

Mezi hlavní cíle studijního textu patří:

- seznámit se s problematikou andragogiky jako vědního oboru;
- pochopit základy učení a vzdělávání dospělých, zvládnout základy vzdělávání dospělých a péči o jejich rozvoj;
- pochopit význam celoživotního učení jako základu prosperity společnosti a předpokladu kariérového růstu jedince;
- pochopit místo vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení;
- vytvářet základní andragogické znalosti.

Mnoho štěstí ve studiu a především při následném zúročení získaných znalostí přeji autoři.

HISTORICKÉ A SPOLEČENSKÉ SOUVISLOSTI VÝVOJE ANDRAGOGIKY

☉ **Studijní cíle:** Úvodní kapitola se zabývá především charakteristikou a vysvětlením okolností, které vedly ke vzniku andragogiky jako samostatné vědní disciplíny a informuje o společenských souvislostech a významných historických událostech podílejících se na jejím rozvoji. Cílem kapitoly je tedy podrobně seznámit studenty s historií oboru, který studují, neboť historie je s přítomností a budoucností nerozlučně spojena. Cílem je rovněž proniknout do poslání a smyslu existence andragogiky, pochopit její místo v dnešní společnosti. Neopomenutelným cílem je také alespoň prvotní seznámení s andragogickou terminologií.

⌚ **Čas ke studiu:** 6 hodin.

→ **Klíčové pojmy:** andragogika, vzdělávání dospělých, Delorsova zpráva, Bílá kniha o vzdělávání, Hamburská deklarace, memorandum o celoživotním učení, AIVD ČR, ČADUV, ATKM, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR, Strategie celoživotního učení ČR.

Ačkoliv nepatří úvodní kapitoly pojednávající o vzniku, vývoji a terminologii vědy mezi studenty k nejoblíbenějším, bez jejich zařazení do studijních materiálů se neobejdeme. Důvodů je mnoho: jen stěží lze pochopit momentální situaci v jakékoliv oblasti lidského poznání, aniž bychom znali události, které předcházely současnosti. Historie zpravidla také identifikuje a popisuje „slepé uličky“ lidského poznání, kterými jsme již prošli – bez jejich znalosti bychom se dopouštěli stále stejných chyb znovu. Podobně je tomu s odbornými pojmy, které se ve vědě ustálily – bez jejich precizní znalosti by si nerozuměli nejen vědci mezi sebou, ale ani uživatelé poznatků této vědy.

Na úvod této publikace proto zařazujeme základní historický přehled vývoje jak vzdělávání dospělých (praktické disciplíny existující v různých podobách již mnoho staletí), tak andragogiky (jako vývojově podstatně mladší vědy, která se vzděláváním a rozvojem dospělých zabývá). Podrobně se zabýváme souvislostmi vzniku a následného vývoje samotného pojmu „andragogika“ a jeho pojetím jako studijního oboru.

1.1 Historický exkurz do vzdělávání dospělých a andragogiky

Dějiny andragogiky a vzdělávání dospělých jsou vědou o vývoji myšlení v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých a péče o dospělé. Tyto dějiny zatím nejsou u nás ani ve světě natolik prozkoumány, aby se v dohledné době dalo očekávat jejich celkové zpracování. Přesto se v této kapitole pokusíme podat všestranný obraz o vývoji vzdělávání, vzdělávání dospělých i andragogiky, zatím bez ambicí vyřešit problém šíře záběru jak andragogiky, tak i vzdělávání dospělých i bez ambicí o exaktní určení předmětu andragogiky, pedagogiky a jejich vztahu k ostatním společenským vědám.

1.1.1 Filozofická východiska vzdělávání a výchovy

Vzdělávání a výchova jsou úzce spjaté s existencí člověka i společnosti, s nutností rozšiřovat a předávat získané zkušenosti a poznatky následující generaci. **Dějiny vzdělávání jsou cestou ke svobodě a autonomii – individualizaci člověka.**

Prvotní výchova byla podmíněna pudem sebezáchovy, týkajícím se vlastní existence, i pudem k zachování rodu, týkajícím se ochrany dětí. V tomto pojetí byla výchova v podstatě omezena na naplnění fyzických potřeb a její těžiště spočívalo ve **výchově prací**. Do popředí vystupovala zkušenost, která se předávala formou nápodoby. Další společenská zřízení, počínaje kmenovým zřízením i následnou dělbou práce, již tak jednoznačná ve vztahu k výchově a vzdělávání nebyla, protože se začalo měřit dvojím metrem. Jinak pro ty „nahore“ a jinak pro ty „dole“. Tato **společenská podmíněnost chování** na straně jedné, ale i cesta k autonomii na straně druhé, se v celé historické retrospektivě neustále navzájem prolínají. Co nutí člověka, aby poznával a učil se?

Člověk je tvor vybavený významnou funkcí mozku – **pamětí**. Není pochopitelně jediným z tvorů, kteří mají tuto vlastnost, nicméně podle současného poznání je jediným, kdo je schopný s pamětí zacházet tvůrčím způsobem. Člověk umí zapamatované dávat do souvislostí, umí myslet, třebaže tato vlastnost je do jisté míry podmíněna společensky. Formováním paměti vzniká každodenní zkušenost, **empirie** – prvotní vědění. Člověk si uvědomuje svoji existenci, viz *Heideggerovo* „bytí na světě“. Ztratila-li zkušenost svoji samozřejmost, začalo tázání – většinou na základě dvou podnětů: **údivu** nad věcmi okolního světa a **pochybování** nad tím, zda si je umíme vyložit, event. později – zda je vykládáme správně. Údiv a pochybování stály u kolébky lidského myšlení jako touhy poznávat nepoznané. Paměť umožnila poznané nejen uchovat, ale používat je i jako zkušenostní skutečnost a rozvíjet v souvislostech s ostatním poznáním. Uplatňováním průběžně nabývaných zkušeností se **výchova i vzdělávání zdokonalovaly a stávaly se činností uvědomělou**. Nejen uvědomělou, ale i prospěš-

nou: člověk začíná vědění a moudrost oceňovat. V té době vzniká i věda, která se poznáváním zabývá.

Sokratés (470-399) této vědě dal jméno **filosofie**, které pochází z řeckého „*filos*“ (milovat) a „*sofia*“ (moudrost, vědění, poznání a především vyšší vědění, kterým je ctnost a umění žít). Jako ctitel vyššího vědění **ztotožňuje nevědomost se zlem**. Největším ideálem mravnosti je ctnost, kterou ztotožňoval s poznáním. Velký význam Sokrates přisuzoval sebepoznávání a sebevýchově, neboť nejvyšší ctností je vědění, moudrost o člověku a o životě. Sokrates přichází s novou metodou vzdělávání nazvanou **sokratovská metoda**, která je založena na systematickém kladení otázek a hledání odpovědí na ně – jde tedy o metodu aktivizující toho, který se jí účastní. V současnosti se s ní setkáváme v podobě koučování (viz kapitolu 4.3 o androdidaktice).

Platón (427-347) v dialogu „*Theaitétos*“ hodnotí tyto snahy:

„Údiv je postoj člověka, který opravdu miluje pravdu. Ba neexistuje žádný jiný počátek filozofie, než tento.“

I **Platón** ctí „vyšší vědění“. Ve svém dialogu mezi *Sokratem* a moudrou *Diotimou* říká:

„...nevědomí nefilozofují a netouží stát se moudrými; a neboť právě v tom záleží zlo nevědomosti, že člověk, který není krásný a dobrý ani moudrý, si o sobě myslí, že je takový. Tak nikdo, kdo necítí svého nedostatku, netouží po tom, čeho nedostatku necítí.“

Jinými slovy – čím je člověk nevědomější, tím méně si svoji nevědomost uvědomuje a jedná v přesvědčení o správnosti svého jednání. Může tudíž jednat nesmyslně nebo i tropit zlo, aniž si to uvědomuje. Nevzdělává se, protože tuto potřebu nevnímá.

Stejným způsobem hodnotí nutnost vědění i **Aristoteles** (383-322) ve své „*Metafyzice*“:

„Neboť tak jako dnes, tak i v dřívějších dobách lidé počali filozofovat, protože se něčemu divili. Z počátku se divili záhadným jevům, jež jim bezprostředně ukazovala zkušenost, a teprve potom dospěli k záhadám významnějším... Ten pak, kdo pochybuje a diví se, má vědomí nevědomosti... Lidé tedy filozofovali, aby unikli nevědomosti.“

Mimořádnou úlohu při výchově a rozvoji člověka přisuzoval **Aristoteles mravní výchově**, kterou spojoval s výchovou rozumovou a estetickou. Přichází také s prvním pokusem o metodologické utřídění složek výchovy, který přetrval staletí. Podle něj má člověk tři **duše**, kterým odpovídají tři složky výchovy:

- **vegetativní** (přijímání potravy, rozmnožování): těžištěm je **tělesná výchova**,
- **živočišná – volní** (vegetativní složka + citění a chtění): těžištěm je **mravní výchova**,

- **rozumová** (vegetativní + živočišně vlastnosti + myšlení a poznávání): těžištěm je **rozumová výchova**.

Filozofováním a prohlubováním poznání ztrácely věci samozřejmost danou původní zkušeností. Ztrátou samozřejmosti se zkušenostní vědění zpochybňuje. Člověk podrobuje svět kritice a snaží se dosáhnout nové základní jistoty.

Ve spise „*Ústava*“ Platón vychází z kritiky každodenní zkušenosti. Dokud lidé žijí nekriticky v každodenní zkušenosti, žijí ve světě zdání (Platónova jeskyně) a neví nic o vlastním bytí. Poznání člověka osvobozuje z „jeskyně zdání“. Člověk musí vynaložit námahu a dostat se z ní. Nepodléhat smyslovým sklonům (pudům), ale jednat podle rozumu. Lidské důstojenství znamená, že rozum ovládá smyslovost. Člověk se má emancipovat k pravému lidství, k praxi řízené rozumem.

Člověk poznává, vzdělává se a emancipuje se k lidství. V prvních fázích lidské existence se člověk osvobozoval od závislosti na přírodě, o což ostatně usiluje stále, ale stále více upadal do závislosti na společnosti. Výchova a vzdělávání člověka působí jako nástroj jeho osvobozování, autonomie, individualizace, ale na druhé straně i jako indoktrinace a tendence k přesvědčování o neměnnosti stavu. Podle M. Hladíka:

„V historické retrospektivě je možno sledovat závislost školských a výchovných soustav na politických, hospodářských, výrobních a společenských poměrech.“

Stejně se mění i role vzdělávání – od nástroje osvobozování až po nástroj výchovy ke smíření se s porobou. Za otce indoktrinace můžeme považovat sv. Augustina (354-430). Život je pro něj pouhou přestupní stanicí pro život posmrtný, a proto tak musí vypadat i jeho průběh. Byl zakladatelem **systematické náboženské výchovy** jako integrované složky výchovy člověka, orientovaného na křesťanskou víru.

Středověká scholastika reprezentovaná svým prvním filosofem *Anselmem z Canterbury* (1033-1109) považuje za prvotní **víru** – rozum je v podstatě pomocným prostředkem k pochopení víry („*Věř, abys rozuměl*“). Pravdou je, že o něco později *Petr Abelard* (1079-1142), zastánce umírněného realizmu, tento poměr zase obrátil v tvrzení, že **porozumění by mělo předcházet víře**. Ale pravda – jen takové porozumění, které by umožňovalo víru pochopit.

U kolébky lidského myšlení stál tedy **údiv** s následným **pochybováním** o vlastním poznání. Ale člověk poznávat chtěl. Byl k tomu z počátku donucován snahou o přežití, později pak řadou důvodů vyplývajících ze společenského a politického vývoje, z rozvoje vědy a techniky, jakož i z vlastního chtění: již nejen přežít, ale na úrovni daných možností žít na úrovni svých ambicí. **Poznání a chtění** se tak stávají dvěma základními výkony lidského ducha. Chtění motivuje snahu po poznání a poznání umožňuje formulovat to, co chce poznat.

Dlužno podotknout, že platónovské „pravé lidství“ se historickým vývojem zatím stále odindividualizovávalo. Člověk je od dob své stádnosti člověkem společenským – *homo sociologicus*, což není názor nikterak současný. Ale zachovával si do určité míry svou autonomii, na čemž nic nezměnila ani dělba práce, ani vznik velkých říší. Jeho autonomie ovšem byla otřesena vznikem první ideologie a pochopitelnou snahou nositelů ideologie o její indoktrinaci.

Tomáš Akvinský (1225-1274) ve svém díle „*Suma proti pohanům*“ poznamenává:

„Člověk je svou přirozeností živočich politický nebo sociální. To je patrné z toho, že člověk sám sobě nedostačuje, žije-li sám, protože přirozenost vybavila člověka dostatečně jen v málo věcech. Tak mu dala rozum, s jehož pomocí si má zhotovovat všechno, co je nezbytné pro život, např. jídlo, oděv a věci podobné. Ale jednotlivý člověk nestačí na to, aby to všechno vykonal. Proto je člověku od přirozenosti dáno, aby žil ve společnosti.“

Má-li člověk žít ve společnosti, musí ji respektovat – k tomu však musí být veden: vzděláván, vychováván a formován. *Tomáš Akvinský* úspěšně navazuje na sv. Augustina a mísky vah se s rozmachem katolické církve naklání na stranu společnosti a člověk je stále zbavován své autonomie. Výchova a vzdělávání se podřizují ideálu *civitas dei*¹ – a katolická církev vychovává všechny, všude, všestranně a všemi prostředky, aby ji za předobraz takovéto boží obce uznali.

Renesance znamená znovunastolení antické myšlenky **svobodného člověka**. Není jen dalším krokem k osvobozování člověka, ale i individualizací ve významu možnosti svobodného člověka. Zde máme na mysli svobodu ve smyslu Aristotelovském – „*pokud duch jednajícího určuje k tomuto jednání sám sebe*“. O tom uvažují i někteří středověcí myslitelé, předchůdci renesance. Především *Dante Alighieri* (1265-1321) svým osvobozováním člověka prostřednictvím osvětleného silného císaře jako protipól církevní moci, či *Francesco Petrarca* (1304-1374) okouzlen renesancí ideálu svobodného a silného antického Říma.

Přicházející období renesance bylo reakcí na tisíciletou nadvládu církve. Schopnosti lidského ducha již nešlo utlumit pod pokličku scholastických dogmat² a svoboda člověka nezůstala jen teoretickou proklamací. Celá řada myslitelů se dokázala nejen svým dílem, ale i celým svým životem postavit proti nadvládě církevní doktríny a vzdělávací indoktrinace. Jistě mezi ně patří především polský matematik a astronom *Mikuláš Koperník* (heliocentrický systém), *Galileo Galilei*

¹ *Civitas dei* = obec (město) boží.

² **Scholastika** (z řec. školský): hlavní směr filosofického myšlení období středověku snažící se vysvětlovat všechny náboženské pravdy na základě rozumu – za východisko scholastika považuje, že křesťanské víře se lze naučit. Souvisí úzce se vznikem univerzit a učenými disputacemi.

lei (potvrzení heliocentrického systému měřením), německý matematik a astronom **Jan (Johannes) Kepler** (zákony o oběhu planet), německý lékař a přírodovědec **Philippus Aureolus Paracelsus** (zakladatel moderní chemické, fyzikální a farmaceutické terapie) či **Erasmus Rotterdamský** (představitel evropského humanismu, teoretický původce reformních snah), který znovu oživuje sokratovskou myšlenku a tvrdí, že vzdělávání může odstranit zlo. Myšlenka možnosti svobodného člověka prolíná především novou materialisticko-panteistickou koncepcí (ztotožnění božského principu s přírodou) reprezentovanou italským filosofem, spisovatelem a astronomem **Giordanem Brunem** (1548-1600).

Novou cestu za poznáním nastolil především **Francis Bacon** (1561-1626), který uzavřel dobu scholastického verbalismu a povýšil **indukci** na metodu, pomocí které lze objevovat podstatu těles, jevů a změn a postihovat souvislosti mezi nimi rozumovými prostředky. Tato metoda výrazně ovlivnila všechny vědy včetně pedagogiky – Bacon tak dal částečně vzniknout ucelenému dílu **Komenského**.

Renesance přinesla nebyvalý rozvoj kultury, vědy a umění. Své uplatnění nachází estetická výchova, rozvoj přírodních věd a matematiky přispívá k rozvoji rozumové výchovy a převládající humanismus ovlivňuje výchovu společenskou.

Jan Amos Komenský (1592-1670), především v práci **Obečná rozprava o nápravě věcí lidských**, v části čtvrté nazvané **Pampaedia** předešel dobu o několik staletí, když poukazoval na nutnost, možnost a snadnost toho, aby:

„.... lidé byli učeni všichni, všemu, všestranně“ „.... vysvětlující podrobně provádění všeho po sedmi věkových stupních čili po sedmi školách, rozuměj školu zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti, stáří, smrti.“

Komenský byl prvním, kdo přišel s konceptem **celoživotního učení** (byť ne takto označeným) a koneckonců i s konceptem učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, se zásadou vzdělávání **všech sociálních skupin i národů** bez jakékoliv diskriminace, dokonce i bez diskriminace věkové:

„První, čeho si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván nejen jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzděláno po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech.“

Nebyla to jenom **Pampaedia**, kde se **Komenský** zabývá dospělými. Prvky výchovy a vzdělávání dospělých lze nalézt ve všech jeho dílech, protože:

„.... každý člověk má být vzdělán v celistvosti, což znamená, aby byl správně a odborně připravený nejen v nějaké jedné věci anebo v několika málo nebo některých věcech, ale ve všech, které završují podstatu lidskosti.“

K cestě za pravdou, za ideálem svobodného člověka, stejně jako celé období renesance a humanismu, nabádá i **René Descartes** (1596-1650) ve svém díle „**Principy filozofie**“:

„Protože se rodíme jako děti a rozličně jsme soudili o smyslových věcech, dříve než jsme dosáhli plného užívání rozumu, jsme odváděni od poznání pravdy mnoha předsudky. Těchto předsudků se můžeme zbavit, jak se zdá, jen tak, že budeme jednou životě pochybovat o všem, v čem nalezneme sebemenší podezření z nejistoty.“

Pochybujeme tedy o všem, kromě své existence:

„.... neboť odporuje samo sobě, aby myslící bytost neexistovala v okamžiku, kdy myslí. Toto poznání – myslím, tedy jsem (*cogito ergo sum*) – je ze všech první a nejjistější, ...“

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ve svém pedagogickém spise „**Emil čili o výchově**“ klade důraz nikoliv na rozum, ale na čistotu citu a přiblížení se „přírodnímu životu“:

„.... v přirozeném životě se člověk naučí všemu lépe, než v nepřirozené škole z knih plných omylů.“

Výchovné působení nahrazuje **spontánním vývojem individua** (snad proto svých 5 dětí dával postupně do sirotčinců). Zajímavá je i myšlenka o celoživotním vzdělávání, která po **Komenském** zaznívá znovu: utopisté přejímají od renesančních myslitelů rozdělení vzdělávání a výchovy na dvě části: přípravu na život a život doprovázený učením.

Představy utopistů a osvícenců se většinou omezovaly na **racionálně řízené společnosti**. Společnost založená na racionalitě umožní každému používat rozum pro blaho všech. Je to otázka svobody k rozumu, osvobození od tradičních autorit středověké, pevně vystavěné společnosti. Filozoficky vzato – svoboda je pojem relativní. Přibližně od poloviny 18. století jsou o racionalitě společnosti, do které se narodili, přesvědčování všichni potomci svých rodičů. Po zavedení školní docházky toto **přesvědčování o racionalitě tvoří základ všech osnov**. Spolu s předáváním vědomostí škola upevňuje i přesvědčení o správnosti poměrů. Učitelům určuje vzdělávací cíle ten, kdo je platí, žáci jsou hodnoceni za to, jak se ztotožnili s cíli učitelů. Rozumové schopnosti se kultivují tak, aby se absolvent začlenil do existujících „správných“ poměrů do rozumového světa dospělých. **A tak je každá generace přesvědčena o racionálnosti poměrů.**

Vzdělávací myšlenka v evropském prostředí vždy obsahovala představu o možnosti utvářet člověka pomocí cílevědomé výchovy. Psychologové **John B. Watson** a **Frederic B. Skinner** tvrdí následující:

„Člověk je manipulovatelný automat: dejte mi 12 dětí a já z nich udělám podle přání lékaře, umělce, právníky, tuláky a zloděje.“

Tak přecházejí tyto názory i do mozků badatelů a jejich prostřednictvím i do společenských věd, které zpětně utvrzují občana o správnosti poměrů a formují jeho postoje. Společenské vědy byly okouzleny spravedlivou společností a bylo jen otázkou času, aby se v nich stalo „normálním“ zvládnutí nespravedlnosti, bídy, konfliktů, nerovnosti, sociální nespravedlnosti. Pokud výsledky společenských věd nepřesvědčily, nastoupila politika.

Nárůstem světské moci v 19. století postupně ochaboval vliv církve. Francouzský historik a filozof **Gabriel Monod** poznamenává:

„Starý zákon je zrušen, člověk konečně ví, že je v nezúčastněné bezrozměrnosti universa, z něhož náhodně vystoupil, sám. Ani jeho osud, ani jeho povinnost nestojí nikde napsány. Je na něm, aby si zvolil mezi říší světla a temnotou.“

A další Francouz **Jean-Francois Lyotard** (1924-1998) o několik let později dodává:

„Člověk se může emancipovat pomocí vědeckého poznání.“

Znamená to tedy, že se člověk poznáním dopracoval ke svobodě? Že může sám o sobě rozhodovat, že je konečně autonomní? Celý vývoj ve 20. století se odehrával jako **spor liberalismu** (věří člověku, jeho schopnostem, podnikavosti, pokud ho společnost nesvazuje) a **socialismu** (věří v sílu společnosti, kdy egoismus nesmí poškozovat zájmy celku). Obě ideje byly zaměřeny na blaho člověka, ale jejich střet pro člověka blažený nebyl. Člověk byl dále formován dle potřeby nositelů ideologií. Výchova a vzdělávání působily **indoktrinačně** „pro blaho člověka“. Křesťanskou doktrínu vystřídala doktrína národního socialismu a následně komunismu a svobodný člověk stále podléhal (každý s různou intenzitou) síle výchovy. Výchovné cíle se měnily v závislosti na podmínkách, ve kterých byly používány či zneužívány.

Když se spor obou ideologií zvrátil ve prospěch liberalismu, mohlo by se zdát, že výchova a vzdělávání konečně budou sloužit svému poslání na cestě ke svobodě člověka. Napovídá tomu i vztah, který ke vzdělávání (a dnes již jednoznačně i ke vzdělávání dospělých) mají lidé, státy i nadnárodní instituce a organizace. Vztah ke vzdělávání, které považují za jeden z možných prostředků k řešení současných problémů existence lidstva. **Myšlenky o síle a účinnosti vzdělávání při řešení společenských problémů** byly v historii lidstva, jak jsme již zjistili, formulovány mnohokrát. Zmizela sebedůvěra a optimismus. Morální a sociálně-psychologické problémy jsou sice upřednostňovány jako základní pilíře tzv. „svobodné společnosti“, ale jsou stále nabourávány mocenskými zájmy, drogovou problematikou, zvyšující se kriminalitou, hrozbou terorismu, úpadkem rodinné struktury či devastací životního prostředí. Na druhé straně většina světové populace žijící v tzv. rozvojových zemích se snaží o holé přežití pod metlou chudoby, přelidnění, nesvobody a koneckonců též nevědomosti.

Výchova a vzdělávání tvořily vždy v historickém vývoji páteř poznání a tudíž i pokroku. Dnes jsme v situaci, kdy všechny velké ideje v tzv. svobodném světě skončily a zavládl **liberalismus**, který dává každému **možnost vlastní volby**, možnost rozhodovat o svém osudu, o své kariéře, o svém vzdělání, o svém poslání ve světě. Je to skutečně pravda? **David Riesman** ve své práci „*Osamělý dav*“ v závěru říká:

„Myšlenka, že lidé jsou stvořeni svobodní a sobě rovni, je pravdivá a zároveň klamná: lidé jsou stvořeni každý odlišně; svou společenskou svobodu a individuální autonomii ztrácejí, když se snaží podobat se jeden druhému.“

Možnosti **autonomie a individuální svobody**, kterou vývoj za několik tisíc let konečně přinesl, se podřizují konformitě, která opět lidstvo kolektivizuje – tentokrát ovšem na tzv. „dobrovolném“ principu. Odnárodňování kultury vlivem globalizace a nárůstu konzumní společnosti, umělé vytváření potřeb či monopolizovaný tlak médií přináší **konformismus a ritualizaci postojů**, za kterou se lidstvo schovává, protože netouží po změně ve strachu, že by to mohla být změna k horšímu.

Lze konstatovat, že **vzdělávání se ve svém historickém průběhu stále více pragmatizuje**. Pokud jeho poslání trochu zobecníme, můžeme tvrdit, že zatímco v sokratovském pojetí bylo vzdělání téměř kategorií etickou, v renesanci kategorií filozofickou, v dobách společenských změn kategorií politickou, v poválečném vývoji se pomalu stávalo kategorií ekonomickou. Začalo být považováno za **prostředek k řešení problémů a k dosažení hospodářské prosperity**. Vycházelo se ze dvou podstatných myšlenek:

- **umožnit vzdělávání každému**, protože ekonomická úspěšnost závisí na tom, jak se podaří vyhledat, rozvinout a využít nadání a schopnosti lidí,
- **v rozvíjení a uplatňování schopností, znalostí a dovedností spočívá podstata demokratické a spravedlivé společnosti** (neustálé pokračování osvobozování člověka prolínající se lidskými dějinami).

Dnes ovšem nastupuje jiný proces – **proces odlidšťování ekonomiky**, její odcizování ve vztahu k člověku i přírodě. Zkoumají se ekonomické, ekologické, sociální, kulturní i politické prostředky a cesty, které by umožnily čelit negativním jevům globalizace. Závažný rozpor, který globalizace dále zostřuje, je možno identifikovat v oblasti práce, lidského kapitálu a sociálních dimenzí člověka. Na jedné straně se zvyšuje účinnost a produktivita práce, tím i bohatství světa, ale na straně druhé to vyvolává zcela nehumánní důsledky v rozsahu a charakteru nezaměstnanosti, ale i v postavení zaměstnaných.

Pro andragogiku a její odborníky nastává **k řešení celá řada otázek**:

- *Má cenu zvyšovat zaměstnatelnost lidí, když budou zákonitě vyřazováni z pracovního procesu?*



- Jaké budou sociální důsledky vyřazení významné části aktivního obyvatelstva ze světa práce?
- Budou mít lidé zájem se vzdělávat, když budou předem vědět, že z poznání uplatní jen velmi málo?
- Jak se změní koncept celoživotního učení? Pokud nebude mít vzdělávání pragmatický charakter, bude mít smysl „vzdělávání pro vzdělávání“?
- Jaký bude vztah globálně operujících korporací k národním vzdělávacím systémům?

Některé z otázek se dostávají na pořad jednání již v těchto dnech. Zejména globalizační vlivy v podobě nově vstupujících zahraničních investorů na český trh nutí zamýšlet se nad budoucností a smyslem vzdělávání v globalizujícím se světě „bez hranic“. Je zřejmé jen otázkou času, kdy Evropská unie výraznějším způsobem zasáhne do oblasti vzdělávací politiky členských států.

Přesto se od výchovy a vzdělávání i v současném paradigmatu očekává, že bude i nadále hájit svobodu, individualitu a autonomii člověka. Ale skutečná katastrofa pro lidstvo začne tehdy, až se to očekávat přestane...

1.1.2 Vzdělávání dospělých v historickém vývoji

Ucelená teorie vzdělávání dospělých, stejně jako vymezení andragogiky jako vědy a její jednoznačné začlenění do systému věd, je víceméně otázkou budoucnosti, přestože vzdělávání dospělých je disciplínou stejně starou jako lidstvo. Kdyby se totiž lidstvo nevzdělávalo, nemohlo by dojít k jakékoliv změně, a tudíž ani k jakémukoliv pokroku. **Pouze v poznání je pohyb.** Pochopitelně jednalo se pouze o vzdělávání sociální, o vzdělávání funkcionální³.

Počátky vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých v uceleném, uvědomělém, intencionálním pojetí bylo realizováno ve vědecko-učebních centrech. Patřilo k nim Egyptské **Ramesseum**, které vychovávalo kněze, architekty, vojáky a lékaře. Patřily k nim i **filozofické školy** ve starém Řecku zabývající se mravní, rozumovou a tělesnou výchovou – především pak **Platonova akademie** a **Aristotelovo učiliště**. Známa je i **Alexandrijská škola učenců**, která jako nejvyšší vzdělávací instituce helénismu dala základ celé řadě věd a nauk, které se staly následně kořeny vzdělanosti. Vzdělávání a výchova ve starém Římě začaly měnit řecký ideál poklidného lidského

³ **Funkcionální:** nezáměrné, bezděčné. Opakem je **intencionální**, tedy záměrné.

života k většímu utilitarismu,⁴ a tím se posunuly k praktičtějším disciplínám jako je náboženství, právo, rétorika, vojenství.

Za první rozpracování didaktiky pro dospělé je možno považovat spis **Marca Fabia Quintiliana** (35-95) „**O výchově řečníka**“, který čítá celkem 9 knih. Římský císař **Vespasianus** (9-79) jmenoval Quintiliána prvním veřejným učitelem se státním platem.

Vývoj vzdělávání dospělých ve středověku

Vzdělávací snahy, které jsme si právě představili, zaměřil **středověk** jednostranně nábožensky a utlumil jakékoliv „světské vědění“. Základem byla výchova kněží a do jisté míry i úřednictva. Vznikají **klášterní a katedrální školy**. Obojí bylo cíleno k uchování stávajícího stavu.

Středověk znamenal **útlum světského vzdělávání**, které se v podstatě pš-
tovalo pouze na vznikajících univerzitách. Univerzitou ve středověkém slova smyslu míníme nejstarší typ vysokého školství, jejich vznik hluboce poznamenal rozvoj vzdělanosti, včetně vzdělávání dospělých. Nejstaršími univerzitami v Evropě jsou: Bologna (1119), Paříž (1250), Oxford (1168), Praha (1348), Krakov (1364), Vídeň (1365). Univerzity se tehdy dělily do fakult, zpravidla se zakládaly tyto fakulty: artistická (sedmero svobodných umění, filozofie), teologická, lékařská a právnická. Současná oborová rozrůzněnost je záležitostí novodobou – až od konce 18. století.

Světské vzdělávání se opět začalo rozvíjet až s osvobozením pracovní síly a s rozvojem techniky (při nástupu kapitalismu). Z tohoto vývoje vyplynul zájem o gramotnou a kvalifikovanou pracovní sílu. Vznikem univerzit a rozvojem městských partikulárních škol dostal nový podnět i rozvoj vzdělávání dospělých. Rozvoj průmyslu a obchodu si od konce 18. století vynutil vznik dalších vysokých škol (vojenských, technických, námořnických, stavebních, zemědělských aj.).

Vývoj vzdělávání dospělých v 19. století

Kromě **Komenského**, jehož přínos je komentován na jiných místech tohoto textu, byl významnou postavou ve vzdělávání dospělých i dánský duchovní, učitel, politik a spisovatel **Nikolai Frederik Severin Grundtvig** (1783-1872), který se zasloužil o vznik dánských lidových vysokých škol – **Danish folkehojskole**. Usiloval také o univerzitu vzdělávání dospělých, o „**školu života**“ (autonomní, nezávislý typ univerzity, bez přijímacích a závěrečných zkoušek, otevřený všem dospělým bez jakékoliv diskriminace).

⁴ **Utilitarismus:** princip hodnocení věcí z hlediska jejich užitečnosti. Užitek jako základ a kritérium hodnocení chování.

Všichni starověcí i novověcí učitelé dospělých vycházeli (kromě *Komenského*) z předpokladu, že dospělí se učí stejným způsobem jako děti. Je tedy složité již o této době hovořit ve spojitosti s andragogikou.

V 19. století dochází k opětovnému **zesvětštění vzdělávání**, a to včetně vzdělávání dospělých. I když se zpočátku jednalo o **školy církevní**, jako např. v Anglii na počátku 19. stol., vzdělávání již bylo z velké části pragmaticky orientováno (čtení, psaní, počítání). Později se z těchto škol vydělily speciální školy pro dospělé, které měly své kluby a čítárny, a od 20. let 19. stol. se zabývaly přímo **kvalifikačním vzděláváním**. Začíná se docenovat význam vzdělávání a i vzdělávání dospělých se stává prostředkem posilování mocenského vlivu – zpočátku mezi církvemi a státem, později do tohoto sporu vstupují různá politická hnutí a ještě později politické strany.

Od počátku 19. století se vzdělávání dospělých šíří po celém světě. Školy pro dospělé vznikají v USA od roku 1826. V roce 1900 byly na území USA již 3 000 těchto škol.

Snad první ucelenou publikaci o vzdělávání dospělých napsal **Thomas Pole**, který vydal v roce 1816 *„Dějiny vzniku a vývoje škol pro dospělé“*. Následně vydal v Londýně **J. H. Hudson** v roce 1851 spis pod názvem *„Historie vzdělávání dospělých“*.

Od poloviny 19. století vznikají **dělnické vzdělávací spolky** a **místní vzdělávací střediska** – nejznámější (byť založený o něco později) byl vídeňský *Volkshheim* (1901), zahrnující veřejně přístupnou čítárnu, knihovnu, tělocvičnu, koncertní sály apod. Pro rozvoj vzdělávání dospělých a osvěty měla zvláštní význam **Matice slovenská**, která vznikla již v roce 1863. Obdobné aktivity lze zaznamenat po celé Evropě – roku 1885 vzniká **dělnická akademie v Oslo** a již v r. 1905 zahajuje činnost **Norské sdružení lidových akademií**. V roce 1900 vzniká ve Finsku **první stálá korespondenční škola** na světě, tedy představitelka dnešního distančního vzdělávání. Již v roce 1898 vznikla **Lidová univerzita M. Mickiewicze** v Krakově. **Vysoké lidové školy** (ve smyslu *Volkshochschule*) začaly vznikat v polovině 19. století v celé Skandinávii (jako šestiměsíční internátní vzdělávání), později i v Německu a na území Rakousko-Uherska. Určitou roli ve vzdělávání sehrály i tzv. **univerzitní extenze** (vzdělávací působení univerzitních učitelů na širokou veřejnost mimo prostory univerzity), které vznikaly koncem 60. let 19. stol.

Rozvoj vzdělávání dospělých byl podpořen v již průběhu 19. století rozmachem průmyslu a obchodu, ale i tendencemi národního osamostatnění a vzrůstající se aktivitou odborů a politických stran. Vzdělávání dospělých se ve většině zemí stává součástí vzdělávací politiky. Ve Velké Británii bylo založeno sdružení **WEA (Workes Educational Association)** působící dodnes.

Vývoj vzdělávání dospělých ve 20. století

Teprve po 1. světové válce se začínají objevovat první ucelenější teoretické představy o unikátnosti vzdělávání dospělých. Názorový posun znamenaly **výzkumy Americké asociace pro vzdělávání dospělých**, která vznikla v roce 1926 a započala s formováním nové disciplíny *adult education*. V roce 1930 vedla potřeba vzdělávat vzdělavatele dospělých k založení oddělení pro vzdělávání dospělých na **Teachers College of Columbia University**.

Je třeba se zmínit o **Eduardu Lindemanovi** a jeho práci *„Smysl vzdělávání dospělých“* (1926), o **E. L. Thorndikovi** a jeho pracích *„Vzdělávání dospělých“* (1928), *„Zájmy dospělých“* (1938) i o jeho zásluze na založení výše zmíněného oddělení pro vzdělavatele dospělých nejen na Columbia Univerzitě, ale i v Oxfordu a Cambridge, odkud se následně rozšířila po celé Evropě.

Spolu s již zmíněným vědeckotechnickým rozvojem roste i potřeba **profesního vzdělávání**, především technického. Spolu s ní vznikají snahy o systematickou vzdělávací činnost. V roce 1923 vzniká v Německu **Hohenrodter Bund** jako zastřešující instituce vzdělávacích aktivit pro dospělé. Mnoho větších firem se začíná systematicky zabývat podnikovým (firemním) vzděláváním.

Od roku 1925 rozvíjí činnost **Světová organizace pro výchovu dospělých**, a to až do začátku 2. světové války. Jejím čestným předsedou byl **T. G. Masaryk**.

Vzdělávání dospělých po 2. světové válce bylo ovlivněno poválečným uspořádáním světa a změněnou situací v politické, sociální, kulturní i ekonomické oblasti. Význam vzdělávání dospělých roste s problémy, které přinesl poválečný stav. Vývoj lze charakterizovat především rozvojem vzdělávacích příležitostí a demokratizací vzdělávání, zejména v oblasti rovnosti šancí. Na systémovosti nabývá i **vzdělávání prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků** (vzdělává francouzská televizní stanice *RTF*, německý televizní okruh *Telekolleg*, alfabetační kurzy v Itálii apod.). Význam dalšího vzdělávání je podpořen i legislativně. V Anglii byl přijat **zákon o výchově** již v roce 1944, vznikají místní úřady pro výchovu (*Local Education Authorities – LEA*), které organizují vznik polytechnik, institutů pro vyšší vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých se stává dominantním i v tzv. **Community Colleges** v USA na počátku 20. století.

Podpora dalšího vzdělávání v Anglii vyvrcholila v roce 1969 vznikem **Open University**⁵. Podobné celonárodní programy vznikají i v jiných zemích – ve Francii, Skandinávii, Německu, Rakousku apod.

⁵ **Open University**: britská platforma poskytující univerzitní vzdělávání formou kombinovaného, resp. distančního studia bez bariér – pro studium nejsou stanoveny vstupní požadavky. Užíváno je řady metod distančního vzdělávání, např. písemných, audio i videomateriálů, internetu, CD/DVD, televizních programů apod. Open University má

Vznikají **lidové univerzity, večerní školy**, na novou kvalitativní úroveň se dostává **podnikové vzdělávání**. V současné době je ve všech vyspělých státech vzdělávání dospělých neoddělitelnou součástí vzdělávacího systému. Začíná se šířit **idea úzce odborného vzdělávání**, která vznikla v USA a šířila se i v Evropě. Tento pragmatický přístup dočasně vyřadil široce pojímané vzdělávání jako součást humanizace člověka.

Vzdělávání dospělých a světové organizace

Celosvětový zájem o rozvoj vzdělávání dospělých byl podpořen i celou řadou mezinárodních setkání, jejichž společným jmenovatelem je vzdělávání dospělých jako jeden z významných prostředků k řešení celosvětových problémů. Patří k nim především mezinárodní konference UNESCO⁶ s názvem **CONFINTEA**⁷.

Významný vliv na rozvoj vzdělávání dospělých mělo zatím pět mezinárodních konferencí, které UNESCO pořádalo – v roce 1949 **konference v Elsínor** (Dánsko), která dala podnět k masovému zájmu o mezinárodní spolupráci a světila vzdělávání úkol podporovat úsilí o rovnoprávný přístup ke vzdělávání, které by mělo uspokojovat rozmanité potřeby a přání člověka. Konference UNESCO o vzdělávání dospělých v roce 1950 v **Rakousku**, známá jako **Mondsee-Seminar**, se zabývá přístupem k dospělým:

„S dospělým člověkem, který studuje, je třeba zacházet jinak, než se žákem, jestliže se svobodně, na základě své životní zkušenosti – jako dospělý – rozhodl dále vzdělávat. Na tomto základu má vychovatel dospělých naplánovat postup dalšího vzdělávání a má při sestavování vzdělávacího plánu vycházet ze skutečného zájmu a potřeb těch, kdo se vzdělávají. To prakticky znamená, že ve vzdělávání dospělých neexistuje tradiční jednostranný vztah učitel-žák; učitel a žák jsou při vzdělávání dospělých na jedné rovině a jejich vztahy musí být – vzájemné přijímání a odevzdávání, jedna společná práce“.

V roce 1960 se **konference v Montrealu** (Kanada) zabývala vzděláváním dospělých v měnícím se světě, důsledky vědecko-technické revoluce, začleněním

dokonce několik fakult a úspěšným absolventům vydává certifikáty. Více informací na webu: <http://www.open.ac.uk/>.

⁶ UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Organizace OSN (Organizace spojených národů) pro výchovu, vědu a kulturu založená v roce 1946, sídlící v Paříži. Její činnost zaměřena mezinárodně na vzdělávací programy a kulturní spolupráci.

⁷ CONFINTEA (Conference internationale sur l'éducation des adultes), česky: Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých.

vzdělávání dospělých do vzdělávacích soustav a nutností celoživotního vzdělávání.

V roce 1972 se konala **konference v Tokiu** (Japonsko). Zabývala se problematikou vzdělávání dospělých v současném světě, jejími společenskými funkcemi a strategií rozvoje.

V roce 1985 se **konference v Paříži** (Francie) účastnilo již 841 odborníků, z nichž bylo 40 ministrů zabývajících se vztahem mezi formálním a neformálním vzděláváním dospělých, vzděláváním problémových skupin, přípravou učitelů dospělých a mezinárodní spoluprací.

Z hlediska vzdělávání dospělých byla významná i **generální konference UNESCO v Nairobi** (Keňa) v roce 1976. Tato přijala významný dokument „**Doporučení pro další rozvoj vzdělávání dospělých**“ zdůrazňující životní úlohu vzdělávání dospělých, nazíraného jako součást celoživotního vzdělávání a učení a jako prostředek myšlenek autonomie, odpovědnosti a dialogu ve společnosti.

Vzděláváním dospělých se zabývaly i některé další světové konference: **konference v Rio de Janeiru** (Brazílie, 1992) o uchování životního prostředí i **konference o populaci v Káhíře** (Egypt, 1994), která zdůraznila spojení mezi vzděláním a demografií a rovnoprávnost v přístupu ke vzdělání. **Sociální summit v Kodani** (Dánsko, 1995) označil vzdělávání a učení za nenahraditelný prostředek v boji proti chudobě. V podstatě na všech jednáních, ke všem tématům, bylo vzdělávání dospělých pojímáno jako jedno z významných řešení problému.

Z hlediska vzdělávání dospělých je považován za velmi významný rok 1996, který byl Evropskou unií vyhlášen jako **Evropský rok celoživotního učení**. V tomto roce byla organizací UNESCO publikována tzv. „**Delorova zpráva**“ s názvem „**Učení – skryté bohatství**“, která rozpracovává celoživotní učení založené na 4 pilířích: **učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužít, učit se být**. Také byla přijata zpráva OECD⁸ s názvem „**Celoživotní učení pro všechny**“, v níž ministři školství zemí OECD přijali celoživotní učení pro všechny jako řídicí zásadu politických strategií a zavázali se k aktivnímu sledování a uskutečňování široké strategie celoživotního učení přiměřeně okolnostem každé země. V neposlední řadě byla v tomto roce přijata také tzv. „**Bílá kniha o vzdělávání**“ Evropské unie zabývající se komplexně vzdělávací politikou EU. Především konstatuje potřebu politického pohybu k „učící se společnosti“, přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení.

⁸ OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), česky: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Mezivládní organizace nejvyspělejších zemí světa se sídlem v Paříži založená v roce 1961. Zabývá se spoluprací ve všech oblastech hospodářských i sociálních. Česká republika je členem od roku 1996.

Pátá, a dosud poslední konference UNESCO, se konala o rok později, tedy v červnu 1997 v **Hamburku** (Německo) a zabývala se vzděláváním v 21. století. Přijala kromě tzv. „**Hamburské deklarace**“ i materiál „**Agenda pro budoucnost**“. Konference se zaměřila na diskusi o vzdělávací infrastruktuře, vzniku mezinárodních sítí a řešila rovněž financování vzdělávání dospělých.

Pro vzdělávání dospělých se jako plodný jeví též rok 2000, v němž byla přijata tzv. „**Lisabonská strategie**“ s hlavními cíli jako je přechod ke znalostní společnosti, vyšší investice do lidských zdrojů či boj proti sociálnímu vylučování.

V tomto roce bylo publikováno i „**Memorandum o celoživotním učení**“. Zdůrazňují se zde dva stejně důležité úkoly celoživotního učení: podporovat **aktivní občanství** a **zaměstnatelnost**. Konstatují se tři **základní kategorie učební činnosti**:

- **Formální učení** probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací (certifikátů).
- **Neformální učení** probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede obvykle k získání formalizovaného certifikátu. Může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (např. v odborových svazech a v politických stranách), ale taktéž prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny za účelem doplnění formálních systémů (např. výtvarné, hudební a sportovní kroužky nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky).
- **Informální učení** je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Probíhá především nezáměrně (bezdělně) a tedy i neuvědoměle.

1.2 Vznik a vývoj pojmu andragogika

Termín „andragogika“ se ve světové literatuře a následně i u odborné veřejnosti zaváděl poměrně pozdě – v 19. století. Nízký „věk“ andragogiky sehrává v jejím dalším vývoji významnou úlohu – andragogika není díky své krátké existenci respektována ostatními vědami, které se etablovaly již před mnoha staletími. Na otázku, jak se andragogice daří s tímto deficitem vyrovnávat, si odpovíme v dalším textu – nyní se zamysleme nad tím, proč je právě 19. století takřkajíc kolébkou nové disciplíny – andragogiky.

Sledujeme-li vývoj lidské společnosti ze sociologického pohledu, můžeme v něm zaznamenat několik významných etap souvisejících s prací – typickou činností lidí:

- **společnosti lovců a sběračů** získávající obživu lovem zvířete a sběrem plodů volné přírody,

- **společnosti pastevců a zemědělců** spojené s obhospodařováním polí a chovem domácího zvířectva, které dávají lidem potravu,
- **tradiční státy** (popř. civilizace) založené na rozvoji měst a existenci výrazně nadřazené moci – císaře, resp. krále,
- **průmyslové společnosti**.

V souvislosti ve vznikem průmyslových společností hovoříme o tzv. **průmyslové revoluci**, jejímž vrcholným výsledkem se stala **industrializace**, tedy nástup stroje a strojní výroby. Počátky industrializace sahají až do Anglie 18. století, nicméně k jejímu rozvoji došlo zejména ve stoletím následujícím. Byl to především vynález parního stroje, který znamenal naprostý převrat v léty zažitých a vyprecizovaných pracovních postupech. Dosud byla převážná část lidské práce tzv. „živá“, tedy většinu aktivit prováděl člověk osobně, prostřednictvím svého těla, popř. s využitím jednoduchých pomůcek. S vynálezem parostroje dochází k přeměně lidské práce z manuálních činností s výrobními surovinami k ovládání, seřizování a čištění strojních zařízení, vytváření modelů strojů i výrobků, které stroje produkují, tedy kvalitativně naprosto nové a odlišné činnosti.

Tato změna pracovních činností bezpochyby vyžadovala změnu v přípravě na budoucí povolání, musel se změnit zejm. vzdělávací systém jak po stránce obsahové, tak i formální. Tlak na rozvoj nových kompetencí (použijeme-li dnešní slovník) byl obrovský a klasická škola nemohla rychle připravit dostatečné počty kvalifikovaných pracovníků. Proto se požadavky na nové pracovníky staly předmětem vzdělávání v dospělosti – jediné změnou původní kvalifikace, zpravidla již nevyužitelné, bylo možno získat pracovníky na odpovídající odborné úrovni v poměrně krátkém čase. Úloha vzdělávání dospělých tedy významně vzrostla právě v 19. století.

Alexander Kapp

S termínem „andragogika“ se poprvé setkáváme v díle „**Platónovo učení o výchově**“ německého vysokoškolského učitele **Alexandra Kappa**, který třetí kapitolu tohoto svého spisu vydaného roku 1833 nazval „**Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku**“ a položil tak (prozatím jen terminologické) základy nově se konstituující disciplíny. Zároveň, ve své době velice pregnančně, definoval její podstatu – šlo mu tedy spíše o edukativní dimenzi andragogiky. Kapp se pokusil definovat nauku o vzdělávání dospělých jako disciplínu odlišnou od pedagogiky, i když zatím jen názvem – o hlubší rozbor se nepokoušel. Z dnešního pohledu se jedná o definici více než zjednodušující, nicméně o postupném rozšiřování akčního pole andragogiky na základě společenské objednávky ještě tehdy neměl Kapp ponětí.

Několik let po *Kappovi* německý filozof a pedagog **Johann Friedrich Herbart** (1776–1841) používání pojmu „andragogika“ striktně odmítl s tím, že předmětem výchovy musejí být pouze děti, jinak bychom ve společnosti připustili „**všeobecnou nedospělost**“. Podle *Herbarta* výchova:

„... přestává platit, když vychovávaný jedinec uvažuje rozumně sám pro sebe, a sice v takové souvislosti, že jeho myšlenky nepřicházejí a nezaniknou jako nestálé nápady, nýbrž potvrzují a udržují se.“

Jakýkoliv výchovný zásah je zásahem do autonomie a integrity osobnosti a může ji jen narušit. Zdokonalování dospělé osobnosti se může dít jen cestou **sebevýchovy a sebezdokonalování**. A tak pojem zůstal, díky *Herbartově* výrazné autoritě, na mnoho desítek let v zapomnění.

Eugen Rosenstock-Huessy

V roce 1921 německý pedagog **Eugen Rosenstock-Huessy** (1888–1973) z Akademie práce, instituce německého dělnického hnutí, vytáhl ve Frankfurtu pojem andragogika na světlo při zpracovávání výroční zprávy této akademie. Zdůvodnil zároveň i jeho používání a také to, že není možné jednoznačně aplikovat poznatky pedagogiky na výchovu a vzdělávání dospělých. Podle *Rosenstocka* sebelepší pedagog není ještě andragogem. Zabýval se i **adekvátností metod pro vzdělávání dospělých** – andragogiku chápe spíše jako **metodu** nežli samostatnou vědu. Pod pojem andragogika zahrnoval všechny školské formy vzdělávání dospělých. Jeho myšlenky nebyly ve své době veřejností akceptovány.

V dalších letech **pojem užíván nebyl**, přestože se teorie vzdělávání dospělých rozvíjet nepřestávala. Předmětem zájmu byl především didaktický základ výchovně-vzdělávací činnosti s dospělými. Prosazovala se myšlenka svobodného (všeobecného, neformálního) vzdělávání dospělých, které má své kořeny v německém hnutí známém jako „*Freie Volksbildung*“. Nejznámějšími představiteli tohoto hnutí byli kromě *Rosenstocka* také **Paul Natorp**, **Wilhelm Flitner**, **Eduard Weizsch** a další. Základem tohoto hnutí bylo vzdělávání bez konkrétního politického a náboženského zabarvení, bez podléhání lobbyistickým zájmům.

John Dewey

Z meziválečného období stojí jistě za zmínku práce amerického filozofa, psychologa a sociologa **Johna Deweye** (1859–1952) a především význam jeho dřívějšího stěžejního díla „*Demokracie a výchova*“. Dewey byl empirik a pragmatik⁹. Další vzdělávání pro něj znamená **obohacování již získaných vědomostí a zkušeností praxí**. V rozšiřování zkušenosti viděl i základní princip výchovný:

⁹ Empirie – zkušenost.

„Každá činnost, ať sebe specifitější, je ovšem ve svých rozvětvených vztazích všeobecná, neboť se bez omezení rozbíhá v jiné věci... Opravdu všeobecný cíl rozšiřuje rozhled; pobízí brát v úvahu stále více důsledků a vztahů. To znamená širší a pružnější pozorování prostředků. ... Čím více sil vespolek na sebe působících např. sedlák bere v úvahu, tím rozmanitější budou jeho přímé zdroje sil. Uvidí více možností, více východisek a více cest, po kterých by dospěl tam, kam dospět chce.“

Edward Lee Thorndike, Richard Winn Livingstone

E. L. Thorndike (1874–1949) se kromě jiného zabýval i **docilitou** (vzdělatelností) ve vztahu k věku a jako první experimentálně prokázal schopnost dospělých učit se i ve vysokém věku. K pozdějšímu formování andragogiky přispěl i Angličan **R. W. Livingstone** (1880–1960) tvrzením, že není ani tak důležité, aby škola dala člověku co největší penzum znalostí, ale aby jej především naučila **schopnosti se učit a získat k učení vztah**. Tento jeho poznatek přetrvává až do současnosti a stal se základem při vypracovávání teorie celoživotního učení či teorie učící se společnosti. Za všechny další je možno ještě pro úplnost jmenovat např. **E. Sprangera**, **W. Flitnera**, **P. Bartha**.

Tonko Tjarko Ten Have

K pokusům definovat teorii vzdělávání dospělých, resp. andragogiku jako samostatnou vědní disciplínu a položit její teoretické základy, bylo nutno počkat až do konce čtyřicátých let 20. století, kdy holandský profesor **Ten Have** (1906–1975) odlišil andragogiku, resp. andragogii od andragologie. **Andragogii** považoval za sociálně technologickou praktickou disciplínu:

„...sloužící praktikům k dosažení cíle. Jelikož existují různá pole andragogické praxe – sociální práce, vzdělávání dospělých, personální management, organizace komunitního života – je nutno koncipovat i různé andragogické teorie s rozdílným normativním zázemím.“

Naopak **andragologii** považuje za syntetickou, teoretickou, sociálně-vědní disciplínu, která zahrnuje teorii sociální práce a metodologické zdůvodnění praktické činnosti s dospělými. **Ten Have** také hovoří o **sociální andragogice**, neboť výchovu považuje především za sociální funkci – také tímto posunuje chápání andragogiky ještě dále od pedagogizujícího pojetí.

Empirismus – filozofický názor, že zdrojem poznání může být pouze zkušenost.

Pragmatismus – filozofický názor pojímající pravdu jako praktickou hodnotu; praktikismus, věcnost, užitečnost, efektivnost při řešení problému.

Prakticismus – myšlenkový směr pojímající praxi jako základní kritérium pravdy.

V souvislosti s nutností rozvoje vzdělávání dospělých po 2. světové válce vznikla i potřeba rozvoje vědy o tomto vzdělávání. Po uplynutí bezmála jednoho století byl znovuobjeven i sám pojem andragogika.

Heinrich Hanselmann

V roce 1951 Švýcar *Heinrich Hanselmann* (1885-1960) vydal spis „*Andragogika – podstata, možnosti a hranice výchovy a vzdělávání dospělých*“, kde kromě jiného popisuje andragogiku jako samostatnou vědu. Andragogika má v jeho pojetí **terapeutický charakter** zdůrazňující individuálnost a dobrovolnost vzdělávání v dospělosti, aktivitu na straně vzdělávaného a nutnost oprostit se od školských forem vzdělávání. Chápe andragogiku jako „**pomoc dospělým, jako formu poradenství pro dospělé ve vzdělávání v různých životních situacích**“ (Bartoňková, 2004, s. 157). Značný důraz kladl *Hanselmann* na **andragoga**, jehož působení zřetelně odlišil od působení pedagoga. Dále přichází s koncepcí tzv. **pozitivního formování člověka**, které má tři složky: **pěči** (biologické formování), **vedení a výchovu** (formování charakteru) a **vzdělávání** (formování ducha).

Franz Pöggeler

Němec *Franz Pöggeler* (nar. 1926) přichází s prvním pokusem o vytvoření ucelené andragogické koncepce teorie a praxe vzdělávání dospělých a jeho pojetí andragogiky můžeme označit jako **didaktické**. V roce 1957 publikoval spis „*Úvod do andragogiky: základní problémy vzdělávání dospělých*“. Pochybuje o možnostech výchovy, kterou považuje za ukončenou po dovršení biologické zralosti (vychází z antropologické analýzy dospělých). Podle *Pöggelera* má mít vzdělávání dospělých **liberální charakter** ztělesněný **partnerstvím mezi subjekty vzdělávání** – učící se dospělý je ústřední postavou vzdělávání dospělých. Hovoří o nutnosti rozvíjet na jedné straně **všeobecnou andragogiku**, na straně druhé pak také jednotlivé **speciální andragogiky** (např. gerontologickou). *Pöggeler* také přišel s velmi odvážným požadavkem: vzdělavatel dospělých by měl mít vysokoškolské vzdělání v oboru andragogika.

Padesátá léta 20. století lze charakterizovat rozvojem vědy o vzdělávání dospělých podpořené řadou výzkumů, včetně masové profesionalizace celé oblasti vzdělávání dospělých. Debaty o tom, zda vzdělávání dospělých jako oblast sociální praxe vůbec teoretické (vědecké) zdůvodnění potřebuje, byly nahrazeny diskusemi o jejím zaměření. Andragogika jako věda se etablovala od šedesátých let na řadě univerzit (především v bývalé Jugoslávii, v Německu, Francii, Švédsku, Dánsku i jinde), ale i ve výzkumných ústavech – tím byla zodpovězena i otázka potřebnosti andragogiky jako vědy. Nastalo období empirických výzkumů a teoretického rozvoje.

Od šedesátých let 20. století začala získávat i podporu světových institucí, jako byly UNESCO, Rada Evropy, OECD apod., které její rozvoj podpořily řadou významných dokumentů.

Malcolm Knowles

Problematika vědní disciplíny vzdělávání dospělých je znovu nastolena v sedmdesátých letech, kdy rozvinul svou koncepci andragogiky Američan *Malcolm Knowles* (1913-1997) chápající andragogiku jako **vědu a umění o pomoci dospělým učit se**. *Knowlesovi* jde tedy především o praktickou stránku andragogiky. Zdůraznil nutnost celoživotního procesu získávání informací. Základní principy svého myšlení vydal v díle „*Informální vzdělávání dospělých*“, kde se zaměřuje na technologii práce s dospělými, nikoliv na jednotící teorii. Své zdůvodnění existence andragogiky čerpal především z její **odlišnosti od pedagogiky**.

Model	Pedagogika	Andragogika
Pojetí vzdělávaného	Závislý.	Sebeřízený.
Role předchozí zkušenosti vzdělávaného	Nemá vysokou cenu, metoda přednášky a čtení.	Bohatý zdroj vzdělávání, vhodná metoda experimentu, diskuse, případových studií.
Připravenost k učení	Určuje společnost.	Potřeba učit se, překonat problém.
Orientace na učení	Předmětová orientace.	Orientace na výkon, zvyšování kompetencí.

Peter Jarvis

V našem přehledu, byť značně nekompletním, bychom rozhodně neměli opomenout jednoho z nejvýznamnějších andragogů posledních let – Brita *Petera Jarvise* (nar. 1937). Ten je ve svém díle orientován více didakticky a typickým je jeho úzké propojení andragogiky s praxí. Podobně jako *Knowles* rozlišil pedagogiku a andragogiku, u *Jarvise* se setkáváme rovněž se dvěma typy vzdělávání:

- **vzdělávání shora** (odpovídá pedagogickému chápání vzdělávání, resp. sociotechnickému paradigmatu v andragogice) a
- **vzdělávání sobě rovných** (komunikativní paradigma, blízké andragogice).

Jak je vidět, cesta k dnešnímu chápání andragogiky a jejího rozšíření nebyla snadná. Dnes se pojem andragogika (*andragogy*) užívá v Polsku (*Helena Rad-*