmínek být vnímán jako „dobrý“ a za jiných jako „špatný“?



2.2 Vztah andragogiky k dalším disciplínám

Nyní už víte, jaká andragogika je – vzhledem k jejímu problémovému a syntetickému zaměření je vám možná už jasné, proč andragogika potřebuje tzv. „**opěrné vědy**“. Tyto vědy, které mají již zmapovaný systém zákonitostí mezi jednotlivými poznatky, disponují také ucelenou terminologií a metodologií výzkumu. Všechny tyto prvky andragogika využívá. Kromě níže zmíněné trojice opěrných disciplín můžeme v andragogice zaznamenat ještě vlivy **ekonomie, antropologie, biologie a dalších** (Jochmann, 1992).

Opěrné vědy

2.2.1. Sociologie

Sociologie

Sociologie poskytuje andragogice hned několik opor. Tou první je **pojmový aparát**. Díky sociologii tak můžeme využívat např. termíny „pozice“, „role“, „sociální změna“ apod. a využívat hypotézy teorií, které jsou s těmito termíny spojeny. Sociologie nám také poskytuje významný **výzkumný aparát** – soustavu postupů a technik, kterými můžeme zjišťovat data o fungování společnosti a skupin a důsledcích andragogického působení. Kromě toho můžeme také využívat **poznatky**, které pramení ze samotného **sociologického výzkumu** – víme tak například, jak se mění společenské hodnoty, jaké je složení společnosti podle různých kritérií a předpokládaný vývoj společenských trendů do budoucnosti.

2.2.2. Pedagogika

Pedagogika

Pedagogika je z opěrných disciplín asi nejpodobnější andragogice v užším pojetí, tedy vzdělávání dospělých. S jistými úpravami můžeme využívat **znalosti o didaktickém působení, formách a metodách výuky**, stejně jako **terminologii** z oblasti učení a vzdělávání. Z pedagogiky se dozvídáme, jak co nejefektivněji předat určitý obsah od vzdělavatele ke vzdělanému, známe charakteristiky žádoucího vzdělávacího prostředí či možné podoby působení vzdělavatele na vzdělané.

2.2.3. Psychologie

Psychologie

I psychologie nám nabízí svůj **pojmový aparát** (tedy – andragogika si jej spíše osvojuje) – např. u termínů paměť, učení, motivace, komunikace apod. Spolu s ním andragogika využívá i teorie s těmito termíny spojené. Výraznou pomocí v poli praxe je pak **psychologický výzkum**, který andragogika používá např. v podobě diagnostiky či terapie.



Andragogika je, především ve své integrální podobě, zaměřena na problémy jedinců ve společnosti – i proto nabývá takových charakteristik, jako jsou induktivnost, požadavek aplikovatelnosti, syntézy jednotlivých přístupů či normativnost, která vede k naplnění stanovených cílů.



- **Dokázali byste v krátkosti vymezit, jaká tedy andragogika je?**



Jen pro ověření – na tomto místě byste měli vědět:

- jaký charakter má andragogika,
- jaký má vztah ke svým opěrným disciplínám a jaké to jsou.

3 Předmět andragogiky

Pod předmětem andragogiky se skrývá to, čemu se andragogika věnuje, čím se zabývá. Jen v českém prostředí existuje několik desítek vymezení předmětu andragogiky – to ukazuje na specializaci jednotlivých pojetí či studijních profilací. Některé z nich si představíme a doplníme tak představu o tom, co je vlastně andragogika. Upravené znění následujících podkapitol si můžete doplnit do spojení „andragogika jako věda o...“ (Bartoňková, 2004).

Po prostudování této kapitoly určitě nebudete znát všechna vymezení předmětu – budete však, doufejme, mít lepší představu o tom, čím se andragogika může zabývat a jaký je tedy její předmět.



3.1 Mobilizace lidského kapitálu...

... v prostředí permanentní sociální změny. Andragogika působí jako **věda o sociální intervenci** při identifikování a ovlivňování úrovně lidského kapitálu (Bartoňková, 2004). Toto vymezení je výrazně sociologické – jednak pracuje s termínem sociální změna, zároveň výrazně využívá informace o společnosti, které můžeme získat na základě výzkumné metodologie. Mobilizaci lidského kapitálu zde chápeme jako aktivní práci s dovednostmi, schopnostmi, intelektem a dalšími kvalitami jedinců při reakci na změny ve společnosti – snažíme se o **zvýšení souladu mezi možnostmi jedinců a požadavky nově vzniklé situace**. Kapitálem pak označujeme stupeň kvality příslušníků určité skupiny – ukazatelem (indikátorem) této kvality pak může být např. stupeň dosaženého vzdělávání nebo úroveň tzv. funkční gramotnosti (o té později). Lidský kapitál můžeme dělit na (např. Bourdieu, 1998):

- kulturní kapitál,
- sociální kapitál.

Kulturní kapitál je nástrojem osvojování si symbolického bohatství. Za symbolické bohatství pak považujeme informace, znalosti – jedná se tedy o schopnost informace získávat, třídit je a využívat je ve svém životě. Pokud nedisponujeme vhodným kulturním kapitálem, může pro nás být okolní svět méně srozumitelný, nedokážeme se mu přizpůsobovat, případně reagovat na změny, které ve společnosti probíhají téměř permanentně. Také neschopnost zacházet s informacemi novým způsobem může zapříčinit situaci, ve které často jako andragogové zasahujeme.

Sociální kapitál je síť sociálních vztahů. Tato síť je do jisté míry ovlivněna výší kulturního kapitálu, může na něm být však zcela nezávislá. V procesu mobilizace lidského kapitálu se u této složky snažíme podpořit nové vztahy jedince či skupiny, které umožňují reakci na nově vytvořené prostředí.

- Projděte si ještě jednou řádky výše a pokuste se najít příklady k situacím, ve kterých můžeme hovořit o mobilizaci lidského kapitálu nebo jeho jednotlivých složek.

Mobilizace lidského kapitálu

Kulturní kapitál

Sociální kapitál





Andragogika v tomto svém pojetí cíleně intervenuje (Bartoňková, 2004) prostřednictvím nástrojů vzdělávací, sociální či personální politiky do systému lidského potenciálu – podporuje ty složky, které umožňují přizpůsobit lidský kapitál požadavkům okolního světa. Výrazně je toto pojetí spojováno se **sociálním inženýrstvím** a **sociotechnickým přístupem** (viz přístupy k objektu andragogiky v kapitole 6).

3.2 Celoživotní vzdělávání, učení a výchova dospělých

V této kapitole se, kromě vymezení toho, čím se andragogika může ve zmíněných oblastech zabývat, budeme věnovat také odlišení jednotlivých termínů – vzdělání, vzdělávání, učení, výchova a vychovávání.

Vzdělávání

V užívání pojmů **vzdělávání** a **učení** se často používají oba najednou ve formě učení/vzdělávání, a to proto, že se jedná o **dva různé, i když propojené, procesy**. Důležité je si uvědomit, že učení je součástí vzdělávání. Bez učení se v ničem nevzděláme, kdežto spoustu věcí se naučíme, aniž bychom se museli vzdělávat. Tento vztah je určen i z definice učení a vzdělávání. Zatímco vzdělávání je „proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí“ (Průcha, Veteška, 2012), učení je jedním z nejdůležitějších psychických procesů, základní podmínkou existence a vývoje jedince a celé společnosti, jehož smyslem je přizpůsobování se novým situacím (Průcha, Veteška, 2012). Z těchto definic už můžeme cítit, že zatímco vzdělávání se odehrává v životě jedince převážně v systematickém procesu řízeného učení, samotné učení se může odehrávat bez nutnosti řízení celého procesu. Proto je spojení termínu celoživotní vzdělávání zřejmě nelogickým termínem. Nemůžeme totiž říci, že se člověk celý život vzdělává, spíše se přikloníme k tvrzení, že se člověk celý život učí v rámci reakcí na nové situace.

Učení

V teorii i praxi se můžeme setkat s **dělením vzdělávání na** (Beneš, 1997):

1. formální vzdělávání,
2. neformální vzdělávání a
3. informální učení.

Formální vzdělávání

Formální vzdělávání znamená hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém, jehož základní elementy vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství. Z hlediska vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školství nebo v nestátních zařízeních (nabídka zaměstnavatelů, odborů, církve, profesních komor, privátních zařízení atd.), které má svým způsobem školský charakter a vede většinou k **získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátů** (Beneš, 1997).

Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání je sice také nějakým způsobem organizováno, ovšem **vně formálního vzdělávacího systému**. Jde tedy o konglomerát různorodých vzdělávacích aktivit, jako je zájmové a kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně, komunální vzdělávání atd. Praktikuje se zde ve větší míře zohlednění zájmů účastníka a jeho rovnoprávnost s vyučujícím, cílem nejsou formální kvalifikace, ale poznání a řešení problémů účastníka pomocí vzdělání (Beneš, 1997).

Informální učení

Informální učení je učení se ze zkušenosti, v rámci každodenní komunikace a sociálního života, pod vlivem masmédií atd. Je zřejmé, že vzdělávání dospělých musí tyto procesy zkoumat a znát. Z hlediska systému ovšem není toto učení jeho součástí a předmětem andragogické činnosti. V opačném případě by to znamenalo jeho institucionalizaci, čímž by ztratilo svůj charakter (Beneš, 1997).

Celoživotní učení

Z těchto tří modalit vzdělávání je tvořen **systém celoživotního učení**, které tedy není jen produktem institucionalizované vzdělávací politiky, ale je součástí aktivního životního

způsobu člověka: náš život průběžně doprovází učení. Úloha (nebo možná lépe princip) vzdělávací politiky by měla spočívat v podpoře celoživotního vzdělávání.

Ve vymezení tohoto předmětu můžeme tedy najít dva procesy – **intencionální** (záměrné) vzdělávání a **incidentní** (náhodné) **učení** (Průcha, Veteška, 2012). Oba se mohou v některých chvílích prolínat, často je však nacházíme odděleně. **Intencionální** (tedy záměrné) vzdělávání může být organizované někým jiným, ale i samotným dospělým. Charakteristické je právě existencí určité struktury, navazujících kroků a předpokládaných výsledků. **Incidentní** učení může být také součástí určitého plánu, není ale cílem – např. když vyrazíte na dovolenou do cizího státu, kde se dozvíte nové věci o kultuře, památkách či si odvezete nová slovíčka pro základní dorozumění. Učit se můžeme také z nepředvídaných nových událostí – na rentgenu si prohlédnete, jak jsou uspořádány kosti ve vašem zlomeném zápěstí, naučíte se (zjistíte), jaký je postup po krádeži občanského průkazu apod. Učení může být také součástí životní rutiny či vývoje – např. vlivem stárnutí.

Výsledkem vzdělávání je vzdělání (tedy alespoň takový je předpoklad), ucelená soustava vědomostí, dovedností a návyků.

Stejně jako **nemůžeme zcela oddělit učení od vzdělávání**, není jednoduché oddělit od vzdělávání také další funkci andragogiky, tedy vychovávání (nebo také edukaci). Obě tyto kategorie můžeme při přijetí pedagogické terminologie zařadit do obecnějšího pojmu, kterým je výchova v širším slova smyslu.

- **Edukaci** chápeme jako formování názorů, postojů, hodnotových orientací.
- **Vzdělávání** jako proces rozvíjející vědomosti, utvářející systém pojmů, soudů a úsudků, ale současně i proces utváření dovedností, návyků a stereotypů (Jochmann, 1992 a další).

Vidíme zde tedy prolínání některých oblastí, které by mohly být společné pro obě činnosti, jinak se však jedná o odlišnou formu působení. Toho si všímají někteří autoři, které jsme si zmiňovali výše.

- **Vzpomenete si, kterou třetí oblast Jochmann řadí do výchovy v širším slova smyslu?**

Intencionální

Incidentní

Výchova



3.3 Orientace člověka...

... v kritických uzlech jeho životní dráhy či při problémovém průběhu jeho životní dráhy (Šimek, 1995). V tomto vymezení můžeme být trochu ovlivněni negativní konotací termínů „kritický“ a „problémový“, nicméně zde platí, že tyto termíny chápeme více neutrálně.

Kritickým uzlem pak může být **bod v životě člověka, který je rozhodující** – tedy který rozhoduje o směřování člověka v jeho dalším životě. Stejně tak termín problémový nemusíme vnímat nutně pouze negativně – i jisté pozitivní momenty, které nás potkávají, s sebou nesou určité problémy, s jejichž vyřešením může andragogika pomoci. V případě neřešení pak může dojít opravdu k negativnímu (např. vzhledem k normám společnosti) vývoji životní dráhy. Kritické body můžeme vnímat jako všechny body, které v jedinci vzbuzují nejistotu (Bartoňková, 2004).

- **Zamyslete se a pokuste se vymyslet, které body v životě člověka bychom mohli označit jako kritické – pokuste se vymyslet variantu pozitivní, negativní i takovou, kde záleží na výkladu a chápání jedince. Poté zkuste přemýšlet, jak může andragogika dospělým v těchto situacích pomoci.**

Orientace člověka



Andragogika v této oblasti působí především ve **formě poradenství** – kariérního (jakou kariérní dráhu si vybrat), profesního (vedu svůj první tým, jak se mám chovat), volnočasového (jsem v důchodu, co teď budu dělat) apod. Můžeme se ale setkat i s prací s drogově závislými či komplexní prací s jedinci v rámci resocializace v nápravných zařízeních nebo po výkonu trestu.

3.4 Animace dospělého člověka

Animace Toto zřejmě **nejobecnější pojetí předmětu andragogiky** se vztahuje k oduševňování, tedy nikdy nekončící humanizaci člověka. Animační působení můžeme rozdělit podle míry záměrnosti jeho působení na (Jochmann, 1992):

1. intencionální, edukační úroveň – záměrné působení na dospělého člověka;
2. funkcionální úroveň – v podobě nezáměrného působení na člověka, které probíhá jako součást dalších procesů.



- **Následující otázka ověřuje především vaši pozornost – k jaké úrovni byste přiřadili vzdělávání a ke které učení?**

Animace dospělého člověka v sobě obsahuje tři základní procesy – proces enkulturatione, socializace a profesionalizace (Bartoňková, 2004).

3.4.1 Enkulturatione

Enkulturatione V procesu enkulturatione dochází ke **vrůstání člověka do kultury** dané společnosti. Jsou zde přijímány a zvnitřňovány kulturní hodnoty a normy – např. v podobě mýtů, umění, jazyka a jeho struktury, náboženství, ale i vědecko-technických poznatků (Bartoňková, 2004).



U procesu enkulturatione se objevuje také termín akulturatione – ta je chápána jako pouhé přizpůsobení se jiné kultuře, než má jedinec zvnitřněnu. Přišli byste na nějaký pěkný příklad akulturatione?

Enkulturatione nejde od dalších procesů v rámci animace dospělého člověka příliš oddělit – proto pokud se vám v dalších částech textu bude zdát, že je řeč o enkulturationi, nemusíte nutně nemít pravdu. Takové propojení najdeme např. u níže zmíněných sociokulturních vzorců.

3.4.2 Socializace

Socializace Socializace je enkulturationi podobná tím, že se také jedná o vrůstání – tentokrát však do **norm chování a mezilidských vztahů**. Jedná se o proces, kterým se jedinec stává schopným sociálně žít v příslušné sociální skupině (Geist, 1992). Tento proces je výrazně ovlivněn a udržován **sociální kontrolou a systémem sankcí**, kterými společnost disponuje.

Ve většině teorií najdeme socializaci rozdělenou podle úrovní na socializaci:

1. primární,
2. sekundární,
3. terciární.

V rámci **primární socializace** na nás nejvíce působí **rodina**. Dochází zde ke zvnitřňování základních pravidel chování, která jsou základem stability okolního světa. Ve fázi **sekundární** dochází ke změně vnější regulace na vnitřní – rodiče už nejsou na každém kroku, aby nás prostřednictvím sankce učili pravidlům chování ve společnosti. Tyto zvnitřněné normy následně ověřujeme v prostředí **vrstevnické skupiny** – porovnáváme své zkušenosti a na základě tohoto porovnání si vytváříme vlastní pochopení sociálních norem a kulturních hodnot. Zároveň se připravujeme na role budoucí, což někteří autoři označují termínem anticipační socializace (Geist, 1992). Za sekundární socializaci můžeme označit jakýkoliv následný proces, který uvádí již socializovaného jedince do nových oblastí společnosti (Kubátová, 2009). **Terciární socializace** je socializací, která probíhá v průběhu života jako reakce na nedokončenou nebo, podle norem společnosti, neúspěšnou socializaci nebo jako přijetí radikálně odlišných hodnot a vzorců chování (Giddens, 1999).

Socializace – především ve své primární a sekundární fázi – může nabývat dvou základních podob – socializaci **represivní** a **participační**. Rozdíly v tomto působení si můžeme znázornit v níže uvedené tabulce.

Represivní socializace	Participační socializace
dominance trestů	dominance odměn
odměny a tresty převážně materiální, fyzické	odměny a tresty převážně symbolické
vyžadování disciplíny vůči autoritě	podpora autonomního jednání
velký podíl neverbální komunikace	převaha verbální komunikace
převaha jednosměrné komunikace	komunikace jako dialog
základem jsou požadavky socializujících	snaha předjímat a plnit přání socializovaných

Tab. 1 Podoby socializace

U represivní socializace můžeme pozorovat převahu trestů nad odměnami, tyto tresty a příp. odměny jsou pak především fyzické či materiální. Velmi častým znakem je existence silné autority, která je spojená s požadavkem disciplíny – základem jsou tedy požadavky socializujících. Komunikace je v této modalitě spíše neverbální (gesta, pohledy...) a jednosměrná – komunikační snahy vycházející ze socializovaného jedince mohou být považovány za porušení disciplíny. Participační socializace je charakteristická dominancí odměn, v tomto případě především symbolických. Převažuje také verbální obousměrná komunikace, která socializovanému umožňuje rozvíjet autonomní jednání – normy jsou sdělovány jasně a jsou často osvojovány v rámci dialogu (Selznick, 2008).

Primární

Sekundární

Terciární

Represivní

Participační



*Důsledky
represivní
a participační
socializace*

- Jaké mohou mít tyto podoby socializace důsledky?

Důsledky represivní socializace	Důsledky participační socializace
nedostatečný rozvoj já	autentické já
slabá sebedůvěra, submisivita, nebo naopak nekritické siláctví	sebedůvěra, adekvátní sebereflexe
nerozhodnost, nesamostatnost, nebo naopak přehnaná stylizace podnikavosti	rozhodnost, reálná ctižádostivost a podnikavost
intolerance, emoce, afekt	tolerance, racionalita, velkorysost
horší socializace v novém prostředí, špatná adaptabilita	vysoká úroveň sociability, sociální přizpůsobivost
slabá motivace k intelektuálnímu úspěchu, podceňování symbolické odměny a budoucí satisfakce	rozvinutější intelektuální aspirace, uvědomělá disciplína
malá tvořivost, nízká představivost	schopnost imaginace, potřeba tvořit
strach ze změny, nebo naopak, radikalismus	inovační potenciál a dovednost jeho uplatnění
orientace na bezprostřední cíle, tendence ke konzumu	orientace na satisfakci v budoucnosti, tendence k duchovním, symbolickým hodnotám
problémová verbální komunikace, z toho plynoucí problémy ve škole, v profesi	bezproblémová verbální komunikace, lepší výsledky ve škole i v povolání

Tab. 2 Důsledky represivní a participační socializace

Důsledkem represivní socializace je především nedostatečný rozvoj Já – jedinec má ztíženou adaptabilitu, protože většinu norem je zvyklý pouze jednostranně přijímat. Objevovat se také může nerozhodnost, která je způsobena vlivem stejné charakteristiky represivní socializace. Můžeme zde sledovat sníženou snahu o přizpůsobení okolního světa svým představám. Ty jsou přehlušeny představami socializujících. Důsledky represivní socializace se projevují také v podceňování symbolického a budoucího uspokojení potřeb. Omezena může být také tvořivost či verbální komunikace – opět vlivem nízké stimulace ve fázi primární a sekundární socializace.

V případě ideálního průběhu participační socializace dochází k rozvoji vlastního nezávislého Já – jedinec chápe díky adekvátní sebereflexi své možnosti a v rámci vyšší míry rozhodnosti je schopen je naplňovat, a to i díky schopnosti odsunout uspokojení jistých potřeb do budoucnosti. Charakteristická je zde zvýšená sociabilita, tolerance a přizpůsobivost jednotlivým situacím. Rozvinutá je i verbální komunikace.

Sociokulturní vzorce

Už několikrát jsme uvedli, že socializace či enkulturace je procesem vrůstání člověka do norem hodnot a vztahů v rámci společnosti či kultury. Tyto normy a vztahy určují očekávané chování v konkrétních situacích a jsou součástí tzv. sociokulturních vzorců. Neovlivňují však pouze chování jedince, ale působí i na jeho postoje, vnímání a myšlení (Výrost, Slaměník, 2008). Tyto souhrny norem můžeme podle míry sankcí za jejich porušení dělit do několika úrovní – od nejmenších sankcí při porušení normy až po sankce nejtěžší, např. vyloučení ze společnosti:

1. Zvyky

Překročení těchto norem je společností ve velké míře tolerováno, sankce jsou spíše neformální a rozptýlené. Chování v této oblasti rozlišujeme podle kritéria „je dobré“ vs. „není dobré“.

2. Obyčeje

U obyčejů už hovoříme o závaznějších normách, jejichž překročení bývá popisováno na škále „sluší se – nesluší se“ a je sankcionováno výrazněji – např. pohrdavým pohledem, odsudkem, projevem nesouhlasu apod.

3. Morálka

Morálka již zahrnuje normy, jejichž dodržování je velmi závazné. Pohybujeme se zde mezi dvojicí „mravné – nemravné“. Porušení morálních pravidel vede k výraznému odsouzení, pohrdání či dokonce vyloučení ze společnosti nebo sociální skupiny.

4. Právo

Právní systém je charakteristický svou formalizovanou, pevně danou podobou. Normy a sankce za jejich porušení jsou dány poměrně přesně. Dodržování norem je jasně závazné pro všechny členy společnosti.

5. Tabu

Systém tabu je velmi specifickým sociokulturním systémem různých zákazů, který v sobě zahrnuje prvky iracionální (náboženské) a prvky morálky i práva se všemi důsledky. Sankce při překročení tabu jsou velmi výrazné a tvrdé (Výrost, Slaměník, 2008).

- **Zkuste vymyslet normu pro každou skupinu sociokulturních vzorců – soustředte se především na sílu sankce, která vám může napovědět, do jaké skupiny by dané chování spadalo.**



Na příkladu sociokulturních vzorců opět vidíme, jak blízké jsou si procesy enkulturace a socializace.

3.4.3 Profesionalizace

V profesionalizaci hovoříme o postupném zařazování člověka do sociálně-ekonomické struktury společnosti. Procesy, které zde sledujeme či do kterých jako andragogové vstupujeme, jsou napojeny na kariérovou dráhu, adaptační procesy, změnu zaměstnání či pracovní motivaci. Oblast profesionalizace bývá považována za jeden z vrcholů socializačního procesu.

3.5 Souvislosti změn ukazatelů syntetického statusu

Změna
syntetického
statusu

V tomto uchopení předmětu andragogiky operujeme především s termínem status. Status určuje naše postavení ve společnosti – na základě práv a povinností, které jsou s naším místem ve společnosti spojeny, se vytváří vnímání naší osoby ostatními. Ke statusu můžeme dojít různými způsoby a můžeme tak rozlišovat i jednotlivé kategorie statusu:

- **vrozený** – je daný biologickými okolnostmi, patří sem např. pohlaví, rasa apod.,
- **připsaný** – je daný sociálními okolnostmi, spadají sem vlivy rodiny, např. v podobě dědictví, sociálně-ekonomického zázemí a zařazení,
- **získaný** – je již určen vlastním zařazením člověka do socioekonomické struktury společnosti (Bartoňková, 2004).

Pokud si říkáte, že v reálném životě od sebe nemůžeme tyto kategorie odtrhovat, máte pravdu. Vrozený a připsaný status často představují zvýhodňující či diskriminační faktory pro výsledný status získaný.



- **Zkuste uvést příklady různých forem statusů a jejich vzájemné ovlivňování v duchu z(ne)výhodňujících faktorů.**

Ukazatelé
syntetického
statusu

Získaný status, tedy pozici v sociálně-ekonomické struktuře společnosti, můžeme popsat pomocí několika úzce provázaných ukazatelů – odtud tedy termín ukazatelé syntetického statusu, kterým se vracíme zpět k vysvětlení tohoto vymezení předmětu. Mezi tyto ukazatele řadíme:

- objektivní charakteristiku profese,
- prestiž profese,
- dosaženou kvalifikaci,
- vliv, moc,
- příjmy,
- vykazovaný životní způsob.

Do objektivní charakteristiky profese spadá rozdělení na práci jednoduchou – složitou, manuální – intelektuální, řídicí apod. Prestiž profese je určována vážností, kterou ostatní vykonávané práci přisuzují. Dosažená kvalifikace je kombinací dosaženého vzdělání a zkušeností s prací v oboru. Moc ukazuje, jaký vliv může jedinec ve společnosti využívat k prosazení různých zájmů, kolik energie musí investovat do přizpůsobení sociálně-ekonomického světa svým představám. Dosahované příjmy jsou pak velmi často navázány na životní způsob, který člověk vykazuje – jak bydlí, jak tráví volný čas, jaké má zájmy (Bartoňková, 2004).



- **Které další indikátory syntetického statusu spolu úzce souvisejí?**

Pokud se vám zdá, že odpověď na předchozí otázku je příliš široká, začínáte do tohoto vymezení předmětu pronikat. Tento přístup totiž **všechny ukazatele považuje za navzájem propojené**. V případě změny jednoho z ukazatelů se mění i ukazatele další – úkolem andragogiky je zde **minimalizovat negativní dopad těchto změn**. Odhalování souvislostí a snaha o kompenzaci jedné oblasti při jejím propadu v tomto případě směřují k poměrně komplexnímu, systémovému a integrálnímu přístupu k řešení problémů. Oproti andragogice jako orientaci člověka v kritických uzlech životní dráhy totiž toto více sociologizující pojetí směřuje k přesahu i do dalších oblastí života než jenom do

těch, které jsou zdrojem „problémů“ či změn. Člověk je zde chápán jako součást sítě sociálních vztahů (Bartoňková, 2004).

3.6 Vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi

U tohoto vymezení předmětu andragogiky bychom měli začít u toho, co znamená sociální instituce, abychom se následně mohli podívat, jak andragogika pomáhá se s těmito institucemi vyrovnat. Důvodem může být i jiné používání termínu instituce v běžném životě – můžeme si pod ním nejčastěji představit nějaký veřejný úřad nebo organizaci. V sociologii, a tím tedy i přeneseně v andragogice, jsou **sociální instituce způsoby jednání**, které chrání skupinu či společnost před fyzickým zánikem, před nedostatkem, vnější i vnitřní agresí, před ztrátou pocitu smysluplnosti. Jedná se o určitý **soubor pravidel**, která zaručují, že se budeme chovat určitým způsobem v určitých situacích (vzpomeňte si na sociokulturní vzorce, které mohou být za taková pravidla považovány). Tyto sociální instituce vznikají v **procesu institucionalizace** – procesu, jehož prvním krokem je prvek fungujícího opakování nějaké činnosti (tzv. habitualizaci). Tento prvek s sebou nese důležitou výhodu – zužuje se nám jím volba – pokud něco funguje nebo není třeba to měnit, není třeba ani přemýšlet nad tím, jaký z možných postupů můžu volit. Pokud tuto habitualizaci spojíme s typickými aktéry, kteří činnost v určité skupině vykonávají, vznikne nám sociální instituce. Podmínkou pro její fungování je sdílení této typizace aktérů, tedy spojení typické situace s typickými lidmi, kteří se jí účastní a tuto typizaci chápou (Berger, Luckmann, 1999). Sociální instituce zaručují očekávané chování typických aktérů v konkrétních situacích.

Vyrovnávání se se sociálními institucemi můžeme vnímat na dvou rovinách. **První rovinou je vznik sociální instituce** – tedy to, jak dochází k usazování zaběhlého chování tak, že se z něj přes původní zvyklost stane sociální instituce s poměrně jasnými pravidly. Ve chvíli, kdy se tato instituce dostává od původních aktérů, kteří chápou, který způsob jednání vznikl z jakého důvodu, stává se instituce určitou nadosobní entitou, která začíná mít určitý donucovací vliv i na další členy společnosti. Ti velmi často nevědí, z jakých důvodů vznikla, proč vypadá zrovna takto, ale vlivem sociální kontroly či socializace tuto sociální instituci přebírají a opakuji, reprodukuji (Bartoňková, 2004).

Víte, proč na Vánoce zdobíme stromeček? Proč si podáváme ruku? Ve chvíli, kdy se nás na něco podobného zeptají děti, často tápeme – u vzniku sociální instituce jsme nebyli, známe ji jenom v podobě určitého příběhu okolo, někdy ani to ne. Naše odpověď tak může znít: „Protože se to tak dělá.“ Reprodukujeme tak sociální instituci (a uplatňujeme sankce s ní spojené), které ani nemusíme rozumět. Objevuje se nám tím další funkce sociální instituce, která nejen chrání, umožňuje a zlehčuje (nemusíme se pokaždé domlouvat, jak se budeme chovat), ale zároveň nás může omezovat i ve chvílích, kdy už neexistuje původní důvod jejího vzniku.

Na této **druhé rovině vyrovnávání se** s již hotovými institucemi se pohybuje andragogika – pomáhá dospělým jedincům vyrovnávat se se sociálními institucemi, jejichž struktura může být pro člověka nejasná. Andragogická analýza se zaměřuje na vlastnosti sociální instituce, způsoby jejího předávání, ospravedlnění, sankce a kontrolu či jazyk, ve kterém se sociální instituce odehrává. Ukázkou může být např. adaptace imigrantů na specifickou národní kulturu a společenská pravidla – kromě formálních a písemně

Sociální
instituce

Institucionalizace



daných pravidel zde existuje velké množství nepsaných pravidel, sociálních institucí, jejichž dodržení je v rámci sociálního prostředí specificky sankcionováno. Dospělému můžeme v této situaci pomoci tak, že nemusí sám intuitivně a metodou pokus – omyl hledat pravidla a omezení fungujících sociálních institucí a zakoušet různé formy sankcí (odsouzení, nepřijetí, zesměšnění) – pomáháme mu s orientací v pravidlech chování v sociální skupině, jíž je součástí.



Vymezení předmětu andragogiky je nepřeborné množství. Určitě bychom však měli vydvihnout celoživotní učení a vzdělávání, které definuje její úzké vymezení. Nejobecnějším vymezením je pravděpodobně animace dospělého člověka. Sociologizující pojetí mobilizace lidského kapitálu a sledování souvislostí změn ukazatelů syntetického statusu je doplněno psychologizující pomocí při orientaci dospělého člověka v průběhu životní dráhy. Speciálním vymezením (které se také lehce dotýká sociologie) je vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi (Bartoňková, 2004).

4 Legitimizace andragogiky

Už je to tady. V této kapitole se konečně dozvíte, co je to legitimizace.



Legitimizace

Pod legitimizací si můžeme, jak jsme již naznačili výše, představit **proces či snahu o ospravedlnění existence**, v tomto případě pak existence andragogiky. Legitimizace je způsobem, jakým může být tento svět vysvětlen a ospravedlněn, procesem, ve kterém nabývá oprávněnosti, statusu a moci. S legitimizací je spojen „život“ sociálních subjektů – např. sociálních institucí, jak jsme si je ukázali výše. Stejně tak je andragogika jistou sociální institucí – je souhrnem očekávání a chování, které je použitelné v konkrétní situaci. Sociální instituce i andragogika vznikají jako jednotlivé sociální interakce (vzpomeňme si na induktivní a problémově orientovaný přístup andragogiky) a teprve ustálením určitých funkčních vzorců chování dochází ke vzniku jisté zobecněné teorie. Andragogika tak zpětně legitimizuje to, co se postupně stalo sociální institucí. Další čtení vám osvětlí, jakými způsoby andragogiku můžeme definovat.

4.1 Možnosti legitimizace

Andragogika ve své snaze o legitimizaci může použít několik postupů.

- **Pokuste se vymyslet, jak by andragogika mohla ospravedlnit svou existenci? Nepřemýšlejte nad složitými teoriemi, použijte selský rozum a pokuste se vymyslet nějaký důvod, proč by tomu tak mělo být.**



Legitimizace metanarací

Tento přístup je založen na metanaraci, **velkém vyprávění** (Beneš, 2001). Velké vyprávění si můžeme představit jako příběh, pohádku, legendu, kterou vysvětlujeme, proč jsou věci tak, jak jsou. Toto velké vyprávění je **součástí jazyka** – ten v sobě ukrývá vztahy mezi jednotlivými prvky světa a vysvětluje, proč je uspořádaný zrovna tak, jak je (Bartoňková, 2004). Každý z vás určité dokáže přiřadit barvy bílá a černá k výrazům dobro a zlo. Stejně tak jsou v jazyce uloženy i prvky, které může disciplína využít pro své ospravedlnění. V tomto textu je to např. historický vývoj, který ukazuje na to, že zde idea vzdělávání dospělých, a tedy andragogika, byla již od dávných věků (zde bychom mohli použít často používaný výrok: „Už staří Řekové...“). S odkazem na prosperitu konkrétního období s přídavkem jisté idealizace (Řecko jako základ osvícené evropské moudrosti) přisuzujeme andragogice určité pozitivní postavení. Nemusíme však jít nutně do minulosti. Můžeme také říci, že pokud chce být organizace efektivní (což opět ve struktuře jazyka ukrývá pozitivní vazbu), měla by vzdělávat své zaměstnance. Tímto způsobem pak andragogika ukazuje, že je vhodné ji uznat, protože už chytrí Řekové věděli, že je žádoucí; zároveň dokážeme zabezpečit oblasti, kterým by se měly věnovat organizace v současnosti. Kdo by se pak ptal po nutnosti ospravedlnění – máme (myslíme tím andragogové) bohatou historii a jsme potřeba.

Velké
vyprávění

Legitimizace paralogií

Tento způsob legitimizace naráží na fakt, který zdůrazňuje Lyotard, tedy že **velká vyprávění už v postmoderní společnosti nefungují**. Naopak, **svět se rozpadá do dílků**

Paralogie

vztahů, kde jsou dílčí pravidla utvářena na základě vzájemné domluvy účastníků. Cílem je vznik a sdílení nových myšlenek, které vznikají vždy ve specifickém kontextu. V tomto případě se andragogika může odvolat na jedinečnost situací (problémově orientovaný přístup), které řeší, a na schopnost induktivního a multiparadigmatického přístupu k jednotlivci. V rámci pole praxe tak nejednáme často na základě jednoho velkého zákona (vyprávění), ale vždy (nebo velmi často) nastavujeme pravidla s konkrétním jedincem, organizací na základě jejich potřeb. Charakter postmoderního vědění, spojen právě s paralelií, podle Lyotarda (1993) zjemňuje naši vnímavost pro různosti a stupňuje naši schopnost snášet nesouměřitelné. Proto může být andragogika a její existence považována za žádoucí disciplínu, protože dokáže, díky svému induktivnímu charakteru, přistupovat k jedinci z pozice očekávání této různosti, bez donucující podoby metanarativních příběhů – dokonce s tím v případě partnerského přístupu k jedinci či jinému subjektu výrazně počítá.

Legitimizace moci

*Vědění
a moc*

Tento přístup je založený na přesvědčení, že **vědění je spojeno s mocí**. Moc určuje, které instituce a metody jsou ve společnosti považovány za užitečné. Moc tedy určuje, které vědění (nebo která disciplína) se bude rozvíjet (Bartoňková, 2004). Pokud se tedy např. psychiatrii podaří prosadit vnímání některých jedinců jako schizofrenních a nabídne možnosti jejich léčby, společnosti to může přijít užitečné a uznat její metody za přínosné. To platí i pro andragogiku – pokud do mocenských struktur a institucí (např. různá ministerstva – školství, sociálních věcí apod.) prosadí nutnost celoživotního vzdělávání či jiných přístupů a metod, bude její existence mezi ostatními disciplínami opět více zakotvena.

Legitimizace pomocí předmětu

*Legitimizace
předmětem*

Tento způsob je spojen s námitkou, že **andragogika nemá svůj vlastní specifický objekt** (jak si dále ukážeme, je jím dospělý člověk) – že ho sdílí s ostatními disciplínami. Dospělými se zabývá medicína, psychologie, sociologie, některými svými částmi i pedagogika a další. V duchu této legitimizační strategie však andragogika zdůrazňuje **specifičnost svého předmětu** (samozřejmě záleží, který si vybere, čímž se opět blíží svým dalším legitimizačním problémům). Také je zde nutné zdůraznit, že tak, jako se ostatní disciplíny mohou dospělým ve specifické situaci výchovy či vzdělávání zabývat okrajově, činí tak andragogika na **plný úvazek** a staví tento pohled do centra svého zaměření (Bartoňková, 2006)

Další možnosti

K dalším možnostem legitimizace patří např. rozdělení věd na **vědy faktické** a **vědy praktické** (nebo pro povolání) – andragogika se svým zaměřením a charakterem řadí po bok věd praktických. Poměrně jednoduchá je také **legitimizace poptávkou** – jak po konkrétní praktické intervenci nebo působení, tak po studijním oboru, který poskytuje jistou oporu a základní orientaci v nástrojích tohoto působení (Bartoňková, 2004).



- **Jaká z možností legitimizace andragogiky vám v současné situaci přijde nejpříjemnější, nejschůdnější?**

Andragogika má stále důvody přemýšlet o svých legitimizačních strategiích, a to především z důvodu svého induktivního a interdisciplinárního charakteru. Možností legitimizace je několik – můžeme andragogiku zařadit do velkého vyprávění, omezit ji na dílčí řečové hry a jejich pravidla, zapojit se do struktur moci či zdůraznit její pojetí předmětu.



5 Činitele andragogické interakce



Po prostudování následující kapitoly budete schopni odlišit od sebe jednotlivé činitele andragogické interakce a budete znát prostředky andragogické interakce, kterým se budeme věnovat blíže.

Mezi činitele andragogické interakce, tedy určitého působení, zahrnujeme čtyři prvky – **subjekt, objekt, prostředky a kurikulum**.

5.1 Subjekt andragogické interakce

Subjekt Kvalifikovaným subjektem je vzdělavatel, manažer, sociální pracovník, personalista, komunitní pracovník ad. Jeho kvalifikační profil je poměrně široký. Obsahuje:

- **všeobecné vzdělání** (obecný sociálně historický přehled);
- **odborné vzdělání** (v oblasti/oboru, ve kterém působí);
- **andragogické vzdělání** (didaktika dospělých, přístupy k objektu, techniky sociální práce, znalost personálních činností apod.);
- **osobnostní rysy**;
- **klíčové kompetence** (komunikativní dovednosti, personální a interpersonální dovednosti, schopnost řešit problémy a problémové situace, schopnost práce s informacemi a využívání informačních technologií) (Průcha, Veteška, 2012).



- U osobnostních rysů jsme schválně vynechali bližší popis. Jaké by, podle vás, měly být osobnostní rysy vzdělavatele, personalisty, sociálního pracovníka...?

5.2 Objekt andragogické interakce

Objekt Na druhé straně interakce stojí objekt (v některých případech ho můžeme také nazývat subjektem, v kapitole 6.2. si povíme proč). **Objektem andragogiky je dospělý člověk v celém průběhu své životní dráhy.**



- Jak si představujete dospělého člověka? Jaké charakteristiky by měl naplňovat?

Za dospělého člověka andragogika považuje jedince, který dosáhl kombinace ve třech základních oblastech – **zralosti biologické, psychické a sociálně-ekonomické**. Tato obecná definice možná nabízí některé skulinky a situace, kdy bychom mohli pochybovat o tom, že jedinec naplňuje všechny tři kategorie,⁴ je však zřejmě definicí, která je dostatečně obecná, abychom ji mohli s jistotou použít ve většině situací.

Dimenze životní dráhy

U zmíněné životní dráhy jedince pak rozlišujeme **čtyři základní dimenze** (Bartoňková, 2004):

1. **čas**
 - a. biografický (jak je jedinec starý),
 - b. sociálně historický (jaký je rok v kalendáři),

⁴ Např. Jochmann u dospělosti zdůrazňuje rovinu sociální (Jochmann, 1992).

2. **horizontální dimenzi** (tedy sociálně historický prostor – v jakém státě, městě, obci žije a jaká je sociální situace na tomto území),
 3. **vertikální dimenzi** (jestli se nachází na vrcholu svého života, jestli klesá nebo stoupá apod.) a
 4. **hodnocení životní dráhy** (dodává hodnotící dimenzi – dobré vs. špatné – všem předchozím kategoriím, především dimenzi vertikální).
- **Pokuste se naplnit jednotlivé dimenze na příkladu vaší životní dráhy. Existují některé body životní dráhy, které by jiný člověk mohl hodnotit opačně než vy? Inspirovat se můžete např. u vymezení předmětu andragogiky jako orientaci dospělého člověka v kritických uzlech životní dráhy, kterou jsme popisovali v jedné z předchozích kapitol.**



Za objekt můžeme považovat studujícího, účastníka vzdělávací akce, podřízeného, klienta v poradenské instituci atd. Kromě charakteristik životní dráhy můžeme nacházet další **předpoklady**, které by měl andragog u vedeného objektu ověřit (Bartoňková, 2004):

- **zralost** – k tomu, aby mohl (nebo chtěl) být vzdělávaný, aby akceptoval příslušnou terapii či aby mohl zastávat danou pozici;
- **sociální situace** – tedy to, jaké role v současnosti zastává a které ovlivňují jeho jednání.

Možnosti přístupu k objektu a vztahů mezi subjektem a objektem jsou rozsáhlým tématem, věnujeme jim tedy níže samostatnou kapitolu.



5.3 Prostředky andragogické interakce

Mezi subjektem a objektem stojí prostředky – tedy určité nástroje či způsoby, kterými se informace šíří od subjektu k objektu. Jedná se zde o zprostředkovatele obsahu od subjektu k objektu. Do základních prostředků řadíme následující (Jůva, 2001):

- vyučování,
- prostředí,
- jazyk,
- masmédiá,
- práce,
- sociální skupina,
- hra a sport,
- umění.

Vyučování je základním prostředkem andragogické interakce – tato jeho důležitost odráží úzké vymezení andragogiky jako vzdělávání dospělých, které je jádrem i pro vymezení širší. U vyučování můžeme rozlišovat různé druhy forem (prezenční, distanční, kombinované) či metod (přednáška, seminář, workshop apod.). Jedná se zde o efektivní předávání vzdělávacího obsahu a je výrazně ovlivněno poznatky z oblasti didaktiky.

Prostředí andragogické interakce můžeme chápat dvojím způsobem – jako **fyzické** a jako **sociálně-psychologické prostředí**. U prvního vymezení se soustředíme na to, jak využít možnosti **fyzického prostředí** – např. rozvržení učebny, technického vybavení apod. a jak minimalizovat prvky tohoto fyzického prostředí, které by mohly interakci narušovat (např. hluk, nedostatek světla, velká vzdálenost či rušící prvky v okolí). Druhým

Prostředky andragogické interakce

Vyučování

Prostředí

vymezením prostředí je **sociálně-psychologické prostředí**, které můžeme zjednodušeně označit za atmosféru, která v interakci vládne. Jde tedy o nastavení vztahu mezi subjektem a objektem, objekty navzájem a všeho, co se těchto vztahů týká.

Jazyk hraje v andragogické interakci také velmi důležitou roli – je totiž prostředkem předávání informací (Bartoňková, 2004). U vysvětlení tohoto prostředku nejde jenom o srozumitelnost řeči, ale také o používání různé odbornosti jazyka, přičemž oba póly neadekvátní obtížnosti mohou být demotivující. Pokud používáme k účastníkům jazyk příliš složitý, hrozí naší interakci neporozumění – s pokračujícím neporozuměním pak klesá motivace poslouchat či snažit se pochopit (pokud bychom to přehnali, představte si, že na vás někdo dvě hodiny mluví jazykem, ze kterého rozumíte pouze několik základních slov). Se sníženou motivací se ale setkáme i na druhé straně – pokud někdo využívá jazyk na výrazně nižší úrovni, než na jaké je jazykové vybavení účastníků, klesá vnímaná důležitost informací tímto jazykem předávaných. Z jazyka se tak stává nejen nástroj komunikace, ale také motivace.

Masmédia Zvláštní postavení mají **masmédia**, a to především v tom, že mohou být sama vnímána jako subjekt působení – příkladem může být vzdělávací počítačový program, e-learningový kurz či edukační seriál v televizi či na internetu. Samotný subjekt, který obsah tvoří, je mnohdy skrytý za celým dílem, účastníky však často nebývá primárně vnímán. Další specifikum tkví v širokém záběru účastníků, které mohou masmédia oslovit. To je však spojeno také s minimální možností zpětné vazby od účastníků.

Práce Učit a vzdělávat, příp. se rozvíjet či podstupovat určitou terapii lze také prostřednictvím **práce**. Práce je aktivní činností dospělého člověka, při které dochází ke kontaktu s reálnými projevy získávaných vzdělávacích (či jiných) obsahů. Prací se člověk může **učit** (např. jak správně uchytit rajčata ve skleníku), **vzdělávat** (např. jak ovládat pracovní stroj) nebo ji **využívat jako terapeutickou pomůcku** (např. ve formě ergoterapie).

Skupina **Sociální skupina** je výrazným prostředkem andragogické interakce. Zařazením jedince do skupiny můžeme dosáhnout několika podpůrných cílů. Patří sem např. zvýšení pocitu sounáležitosti, možnost učení se z činnosti ostatních či zvyšování soutěživosti při dosahování vzdělávacích cílů. Skupiny jako prostředku sociální interakce bývá využíváno i při skupinových terapiích (např. drogově závislých apod.).

Hra **Hry** jako prostředku interakce využíváme z několika důvodů. Jedním z nich je možnost nastolení situace s reálnými psychickými a sociálními procesy – lidé u ní opravdu přemýšlejí a vztahují se k ostatním – a zároveň s nereálnými dopady – ve většině případů se prohra nebo výhra neprojeví v reálném životě (Svatoš, Lebeda, 2005). Těto kombinace pak můžeme při vzdělávání a rozvoji využít v případech, kdy umožňujeme účastníkům vyzkoušet si jednotlivé postupy a přístupy v představených situacích. Hra zároveň podporuje kreativitu účastníků a umožňuje, při správném nastavení, pohroužení jednotlivců do vzdělávací aktivity. Využívá se také např. v outdoor tréninku – teambuildingu a zkušenostním učení obecně.

Umění **Umění** můžeme zapojit jako výrazný prvek, spojený s energií emocí. Jednou z možností je využití umění jako **součásti prostředí** (viz výše), kde uzpůsobujeme působení jednotlivých prvků (např. hudby, obrazů či dalších) charakteru obsahu. Druhou možností je využití umění jako **terapie** založené na předpokladu, že v rámci jistých uměleckých projevů jedinců projevujeme často nevědomé procesy, probíhající pod pokličkou našeho vědomí. Řadíme sem např. arteterapii či muzikoterapii.

Jako další činitele andragogické interakce můžeme zařadit všechny **činnosti řízení a rozvoje lidských zdrojů** v organizaci či všechny činnosti a metody sociální práce. V první skupině tak můžeme najít výběr pracovníků, hodnocení pracovního výkonu, přípravu a realizaci kariérových plánů, péči o zaměstnance a další. V druhé skupině pak...

- **Jaké prostředky jsou specifické pro andragogickou interakci v práci sociálního pracovníka? Jaké nástroje může využívat?**

5.4 Kurikulum v andragogické interakci

Vymezení kurikula je, podobně jako další součásti andragogické teorie, ve své definici roztržité a ne zcela jasně formulované. Můžeme však pravděpodobně říci, že kurikulum je kontextem, který **obklopuje tři zbývající činitele** – subjekt, objekt a prostředky. Do kurikula tedy zařazujeme vztah mezi subjektem a objektem, prostředím, ve kterém se interakce odehrává (ať už ho definujeme jako technické či sociálně-psychologické prostředí), proces, ve kterém dochází k předávání obsahu od subjektu k objektu a i samotný obsah. Kurikulum můžeme chápat jako vzdělávací program či plán (v návaznosti jednotlivých kroků – viz projektování vzdělávací akce níže) nebo jako průběh studia a jeho obsah – tedy jako definici zkušenosti či obsahu, se kterým objekt ze vzdělávacího procesu odchází. Kurikulum by (zjednodušeně) mělo odpovídat na otázky proč, koho a v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakým očekávaným efektem vzdělávat, rozvíjet či jinak andragogicky působit. Ve své definici obsahuje **proces, prostředí i prostředky**, jimiž se dosahuje stanoveného cíle (Walterová, 1994).

Nemusíme se zde samozřejmě omezovat pouze na vzdělávání – vlastní kurikulum může mít i proces poradenský, rozvojový či terapeutický.

V andragogické interakci se setkáváme se čtyřmi činiteli – subjektem, objektem, prostředky a kurikulem, přičemž každý z činitelů sehrává v interakci svojí úlohu.



6 Přístupy k objektu andragogiky a teoretické přístupy ke vzdělávání dospělých



V této kapitole si ukážeme, jak jednotliví autoři navrhnou jednotliví autoři přistupovat k objektu, tedy dospělému člověku, v rámci andragogické interakce. Některé přístupy jsou si podobné, některé zcela vybočují z řady. Měli bychom si uvědomit, že každý autor vychází z určitého sociálně historického kontextu a jiného chápání funkce vzdělávání ve společnosti. Někteří autoři pohlížejí na přístup k objektu z pohledu více didaktického, teorie některých má spíše nádech filozofický či reformní. Věříme, že na konci kapitoly dokážete jednoduše (a někdy i více do hloubky) definovat přístupy jednotlivých autorů a teorií k funkci vzdělávání a vztahu mezi subjektem a objektem. Tato kapitola pak staví na znalosti termínů subjekt a objekt, se kterými je v různých podobách v kapitole pracováno.

6.1 Teoretické přístupy ke vzdělávání

Ještě než začneme hovořit o dílčí součásti celého procesu, tedy vztahu mezi subjektem a objektem, mohli bychom nastínit, jak je vzdělávání vnímáno v různých teoretických přístupech (např. k chápání fungování společnosti) a jakou roli má v těchto teoriích samotné vzdělávání. Tento široký kontext ovlivňuje i samotné přístupy, kterým se budeme věnovat níže a samozřejmě i teorie konkrétních autorů, které zmíníme dále.

Základní (sociologické) teorie, které využijeme k rozdělení pohledu na funkci vzdělávání, jsou následující:

- strukturální funkcionalismus,
- teorie konfliktu,
- interakcionismus.

6.1.1 Strukturální funkcionalismus

Společnost jako systém

Z pohledu strukturálního funkcionalismu vidíme **společnost jako strukturu vzájemně propojených prvků**, z nichž každý má svou specifickou funkci, která podporuje přežití celku. Jedince si tak můžeme představit jako ozubené kolečko ve složitém mechanickém stroji či jako součást živého organismu. Pro to, aby mohl celek fungovat, je třeba jedince adaptovat do systému tak, aby byly všechny funkce systému obsazeny a zastoupeny. Člověk je zde produktem sociálního systému, přijímá jeho kulturu, takže nové generace jsou integrovány do stávajícího systému, aniž by ho příliš narušovaly (Kubátová, 2009). V tomto pojetí je tedy **vzdělávání** závislou částí společnosti, spoluvytváří její strukturu a plněním svých funkcí přispívá k existenci a udržení celé společnosti. Funkce vzdělávání můžeme rozdělit do dvou skupin, do skupiny manifestních – tedy zjevných, zamýšlených a veřejně prezentovaných výsledků a latentních – nezamýšlených, neočekávaných a nepředvídatelných důsledků jednání (Keller, 1992).

Funkce vzdělávání

1. Manifestní funkce vzdělávání

- transmise znalostí,
- dosažení určitého sociálního statusu.

2. Latentní funkce vzdělávání

- transmise kultury,
- podpora sociální a politické integrace,
- uplatňování a udržování sociální kontroly,
- vzdělávání jako činitel změny,
- vzdělávání jako nástroj individuálního rozvoje,
- vzdělávání jako cesta k využití volného času.

Manifestní funkce vzdělávání je přenos znalostí – to je jasnou funkcí každého školského systému. Podobně je tomu i u dosažení sociálního statusu – díky dosaženému vzdělání jsme ve společnosti zařazeni na pozici s určitým statusem.

Manifestní funkce

Funkce latentní jsou funkce často skryté, nezamýšlené, které se ale přesto u vzdělávání objevují. Při transmissi kultury dochází k přenosu a osvojení norem a hodnot. Učíme se respektovat sociální kontrolu a poznáváme etablované sociální instituce. U politické integrace jde pak o převádění lidí z rozdílných rasových, etnických a náboženských skupin do společnosti, jejíž členové sdílejí identitu pocitu sounáležitosti. Vzdělávání také například hrálo historicky významnou roli v socializaci dětí imigrantů, tedy v procesu zvnitřňování norem a hodnot dominantní kultury. Výraznou roli hraje vzdělávání jako součást systému sociální kontroly. Prostřednictvím vzdělávání (působení andragoga) je člověk vpravován do sítě společenských norem, hodnot a sankcí. Prostřednictvím uplatňování sociální kontroly si vzdělávání osvojují nejrůznější znalosti a hodnoty, které pro ně mohou (jako pro zastávce určité pracovní pozice) v budoucnu hrát velice zásadní roli: zvnitřňují si objektivní pravidla společnosti (Bartoňková, 2004).

Latentní funkce

6.1.2 Teorie konfliktu

Autoři z oblasti teorie konfliktu se s funkcionalisty shodují v tom, že sociální instituce (tedy i vzdělávání) slouží k uspokojování základních sociálních potřeb. Podle přístupu teorie konfliktu však **většina sociálních institucí – a vzdělávání zvláště – slouží k udržování sociální nerovnosti**. Sociální svět je v kontinuálním zápasu a střetu (Bartoňková, 2004).

Teorie konfliktu

Zástupci teorie konfliktu se zabývají zkoumáním, jak různé sociální instituce (rodina, vláda, masmédiá, vzdělávání) mohou přispívat k udržení některých skupin v privilegovaném postavení a naopak jiných skupin v pozici podřízenosti (Kalenda, 2012). Shodují se v tom, že **vzdělávání je nástrojem elitní dominance** a umožňuje tedy určité skupině kontrolovat přístup k vyšším stupňům vzdělání, a tím i k nejdůležitějším pozicím ve společnosti, které jí umožňují rozhodovat o společnosti, a tedy i manipulovat s veřejností. Vzdělávání tak pomáhá udržovat, případně posilovat sociální nerovnosti. Člověk má v sobě potenciál, který ho často přesahuje, ale který může být realizován jenom v rámci jeho třídní pozice (Bartoňková, 2004).

Nerovnost

K obdobným závěrům dospívá i Bourdieuhova teorie kulturního kapitálu. Kulturní kapitál je předpokladem k dosažení určitého statusu. Bourdieu spolu s Passeronem se počátkem 60. let 20. století zabývali analýzou francouzského školství a následně podrobili velmi ostré kritice osvícenskou představu, podle níž je vědění samo o sobě faktorem emancipace a škola nástrojem sociálního vzestupu schopných lidí bez ohledu na jejich původ, tedy bez ohledu na jejich připsaný status (Bourdieu, 1998). Středoškolský a vysokoškolský **vzdělávací systém** funguje podle Bourdieuha a Passerona jako **nástroj selekce a sociální segregace** ve prospěch vyšších sociálních tříd na úkor nižších. Statisticky dokázali, že nejlepší studenti, studenti s nejhodnotnějšími diplomy a studenti nejprestižnějších škol

Kulturní kapitál

Vzdělávání jako selekce

Sociální kapitál

pocházejí z rodin buržoazie v takovém rozsahu, že to nemůže být náhodné. Pro úspěch ve škole není rozhodující samotný majetek rodičů, ale spíše vlastnosti prostředí, které s ním souvisí (například schopnost vyjadřovat se požadovaným způsobem, zvládnání praktik dominantní kultury, celkový styl vystupování atd.). Škola tak přeměňuje specifické kulturní a sociální dědictví po rodičích ve vlastní zásluhy potomků (tedy ve status získaný). Instituce vzdělání tak podle Bourdieuho přispívá k trvání a předávání dělby kulturního kapitálu, a tím i k trvání struktury sociálního prostoru (Bourdieu, 1998).

Analogicky ke kulturnímu kapitálu vymezuje Bourdieu ještě **kapitál sociální**. Jedná se o soubor těch zdrojů, které jsou vázány na existenci trvalé sítě vztahů a známostí a které v součinnosti s kapitálem kulturním působí při předávání sociální privilegizace ve společnostech, jež odstranily privilegia rodová.

V terminologii Bourdieuho by škola měla předávat technické kompetence a jejich získání potvrdit udělením diplomu. Ten bývá prezentován právě jako záruka technické kompetence. Ve skutečnosti je však osvědčením o kompetenci sociální. **Technická funkce školního vzdělávání tak pouze maskuje funkci sociální**. Bourdieu říká, že instituce vzdělání, o níž jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže nastolit určitou formu meritokracie, tak spíše spíše k tomu, aby skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou vytvořila skutečnou státní šlechtu (Bourdieu, 1998).



Pokud jste se nesečkali s pojmem meritokracie, pak vězte, že tento pojem znamená ohodnocení jednotlivců podle toho, jak jsou pro společnost důležití svou pozicí a jaký výkon na této pozici podávají (Kubátová, Znebejánek, 2008).

Vzdělávání je tedy tím faktorem, který pomáhá udržovat, příp. posilovat sociální nerovnost. V souvislosti s tím nemůžeme nezmínit ještě jeden významný termín, který je s touto problematikou velmi těsně spojen. Jde o tzv. **kredencialismus** (credentialism; credentials = diplom, akademická hodnota, pověřovací listina, doklad), což je termín používaný k popisu stálého **zvyšování nejnižší úrovně vzdělání**, kterou musí uchazeč o zaměstnání mít, aby mohl působit v určité profesní oblasti, v určitém zaměstnání. Požadavky na minimální úroveň vzdělání doloženou dokladem, resp. na formální kvalifikaci potřebnou pro ucházení se o určité pracovní místo, v posledních letech stále rostou. Tuto skutečnost můžeme považovat za symptom trendu profesionalizace povolání.



Příkladem může být i sociální práce. Původně se studovala na SŠ jako maturitní nástavba, v současné době zákon vyžaduje minimálně tříleté pomaturitní studium na vyšší odborné nebo vysoké škole. Podobné tendence můžeme pozorovat např. i u zdravotních sester.

Podle Collinse, který je autorem v této oblasti velmi významné knihy *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*, zaměstnavatelé zcela typicky tvrdí, že tyto změny jsou logickou odezvou na zvětšující se složitost v mnoha povoláních. V řadě případů dokonce zvyšují zaměstnavatelé požadavky jednoduše proto, že všichni účastníci dosahují daného minimálního standardu. Kredencialismus je tedy dalším faktorem, který **posiluje sociální nerovnost**. Podle Collinse je stále zvyšování požadavků na vzdělání doložené dokladem (tzn. tendence označovaná jako plíživý kredencialismus) částí bludného kruhu pro chudé a pro etnické minority. Především uchazeči z chudých a minoritních skupin obyvatelstva doplácí totiž na zvyšující se kvalifikační požadavky, protože nemají finanční zdroje potřebné k získání určitého stupně vzdělání (Bartoňková, 2004).

Pokud se pokusíme ke Collinsovu kredencializmu přidat Bourdieuho teorii kulturního kapitálu, pak můžeme vyslovit hypotézu, že pro lidi s nižším kulturním kapitálem je situace naprosto beznadějná. Podle Bourdieuho jim je v podstatě uzavřena cesta k získání vzdělání a podle Collinse bez určité úrovně vzdělání doložené navíc certifikátem mají zase velmi omezené možnosti na trhu práce.



6.1.3 Interakcionismus

Zatímco funkcionalisté a sociologové konfliktu analyzují společnost na makroúrovni, sociologové zastávající tezi interakcionizmu jsou mnohem více zaujati **každodenními formami sociální interakce**, v nichž vidí prostředek k pochopení fungování společnosti jako celku. Zkoumají sociální vztahy, sociální interakce **na mikroúrovni** – v malých sociálních skupinách. Vycházejí z předpokladu, že každý objekt lidského světa nese určitý význam. Člověk vytváří, konstruuje realitu a je svobodný v interakci. Představitelé interakcionistického přístupu tvrdí, že zvláštní charakteristikou sociální interakce je to, že lidské bytosti jednak reagují na činnost jiných lidí, jednak ji také nějak interpretují nebo definují. Řečeno jinými slovy, naše **reakce na něčí chování je založena na významu**, který tomuto chování přisuzujeme. Realita je tedy tvarována tím, jak ji vnímáme, přijímáme, jak ji hodnotíme a definujeme, je tedy sociálně konstruována (Kubátová, 2009).

Interakce

Jakým způsobem to však souvisí se vzděláváním a jak je tedy možné toto tvrzení aplikovat na oblast vzdělávání? K odpovědi na tuto otázku můžeme využít analogii se známým příběhem Lízy Doolittlové, kterou prof. Higgins přetváří v dámu. Snaží se změnit její řečový projev a naučit ji etiketu vyšší společnosti. Na základě této analogie se můžeme ptát, zda **je skutečně možné změnit něčí chování jednoduše tím, že s touto osobou zacházíme jinak**. Odpověď na tuto otázku bychom mohli najít např. prostřednictvím **etiketizační teorie** (tzv. labellingu) a **konceptu sebenaplňujícího se proroctví**. Lidé, se kterými jednáme určitým specifickým způsobem (a dáváme jim najevo naše očekávání – např. nějakou nálepkou – průšvihář, úspěšný atd. nebo vyřčením naší představy o nich samotných), mohou podle těchto teorií naše očekávání vyplnit. Rosenthal a Jacobson používají termín **efekt učitelova očekávání**, který vyjadřuje, že student může dosáhnout výkonu, je-li od něj tento výkon učitelem explicitně očekáván (Bartoňková, 2004).

- **Pokuste se najít příklad z oblasti sociální práce, který by model z předchozího odstavce dokumentoval.**



6.2 Základní přístupy k objektu andragogiky

Pokud bychom přesto chtěli navrhnout nějaké základní dělení přístupů k andragogickému objektu, tedy dospělému člověku, mohli bychom využít následující dělení, které se vžilo v českém kontextu. **Rozlišujeme přístupy na následující:**

Přístupy k objektu

1. **sociotechnický přístup,**
2. **emancipační/klientelový přístup,**
3. **komunikační přístup** (Bartoňková, 2004).

Pojmenování těchto přístupů se v literatuře různí a o jeho zdrojích se vedou diskuze. Jedním z možných je rozdělení přístupů podle zájmů, které má vzdělávání naplňovat a charakteru znalostí či vědění, o které v daném přístupu jde. Můžeme tak rozlišovat zájmy:

1. **instrumentální** (ve smyslu funkce znalostí jako nástroje),
2. **emancipační** (kdy vědění slouží k reflexi) a
3. **praktické** (vědění zde slouží k porozumění) (Carr, Kemmis, 2004).

Toto dělení pak koresponduje s terminologickým pojmenováním přístupů výše. V dalších variantách se můžeme setkat s termíny **instrumentálně-technický přístup**, **kriticko-emancipační přístup** a **interpretativní přístup** (Humble, Morgain, 2002).

Sociotechnický přístup

Sociotechnický přístup se rozvíjel v návaznosti na sociální inženýrství v 50. a 60. letech 20. století a byl pravděpodobně snahou o aplikaci přístupu přírodních věd do věd sociálních (Carr, Kemmis, 2004). V tomto přístupu **existuje někdo, kdo ví, jak se věci mají a jak by měly vypadat** – ví, jak zorganizovat situaci k dosažení změny a má k tomu moc i nástroje. Na druhé straně stojí **někdo, kdo má být veden, poučován**. K objektu je přístupováno spíše jednostranně, **sehora dolů**. Informace jsou předávány z jedné strany a objekt působí více jako nástroj poučeného subjektu. Tento přístup je charakteristický požadavkem změny a zároveň nedostatkem informací. Znalosti jsou zde nástrojem změny, která má být dosažena (Humble, Morgain, 2002).

Emancipační přístup

Reakcí částečně na tento přístup a částečně i na události končících 60. let je **přístup emancipační**. V tomto přístupu je kladen **důraz na autonomii člověka nebo skupiny**. Každý má právo na vlastní cestu rozvoje v rámci lidských práv. Majorita (většina) nesmí znásilňovat a omezovat minoritu (menšinu) tím, že by jí nutila své vzorce chování, své normy a hodnoty. Tento přístup předpokládá, že pokud jsou jedinci schopni vzhledu do způsobu, kterým je utlačován jejich život, jsou také schopni se formou individuálního nebo skupinového jednání emancipovat a **zbavit se těchto systémů útlaku** (Humble, Morgain, 2002).

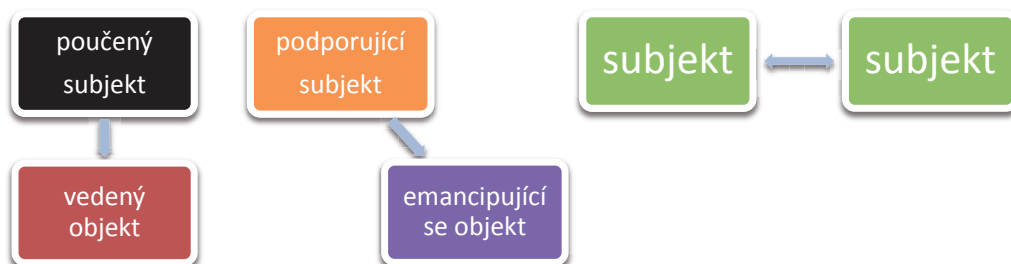


- **Dokázali byste přijít na to, jaké konkrétní události, které přispěly ke vzniku tohoto přístupu, jsme měli na mysli?**

Komunikační přístup

V 80. letech se setkáváme s přístupem komunikačním nebo interpretativním, který zdůrazňuje nezbytnost poznání principů komunikačního jednání pro optimalizaci vztahů mezi lidmi. Tento přístup je postaven na potřebě porozumět sobě a ostatním. Podle tohoto přístupu nelze předvídat společenský vývoj, nelze proto určit, zda vůbec, kam, koho a jak vést. Je ale možné poznávat, na jakých základech, jakými formami, jakými prostředky a s jakými významy mezi sebou lidé komunikují (Humble, Morgain, 2002). Dané poznání slouží k pochopení podstaty sociálního jednání lidí a podstaty fungování společenských výtvorů. Toto vymezení vztahu můžeme chápat jednak jako podklad pro zkoumání vztahu mezi subjektem a objektem, může být také základem pro takzvaný subjekt-subjektový vztah, který je charakterizován plnou rovností dvou základních činitelů andragogické interakce, tedy subjektu a objektu.

Tento vztah, stejně jako vztahy subjektu a objektu v dalších dvou přístupech, je zobrazen v následujícím jednoduchém schématu.



Obr. 1 Sociotechnický, emancipační a komunikační přístup k objektu andragogiky

Na schématu vidíme, jak se postupně **mění role subjektu a pozice objektu**. V posledním, tedy komunikačním, přístupu, se objekt dostává až na úroveň subjektu a stává se v interakci rovnocenným partnerem. Obtížněji se tak rozeznává, kdo koho vlastně vzdělává – jedná se spíše o vzájemný rozvoj v rámci dialogického vztahu.

Na začátku kapitoly o objektu andragogické interakce jsme zmínili, že se objekt může někdy stát i subjektem – právě toto je příklad, na který jsme naráželi.

- **Nepřipomíná vám toto popsání modality vztahů mezi subjektem a objektem některý z modelů předmětů z předchozího studia? Jak se k němu vážou teoretické přístupy k funkci sociální intervence či sociální práce?**



6.3 Přístupy k objektu andragogiky v teoriích jednotlivých autorů

Nyní si představíme, jak je možné k objektu v andragogice přistupovat. Některé níže uvedené teorie se vztahují přímo ke vzdělávání – jiné, jako např. Buber či Foucault, berte spíše jako analogii teorií těchto autorů, kterou můžeme v přístupu k objektu andragogiky pozorovat.



6.3.1 Malcolm S. Knowles

Malcolma Knowlese jsme zmiňovali už při definování andragogiky – Knowles andragogiku považuje za **umění a pomoc dospělým učit se**. S touto definicí je spojena i představa o přístupu k objektu, tedy dospělému v procesu učení. Knowles klade na objekt andragogické interakce velký důraz. Dospělým v procesu učení (či vzdělávání) by mělo být přizpůsobeno prostředí, ve kterém se tato interakce odehrává. Toto **prostředí** by mělo být **charakteristické úctou k účastníkům a mezi účastníky navzájem**. Měla by zde fungovat atmosféra vzájemné **důvěry a podpory, otevřenosti a upřímnosti**. Vzdělavatel zde působí jako **facilitátor**, tedy usnadňovatel vzdělávacích procesů, který využívá entuziasmus a zkušenosti účastníků (Knowles, 1985).

Knowles také představuje **model efektivního učitele**, který sestavil na základě svých zkušeností v neformálním vzdělávání.⁵ Při jedné své přednášce o astronomii zjistil, že znalosti, které studentům předává, pro ně nejsou tím pravým. Studenti obsah neshledávali zajímavým a informace spíše přejímali, než aby se je snažili aktivně získat. Knowles tedy přišel s nápadem. Zapojil do kurzu pozorování hvězd na střeše a položil studentům otázku, co je zaujalo, co je zajímá, o čem by chtěli vědět více. Míra zapojení studentů se rázem zvedla. Z této zkušenosti Knowles vyvodil tezi, že by se vzdělavatel měl spíše pokusit zjistit zájem vzdělávaných, než aby v nich vzbuzoval zájem o to, co jemu samotnému přijde zajímavé. **Vzdělavatelé by se měli více starat o pravý zájem účastníků než o to, co si oni sami (učitelé) myslí, že účastníky zajímá.**

Do tohoto modelu a modelu neformálního vzdělávání pak zapadá zřejmě nejznámější Knowlesův koncept, a to koncept tzv. **sebeřízené osobnosti** (self-directed

Knowles

Prostředí

Efektivní učitel

Sebeřízené učení

⁵ I když Knowles hovoří o vzdělávání informálním, užívané terminologii, např. podle organizace UNESCO, více odpovídá právě termín neformální vzdělávání. O rozdílech mezi neformálním a informálním vzdělávání pojednáváme dále.

person) a sebeřízeného učení. Knowles zde předpokládá, že studenti zažívají odlišné pocity při formálním vzdělávání ve školském systému a při neformálním vzdělávání, kde sami vyhledávají témata, která je zajímají. V této nové zkušenosti se **bouří proti závislosti**, kterou zažívali v systému formálního vzdělávání a pociťují potřebu zodpovědnosti a sebevzdělávání (Knowles, Holton, Swanson, 2012). Sebeřízená osobnost je pak, dle Knowlese, charakteristická svou **nezávislostí, samostatností a schopností se rozhodovat**. Sebeřízené učení pak podporuje tuto snahu o osamostatnění rozvojem schopností rozpoznat vlastní vzdělávací potřebu, zdroje k jejímu naplnění, dále pak schopností klást si náročné, ale realizovatelné cíle či přijímat a poskytovat zpětnou vazbu. **Úlohou andragoga je** pak, jak jsme naznačili výše, **vychovávat zralé dospělé**, kteří tyto schopnosti budou rozvíjet se snahou k vlastní transformaci (Knowles, Holton, Swanson, 2012).

*Pedagogika
vs.
andragogika*

Z těchto střípků teorie Knowles skládá i základní **rozdělení pedagogiky** (tedy řekněme formálního systému vzdělávání) a **andragogiky** (kterou bychom, v jeho pojetí, přibližovali spíše neformálnímu/informálními vzdělávání).

	Pedagogika	Andragogika
Student	Je závislý. Učitel je tím, kdo určuje co, kdy a jak je nutno nastudovat a pak to prověřuje.	Usiluje o nezávislost a sebeřízení. Učitel podporuje a povzbuzuje.
Zkušenosti studenta	Nejsou příliš cenné.	Bohatý zdroj pro studium.
Připravenost ke studiu	Studenti se učí to, co je od nich očekáváno společností, standardizace stud. plánu.	Studenti se učí to, co potřebují vědět – praktické využití.
Motivace	Vnější.	Vnitřní.
Orientace ke studiu	Studijní plán je sestaven dle předmětů, disciplín.	V centru je studium praktických problémů.

Tab. 3 Rozdíly mezi pedagogikou a andragogikou v podání M. Knowlese (1985)

Pedagogika je, podle Knowlese, přístupem, který nereflektuje osobnosti účastníků. Z toho pramení i podoba vztahu, ve kterém je **objekt závislý na vzdělavateli**. Ten předkládá obsah, který je stanoven společností univerzálně pro všechny účastníky. U těch pak funguje spíše **vnější motivace** – tedy formou určitého vnějšího donucení si obsahy osvojit. Studijní plán je sestaven jako logická struktura předmětů a disciplín, u kterých společnost předpokládá, že je studenti v budoucnosti využijí. Těžiště snahy vzdělavatele je zde soustředěno na efektivní transmisi (předání) obsahu účastníkům.

Andragogika oproti tomu usiluje o sestavení vzdělávání podle praktických problémů, které chtějí účastníci vyřešit. Získané znalosti a schopnosti jsou ihned využitelné samotnými účastníky. I proto je kladen větší **důraz na zkušenosti jednotlivců a sebeřízení**.

Z toho pramení motivace, kterou předpokládáme spíše vnitřní – sami účastníci se chtějí vzdělávat právě se záměrem obohatit svůj vlastní svět, jsou orientováni na přítomnost, na reálné problémy či touhy. Těžiště snahy vzdělavatele zde leží v rovině **usnadnění přístupu k obsahům**, které účastníci považují za důležité.

Pokud bychom chtěli shrnout Knowlesův přístup k objektu andragogické interakce, zdůraznili bychom zřejmě koncept sebeřízené osobnosti. Tu Knowles považuje za ústřední bod vzdělávání dospělých – dospělý si určuje, v čem a jak se bude vzdělávat. Přístup subjektu je zde usnadňující a podporující.

S Malcolmem Knowlesem je spojeno také znovuobjevení termínu andragogika v USA, jehož využívání silně zpopularizoval. Termín převzal od jugoslávského andragoga Dušana Savičeviče – k jejich setkání se váže poměrně vtipná historka, kterou Knowles popisuje následovně:

„A Yugoslavian adult educator, Dusan Savicevic, participated in a summer session I was conducting at Boston University. At the end of it he came up to me with his eyes sparkling and said, ‘Malcolm, you are preaching and practicing andragogy.’ I replied, ‘Whatagogy?’ because I had never heard the term before“ (Knowles, 1985).

V krátkosti – Knowlese na jednom setkání oslovil Savičevič s poznámkou, že to, o čem Knowles hovoří a co praktikuje je andragogika. Knowles odvětil něco ve smyslu „Cogogika?“, protože o tomto termínu dříve neslyšel.



6.3.2 Peter Jarvis

Peter Jarvis předkládá podobný koncept jako Malcolm Knowles. V jeho teorii (kromě širokého spektra dalších konceptů) **rozdělujeme mezi vzděláváním shora a vzděláváním sobě rovných** (Jarvis, 1985).

Jarvis

	VZDĚLÁVÁNÍ SHORA	VZDĚLÁVÁNÍ SOBĚ ROVNÝCH
CÍLE	Jedinec by měl být zasvěcen nebo udržen v sociálním systému a jeho kultuře. Potřeby systému musí být uspokojeny.	Jedinec by měl být podporován v dosažení svého potenciálu. Potřeby jedince by měly být uspokojeny.
ÚKOLY	Specifické a behaviorální úkoly.	Působivé, jasně vyjádřené úkoly.
OBSAH	Vybrán z kultury sociální skupiny těmi, kteří byli zmocnění skupinou. Zasvěcuje jedince do veřejně uznávaného vědění, jeho formy a struktury.	Vybrán z kultury sociální skupiny studenty, v souladu se zájmy studentů. Problém založený spíše na integrované než strukturované znalosti.

METODY	Didaktické. Učitel se snaží o kontrolu učebních výsledků. Úloha učitele je jasně vymezena a je považována za základ učení.	Usnadňující. Učitel nekontroluje učební výsledky. Role učitele není jasně vymezena a nepovažuje se za základ učení.
OHODNOCENÍ	Veřejná zkouška, konkurenční. Důraz na standardy.	Sebehodnocení, vzájemné hodnocení. Důraz na učení.

Tab. 4 Vzdělávání shora a vzdělávání sobě rovných (Jarvis, 1985).

U vzdělávání shora se blížíme pedagogice v pojetí Knowlese a u vzdělávání sobě rovných pak spíše Knowlesově andragogice. **Vzdělávání shora je zde více funkcí sociálního systému**, dochází zde k předávání znalostí (a také norem a hodnot), které společnost považuje za důležité pro své fungování a přežití. Z toho pramení i využívané metody a způsob ověření předání obsahu. **Ve vzdělávání sobě rovných jde pak spíše o uspokojení potřeb jednotlivců**, obsah vychází z jejich zájmů. Tomu odpovídá i způsob hodnocení – vzdělavateli může být (pokud to přeženeme) jedno, jaké obsahy v jaké kvalitě jsou osvojeny – daleko důležitější je, jak je a jejich kvalitu hodnotí samotní účastníci (Jarvis, 1985).

Učení

Důležitým bodem Jarvisovy teorie je **chápaní učení téměř jako synonyma vědomého žití**. Pokud se člověk učí, utváří svůj život. Právě charakteristika dospělého člověka jako samostatné bytosti (byť fungující ve společenském systému) je důležitá pro chápání andragogiky nebo vzdělávání sobě rovných. Jde o ujasňování vlastního života v rámci sociálních rolí, které zastává (Jarvis, 2009).

6.3.3 Stephen Brookfield

Brookfield

Stephen Brookfield je jedním z Knowlesových kritiků. Je opatrnější ohledně některých výroků či předpokladů o vzdělávání dospělých. K hlavním zásadám vzdělávání podle něj patří **dobrovolná účast na vzdělávání, vzájemný respekt a praktický přístup** k učení a vzdělávání. V tom se od Knowlese příliš neliší. Nabádá však k dalším výzkumům týkajícím se následujících oblastí:

- sebeřízené učení,
- schopnost učení se učit,
- kritická reflexe,
- zkušenostní učení.

Sebeřízené učení

V oblasti **sebeřízeného učení** bychom se měli více ptát, **jak si účastníci vytyčují vzdělávací cíle, lokalizují zdroje jejich naplnění, rozhodují o metodách** (Brookfield, 1986). Dále pak je důležité zjistit, jakou roli hrají interkulturní vlivy (tedy jak se liší sebeřízené učení a vzdělávání v rámci rozdílných kultur) a předchozí zkušenost. Na Knowlese reaguje zpochybněním předpokladů, že dospělí se učí vlastně rádi, jsou od přírody autonomními, sebeřízenými studenty. Také nesouhlasí s tím, že dobrá vzdělávací praxe vždy odpovídá potřebám vysloveným samotnými studenty (Brookfield, 1986).

Oblast učení se učit zůstává podle Brookfielda ve výzkumu **nejvíce pozadu**. Chybí zde definice toho, co znamená, že se dospělí umí učit.

Kritická reflexe, která je jedním z klíčových bodů Brookfieldova přístupu (Jarvis, Holford, Griffin, 2003), je spojením tří vnitřně provázaných procesů. Prvním je **zpochybnění selského rozumu**, které vede k dalšímu bodu. Tím je **zisk alternativního pohledu** na dříve samozřejmě chápané ideje, vzory chování a ideologie. Tyto kroky pak vedou k **poznání hegemonické stránky dominantních kulturních hodnot** podporujících moc. Brookfield se ptá, zda jakékoliv vzdělávání dospělých vede k tomuto zpochybnění selského rozumu a následnému rozeznání struktury moci, které mohou být vzděláváním bez povšimnutí předávány (Bartoňková, 2004).

Kritická reflexe

V oblasti **zkušenostního učení** Brookfield přichází s tvrzením, že **kvantita či délka zkušenosti nemá nutně vliv na její kvalitu nebo intenzitu**. Zároveň by neměla být chápána jako neutrální jev, ale jako jev upravený a tvarovaný kulturou. Staví se tak proti Knowlesovu tvrzení, že na zkušenosti dětí se nedá tolik stavět jako na zkušenosti dospělých. Mnohem větší důraz klade na rozpoznání kulturního zázemí účastníků, jejich národnosti a osobnosti, které hrají mnohem větší roli než rozdíly chronologického věku (Bartoňková, 2004).

Zkušenostní učení

Brookfieldova teorie uznává důležité zásady prostředí vzdělávání dospělých, zároveň je však opatrnější v chápání dospělých jako absolutně sebeřízených osobností. Není podle ní jisté, že účastníci dokáží nastavit vzdělávací proces tak, aby byl efektivní. Nový pohled naopak přináší chápání vzdělávání jako nástroje rozpoznání struktur moci, které na jedince mohou působit.

6.3.4 Jack Mezirow

Jack Mezirow (1991) svou teorií transformativního učení přináší podobný koncept, který Brookfield představuje ve své teorii kritické reflexe. **Rozlišuje tři úrovně učení:**

Mezirow

1. formativní učení,
2. reflexivní učení,
3. transformativní učení.

Ve fázi **formativního učení** dochází k **osvojování způsobu vidění světa**. Děje se tak prostřednictvím záměrného i nezáměrného učení v průběhu života. Vytváříme si určitou **významovou perspektivu**, která je souborem domněnek o světě, jiných lidech a o sobě. Tyto domněnky jsou založeny na naší minulé, nekriticky přijímané zkušenosti – právě díky nekritičnosti k těmto přijímaným zkušenostem dochází k deformaci a omezení naší významové perspektivy, která nás tak vede k žití v neuvědomovaném sebeklamu. V rámci utváření této perspektivy dochází i ke vzniku určitého **referenčního rámce** – tedy určité struktury vztahů, skrze kterou chápeme okolní svět. Referenční rámec je filtrem našeho vnímání a poznávání a určuje způsob naší interpretace nových zkušeností (Mezirow, 1991).

Formativní učení

Na druhé úrovni stojí **reflexivní učení**, které se objevuje ve chvíli, kdy v našem životě dochází ke změnám, které nezapadají do stávajícího referenčního rámce. Tento stav nastává ve chvíli, kdy dosavadní předpoklady vyhodnotíme jako neadekvátní nebo neplatné. Referenční rámec nám přestává být pohodlný, jednotlivé prvky do sebe nezapadají a my reflektujeme jisté neshody mezi jeho jednotlivými prvky (Mezirow, 1991).

Reflexivní učení

Za klíčový proces rozvoje v dospělosti Mezirow považuje **transformativní učení** (Mezirow, 1991; Mezirow, 2000). Jeho **výsledkem je nová perspektiva**, která je obecnější a ucelenější než perspektiva předešlá. S určitou pravděpodobností u ní můžeme očekávat,

Transformativní učení

že bude vhodnější pro řízení našeho jednání. Úlohou vzdělavatele vůči vzdělávanému je usnadnit tento procesu uvědomění si vlastních předpokladů a jejich podrobení kritice, na jejímž základě může dojít k transformaci těchto významových perspektiv (Mezirow, 1991). Je to jistá **podpora vzdělávaného k zpochybňování výsledku formativního učení**. Nemusíme zřejmě zdůrazňovat, že zde výraznou roli sehrává vzdělavatel a jeho přístup k objektu, tedy vzdělávanému či učícímu se.

6.3.5 Martin Buber

Buber Spíše filozofická teorie Martina Bubera **popisuje vztah člověka k lidem a věcem**. Podle Bubera **existují dvě základní slova**, nebo spíše slovní dvojice. Těmi jsou **JÁ-TY** a **JÁ-ONO**. Slovní dvojice **JÁ-ONO označuje vztah člověka k věcem**, které ho obklopují, ke světu, který se skládá z těchto věcí. Mohou se také objevovat i ve vztahu člověka k člověku v případě, že člověka považujeme za věc a chceme s ním zacházet podle svých potřeb, zkoumat ho, manipulovat a využívat ke svým účelům (Buber, 2005).

JÁ-TY Druhá slovní dvojice **JÁ-TY označuje zásadně vztah mezi dvěma osobami**. Člověk do tohoto vztahu vstupuje celou svou nejnítěrnější bytostí, uznává v něm svébytnou autonomii druhého. Klíčovým termínem je zde **dialog** oproti monologu, který vedeme ve vztahu k věcem (Buber, 2005). Vzdělávání by pak mělo fungovat na principu vztahu **JÁ-TY – vzdělavatel by měl tento vztah probouzet a podporovat**. Může se totiž stát, že i když by učitel chtěl ke vzdělávaným přistupovat ve vztahu JÁ-TY, vzdělávání mohou mít tendenci zůstat ve slovní dvojici JÁ-ONO. V tom případě snaha vzdělavatele nefunguje – právě proto by se měl vzdělavatel pokoušet ve vzdělávaných probouzet vnímání sebe jako JÁ ze slovní dvojice JÁ-TY (protože JÁ je zde chápáno na stejné úrovni jako TY) a ne jako ONO (Buber, 2005).

Buberův přístup směřuje velmi silně k nastolení **vyrovnaného vztahu mezi subjektem a objektem**, který se zde stává subjektem. Je vyrovnaným partnerem ve vztahu dvou JÁ, kde jsou oba subjekty uzavřeny v jedné slovní dvojici a tvoří tak jednu osobnost složenou z těchto dvou JÁ (Bartoňková, 2004).

6.3.6 Paulo Freire

Freire Snaha Paula Freireho je vedena k **osvobození jedinců od útlaku**, který je podporován vzdělávacím systémem. Freire přichází s konceptem **pedagogiky utlačovaných**, která vede k zachování stávající formy útlaku nad jednotlivci. Freire si klade otázku, jak osvobodit utlačované vrstvy lidí. Přichází s názorem, že **je nezbytné napřed přecíst svět**, než začneme číst slova (Freire, 1996). Důležité je **porozumět vlastnímu světu**, silám, které ovlivňují naše životy. Vzdělávání tak musí vycházet ze zkušenosti a potřeb studentů, a ne z nadřazených znalostí učitele.



- **Které z konceptů předchozích autorů bychom mohli považovat za podobné?**

Znalost světa pak, podle Freireho, vede k **síle tento svět měnit**. Dochází tím i k podpoře vlastní zodpovědnosti. Tato snaha o porozumění vlastnímu světu je potlačovaná stávajícím systémem vzdělávání, který Freire označuje jako bankovní systém vzdělávání (Freire, 1996).

Bankovní systém vzdělávání je charakteristický tím, že vyučující vkládají do studentů obsah. Studenti pak působí jako úložiště tohoto obsahu, který přijímají, memorují a opakuji. Nefunguje zde tedy žádná forma kritické reflexe (která by vedla k porozumění vlastnímu světu a jeho souvislostem). Vzdělavatelé mají pocit, že darují znalosti, což však ve svých důsledcích podporuje nevědomost vzdělaných o souvislostech života, který se jich týká. Místo toho přijímají znalosti o fungování světa vzdělavatelů.

Bankovní systém

Další důležitou součástí pedagogiky utlačovaných je **kultura ticha**, která je podporována právě jednostranným předáváním informací směrem k účastníkům vzdělávání. Tato kultura ticha je **reprodukována školou** a vede k tomu, že účastníci mají tendenci neklást otázky směrem k fungování vlastnímu světu i mimo vzdělávací systém. Tato kultura ticha vede k nemožnosti (či možná neschopnosti) ozvat se proti mocným (tedy těm, kteří určují, co vzdělavatelé vzdělaným předávají). To následně **brání, aby vzdělávání sloužilo utlačovaným**. Nástrojem pro porušení kultury ticha je **dialog** – ten vede k tomu, že přestávají existovat základní role ve vzdělávání. Přestává tak existovat učitel studentů a studenti učitele a vynořuje se nový termín – studující učitel mezi vyučujícími studenty. Velkou úlohu zde sehrává konkrétní životní zkušenost jednotlivců (Freire, 1996).

Kultura ticha

Výsledkem porušení kultury ticha a konceptu bankovního systému vzdělávání je **podpora síly měnit svět**. V důsledku narušení těchto struktur se objevují nezávislí, aktivní a odpovědní příslušníci společnosti, kterou dokážou proměnit. Tito členové společnosti jsou schopni klást si vlastní otázky (porušení kultury ticha) a sledovat vlastní zájmy narušením bankovního systému vzdělávání (Freire, 1996).

6.3.7 Ivan Illich

Základním konceptem, kterému se zde budeme věnovat, je Illichova snaha o **odškolnění společnosti**. Illich předpokládá, že stejně jako další systémy společnosti, i vzdělávací systém výrazně podporuje (mnohdy neúměrnou) sociální kontrolu nad jednotlivcem. **Školu** Illich považuje za **reklamní agenturu společnosti**, která chce, aby člověk uvěřil tomu, že potřebuje společnost právě takovou, jaká je. Tato role školy vede k pasivnímu přejímání společenského řádu, který nepodporuje ani rovnost, ani tvořivost. Důležitým termínem je u Illiche **skryté kurikulum** (Illich, 2000).

*Illich
Odškolnění společnosti*

- **Vzpomínáte, co všechno může znamenat termín kurikulum? Pokuste se po přečtení následujících řádků určit, co by tento termín znamenal u Illiche.**



Illich prezentuje představu, že velká část vzdělávacích obsahů, které škola předává, není spojená s výukou, tedy předáváním manifestních obsahů.

- **Cvičení paměti a pozornosti: vzpomínáte si, co se ukrývá pod termínem manifestní funkce vzdělávání? A jaká je druhá skupina funkcí vzdělávání?**



Podle Illiche je důležitou součástí vzdělávacího systému předkládat určitý **skrytý obsah**. Mohli bychom ho definovat jako snahu školy naučit účastníky vzdělávání **znát své místo a klidně sedět**. To, podobně jako u jiných autorů, vede k již zmiňovanému pasivnímu přijímání vlastní pozice ve společnosti a snížené možnosti s touto pozicí něco dělat. Požadavek na odškolnění společnosti pak vede ke snaze o odstranění této latentní

funkce vzdělávání. **Odškolením společnosti může dojít k odstranění skrytých vzorců moci**, které jsou na jedince uplatňovány (Illich, 2000).

6.3.8 Michel Foucault

Foucault

Poněkud mimo předcházející teorie stojí jeden z konceptů, který zpracovává Michel Foucault. Tímto konceptem je aplikace systému **Panoptikonu**, který přebírá od Benthama. Jedná se o architektonické uspořádání budovy, které popírá některé z původních funkcí vězení. Oproti původní snaze o uzavření, zbavení světla a skrytí vězně zachovává pouze funkci uzavření – zbylé dvě obrací. **Objekt je osvětlen a jasně viditelný**. Takovou budovu si můžeme představit jako věž, ve které sídlí dozorce, obklopenou průhlednými celami. Kdykoliv se tedy dozorce podívá do cely, vidí jasně, co dělá vězeň. Vězni zároveň nemají možnost ověřit si, zda se dozorce zrovna dívá do jejich cely či zda ve věži opravdu je. Důležitá je však možnost, že tomu tak je. Tato viditelnost se stává pastí – vězni se musí chovat, jako by ve věži dozorce neustále byl a bez ustání sledoval, co se v cele děje. **Moc**, podle Foucaulta, **musí být viditelná a zároveň neověřitelná**. Dohlížení tak může být permanentní ve svých účincích a nesoustavné ve své činnosti. Pokud si vězeň uvědomuje, že může být kdykoliv sledován, už ho sledovat nemusíme. Tento fakt vede ke snížení počtu nutných dohlížitelů a zvýšení počtu těch, kteří jsou pod dohledem (Foucault, 2000).

Viditelnost

Moc



- **Dokázali byste přijít na příklady z reálného života (např. vzdělávání nebo řízení lidských zdrojů), kde by mohl (nebo je) tento koncept využíván?**



*Příklad využití tohoto systému konceptu uplatňování moci můžeme najít např. u **distančního vzdělávání**. Tutor distančního kurzu má kdykoliv možnost zkontrolovat, které moduly kurzu si vzdělávaný objekt prošel – může tak např. zkoušku zaměřit směrem k tématům, která vzdělávaný neprošel či sledovat, s jakou časovou rezervou studenti zpracovávají distanční úkoly, které jim zadá. Dalším příkladem může být v současné době hojně využívané rozložení pracovišť v podobě tzv. **open office**. Prosazuje se také např. formou kontroly kvality přístupu k zákazníkům v podobě tzv. **mystery shoppingu**, kdy „dohlážitelé“ předstírají (např. v obchodě či call centrech), že jsou reálnými zákazníky. Pracovníci tak nedokáží odhadnout, zda se jedná o reálného zákazníka či dohlážitela. Chovají se tedy (s tímto vědomím) vždy tak, jako by se jednalo o dohlážitela. Možnost kontroly je neustálá, což způsobuje permanentní vliv na jejich výkon.*

Foucaultův přístup ukazuje možnost přístupu vzdělavatele/andragoga s cílem zvýšit efektivitu působení na výkon vzdělávaného.



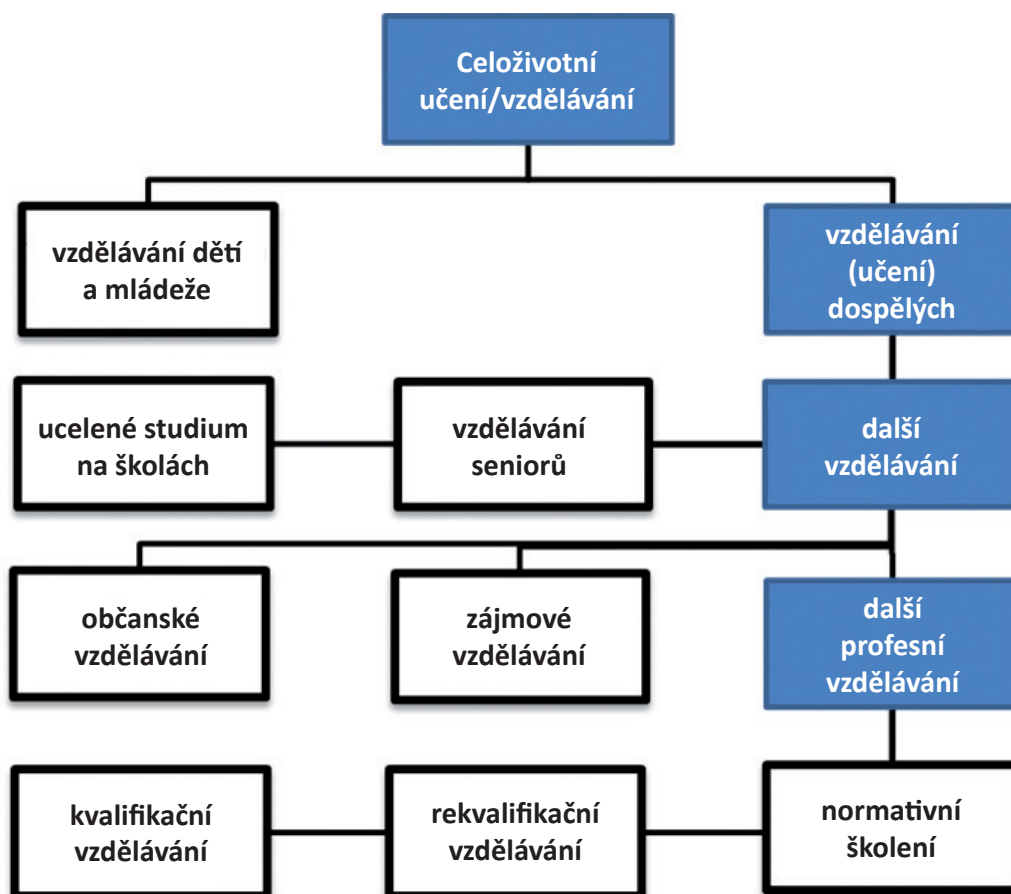
- **Pokuste se zamyslet nad jednotlivými teoriemi, najít společné body a seskládat je, např. podle obecných přístupů k objektu andragogiky či funkcí vzdělávání, jak jsme si je představili na začátku této kapitoly. Co mají jednotlivé teorie společného? Dokážete je seřadit podle míry subjekt-objektového schématu od nejvíce jednostranného k nejvíce partnerskému přístupu?**
- **Úkol je spíše intelektuálním cvičením. Nedělejte si starosti, pokud máte o svém modelu pochybnosti – ty nejsou nikdy na škodu.**

7 Kontext vzdělávání dospělých

Opět můžeme říci, že většina z dále formulovaných řádků nemusí být zaměřena nutně pouze na vzdělávání dospělých, ale i na další funkce, činnosti či oblasti. Jelikož je však vzdělávání ústřední kategorií (čemuž odpovídá i její užší vymezení), budeme kontext představovat právě s ohledem na vzdělávání dospělých. V této kapitole si představíme dva rozdílné kontexty – **kontext terminologický**, který slouží spíše ke strukturování pojmů a označení jednotlivých oblastí vzdělávání, a **kontext prostředí vzdělávací akce**, v rámci které vzdělávání probíhá. Představíme si také teorii W. Leirmana v podobě **pěti kultur ve vzdělávání**, které představuje jako obecné modely fungování vzdělávání ve společnosti.



7.1 Terminologický kontext



Obr. 2 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání (Palán, 2002)

Jak vidíme ve schématu, **celoživotní učení/vzdělávání** můžeme rozdělit na vzdělávání dětí a mládeže a vzdělávání v dospělém věku. To můžeme následně dělit na **ucelené vzdělávání na školách** (které spadá do systému formálního vzdělávání – jedná se např. o studium střední či vysoké školy). Dalším specifickým kontextem je **vzdělávání seniorů**, které je také samostatnou andragogickou disciplínou – spadají sem nejen zájmové kurzy, ale také akademie či univerzity třetího věku. Do **dalšího vzdělávání** pak zahrnujeme

Terminologický kontext

občanské vzdělávání, kde můžeme najít vzdělávání k rodičovství, demokracii, zdravému životnímu stylu apod. Pod **zájmovým vzděláváním** můžeme nalézt umělecké disciplíny, odborné zájmové vzdělávání či vzdělávání zájmových sdružení. Jde vlastně o vzdělávání v jakémkoliv zájmu, který jedince naplňuje. Často plní funkci sociální a přispívá k pocitu smysluplně stráveného volného času. Do **dalšího profesního vzdělávání** řadíme oblasti, které jsou striktně spojeny s výkonem profese. Do **kvalifikačního vzdělávání** je umístěno nejen zvyšování a prohlubování kvalifikace, ale také její inovace či specializace a další. Do **rekvalifikačního vzdělávání** spadají činnosti zaměřené na získání nové kvalifikace či obnovení kvalifikace. **Normativní školení** nebo kurzy se týkají činností, které jsou povinné (stanoveno např. zákonem).



Do této skupiny řadíme naplňování různých vyhlášek pro odbornou způsobilost (např. pro elektrikáře, svářeče apod.), kurzy bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární ochrany či způsobilosti výkonu povolání.

7.2 Prostředí vzdělávací akce

Vzdělávací akce, nebo také projekt vzdělávací akce je souhrn kroků, které vedou k naplnění či uspokojení vzdělávací nebo rozvojové potřeby. Jedná se tedy např. o kurz zaměřený na výuku cizího jazyka, kurz účetnictví či projektového managementu. Objevovat se mohou také akce rozvojové, které rozvíjejí specifické dovednosti, většinou zaměřené na interpersonální oblast – kurzy efektivní komunikace, asertivity či vedení porad.

Kontext vzdělávací akce se skládá ze tří úrovní:

1. Obecné prostředí.
2. Pracovní/úkolové prostředí.
3. Prostředí organizace.

7.2.1 Obecné prostředí

Obecné prostředí

Obecné prostředí je nejširším vymezením kontextu vzdělávací akce. Můžeme zde rozlišovat vlivy:

- sociodemografické,
- ekonomické,
- technologické,
- politické/legislativní (Bartoňková, 2010, s. 23).

Sociodemografické prostředí

Sociodemografické prostředí

Tyto vlivy nám na obecné úrovni určují, jak bude výsledná akce vypadat. Sociodemografické prostředí můžeme využít jako **ukazatel charakteristiky a kvality lidského kapitálu**, se kterým můžeme počítat – buď pro vzdělávání, nebo pro budoucí spolupráci.



Pokud tedy např. zjistíme, že na trhu práce je vysoká nabídka pracovníků, kteří mají dostatečnou kvalifikaci, budeme přemýšlet, do jaké míry má smysl investovat finanční prostředky do vzdělávání vlastních stávajících zaměstnanců. Pro stát může tato informace sehrát důležitou roli při plánování sociální a vzdělávací politiky – např. připravit se na stárnutí populace, úbytek odborníků v určité oblasti, příp. přetlak v oblasti jiné.

Ukazatelem kvality lidského kapitálu je tzv. **funkční gramotnost**, která je považována za přesnější indikátor než úroveň dosaženého vzdělání. Funkční gramotnost můžeme definovat jako **schopnost participovat na světě informací, schopnost aktivně zacházet s informacemi a efektivně jich využívat** (Rabušicová, 2002). Právě informace se stávají hybnou silou současné společnosti, schopnost zapojit se do tohoto světa je tedy klíčová. V oblasti (funkční) gramotnosti (a nejen dospělých) proběhlo již několik výzkumů. U nás nejznámější jsou pravděpodobně výzkumy IALS (1994) a SIALS (1998), nejaktuálnější pak PIAAC (2010–2013).

Funkční gramotnost

Ve výzkumu SIALS, kterého se zúčastnila i Česká republika, došlo k zajímavému zjištění. Výsledky ČR vykazovaly menší rozdíly v dosahované funkční gramotnosti mezi jednotlivými vzdělanostními úrovněmi, než ve většině zúčastněných států. Zároveň z výzkumu vyplynulo, že lidé s vysokoškolským vzděláním jsou na tom v porovnání s vysokoškolsky vzdělanými jedinci z jiných zemí hůře s funkční gramotností, než kdybychom porovnali respondenty se středním a nižším vzděláním. To neznámá, že by vysokoškoláci v ČR dosahovali nižší úroveň funkční gramotnosti, než lidé s nižším vzděláním. V ostatních zemích však dochází většinou k většímu rozvoji funkční gramotnosti vlivem VŠ studia, než u nás. Nejhorší byla v ČR rozvinuta tzv. literární gramotnost, nejlépe pak gramotnost numerická (Rabušicová, 2002). Spolu s gramotností dokumentovou tvořily tyto složky tři základní kategorie, které byly v průzkumech IALS a SIALS zkoumány – jejich bližší popis naleznete níže.



Jako základní složky funkční gramotnosti definovaly výzkumy IALS následující položky:

- **literární gramotnost** – tedy schopnost nalézt a porozumět informacím z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace (úvodníky, recenze, eseje atd.);
- **dokumentová gramotnost** – schopnost potřebná k vyhledání a využití přesně vymezené informace obsažené v nějakém dokumentu (žádost o zaměstnání, jízdní řád, daňové přiznání atd.);
- **numerická gramotnost** – dovednost manipulovat s čísly, tedy aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené v různě složitých materiálech, například v grafech, tabulkách či zprávách (Palán, 2002).

Složky funkční gramotnosti

Ekonomické prostředí

Charakteristika ekonomického prostředí ovlivňuje kontext vzdělávací akce velmi výrazně. Jiné investice do vzdělávání plynou při vzestupu ekonomiky, jiné při recesi. Častým krokem při ohrožení výkonnosti národní ekonomiky je zastavení přílivu investic organizací do vzdělávání. Tento krok je logický – organizace často potřebují pokrýt nutné výdaje na materiál, výrobu či činnost. Zároveň však může být, právě v časech neklidné ekonomické situace, krokem zpět. Zastavením vzdělávání vlastních zaměstnanců může organizace přijít o důležitou konkurenční výhodu, která se může v období nedostatku zakázek projevit jako klíčová.

Do ekonomického prostředí můžeme zařadit i nastavení vztahu mezi organizací a státem – výše daní, ekonomické zvýhodnění některých činností (např. vzdělávání), granty či jiná podpora mohou výrazně promlouvat do plánování vzdělávání. Zároveň velmi záleží na tom, kolik subjektů je do financování vzdělávání zapojeno – od státu (nebo v našem případě ještě výše – EU), přes kraje, obce, profesní a zájmové organizace až k samotnému účastníkovi. Na všechny tyto subjekty může být rozložena finanční váha každého kurzu.

Ekonomické prostředí

*Technologické prostředí***Technologické prostředí**

Technologické prostředí **ovlivňuje vzdělávání ve dvou směrech**. Jednak nám **nabízí nové možnosti, které můžeme didakticky využít** v samotném procesu – můžeme používat různé vizualizace (počítačové prezentace, videotrénink či zobrazení pokročilých 3D simulací ve výrobním prostředí atd.). Zároveň se ale technologický pokrok **promítá i do samotné potřeby vzdělávání**. S vývojem přicházejí nové (ná)stroje, jejichž ovládání často není banální záležitostí a odlišuje schopného pracovníka od toho, který na danou práci nestačí.



- **Pokuste se zamyslet, kterou technologickou změnu vnímáte v posledních 30 letech jako změnu s největším vlivem na vzdělávání.**

*Legislativní prostředí***Politické a legislativní prostředí**

Tato specifikace obecného prostředí je spojena s mantinely, se kterými musíme v dané oblasti (v tomto případě ve vzdělávání) počítat či s pravidly, která musíme respektovat. Politické prostředí např. ukazuje, jaká je **podpora vzdělávání dospělých výkonnou mocí**, jaká je vedena rétorika směrem ke vzdělávání dospělých a jeho jednotlivých oblastech (viz terminologický kontext dospělých). Legislativní prostředí pak určuje, jak je vzdělávání zakotveno v jednotlivých **zákonech a vyhláškách** (např. co jedinec potřebuje pro to, aby mohl být vzdělávatelem dospělých).

7.2.2 Pracovní prostředí*Pracovní prostředí*

Toto prostředí se týká bližšího prostředí kolem organizace. Do systému vzdělávání zde mohou, často nepřímo, promlouvat vnější subjekty, se kterými organizace přichází do kontaktu. Těmito subjekty jsou např. **dodavatelé, klienti, konkurence či místní regulátoři** – nejčastěji úřady místní samosprávy (Bartoňková, 2010).



- **Pokuste se přijít na to, jak mohou výše uvedené subjekty ovlivňovat podobu vzdělávací akce.**

7.2.3 Prostedí organizace*Prostedí organizace*

Finální podobu vzdělávací akce určuje nastavení uvnitř organizace. Do výsledku se zde promítají nejen náležitosti se vzděláváním spojené – jako např. způsob identifikace vzdělávacích potřeb či nastavení systému evaluace. Výraznou roli zde sehraává také organizační struktura, firemní kultura či soubor vyhlášek a nařízení, které se vzdělávání týkají nepřímo.

Všechna tato tři prostředí musí brát ten, kdo sestavuje vzdělávací akci, v potaz. Výsledek je tedy vždy souhrnnou reakcí na kvalitu lidského kapitálu vně organizace, ekonomickou situaci, současný technologický vývoj společnosti, legislativní prostředí s přihlédnutím k požadavkům klientů, možnostem dodavatelů či pozici konkurentů. Konkrétní podoba odráží fungování organizace – její normy (psané či nepsané), finanční kondici či důslednost při stanovování vizí a strategií a jejich naplňování rozvojem vlastních lidských zdrojů.

7.3 Kultury ve vzdělávání

Tato kapitola by pravděpodobně zapadla i do kapitoly o přístupu k objektu andragogické interakce. Z důvodu komplexnosti popisu jednotlivých vzdělávacích kultur ji však zařazujeme do kontextu vzdělávání. Můžeme jí v tomto duchu navázat na kapitolu předchozí, a to konkrétně na prostředí organizace. Celý koncept pochází od Waltera Leirmana (1996). Leirman **za kulturu označuje souhrn hodnot a norem, identit chování a způsobů předávání obsahu**. Rozlišuje pak pět základních modelů vzdělávání dospělých, které je možno pozorovat v historii vzdělávání. Jsou jimi:

- kultura expertů,
- kultura inženýrská,
- kultura prorocká,
- kultura komunikativní a
- kultura hry.



7.3.1 Kultura expertů ve vzdělávání: síla vědění vede k moci nad životem

Tato kultura spočívá v prastaré myšlence, že **vzdělání přiměje lidstvo k překonání své nevědomosti pravým věděním**. Učitel je v této souvislosti považován za někoho, kdo má autoritu ne nezbytně od sebe samého, ale je zplnomocněn z tradice. **Učitel – expert** – je interpretem, překladatelem, prostředníkem, vypravěčem. Přijímá pozici experta a informátora, jeho silnou stránkou je odbornost, představuje autoritu vědění, kterou ten, kdo se učí, musí akceptovat. Expertní přístup je kombinací úcty před obsahem vyučování, které je posvěceno svými základy a vývojem s respektováním individuality příjemce. Obsah je žákům spíše nabízen než žáky tvořen, ale způsob, jakým žáci pracují s tímto obsahem, je progresivní, protože jim není určován postup.

Kultura expertů

7.3.2 Kultura inženýrská: vzdělávání orientované na činnost mění svět

Od 60. let je kritika kultury expertů stále častější a hlasitější (připomeňme si emancipační přístup k objektu andragogické interakce). Rozvinuté industriální společnosti potřebovaly více než jen rozšíření znalostí. Inženýrská kultura spočívá na třech předpokladech:

- **na pevné víře v samostatnost a asertivitu** občanů v demokratické společnosti;
- na empiricky podloženém zjištění, že **lidé chtějí učit během celého života** a že jsou toho schopni;
- na očekávání, že všechny hlavní problémy člověka a společnosti mohou být **vyřešeny prostředky plánované sociální změny**.

Člověk v inženýrské kultuře už nerozvíjí samostatné nástroje či chování při dosahování specifických cílů, ale objevuje celkové vztahy mezi objekty a chováním, aby je řídil a ovládal. Takto moderní **člověk rekonstruuje celý svůj svět**. Jinými slovy, stává se inženýrem svého světa. Vzdělávání bylo pouze jednou z oblastí, kde tento model mohl být aplikován. Ve skutečnosti to znamenalo počátek inženýrského (sociotechnického) přístupu v oblasti vzdělávání. **Vzdělavatelé se stali těmi činiteli změny**, kteří vlastní obsah vzdělávání a ovládají proces poznávání. Dostávali se do interakce se skupinami klientů, kteří dávali najevo svou potřebu učit se nebo byli nuceni si ji uvědomit a byli

Kultura inženýrů

ochotni strategicky pracovat na vytváření žádoucí změny za pomoci systému vzdělávacích činitelů či systému služeb. Pozornost byla věnována také prostředí, ve kterém se proces změny uskutečňoval a zvláště problémům odporu vůči změně a přenosu účinků učení zpět do původní „domácí“ situace.

7.3.3 Kultura prorocké výchovy: pouť k novému nebi a nové zemi

Kultura proroků

Tato kultura je jednou z typických reakcí na krize a pohromy v minulosti i v současnosti. Můžeme si ji představit jako výzvu světu výchovy a vzdělávání, aby pomáhal napravovat, nebo alespoň chránil před takovými událostmi. Jakýsi „hlas veřejnosti“ požaduje, aby byly prostřednictvím výchovně vzdělávacích postupů **vštěpovány a upevňovány pozitivní hodnoty a humanitární přístup** (typické prvky prorocké kultury najdeme v období českého národního obrození). Obrazem člověka a společnosti ovlivněné prorockým vzděláváním je poutník, hledající hodnoty a normativní orientaci. Souběžně je zde společnost viděna jako morální komunita ohraničená etickými normami a specifickými pravidly činnosti a konečně perspektivami osvobození od omezení současného světa. Proces vzdělávání je zde učením podle **morálního modelu**, reprezentovaným například Písmem, ekologickým hnutím, nebo charismatickým vůdcem. Základní schopnosti prorockého učitele nespočívají na prvním místě na expertizách nebo na legitimních pozicích, ale na jeho charismatu a na žákově identifikaci s morálním modelem.

7.3.4 Kultura komunikativního vzdělávání: být znamená komunikovat, učit se znamená vést dialog

Komunikativní kultura

V postmoderních diskusích, které se týkají kultury a vzdělávání počátku 90. let 20. století, slyšíme slova jako rozervanost, vzájemné odcizení, velký bod obratu, konec velké diskuse, konec modernismu. **Člověka je možno osvobodit nenásilným dialogem.** Hlavním cílem je nadále rozvíjet a posilovat kapacity komunikativního jednání (stimulovat komunikativnost), což znamená jednak vést dialog o světě lidského života a uvnitř něj a současně prosazovat své výrazné zájmy vůči vnějšímu světu. V tomto smyslu je posláním vzdělávání napomáhat lidem, aby se stali **autentickými a objektivně naslouchajícími činiteli**, a stimulovat budování konsensu proti všem formám kolonizace a fragmentace. Ústřední kategorií komunikativní kultury vzdělávání je pojem učení – chápaný jako **otevřené zkušenostní učení, empatie**, je to otevřenost ve vyjádření sebe samého, otevřenost pro zkušenosti jiných lidí. Vzdělavatel tu zaujímá pozici komunikátora a motivátora, vzdělávání jsou mu partnery v komunikaci a podobají se odborníkům na svůj vlastní životní svět a partnery v komunikaci. Síla kultury komunikativního vzdělávání a učení spočívá v posilování individuálního, sociálního a kulturního životního světa člověka. Komunikativní kultura je založena na zkušenosti; odolává jak subjektivismu, tak i totalitarismu, a distancuje se od vnějších tlaků; k rozhodnutím se dospívá konsensem. Na druhé straně má komunikativní kultura i své slabé stránky: vyžaduje mnoho času, často je strategicky slabá či naivní ve svém očekávání bez použití finančních prostředků a moci. Může zplodit pokušení estétství, tj. sklon kultivovat výraz pocitů a osobní volbu aktivit a nedokázat dovést účastníky k bohatým tradicím analýzy a argumentace. Z tohoto pohledu není komunikativní vzdělávání vzdělávací kulturou par excellence, ale pouze jednou z kultur blízkou všem ostatním.

7.3.5 Kultura hry: kultura hravého učení a vzdělávání

Kultura hry vznikla jako poslední – Leirman (2009) ji zařazuje až do revize své knihy o původních čtyřech kulturách. U této kultury Leirman předpokládá, že **hra je uplatňováním a rozvíjením svobody**, která je jednou z hlavních hodnot v této kultuře. Jde o nesvázaní činnosti explicitním cílem. Tento cíl je stanoven pouze volně a expresivně – poskytnutí dostatečného prostoru pro rozvoj kreativních jedinců pro svobodný svět. Učení či vzdělávání je pak zaměřeno na objevování, které nemá jasnou strukturu – vzdělavatel pak v tomto procesu sehrává roli usnadňovatele – facilitátora – či poskytovatele zpětné vazby.

Kultura hry

Kultura / Dimenze	Kultura expertů	Inženýrská kultura	Prorocká kultura	Komunika-tivní kultura	Kultura hry
Pohled na člověka a na společnost	Homo sapiens Osvícená společnost	Homo faber Profesionalizovaná společnost	Homo viator Morální společnost	Homo dialogalis Komunika-tivní svět	Homo ludens Hravý kreativní člověk
Hlavní cíle, poslání	Vzdělávat kritické občany pro osvícenou společnost	Zdokonalení činnosti – vycvičit dovedné pracovníky	Výchova morálního vědomí	Stimulovat komunikativnost	Žádný explicitní cíl Formování kreativních lidí pro svob. svět
Pozice vzdělavatele	Expert, informující	Plánovač, manažer procesů	Podněcovatel, morální příklad	Komunikátor, usnadňovatel	Facilitátor, instruktor
Pozice vzdělaného	Řešitel problémů	Vykonává rozhodnutí, provádí věci	Vytváří mínění, morální činitel	Zkušený expert, partner	Kreativní průzkumník objevitel

Tab. 5 Pět kultur ve vzdělávání (Leirman, 2009)

- **Dokázali byste vymyslet příklady pro jednotlivé typy kultur? Kde v sociální práci (nebo u koho) bychom mohli najít expertní, inženýrský či prorocký přístup? Kde se uplatňuje přístup komunikativní či kultura hry?**

Andragogický kontext je bohatý nejen různými dimenzemi pohledu na něj, ale také svojí definicí v jednotlivých prostředích či organizacích. Prostředí vzdělávací akce se týká spíše užšího vymezení andragogiky, kultura ve vzdělávání pak ukazují na možné podoby této interakce.

Závěr



Místo závěru bychom vás chtěli ocenit. Pokud jste došli až sem, jste vytrvalí. Pokud navíc většinu textu chápete, jste přemýšliví. Pokud jsou vám naopak některé části nejasné, nezafrčte – jistě bude prostor vysvětlit je na tutoriálech k disciplíně či je doplnit o informace z dalších předmětů, které tento text doplní a učiní je v některých ohledech srozumitelnějším.



Co důležitého byste po prostudování tohoto materiálu měli určitě znát a umět?

Měli byste umět definovat andragogiku v jejích modalitách, vyjmenovat a vysvětlit pojetí jejího předmětu, vhodně pojmenovat jednotlivé přístupy k objektu andragogiky a znát body jejího historického vývoje. Také byste měli dokázat situačně aplikovat přístupy k andragogickému objektu, připravit vzdělávací akci ve všech jejích krocích. Neméně důležitá je schopnost posoudit vhodnost užití jednotlivých prostředků andragogické intervence, argumentace v diskuzi o legitimizaci andragogiky a vysvětlit zařazení andragogiky do širokého kontextu jejího pojetí. Pokud v některém z témat tápete, klidně se v textu vraťte na ono bílé místo – možná vám po přečtení celého textu bude více srozumitelné.

Nyní už víte, co je andragogika – tedy alespoň na té úrovni, abyste dokázali ukojit zvědavce z vašeho okolí, kteří se dotazují, co že to vlastně studujete. Jak však název textu napovídá, jedná se o úvod. Obsáhnout celou šíři předmětu (nebo jeho obecného jádra) by stále zabralo mnohem více stránek. Navíc i v andragogice platí, že čím více toho víte, tím více oblastí, o kterých spíše jen tušíte, se před vámi otevírá a čeká, až vstoupíte do jejich světa.

Seznam použité literatury

- Bartoňková, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, 2004.
- Bartoňková, H. Andragogika jako věda induktivní, interdisciplinární a transdisciplinární. In *AUPO Sociologica – Andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 77–98.
- Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
- Beneš, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997.
- Beneš, M. *Andragogika: filozofie-věda*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001.
- Bourdieu, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
- Brookfield, S. The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 1984, Vol. 34, No. 4, 1984, s. 185–196.
- Brookfield, S. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. 2. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- Buber, M. *Já a Ty*. Praha: Kalich, 2005.
- Carr, W. – Kemmis, S. *Becoming Critical*. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- Dočekal, V. Současný andragogický diskurz. *Andragogická revue*, 1/2009, s. 5–11.
- Dočekal, V. Institucionalizace andragogického diskurzu. In *ACTA ANDRAGOGICA*. Bratislava: UK, 2013, s. 79–86.
- Dopita, M. Vzpomínka na doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 5, s. 1014–1016.
- Foucault, M. *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin, 2000.
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. 3. vyd. London: Penguin Books, 1996.
- Geist, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria, 1992.
- Giddens, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.
- Hanselmann, H. *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zurich: Rotapfel, 1951.
- Henry, G. W. Malcolm Sheperd Knowles: *A History of his Thought*. New York: Nova Science, 2011.
- Humble, Á. M. – Morgain, C. A. Placing Feminist Education Within the Three Paradigms of Knowledge and Action. *Innovative Strategies & Techniques*. 2002, Vol. 51, No. 3, s. 199–205.
- Illich, I. *Odškolnění společnosti*. Praha: SLON, 2000.
- Jarvis, P. *The Sociology of Adult & Continuing Education*. London: Croom Helm, 1985.
- Jarvis, P. *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge, 2009.
- Jarvis, P. *Andragogika a pedagogika: přehled*. Olomouc: AEDUCA, 2011.
- Jarvis, P. – Holford, J. Griffin, C. *The Theory & Practice of Learning*. 2. vyd. London: Routledge, 2003.
- Jochmann, V. Výchova dospělých – andragogika. In *AUPO: Varia Sociologica et Andragogica*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992, s. 11–22.
- Jůva, V. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2007.
- Kalenda, J. Rovné příležitosti ve vzdělávání optikou teorie Pierra Bourdieu. IN *AEDUCA* 2012. 1. vyd. Olomouc: UP, 2013. (rukopis v recenzním řízení)
- Keller, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 1992.
- Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick J. D. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 2006.



- Knowles, M. S. *Andragogy in Action*. 2. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Knowles, M. S. – Holton, E. F. – Swanson, R. A. *The Adult Learner*. 7. vyd. New York: Routledge, 2012.
- Komenský, J. A. *Vševýchova*. Praha: Státní nakladatelství, 1948.
- Kratochvílová, E., a kol. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě, 2007.
- Kubátová, H. *Sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
- Kubátová, H. – Znebežánek, F. *Základy sociologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.
- Learning: The Treasure Within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultrual Organization, 1996.
- Leirman, W. *Five Cultures of Learning and Education: From Expert to Homo Ludens. A Complementary Synthesis* [online]. 2009. [cit. 2013-5-1].
- Leirman, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum, 1996.
- Lifelong Learning for All*. Paris: OECD, 1996.
- Liotard, J. F. *O postmodernismu*. Praha: AV ČR, 1993.
- Matulčík, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print, 2004.
- Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow, J. *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Nakonečný, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
- Németh, B. – Pöggeler, F. *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
- Palán, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002.
- Průcha, J. – Veteška, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012.
- Prusáková, V. Andragogika ako veda o výchove a vzdelávání dospelých. In *Člověk a společnost na přelomu tisíciletí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc, 1998, s. 468–471.
- Rabušicová, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002.
- Savičevič, D. *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999.
- Selznick, P. A. *Humanist Science: Values and Ideals in Social Inquiry*. Stanford: Stanford Univerzity Press, 2008.
- Svatoš, V. – Lebeda, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005.
- Šimek, D. Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor* 4 (7), 1995, č. 2–3, s. 97–99.
- Šimek, D. Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: UP, 2005, s. 290–293.
- Škoda, K. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Karolinum, 1996.
- Výrost, J. – Slaměník, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008.
- Walterová, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society* [online]. 1995. [cit. 2013-5-1].

Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.
Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.
Prof. PhDr. Dušan Šimek

Základy andragogiky pro sociální pracovníky

Určeno pro formu studia a studijní program (obor):
Sociální práce, kombinované studium

Výkonný redaktor doc. Mgr. Jiří Špička, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová
Jazyková redaktorka VUP
Návrh sazby Mgr. Petr Jančík
Technická redakce VUP
Návrh obálky agentura TAH
Úprava obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2013

Ediční rada – Studijní opory

ISBN 978-80-244-3563-3

Neprodejná publikace

VUP 2013/348