

MILAN BENEŠ

Andragogika

2., AKTUALIZOVANÉ A ROZŠÍŘENÉ VYDÁNÍ

PEDAGOGIKA



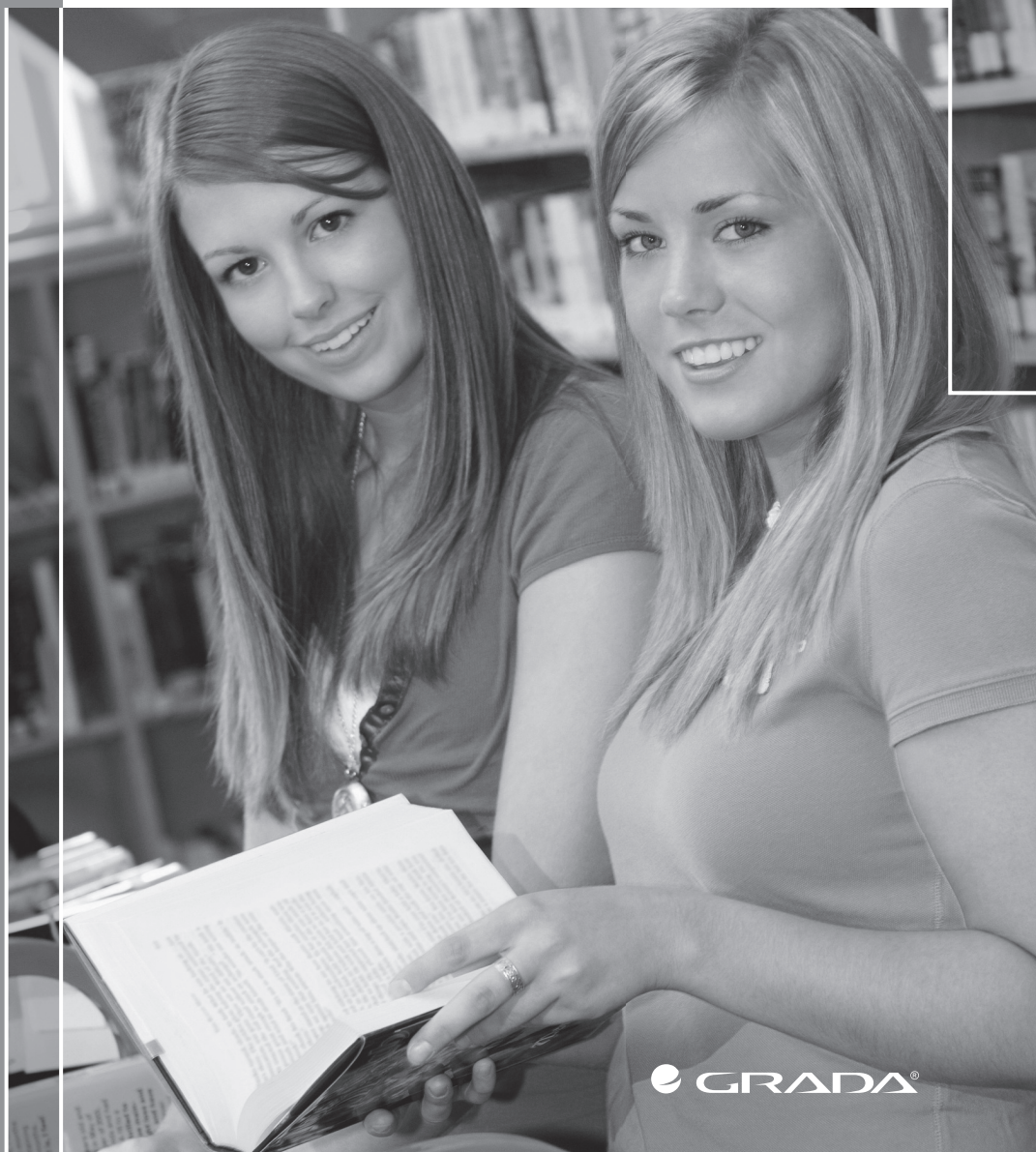
GRADA®

MILAN BENEŠ

Andragogika

2., AKTUALIZOVANÉ A ROZŠÍŘENÉ VYDÁNÍ

PEDAGOGIKA



 GRADA®

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

doc. Dr. Milan Beneš

ANDRAGOGIKA

2., aktualizované a rozšířené vydání

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 5659. publikaci

Recenzovali:

prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

prof. PhDr. Dušan Šimek

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Jana Červená

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Michal Němec

Počet stran 176

Vydání 2., 2014

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

© Grada Publishing, a.s., 2014

Cover Photo © allphoto.cz

ISBN 978-80-247-4824-5

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-9458-7 (ve formátu PDF)

ISBN 978-80-247-9459-4 (ve formátu EPUB)

Úvod	9
1. Andragogické myšlení: vývoj a základní pojmy	11
1.1 Pojem „andragogika“ a jeho možné významy	11
1.2 Rozvoj myšlení o výchově a vzdělávání	13
1.3 Základní pedagogické a andragogické pojmy	15
2. Vznik, rozvoj a dnešní stav vzdělávání dospělých	22
2.1 Rozvoj vzdělávání dospělých	22
2.2 Sociální souvislosti moderního vzdělávání	22
2.3 Vzdělávání dospělých jako sociální hnutí	24
2.4 Kompenzační funkce vzdělávání dospělých	25
2.5 Lidová osvěta, vzdělávání dospělých, další vzdělávání	26
2.6 Vznik českého vzdělávání dospělých	29
2.6.1 Vzdělávání dospělých po vzniku Československa v roce 1918	30
2.6.2 Vzdělávání dospělých po roce 1948	33
2.7 Význam šedesátých a sedmdesátých let pro rozvoj vzdělávání dospělých	34
2.8 Současná situace ve vzdělávání dospělých	35
3. Andragogika jako věda	40
3.1 Důvody rozvoje andragogiky jako samostatné vědní disciplíny	40
3.2 Charakter andragogické vědy a její specifika	41
3.2.1 Andragogika a vědy o výchově	47
3.2.2 Andragogika M. Knowlese	49
3.2.3 Širší a užší pojetí andragogiky – integrální andragogika	50
3.2.4 Andragogické disciplíny a jejich stav v ČR	53
3.3 Předmět andragogických teorií a výzkumu	55
3.4 Andragogika a pedagogika	57
3.5 Andragogická teorie a andragogická praxe	58
4. Funkce vzdělávání dospělých – makrosociální pohled	62
4.1 Pohled ekonomických věd	67
4.1.1 Teorie humánního kapitálu	69

5.	Institucionalizace vzdělávání a učení se dospělých	72
5.1	Měnící se vliv institucí	72
5.2	Instituce v andragogickém myšlení	73
5.3	Sebeřízené učení	76
6.	Organizace vzdělávání dospělých	87
6.1	Problematika výzkumu organizací vzdělávání dospělých	87
6.2	Hranice tvorby systému vzdělávání dospělých	88
7.	Dospělý a vzdělávání dospělých v socializačních teoriích	93
8.	Dospělý v andragogice	101
8.1	Motivace k učení	104
9.	Cílové skupiny ve vzdělávání dospělých	108
10.	Profesionalizace andragogické práce	113
10.1	Profesionalizace a zvyšování kvality andragogické práce	114
10.2	Dosavadní vývoj andragogických povolání	114
10.3	Andragogické kvalifikace a kompetence	117
10.4	Cesty k andragogickému povolání	119
10.5	Příprava andragoga v jednooborovém studiu na vysoké škole	119
10.6	Obsahové zaměření andragogického studia	120
10.7	Kvalifikace a kompetence v přípravě andragoga v rámci jednooborového studia na vysoké škole	122
10.8	Základní problémy vysokoškolského studia andragogiky	123
10.9	Shrnutí	125
11.	Kurikulum a didaktika ve vzdělávání dospělých	127
11.1	Obecné úvahy	127
11.2	Kurikulum a obecné cíle vzdělávání dospělých	129
11.2.1	Problém zaměření na osobnost nebo na společenské požadavky při určování vzdělávacích cílů	131
11.2.2	Filozofické zdůvodnění cílů a realita současného vzdělávání dospělých	133
11.2.3	Současné preferované cíle vzdělávání dospělých	137
11.3	Didaktika a tvorba kurikula v andragogických tradicích	138
11.4	Trendy vývoje kurikula	142
12.	Stát a vzdělávání dospělých	143
12.1	Historický vývoj	143

12.2	Směry intervenční politiky státu	146
12.3	Vliv politiky na andragogickou diskusi	148
12.3.1	Znalostní společnost	149
12.4	Kompetence v pojetí andragogiky a ve vzdělávací politice	151
13.	Politické a občanské vzdělávání	156
14.	Profesní vzdělávání dospělých	158
14.1	Svět práce v pedagogice a andragogice	158
14.2	Význam dalšího odborného vzdělávání	159
14.3	Přístupnost dalšího vzdělávání	160
14.4	Specifika vzdělávání určitých skupin	161
14.5	Trendy dalšího odborného vzdělávání	163
	Literatura	166

Úvod

V porovnání se situací před několika lety se dá konstatovat uspokojivý stav zpracování andragogické tematiky v české odborné literatuře. Důvodem je zvýšený zájem vzdělávací politiky, ale i veřejnosti, o otázky vzdělávání a učení se dospělých, který se mimo jiné projevuje i v rozšiřování andragogické institucionální základny. Vedle tradičních andragogických center na Karlově univerzitě v Praze a na Palackého univerzitě v Olomouci vznikla soukromá Univerzita Jana Amose Komenského, na které vzdělávání dospělých figuruje jako jeden ze stěžejních oborů. Andragogika se vyučuje i na jiných vysokých školách v ČR. Otázkami vzdělávání a učení se dospělých se zabývají i neuniverzitní instituce, např. Národní vzdělávací fond. Nesmíme opomenout ani fakt, že česká a slovenská andragogika ani po zániku Československa nepřestaly komunikovat. Výsledek této spolupráce je pozorovatelný i v publikacích k andragogické problematice.

Počet titulů andragogické literatury nejen narůstá, ale dá se také pozorovat diferenciaci a specializaci při volbě témat. Pokryté jsou zájmové, občanské a profesní vzdělávání a didaktika. Různé analytické studie se zabývají problematikou cílových skupin, profesionalizací andragogické práce a andragogickými kompetencemi, vztahem znalostní společnosti, celoživotního učení a vzdělávání dospělých, managementu a marketingu ve vzdělávání, v popředí stojí i vzdělávací politika a důsledky integrace do evropských struktur. Publikovány jsou v rostoucí míře i výsledky výzkumů, např. k účasti na dalším vzdělávání.

Diferenciace a specializace andragogického myšlení je přirozená a nutná. Zároveň je ovšem nezbytný celkový pohled na vývoj andragogiky, o což se snaží předložený text. Publikace má čtenáře seznámit s vývojem andragogického myšlení a stavem současné andragogické diskuse. Zaměřuje se na rámcové předpoklady andragogických činností, tedy na jejich historické, kulturní, sociální, politické, organizační a institucionální podmínky. Jedná se o text teoretického charakteru, přímé návody k andragogické praxi nejsou jeho záměrem. Pracovník v oblasti vzdělávání dospělých nebo rozvoje lidských zdrojů potřebuje samozřejmě při svém rozhodování, jak ovlivnit jednání a chování lidí, spíše než teorie metody a znalost toho, co v dané situaci funguje. Ale i praktik integruje do svého jednání elementy vlastních náhledů (praktických teorií), často i teorií vědeckých. Obecné andragogické myšlení na úrovni teorie **může** pomoci porozumět andragogické realitě v souvislostech a uvědomit si, že v andragogické praxi existují různé alternativy cílů a jednání.

Předmětem této publikace je andragogika v celém svém rozsahu. Některé oblasti andragogiky byly již podrobně zpracovány jinými autory, tento text se jimi zabývá jen okrajově. To se týká především zájmového a občanského vzdělávání, kde odkazujeme na příslušné práce, např. Knotové nebo na Centrum občanského vzdělávání, analyticko-aplikační pracoviště Masarykovy univerzity, které vzniklo v roce 2010 s podporou ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Co se týče výzkumu, odkazují na nejnovější publikaci Průchy *Andragogický výzkum* (2014).

Určitým problémem při zpracování textu je nalezení optimálního stupně aktuálnosti. Praxe vzdělávání dospělých se rozvíjí neobyčejně bouřlivě, což platí v současnosti především pro vzdělávací politiku a pro impulzy vycházející z různých sociálních a vzdělávacích programů EU. Zde je nutné sledovat vývoj na základě aktuálních informací jednotlivých institucí. V této práci chceme především upozornit na genezi současných koncepcí.

Oproti prvnímu vydání byl předložený text v příslušných pasážích aktualizován a doplněn. Zejména došlo k rozšíření částí zaměřených na vznik a vývoj vzdělávání dospělých v ČR. Větší pozornost byla věnována andragogice jako vědní disciplíně. Rozsáhlejší je i kapitola týkající se didaktických otázek. Vzhledem k rostoucímu významu dokumentů vzdělávací politiky v andragogické diskusi jsou obsaženy i kapitoly analyzující výchozí stanoviska těchto dokumentů, především teorie humánního kapitálu a koncept znalostní společnosti.

Tato publikace je ovlivněna diskusemi s kolegy, především z Pedagogické fakulty UMB v Banské Bystrici, na které působí v současnosti nejvýznamnější andragogické pracoviště na území bývalého Československa. Věnována je Jitce Smrčinové.

1. Andragogické myšlení: vývoj a základní pojmy

1.1 Pojem „andragogika“ a jeho možné významy

Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují rozdílné koncepce andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování.

Použití termínu „andragogika“ je v našem prostředí již poměrně rozšířeno. V jiných zemích se naopak pojem „andragogika“ většinou neprosadil, používá se spíše výraz vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání. V ČR vedlo po roce 1989 k jeho zavedení hlavně rozhodnutí akreditační komise MŠMT, která potvrzuje systém studijních, doktorandských a habilitačních oborů na vysokých školách. Hlavním úmyslem bylo odlišení od dřívějšího, politicky zdiskreditovaného, označení výchova a vzdělávání dospělých. Andragogika je:

- vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých;
- studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.

Samozřejmě existuje i odpovídající oblast společenské činnosti, ve které se realizuje vzdělávání a intencionální (záměrné) učení se dospělých, čili andragogická praxe.

Pojem „andragogika“ je obdobná kreace jako pojem „pedagogika“, ovšem historicky mladšího původu. Pedagog (*paidagógos*) byl původně, v antickém Řecku, člověk, který doprovázel chlapce do školy (*pais*, genitiv *paidos*, *agein* = vedení chlapců). Nejednalo se tedy o samotného vychovatele nebo učitele, ale sloužícího, většinou otroka. Z tohoto byl později odvozen název pedagogika. Andragogika je obdobně v přesném slova smyslu doprovázení mužů (*anér*, genitiv *andros* = muž, dospělý). Pomineme-li historicky dávno překonané omezení na muže, znamená andragogika doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa.

Pojem „andragogika“ vznikl později než první organizované formy vzdělávání dospělých. První použití pojmu nalézáme pravděpodobně u Alexandra Kappa v jeho díle *Platonova nauka*

o výchově jako pedagogika pro jednotlivce a jako státní pedagogika z roku 1833. Platonova nauka o výchově obsahuje třetí oddíl Andragogika neboli vzdělávání v mužném věku (s. 241–312). Kapp zde analyzuje Platonovy výchovné myšlenky, přičemž zdůrazňuje i nutnost vzdělávání dospělých. Zároveň přebírá mínění, že největší význam má sebepoznání a rozvoj charakteru dospělých. Současně vyzdvihuje sokratickou dialektickou metodu. Vzdělávání dospělých je podle Kappa potřebné zejména v oblasti profesní. Představeny jsou nám v tehdejších Athénách se vyskytující profese. Jedná se o lékaře, válečníka, gymnastu, učitele a vychovatele, rétora, právníka, vládce a zákonodárce. Navíc se zabývá přípravou na manželství a otcovství. Kapp vlastně jen Platonovy myšlenky reprodukuje, nicméně vyzdvížena byla představa o oprávněnosti dalšího vzdělávání dospělých. Kappovu představu nepřijal nijak vládně zakladatel vědecké pedagogiky a ve středoevropském prostoru do počátku 20. století nejvlivnější pedagog, Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Ten jako dítě osvícenství vycházel z toho, že pedagogika odevzdá již vychované dítě životu jako autonomní osobnost, jež již nemá být vystavována nějakému výchovnému působení, neboť je schopná o sobě rozhodovat sama. Pojem „andragogika“ upadl na dlouhou dobu v zapomnutí a byl znovu objeven až ve dvacátých letech minulého století, kdy jím německo-americký právník, historik a filosof dějin, ale také aktivní organizátor vzdělávání dospělých, Eugen Rosenstock-Huussy (1888–1973) označil metody vzdělávání dospělých.

Heinrich Hanselmann (1885–1960), ze speciální pedagogiky pocházející švýcarský vzdělavatel, předkládá v roce 1951 knihu *Andragogika: Podstata, možnosti a hranice vzdělávání dospělých*. Hanselmann považuje andragogiku za samostatnou disciplínu zaměřenou na péči, výchovu a vzdělávání. Jedná se do určité míry o sociální andragogiku. Holandský andragog Tonko T. ten Have (1906–1975) pracuje od čtyřicátých let na vlastní koncepci oboru řešící možnosti sociálně-technologických intervencí, včetně oblasti sociální práce, ale i teoretické základy andragogiky.

V padesátých letech minulého století se začíná rozvíjet andragogika primárně jako teorie vzdělávání a učení se dospělých v nejširším slova smyslu, tedy v pojetí zastupovaném v této práci. Franz Pöggeler (1926–2009) vydává 1957 *Úvod do andragogiky – základní otázky vzdělávání dospělých*. V Jugoslávii publikuje Mihajlo Ogrizović 1959 *Problémy andragogiky*, na které navazují jeho *Metody vzdělávání dospělých*. Právě v této zemi se andragogika rychle rozvíjela, k protagonistům patří např. Borivoj Samolovčev, Gojko Babič a v neposlední řadě Dušan Savičević, který v roce 1967 ovlivnil Knowlese a inspiroval ho k převzetí a zavedení pojmu „andragogika“ v USA. Vedle Jugoslávie a dnešních nástupnických států se pojem „andragogika“ rozšířil i v Polsku, kde ho poprvé použila v roce 1948 Helena Radlińska. V Polsku má andragogika neobyčejně silné postavení a je rozvíjena ve všech oblastech (Józef Pólturzycki, Lucjan Turowski). Používá se ale např. i v Koreji nebo Venezuele. Zajímavé je, že v zemi původu, v Německu, se pojem „andragogika“ prakticky neujal, i když je v odborné obci znám. To platí i pro jiné země, např. severské nebo Rusko. S porozuměním ovšem nemůžeme počítat všude. V USA znamená andragogika koncepci Malcolma Knowlese (1913–1997), který definuje andragogiku především jako sebeřízené učení, opírající se o zkušenosti učících se, kteří chtějí řešit vlastní životní problémy.

Pojem „andragogika“ tedy většinou nenahradil pojem „vzdělávání dospělých“ nebo „další vzdělávání“ a v některých zemích se nepoužívá dodnes. Příslušný vědní obor se pak v zemích, kde se andragogika nepoužívá, většinou označuje jako věda či vědy o vzdělávání/edukaci dospělých

(*sciences of adult education, studies in the education of adults; Wissenschaft von der Erwachsenen-/Weiterbildung*). Převážně se používá plurál, tedy vědy, ne věda o výchově. Tím se vyjadřuje pokročilá diferenciacie oboru.

Samotná literatura ke vzdělávání dospělých začala vznikat, bez použití pojmu „andragogika“, již mnohem dříve. Některá díla jsou dodnes podnětná. Jedná se např. o publikaci Brita Basila A. Yeaxlee *Lifelong Education* (1929), o práce severoamerických autorů, např. empiricky pracujícího, behaviorálně zaměřeného psychologa Edwarda Lee Thorndika *Adult Learning* (1928) nebo spíše hermeneuticky argumentujícího Eduarda C. Lindemana *The Meaning of Adult Education*, (1926). V USA byla vůbec pozornost pro vzdělávání dospělých vyvinuta brzy, např. publikuje Martin *The Meaning of a Liberal Education* (1926), Fischer *Why Stop Learning* (1927) nebo Hart *Adult Education* (1927). *Journal of Adult Education* začíná vycházet v roce 1929, první slovník ke vzdělávání dospělých byl v USA vydán 1936 (Pólturzycki).

1.2 Rozvoj myšlení o výchově a vzdělávání

Po celou dobu lidské existence se člověk musel v důsledku vnějších a vnitřních faktorů učit a reagoval na změny. Pedagogické myšlení v evropských tradicích se ale začalo vyvíjet až v antickém Řecku, a sice jako součást filozofie a politiky (příprava občana). Později bylo i součástí teologie. V této době se začala filozofie rozvíjet jako univerzální myšlení a hledání pravdivého, dobrého a krásného. Zároveň přestaly být věci samozřejmé. Antika si kladla otázku, proč je něco právě tak, zda věci nemohou být jiné a hlavně jestli nelze věci vylepšit. Pedagogické myšlení vzniklo jako reakce na problém, zda je možné zasáhnout do vývoje člověka takovým způsobem, aby se z něho stal člověk hodnotnější a dokonalejší. To platí především pro oblast politiky, tedy pro výchovu občana.

V této době vznikají **dva modely pedagogické práce**, které v různých modifikacích nalézáme v pedagogickém a andragogickém myšlení dodnes. **První přístup** vychází z toho, že člověk může dosáhnout určité dokonalosti (dnes identity, osobnostní autonomie atd.) jen ve výsledku vlastní námahy (myšlenka *paideia*, Sokrates, Platon, renesance, humanismus, klasická německá pedagogika, dnes různé alternativní, dialogické či komunikativní pedagogiky). To neznamená nutnou absenci pedagoga. Něco může být přebráno, zprostředkováno a vyučováno. Osobnost ale vytváří, formuje sebe samu.

Druhý přístup je pragmatičtější a aktivnější. Zde nejde o dokonalost, ale o schopnost obstat ve společnosti (sofisté, francouzská a anglická pedagogika).

V prvním případě jde o to, podporovat a doprovázet člověka při jeho cestě za dokonalostí (pedagog jako zahradník, který opečovává rostliny). Druhý přístup je aktivní, člověk má být vytvářen (pedagog jako řemeslník nebo technik, který něco zhotovuje; tyto názory podporovala později věda, např. psychologický behaviorismus).

V době renesance a humanismu (13.–16. století) se začíná prosazovat aktivní, výchovný přístup. Důvodem je:

- vidění člověka a jeho světa jako produktu vlastní činnosti, což je předpokladem výchovy;
- počínající diferenciací mezi duchovními a učenými znalostmi, tedy mezi vírou a vědou, nejde již jen o zprostředkování světového názoru, ale i fundovaných znalostí (kvalifikací, kompetencí);
- chápání výchovy jako samostatné cesty předávání kultury; výchova se osamostatňuje a působí v oblasti, kde dříve dominovaly náboženství, tradice a zvyky.

Zásadní obohacení pedagogického myšlení přichází s Komenským (1592–1670; ve školství se jeho myšlenky prosazují až později). V této souvislosti nejde ani tak o jeho názory na demokratizaci vzdělávání nebo vyzdvižení nerepresivní výchovy. Zásadní je první systematický pokus o efektivitu vyučování, zprostředkování vědění. Komenský je tedy zakladatelem moderního didaktického myšlení. Pedagogické působení zároveň slouží nápravě a záchraně nemocného světa, pedagogika tedy vede ke zlepšení života. Nutno dodat, že Komenský neměl na mysli ekonomickou prosperitu.

Ekonomický rozměr pedagogiky přichází ke slovu až v době osvícenství. Osvícenství věřilo v rozum, poznání, vědění a vědu. Naučit se využívat vlastní rozum, nepodléhat autoritám a tradicím je cestou k řešení lidských problémů, zaručuje pokrok – i hospodářský – a moralitu. Výchova se začala považovat za účinný nástroj pro rozvoj a emancipaci jednotlivce i společnosti. Osvícenství vycházelo z toho, že:

- člověk je vychovatelný jiným člověkem, výchova je tedy odkázána na vychovatele;
- dítě je nejenom vychovatelné, ale na výchovu odkázané, tudíž jsou výchovné instituce nutné;
- existují správné metody výchovy;
- výchova připravuje na život v celé jeho šíři, nejde jen o zprostředkování znalostí a dovedností, ale o formování celé osobnosti;
- výchova v institucích připravuje na život, zároveň ale chrání dítě před neúměrnými nároky, např. před zneužíváním jako pracovní síly;
- škola se musí osvobodit od poručnictví církve, musí být pedagogickou institucí.

Ve stejné době vznikající povinné státní školství sledovalo poněkud jiné cíle než realizaci myšlenek osvícenství (srovnej kapitolu 4 o společenské funkci vzdělávání).

Představy osvícenství sugerují určitou **omnipotenci (všemocnost) výchovy**, přinejmenším výchovu značně přeceňují. Výstižně toto myšlení vyjádřil Kant (s. 11):

„... za edukací vězí velké tajemství zdokonalení lidské přirozenosti. Od nynějška je to možné. Neboť od nynějška začínáme teprve správně posuzovat a jasně poznávat, co vlastně k dobré výchově patří. Je uchvacující si představit, že lidská přirozenost se bude skrze výchovu stále lépe vyvíjet a že ji můžeme převést do formy, která je lidstvu přiměřená. To nám otevírá výhled k budoucímu šťastnějšímu lidskému rodu.“ (přel. aut.)

Výchova je přípravou na život emancipovaného a rozumného jedince. To předpokládá konečnost výchovy. Emancipovanou a rozumnou osobnost nemůže samozřejmě nikdo řídit a usměrňovat, tedy ani vychovávat. To vysvětluje, proč musí mít andragogika, která pracuje s dospělými, s pojmem „výchova“ problémy.

1.3 Základní pedagogické a andragogické pojmy

Herbart, kterého lze označit za zakladatele vědecké pedagogické disciplíny, se zabývá ve svém díle *Obecná pedagogika* z roku 1806 identitou jednotlivých oborů. Přitom rozvíjí myšlenku, že každá vědní disciplína musí mít, pokud chce dosáhnout rovnoprávného postavení v systému ostatních věd, vlastní pojmy. Samozřejmě může a musí používat i pojmy z jiných oborů. Mezi vědními disciplínami existuje tedy vzájemné přebírání a předávání pojmů. Pedagogika se např. neobejde bez pojmů „motivace“, „vývoj osobnosti“, „sociální třídy“ apod. Zároveň dává pedagogika ostatním disciplínám k dispozici vlastní pojmy, např. vzdělávací politice a ekonomii vzdělávání pojem „vzdělávání“. Žádná z vědních disciplín si ovšem nesmí nárokovat vůči ostatním vědám vůdčí postavení. To je podstatná skutečnost, neboť i v pedagogice a andragogice nalézáme představy, že jejich úkolem je poznatky jiných věd podle nějakých principů integrovat a tím je i přesahovat. Dnešní situace je samozřejmě mnohem komplexnější, vznikají různé integrované vědy jako biochemie, v naší oblasti např. mediální výchova. Nějakou vědní disciplínu sjednocující a orientující pojmy by ale měl každý obor mít (srovnej Prange).

V andragogické diskusi se ovšem vyskytuje celá řada pojmů a odborných termínů, které nejsou vždy používány jednotně a jejichž význam se může v jednotlivých zemích lišit. Např. ve Velké Británii se tradiční liberální vzdělávání dospělých (*adult education*) vyhraňovalo oproti profesnímu vzdělávání (*training*), které se nepovažovalo za jeho součást. Otázkou je tedy jazyk andragogiky, ale i problém mezinárodní diskuse a úskalí překladů. Na sjednocení andragogické terminologie měly velký vliv světové konference ke vzdělávání dospělých, pravidelně pořádané od roku 1949. V dnešní době se často přebírají i pojmy definované vzdělávací politikou nebo psychologii, např. kompetence (srovnej oddíly 12.3.1 a 12.3.2).

Andragogické pojmy mají různý původ a kontext použití. Při znázornění vývoje pedagogického myšlení jsme používali převážně pojem „výchova“. Tento pojem není ale jediným andragogickým pojmem, pro většinu andragogických koncepcí není ani pojmem základním. Základní pedagogické a andragogické pojmy jsou předmětem mnoha diskusí. Právě v českém prostředí existuje určitá nejednoznačnost (Průcha, 2000; 2002), která má jazykové (ne ve všech jazycích se např. rozlišuje výchova a vzdělávání, což vyžaduje definovat jejich vztah), ale i jiné důvody. K nim patří zejména:

- Pedagogika a andragogika používají pojmy, které původně vznikly v rámci každodenního jazyka a zůstaly jeho součástí (např. výchova). To přispívá k jejich difuzi. Věda naopak si své pojmy většinou vytváří, a tím je i jednoznačně definuje.
- Pedagogika a andragogika převzaly mnoho pojmů z jiných věd (např. socializace), používají je ale specificky. Ani to jim na konturách nepřidá.
- Společně s jinými sociálními a humanitními vědami stojí před problémem, že se zabývají věcmi, které nejsou neměnné a které podléhají společenským zájmům, názorům, hodnotám a historické revizi (např. co je správná výchova hodnotného občana).

Výchova je definována jako intencionální (záměrné, cílevědomé a plánovité) ovlivňování vychovávaného. Jejím účelem je změna dispozic k jednání a chování v souladu s nějakým cílem (hodnotami, normami). Výchova:

- sleduje nějaké cíle;
- je odkázána na vychovatele, v pedagogických organizacích na profesionála;
- je interakcí pedagoga a vychovávaného; v pedagogických organizacích jde většinou o interakci vícestrannou, pedagog se obrací na jedince a zároveň na kolektiv;
- má nějaké obsahy a předměty;
- je metodické a plánovité jednání pedagoga.

Pedagog a vychovávaný mají různé zkušenosti, potřeby, zájmy, záměry a hodnoty. Výchova je vždy činností s nejistým výsledkem. Pedagogika má sice mnohé osvědčené metody a přístupy, které s určitou pravděpodobností zaručují úspěch pedagogického jednání. Pedagogický (a andragogický) proces ale není čistě technologickým procesem: **to, co se účastník naučí, není nikdy zcela totožné s pedagogickými a andragogickými záměry.**

V české pedagogice je vedle výchovy nejvíce frekventovaný pojem „vzdělání a vzdělávání“. Pod vzděláváním se rozumí převážně proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností. Vzdělávání je tak převážně didaktickou záležitostí, otázkou správné výuky. Vzdělávání je:

- cílevědomý proces realizace nějakých pedagogických cílů a ideálů;
- plánovaný proces, zprostředkování je systematické a obsahově, věcně a časově strukturované;
- institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály.

Vzdělání je pak výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání a seberozvoje. Vzdělání je vnitřní kvalitou osobnosti, není tedy přenositelné a na rozdíl od vzdělávání se nemůže stát zbožím. Člověk může být pro určité pozice překvalifikovaný, „převzdělaný“ ovšem, pokud vzdělanost neměříme formálně pouze stupněm dosaženého vzdělání, být nemůže (srovnej oddíl 11.2.1). Vzdělanost se pak označuje vzdělanostní úroveň určité populace, např. úroveň dosaženého vzdělání v ČR nebo míra funkční gramotnosti určitých skupin.

V českém prostředí není **vztah výchovy a vzdělávání** definován jednotně, což působí určité problémy. Tuto situaci se snaží řešit Průcha (2000, 2002), který zavádí pojmy:

- edukační realita jakožto úsek objektivní reality, v němž probíhají edukační procesy;
- edukační procesy (edukace) jsou jakoukoliv činností lidí, při níž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tedy vyučuje;
- edukační procesy probíhají ve vnějším a vnitřním edukačním prostředí.

Ani Průcha ale nevidí možnost obejít se bez pojmu „vzdělávání“. Tím označuje takový typ edukace, která je záměrnou a řízenou činností. Tím se liší od edukace, která může být i nezáměrnou, např. osvojování si mateřského jazyka od rodičů.

Andragogika má s pojmem „výchova“ problémy. Výchova se po dosažení svého cíle, totiž autonomní osobnosti, stává přebytečnou. Ovšem socializace a učení se dospělého jsou celoživotními procesy. Zároveň výchova implikuje vztah podřízenosti, někdo zralější má nárok někoho nedokonalého vychovávat. Ani to se pro andragogiku nehodí. **Andragogika preferovala vždy pojem „vzdělávání“.** V posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem „učení se dospělých“.

Současná preference pojmu „učení“ v andragogice má jasné sociální, kulturní, ekonomické a politické pozadí. V dnešní době se vychází z toho, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence zodpovědnost sám. Nezodpovídá za něj nějaká vzdělávací či jiná organizace. Jednotlivec si musí své učení zajišťovat ve vlastní zodpovědnosti, vzdělávání mu přitom podá pomocnou ruku (srovnej kapitolu 5, Institucionalizace). (Především ve vzdělávací politice se často učení a vzdělávání dospělých používají synonymně.) Preference pojmu „učení“ má přinejmenším ještě jeden další důvod. Dospělý člověk se může, a do určité míry i musí, celý život učit. Nemůže se ale po celý život nepřetržitě vzdělávat. Výzkumy navíc dokládají, že dospělý člověk získává většinu kompetencí mimo institucionalizované formy učení. Začíná se tedy uznávat hodnota sebeurčeného, sebeřízeného a zkušenostního učení, dosavadní, do osmdesátých let minulého století převládající jednostranný pohled, preferující institucionalizované a profesionálně řízené učení, byl korigován. Prioritní není také již jen individuální učení, ale i kooperativní učení v různorodých kolektivech a vytváření podmínek podporujících učení, vznik učící se organizace a společnosti.

Otázky učení jsou doménou psychologie. Pravděpodobně nejběžnější a nejrozšířenější psychologická definice určuje učení jako relativně trvalou změnu chování, která vznikla na základě interakce s okolím nebo v reakci na nějakou situaci. Tato změna nesmí být vyvolána vrozenými druhy reakce (cuknutí při detonaci; mrkání při oslnění), zráním organismu (např. staří lidé se pohybují pomaleji) nebo stavy organismu (únava, drogy).

Tato definice má z pohledu pedagogiky a andragogiky mnohé nevýhody:

- Výsledky učení v organizacích nejsou vždy okamžitě pozorovatelné, někdy se naučené nemusí projevit vůbec. Ihned zjistit se např. dá, nakolik se někdo naučil plavat nebo pracovat na počítači. Příprava na rodičovskou roli nebo aktivní zvládnání protipožárních předpisů se projeví až později nebo nikdy.

- Situace učení se ve vzdělávacích organizacích se nekryje se situací kontroly výsledků učení a často je také jiná než reálná situace použití naučeného. Každý asi zažil zkoušku, kdy v podstatě vše věděl a uměl, a přesto z různých důvodů neobstál. Něco umět, a umět to v situaci kontroly uplatnit, není jedno a to samé. Kromě toho je mnoho vzdělávacích organizací zaměřeno spíše na výkon než na učení. Organizace se zaměřují na zprostředkování věcí, které jsou následovně předmětem zkoušek, testů apod., nejsou tedy místem učení v celém jeho rozsahu. Situace učení a kontroly výkonu se také většinou liší od situace použití naučeného v reálném kontextu. Použití naučeného v praxi znamená vlastně další proces učení, který se pedagogicky podporuje velmi těžko.
- Uvedená definice se hodí pro učení se jednoznačných věcí. V pedagogice a andragogice nacházíme ale i interpretovatelné předměty (hodnoty, interpretace uměleckého díla atd.), čili různé druhy akceptovatelného chování.
- Tato definice se zaměřuje jen na dílčí projevy osobnosti, ne na osobnost jako celek, a na komplexní formy chování, při kterých dochází ke konfliktům v rozhodovacím procesu a k situativnímu, ne jednoznačně vysvětlitelnému rozhodování.

V pedagogice a andragogice se učení chápe jako schopnost člověka produktivně vytvářet nebo měnit představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti. V pedagogice se jedná o učení odkázané na pomoc druhých. V andragogice se vychází z toho, že dospělý by, alespoň zpravidla, měl mít možnost tuto pomoc vyžádat nebo odmítnout.

Pojem „učení“ se v andragogice dá určit následovně. Andragogika se snaží **převést životní problémy jednotlivce a společnosti na problémy řešitelné učním.** Je zřejmé, že ne všechny životní problémy jsou nutně zvladatelné pomocí učení. Některé se dají odstranit např. penězi nebo jinými zdroji, právně, mocensky, technologicky. Některé problémy může člověk delegovat, např. zdravotní na lékařskou péči. Vlastní učení ale člověk delegovat nemůže, nikdo se nemůže učit za někoho. Pedagogika se snaží spíše zprostředkovávat společenské vědění a vyžadované kompetence. Andragogika může, alespoň v určitých oblastech, více zohledňovat životní problémy člověka samotného. Andragogickým úkolem při učení je podle potřeby pomáhat. Člověk se vždy učí něco, **učení je odkázáno na témata.** I oblíbený požadavek, že člověk má učit se učit, předpokládá nějaké obsahy. Andragogika se pak zaměřuje na vytvoření **komunikace** podporující učení a na vztah mezi tématy a učním. Úkolem **andragogiky** je tedy hledat **formy a metody** umožňující a podněcující učení se dospělého. Volba témat nemusí být vždy, a často není, v kompetencích andragogiky nebo učícího se. Obdobně může andragogika využívat, a využívá, i poznatky a výsledky jiných oborů, při poradenství např. psychologie. Andragogická praxe je pak výsledkem různých vlivů a přístupů, které nejsou jen ze samotné andragogiky odvoditelné. Ale spojení cílů (témat) a postupů k zajišťování procesů učení je vlastní doménou andragogiky. Učení v andragogice znamená někým a něčím iniciované učení, zaměřené na nějaké účely a témata. To platí jak pro vzdělávání, tak i pro poradenství, pomoc, koučování, facilitaci, vedení, sociální intervenci a jiné v andragogice používané procesy a činnosti. **Učení, témata, komunikace a hledání cest a metod,** jak žádané procesy učení zajistit, tvoří v andragogice jeden **celek**, který umožňuje i autonomii andragogiky a možnost rozlišení od ostatních sociálních věd (tab. 1, srovnej Prange).

Tab. 1 Andragogické pojetí učení

Učení	zaměřené na zvládání životních problémů a situací
Andragogické intervence	převedení problémů na témata učení (účely, cíle) zajištění na témata zaměřené komunikace mezi vyučujícím a učícím se a mezi učícími se využití adekvátních forem a metod

Dalšími důležitými a často používanými pojmy jsou **kvalifikace** a **kompetence**. Tyto pojmy nejsou v odborné literatuře a v různých vědních oborech jednotně definovány. Jeden směr vidí kvalifikaci jako souhrn kompetencí, druhý směr definuje kompetence jako pojem širšího rozsahu než kvalifikace. V tomto příspěvku chápeme **kvalifikace** jako pojem vyjadřující **vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami**. Kvalifikace pak odpovídá nebo neodpovídá kvalifikačním nárokům konkrétního pracovního místa.

V pedagogice a andragogice se vždy diskutovala otázka, zda existují předměty a obsahy, které jsou přenosné na různé problémy a použitelné v různých situacích, které mají zásadní význam pro všechny lidi a které mají nadčasovou platnost. Tento problém se vyostřil v důsledku rychlých technologických, společenských a organizačních změn. Začaly se hledat kvalifikace, které nemají přímý vztah ke konkrétnímu pracovnímu místu a pro které se vžilo označení **klíčové kvalifikace**. V dnešní době se používá především pojem „kompetence“, který je chápán jako **širší, extrafunkcionální, od nároků konkrétního pracovního místa odpoutané pojetí problému kvalifikací**.

V pojetí kompetencí se překrývají dva požadavky na jejich nositele:

- Kompetence mají zaručit jednání v reálných situacích, jejich získání vyžaduje tedy značný podíl výcviku, opakování, použití v různorodých reálných situacích.
- Zároveň se ale zprostředkování kompetencí neomezuje jen na znalosti, schopnosti pochopení a dovednosti, ale i na vnitřní připravenost a ochotu naučené použít. Kompetence tedy zahrnují i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a ke kolektivům, sebedůvěru atd., tedy vlastnosti, které se týkají samotného jádra osobnosti. Z hlediska psychologie se vztahují kompetence jak na senzomotorickou, tak i na kognitivní a emotivní/afektivní stránku osobnosti.

Klasifikace kompetencí není zcela sjednocena, poměrná shoda panuje ale v dělení na **kompetence**:

- odborné;
- metodické;
- sociální.

Tyto tři druhy kompetencí se nějakým způsobem seskupují kolem určitých **osobnostních kvalit/kompetencí**, přičemž zde kladou různí autoři rozdílné akcenty a používají pro tyto kompetence různá označení. V podstatě jde ale o kompetence vůči sobě samému, čili sebereflexivní kompetence.

K **odborným kompetencím**, které se vztahují na obsahy, předměty a prostředky práce, se přiřazují:

- ▣ všeobecné, odborné a další odborné vzdělání;
- ▣ při výkonu pracovní činnosti získané kompetence;
- ▣ obecné odborné kompetence – jazykové znalosti, práce na PC, pracovní právo atd.;
- ▣ specifické znalosti a pracovní techniky.

Sociální (týmové) kompetence mají zaručit zvládnutí:

- ▣ sociálních interakcí;
- ▣ komunikačních strategií;
- ▣ konfliktů;
- ▣ kooperace;
- ▣ moderace;
- ▣ atd., dnes např. interkulturního prostředí ve firmě.

Pod **metodickými kompetencemi** se rozumí například:

- ▣ schopnost vyhledávat a zpracovat informace;
- ▣ úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení;
- ▣ určitá soudnost a schopnost úsudku;
- ▣ řešení problémů;
- ▣ vedení projektů;
- ▣ obecné pracovní techniky jako management času.

Sebekompetence (reflexivní kompetence, meta-kompetence) vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve vlastní režii. Patří k nim ale i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě i o určitou profesní etiku a hodnotové orientace.

V zásadě lze říci, že koncepce kompetencí je klasifikuje jako teorie praktiků (*know-how*), čili jako vědění praktiků. Tím se vymykají možnostem zprostředkování jen v rámci vzdělávacích programů (podrobně k problematice kompetencí Veteška–Tureckiová). Pojem „kompetence“ se používá nejen v analytickém, vysvětlení andragogických jevů sloužícím pojetí, ale často i jako pojem normativní, určující žádoucí kompetence jednotlivců, tedy cílovou rovinu jejich rozvoje (ke kompetencím podrobněji oddíl 12.3.2).

Andragogika používá i další pojmy, vázané na určité koncepce. Jedná se např. o pomoc/ životní pomoc (Hanselmann, Nakonečný), animaci – oduševnění – (Bartoňková, Šimek), vedení – míněno i jako cesta andragogiky k personálnímu řízení (Pöggeler, Galla) nebo sociální intervenci (Šimek). S vývojovými etapami vzdělávání dospělých je spojena lidová výchova, osvěta nebo lidovévýchova. Ve vztahu k vzdělávání dětí a mládeže se mluví o dalším vzdělávání (*further education, continuing education*), pod vlivem nadnárodních institucí vznikly koncepce celoživotního vzdělávání/učení, permanentního či periodického (*recurrent*) vzdělávání. Na andragogické činnosti se vážou pojmy jako „koučování“, „moderování“, „facilitace“, „poradenství“, „konzultace“ atd.

Jednotlivé pojmy se orientují na různé oblasti reality a jsou předmětem různých vědních disciplín. Základní přehled je uveden v tabulce 2.

Tab. 2 Základní andragogické pojmy

Učení se dospělých		
pojem	orientace na:	příslušné disciplíny
vzdělávání	kulturu	<ul style="list-style-type: none"> • andragogika • vědy o výchově
kvalifikace	povolání	<ul style="list-style-type: none"> • profesní andragogika • ekonomie
kompetence	hospodářství <i>(v pojetí vzdělávací politiky částečně i občanskou společnost)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • psychologie • psychologie práce • management lidských zdrojů • aplikovaná andragogika <i>(částečně sociologie a politologie)</i>