

DVĚ POZNÁMKY K METODOLOGII INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKY

Dušan Šimek

***Abstrakt:** Andragogika jako jedna z věd o výchově v průběhu své legitimizace je vnímána jako věda velmi blízká pedagogice, současně se však od pedagogiky metodologicky výrazně odlišuje. Základní příčinou její odlišnosti je její induktivní charakter na rozdíl od deduktivního charakteru pedagogiky. Integrální andragogika tedy odlišná metodologická východiska reflektuje odlišnými přístupy k poznání, včetně odlišného charakteru metod a technik.*

***Klíčová slova:** integrální andragogika, andragogika, pedagogika, metodologie vědy.*

***Abstract:** Andragogy being an education science has been in the course of its legitimization reflected as the science very close to pedagogy, nevertheless at the same time it is methodologically markedly different. The main reason for this distinction is its inductive character, on the contrary to deductive nature of pedagogy. Thus integral andragogy reflects its distinctive methodological presuppositions by distinctive approaches to cognition including distinctive character of methods and techniques being used.*

***Key words:** integral andragogy, andragogy, pedagogy, methodology of science.*

Už patnáctým rokem se v České republice utváří systém integrální andragogiky jako jedné z věd o výchově, ale současně jako jedné z humanitních věd, která se pokouší emancipovat se od pedagogiky a legitimizovat se jako odlišná, „nepedagogická“ věda. Tento emancipační proces ovšem neznamená, že by se integrální andragogika jako věda chtěla – nebo vůbec mohla – z komplexu věd o výchově vyloučit. Příčinou těchto tendencí je spíše tušená než artikulovaná metodologická odlišnost integrální andragogiky od ostatních věd o výchově, zejména pak od pedagogiky.

Základní příčinou této odlišnosti je induktivní charakter integrální andragogiky na rozdíl od deduktivně založené pedagogiky.

Wolfgang Brzezinka ovšem tezi o deduktivnosti pedagogiky poněkud zpochybňuje, když kořeny pedagogiky nachází v „praktické“, nebo „aplikované“ vědě, třebaže připouští zařazení pedagogiky jako odnože „praktické filosofie“. V rámci těchto úvah bychom mohli hledat analogie mezi andragogikou a pedagogikou ve společných kořenech v počátečních fázích legitimizace obou disciplín: i andragogika je praktickou vědou, i andragogika se utvářela a utváří zejména jako normativní disciplína. Brzezinka dokonce uvádí, že „až do 20. století pokládala většina teoretiků výchovy za svoji hlavní úlohu dopátrat se, jací mají být chovanci a co mají vychovatelé učinit, aby je k tomu přivedli. Přitom se ukázalo, že by se měla co nejpřesněji znát oblast, pro niž se zamýšlí dávat pokyny.“ (Brzezinka 2001: 27) Zejména andragogika v užším, tradičním slova smyslu, jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých, procházela v Československu obdobným vývojem: Od počátků Trnkovy lidovychovy koncipované ve třicátých letech, přes Kotáskovy a Škodovy aktivity při formování teoretických základů pedagogiky dospělých v šedesátých letech, až po Jochmannovu integrální andragogiku v letech devadesátých vykazuje utváření andragogiky obdobnou trajektorii vývoje svého předmětu, systému i metody, jako historie pedagogiky.

Blížkost andragogiky v užším slova smyslu s pedagogikou v technologickém pojetí obou věd se dá najít dokonce i u autora, u něhož bychom podobné úvahy neočekávali – totiž u Malcolma Knowlese. Jeho srovnání rozdílných aspektů obou věd (v položkách jako student, zkušenosti studenta, pohotovost a ochota ke studiu, motivace a orientace ke studiu) totiž při hlubší analýze nevykazuje takové rozdíly, abychom z nich mohli dedukovat odlišnost současné pedagogiky od současné andragogiky v užším smyslu. Zdá se, že Knowles svou tabulku (srov. Knowles, 1980: 43 a n.) psal výrazně ovlivněn aktuálním sociotechnickým paradigmatem v pedagogice. Předpokládal, že andragogice je sociotechnický přístup zcela cizí, předpokládal, že dospělým je vlastní převážně vnitřní motivace, snaha o nezávislost a sebeřízení. Tyto mýty o vzdělávání dospělých, stejně jako mnohé další vyvrátil nejen Brookfield (srov. Bartoňková 2004: 187 a n.), ale zejména samotná praxe vzdělávání dospělých. Rozdíly

mezi technologií (praxí) vzdělávání dospělých a vzdělávání dětí a mládeže tedy nejsou na obecné úrovni natolik principiální, abychom je mohli brát v úvahu při diskusi o diferencích mezi andragogikou a pedagogikou.

Akční pole integrální andragogiky je ovšem širší, než pouhé vzdělávání dospělých. V tomto širším akčním poli, zahrnujícím vedle výchovy a vzdělávání dospělých i řízení lidských zdrojů a personální řízení, osvětu a kulturně výchovnou činnost a sociální práci a sociální péči v rámci resocializace můžeme nalézt podstatně výraznější aspekty induktivnosti. Problémy, které integrální andragogika řeší, jsou identifikovány z praxe, jsou řešeny přístupy, metodami a technikami ad hoc, případně metodami a technikami převzatými z opěrných věd andragogiky. Výsledná řešení jsou teprve následně reflektována andragogickou teorií, která se pokouší o generalizaci. Příkladem takových problémů, které vyžadují integrované a komplexní řešení, je vedle notoricky známé nezaměstnanosti také sociální exkluze, funkční gramotnost, profesní poradenství apod. Veškeré vyjmenované problémy se v postkomunistických společnostech, případně v postindustriálních společnostech, nově objevují, vyžadují vedle teoretických i politická řešení a vyžadují současně i hledání originálních postupů metod a technik výzkumu. Andragogický výzkum se od výzkumu psychologického nebo sociologického, s jejich kvalitativními i kvantitativními strategiemi, liší jediným, o to významnějším aspektem: je totiž normativní. Normativnost andragogického výzkumu je založena politickou objednávkou (nikoliv ve smyslu objednávky ideologické!) – andragogický výzkum vždy směřuje k principu typologické metody. Normou je tu ideální typ, komparovaný s objektivním stavem zjišťovaným standardními technikami sociologického nebo psychologického výzkumu. Příklady takovýchto výzkumů jsou jak výzkumy funkční gramotnosti IALS a SIALS (srov. Rabušicová 2002), analýzy profesního pole při zkoumání dynamiky vývoje profesí a systému přípravy pro povolání (srov. Šimek 1996) či výzkumy marginalizace a minorit (srov. Sirovátka 2002). Výsledky těchto výzkumů slouží nikoliv primárně pro vědecké poznání, ale pro konstrukce opatření v oblasti vzdělávací, personální či sociální politiky. Teprve následné generalizace výzkumů tohoto typu mohou být využity při konstruování obecně teoretických premis integrální andragogiky.

Kdybychom při těchto úvahách brali v úvahu ještě i konstruktivistické předpoklady andragogiky, patrně bychom získali další argumenty pro induktivnost andragogiky. Jak poznamenává Šmausová, „...sociální objekty nejsou ve světě dané, ale konstruované, vyjednáváné, reformované, tvarované a organizované lidskými bytostmi. Lidské bytosti nejsou pasivní organismy, ale aktivními agenty. Výzkum, který považuje lidské bytosti za pasivní organismy, má za to, že lze předvídat jejich jednání. Chápeme-li je jako agenty, naše víra v předpověď jejich jednání se okamžitě zmenší.“ (Šmausová 2003: 10) V duchu této teze se andragogika jako hermeneutická humanitní věda vysloveně distancuje od deduktivní metody, již se pedagogika může v řadě případů docela dobře akceptovat.

Druhá příčina odlišnosti andragogiky od pedagogiky je v širší předmětu andragogiky. Zatímco tzv. andragogika v užším slova smyslu by mohla být s příslušnými výhradami označována za pedagogiku dospělých, integrální andragogika takto vnímána už být nemůže. Používám-li paralelu andragogiky s pedagogikou dospělých, ponechávám přitom stranou i výhrady tak renomovaného andragoga, jako je L. Turos, který návrat k označení pedagogika dospělých pokládá za znak regrese, odklonu andragogiky od širšího pojetí jako vědy o pomáhání v procesech rozvoje a sebeutváření (srov. Turos, 1999: 18). Zaměřuji se výhradně na andragogiku integrální, která v podstatě v intencích sociální andragogiky považuje výchovu a vzdělávání nikoliv za ústřední kategorii, ale pouze za nástroj užívaný v procesech rozvoje a sebeutváření dospělého člověka. Těmito procesy jsou na nejobecnější úrovni animace, v konkrétnějších rovinách pak v rámci animace je to socializace a resocializace a enkulturace. Příklady takovýchto animačních aktivit mohou být personální činnosti v ekonomické sféře – výběr a hodnocení zaměstnanců, řízení jejich kariérového růstu, ovlivňování skupinové dynamiky v pracovních skupinách a týmech, nebo aktivity ve sféře sociální od streetworku přes postpenitenciární péči až po sociální práci s minoritami nebo s asylanty v oblasti sociální práce. Nikdo nemůže zpochybnit význam edukativní dimenze těchto aktivit, ale těžiště teoretických i technologických problémů spočívá jinde, než je vnímá tradiční andragogika v užším pojetí. Ukazuje se, že zatímco je dostatečně teoreticky propracovaná didaktická část kurikula, nově je nutno tematizovat „předdidaktické“ fáze. Není takovým problémem technologie vzdělávání minorit, jako identifikace jejich vzdělávacích potřeb a andragogická transformace těchto potřeb do podoby projektu vzdělávacích akcí. Není takovým problémem profesně vzdělávat zaměstnance firmy, ale je velkým problémem vytvořit klima učící se organizace, v níž je změna (technologická, technická, ekonomická, organizační) základním parametrem vývoje, nikoliv ohrožením stability. Konec konců, absence vzdělávací politiky v oblasti vzdělávání dospělých

v České republice je symptomatickým argumentem pro tvrzení o nutnosti tematizovat andragogiku jako humanitní vědu v sociálně politickém kontextu. Právě snaha o toto pojetí andragogiky vedla olomouckou fakultu k těsnému propojení andragogiky a sociologie, na něž upozorňuje Beneš ve své práci *Andragogika. Teoretické základy* (Beneš 2004: 48). Sociologie poskytuje andragogice „technologii poznání“ a samozřejmě i potřebná data, andragogika dává sociologii témata a výzvy k řešení.

Paradoxně ovšem rozdíly mezi pedagogikou a integrální andragogikou nesměřují k jejich vzájemné divergenci, ale naopak, mohou se stát impulsem jejich konvergence, ovšem ze zcela jiných pozic, než by se dalo očekávat pod úhlem jejich vzniku či zařazení v systému věd o výchově. Společná témata integrální andragogiky a pedagogiky mohou vést k integraci výzkumných metod. Konec konců, je-li za objekt andragogiky považován dospělý člověk, byl tento objekt svého času i objektem pedagogického působení. Vedle hermeneutických metod poznání mohou ke sblížení obou věd přispět i společné základní kategorie, totiž cíle výchovného působení, nebo ještě obecněji, kurikulum. V obecném případě lze uvažovat o obecné teorii kurikula, společné pedagogice i andragogice. Pokud by se podařilo takovou teorii vytvořit (a práce E. Walterové nasvědčují, že to není nereálné), původně rozdílné vědy – pedagogika a integrální andragogika mohou nalézt společného jmenovatele.

LITERATURA

1. BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogická kyvadlo*. 1. vyd. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK, 2004. ISBN 80-86284-46-1.
2. BENEŠ, M. *Andragogika. Teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia 2003. ISBN 80-86432-23-8.
3. BRZEZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. 1. vyd. Brno: L.Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.
4. KNOWLES, M. *The modern Practice of Adult Education*. 1. vyd. San Francisco: Prentice Hall, 1980. ISBN 0842822135.
5. RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: MU 2002. ISBN 80-2102858-0.
6. SIROVÁTKA, T. (ed.). *Menšíny a marginalizované skupiny v České republice*. 1. vyd. Brno: MU FSS 2002, ISBN 80-210-2791-6.
7. ŠMAUSOVÁ, G. *Vybrané metodologické problémy v sociálních vědách: Pozitivismus nebo hermeneutika*. In: Kurikulum andragogiky. Ed. D. Šimek. 1. vyd. Olomouc: UP 2003. ISBN 80-244-0638-1.
8. ŠIMEK, D. *Otevřená práce*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-623-X.
9. TUROS, L. *Andragogika ogólna*. 2. vyd. Warszawa: Wydawnictwo akademickie „Żak“, 1999. ISBN 83-86770-94-5.

Kontakt

Doc. PhDr. Dušan Šimek
Katedra sociologie a andragogiky Filozofické fakulty UP v Olomouci
Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
e-mail: simekd@ffnw.upol.cz