

# PEDAGOGIKA A ANDRAGOGIKA – DISTANCE V BLÍZKOSTI

Milan Beneš

*Anotace:* Andragogiku a pedagogiku doložitelně mnohé spojuje, nějakou výraznou komunikaci obou disciplín ale nenalézáme. Tento příspěvek se zaměřuje spíše na společné problémy a přístupy, aniž by negoval specifika obou oborů.

*Klíčová slova:* andragogika a pedagogika, institucionalizace, předmět, teorie, multidisciplinarita, orientace na praxi, orientace na vědu a výzkum.

Ve svém příspěvku se zabývám možnostmi spolupráce mezi andragogikou a pedagogikou. Důvody, proč andragogika a pedagogika nekooperují, jsou poměrně lehce identifikovatelné. Lze je hledat v rozdílné historii a jinak probíhající institucionalizaci těchto oborů, ve vzájemné lhostejnosti a hlavně neznalosti. Dnešní doba ale nějakou formu součinnosti vyžaduje. Dle mého názoru můžeme identifikovat spíše společné než dělící momenty andragogiky a pedagogiky. Na některé z nich chci upozornit.

V tomto příspěvku používám pojem andragogika relativně abstraktně. I andragogika, stejně jako pedagogika, se diferencovala do mnoha subdisciplín, které často jen stěží nacházejí společnou řeč. Těmito problémy se ale blíže nezabývám.

Pedagogické a andragogické vědy můžeme charakterizovat jako vědy výrazně zaměřené na pedagogická a andragogická povolání. To se projevuje i v přístupu jejich reprezentantů k vědě a výzkumu. V roce 1990 uveřejnil Peter M. Roeder výsledky svého empirického výzkumu k intra- a interdisciplinární komunikaci představitelů věd o výchově, který provedl na vzorku profesorů pedagogiky v SRN (Roeder 1990). Tento výzkum potvrdil a rozšířil poznatky o identitě věd o výchově a jejich subdisciplínách.

Ačkoliv se nejedná o zcela aktuální poznatky, jež byly navíc získány v jiném prostředí, není bez zajímavosti se s nimi blíže seznámit. Roeder konstatuje rostoucí diferenciaci mezi jednotlivými subdisciplínami a s ní spojenou rozdílnou metodologickou orientací. Neméně významná je ale zjevná diferenciacie mezi profesory zaměřenými na vědu a výzkum a profesory orientujícími se na řešení praktických otázek. Vysokoškolští učitelé pedagogiky mohou většinou vykázat předchozí pedagogickou praxi a udržují s ní nadále kontakty. To dokládají následující údaje:

- 40 % působí jako poradci v oblasti vzdělávací politiky a správy;
- skoro 60 % se podílí na dalším vzdělávání pedagogického personálu mimo vysokou školu;
- asi jedna třetina působí v rámci vzdělávání dospělých;
- jedna polovina vykonává poradenskou činnost pro různá výchovná a vzdělávací zařízení.

To odpovídá sebepojetí pedagogiky jako producenta prakticky využitelného vědění. Významný je ale následující poznatek: profesori pedagogiky vidí v kontaktech s praxí hlavní zdroj vlastního odborného rozvoje, který je dle jejich mínění význačnější než dialog s kolegy nebo účast na kongresech

a konferencích. Zároveň ale vykazují na praxi orientovaní profesori nižší počet získaných grantů, publikací a citovaných děl. Roederův výzkum zahrnoval i profesory andragogiky, kterých byl v době výzkumu v poměru k ostatním pedagogickým profesurám jen zanedbatelný počet (koncem osmdesátých let působilo v tehdejší SRN asi 1000 profesorů pedagogiky, z toho asi 30 pro andragogiku). Zjištěné rozpory mezi „teoretiky“ a „praktiky“ existují i u profesorů andragogiky, což potvrzují poznatky z jiných zemí (Rubenson 1985, 1994, Ironside 1985).

Pedagogice a andragogice nebyla nikdy cizí představa, že praxe není jen předmětem jejich zkoumání. Praxe byla vždy viděna jako zdroj vědění a inovací a zároveň jako místo zprostředkování profesního vědění a praktických dovedností. Mnohé andragogické studie se proto zaměřují na vyhledávání „dobré“, úspěšné praxe. Příkladem může být v roce 1999 v rámci programu SOKRATES započatý projekt „Attracting New Target Groups“ nebo pod vedením NVF realizovaný projekt MŠMT č. LS0110537 „Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení“.

Využívání „dobré“ praxe můžeme i teoreticky zdůvodnit. Britský andragog Peter Jarvis rozvíjí následující argumentaci (Jarvis 1991). Vzdelávání jako pole praktické činnosti je odkázáno na praktické vědění. Zároveň může být vzdělávací činnost předmětem teoretické analýzy. Praktické vědění se získává od expertů a v průběhu výkonu praxe samotné. Jarvis se při svém tvrzení opírá o teorie praktického vědění a profesí (Ryle, Argryis, Schon, Nyiri), ale i o výzkumy, např. k průběhu profesní dráhy britských učitelů. Přitom Jarvis oprávněně namítá, že tento model má i zásadní slabiny:

- Hledání „dobré“ praxe vyžaduje nějaké měřítko, které nám sama praxe není schopná dodat.

- Učení se z praxe a od expertů nás nemůže připravit na všechny možné a nepředvídatelné situace.
- Učení se z praxe může být velice zdlouhavé. Tento proces se tedy mnohdy dá tradiční výukou zkrátit.
- Praxe je většinou konvenční a konzervativní, což je výrazem toho, že změny zavedené praxe nejsou tak časté a že nejsou vždy vítány. Praxe sama zabraňuje v mnoha případech kritickému odstupu a pohledu.

Z pohledu dějin pedagogického myšlení neříká Jarvis nic nového. Jeho argumentace tvoří paralelu k názorům německé duchovně vědní, hermeneuticko-pragmatické pedagogiky. Jeden rozdíl ovšem mezi Jarvisem a jemu podobně smýšlejícími autory a zástupci hermeneuticko-pragmatické pedagogiky je. Wilhelm Flitner např. označuje pedagogiku jako vědu profesní, vědu pro povolání. Profesní vědy nejsou podle Flitnera vědami v pravém slova smyslu, nepatří mezi *science*, neboť vedle kritéria vědy (pravdy) zohledňují i kritérium smyslu a profesní zodpovědnosti (srovnej Flitner 1993, s. 93, Koring 1990, s. 28). Přesto jsou ostatním vědám rovnocenné. Pedagogika, tím i andragogika, je tedy plnohodnotná věda. Jarvis (1991), Elsdon (1991) a mnozí jiní naopak míní, že pedagogika a andragogika nikdy vlastní vědní disciplínu vytvořit nemohou.

Ani tyto autoři ale nezpochybňují význam teoretické analýzy. Teoretické poznatky:

- umožňují vědomější a racionálnější praxi;
- jsou předpokladem reflexe vlastní praxe a její komunikace, např. při přípravě jiných praktiků;
- mohou přispět k inovacím praxe (Elsdon 1991, s. 57; obdobně ale již Herbart nebo Schleiermacher).

Zde se dostáváme k otázce institucionalizace vědeckého myšlení o výchově a vzdělávání. Ta proběhla v různých zemích

rozdílně, zřejmá je její závislost na vývoji profesionalizace pedagogických povolání, především těch masových, jako je učitelství nebo sociální práce. Jsou země se silnými pedagogickými tradicemi, ve kterých se vytvořila i nenapadnutelná identita pedagogiky a jejích subdisciplín. V těchto zemích se většinou vychází z příslušnosti andragogiky k systému pedagogických věd. Můžeme zmínit Německo, dle mého názoru i Českou republiku. Ale i v těchto zemích najdeme určitá specifika pedagogiky, spočívající ve výrazném využívání poznatků příbuzných sociálních věd. Vraťme se ještě jednou k již citovanému výzkumu (Roeder 1991). Roeder se ptal zástupců čtrnácti pedagogických oborů, která z osmi vybraných vědních disciplín je pro jejich vlastní vědeckou tvorbu stěžejní. Zajímavé je, že 10 % profesorů pedagogiky nejmenovalo vědy o výchově. Důvodem je zřejmě profesní dráha mnohých profesorů pedagogiky, kteří často původně studovali nějaký jiný než pedagogický obor, ale i to, že Roeder zahrnul do svého výzkumu i profesory pedagogické psychologie, sociologie vzdělávání a výchovy a ekonomie vzdělávání. 90 % tázaných vidí v pedagogice stěžejní obor pro svou vědeckou práci, další místa obsadily psychologie (56 %), sociologie (53 %) a filozofie (42 %), s odstupem následují politické (18 %), ekonomické (13 %) a právní (9 %) vědy. Roeder si tyto údaje ověřil vyhodnocením citací v pedagogických časopisech. Z 37 248 podchyce- ných citací pocházelo 46 % z jiných než pedagogických zdrojů, přičemž opět dominovala psychologie a sociologie.

Roederův výzkum přinesl jeden další zajímavý poznatek. Zástupci andragogiky inklinují v SRN k „tvrdému“ pedagogickému jádru, jejich orientace na jiné vědní obory není výraznější než u zástupců základních pedagogických disciplín (obecná a systema-

tická pedagogika, obecná didaktika, profesní a podniková pedagogika). Právě tento poznatek ale nelze zobecnit. V různých zemích se andragogika etablovala na vysokých školách různými cestami. Důležité je uvědomit si, že:

- andragogika se ve větším měřítku na vysokých školách prosadila poměrně pozdě;
- v důsledku toho nemohli být její první zástupci absolventy oboru, ale pocházeli z oborů příbuzných, hlavně z pedagogiky, sociologie a psychologie;
- často byli povoláni i odborníci z praxe (což se projevilo v jejich přístupu k vědecké práci).

Doposud řečené se dá shrnout takto:

- V zemích se silnými pedagogickými tradicemi je andragogika součástí pedagogických věd.
- Pedagogika i andragogika chápou samy sebe jako vědu, která má bezprostředně pomáhat při řešení praktických problémů.
- Praktické problémy se nedají řešit v rámci jedné vědní disciplíny. Pedagogika a andragogika si sice nevytvořily ve všech zemích stejně silnou identitu, všude ale nalézáme multi- nebo transdisciplinární zaměření. V andragogice je pravděpodobně tento trend výraznější než v pedagogice (ukazuje to průzkum, který provedl na evropské úrovni Hake 1994; obdobně Siebert 1972 v SRN nebo Houle v USA; v pedagogice zastupuje obdobné mínění známý americký didaktik J. J. Schwab, který mluví dokonce o nutné eklektičnosti praktického vědění – srovnej Oelkers; Tenorth 1993, s. 15 nebo Knowles 1991, s. 31).

Nelze ovšem potvrdit obzvláště mezi českými andragogy často opakované mínění, že pedagogika hledá oporu spíše v psychologii a andragogika se opírá především o sociologii. Sociologické zaměření odpovídá sice

nejenom českým (např. již Trnka 1934, s. 47–48), ale i evropským andragogickým tradicím. Důvodem je snaha řešit pomocí vzdělávání dospělých sociální problematiku. Psychologický pohled je ale rovnocenný a legitimní. V USA se andragogika více zaměřuje na efektivitu vzdělávacích procesů a preferuje psychologické přístupy.

V České republice jsme navíc konfrontováni s poněkud kuriózní situací. Andragogika se na Palackého univerzitě v Olomouci studuje na katedře sociologie a andragogiky, její ukotvení v sociologii je vyhlášeným programem (Šimek 1995, s. 97). Na Karlově univerzitě v Praze je andragogika součástí pedagogického studijního programu. Ze tří habilitovaných docentů andragogiky, kteří aktivně působí na vysokých školách, jsou dva původem pedagogové (Beneš, Rabušicová), jeden je absolventem sociologie (Šimek).

Věda potřebuje teorii. Další otázkou tedy je, jaké teorie pedagogika a andragogika vyvíjejí a preferují. Andragogika a pedagogika se vždy snažily své předměty nejen interpretovat či teoreticky analyzovat, ale dát i podněty pro zlepšení praxe. Funkce andragogiky a pedagogiky byla tedy vždy i prognostická. K hledání návrhu nějakého lepšího řešení patří také vývoj praktického vědění, receptů, návodů nebo metod. Tím se ale pedagogika a andragogika od jiných sociálních věd neliší. Dá se vycházet ze všeobecného konsenzu, že věda má za úkol i nějakým způsobem k rozvoji praxe přispívat. Poslání vědy se tedy nevyčerpává v produkci poznání, věda se svým odstupem od praxe umožňuje kritický pohled na skutečnost a navrhovat změny.

Ve vědecké diskusi se setkáváme s teoriemi zaměřenými na popis a interpretaci daného a s teoriemi se zájmem o změnu stávajícího pořádku. Pro ilustraci se dá použít možná trochu problematičké, v těchto sou-

vislostech ale použitelné dělení sociálních věd, které vyvinuli Burrell a Morgan (1979, s. 22). Autoři rozlišují vedle subjektivního a objektivního teoretického paradigmatu ještě teorie orientované na *status quo* sociálního systému bez ambicí sociální realitu měnit („orientované na pořádek“) a teorie orientované na změnu. Tak definují čtyři paradigma sociálních věd:

- a) funkcionalismus (objektivní, „na pořádek orientované“, evoluční);
- b) radikální strukturalismus (*radical-structuralist paradigm* – objektivní, na rozpor ve strukturách orientované);
- c) interpretativní paradigma (subjektivní, na pořádek orientované);
- d) radikální humanismus (*radical-humanist paradigm* – subjektivní, na změnu orientované).

Andragogické a pedagogické teorie najdeme v rámci všech čtyř paradigmat. Přinejmenším v andragogice je zřejmá preference interpretativních a humanistických přístupů, která umožňuje (někdy jen sugeruje) blízkost k účastníkovi.

Teorie mají různé funkce a ambice. Pro sociologii prosadil např. již v roce 1925 F. Tönnies dodnes platné dělení na obecnou, aplikovanou a empirickou sociologii. Obecnou sociologii představuje např. strukturálně funkcionalistická teorie Talcotta Parsonse. Teorie tohoto druhu jsou ovšem předmětem oprávněné kritiky (od Mertona po Lyotarda). Typickými zástupci aplikované teorie jsou např. díla *The Power Elite* od C. W. Millse nebo *The Lonely Crowd* od D. Riesmana. Empirický výzkum je brán jako samozřejmý předpoklad poznání (srovnej Jonas 1968, s. 241). V andragogice i pedagogice nacházíme jak snahy o obecnou a aplikovanou teorii, tak i empirický výzkum. Obecná pedagogika nebo andragogika by měla dodat spíše analyticky než empiricky získaný abstraktní pojmový aparát, vhodný ke zpracování

jakéhokoliv pedagogického nebo andragogického problému. Nejednoznačnost používaných (i základních) pojmů nás ale upozorňuje na stávající problémy. S globálními představami o výchově a vzdělávání se setkáváme v různých filozofiích výchovy, ve vzdělávacích teoriích, jako je německá klasická *Bildungstheorie*, v nábožensky ovlivněných představách atd. Tyto ovšem nemají obecný charakter, jsou výrazem určitého myšlenkového směru. Časté jsou také pokusy o převzetí teorií z jiných oborů. Jedná se např. o dříve populární emancipační a kritické teorie, dnes např. o teorie komunikativní, systémové nebo konstruktivistické. Toto řešení má ale mnoho nevýhod, mezi které patří oslabení pedagogické nebo andragogické identity, slabá verifikovatelnost v konkrétních pedagogických a andragogických situacích a často se ztrácející vztah k praktickým otázkám. Jeden příklad za všechny: vycházejí z radikálního konstruktivismu a tvrzení, že osobnost je autopoietický systém, nelze jinak než prohlásit, že „dospělý člověk je schopný se učit, ale je nepoučitelný“ (Amold et al. 1999, s. 34; zvláště v originále. Přínos této myšlenky pro andragogiku ať posoudí každý sám; kromě toho nefikají autoři nic nového. Výrok, že nemáme žádnou výuku, ale jen učení, vnitřní poučení, vyřkl již Augustinus – podle Zimmera et al. 1996, s. 16).

Globální myšlení o výchově a vzdělávání je nutné. Ani pedagogika, ani andragogika nesmí tuto oblast přenechat jen jiným oborům. Dle mého názoru spočívá ale síla a nezastupitelnost andragogického myšlení v aplikované oblasti, o kterou se jinak nikdo nestará, hlavně v didaktice, metodice, poradenství, řízení vzdělávacích zařízení atd. I v tomto případě využívá andragogika mnohdy výsledky jiných oborů. Poznatky jiných oborů jsou vždy modifikovány v souladu s poznatky a účely andragogickými. Andragogika tedy určuje, jak se s nimi zachází.

Zaměření andragogických teorií je ovlivněno andragogickou realitou, andragogickými záměry a potřebami, které se od pedagogických otázek odlišují. Proto je zjevná větší svázanost s otázkami výkonu povolání (makro- a mikroekonomické úvahy, kvalifikační struktura), dalšího podnikového vzdělávání (rozvoj lidských zdrojů) a potřeb komerčních zařízení (marketing, management), sociální politiky (nezaměstnanost, cílové skupiny) nebo aktuálních celospolečenských témat (sociálních hnutí, ekologie, feminismus).

Obraťme se k otázce, čím se andragogika zabývá. Zjednodušeně řečeno, předmětem andragogiky je učící se dospělý. Výchozím pojmem se v posledním desetiletí stalo učení se dospělého ve všech jeho souvislostech. Pojmy vzdělávání, kvalifikace a kompetence, částečně i výchova, osvěta atd. nejsou sice zatracovány, jsou ovšem viděny jako součásti veškerého intencionálního a incidentálního, řízeného a sebeřízeného učení se. Učením se dospělých, jakožto předpokladem vyrovnání se s nároky a se změnami života, se andragogika zabývá ve čtyřech rovinách:

- Z pohledu makrosociálního vývoje se zaměřuje na význam sociálních, kulturních, politických, ekonomických a technologických struktur a změn pro vzdělávání a učení se dospělých. Jedná se o otázky ekonomické a společenské funkce vzdělávání dospělých, vývoj kvalifikační struktury, sociální stratifikace, latentní (ideologická) funkce vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých jako intervenční mechanismus při řešení společenských krizí, např. nezaměstnanosti nebo migrace.
- Další rovinu tvoří institucionální a organizační zázemí vzdělávání dospělých. Jde například o otázky institucionalizace a organizační struktury, možnosti realizace andragogických cílů v různých orga-

nizací, byrokratizace a profesionalizace nebo privátního, veřejného a komerčního vzdělávání dospělých.

- Z hlediska interakcí, didaktiky a metodiky analyzuje procesy organizovaného učení, dále se například zabývá vztahem afektivního a kognitivního, skupinového a individuálního, intencionálního a zkušenostního učení.
- Na individuální úrovni jde především o tvorbu identity, o možnost plánovat vlastní vzdělávací cestu, vztah k životním problémům atd.

Z doposud řečeného se nějaká nutná diference mezi andragogikou a pedagogikou odvodit nedá. Musíme si ale uvědomit specifika průběhu institucionalizace vzdělávání dospělých a profesionalizace andragogických povolání. Také organizační zázemí je naprosto odlišné. Šíře a variabilita andragogických situací a pestrost andragogických povolání vede i k pestřejší paletě didaktických a metodických přístupů. Jako příklad může sloužit důraz na sebezíčené učení nebo na *learning by doing*. Nutno dodat, že andragogika převzala mnoho metod z reformní pedagogiky (např. projektové učení, zážitková pedagogika) a jiných forem pedagogických inovací. Nejnovější vývoj naznačuje možnost přiblížení v pohledu na učení (např. v důsledku využití počítači podporovaného učení).

Nikoliv mezi pedagogikou a andragogikou, ale s určitostí mezi pedagogikou školy a andragogikou nalézáme rozdíl v pohledu na učícího se. Dospělý není v andragogice většinou izolován od svých rolí v pracovním, společenském a privátním životě, není tedy redukován na „žáka“. Vzdělávání mu pomáhá zvládat nároky života, nesnaží se ale vytvářet jeho osobnost.

Andragogika uznává, že hloubka zlomu mezi primární a sekundární socializací může být poměrně ostrá, což umožňuje „autonom-

ní“, i když ne na společenských strukturách a realitě nezávislý rozvoj dospělého (Luckmann 1972, s. 196). Místo, kde se vzdělání realizuje, nehledá jen v organizacích, ale i v samotném jedinci. Učení se dospělých probíhá v závislosti na individuálních a biografických zvláštěnostech a je přitom značně sociálně determinované a diferencované. Výuka je pak metodické ovlivňování procesů učení v určitých oblastech. Tím pádem se ale značně relativizuje možnost nalézt nějaké obecné modely učení, o které by se mohla výuka opírat. (V praxi ovšem nalézáme standardizované produkty často, což je dáno organizační základnou a stupněm profesionalizace vzdělávání dospělých.)

Dělení pedagogiky na pedagogiku dětí a na pedagogiku dospělých je poměrně nového data. V celých dějinách pedagogického myšlení vystupovalo mnohdy to „pravé“ vzdělávání jako sebevzdělávání autonomních osobností, tedy jako vzdělávání dospělých. Pedagogika se zřekla dospělého až v době, kdy se měnila v pedagogiku školy. Dnes zahrnuje andragogiku do svého systému, nestará se ale o ni a vzájemný vztah neproblematizuje. Obdobně postupuje i andragogika, která se původně zaměřovala nejen na dospělé, ale i na dorůstající. Až rozmach vzdělávacích systémů mládež z jejího pohledu vyřadil. Některé andragogické směry se k pedagogice hlásí, nějakou výraznou komunikaci s ní ovšem nenavazují. Jiné ji odmítají, až hanobí, napříkladně Knowles (z novějších publikací Knowles 1991). Paradoxně jsou to odpůrci pedagogiky, kteří vztah andragogiky a pedagogiky podrobují analýze.

Většinou se sounáležitost s pedagogikou odvozuje z dějin nebo z určitého náskoku starší a institucionálně pevněji zajištěné pedagogiky. Zásadní výzva ke spolupráci vyplývá ale z budoucnosti s jejími neustále rostoucími nároky na celoživotní učení.

S pedagogikou, jak ji v ČR zastupuje např. Průcha (2000, 2002), nemůže mít andragogika žádné těžkosti.

Základní problém, s kterým se pedagogické a andragogické vědy potýkají, tkví samozřejmě ne v jejich vzájemném vztahu, ale v jejich legitimitě. Profesně orientované vědy (lékařské, právní věda, pedagogika) jsou odkázány na určitý stupeň vnější a vnitřní legitimity. Profesní vědy se musí obhájit vůči veřejnosti, vůči těm „kteří je alimentují a jsou ochotni nést jejich následky“ (Lepsius 1973, s. 106). Pedagogika a andragogika nemají mezi laickým publikem ani mezi politickou reprezentací takovou prestiž jako medicína a práva, což má ale vysvětlitelné důvody (každý si troufne vychovávat, ne ale léčit nebo obhajovat před soudem). Někák zásadní nedůvěra k nim nepanuje, vzdělávací politika naopak služeb pedagogiky a andragogiky hojně využívá. Fatální je ovšem často jen mizivé ocenění ze strany zástupců pedagogických a andragogických povolání. Vnitřní stabilizace obou disciplín není také jednoznačná. Pedagogika a andragogika nevyvinuly, zase na rozdíl třeba od práva, nějaké závazné „paradigma“. To samo o sobě nemusí být důvodem pro jejich zpochybnění. Zde se neodlišují od jiných sociálních věd. Závažnější je jejich, v širším kontextu sociálních věd, nikterak vysoká reputace. Otázkou pro další diskusi by bylo, nakolik si to zavinily samy.

Nutno ještě dodat, že nepočtená andragogická vědecká obec se nalézá v překárnější situaci než pedagogická komunita.

#### Literatura:

ARNOLD, R.; KRÄMER-STÜRZL, A.; SIEBERT, H. *Dozentenleitfaden : Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin : Cornelsen, 1999. ISBN 3-464-49124-2.

BURREL, G.; MORGAN, G. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis : Elements of the Sociology of Corporate Life*. London : Heinemann Education Books, 1979. ISBN 0-435-82130-X.

ELSDON, K. What's in a Discipline? In *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1991. ISBN 3-7815-0680-0.

FLITNER, W. Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttauschender Erziehungswissenschaft“ In OELKERS, J.; TENORTH, H.-E. (Hg.). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim; Basel : Belz Verlag, 1993. ISBN 3-407-34074-5.

HAKE, B.J. *Adult Education Research : Trends in the Western European Countries. With Special Reference to University-Based Research*. International Seminar on Research Trends in Adult Education. Montreal, (Canada) : 6–9 September 1994.

IRONSIDE, D.J. Adult Education : Concepts and Definitions. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford; New York : Pergamon Press, 1985. ISBN 0-0803-4974-9.

JARVIS, P. Practical Knowledge and Theoretical Analyses in Adult and Continuing Education. In *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1991. ISBN 3-7815-0680-0.

JONAS, F. *Geschichte der Soziologie I*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1968. ISBN 3-499-55302-3.

KNOWLES, M. The Making of One Adult Educator. In *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1991. ISBN 3-7815-0680-0.

KORING, B. *Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungs-*

- theorie*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1990. ISBN 2-89271-222-0.
- LEPSIUS, M.R. Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang. In ALBRECHT, G. et al. (Hg.). *Soziologie, Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1973. ISBN 3-351-11111-6.
- LUCKMANN, T. Persönliche Identität in der modernen Gesellschaft. In GADAMER, H.G.; VOGLER, P. *Neue Anthropologie. Bd. 3. Sozialanthropologie*. Stuttgart : Georg Thieme Verlag, 1972. ISBN 3-13-476301-x.
- OELKERS, J.; TENORTH, H.-E. Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In OELKERS, J.; TENORTH, H.-E. (Hg.) : *Pädagogisches Wissen*. Weinheim; Basel : Belz Verlag, 1993. ISBN 3-407-34074-5.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- ROEDER, P.M. Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzier-ten Sozialwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1990, Jg. 36, 1990, 5, s. 653-670. ISSN 0044-3247.
- RUBENSON, K. Adult Education Research. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford; New York : Pergamon Press, 1985. ISBN 0-0803-4974-9.
- RUBENSON, K. Adult Education : Disciplinary Orientations. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. *The International Encyclopedia of Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford; New York : Pergamon Press, 1994. ISBN 0-0804-1046-4.
- SIEBERT, H. *Erwachsenbildung – aspekte einer Theorie*. Düsseldorf, 1972.
- ŠIMEK, D. Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor*, 1995, roč. 4, č. 2–3, s. 97–99. ISSN 1210-6089.
- TRNKA, T. *Základy lidové výchovy*. Praha : Masarykův lidovévýchovný ústav, 1934.
- ZIMMER, G.; HOLZ, H. Von Lernumgebung zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangements für selbstorganisiertes Lernen. In *Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen*. Nürnberg : B.V.V. Verlag, 1996. ISBN 3-8214-7017-8.

---

Redakce upozorňuje čtenáře, že informace o obsahu jednotlivých čísel mohou získat též na internetové adrese: <<http://www.pedagogika.cz>>.