

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE A ANDRAGOGIKY

RIGORÓZNÍ PRÁCE

METODOLOGICKÝ KONCEPT KRITICKÉ ANALÝZY DISKURZU
V INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGICE

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování textu čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury a zdrojů na konci textu.

V Liberci dne 17. 10. 2011

.....
Mgr. Kateřina Thelenová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem, od kterých jsem mohla průběžně čerpat energii vydávanou na sepsání této rigorózní práce. Obzvláště děkuji Petře.

ANOTACE

Tématem předložené rigorózní práce je současný andragogický diskurz se specifickým zaměřením na jeho metodologické otázky. Cílem textu je interpretace metodologického konceptu kritické analýzy diskurzu (CDA) v intencích integrální andragogiky jako humanitní vědy. Stanoveného cíle je dosaženo pomocí analyticko syntetické metody teoretické studie. Základními východisky formulace rigorózní práce se stala teorie integrální andragogiky jako humanitní vědy v tradici (zejména) díla Jochmannova, Šimkova a Bartoňkové na jedné straně a formulace metodologických principů a zásad kritické analýzy diskurzu v pojetí (zejména) van Dijka na straně druhé. Kritická analýza diskurzu je pojednána ve vztahu k akčnímu poli a předmětu integrální andragogiky. Výstupem rigorózní práce je navržení vzorového výzkumného designu v integrální andragogice za použití právě kritické analýzy diskurzu. Text je doplněn o přílohy, které umožňují hlubší porozumění kontextu kritické analýzy diskurzu a možnostem jejího uplatnění v integrální andragogice jako humanitní vědě.

KLÍČOVÁ SLOVA

Současný andragogický diskurz, metodologický koncept integrální andragogiky, integrální andragogika jako humanitní věda, diskurz „kutil“ v integrální andragogice, kritická analýza diskurzu, kritická analýza diskurzu v integrální andragogice, kritická analýza diskurzu vzdělávání.

ANNOTATION

The topic of this doctoral thesis is the contemporary discourse of andragogy with specific aim in the methodological issues of this discourse. The goal of this text is formulated as the interpretation of the methodological concept of critical discourse analysis (CDA) within integral andragogy as a science belonging to the humanities. This target is fulfilled through the analytical - synthetic method of theoretical study. There are two main theoretical sources of this thesis. The first one is the concept of integral andragogy belonging as a science within the humanities. This concept is based (mainly) on the theories formulated by Jochmann, Šimek and Bartoňková. The second theoretical source of this thesis is the work of van Dijk, who has postulated the main topics and principles of critical discourse analysis. Critical discourse analysis is interpreted in relation to the action field and the subject of integral andragogy. The main outcome of this thesis is the formulation of research design examples based on critical discourse analysis and suitable for integral andragogy. The core text of the thesis is followed by a few additional texts that serve as the showings of more context of critical discourse analysis to help understand its possible usage in integral andragogy even better.

KEY WORDS

Contemporary Discourse of Andragogy, Methodological Concept in Integral Andragogy, Integral Andragogy as a Science belonging within the Humanities, the "Handyman" Discourse in Integral Andragogy, Critical Discourse Analysis, Critical Discourse Analysis in Integral Andragogy, Critical Discourse Analysis of Education.

OBSAH

Úvod	9
1 Východiska integrální andragogiky jako humanitní vědy	14
1.1 Jakou vědou je současná integrální andragogika?	15
1.2 Jak integrální andragogika definuje svůj předmět?	19
1.3 Jakými metodami integrální andragogika zkoumá svůj předmět?	22
1.4 Jaké teorie integrální andragogiky vytváří a může (má) vytvářet?	28
1.5 Kdo je humanitním vědcem v andragogice?	34
1.6 Shrnutí	38
2 Critical Discourse Analysis	40
2.1 Principy a cíle Critical Discourse Analysis	41
2.1.1 Pojem diskurz	42
2.1.2 Charakteristika CDA	46
2.2 Postupy a témata CDA	49
2.2.1 Moc jakožto kontrola	54
2.2.2 Ovládání mysli	56
2.3 Příklad využití CDA - kritická analýza diskurzu a vzdělávání	57
3 Critical Discourse Analysis a integrální andragogika	64
3.1 Úvodní poznámky	65
3.2 CDA ve vztahu k předmětu integrální andragogiky	67
3.2.1 Výchova a vzdělávání dospělých včetně funkcionálního působení	68
3.2.2 Lidský kapitál v prostředí sociální změny syntetického statusu	70

3.2.3 Orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy .	72
3.2.4 Animace dospělého člověka	74
3.2.5 Sociální instituce a vyrovnávání se dospělého s nimi, které má edukativní dimenzi	76
3.3 CDA v akčním poli integrální andragogiky jako vědy	77
3.4 Příklad využití CDA v integrální andragogice - dílo Petera Jarvise	82
3.5 Limity Critical Discourse Analysis v integrální andragogice	90
4 Přínos rigorózní práce	92
Závěr	95
Seznam literatury a zdrojů	97
Seznam příloh	103

Přílohy

Příloha č. 1 Teun A. van Dijk Curriculum Vitae

Příloha č. 2 Teun A. van Dijk Přehled publikační činnosti

Příloha č. 3 Zdroje a stručná historie Critical Discourse Analysis

Příloha č. 4 Learning as a Function of Life – Učení jako funkce života

Příloha č. 5 Lingvistické nástroje analýzy diskurzu

Úvod

Tématem předložené rigorózní práce je z nejobecnějšího úhlu pohledu současný andragogický diskurz. Konkrétním **cílem** textu rigorózní práce bude **interpretace metodologického konceptu kritické analýzy diskurzu v intencích integrální andragogiky jako humanitní vědy**. Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena jednoduchá metoda popisu hlavních znaků, jejichž prostřednictvím je definována integrální andragogika jako věda a na jejich základě je pak formulován prostor pro uplatnění metodologického konceptu kritické analýzy diskurzu jako nástroje poznávání předmětu zájmu integrální andragogiky. Pro větší přehlednost je celý text rigorózní práce rozdělen na několik tematických částí.

Cílem první části textu je formulace teoretických východisek, metodologické a terminologické ukotvení v oblasti současného českého andragogického diskurzu. Metodou, jíž je tato část textu zpracována, je analýza a syntéza poznatků nejvýznamnějších děl současných autorů integrální andragogiky a souvisejících disciplín a jejich kritická reflexe v kontextu současného diskurzu české integrální andragogiky. V této úvodní metodologické části vycházím z modality andragogiky jako **integrální andragogiky** v tradici díla Vladimíra Jochmanna (Jochmann, 1992), nejde tedy o vyčerpávající charakteristiku celého širokého andragogického diskurzu. Pokud se v textu objevuje označení *andragogika*, míním andragogiku integrální. Andragogikou v užším slova smyslu (jako vědou o výchově a vzdělávání dospělých; Beneš, 1997) se v tomto textu zabývám pouze okrajově a vždy explicitně vymezuji kontext, v němž tomu tak je. Další redukcí se dostávám k pojetí integrální andragogiky jako vědy, což je jen jedna ze tří rovin, v níž lze integrální andragogiku definovat¹. Integrální andragogika jako věda je ve svých základních obrysech charakterizována na podkladě teorie Vladimíra Jochmanna - zakladatele širokého integrálního pojetí andragogiky, Dušana Šimka - průkopníka na poli konceptualizace integrální andragogiky a Hany Bartoňkové, která komplexně formulovala hlavní metodologická východiska integrální andragogiky. Všichni jmenovaní autoři

¹ Za tyto tři roviny považujeme následující odpovědi na otázku, co je to andragogika v nejobecnějším slova smyslu. Je to věda, technologie, studijní obor a jeho kurikulum, srov. ŠIMEK, 1998, s. 472.

významně přispěli do diskuse o legitimizaci andragogiky jako vědy. Smyslem předložené rigorózní práce je také navázat na jmenované autory a pomocí jejich teoretických koncepcí identifikovat integrální andragogiku jako transdisciplinární vědu, která zaujímá svébytné postavení v rámci humanitních věd (Bartoňková, 2004, s. 3). Pojem **transdisciplinarity** jako základní vlastnosti integrální andragogiky bude v tomto smyslu doplněn dalšími dvěma charakteristikami současných humanitních věd. Jedná se o pojem **multikulturality** a **kompetentnosti**, které reflektují jednu z otázek současných humanitních věd. Jedná se o otázku, jaké jsou možnosti humanitního vědce a co se vůbec s poznávaným druhým člověkem – v tomto kontextu tedy s objektem humanitních věd – při tomto poznávání „děje“ (Krámek, 2008, uvozovky v originále)².

S ohledem na otázku metodologie humanitních věd a možnosti empirického výzkumu v nich, kterých se předložená rigorózní práce nezbytně týká, bude specifický důraz kladen na otázku smyslu poznávání v integrální andragogice (aneb o co integrální andragogice jde a proč to dělá) s přesahem k požadavku **indukce** integrálně andragogického poznávání, požadavku **aplikovatelnosti** výstupů andragogického bádání do praxe a také jistého **pragmatismu** andragogického poznání. Poslední zmiňovaná vlastnost vyplývá z úzké vazby mezi andragogickou teorií a praxí tak, jak je tato vazba zakotvena v předchozích dvou vlastnostech andragogiky jako humanitní vědy.

² Na předložený text v budoucnu naváží dílčími částmi disertační práce. Metodologická východiska budou doplněna o východiska socio-historická a kulturní, v nichž se zaměřím zejména na problémy týkající se statusu, pozice a role vzdělání, vzdělávání a vzdělávání dospělých ve Velké Británii druhé poloviny dvacátého a začátku dvacátého prvního století; na charakteristiku britské společnosti jako multikulturní, v níž vzdělání hraje významnou roli v procesu diverzifikace společnosti. Zde se budu opírat zejména o dílo Anthony Giddense jako hlavního britského představitele teorie post-strukturalismu. Jádrem textu disertační práce pak bude členěno do tří samostatných kapitol, které naplní obecný, výše jmenovaný cíl disertační práce. V první z nich bude identifikována integrální andragogika v pojetí Petera Jarvise prostřednictvím analýzy procesu integrace předmětu integrální andragogiky. Ve druhé části představím koncepci integrace objektu integrální andragogiky a v neposlední řadě docházím k integraci v metodologii a metodice, kdy hovořím o transdisciplinárním, multikulturním a kompetenčním charakteru andragogiky, jejichž přítomnost – stejně jako dvou předchozích jmenovaných integrativních momentů – dokazuji také v Jarvisově teorii *adult education a lifelong learning* případně *lifewide learning*. Smyslem takto koncipované disertační práce bude (jak bylo naznačeno) přispět k diskusi o legitimitě andragogiky jako vědy, konkrétně integrální andragogiky jako vědy humanitní. Integrální andragogika jako věda humanitní bude dále v textu představena zejména pomocí koncepce Hany Bartoňkové, 2004. Důvodem k takovému kroku je mimo jiné i fakt, že Jarvisovo dílo bývá uváděno jako jeden ze zdrojů a základů myšlení české integrální andragogiky, např. Bartoňková, 2004; Šerák, 2008; Palán, 2009; Šimek, 2006 a další. V disertační práci využiji poznatky metodologického přístupu kritické analýzy diskurzu a tedy i předložené rigorózní práce.

To vše bude rámcem a východiskem další disputace, vycházející z konstatování, že integrální andragogika je **postmoderní** věda se všemi výše zmíněnými charakteristikami. Za významný v tomto kontextu považuji příspěvek Derridy navazujícího na studie humanitních věd Levi-Strausse. Z jejich pojetí jsem s ohledem na cíle tohoto textu zvolila koncept **humanitního vědce jako kutila**, který stručně vysvětluji v kontextu integrální andragogiky jako humanitní vědy.

Smyslem takto koncipované první části textu rigorózní práce je také přispět k procesu, který naznačuje Bartoňková, když reaguje na (velmi zjednodušeně řečeno) Foucaultovo pojetí legitimacy každé vědecké disciplíny a říká, že věda se již nemá dále pouštět do toho, co formovalo diskurz, ve kterém se objevila a rozptylovat oblast svého vědění. Souhlasím s Bartoňkovou v tom, že tento moment lze v integrální andragogice považovat za ústřední metodologický problém obrážející se negativně v procesu její legitimizace jako vědy (Bartoňková, 2004, s. 13) a také se ztotožňuji s konstatováním nutnosti stabilizovat diskurz integrální andragogiky, vytvořit prostor pro nezbytnou sebereflexi jako základní charakteristiku humanitních věd a ukončit tím století trvající diskuse o tom, zda je integrální andragogika jako věda možná.

Z dosud řečeného vyplývá, že základní otázkou první části textu rigorózní práce bude otázka, **jak** je integrální andragogika jako věda možná, tedy jaké má tato věda vlastnosti, jaké teorie vytváří a jaké akční pole teoreticky reflektuje. Takový úkol vychází z konstatování, že **integrální andragogika jako věda možná je a jako věda existuje**. Připomínám, že andragogika v tomto textu bude vnímána jako věda humanitní v souladu s dosavadními výdobytky na poli metodologie andragogiky. Odpověď na otázku vlastností integrální andragogiky umožní autorce přejít k dalšímu tématickému bloku rigorózní práce, kterým je pojednání základních znaků metodologického konceptu kritické analýzy diskurzu pro potřeby integrální andragogiky jako humanitní vědy.

Základní otázkou druhé a třetí části textu rigorózní práce bude zjistit, jaké jsou **možnosti využití metodologického konceptu kritické analýzy diskurzu v rámci diskurzu integrální andragogiky jako humanitní vědy**.

Pro tyto potřeby bude pojednán metodologický koncept kritické analýzy diskurzu (**CDA**) jako nástroje zkoumání v postmoderních humanitních vědách neboli v tzv. novodobém pojetí humanitních věd (Krámský, 2007). Bude vysvětleno na jakých principech je CDA založena a jaké má cíle. Bude zmíněno také specifické definování pojmu **diskurz** pro potřeby metodologie CDA. V této části se budu opírat zejména o původní texty nizozemského vědce a nejvýznamnějšího představitele hnutí kritické analýzy diskurzu **Teun A. van Dijka** (viz Příloha č. 1 a č. 2) a také o původní texty kulturních antropologů **Chrise Barkera** a **Dariusze Galasinskiho**.

Kritická analýza diskurzu byla vybrána jako specifický metodologický přístup k realitě, který není založen na jasném ohraničení používaných technik. Tento přístup byl zvolen pro svou aktuálnost, kdy jeho orientace na výpověď, text, či jinak verbalizovanou sociální realitu jej činí velmi atraktivním pro oblast integrální andragogiky. Zde také stále častěji pracujeme s informacemi v psané nebo digitalizované podobě, zpracováváme data a informace z internetu apod. a hovoříme o jazyku jako o základním prostředí, nástroji a zároveň vztahovém rámci, ve kterém se integrální andragogika odehrává. Důležitost metodologického konceptu zaměřeného na **jazyk** jako symbolický prostor integrální andragogiky pomáhá dokreslovat také poznatek Šmausové, která tvrdí, že všechny spory o vědecky pravdivý popis reality se odehrávají výhradně v jazyce a zároveň sociální aktéři – lidé vždy prostřednictvím jazyka vybavují svět, ve kterém žijí smyslem (Šmausová, 2006, s. 11-12). Z těchto důvodů pak nabývají na významu právě **prakticky orientované teorie**, které pomáhají ověřovat vědecké poznatky v praxi tím, že zkoumají jejich smysl pro samotné sociální aktéry tak, jak to činí (či může činit) např. i integrální andragogika.

To vše budou teoretická východiska pro formulaci možného metodologického přístupu ke zkoumání integrální andragogiky, v integrální andragogice a k předmětu integrální andragogiky. Jelikož přehledová studie o možných metodách empirického výzkumu zde již existuje (Dvořáková, 2007), na tomto místě bude vybrána tato ze všech možných metod, která se přímo váže na možnosti zkoumání sociálního jednání, sociálních institucí a také jejich edukativní dimenze (s ohledem na její mikroúroveň - jedinec a makroúroveň - instituce

a systémy) a jejíž možnosti využití v diskurzu integrální andragogiky dosud nebyly systematicky prozkoumány.

V závěrečné části rigorózní práce provedu kritické zamyšlení nad konkrétními aplikacemi CDA ve výzkumech integrální andragogiky. Pro ilustraci předložím příklad otázky, zda právě kritická analýza diskurzu by se mohla stát metodickým nástrojem mé disertační práce na téma andragogické konsekvence sociologie celoživotního učení prof. Petera Jarvise a představím hlavní rysy možného designu takového teoretického výzkumu.

Celkově se tento text opírá o dva druhy zdrojů – texty k metodologii³ integrální andragogiky (zejména Šimek, Bartoňková) a původní anglicky psané texty věnované metodologii humanitních věd a konceptu CDA.

Pro potřeby tvorby tohoto textu jsem také provedla drobnou rešerši česky psaných textů, v nichž se objevuje koncept CDA, abych zjistila jejich tematické a diskurzivní zaměření⁴.

³ Terminologická poznámka: Pojmem **metodologie** v tomto textu rozumím jednak diskurzivní podstatu integrální andragogiky jako humanitní vědy (neboli metodologií označuji specifický způsob uspořádání současného diskurzu integrální andragogiky), jednak východisko empirického výzkumu v andragogice. Rozlišuji pojem **metoda**, kterým označuji konkrétní způsob zkoumání a rámec získávání empirických dat.

⁴ Podrobněji jsou výsledky této rešerše uváděny dále v textu a také v poznámce pod čarou str. 39.

1 VÝCHODISKA INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKY JAKO HUMANITNÍ VĚDY

Cílem první kapitoly této rigorózní práce je metodologické ukotvení v současném andragogickém diskurzu.

Metodologicky tato disputace vychází z pojetí integrální andragogiky v tzv. olomoucké tradici, za jejíž průkopnická díla budu pro potřeby této práce považovat konceptualizaci andragogiky a integrální andragogiky zejména u Vladimíra Jochmanna, Dušana Šimka, Hany Bartoňkové případně dalších.

V této části práce je nezbytně nutné vymezit argumentační pole, ve kterém se budu pohybovat.

Toto argumentační pole je ohraničeno následujícími otázkami:

- **Jakou vědou je integrální andragogika?**
- **Jak integrální andragogika definuje svůj předmět?**
- **Jakými metodami integrální andragogika zkoumá svůj předmět?**
- **Jaké teorie integrální andragogika vytváří nebo může (má) vytvářet?**
- **Kdo je to andragog – humanitní vědec?**

Odpovědi na tyto otázky budou tvořit základní osu první části předloženého textu. Základním východiskem, které zde nebude nijak relativizováno, je chápání andragogiky jako vědy. Celý text slouží k deskripci integrální andragogiky jako vědy, vymezení jejích základních vlastností, a tím také k popisu současného andragogického diskurzu. Metodou, kterou zde používám, je analýza a syntéza teoretických koncepcí dle výběru naznačeného výše. Poznatky získané analyticky jsou nejen syntetizovány, ale také kriticky reflektovány ve vzájemných vztazích.

Základní rámec, ve kterém se předložený text pohybuje, je vymezen hlavními **vlastnostmi integrální andragogiky**, za které lze považovat:

- Integrálnost (tato vlastnost je komentována v podstatě v celém textu).
- Transdisciplinaritu (která je zevrubně vysvětlena zejména v podkapitole 1.4, případně i dále v textu).
- Multikulturalitu (která je zevrubně vysvětlena zejména v podkapitole 1.4).

- Kompetentnost (která je zevrubně vysvětlena zejména v podkapitole 1.4).
- Induktivnost (na tuto vlastnost integrální andragogiky odkazují zejména v podkapitole 1.3).
- Aplikovanost (jde opět o vlastnost, k níž se odkazují v podstatě v celém textu).
- Pragmatismus (který je zevrubně vysvětlen zejména v podkapitole 1.3).
- Postmoderní charakter (je opět vlastnost, k jejímuž pochopení se odkazují v podstatě v celém textu a projevuje se zejména ve vztahu k metodologickým možnostem integrální andragogiky).
- Metodickou flexibilitu (která se stala vlastní motivací pro napsání této rigorózní práce).

Následující první podkapitola je tedy úvodním vymezení základního argumentačního pole integrální andragogiky na základě výše uvedených ústředních vlastností.

1.1 JAKOU VĚDOU JE SOUČASNÁ INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKA?

Integrální andragogika v Jochmannově pojetí z roku 1992, jež lze považovat za základní přístup k andragogice a je nutno z něj vycházet, je „vědou o výchově a vzdělávání dospělých, která studuje výchovu dospělých jako jednu ze základních sociálních funkcí ve všech jejích prvcích a aspektech: objekt výchovy..., výchovné faktory..., výchovný proces..., prostředí... Andragogika přitom odkrývá kauzální a funkcionální vztahy a vazby, v nichž tato výchovná funkce probíhá a vytváří o ní (v plné šíři!) vědecký systém poznatků. Vychází při tom ze studia této funkce jako objektivně existujícího jevu, který zkoumá metodami a postupy obvyklými v moderní vědě“ (Jochmann, 1992, s. 17). Pro komplexní chápání uvedené definice je nezbytně nutné rozumět pojmu **výchova** nikoli v zažitém pojetí běžného jazyka, nebo v úzkém vnímání tradiční pedagogiky, ale mnohem šířeji. Výchovu chápeme jako sociální funkci, jako permanentní, celoživotní proces, který zahrnuje (Jochmann, 1994, s. 18):

- péči (zjednávání podmínek pro výchovu, pro seberealizaci a pro výkon sociálních funkcí),

- edukaci (utváření osobnosti, osvojování si sociálních regulativů a kultury),
- funkcionální působení (nezáměrné vlivy, které působí na utváření člověka)
- a vzdělávání jako přenos kultury, informací, znalostí, dovedností a návyků potřebných pro výkon sociálních rolí a seberealizaci.

Z uvedené definice integrální andragogiky pak logicky vyplývají všechna její další vymezení, až po ta soudobá. V nich lze hovořit o integrální andragogice jako o vědě o optimalizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny⁵ nebo „vědy o vyrovnávání se člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi“ (Bartoňková, 2004, s. 3).

Užší pojetí andragogiky, od kterého se olomoucké liší, je typické zužováním komplexního vnímání pojmu výchova⁶ na jeho dílčí aspekt, kterým je vzdělávání dospělých (např. Beneš, 1997). Tato rovina andragogiky není předmětem předložené práce a je zde zmíněno jako další možná odpověď na otázku, jakou podobu má současný andragogický diskurz⁷ a jakou vědou vlastně současná andragogika je.

Ještě blíže soudobému pojetí integrální andragogiky je její vymezování jako nepedagogické vědy o výchově (Šimek, 2005, s. 290), přičemž stále je nutno uvažovat pojem výchovy v jejím nejširším slova smyslu tak, jak jej používal Vladimír Jochmann.

Integrální andragogika bývá s ohledem na předchozí tvrzení také definována jako věda o výchově nebo jako součást složitého systému poznatků označovaného jako vědy o výchově neboli edukologie⁸. Šimek v této souvislosti hovoří o tom, že andragogika se nemůže z kategorie věd o výchově úplně vymanit (Šimek, 2005, s. 291), zároveň by ji však taková definice výrazně omezovala zejména s ohledem na metodologická specifika, o kterých se zmíním dále v textu.

⁵ V dále uvedené publikaci ještě Šimek hovoří o „mobilizaci“ lidského kapitálu. V současné době, v dosud nepublikovaných přednáškách užívá termín „optimalizace“. ŠIMEK – BARTOŇKOVÁ, 2002, s. 12.

⁶ Výchova jako sociální funkce, tomto navazuje olomoucké pojetí na staré evropské tradice, např. Hanselmann a další, srov. JOCHMANN, 1992, s. 12.

⁷ Zájemce o hlubší porozumění andragogiky v užším slova smyslu lze odkázat na rozsáhlé dílo Benešovo, např. BENEŠ, 1997, 2003 a další.

⁸ Problematiku věd o výchově podrobněji analyzuje např. BREZINKA, 1996.

S ohledem na skutečnost, že vědy o výchově jsou definovány na základě vymezení výchovy jako výchovy v užším slova smyslu, tedy pro označení procesu předávání znalostí, dovedností, postojů, norem a hodnot (Palán, 2002, s. 229) a neuvažují funkcionální působení a péči jako její součásti, ztotožňují se zde se s názorem Bartoňkové⁹, že integrální andragogika do této kategorie věd nepatří zcela.

S ohledem na další tradici v procesu identifikace integrální andragogiky, kterou lze v jejích důsledcích označit za inženýrskou či sociotechnickou (Šimek, 1995, s. 99), existují v odborné literatuře také snahy přiřadit integrální andragogiku k vědám sociálním, či přímo učinit ji součástí sociologie¹⁰. Pro potřeby tohoto textu budu pracovat s jednoznačnějším, argumentačně a metodologicky propracovanějším pojetím andragogiky jako vědy humanitní, jejíž základní vlastností je, že je transdisciplinární a právě mj. sociologie je její opěrnou vědou (Jochmann, 1992, s. 18), se kterou vede dialog, to znamená obousměrný neustálý proces výměny informací v tom nejobecnějším slova smyslu. Přes svou manipulativnost andragogika rozhodně není aplikovanou sociologickou disciplínou, ani pouze technologickým vyústěním sociologických poznatků. Z inženýrské nebo sociotechnické tradice spíše vyplývají důsledky pro empirický výzkum v andragogice, kdy je důraz kladen na skutečnost, že andragogika využívá tzv. typologickou metodu¹¹, na jejímž konci je vždy doporučení pro praxi. Již tato dílčí poznámka koresponduje s jednou z dalších základních vlastností integrální andragogiky a tou je metodická flexibilita, o které se ještě zmíním.

Integrální andragogika je samostatnou vědou opírající se o poznatky dalších věd, uchopující svůj předmět na základě **vlastních výzkumných a vědeckých otázek**, a to vše za použití výdobytků jiných věd a poznatků z praxe. Toto tvrzení není ničím, co by snižovalo hodnotu andragogického zkoumání nebo nastolovalo otázky po její legitimitě. Odpovídá totiž situaci mnoha (nebo snad všech) věd v postmoderní společnosti typické komplexností a provázaností jevů¹².

⁹ Bartoňková se přiklání k obecnější metodologii věd formulované např. Foucaultem a vychází z členění věd na přírodní, sociální a humanitní. BARTOŇKOVÁ, 2004, s. 22.

¹⁰ Zprostředkovaně např. PICHŇA, 1989.

¹¹ Srov. Např. DISMAN, 2002, s. 31.

¹² Obecná metodologie věd není předmětem této práce, jak již bylo řečeno, status andragogiky jako vědy zde není relativizován, ale reflektován prostřednictvím charakteristiky jejích základních vlastností.

Integrální andragogika byla dříve na základě svého předmětu označována jako věda sociální, která se zabývá výchovou v plném rozsahu, obdobně jako se jiné vědy zabývají jinými sociálními funkcemi (Jochmann, 1994, s. 18). Od tohoto pojetí zde upouštím a přikláním se k vymezení integrální andragogiky jako vědy humanitní, která může vzniknout a reflektovat pouze jevy a fenomény, které jsou uchopovány člověkem (Foucault in Bartoňková, 2004, s. 35). V tomto kontextu nejen dospělým člověkem, ale člověkem v celé jeho životní dráze.

Další důležitou charakteristikou integrální andragogiky jako vědy je vlastnost, kterou jí přiřkl již Jochmann, když řekl, že je to věda empiricko-teoretická a prakticko-normativní (Jochmann, 1994, s. 17). Tím zahájil diskuse o metodologii andragogiky, které se budu věnovat dále v textu. Na tomto místě je třeba jen připomenout, že původní označení andragogiky jako vědy normativní a aplikované (v Jochmannově slovníku „praktické“), dnes již neplatí zcela a status andragogiky se posouvá. Integrálnost andragogiky „vztahujeme nejen na její diferencovaný předmět, ale i na metodologii, na metodiku empirického andragogického výzkumu a především na objekt andragogického působení, na člověka v kontextu sociální změny“ (Šimek, 1994, s. 23). Tak charakterizoval integrální andragogiku v roce 1994 Šimek. Dnes a pro potřeby této práce dodávám, že metodologie integrální andragogiky se nevztahuje pouze na empirický andragogický výzkum, ale na celkovou konceptualizaci integrální andragogiky jako vědy, tedy i na formulaci teorií a technologií (návodů) pro praxi. Pro takové komplexní vnímání metodologie budu dále v textu užívat označení **diskurz**. Stejně tak lze akční pole a integrálnost andragogiky v objektu rozšířit o uchopování společnosti jako objektu andragogiky. Poslední tvrzení vypadá velmi obecně a nepochopitelně. Konkrétně tím mám na mysli, že objektem širokého chápání výchovy jako sociální funkce¹³ není pouze jedinec, ale jeho prostřednictvím také společenské skupiny, systémy a instituce. Objektem integrální andragogiky tedy není jen člověk v kontextu sociální změny, ale i celá měnící se společnost, neboť výchova jako nezpochybnitelná součást sociální působí na všechny systémy, se kterými je spojena a ty zpětně ovlivňují procesy, formy a veškeré další aspekty výchovy. Podrobněji se touto problematikou zabývám dále v textu s ohledem na vymezení předmětu andragogiky.

¹³ A tím i objektem integrální andragogiky a předmětem jejího vědeckého zájmu.

1.2 JAK INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKA DEFINUJE SVŮJ PŘEDMĚT?

Obecně je za předmět vědeckého zkoumání považováno to, co se skrývá v odpovědi na otázku „čím se daná věda zabývá“. V diskurzu integrální andragogiky lze hovořit o tom, že je třeba rozlišit nejen, **čím se zabývá**, ale také v jakém **kontextu**. Hovoříme o tom, že integrální andragogika jako humanitní věda má svůj předmět a zároveň tzv. **akční pole**¹⁴, jehož konceptualizace umožňuje vnímat daný předmět jako jedinečný díky kontextu, ve kterém je ukotven. V integrální andragogice jako vědě, specificky pak vědě humanitní, hovořím o akčním poli jako **prostoru pro teoretickou reflexi předmětu zkoumání v nejširším slova smyslu**.

Akčním polem integrální andragogiky jako humanitní vědy je tedy prostor, který andragogika zaujímá mezi jinými vědami, čímž rozumím způsob, specifický přístup k předmětu zkoumání. Zároveň lze za akční pole andragogiky považovat jakýsi **teoretický prostor**, tedy poznatkové soustavy, které popisují situaci, ve které existuje předmět zkoumání andragogiky. Mám tím na mysli zejména teorie moderní a postmoderní společnosti, které jsou relevantní pro porozumění tomu, v jakém kontextu existuje nejen integrální andragogika jako věda (integrální andragogika mohla v soudobém pojetí vzniknout až po té, co společnost zaznamenala vývoj směrem ke své postmoderní podobě), ale jde také o kontext, ve kterém existuje předmět zkoumání integrální andragogiky. Pojem akční pole je zpravidla vymezován ve vztahu k praxi, tedy k výseči sociální skutečnosti, kterou andragogika ovlivňuje (optimalizuje, provází, ...). V tomto textu akčním polem míním způsoby a výstupy humanitně vědní teoretické reflexe tohoto pole praxe. Akčním polem andragogiky se stává to, co se týká lidí, ne věcí samých¹⁵. Pojem akční pole, který andragogika hojně využívá, je podle mého názoru velmi **užitečným vědeckým konstruktem**, který umožňuje porozumět andragogickému zkoumání lépe než snaha o konceptualizaci předmětu a zároveň ukazuje na specifickou chápání předmětu integrální andragogiky.

¹⁴ V případě, že bychom hovořili o andragogice jako o poli praxe, pak bychom pojem „akční pole“ používali pro označení možností a způsobů uplatnění poznatků integrální andragogiky v praxi. Zde se však snažím zaměřit pouze na oblast integrální andragogiky jako vědy, specificky pak vědy humanitní, a proto hovořím o akčním poli jako prostoru pro teoretickou reflexi v nejširším slova smyslu.

¹⁵ Jochmann dále vymezuje čtyři základní typy akčního pole andragogiky, ve kterých je pak možné identifikovat předmět integrální andragogiky. Jde o akční pole vzdělávání, edukace, péče a funkcionálního působení. JOCHMANN, 1992, s. 20 a přehledově také KOKOTEK, 2011.

Konkrétnějším konceptem, kterým se posouvám na nižší úroveň abstrakce (směřem ke zkoumání předmětu integrální andragogiky), než tomu bylo u akčního pole, je pojem **objekt**. Nyní mě tedy zajímá odpověď na otázku, co je objektem andragogiky. V tomto ohledu nedošlo k výraznému posunu od roku 1995, kdy Šimek definoval objektem andragogiky dospělého jedince jako sociálního aktéra¹⁶, nikoli tedy pouze jako dospělého v krizové životní situaci, nebo s nějakým handicapem (Šimek, 1995, s. 98), ale komplexně, celostně a jako svébytnou, svobodnou bytost (Jarvis, 2009). Ještě obecněji mohu hovořit o tom, že za objekt integrální andragogiky bývá označována **sociální změna**, jelikož se jedná o základní rozměr všech sociálních situací, v nichž se realizuje sociální aktér. Sociální změnou formulovaný objekt integrální andragogiky se pro mě stává naprosto zásadním s ohledem na možnosti využití konceptu kritické analýzy diskurzu pro jeho vědecké zpracování, jak bude ukázáno v dalších kapitolách této práce.

Za **předmět integrální andragogiky** bývají tradičně označovány (přičemž ve všech formulacích předmětu vnímám nezbytné propojení s tím, co označujeme akčním polem, tedy prostorem pro teoretickou reflexi praktických poznatků, požadavků praxe a následně andragogických doporučení, která se do praxe opět vrací):

- výchova dospělých, kde výchova je chápána jako jedna ze základních sociálních funkcí ve všech jejích prvcích či aspektech (Jochmann, 1992, s. 17),
- lidský kapitál v prostředí sociální změny, případně jeho mobilizace (Šimek, 1995, s. 98); dnes Šimek hovoří spíše o optimalizaci než o mobilizaci v důsledku andragogické reflexe společenských změn,
- orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy (Šimek, 1995, s. 98),
- animace dospělého člověka (Šimek, 1995, s. 98),
- sociální a individuální konsekvence změn syntetického statusu (Šimek, 1995, s. 98)

¹⁶ Což je konstatování, ke kterému se budu velmi často vracet v disertační práci, kde propojím obecná východiska integrální andragogiky s teorií Petera Jarvise, který vnímá dospělého člověka v Giddensovském pojetí agens – tedy jako aktivního sociálního aktéra.

- a sociální instituce a vyrovnávání se dospělého člověka s nimi, které má edukativní dimenzi (Bartoňková, 2004, s. 179-180).

Již několikrát jsem v textu zdůraznila, že se zabývám integrální andragogikou nikoli andragogikou v užším slova smyslu, jejíž předmět je tradičně formulován jako výchova a vzdělávání dospělých¹⁷. Domnívám se, že výchova jako sociální instituce a vzdělávání jako proces udržování či tvorby vědomostí, dovedností a upevňování zkušeností, jsou rozměrem všech výše uvedených předmětů integrální andragogiky. Touto poznámkou se pokouším ještě jednou zdůraznit odlišnost pojetí výchovy dospělých, jak ji formuloval Jochmann a od kterého se odvíjí celý koncept integrální andragogiky od vymezení pojmu výchova (popřípadě výchova dospělých) tak, jak byla formulována v pedagogice, případně v tzv. pedagogice dospělých¹⁸.

Na základě této vysvětlující poznámky se lze ztotožnit s pojetím Bartoňkové, která k předmětu integrální andragogiky řadí také **celoživotní vzdělávání** a **celoživotní učení** (Bartoňková, 2004, s. 175). Na tomto místě považuji za vhodné propojit toto z pohledu integrální andragogiky dílčí vymezení předmětu (kdy celoživotní učení je považováno za jeden z nástrojů optimalizace lidského kapitálu a tím také za jeden z nástrojů vyrovnávání se se sociálními institucemi) s širším pohledem na **andragogiku jako humanitní vědu**. Krámský totiž hovoří o neoddělitelnosti humanitně-vědního bádání jako procesu od jeho předmětu (Krámský, 2008, s. 25). Pokud tedy tvrdíme, že konečným cílem a smyslem celoživotního učení je nalézt způsob sebereflexe jako dotazování se po předpokladech a možnostech vlastního konání, které činí člověka v silném slova smyslu odpovědným (Krámský, 2008), pak se v tomto vymezení shodujeme se základním požadavkem kladeným na vědce v humanitních vědách.

Z dosud řečeného vyplývá, že celoživotní učení z hlediska definice předmětu integrální andragogiky je sice dílčím pojmem, ale z hlediska vymezení akčního pole integrální andragogiky jako humanitní vědy je pojmem, který zahrnuje

¹⁷ Např. BENEŠ, 1997; PALÁN, 2002; a další.

¹⁸ Tento směr se objevil ve druhé polovině 20. století jako snaha vytvořit disciplínu, která by reagovala na potřeby praxe vzdělávání dospělých, zejména v oblasti tzv. podnikového vzdělávání. Integrální andragogika se od tohoto pojetí distancuje z důvodu zásadních a nesmiřitelných metodologických odlišností mezi integrální andragogikou a pedagogikou. Integrální andragogika jasně ukazuje, že cílů, které si pro sebe klade práce s dospělými lidmi, nelze dosáhnout pedagogickou cestou. Jde o logický i praktický protimluv.

komplexnost, šíří a propojenost celého akčního pole integrální andragogiky jako humanitní vědy¹⁹.

Na tomto místě je třeba pouze připomenout, že **celoživotní učení** je termín, který se postupně stává jádrem jakékoli andragogické analýzy, jelikož výzkumy postupně ukázaly omezení, která v sobě skrývají dříve jádrové pojmy výchova a vzdělávání dospělých coby analytické kategorie. I tato terminologická kotva ukazuje, o co komplexnější je přístup k vědeckému zkoumání, který nabízí v rámci svého akčního pole integrální andragogika jako humanitní věda, než je tomu v andragogice v užším slova smyslu.

Pro potřeby této práce považuji za vhodné hovořit raději o akčním poli integrální andragogiky jako zastřešujícím termínu pro předmět i objekt integrální andragogiky než se opírat o tyto dílčí termíny.

1.3 JAKÝMI METODAMI INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKA ZKOUMÁ SVŮJ PŘEDMĚT?

V této části textu budu slovem metodologie označovat nauku o metodách empirického výzkumu v integrální andragogice (Velký sociologický slovník, 1996, s. 621) a pod pojem metoda chápu označení konkrétního způsobu jednání v intencích integrální andragogiky, jehož smyslem je odhalit, prozkoumat, popsat a pochopit prvky, procesy a souvislosti (Velký sociologický slovník, 1996, s. 612) mezi jevy v rámci akčního pole integrální andragogiky. Je to právě metodologie a metoda, které ukazují na radikální odlišnost integrální andragogiky od jiných vědních disciplín, které můžeme díky tomuto zjištění považovat za jakési opěrné vědy integrální andragogiky. Tradičně se v tomto kontextu hovoří o vztahu mezi integrální andragogikou a pedagogikou a velmi nesprávně jsou tyto dva vědecké přístupy ztotožňovány právě s odůvodněním, že jsou založeny na stejné metodologii a ke sběru dat používají stejných metod empirického šetření. Šimek již v roce 2006 (Šimek, 2006, s. 97) učinil jasnou dělící čáru mezi integrální

¹⁹ Problematika celoživotního vzdělávání a učení se dospělých bude dále teoreticky rozpracována v mé disertační práci v souvislosti s Jarvisovým konceptem celoživotního učení a vzdělávání, které je jednou z os jeho díla a jedním ze základních pojmů jeho sociologické analýzy. Do centra jeho pozornosti se dostává samotné učení, jako centrální analytická kategorie pro potřeby zkoumání člověka. Např. JARVIS, 2004. Příloha č. 4.

andragogikou a pedagogikou²⁰, zároveň také mezi integrální andragogikou a andragogikou v užším slova smyslu. Opíral se také o v tomto směru velmi významnou práci Bartoňkové (2004), která podrobně analyzuje vědecký a metodologický status integrální andragogiky.

V souladu s těmito autory mohu tvrdit, že integrální andragogika je svým založením vědou **induktivní**. Tato vlastnost integrální andragogiky obecně znamená postup k odhalení hypotetických zákonitostí a postup k ověření těchto hypotéz (Šmausová, 2006). Induktivní charakter integrální andragogiky jako vědy vyplývá z charakteristiky akčního pole, ve kterém se pohybuje. Šimek tento prostor nazývá prostorem identifikace prostředí sociální změny (Šimek, 2006, s. 98). Z výše uvedených poznámek k předmětu integrální andragogiky vyplývá důležitost této skutečnosti pro porozumění integrální andragogice jako samostatné, komplexní vědní disciplíně. Veškeré otázky spojené s předmětem integrální andragogiky, v jejím akčním poli, jsou řešeny právě induktivně, jak uvádí Šimek, metodami a technikami (tedy konkrétními nástroji sběru dat v terénu) **ad hoc** (Šimek, 2006, s. 98), případně metodami a technikami převzatými z vědních disciplín, s nimiž integrální andragogika vede dialog. Induktivní charakter integrální andragogiky otevírá pole možností zejména kvalitativních a integrovaných přístupů ke zkoumání předmětu zkoumání a výzkumnému pohybu v akčním poli integrální andragogiky. Tato vlastnost andragogické metodologie je poměrně zásadní pro další pochopení možností využití kritické analýzy diskurzu v jejím rámci.

Otázka andragogických metod a metodologie andragogiky souvisí také – a je to více než logické – s **uspořádáním předmětu andragogiky**. Pokud jsem výše konstatovala, že za nejobecnější předmět integrální andragogiky lze považovat výchovu v širokém slova smyslu, pak metodologie této vědy vychází a je zakotvena již v myšlenkách strukturního funkcionalismu, v jehož podhoubí na území USA také vznikalo první ucelené dílo kladoucí si nárok na to být andragogickou teorií. Mám na mysli dílo Malcolma Knowlese, jednoho z průkopníků myšlenky andragogiky jako vědy a jednoho z představitelů významných inspirativních zdrojů integrální andragogiky. Strukturní

²⁰ A to přes to, že na konci své analýzy Šimek dospívá k závěru, že integrální andragogika a pedagogika mohou nalézt společné jmenovatele. ŠIMEK, 2006, s. 101. Neznamená to, že by integrální andragogiku a pedagogiku metodologicky ztotožňoval, ale na základě metodologických odlišností ukazuje možnosti spolupráce a návaznosti ve zkoumání. Akční pole pedagogiky a integrální andragogiky však podle mého názoru zůstávají nesmiřitelně odlišná.

funkcionalismus²¹ jako první definoval u každého sociálního jevu či procesu – v našem případě se jedná o výchovu jako sociální jev a proces současně – tzv. funkcionální vlivy, tedy efekty, které existence daného fenoménu vyvolává nezáměrně, neplánovaně. S ohledem na tradici díla Talcotta Parsonse v integrální andragogice pak uvádím, že funkcionální vlivy vnímáme na úrovni jedince i společnosti. Tím se daří propojit myšlenku andragogického působení, které je komplexní, syntetické a syntetizující a působí na úrovni sociálních systémů (zejména na úrovni komunikace). Díky strukturnímu funkcionalismu a jeho pojetí sociálních funkcí můžeme konstatovat, že andragogika je vědou vznikající zevnitř sociálního systému. V opačném případě by nebyla efektivním nástrojem pro své cíle a nebyla by vědou humanitní. Její poznání je totiž **strukturováno smyslem a významem**, který ji dává člověk v roli výzkumníka-vědce, objektu-respondenta zkoumání a uživatele praktických aplikací vědeckých poznatků. Svět, který před námi leží, sám o sobě nemusí být nutně strukturován, ale právě smysl a význam sdílený v jazyce, jej strukturuje a činí i vědecky poznatelným (Šmausová, 2006, s. 11-12). Sociální funkci výchovy tedy v integrální andragogice zkoumáme, jako humanitní vědci tzn. se zaměřením na člověka nikoli na strukturu za současného užití dědictví strukturního funkcionalismu.

Ve druhé kapitole této rigorózní práce uvidím, že je to právě také odkaz strukturalismu, strukturního funkcionalismu a funkcionalismu, stejně jako důraz na člověka jako aktéra, který se orientuje ve světě díky významům, které do něj vkládá, co spojuje integrální andragogiku a kritickou analýzu diskurzu (případně také Příloha č. 3 této práce).

Vyjdeme-li ze širokého pojetí integrální andragogiky, obrazí se to také ve formulaci jejího metodologického přístupu k předmětu zájmu.

Zopakujme si, že andragogika v tomto modelu nemůže být pouze vědou o výchově v úzkém pojetí; je vědou o animaci dospělého člověka, kdy výchova je součástí animace. Metodologická šíře andragogiky se neprojevuje jen na úrovni

²¹ Jen podotýkám, že předložený text je zpracován diskurzivně nikoli paradigmaticky. S pojmem strukturní funkcionalismus zde pracuji pouze na pojmové úrovni, nikoli jako s paradigmatickou kotvou teoretické disputace. Je to termín, který vnímám jako součást diskurzu andragogiky, který bude vysvětlen dále v textu. Paradigmatické argumentační východisko by bylo další možnou optikou či východiskem pro teoretickou studii předloženého typu a charakteru, já jsem se však touto cestou rozhodla nevydat. Podkladem mi k tomu byl (byť dílčí) argument Thomase Kuhna, který tvrdí, že humanitní vědy nejsou schopny paradigma tvořit (Fajkus, 1995).

předmětu, ale také na úrovni **objektu** andragogiky, kterým není jedinec, nebo skupina. Objekt je vždy **komplexem vztahů**, které pojmenováváme např. jako **instituce**, nebo lidský kapitál. Takové metodologické východisko andragogiku zásadně odlišuje od pedagogiky a jiných pedagogických věd o výchově, kde je objektem zájmu vždy jedinec, maximálně pak sociální skupina.

Integrální andragogika se touto svou pozicí stává právě onou postmoderní vědou založenou na poznatku existence a fungování sociálních systémů stejně jako na poznatcích sociálního konstruktivismu a radikálního konstruktivismu, které jí ukazují význam **komunikace, jazyka** a neustálé reflexe a sebereflexe, jak bylo zmíněno výše v souvislosti se strukturováním světa, v němž se nacházíme²².

Dílčím závěrem v této části může být obecné konstatování, že není třeba zabývat se výčtem jednotlivých metod či dokonce technik integrální andragogiky na poli jejího výzkumu. Je však třeba akceptovat pro každou andragogickou výzkumnou práci obecné východisko, kterým je induktivnost postupu, která nás směřuje spíše do oblasti **kvalitativního výzkumu** či přístupu integrovaného²³. Nezbytným rozměrem každého andragogického zkoumání je pak také ona neustálá reflexe a sebereflexe na úrovni všech výzkumných kroků.

Pokud postoupím ve svých úvahách o metodologii integrální andragogiky o krok dál, nastolím ucelenější metodologické východisko integrální andragogiky pro oblast empirických výzkumů. Zde vyjdu z výše uvedeného poznatku, že veškeré otázky spojené s předmětem integrální andragogiky, v jejím akčním poli, jsou řešeny induktivně, metodami a technikami **ad hoc**, případně metodami a technikami převzatými z opěrných věd integrální andragogiky (Šimek, 2006). Toto Šimkovo tvrzení jasně koresponduje s obecným metodologickým konceptem novodobé podoby humanitních věd, který byl označen jako diskurz „**kutil**“, který bude zevrubněji vysvětlen dále v textu.

Východiskem metodologického konceptu „**kutil**“ je tzv. **novodobé pojetí humanitních věd**, do jehož rámce spadá i současný diskurz integrální andragogiky. Jde o takové pojetí, které vyplývá z tradice díla Derridy, Foucaulta či Lyotarda. To ukazuje na možnost vyhnout se nutnosti ukotvit vědu včetně jejího

²² I tuto vlastnost metodologie integrální andragogiky je možné v dalších částech textu považovat za významnou s ohledem na požadavky realizace a smysluplnosti kritické analýzy diskurzu.

²³ Srov. LOUČKOVÁ, 2010.

předmětu zájmu či celé metodologie v předem daných strukturách vědeckých paradigmat v Kuhnově slova smyslu (Fajkus, 1995). Základní vlastností humanitních věd v novodobém pojetí je skutečnost, že tyto vědy zároveň naplňují požadavek kumulativnosti (Kuhn in Fajkus, 1995) a zároveň neustále reflektují a v mělkém slova smyslu zpochybňují „naakumulované“ poznání s ohledem na aktuální otázky světa²⁴.

Z dosud řečeného dovozují, že pro **legimititu** andragogiky je žádoucí, aby udržovala svou pojmovou kontinuitu z dob strukturního funkcionalismu a Malcolma Knowlese, zároveň, pokud chce sama sebe označovat za vědu postmoderní a humanitní, musí tyto své základy neustále reflektovat a zpochybňovat. Upínání se na jakousi pravdivost či nezpochybnitelnost historických východisek integrální andragogiky by vedlo k její vlastní destrukci zevnitř jejího vlastního diskurzu.

V tomto okamžiku se nabízí otázka užitečnosti či smysluplnosti poznání, ke kterému může integrální andragogika jako novodobá humanitní věda dospět. Pokud tedy není úkolem metodologie andragogiky vytvořit vhodné prostředí pro kumulaci vědění a hledání nástrojů pro potvrzení jeho téměř objektivní platnosti²⁵, co má tedy andragogika jako věda dělat? **Jaké je (má či může být) andragogické poznání?**

Na tomto místě si k popisu charakteru andragogického poznání vypůjčím koncept **pravdivosti**, který prezentují Seidman a Alexander ve vztahu k možnostem vědeckého poznávání²⁶, přičemž se od chápání pravdy odklánějí směrem k relevantnějšímu termínu smysluplnosti. Jaké andragogické poznání lze tedy považovat za smysluplné?

Stejně jako debaty o otázkách spravedlnosti a etiky znamenaly posun k post-fundamentalistickému typu argumentů a k argumentům, které berou vážně tradiční nebo sociálně kontextuálně podložený charakter myšlení a praxe, došlo k tomu v debatách o pravdivém, tedy smysluplném poznání. Existují teoretikové, kteří

²⁴ Podrobněji je metodologie novodobých humanitních věd, stejně jako „kutilský“ diskurz zpracována v kapitole 1.4 a 1.5 této rigorózní práce s ohledem na legimititu andragogických teorií a pozici andragoga ve vědecké komunitě.

²⁵ Tak, jak je to tradičně od vědeckého světa očekáváno a dáváno do souvislosti s projektem tzv. „čisté vědy“ (Fajkus, 1995).

²⁶ Tito autoři uvádějí jako příklad své disputace vědecký diskurz sociologie, kdy já se v interpretaci jejich konceptu se opírám o předpoklad jeho přenositelnosti do andragogiky na základě původního východiska, ve kterém v souladu s Krámským resp. Foucaultem (in Bartoňková) tvrdím, že sociologie je humanitní věda stejně jako integrální andragogika.

i nadále hledají ahistorické nebo transcendentní způsoby myšlení o vědění. Avšak úzká spojitost mezi rozumností a sociálním zájmem, optika, podle níž myšlení je tvarováno sociálním účelem, přiměla mnoho teoretiků představit si takový druh racionality, která je kontextuální, a zároveň je schopná udržet si svoji kapacitu dost přesvědčivě na to, aby rozhodla v případě nesouladu a byla průvodcem sociální praxe (Seidman, Alexander, 2011). Mohu tedy dovést, že smysluplné poznání je v integrální andragogice takové, které v sobě **reflektuje** úzkou **souvislost** mezi **racionalitou** a **sociálním zájmem**. Z prací současných integrálních andragogů (zejm. Šimek) je tato reflexe více než patrná a odráží se také v etických diskusích věnovaných společenské odpovědnosti vědy a také tématu aktérů andragogické intervence, kdy za jednoho z nich musíme nutně považovat sociální instituce, či sociální systémy (někdy se užívá termínu „celospolečenské potřeby“, který ale z terminologického hlediska považují pouze za ilustrativní). Smysluplné poznání v andragogice, které ji legitimuje jako humanitní vědu novodobého typu, je tedy takové, jehož účelem není vytvářet samoučelné teorie, bezobsažné byť logicky správně vystavěné koncepce a strategie, ale také, které dává smysl konečnému „arbitru“ andragogického poznání, kterým je sociální aktér „ve víru“ sociálních změn. Mimo jiné i tato úvaha vedla autorku předloženého textu k formulaci předpokladů o možnostech využití **kritické analýzy diskurzu** v akčním poli integrální andragogiky. Jak bude uvedeno dále, je to právě tato metodologie, která si klade za cíl nejen zkoumat, ale zároveň zapojovat sociální aktéry do procesu změn, které oni sami vnímají jako smysluplné.

Teoreticky se v otázce smysluplnosti vědeckého poznání mohou opřít ještě o další koncepce. Například **Richard Rorty** definoval pro potřeby porozumění smysluplnosti vědeckého poznání myšlenku pragmatiké kritické rozumnosti (Rorty in Seidman, Alexander, 2011). Pomocí koncepce pragmatismu poukazuje na myšlenku, že pravda má být vždy posuzována s ohledem na způsob, kterým jsou myšlenky nebo způsoby myšlení užitečné, nebo přispívají k realizaci sociálních cílů²⁷. Rorty obhajuje tvrzení, že přesvědčení nebo myšlenky jsou pravdivé, pokud jsou užitečné nebo nám pomáhají k dosažení našich záměrů. Má v úmyslu odsunout způsob, kterým mluvíme o vědění směrem od jazyka abstraktního rozumu, objektivity a nepochybnosti. Myšlenky jsou pravdivé nebo

²⁷ Jen pro úplnost dodávám, co je zřejmé, integrální andragogika je ve svých výzkumech a celkové tendenci k uspořádání svého diskurzu právě taková!

nepravdivé pouze ve vztahu ke kontextu, ve kterém se ukazují, k účelům, ke kterým jsou zamýšleny a ke svým sociálním důsledkům. To neznámá, že všechny myšlenky jsou stejnou měrou pravdivé nebo platné. Znamená to, že neexistují neměnná a striktní pravidla, která by nám řekla, co je pravda a co je nepravda. Každá společnost si musí pro sebe určit, co je pravda pomocí pragmatického způsobu argumentace (Rorty in Seidman, Alexander, 2011).

Východiska a tvrzení dosud uvedená **jsou dalšími opěrnými argumenty pro výše naznačený koncept „kutilského“ diskurzu metodologie integrální andragogiky** a pro vytvoření prostoru pro **uplatnění CDA v jeho rámci**. V podrobnější analýze předpokladů pro využití CDA v integrální andragogice a obhajoby jejího statusu jako humanitní vědy novodobého typu s možností „kutilského“ diskurzu je obsažena v následujících kapitolách.

1.4 JAKÉ TEORIE INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKA VYTVÁŘÍ A MŮŽE (MÁ) VYTVÁŘET?

V této části textu budu vycházet z obecného pojetí integrální andragogiky jako humanitní vědy a na základě specifikace vlastností humanitních věd budu konstatovat obecné znaky teorií, které může integrální andragogika vytvářet tak, aby mohla být nazývána „čistou vědou“²⁸, tedy myšlenkovým systémem založeným na něčem stabilnějším než je spekulace a analogie. Tyto znaky zároveň vytvářejí integrální andragogiku jako specifický diskurz, který se může stát partnerem v dialogu s konceptem kritické analýzy diskurzu stejně jako předmět integrální andragogiky se může stát objektem zájmu této analýzy.

Pokud hovořím o teoriích v integrální andragogice, vycházím z předpokladu, že teorie je výraz, který reprezentuje proces „náhledu, vhledu nazření podstaty *eidos* (kurzíva DK), vidění věcí samotných“ (Husserl in Krámský, 2008, s. 9). Teorie, které tak může integrální andragogika vytvářet induktivní cestou s ohledem na svůj předmět zájmu a svůj humanitně vědní základ, splňují tři hlavní vlastnosti. Jsou to transdisciplinarita, multikulturalita a kompetentnost (Krámský, 2008).

²⁸ Termín „čistá věda“ zde používám ve shodě s Kantovskou tradicí, kde o čisté vědě hovoříme pouze ve vztahu k vědám přírodním, tedy vědám, které si kladou nárok na fakticitu. Dle navazujících studií Husserlových pak hovoříme o tom, že vědy humanitní mají od počátku své existence ambice stát na rovní přírodních věd svou fakticitou a stát se tedy čistými vědami prostými spekulace. Srov. např. KRÁMSKÝ, 2008.

V rámci vymezování základní vlastnosti integrální andragogiky jako vědy, tedy její **transdisciplinarity**, mohu vyjít z obecného překladu slova. V něm jde o přesahování, překročení, směřování z jedné strany na druhou. Transdisciplinarita pak znamená konstituci nové disciplíny na ploše, kde se již rozpracované vědní disciplíny překrývají, a na tomto základě vyrůstá nová věda. Konstituování takové vědy je možné jen tehdy, když plochy překrývání jsou dosti značné a kde vědy, v těchto překrývajících se oblastech, jsou dostatečně rozvinuté. Nejde o zkoumání toho, co je mezi vědami, ale toho, kde se vědy překrývají (Bartoňková, 2004). Bartoňková pojednává problematiku transdisciplinarity integrální andragogiky velmi podrobně a v širokém kontextu humanitních věd a jejich metodologie. Proto v tomto textu nepovažuji za nutné dále pojem transdisciplinarity rozpracovávat a tím opakovat to, co sumarizovala Bartoňková. Jen je třeba připomenout, že se nejedná o „pouhou“ multidisciplinaritu (prostou mnohost úhlů pohledu na jeden centrální předmět) či interdisciplinaritu tedy jakýsi „svorník, jenž má být situován mezi jednotlivými jinak obtížně propojitelnými vědními regiony“ (Krámský, 2008), ale právě o onen přesah či vytvoření prostoru napříč a zároveň mezi vědami tak, jak to Bartoňová ukazuje na modelu Foucaultova andragogického kyvadla. Pro lepší pochopení ještě dodávám poznámku Pelcové (in Krámský, 2007, s. 69), která argumentuje, že chovat se transdisciplinárně znamená dosahovat vyšší kvality poznání v dané oblasti či předmětu zájmu tím, že vědec **dokáže překračovat limity** jednotlivých disciplín a zevrubněji zkoumat svůj předmět zájmu stejně jako kontext jeho vzniku a existence. Stále se však musí jednat o vědecky relevantní postup, který je založen na společném diskurzu nikoli na pouhé analogii mezi přístupy jednotlivých věd.

Otázka **multikulturality** andragogických teorií v sobě odráží požadavek na andragogiku kladený, kterým je komplexnost přístupu ke zkoumanému předmětu zájmu (sociální realitě dospělého člověka či sociální změně). Tento komplexní multikulturálně založený přístup vychází z předpokladu, že předmět zájmu v sobě zahrnuje množství **hodnotově normativních systémů** jako základních prvků toho, co označujeme slovem kultura. Pokud tedy chceme hovořit o andragogických teoriích jako teoriích sociální změny, pak musíme akceptovat

východisko multikulturality. Tuto skutečnost např. reflektuje ve svém skriptu Faltýn, když hovoří o multikulturální andragogice²⁹.

Faltýn vychází z předpokladu (z mého pohledu jde o příklad předmětu integrální andragogiky) vzdělávání napříč kulturami. K tomuto argumentuje, že nejde primárně o to, že by v multikulturálním vzdělávání musel „vzdělavatel a vzdělávaný pocházet z odlišných kultur. V multikulturálním vzdělávání je rozhodující jeho obsah“ (Faltýn, 2005, s. 48). Obsahem multikulturálního vzdělávání dospělých směřujícího k akceptaci neustálé přítomnosti sociální změny jsou informace, které se týkají multikulturální situace. Pro charakter vzdělávání je zde rozhodující situace vzájemné kulturní odlišnosti, musí tedy docházet k interkulturálnímu dialogu. V interkulturálním vzdělávání spolu s dialogem vzdělavatele a vzdělávaného o učební látce probíhá vždy paralelně dialog jejich kultur. Dle Faltýna lze říci, že „interkulturální vzdělávání je úspěšné tehdy, když tento paralelní dialog kultur nezasahuje do dialogu vzdělavatele a vzdělávaného o tom, o čem je samotné vzdělávání. Aby dialog kultur nezasahoval do dialogu vzdělavatele a vzdělávaného, musí být interkulturální vzdělavatel multikulturálně vzdělán. Musí rozumět charakteru kultury a podstatě rozdílů mezi kulturami. Bez jejich pochopení není interkulturální ani multikulturální vzdělávání možné“ (Faltýn, 2005, s. 62).

Andragogika v praxi pak dle Faltýna zahrnuje do přípravy a realizace vzdělávacích programů životní dráhy a komplexní identity dospělých jedinců – vzdělávaných. Proto lze andragogiku považovat za kompetentní obor, který může tvořit specifická – interkulturální kurikula (Faltýn, 2005).

Andragogická teoretická reflexe je pak dle mého názoru **multikulturální** nejen tím, že reflektuje a tematizuje multikulturální realitu praxe, ale také svými východisky. Husserl poznamenal, že slovo Evropa není ani tak označením nějakého geografického regionu, ale zejména označením způsobu myšlení, tedy hodnotových a normativních rámců, ve kterých se myšlení odehrává. Pokud vnímáme humanitní vědy jako vyústění a zároveň východisko takového způsobu myšlení, pak vnímáme i multikulturalitu jeho východisek. Andragogika jako humanitní věda je tedy multikulturální jak ze své diskurzivní podstaty, tak v teoriích,

²⁹ Zde jen poznamenávám, že ve zmiňovaném skriptu jde spíše o formulaci teoretických východisek pro konceptualizaci základních principů, na nichž je možné multikulturální andragogiku postavit. Nejde o její ucelenou metodologii.

keré vytváří na základě podnětů z praxe a andragogického výzkumu. Andragogické teorie musejí vznikat v duchu požadavku kritické reflexivity lidského ducha, která tvoří jádro lidství (Husserl in Krámský, 2008) ... jde o nahlédnutí společného, obecně lidského horizontu (Krámský, 2008). Tímto požadavkem se andragogika jako humanitní věda stává multikulturní, neboť jak bylo řečeno výše, obecně lidský horizont v sobě zahrnuje mnohost kultur a kulturních hodnotově normativních systémů.

V této souvislosti je zajímavá poznámka **Lévinasova**, který tvrdí, že v takto obecném multikulturním pohledu na vědecké poznání je jakýsi **totalizující až násilný moment**³⁰, ve kterém se ukrývá významná **etická otázka humanitních věd** (Levinas in Krámský, 2008). Z Lévinasova tvrzení je pak třeba vyvodit etické důsledky nejen pro vědecké teorie, ale i pro jejich praktické – v případě andragogiky normativní – aplikace. Zde je možné za takovou aplikaci označit multikulturní výchovu či výchovu k multikulturalismu, jejíž východiska by bylo třeba vysvětlit právě v kontextu vzniku teoretické základny humanitních věd a jejich konceptualizace evropanství, společného lidství či lidské podstaty. Tento problém – ač velmi významný a v andragogice dosud systematictější teoretickým výzkumem opomíjený – však není předmětem předloženého textu.

Otázka **kompetentnosti**³¹ andragogických teorií se opět váže k primárnímu vymezení integrální andragogiky jako humanitní vědy a teorie jako „vhledu“ či „nezření podstaty“ jak bylo argumentováno výše. Slovo kompetence pochází z latiny a znamená „být vhodný, příslušný“. Kompetentnost andragogických teorií zde mohou v souladu s **Derridou** chápat jako angažované – odpovědné vědecké chování. Skutečná kompetentnost andragogiky jako humanitní vědy je spojena s **naléhavostí činit, co je třeba**.

V současném andragogickém diskurzu je třeba formulovat takové teorie, které budou reflexivní a zároveň kriticky **sebereflexivní** vůči předmětu zkoumání, použité metodě a zejména předpokladům, z nichž teorie integrální andragogiky

³⁰ V andragogice hovoříme o „manipulativnosti“, „normativnosti“ či „ideologii“.

³¹ Dle Krámského lze pro označení následující vlastnosti humanitních věd použít také termín „kompetence“. V tomto textu používám raději „kompetentnost“ z toho důvodu, že termín „kompetence“ se v integrální andragogice vžil v jiném než metodologicko vědním slova smyslu. Srov. Např. VETEŠKA, 2010.

vyrůstají. Vzhledem k induktivnímu charakteru integrální andragogiky jako humanitní vědy je vhodné také vymezení její kompetentnosti jako vlastnosti „směřování ... naléhavého směřování kamsi, o čem přesně nevíme, ale nějak tušíme, že je to třeba“ (Krámský, 2008). Zároveň pojem kompetentnosti v souvislosti s teorií integrální andragogiky tvoří most – paralelu mezi integrální andragogikou jako vědou, praxí a také oborem studia a jeho kurikulem. Touto vlastností je termín kompetentnosti pro nás poměrně užitečný, neboť velmi jednoduše ukazuje na postmoderní charakter integrální andragogiky a její radikální odlišnost – metodologickou a filosofickou odlišnost od pedagogiky, dalších vztažných věd a také věd o výchově, které mají charakter moderní, založený na tradičním oddělování teorie – výzkumu – poznatků a jejich praktických aplikací. V případě integrální andragogiky jsou všechny tyto vědecké roviny propojené do širokého komplexu, který je přímo zasazen v sociálním systému, z něhož vyrůstá, čímž je vysoce funkční. Integrální andragogika tedy splňuje a má splňovat požadavek kompetentnosti.

Z výše uvedených základních vlastností integrální andragogiky vyplývá další krok tohoto textu. Tím je **vymezení teoretického a metodologického „prostoru“**, ve kterém integrální andragogika odehrává. Tedy vymezení diskurzivního prostoru integrální andragogiky jako humanitní vědy pro potřeby zodpovězení otázky, zda a jaké místo v ní může zaujmout kritická analýza diskurzu jako metodologický koncept.

Proto je třeba připomenout, že integrální andragogika je definována jako humanitní věda ve Foucaultovském slova smyslu v souladu s aktuálním pojetím Hany Bartoňkové (2004). V dosavadní argumentaci byla vyslovena dílčí hypotéza, že integrální andragogika je vědou humanitní také tím, že jejím smyslem je reflektovat pouze jevy a fenomény, které jsou uchopovány člověkem (Foucault in Bartoňková, 2004, s. 35). Zároveň jsou jejími základními vlastnostmi vyplývajícími z dosavadního výkladu následující:

- Normativnost (v této vlastnosti dochází k nejvýznamnějším posunům s ohledem na postmoderní situaci andragogiky).
- Aplikovanost (neboli úzký vztah teorie a praxe andragogiky, kde jedno přechází ve druhé a zpět).

- Transdisciplinarita (přesah či vytvoření prostoru napříč a zároveň mezi vědami tak, jak to ukazuje Bartoňková na modelu Foucaultova andragogického kyvadla).
- Multikulturalita (východiska multikulturního evropského myšlení humanitních věd a současně teoretická reflexe multikulturní postmoderní situace praxe).
- Kompetentnost (naléhavé směřování kamsi o čem přesně nevíme, ale tušíme, že je to třeba).

Dále v textu nabízím detailnější argumentaci naznačenou výše pro oblast východiskové charakteristiky integrální andragogiky v souladu s pojetím tzv. novodobých humanitních věd. To je formulováno na základě filosofie vědy Derridy, Foucaulta a dalších (dle Krámský, 2007 a 2008) a v anglicky psané literatuře nese označení „**humanities**“. Tyto argumenty tvoří konečný krok k vymezení teoretického prostoru integrální andragogiky v této rigorózní práci a jsou součástí také Kapitoly 1.5.

Novodobé pojetí humanitních věd, které je typické pro filosofii vědy u Nietzscheho, Derridy a Foucaulta je typické svým **postojem ke člověku**, který lze pojmenovat jako **radikální zpochybnění původu, historie a teleologie pojmu člověk** (Krámský, 2007, s. 19). Z takového pojetí vychází také metodologie integrální andragogiky v díle Hany Bartoňkové.

Je zajímavé, že jsou autoři – filosofové vědy, např. Krámský, kteří řadí také sociologii mezi humanitní vědy a specifikuje ji jako empiricky orientovanou humanitní vědu (Krámský, 2007). To v souladu s tvrzením Foucaulta znamená, že i sociologie je vyřazena z epistemologického trojhranu vědění, který nám umožňuje porozumět tomu, jakým způsobem je strukturováno vědění v jednotlivých vědách. Užitečnost tohoto východiska spočívá v tom, že jím lze vytvořit **společnou argumentační platformu pro sdílení metod empirického výzkumu** mezi sociologií a integrální andragogikou a zároveň pro formulaci metodologických pravidel teoretické syntézy na základě zjištěných dat.

1.5 KDO JE HUMANITNÍM VĚDCEM V ANDRAGOGICE?

V této části textu se pokouším o drobné shrnutí a další rozšíření realizované argumentace. Vycházím z dosud vymezených základních vlastností integrální andragogiky jako humanitní vědy.

Abychom mohli andragoga považovat za humanitního vědce, musí být splněny předpoklady pro existenci humanitních věd tak, jak vyplývají z tradic evropského myšlení zastoupených zejména tradicí díla Husserlova, Foucaultova a Derridova (Krámský, 2008). Z těchto pozic je třeba apelovat na andragogy, aby se stali **primárně reflektujícími** bytostmi, které si uvědomují, že pokud se chtějí považovat za vědce, musí umět pracovat s faktem, že je to právě on – vědec, kdo je již předem a přirozeně angažovaně motivován k humanitním výzkumům a bádáním. „Ten, kdo chce být vědcem v pravdivém slova smyslu, musí být totiž také tím, kdo se po sobě a po svém poznání umí také ptát“ (Krámský, 2008). **Angažovanost** vlastního vědce – andragoga – JÁ v poznávané skutečnosti, která je opět centrována na člověka, je základem humanitně vědního a tedy i andragogického poznání. Můžeme hovořit o jakémsi **trojúhelníku „lidství“** uvnitř humanitních věd. Humanitní vědy jsou vědami o člověku, pro člověka (nebo interpretovány člověkem) a zároveň realizovány člověkem. Proto je pro andragoga nezbytné, aby zaujal postoj směřující od předsudečnosti objektivní vědy³² k očištěnému já, které na půdě svého vědomí vytváří zkušenosti světa; jedná se o tvorbu Já (subjektu vědeckého bádání), které má možnost zakoušet a působit na svět a o této možnosti také vědět (Krámský, 2008).

Toto filosofické vyjádření podstaty humanitně vědního bádání považuji pro integrální andragogiku za velmi nosné už jen s ohledem na nekonečné diskuse o její legitimitě. Snaha o zařazení mezi „tradiční“ vědy, snaha odrážet útoky moderních exaktních věd založených na metodologii „kopírující“ metodologii přírodních věd by neměla podle mého názoru integrální andragogiku tolik zaměstnávat. **Důkaz legitimacy** je v samotném počínání andragogů jako vědců, kteří si uvědomují, že jsou poznávajícími subjekty, tedy v Derridovském slova smyslu konstruktéry poznání (Derrida, 1993) a nikoli autory deskripce objektivně existující reality. Andragogika nemá pochybovat o své vědeckosti, musí jen

³² Předsudečností objektivní vědy se zde myslí předpoklad, že vše, co poznáváme, už existuje před tím, než to poznáváme, existuje to jaksi nezávisle na poznávajícím subjektu.

dokázat **komunikovat**, vést dialog založený na racionalitě, srozumitelnosti a intersubjektivně sdílených vědeckých hodnotových rámcích³³ tak, aby dokázala svou vědeckou pozici vysvětlit. Přijetí nebo nepřijetí „vědecké veřejnosti“ pak již není v moci andragogů. Tím není řečeno, že by integrální andragogika neměla dodržovat „pravidla vědecké metody“ či že by si měla dělat, co chce. Andragogika dokázala – a velkou zásluhu na tom má kniha Hany Bartoňkové – že je humanitní vědou. Nyní je třeba, aby se tak chovala a ukázněným způsobem prezentovala své vědecké teorie v duchu humanitních věd.

Vymezení práce andragoga jako vědce je v tomto smyslu také nástrojem udržení legitimacy andragogiky jako vědy nebo teoretické reflexe.

Integrální andragogika jako humanitní věda je vědou, jejíž významnou charakteristikou je skutečnost, že radikálně reflektuje své vlastní předpoklady, což je v souladu s Derridovým základním vymezením humanitních věd (Krámský, 2007, s. 15). V tomto smyslu je užíván také Derridův pojem **dekonstrukce** pro označení radikální a kritické reflexe smyslu a centra (toho, k čemu se bádání vztahuje, pozn. KT). Humanitní vědy a integrální andragogika jako jejich součást jsou tedy tzv. **decentralizovány**, což znamená, že kriticky odkrývají své vlastní předpoklady a možnosti, na nichž jsou založeny všechny jejich vědecké metody a zkoumání (Krámský, 2007, s. 16). To v konečném důsledku znamená, že žádný poznatek humanitních věd, a tedy ani integrální andragogiky, nemůže být původní, jelikož stojí na prestrukturovaných předpokladech a musíme jej nutně považovat za konstrukt.

Jak pracovat v takto definovaných humanitních vědách? Jakou metodologií je uspořádáván jejich diskurz vhodný k uchopování humanitním vědcem?

Derrida si v tomto kontextu „půjčuje“ pojem Clauda Levi-Strausse „**kutilství**“, který vnímám v diskurzu integrální andragogiky jako velmi inspirativní a v mnohém se protínající se současným andragogickým diskurzem (např. Bartoňková, 2004).

V následujícím textu bude dále pojednáno kutilství jako předpoklad humanitně-vědního zkoumání neboli kutilství jako předpoklad zkoumání v integrální andragogice. Vědce na poli integrální andragogiky můžeme tedy nadále

³³ Což je významným předpokladem pro možnost realizace výzkumů v integrální andragogice pomocí kritické analýzy diskurzu.

označovat termínem „**kutil**“, aniž bychom mu tím připisovali jakkoli pejorativně negativní konotaci.

Kutilství v pojetí Levi-Strausse³⁴, jak jej interpretuje Derrida (Krámský, 2007 a 2008) spočívá ve dvou metodických aspektech. Prvním z nich je **práce s tradičními pojmy**. Smyslem uchování tradičních pojmů, které tvoří jakýsi historicky ukotvený diskurz vědy je zachovávání důvěrně známého empirického řádu, který nám umožňuje používat všechny dostupné (diskurzivně dostupné, pozn. KT) nástroje a metody empirického bádání. Kutilství však zároveň znamená **nutnost přijmout i zcela novou metodologickou perspektivu**, kterou Derrida označuje jako nutnost vzdát se všech dostupných nástrojů a metod a v neznámu, které po tomto kroku zbude, hledat metody, které jsou nové a zároveň vhodnější a účinnější (Derrida, 1993). V konečném důsledku znamená takto definovaná metodologie humanitních věd pro andragogiku to, že ji musíme vnímat jako vědecký **přístup, který chce uchovávat a zároveň toto uchované v základu zpochybnit**. V procesu zpochybňování pak hledá **nové metody empirického výzkumu**, které bude účinně používat a na základě dat získaných jejich prostřednictvím bude formulovat svou teoretickou základnu určenou k opětovné reflexi.

Diskurz „kutila“ pracuje jen s tím, co „**má po ruce**“ jak dále uvádí Krámský (dle Derridy). Doslova to znamená, že pokud je andragog humanitní vědec, má k dispozici diskurz „kutila“ a může naprosto legitimně pro potřeby svých bádání používat ty nástroje, které již má kolem sebe, které však nejsou speciálně určeny k tomu, k čemu by „kutil“ potřeboval, aby určeny byly, a proto si je „kutil“ musí uzpůsobit svým potřebám. „Kutil“ má dle Derridy právo takové nástroje změnit, je-li to třeba. Zde vidíme prolínání s požadavkem kladeným na integrální andragogiku Šimkem, který tvrdí, že pro zkoumání předmětu svého zájmu má andragog ve výběru metod výzkumu postupovat „ad hoc“ (viz výše v textu).

Ve svých úvahách se dále Derrida ptá, zda tedy v takovém případě není „kutilský“ každý diskurz. Představuje pak pojem **inženýrského diskurzu**, který vysvětluje jako diskurz zkonstruovaný na základě čistého zájmu svého strůjce. Hlavní rozdíl

³⁴ Jak vyplývá z Přílohy č. 3 této rigorózní práce a původních textů Teuena van Dijka, ze kterých čerpá, dílo Claua Levi-Strausse bylo v mnohém inspirováno českým či československým formalismem ve filosofii a v humanitních vědách. Jedná se tedy o teorii, která v českém vědeckém prostředí má své místo už jen proto, že v něm má své kořeny.

je pak v tom, že inženýrský diskurz předpokládá existenci idealizovaného původního smyslu, který dává smysl jeho existenci (Krámský, 2007, s. 17). Tento inženýrský diskurz ponechám stranou k dalšímu zkoumání jiným a soustředím se na interpretaci metodologie integrální andragogiky v rámci diskurzu kutilského, který je dle Levi-Strausse stejně předpokladem diskurzu inženýrského. Využití kutilského diskurzu jako paralely pro vysvětlení základního rámce metodologie integrální andragogiky mi dále vytváří prostor pro argumentaci ve prospěch kritické analýzy diskurzu jako inspirativního konceptu pro výzkumy v integrální andragogice.

1.6 SHRnutí

První část této rigorózní práce byla pojednáním integrální andragogiky jako humanitní vědy novodobého typu z hlediska předmětu jejího zájmu, metod, kterými svůj předmět zkoumá a uchopuje a obecné charakteristiky vlastností teorií žádoucích na poli integrální andragogiky.

Za nejvýznamnější analytické kategorie, které lze využít v další vědecké andragogické práci včetně následujících kapitol předloženého textu a které zde byly nejen vymezeny, ale zejména odkázány na relevantní zdroje, považuji zejména:

- kategorii akčního pole integrální andragogiky jako induktivní vědy s prostorem pro kvalitativní výzkum či výzkum integrovaný,
- kategorii integrální andragogiky jako multikulturní a kompetentní vědy vázané požadavkem smysluplnosti svého poznání s ohledem na člověka v procesu sociálních změn
- a také obecné charakteristiky andragoga jako humanitního vědce využívajícího diskurz „kutil“ v procesech designování výzkumných aktivit a formování metodologie integrální andragogiky.

Za významné zde považuji teoretické paralely integrální andragogiky jako humanitní vědy existující v jakémsi trojúhelníku. Vrcholy tohoto trojúhelníku tvoří:

- obecný charakter integrální andragogiky jako humanitní vědy novodobého typu,
- předmět zkoumání (zjednodušeně řečeno člověk ve víru sociálních změn) a nástroje tohoto zkoumání včetně poznatků, které přinášejí,
- zkoumající subjekt – člověk jako vědec zkoumající oblast lidství na základě požadavků lidského společenství.

Mezi vrcholy trojúhelníku jsou cirkulární vztahy, které způsobují nejen neustálé vzájemné ovlivňování a podmiňování, ale zejména zakládají požadavek neustálé kritické reflexe ve všech vrcholech stejně jako ve všech probíhajících vazbách trojúhelníku.

Z první kapitoly tedy vyplývá, že integrální andragogika je humanitní věda, která již může opustit projekt legitimizace své vlastní existence, ale pouze za předpokladu neustálého následování požadavku kritické sebereflexe a reflexe nejen poznatků, ale zejména předpokladů, na jejichž základě celá integrální andragogika jako humanitní věda vyrůstá.

Bylo řečeno, že andragogika nemá pochybovat o své vědeckosti, musí jen dokázat **komunikovat**, vést dialog založený na racionalitě, srozumitelnosti a intersubjektivně sdílených vědeckých hodnotových rámcích tak, aby dokázala svou vědeckou pozici vysvětlit.

Tento imperativ stojí také v základech realizace kritické analýzy diskurzu (Critical Discourse Analysis, CDA), která byla mj. i z tohoto důvodu vybrána jako metodologický koncept vhodný pro integrální andragogiku. Charakteristika jejích základních principů a znaků včetně odkazů na integrální andragogiku je obsahem následujících dvou kapitol a také přílohové části této rigorózní práce.

2 CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

V následující části rigorózní práce bude představen metodologický koncept kritické analýzy diskurzu nejprve ve svých základních principech a pojmech a poté jako možný metodologický přístup v integrální andragogice. Aby tato kapitola mohla vzniknout, byla provedena rešerše původních anglicky psaných textů Teuena van Dijka a také vysokoškolských prací z českých univerzit³⁵. Bylo zjištěno, že tuto metodologii používají jako výzkumný design převážně studenti Masarykovy univerzity v Brně, a to zpravidla z oborů mediálních studií. Jejich účelem je provádět analýzy mediálních sdělení. Okrajově lze narazit na velmi zajímavé a inspirativní práce z oblasti sociální práce či psychoterapie, kde už lze vnímat návaznost na současný andragogický diskurz, jelikož sociální práce je jedním z akčních polí integrální andragogiky jako praxe, kde lze zkoumat možnosti andragogické intervence³⁶.

Obecně lze o CDA hovořit jako o přístupu, který se zaměřuje na promluvu či psaný text, který reprezentuje skupinu výpovědí patřících ke stejné diskurzivní formaci ve Foucaultově slova smyslu (Bartoňková, 2004). Předmětem zájmu je styl, kterým byla informace předložena, případně lze pomocí CDA hledat skrytý záměr ve výpovědi člověka – respondenta (Dijk, 1985).

CDA dle Dijka (1985) stojí na pomezí humanitních a sociálních věd, z mnoha jeho textů také vyplývá, že je přístupem **interdisciplinárním** a **transdisciplinárním** stejně jako integrální andragogika. Konkrétně pak ve svém textu z roku 1981 píše, že CDA patří mezi tzv. diskurzivní studia, která lze považovat za interdisciplinární pole mezi lingvistikou, poetikou, psychologíí a sociálními vědami a která se zabývají systematickou teorií a analýzou diskurzů a jejich nejrůznějších kontextů. A jelikož se CDA pokouší o zcela nový přístup k předmětu svého zkoumání nejen na úrovni jeho popisu, ale také jeho změny, můžeme o CDA hovořit také jako přístupu transdisciplinárním. V tomto slova smyslu odpovídá CDA požadavku na transdisciplinaritu kladeným filosofií vědy, která říká, že transdisciplinarita neznamena nutně úplnější poznání daného předmětu, ale je především

³⁵ Dostupné na www.theses.cz

³⁶ Zde jsou zkoumány pomocí CDA přepisy terapeutických rozhovorů, specificky se jedná o terapii systemickou založenou na naraci a procesu dekonstrukce a rekonstrukce realit. Základní postupy systemické terapie lze prozkoumat mj. pomocí odborných textů uveřejněných na www.dalet.cz

schopností jednotlivých vědců překročit vlastní limity poznání, je porozuměním věci samé a možným klíčem k jejímu poznání (Pelcová in Krámský, 2007, s. 69). Totéž bylo popsáno s ohledem na požadavek transdisciplinarity v integrální andragogice. Právě z těchto důvodů, které budou dále v textu blíže specifikovány, byl metodologický koncept kritické analýzy diskurzu zvolen jako téma vědecké práce v integrální andragogice.

2.1 PRINCIPY A CÍLE CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

V této kapitole prozkoumám hlavní principy a cíle kritické analýzy diskurzu jako jednoho z nástrojů, které zde již jsou a které je možné si uzpůsobit potřebě integrální andragogiky tak, jak o metodologických možnostech humanitních věd pojednává první kapitola textu s ohledem na oporu v diskurzu „kutil“. Kladu si tedy otázku po základních principech kritické analýzy diskurzu tak, abych mohla v následující kapitole konstatovat možnosti využití CDA v rámci metodologie integrální andragogiky.

Jak již bylo uvedeno výše, CDA jsem zvolila proto, že jde o koncept, který má výrazně postmoderní charakter a předpokládám styčné či třecí plochy mezi ním a integrální andragogikou³⁷. Zároveň je CDA označována za metodologický přístup, který se konstituoval v rámci disciplín humanitních a sociálních věd (Hloušek, 2007), na jejichž pomezí se – jak bylo řečeno v předchozí části textu – pohybuje také integrální andragogika.

³⁷ Pátrala jsem také po způsobu využití CDA v rámci **českých humanitních věd**.

Kritická analýza diskurzu v česky psaných textech dostupných na internetu se objevuje v řadě článků věnovaných zejména uplatnění tohoto metodologického přístupu ve zkoumání mediálních zpráv, mediálních textů a v mediálních studiích obecně. Na internetu lze nalézt také texty, v nichž je CDA zmiňována jako možný metodologický nástroj pro zkoumání genderových otázek, obecněji pak zkoumání ideologie a řadu textů zaměřených na výzkum tzv. politického diskurzu. Přičemž v těchto zdrojích je pojem diskurz vnímán jako **označení pro způsob výpovědi ve vybrané oblasti sociálního jednání**. Většina těchto odborných textů se odkazuje právě na původní práce Teuna A. van Dijka, proto jsem zvolila jeho texty jako zdroj pro své pojednání.

Obecnějším textem v Česku je práce, jejímž autorem je Mgr. Martin Vávra, sociolog, který v roce 2006 publikoval stať „Tři přístupy k analýze diskurzu – neslučitelnost nebo možnost syntézy?“. V příspěvku jsou rozebrány tři přístupy k analýze diskurzu v sociologii - kritická diskurzivní analýza, diskurzivní psychologie a 'archeologie' Michela Foucaulta. Důraz je kladen na popis předpokladů jednotlivých přístupů a možnosti jejich kombinace.

V oblasti metodologie vědy se s pojmem CDA v česky psaných textech dostupných na internetu neseťkáváme.

Tento předpoklad plyne ze zjištění, že cílem kritické analýzy diskurzu není pouze strohý popis, ale zaujetí kritického – **normativního** – stanoviska ke zkoumané realitě, kterou chce CDA nejen poznat, ale jejím cílem či cílem vědců, kteří tento metodologický přístup používají, je také přispět **k nastolení rovnějšího sociálního prostředí** (Vávra, 2006). V těchto dvou bodech – **normativnost a aplikovanost** – vnímám významné paralely s integrální andragogikou jako humanitní vědou a zároveň polem praxe či studijním oborem.

2.1.1 POJEM DISKURZ

Pro lepší porozumění v této části textu uvádím stručné vstupní vymezení pojmu **diskurz**. Tím se v kontextu CDA nejčastěji myslí specifická **forma sociálního jednání**, zpravidla zachycená v textu nebo promluvě. Diskurz je sféra, která má určitou **samostatnou existenci nezávislou** na jednotlivcích, přičemž tato nezávislost vytváří pro jednotlivce i skupiny prostor pro nezávislost a rozvinutí možností, jak se vymanit z utlačivého vlivu diskurzu (Vávra, 2006). V tomto prostoru se chce CDA také uplatnit.

Z předchozího výkladu vyplývá, že integrální andragogika jako novodobá humanitní věda je také sociálním jednáním v tomto slova smyslu, integrální andragogika je tedy diskurzem na terminologické úrovni CDA. Zároveň v obou rovinách, CDA i integrální andragogice, můžeme hovořit o významné roli **jazyka** jako sociálně konstitutivního prvku (Bartoňková, 2004). Blíže se termínem diskurz a jeho významem v rámci CDA budu zabývat dále v textu.

V rámci kritické analýzy diskurzu lze rozlišit dvě pojetí pojmu **diskurz**: diskurz jakožto praxe, proces a zároveň diskurz jakožto strukturovaná fixace významu. Oba významy jsou považovány za dva navzájem spjaté aspekty jednoho fenoménu, proto CDA zkoumá oba aspekty současně (Vávra, 2006). Konkrétně si tedy **diskurz můžeme představit jako to, co říkáme a zároveň jako všechny sociální vlivy, které způsobují, že to říkáme určitým způsobem**. Diskurz dle Dijka (2001) je ukotven sociálně–kognitivně. Diskurz totiž může vést k formování nebo změně sociálního poznání publika (v Habermasově slova smyslu) nebo k reprodukci a legitimizaci mocenských elit.

Diskurz má aspekt jak individuální, tak kolektivní. V jazyce existuje vždy mnoho možností, jak něco sdělit, či nesdělit, volba mezi nimi je sociálně dána (Fairclough, 2003 in Vávra, 2006). V CDA neexistuje diskurz jako autonomní fakt, **je vždy součástí širšího sociálního světa**³⁸. Diskurz je vždy diskurzem nějaké instituce, má svůj diskurzivní doprovod. V sociální realitě existují mocenské vztahy, které jsou diskurzem reprodukovány, posilovány, měněny (Vávra, 2006).

Vidíme tedy, že diskurz je pojem, který označuje část sociální reality, která je velmi komplexní a vzájemně provázaná ve svých částech, čímž se předmět CDA stává ve svých základních vlastnostech podobným předmětu integrální andragogiky ve smyslu sociální změny.

Dle autorské dvojice Barker a Galasinski (2001) můžeme charakterizovat diskurz ještě srozumitelněji podle následujících znaků.

1. Diskurz je sociálně konstitutivní. CDA chápe diskurz, ať už psaný nebo mluvený, za formu sociální praxe. Diskurz je konstitutivní pro a konstituován sociálními a politickými „skutečnostmi“, právě skrz diskurz uživatelé jazyka tvoří sociální reality³⁹. Diskurzivní akty jsou sociálně konstitutivní v mnoha směrech:

- hrají rozhodující roli v genezi a konstrukci sociálních podmínek,
- mohou nastolit, ospravedlnit a udržet sociální status quo,
- mohou být nástrojem transformace statu quo.

2. Diskurz je systém voleb. Konstruování jakékoli reprezentace „reality“ je nezbytně výběrové, zahrnuje rozhodnutí jako například, které aspekty té reality zahrnout a jak je uspořádat. Každý výběr zahrnuje svůj podíl na sociálně zakořeněných hodnotách, takže reprezentace je sociálně konstruovaná. ... Praktikování reprezentací, které je založeno na kulturních klasifikacích lidí a okolností, je vždy součástí komunikativní situace poznamenané a zároveň svědčící o mocenských vztazích mezi komunikátory a subjekty reprezentace.

³⁸ Což je vlastnost, která odlišuje CDA např. od přístupu k analýze diskurzu u Foucaulta, jak bylo naznačeno výše.

³⁹ Tomuto pojmu je v daném kontextu třeba rozumět v tom slova smyslu, ve kterém jej vymezili Berger a Luckmann v knize *Sociální konstrukce reality*.

Podrobněji se budu zabývat další vlastností diskurzu, jelikož se jedná o vlastnost spojenou s pojmem ideologie, se kterým integrální andragogika také velmi často pracuje.

3. Diskurz je ideologický. Z předchozího bodu vyplývá, že ideologie jsou formulovány, reprodukovány a udržovány právě skrz diskurz a jiné semiotické postupy. Termín ideologie je chápán jako sociální reprezentace sdílená členy, která „zažehluje“ protichůdnosti, dilemata a antagonismy tak, jak to odpovídá tokům moci. Konkrétním příkladem ideologičnosti diskurzu je pojem **věda**, která je sama o sobě specifickým modem myšlení a souborem konání, které vytvářejí specifický druh chápání. Není to vznešená forma vědění, která produkuje universální objektivní pravdu, protože žádný universálně přiměřený obraz světa není možný, možné jsou pouze úrovně (stupně) souhlasu o tom, co se považuje za pravdivé⁴⁰. **Ideologie** jsou tvořeny diskurzí, které mají specifické důsledky pro mocenské vztahy na všech úrovních sociálních vztahů. Ideologie jsou struktury významnosti, které konstituují sociální vztahy na základě a v rámci moci a skrz moc, ideologie může být chápána jako **pokus o upevnění významu za určitým účelem**.

Ideologie vybavují lidi pravidly praktického chování a morálního jednání a tím jsou rovnou **náboženství** chápanému v sekulárním smyslu jednoty víry mezi pojetím světa a normou chování, která s ním koresponduje. Lze rozlišit mezi žitými a intelektuálními ideologiemi. Diskurz je místem mocenského zápasu, ve kterém jsou ideologie implikované rozhodnutími v rámci diskurzu subjektem zápasů o dominanci v rámci a mezi sociálními skupinami. Jedním z ideologicky relevantních diskurzivních zápasů je interakce a specifičtěji oblast ovládnutí interakce. Ideologie jsou ve svém charakteru diskurzivní – diskurz můžeme vnímat jako to, co vytváří ideologie, aniž by se s nimi dal ztotožnit.

4. Text jako reprezentace⁴¹ diskurzu **je multifunkční** a plní 3 hlavní funkce:

- **Ideační funkce textu.** Je to právě skrz ideační funkci jazyka, že texty mohou referovat o realitě vně mluvčího přičemž jí/jemu umožňují učinit svou

⁴⁰ Z podobně formulovaného předpokladu metodologie vědy vychází také integrální andragogika, jak jsme viděli v Kapitole č. 1.

⁴¹ Nebo jako objektivace diskurzu, srov. Berger, Luckmann, 1999.

zkušenost se světem srozumitelnou. Zároveň tato funkce poukazuje na vnitřní svět mluvčího.

- Interpersonální funkce textu. Tato funkce se vztahuje k interakci mezi mluvčím a adresátem prostřednictvím textu. Mluvčí mohou sami sebe distancovat od výroků, které pronášejí. Mluvčí budují vztah k těm, ke kterým hovoří.
- Textová funkce textu. Skrz tuto funkci jazyk upevňuje spojnici s předpokládanými extra-lingvistickými podmínkami svého výskytu stejně jako s ostatními texty, které se vyskytly, vyskytují nebo vyskytnou v daném kontextu. Textová funkce jazyka jej činí srozumitelným adresátovi přesně jakožto text, který dává smysl v rámci sebe sama a v rámci kontextu svého výskytu.

Tato čtvrtá vlastnost diskurzů - textů - vede k jejich conceptualizaci v pojmech jeho funkcí a slouží analytickému účelu tím, že ohraničuje kategorie, kterými bude zkoumán. Lze tedy provádět analýzu, kterou je možno vnímat jako dekonstrukci diskurzů pomocí analýzy textů z hlediska ideační, interpersonální a textové funkce.

5. Text je intertextuální. Intertextualita znamená, že text je naplněn zlomky jiných textů (diskurzů), které mohou být přesně ohraničeny nebo mohou splývat, a které může text pohlcovat, být k nim v protikladu atp. To znamená, že tvoříme texty, v nichž všechny významy souvisejí s dalšími významy. Z toho vyplývá vztahový charakter významu a rozšířené kulturní sebeuvědomění. Předpoklad intertextuality činí manifestní **historicitu textu** – texty jsou produkty dalších kulturně situovaných textů kombinovaných do nové struktury. Prozkoumání intertextuality umožňuje odkrýt „**řády diskurzu**“ sociální sféry.

Z uvedených vlastností diskurzu vyplývá jeho komplexnost, koheze a souvztažnost, které zakládají požadavek jeho kvalitativního zkoumání. Především, že jde o výzkum tzv. „zdola“, kde na počátku stojí problémy člověka a jeho života tak, jak to očekáváme od výzkumů v integrální andragogice.

2.1.2 CHARAKTERISTIKA CDA

Základní principy a cíle kritické analýzy diskurzu lze identifikovat ve způsobu, kterým je tento koncept vymezen a syntetizovat hlavní znaky a východiska CDA v co nejstručnější podobě, tak abych dále v textu mohla pracovat s dílčími významnými aspekty CDA. Jedná se o metodu analýzy, nikoli ucelenou teorii⁴² (ani o to neusiluje):

- Kritická analýza diskurzu transdisciplinárně integruje různé teorie za účelem popisu, interpretace, analýzy a kritiky sociální reality, která se odráží v řeči; základní jednotkou analýzy je **text jako koherentní a smysluplná sociální akce** ve vztahu k socio-politickému kontextu (Dijk, 2001).
- Kritická analýza diskurzu klade důraz na sociální faktory, které formují **diskurz** a ten vnímají jako **mocenský nástroj** společností, přičemž se snaží o jeho transparentnost a čitelnost (Hloušek, 2007).
- Kritická analýza diskurzu si klade otázky zodpovědnosti, zájmů a ideologie, ..., zaměřuje se na majoritní sociální problémy a zaujímá **perspektivu** těch, kteří **trpí** (Hloušek, 2007).

Z dosud řečeného zatím vyplývá, že kritická analýza diskurzu je interdisciplinárním přístupem ke studiu diskurzu, který konceptualizuje jazyk jako k formu sociální praxe a zaměřuje se na způsoby, kterými jsou sociální a politická dominance reprodukovány v textu a v mluvené řeči (Fairclough, Clive, 1995). Studium diskurzů má být tedy multidisciplinární a multimetodické (Wodak, 2004 in Vávra, 2006).

⁴² Teoreticky je CDA ukotvena v (Hloušek, 2007):

- poststrukturalistickém pojetí diskurzu Michela Foucaulta,
- neomarxismu a jeho předpokladu, že diskurz je produkován a (zne)užíván k produkci a artikulaci ideologických zájmů a
- z předpokladu Petera Bourdieu, že textuální praxe a textová interakce je běžnou součástí kulturního kapitálu,
- označení „kritická“ odkazuje na dědictví Frankfurtské školy – zejména Jürgena Habermase.

Z uvedeného lze usuzovat, že pokud CDA pracuje s pojmem „struktura“, pracuje s ním právě v duchu Foucaultova poststrukturalismu a nikoli v tradici strukturního funkcionalismu.

Pro lepší porozumění také viz Příloha č. 3.

V pojetí Barkera a Galasinskiho je kritická analýza diskurzu přístupem, který původně vychází z množství přístupů, mj. kritické lingvistiky, sociální sémiotiky, sociokulturní změny a změny diskurzu a socio-kognitivních studií. Tato šablona pro CDA se skládá ze sady analytických kategorií, o kterých se autoři domnívají, že jsou užitečné pro analyzování empirických dat (Barker, Galasinski, 2001). Čímž opět dokládají, že nemá jít o teorii sociálního světa, ale o nástroj k jeho empirickému zkoumání.

Na tomto místě je třeba si uvědomit pojmovou a metodologickou spojitost s jiným konceptem, který stojí na stejných principech, ale má poněkud odlišné cíle - zaměřuje se pouze na jazyk (kdežto v CDA je jazyk jen jedním z prvků diskurzu). Tím je **analýza diskurzu** (nebo diskurzivní analýza). Základním postulátem analýzy diskurzu, který pak přechází do jejích dílčích forem, mezi něž podle některých autorů (Vávra, 2006) patří právě CDA, je pojetí jazyka nikoli jen jako referenčního rámce, ale jako specifické sociální aktivity, která má svůj specifický význam a vykazuje v sociální realitě specifické chování, které také vyvíjí významnou „utlačivou moc“ (Vávra, 2006).

CDA je někdy prezentována jako metoda diskurzivní analýzy, ačkoli tyto dva metodologické koncepty stojí spíše vedle sebe, jak ukazuje mj. Vávra (2006). Mezi vědci existuje shoda alespoň v tom, že v rámci výzkumu kritické analýzy diskurzu lze využít jakoukoli konkrétní metodu pocházející původně z humanitních věd, sociálních věd a dalších, které se snaží o vytvoření náhledu do způsobů, kterými diskurzy reprodukuje (či uchovávají) sociální a politické nerovnosti, způsoby zneužívání moci nebo dominanci. To znamená, že CDA není ve svých analýzách limitovaná specifickou podobou textů či promluv, ale **musí být zachováno**, že se ve svých postupech systematicky **vztahuje k sociálně politickému kontextu**, ve kterém se odehrává (Fairclough, Clive, 1995).

Ona **kritičnost**, která je v názvu metodologického přístupu CDA, spočívá v tom, že její realizátoři vždy otevřeně vyzývají k zaujetí kritického postoje či stanoviska, kdy **cílem** (jak již byl naznačeno) není pouze poznat realitu, ale zrovnoprávnit vztahy, pluralizovat jednotlivé diskurzy, odideologizovat⁴³ je a vést společnost k reflexi a sebereflexi. Toto Vávra považuje za přijetí normativního stanoviska

⁴³ Ideologie v pojetí CDA označuje podstatu sociální reprezentace skupin, jak bylo uvedeno výše (Dijk, 1996).

v rámci CDA, jehož zdůvodněním je podle jejích stoupenců skutečnost, že nelze provádět nezaujatý, čistě objektivní výzkum (Vávra, 2006). Ono zaujetí výzkumníka musí být pojmenováno, aby mohlo být reflektováno, jelikož do zkoumání diskurzů vstupuje takt jako tak. Kritičnost CDA je vnímána také v kontextu základní odpovědi na otázku, co je CDA. Ta odpověď zní, že CDA je **politický postoj** explicitně kritizující vládnoucí skupinu (Hloušek, 2007).

Jak již bylo zmíněno, hlavní charakteristikou kritické analýzy diskurzu je její **textová orientace**⁴⁴. vést analýzu diskurzu znamená, že zkoumání jazyka musí nutně jít za hranice syntaktických nebo sémantických forem výroků, směrem k významům, které musejí být sdílené, aby byla možná komunikace. Důraz je také kladen na sociální jednání konané uživateli jazyka, kteří komunikují v rámci sociálních a kulturních kontextů (Barker, Galasinski, 2001).

Základní principy kritické analýzy diskurzu dle Barker, Galasinski (2001) jsou následující:

- zajímá se o přirozeně se vyskytující text nebo promluvu, jakási „data skutečného světa“,
- diskurz je studován v rámci svého globálního a lokálního kontextu,
- přirozeně se vyskytující diskurz je formou sociální praxe v rámci socio-kulturního kontextu,
- jednotky diskurzu musejí být vysvětlovány ve vztahu k těm, které jim předcházejí ... pozdější prvky mohou mít specifické funkce založené na jim předcházejících prvcích (např. odpovědi následují otázky),
- konstitutivní jednotky diskurzu mohou také produkovat širší jednotky a tím vytvářet hierarchickou strukturu ... uživatelé jazyka jsou schopni užívat tyto jednotky funkčně pro konstruování nebo chápání hierarchie diskurzu,
- úrovně diskurzu reprezentují různé typy konstrukčních jednotek (zvuky, slova) a také různé dimenze diskurzivních operací,

⁴⁴ CDA má své kořeny v lingvistice, kdy analyzujeme žánr projevu, styl, slovník, výrazy, gramatické tvary, rétorické figury, metafory, metonymie, aktivní a pasivní tvary sloves atp. (Vávra, 2006)

- uživatelé jazyka a analytici se zajímají o význam zejména s ohledem na dva typy otázek: **co to znamená v této situaci? A proč se toto říká v této situaci?**⁴⁵,
- jazyk, diskurz a komunikace obecně jsou systémy ovládané pravidly.

Studie aktuálních diskurzů se nezaměřuje jen na to, jak jsou pravidla a principy naplňovány, ale také na to, jak jsou **porušovány a ignorovány** (Barker, Galasinski, 2001). Vlastnosti CDA lze pak v tomto ohledu shrnout následovně (Barker, Galasinski, 2001):

- CDA by se měla vyhnout jednoduchým dichotomickým vysvětlením,
- cílem je odhalit kontradikce a dilemata v podhoubí sociálního života,
- CDA je sebereflexivní – je nemožné vyhnout se vkládání vlastních hodnot a hodnocení do výzkumu,
- je interpretativní – **interpretace** jsou otevřené, dynamické a jsou **subjektem změny**.

Dílním závěrem v této části textu může být stručné konstatování, že všechny zmíněné charakteristiky pojmu diskurz a objektu, který je jím označován v intencích CDA, stejně jako principy a cíle CDA vytvářejí velmi užitečný prostor pro „dialog“ s integrální andragogikou pro potřeby andragogiky obohacení v oblasti empirických výzkumů. V další části textu uvedu podrobnější charakteristiky výzkumů pomocí CDA tak, aby byla souvislost ještě zřetelnější.

2.2 POSTUPY A TÉMATA CDA

CDA, jak vyplývá z výše uvedených znaků a principů, **je kvalitativním metodologickým přístupem** – založeným na **indukci**. Základním krokem je zde počáteční formulace zkoumaného tématu. V dalších „fázích“ pak probíhá zároveň sběr dat, zároveň jejich kritické vyhodnocování právě ve vztahu ke zvolenému tématu. Je typické, že žádný z kroků CDA není přesně ohraničen a může se tedy

⁴⁵ Zde lze předestlat významnou vazbu na témata integrální andragogiky a zároveň na skutečnost, že tyto dva typy otázek lze v celospolečenském kontextu položit ohledně celé **integrální andragogiky**, která je pak v tomto slova smyslu **diskurzem jakožto celek** a stává se tedy celá předmětem výzkumu CDA. Takový výzkum se může stát nástrojem reflexe v integrální andragogice a sebereflexe diskurzů andragogiky.

stát, že analytická a „sběrná“ aktivita výzkumníka probíhá souběžně po celou dobu až do ukončení výzkumu. Obecná metodologie CDA nám tedy určí pouze to, co pro nás budou relevantní data a způsob, kterým s nimi budeme zacházet (Vávra, 2006).

Někdy bývá postup CDA specifikován do tří kroků (Fairclough, 1995 in Hloušek, 2007):

1. analýza textů (psaných nebo mluvených) ve své tradiční podobě,
2. analýza diskurzivní praxe (tedy procesů textové produkce, interpretace, distribuce a konzumace),
3. analýza sociální praxe (sociální analýza událostí jako instancí sociokulturního působení).

Jinými slovy řečeno, CDA můžeme také vnímat jako metodu, která je realizována na úrovni: **Deskripce** (kdy CDA analyzuje formu diskurzu reprezentovaného promluvou či textem) → **Interpretace** diskurzu → **Explanace** diskurzu.

Již z těchto metodologických poznámek je patrné, že záměrem kritické analýzy diskurzu je vždy vybraný diskurz v podobě nějaké **sociální změny** nejen zkoumat, ale produkovat. To dokládá požadavek interpretace a explanace. Předpokládám, že v tomto bodě CDA je třeba stanovit pravidla, kterými se bude interpretace a explanace řídit s ohledem na zájem realizátorů CDA. Dále v textu tento svůj předpoklad ověřuji pomocí Dijkových zájmových oblastí, kterými jsou moc a otázka fungování lidské mysli.

Nástroje musí CDA dle Dijka (1993) používat s ohledem na nutnost odhalování strategií symbolické konstrukce v rámci diskurzu. Těmi základními dvěma strategiemi pak jsou:

- Modus **legitimizace** (racionalizace, narativizace a univerzalizace).
- Modus **polarizace** (vytváření dvou skupin – zpravidla „my“ a „oni“).

Obě jmenované skupiny strategií mají v rámci diskurzu jediný cíl, a tím je dosáhnout jakési pevnosti, či stálosti diskurzu, tzn. vyhnout se riziku, že by objekt působení diskurzu (např. čtenář, občan, student, pracovník, ...) nabyl pochybností o jeho platnosti, smysluplnosti apod. Tyto strategie jsou podle mého názoru patrné také v integrální andragogice jako humanitní vědě. Jako příklad mi zde slouží

diskuse andragogů o statusu andragogiky, kdy v každém textu přednášky, či příspěvku na konferenci můžeme nacházet tendence k legitimizaci a polarizaci myšlení jeho autora.

PŘÍKLAD

Ještě konkrétněji lze uvést příklad přednášky Petera Jarvise v září 2011 v Olomouci, v níž Jarvis tvrdošijně a argumentačně velmi propracovaně trval na svém, když hovořil o tom, že integrální andragogika či andragogika v českém pojetí není vědou. Jeho přednáška obsahovala jak racionalizace – tzn. zdůvodňování užitečnosti jím postulovaných norem a zákonitostí ve vnímání vědecké soustavy, tak narativizace – tedy strategii, kdy Jarvis odkazoval na tradice, uznávané vzory a autority a také univerzalizace, která pak umožňuje posluchači přednášky vnímat výhody takového pojetí, které předkládá právě mluvčí. Modus polarizace se pak v Jarvisově výkladu projevil mj. kladením důrazu na nesmiřitelnost rozdílů mezi teorií a praxí v andragogice, kdy poukazoval na nežádoucí vliv praxe na teorii, čímž se pokoušel tuto nesmiřitelnost podpořit. Jen dodávám, že v rámci modu polarizace bylo možné vnímat ono „my“ jako identifikování se Jarvise s prostorem teorie a „oni“ jako distanc od praxe, která je nevědecká. V integrální andragogice toto rozlišení nemusí být vnímáno takto striktně. To vše je výzvou pro formulaci tématu CDA ve výzkumu v integrální andragogice jako humanitní vědě posilující svou legitimitu.

Na základě elementárního vysvětlení principů, cílů a postupů kritické analýzy diskurzu lze nyní lépe porozumět významu, který může mít CDA jako metodologický nástroj zkoumání sociální reality dospělého člověka v diskurzu integrální andragogiky. Dosud byl tedy připraven argumentační prostor pro další části textu této rigorózní práce.

Kritická analýza diskurzu je typem kritické analýzy, která primárně studuje způsoby zneužívání sociální moci, studuje dominanci a nerovnost a to z pohledu jejich ustavení, reprodukce a rezistence prostřednictvím textu a promluv v sociálním a politickém kontextu (Dijk, 2001). **Smyslem CDA je porozumět, ukázat a radikálně odmítnout společenskou nerovnost.** Významným

příspěvkem CDA v oblasti humanitních věd je důraz, který klade na to, aby si **vědy zabývající se člověkem** a společností apod. uvědomovaly svoji roli, kterou ve společnosti mají. Věda je totiž nevyhnutelnou součástí sociálních struktur a zároveň je jimi ovlivněna, je produkována sociální interakcí (Dijk, 2001).

Kritická analýza diskurzu realizuje **výzkumy solidárně a ve spolupráci s ovládanými** společenskými skupinami. Aby to CDA dokázala, musí být naplněno **množství podmínek** – např. (Dijk, 2001):

- Kritická analýza diskurzu musí být „lepší“ než jiné výzkumné přístupy.
- Primárně klade důraz na sociální problémy a politické otázky, spíše než na aktuální paradigmaty a módu.
- Je multidisciplinární.
- Spíše než na popis sociálních struktur se zaměřuje na jejich vysvětlení v pojmech vlastností sociální interakce a obzvláště sociálních struktur.
- Ještě specifičtěji se pak CDA zabývá způsoby, kterými diskurzivní struktury působí na vznik, potvrzují, legitimizují, reprodukují nebo vyzývají vztahy moci a dominance ve společnosti.

K uvedeným charakteristikám přístupu CDA ke člověku a jeho sociální realitě (integrální andragogika by řekla dospělému člověku v prostředí sociální změny) dodává Dijk další významné body, které dále osvětlují, co je vlastně CDA a jak si ji můžeme reálně představit. Základní **zásady** a dílčí shrnutí dosud řečeného o **CDA** dle Fairclougha a Wodakové (in Dijk, 2001) jsou:

- Kritická analýza diskurzu se vyjadřuje k sociálním problémům.
- Vztahy moci jsou diskurzivní.
- Diskurz konstituuje společnost a kulturu.
- Diskurz se chová ideologicky.
- Diskurz je historický.
- Spojení mezi společností a textem je zprostředkováváno.
- Diskurzivní analýza je interpretativní a vysvětlující (explanatorní).
- Diskurz je forma sociálního jednání.

Aby ve výše uvedeném výčtu řečené mohlo být naplněno, není kritická analýza diskurzu jednotnou formou výzkumu, má mnoho podob, které se mezi sebou významně liší – např. kritická analýza diskurzu zaměřená na konverzaci, na mediální zprávy, na vyučovací hodiny nebo způsob výuky (Dijk, 2001).

Většina forem CDA si však klade stejné otázky – jaké jsou způsoby, kterými se rozvíjí diskurzivní struktury v procesu reprodukce sociální dominance? Jsou součástí konverzace či jiných žánrů nebo jejich kontextu?

Mezi základní terminologii studovanou a užívanou v rámci **CDA** patří i pojem **instituce**, což vnímám jako velmi důležité pro svou pojmovou, ale i obsahovou **vazbu na integrální andragogiku jako vědu o vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi.**

Pojem instituce v obou případech ukazuje na nutnou spojitost mezi jedincem a širším sociálním prostředím, jak uvidíme dále.

Užitečnost CDA lze s ohledem na zkoumání institucí spatřovat také ve faktu, že dle Dijka dokáže přemostit mikro a makro úroveň v sociálním uspořádání (jedinec - skupina - společnost), mezi kterými je tradiční mezera, která je však také důsledkem sociální konstrukce. Jinými slovy propast mezi jedincem a sociálními institucemi existuje proto, že se o ní mluví, což je právě to, co lze následně zkoumat sledováním principů CDA.

Mikroúrovňové analýzy se myslí např. užívání jazyka samotným člověkem, naopak makroúrovňové je pak moc, dominance a další (Dijk, 2001).

Mezeru mezi mikro a makro úrovní sociálních struktur lze zkoumat (a tím se přiblížit vysvětlení pojmu instituce) dle Dijka na 4 základních rovinách (Dijk, 2001):

1. **členové – skupiny**; uživatelé jazyka se zapojují do diskurzu jako členové několika sociálních skupin, organizací či institucí a na druhé straně díky tomu mohou skupiny a instituce jednat prostřednictvím svých členů.
2. **jednání – proces**; sociální jednání každého člena jsou tím pádem konstitutivními součástmi skupinových jednání a sociálních procesů – jako je například proces legislativní, reprodukování rasismu atp.
3. **kontext – sociální struktury**; situace diskurzivních interakcí jsou podobně součástí nebo také konstituují sociální struktury.

4. **personální a sociální kognice**; uživatelé jazyka jakožto sociální aktéři mají jak personální, tak sociální kognice (způsoby, kterými rozumí světu – pozn. KT): osobní vzpomínky, znalosti a názory stejně jako ty, které sdílejí s dalšími členy skupiny nebo kultury.

Toto jsou **hladiny vztahu mezi jedincem a společností** - řečeno slovy **integrální andragogiky - mezi dospělým člověkem a institucemi**. Uplatnění tohoto poznatku v integrální andragogice bude uvedeno v Kapitole 3.1 této rigorózní práce.

V dalším textu zevrubně nastíním dvě základní diskurzivní témata, kterými se Dijk ve svých pracích zabývá. Jsou podstatou vztahu mezi člověkem a institucí a které jsou také v tomto slova smyslu relevantní pro integrální andragogiku. Jedná se o téma moci - ve smyslu ovládnutí (zde je patrná významná inspirace pojetím moci u Foucaulta) a téma ovládnutí mysli - tedy způsobu, kterým se diskurz stává součástí vnitřní optiky dospělého člověka, skrz niž vnímá sebe sama v sociálním světě⁴⁶.

2.2.1 MOC JAKOŽTO KONTROLA

Centrálním zájmem CDA u Dijka je sociální moc skupin a institucí (Dijk, 2001). Proto definuje sociální moc jako kontrolu (ovládání). Skupiny mají moc a jsou schopny ovládat jednání a vědomí (členů) ostatních skupin. Ve společnosti existují různé typy moci a zároveň platí, že moc je zřídka absolutní. Dále platí, že mocenské uspořádání v ovládaných skupinách vyvolává představu, že je přirozené (Dijk, 2001).

Moc zpravidla není uplatňována nějakou zřetelnou agresí či zneužíváním ovládaných skupin, spíše se skrývá v každodenních jednáních, které vnímáme jako samozřejmé. Typicky je to patrné v každodenních projevech sexismu a rasismu (Dijk, 2001).

⁴⁶ V daných intencích lze předpokládat vazbu těchto témat mj. na tzv. psychologizující pojetí integrální andragogiky, o kterém hovoří např. Kliment a vztahuje integrální andragogiku zejména k psychologii jako své základní opěrné disciplíně.

Přístup ke specifickým diskurzům, jako je politický, vědecký, vzdělávací, ... **je sám o sobě zdrojem moci** ve smyslu kontroly a ovládní (Dijk, 2001)! Pokud tedy máme možnost ovládat vědomí lidí, jejich znalosti a názory, nepřímo se tím podílíme na ovládní jejich jednání, což ilustrují koncepty persuase a manipulace. Skupiny, které mají přístup k nejvlivnějším diskurzům, mají také větší možnost ovládat myšlení a jednání druhých. V tomto kontextu opět mohu mluvit o vazbě na integrální andragogiku, která bude detailně analyzována v Kapitole 3.

V tomto „mocenském“ kontextu si můžeme v souladu s tvrzením Dijka (2001) položit **dvě základní otázky výzkumu v CDA**:

1. Jak ovládají (více) mocné skupiny veřejný diskurz?
2. Jakým způsobem takový diskurz ovládá myšlení a jednání (méně) mocných skupin a jaké jsou sociální důsledky takového ovládní, jako je například sociální nerovnost?

Průměrní lidé jsou víceméně pasivními cíli textů nebo promluv například svých nadřízených, nebo učitelů, či veřejných autorit (např. policistů), kteří prostě mohou říkat čemu (ne)věřit nebo co (ne)dělat. Učitelé, právníci a všichni ti, kteří ovládají významné diskurzy jsou tedy tvůrci sociální moci (Dijk, 2001).

Důležitá je kontrola kontextu, ve kterém diskurz vzniká a udržuje se. Kontextem je mentálně reprezentovaná struktura jednotlivých náležitostí sociálních situací, které jsou relevantní pro produkci či porozumění diskurzu. **Ovládat kontext znamená** kontrolovat alespoň jednu z následujících kategorií např. (Dijk, 2001):

- determinace definice komunikativní situace,
- rozhodování o čase a místě komunikativního jednání,
- rozhodování o vhodných účastnících komunikace,
- rozhodování o nezbytných znalostech, dovednostech apod., které musejí lidé mít, aby se mohli účastnit, ...

Na uvedený výčet navážu v Kapitole 3, kde budou pro jednotlivé body uvedeny možné otázky výzkumu v integrální andragogice.

Lze shrnout, že všechny úrovně a struktury kontextu, textu a promluv mohou být v principu více či méně ovládnány mocnými mluvčími a taková moc může být

zneužita na úkor účastníků – a přesně v tomto kontextu lze také hovořit o rámci sociální intervence, která je realizována v integrální andragogice jako praxi a reflektována integrální andragogikou jako humanitní vědou s významným etickým nábojem, jak bude uvedeno v dalších kapitolách předloženého textu.

2.2.2 OVLÁDÁNÍ MYSLI

Tématem „ovládání mysli“ se Dijk zabývá logicky proto, že si klade otázku, jak je to možné, že moc popsaná výše uvedeným způsobem vlastně funguje. Zde se lze opírat jak o pojetí moci Michela Foucaulta (1994) tak také o teorii objektivace a internalizace reality v podání Begera s Luckmannem (1999). Ovládat mysl lidí, je další fundamentální způsob, kterým lze reprodukovat dominanci či hegemonii; v rámci CDA „ovládat mysl“ zahrnuje dokonce víc než jen vytvářet pohled na svět, kterému lidé věří, skrz diskurz a komunikaci.

Důležité je si uvědomit, že příjemci názorů mají tendenci věřit tomu, co jim předkládá autorita, důvěryhodný či hodnotný zdroj – jako jsou učitelé, experti, profesionálové nebo spolehlivá média. Jsou také situace, kdy se lidé stávají příjemci diskurzu nevyhnutelně – např. ve **vzdělávání** nebo mnoha situacích spojených se **zaměstnáním** (Dijk, 2001).

V mnoha společenských situacích také mluvíme o tom, že neexistuje alternativní zdroj informací, se kterým by mohl příjemce diskurzu konfrontovat. Zároveň jsou i situace, ve kterých příjemce nemá znalosti nebo informace, které by jej uschopňovaly k tomu, aby s diskurzem polemizoval⁴⁷. Existují také významy nebo formy diskurzu, které mají vyšší potenciál ovlivňovat myšlení lidí než jiné, například persuade či rétorika.

Kruciální otázkou pak je, **jak to diskurz dokáže**, že je schopen takového ovládání. To je otázka právě pro CDA, která typicky studuje, jak kontextuální prvky ovlivňují způsoby, kterými členové dominantních skupin definují komunikativní situaci do podoby „preferovaných kontextových modelů“.

⁴⁷ Zde se nabízí paralela s andragogickým konceptem vzdělávání utlačovaných skupin tak, jak jej v 70. letech 20. století formuloval Paolo Freire. Utlačivost diskurzu by v tomto slova smyslu spočívala v jeho ultimativnosti...

Kritická analýza diskurzu se také zaměřuje na otázku, jak diskurzivní struktury ovlivňují mentální reprezentace, opět tedy hovořím o možnosti přemostění mezi makro a mikro hladinou diskurzu ve společnosti a prostoru pro výzkum v integrální andragogice.

Pokud dominantní skupiny, a obzvláště pak jejich elity, v takové míře ovládají veřejný diskurz a jeho struktury, pak také mají více moci nad myšlením veřejnosti. Avšak i taková kontrola má své **limity** (ty spočívají především v nemožnosti předvídat všechny významy, které určitý text či promluva v příjemci vyvolá).

2.3 PŘÍKLAD VYUŽITÍ CDA - KRITICKÁ ANALÝZA DISKURZU A VZDĚLÁVÁNÍ

Sám Teunen van Dijk uvádí ve svých textech, ve kterých představuje základní principy a možnosti CDA, oblast vzdělávání jako zajímavý studijní prostor, prostor, v němž se uplatňuje jeden z nejvýznamnějších diskurzů, který je třeba zkoumat.

Pro lepší porozumění se ve svých příkladech „omezuje“ pouze na oblast institucionálního vzdělávání, konkrétně pak vzdělávání ve školách a na univerzitách – v andragogice bychom řekli, že jeho studie vypovídají zejména o prostoru vzdělávání formálního (Beneš, 2003) či institucionálního (Jarvis, 2009).

Diskurz hraje ve vzdělávání dle Dijka (2006) primární roli už jen z toho důvodu, že většina učebních materiálů a dalších didaktických pomůcek je textového či jinak slovního charakteru. Jelikož je vzdělávání procesem založeným převážně na textech, hlubší vhled do povahy těchto „textů“, jejich struktur a procesů, může pomoci lepšímu porozumění celému procesu vzdělávání (Dijk, 1981).

Jako **první krok** CDA se potom v oblasti vzdělávání nabízí právě diskurzivní analýza studijních manuálů, učebnic, dialogu mezi vyučujícím a studentem a to z hlediska stylu zpracování, obsahu, přesnosti sdělovaného atp.

Jako **druhý krok** v procesu CDA pak Dijk představuje výzkumnou otázku týkající se vlivu, který může mít specifické zpracování těchto textů a promluv na proces **učení**. Pod pojmem učení pak rozumí kognitivní a emocionální změny, které jsou formulovány jako cíle institucionálního vzdělávání (Dijk, 1981).

Jako **finální krok** CDA v oblasti institucionálního vzdělávání pak Dijk prezentuje požadavek odhalování vztahu mezi textovými strukturami a procesy na jedné

straně a strukturami socio-kulturního kontextu na straně druhé. Jinými slovy mu jde o postižení rozdílů ve „vzdělávacím jazyku“ s ohledem na rozdíly v sociálním a kulturním zázemí účastníků vzdělávání.

Připomínám, že smyslem CDA není jen jevy týkající se člověka ve společnosti popisovat, ale nastavit výzkumnou situaci tak, aby v jejím průběhu docházelo k žádoucím změnám ve zkoumaném problému⁴⁸. Sám Dijk klade na výzkumy v oblasti vzdělávání požadavek, aby nebyly pouze teoretické či akademické. Takový postup je třeba si uvědomit i v souvislosti s výzkumem vzdělávání a vzdělávací situace právě prostřednictvím kritické analýzy diskurzu. Zároveň tvrdí, že CDA umožňuje, aby celý výzkum byl veden profesionálem v oblasti CDA a nikoli profesionálním vzdělavatelem, za kterého se sám Dijk nepovažuje, což umožňuje vyhnout se dalším rizikům zkreslení.

Dijk pro CDA v oblasti vzdělávání odhaluje zajímavé uzlové body, nad kterými rozhodně stojí za to se zamyslet s ohledem na předmět zájmu integrální andragogiky, jelikož z popisu těchto uzlových bodů vyplývají zajímavé průsečíky právě pro akční pole integrální andragogiky jako vědy i jako pole praxe. V následujícím textu jsou tyto Dijkovy zajímavé závěry CDA v oblasti vzdělávání představeny spíše stručně⁴⁹.

Jako první bod představuje Dijk tzv. *relativní gramatičnost* (1981). V tomto konstatování vychází ze zjištění na poli lingvistiky, že gramatika jednotlivých vět nebo slov neexistuje sama o sobě, ale je vždy výsledkem kontextu a gramatičnosti vět a odstavců, ve kterých se nachází. Pro nás je zajímavé konstatování, které z tohoto zjištění Dijk vyvozuje, a sice že i z fonologického hlediska můžeme pozorovat, že to, na co ve své promluvě klade člověk důraz (a to se pak projeví v jeho intonaci, melodii řeči apod.), záleží na distribuci informace, vztahu k celkovému obsahu promluvy či kontrastu mezi jednotlivými větami. Pokud chceme interpretovat věty, vždy tak činíme s ohledem na význam, který jim přisuzujeme, či na základě toho, že rozumíme větám před nimi a za nimi. Zároveň

⁴⁸ Zde by bylo možno diskutovat o tom, co jsou to žádoucí změny a zda je „vědecké“ zasahovat vědomě a plánovitě do zkoumaných procesů. Na druhou stranu lze tento zájem CDA vidět analogicky jako záměr integrální andragogiky, která má být vědou aplikovanou v tom slova smyslu, že nabyté poznatky mají být formulovány také do podoby doporučení pro zkoumanou praxi či akční pole.

⁴⁹ Zájemce o detailnější a hlubší znalost metodologie takových šetření odkazují na originální Dijkovy texty uvedené v jeho životopise v Příloze č. 2 nebo také v seznamu literatury této rigorózní práce.

je třeba si uvědomovat, že při interpretaci vět hraje významnou roli jejich pořadí. Toto konstatování jistě platí nejen o studijních materiálech v psané podobě uplatňovaných v procesu vzdělávání, ale také o přednáškách, konzultacích, tutoriálech a dalších formách diskurzu ve vzdělávání, včetně edukace v nejširším Jochmannovském slova smyslu.

Další aspekt vzdělávacího diskurzu, kterého si Dijk všímá je *větná sekvence*. Zde jako příklad uvádí používání různých spojek. Používání různých spojovacích slov má za následek celkový dojem spojitosti, jakési koherence textu či promluvy (Dijk, 2006). Nejedná se zde jen o lingvistickou charakteristiku textu či promluvy. Koherence textu má podle Dijka přímý vliv na kognice, které působením textu následně vznikají. Jinými slovy – pokud studijní materiál „drží pohromadě“ pomocí častého používání spojky „ale“ bude výsledná znalost u příjemce jiná, než v případě, že je místo „ale“ používáno častěji „aby“.

Poznatek o větných sekvencích vede Dijka ke konstatování dalšího fenoménu, kterého je třeba si dle jeho mínění všímat, a to jsou tzv. *makrostruktury*. Opět se jedná o makrostruktury diskurzu, tzn. textů v psané a mluvené podobě. Pro jejich definování Dijk opět využívá lingvistická východiska, avšak pro naše potřeby postačí porozumět tomu, že makrostruktury diskurzu jsou jakási makro-pravidla, která určují uspořádání významu diskurzu (reprezentovaného učebnicí nebo přednáškou). Tyto makrostruktury mají zásadní význam pro orientaci v diskurzu, protože určují jakýsi obecný dojem, který v člověku diskurz vyvolává. Čtenář nebo posluchač či student pak právě na základě makrostruktur „zhruba tuší, o čem to celé vlastně je“. Toto je dle Dijka zásadním bodem, který spojuje lingvistickou rovinu zkoumání diskurzů s rovinou psychologickou, jelikož se zde dostáváme do oblasti zkoumání kognitivních struktur.

Pragmatické struktury jsou další rovinou, kterou odhaluje CDA v procesu a situaci vzdělávání. Jednoduše řečeno pragmatické struktury reprezentují existenci takového momentu v diskurzu, který v důsledku znamená tvorbu řečových aktů, kterými se z kognitivní roviny analýzy dostáváme do roviny sociální. Způsob, kterým pronášíme věty ve specifických sociálních situacích, je založen na specifických sociálních a kognitivních aspektech: na znalostech, vírách, hodnotových orientacích i vztahu mezi posluchačem a mluvčím. Na této úrovni CDA máme v procesu vzdělávání zkoumat ony podmínky, či kontext, za kterého je

diskurz konstituován. První a základní otázkou, kterou si zde klademe, je otázka monologu a dialogu, která v sobě skrývá kromě jiného také mocenský aspekt.

Z dosud řečeného pak Dijk vyvozuje další úroveň CDA v diskurzu vzdělávání, která jej vrací zpět do oblasti lingvistiky a rétoriky a hovoří o výskytu tzv. *stylistických a rétorických struktur*. Jedná se zde o zkoumání stylistiky textů a umění mluvit, ale s ohledem na předchozí zjištění už také v kontextu psychologických a sociologických poznatků.

PŘÍKLAD

Příkladem takové struktury v andragogice je způsob využívání aktivního naslouchání v terapeutickém vztahu. Aktivní naslouchání je zároveň řečovým aktem (viz výše) a zároveň rétorickou a stylistickou strukturou, jelikož je postaveno na specifickém umění mluvího a specifickém užívání větných nástrojů stylistiky⁵⁰.

Šestou úrovní CDA jsou tzv. *superstruktury*. Tyto superstruktury jsou zodpovědné za definování celého diskurzu. Konkrétními příklady superstruktur jsou narativní struktury příběhů nebo argumentační struktury důkazů, přednášek, učebnic a další. V CDA jde tedy v tomto dalším kroku o pojmenování diskurzu, ve kterém se vzdělávací situace zrovna ocitá pomocí struktury jazykového vyjádření⁵¹.

Poslední úrovní CDA v procesu zkoumání diskurzu vzdělávání je úroveň *dialogu* či *konverzace*. Tato úroveň se pak týká pouze diskurzu, který je postaven na dialogu, i když dle Dijka můžeme tyto struktury nalézt také v některých aspektech monologických diskurzů. Není to však tak „názorné“. Tyto struktury jsou totiž dány interaktivní povahou vzdělávacího diskurzu. Příkladem struktury diskurzu na této úrovni analýzy je „**odpověď**“ či „reakce“ („a turn“). Tato „odpověď“ je velmi důležitou syntézou všech dosud jmenovaných aspektů diskurzu, protože v sobě kloubí jak lingvistickou stránku, tak stránku kognitivní a sociální. Například „výhrůžka“ je reakcí v diskurzu, která má nejen svou specifickou větnou a intonační skladbu, ale lze v ní identifikovat i specifické emocionální rozpoložení mluvího (např. strach) a sociální vztah mezi osobami v dialogu (např. dominanci

⁵⁰ Zde mám na mysli zejména efektivní a záměrnou práci s nedokončenými větami, doslovným opakováním řečeného apod.

⁵¹ Sám Dijk poznamenává (1981), že studium superstruktur je v rámci diskurzivních analýz teprve v počátcích a toto téma vlastně jen naznačuje jako nosné do budoucna.

nebo moc). V rámci tohoto stupně pak Dijk hovoří ještě o zkoumání jakýchsi řečových „**tahů**“ („a move“). Řečový tah je funkcionální kategorií CDA a ukazuje na funkci jednoho řečového tahu ve vztahu k jiným tahům či reakcím. Tah má strategický nebo taktický význam, je to věta nebo část dialogu, která ukazuje na celkové cíle mluvčího v konverzaci. Příkladem takového celkového cíle, který je rozpoznatelný pomocí specifických reakcí, tahů a vztahu mezi nimi, je pomáhání, vyhrožování, oponování apod.

Uvedený přístup ke zkoumání vzdělávání považuji v integrální andragogice za velmi důležitý zdroj inspirace, jelikož na základě takových pozorování lze formulovat hypotézy (jako výstup induktivního výzkumného postupu) pro následné ověřování či posilování hypotéz až do podoby teorie prostřednictvím hypoteticko-deduktivních metod (Fajkus, 1997).

Konkrétně můžeme hovořit o možnosti zkoumat způsoby používání textu v procesu edukace nebo vyučování ve vzdělávacím kontextu.

S ohledem na požadavky aplikace CDA v rámci výzkumů vzdělávací situace je třeba zdůraznit roli multidisciplinárních týmů, jejichž nutnost vyplyne například, uvědomíme-li si požadavky CDA na zkoumání existence vzdělávání jako diskurzu.

Takové zkoumání se má dle Dijka (1981) zaměřit na **tři hlavní problémy**:

- Porozumění tomu, jak funguje krátkodobá paměť a jak se v ní ukládají informace.
- Porozumění tomu, jak je reprezentován diskurz v podobě jednotlivé informace v dlouhodobé paměti.
- Porozumění tomu, jak je vyvolávána z paměti a reprodukována diskurzivní informace.

Souhrnně pak lze konstatovat na základě výstupů CDA a psychologických poznatků souvisejících s fungováním paměti, mentálních reprezentací apod., že pro porozumění diskurzu je velmi zásadní **získávání znalostí**. V tom případě mluvčí, který má o tématu textu či promluvy více znalostí, nebo jsou tyto jeho znalosti lépe uspořádány, bude textu lépe rozumět. Toto „lepší porozumění“ je vysvětlováno jako schopnost konstruovat nebo lépe či hlouběji organizovat diskurzivní reprezentace (mentální reprezentace) v paměti, s větším množstvím návazností na své obecné nebo epizodické znalosti tohoto tématu (Dijk, 1981

a 2006). Takové zjištění jednoznačně zakládá **možnost manipulace skrz text či přednášku**, možnost zapojení mocenského aspektu do vyučování, o kterých již zevrubně pojednali jiní (např. Bourdieu, Foucault a další). Byť se v tomto případě nejedná o zjištění nijak nové či převratné, považovala jsem za vhodné připomenout mechanismus zapojování moci a dominance do diskurzu vzdělávání, jelikož jej lze považovat v akčním poli integrální andragogiky za více než aktuální.

Zároveň se zde jedná o aspekt „**didaktický**“, který je v andragogice také stále velmi významný a to, když konstatujeme, že dospělý jedinec si v procesu edukace či péče osvojuje lépe, rychleji, efektivněji ... takové znalosti a dovednosti, kterým rozumí a dávají mu smysl. Z hlediska analýzy CDA by to byly takové znalosti a dovednosti, kterým věnuje pozornost právě proto, že spadají do člověku již blízkého obecnějšího diskurzu.

Psychologicko – lingvisticko – politický aspekt CDA v oblasti zkoumání vzdělávání, který byl naznačen výše, ponechám záměrně bez hlubší analýzy či interpretace (v mnohém přesahuje možnosti této rigorózní práce, ale může sloužit jako inspirace k hlubšímu zkoumání), slouží pouze pro ilustraci komplexnosti zkoumání vzdělávací situace v designu CDA a podle mého názoru se svou formulací velmi blíží požadavkům na komplexní přístup ke zkoumání dospělého jedince v akčním poli integrální andragogiky⁵². Toto schéma také považuji za velmi blízké základním východiskům pro chápání tzv. **zkušenostního učení** (např. Mezirow in Dvořáková, 2010; Dočekal, 2011), což je jeden z nejvlivnějších teoretických konceptů andragogiky. I tento zevrubně popsáný příklad užití CDA slouží jako jedno z východisek pro formulování následujících kapitol práce, ve kterých konstatuji užitečnost a možnost využití CDA jako metodologického konceptu v integrální andragogice jako transdisciplinární humanitní vědě.

Na základě vymezení znaků a zájmů kritické analýzy diskurzu mohu v následující části textu identifikovat průsečíky mezi metodologií CDA a metodologickým

⁵² Podrobnější pojednání na toto téma (Dijk, 1981) rozhodně není bez zajímavosti. Autor v něm hovoří mj. o vzniku fakt jako kognitivních reprezentací toho, co vnímáme ve světě, čemu ve světě rozumíme.

zájmem integrální andragogiky. Některé třecí plochy byly již naznačeny, ostatní budou dále stručně specifikovány.

Následující pojednání má být jakýmsi prvním krokem pro další zájemce, kteří by chtěli využít kritickou analýzu diskurzu jako metodologický koncept pro své další výzkumy. Rozhodně není vyčerpávajícím přehledem možností využití kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice.

3 CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS A INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKA

Účelem této kapitoly je navázat na obě předchozí a osvětlit základní styčné plochy kritické analýzy diskurzu a integrální andragogiky. Některé z nich byly již naznačeny nebo přímo vysvětleny v kapitole věnované charakteristice kritické analýzy diskurzu, jiné zde doplním. Nejedná se o vyčerpávající analytickou studii této otázky, ta by zabrala mnohem větší prostor, ale tento text může sloužit jako inspirace dalším badatelům na poli integrální andragogiky jako humanitní vědy. Ještě připomínám zajímavé zjištění, kterým je konstatování „společných kořenů“ obojího – CDA i integrální andragogiky ve strukturním funkcionalismu (viz také Příloha č. 3), které se stalo také inspirací pro sepsání této práce.

Pro potřeby celé práce a specificky této kapitoly jsem zvolila prostor integrální andragogiky jako vědy. Výše v textu bylo uvedeno, že toto není jedinou modalitou (Dočekal, 2009, s. 5-11), ve které se můžeme pohybovat v rámci andragogického diskurzu. Integrální andragogiku můžeme chápat v modalitě teorie, praxe a studijního oboru včetně jeho kurikula. Pro potřeby této kapitoly všechny tři modalitty slučuji pod jednotný pojem diskurzu přesto, že jde o jisté zjednodušení. Vycházím zde ze zjištění, že diskurzem rozumíme v integrální andragogice způsob jejího vnitřního uspořádání a zároveň to, co tvoří pozadí tohoto uspořádání - pozadí každé promluvy a to co umožňuje mluvit, respektive co naše mluvení legitimizuje (Foucault in Dočekal, 2009, s. 5). Diskurz je pak jedním z nástrojů legitimizace andragogiky jako vědy. Diskurzem zde rozumím jak andragogické teorie, tak pravidla jejich formulací, tak prostor výpovědí, ve kterém mohou být formulovány, stejně jako akční pole (viz Kapitola 1), ve kterém se „rodí“ otázky andragogického výzkumu a navrací se do něj prostřednictvím andragogických poznatků. Stejně tak sem patří oblast studijního oboru integrální andragogika, který zajišťuje vědeckou kontinuitu diskurzu prostřednictvím specifického jazyka. Shrnuji, že pro potřeby této rigorózní práce všechny tyto modalitty integrální andragogiky řadím do pojmu **diskurz**. Do celé následující argumentace také vstupuje zásadním způsobem faktor **jazyka** a jeho role v rámci diskurzivní podstaty integrální andragogiky, jak bylo naznačeno výše (zejména Kapitola 2)⁵³.

⁵³ Podrobná studie role jazyka v integrální andragogice BARTOŇKOVÁ, Hana, 2004.

3.1 ÚVODNÍ POZNÁMKY

Esenciální je pro porozumění následujícímu textu další specifikace pojmu diskurz v integrální andragogice. Zde se odvolávám na vymezení diskurzu uvedená v předchozí kapitole a pro ilustraci doplňuji příklady specifického vymezení pojmu diskurz blízcí se oblasti andragogiky. Např. dle Mezirowa (in Dvořáková, 2010, s. 80) slovem **diskurz v andragogice**⁵⁴ můžeme označit zvláštní **formu dialogu a základního předpokladu** pro vzdělávání v dospělosti. Podle Hubíka (in Dvořáková, 2010, s. 60) je pak diskurz zvláštním způsobem komunikace odlišným od každodenní řeči, ve kterém všichni účastníci mají stejnou šanci se vyjádřit, všichni jsou zde upřímní a pravdomluvní.

V této části budu dále vycházet z předpokladu, který vyplývá z dosud řečeného, že **integrální andragogiku** v kontextu tohoto textu můžeme také chápat jako diskurz, tzn. **soubor textů a promluv**, které se mohou stát předmětem či oblastí zkoumání kritické analýzy diskurzu. Zároveň bude totéž platit o jednotlivých úhlech pohledu, ze kterých lze nahlížet **předmět integrální andragogiky**. Pokusím se interpretovat CDA jako metodologický koncept vhodný ke zkoumání předmětu integrální andragogiky.

Pokud v kritické analýze diskurzu neexistuje diskurz jako autonomní fakt, naopak je vždy **součástí širšího sociálního světa**, pak totéž platí pro integrální andragogiku. Je to jedna z jejích stěžejních vlastností. Diskurz je vždy diskurzem nějaké **instituce**, která má svůj diskurzivní doprovod. V sociální realitě, kterou v integrální andragogice reprezentuje dospělý jedinec v procesu sociálních změn, existují mocenské vztahy, které jsou diskurzem reprodukovány, posilovány, měněny. Jak bylo uvedeno v části věnované základní charakteristice integrální andragogiky jako vědy, je to právě instituce v tomto slova smyslu a také její diskurzivní podstata, které se stávají ústřední kategorií integrální andragogiky. Zde vidíme, že instituce je zároveň **mocenským nástrojem**, který můžeme vnímat jako prostředek reprodukce moci ve společnosti. Toto je v souladu např. s tvrzením Bourdieua, který se podobným způsobem vyjadřoval dokonce přímo o **instituci vzdělání** a bude to tedy platit i o pojetí vzdělávání dospělých

⁵⁴ Mezirow (jak ukazuje ve své disertační práci Dvořáková) sice termín „andragogika“ používá výhradně k označení teorie Malcolma Knowlese a předmět zájmu integrální andragogiky českého prostředí označuje termínem „adult education theory“, ale pro potřeby této práce není třeba danou terminologii rozdělovat.

a integrální andragogice jako instituci, která ukotvuje vzdělávání dospělých v sociálním prostoru tím, že jej teoreticky a empiricky reflektuje. Souhrnně zde vnímám a dále v textu specifikuji vazbu na integrální andragogiku jako vědu o vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi, které má edukativní dimenzi (Bartoňková, 2004). Výše zmíněná problematika reflexe a sebereflexe činí v tomto kontextu z integrální andragogiky vědu, jejíž předmět zájmu se může stát předmětem zkoumání kritické analýzy diskurzu.

Pro potřeby tohoto textu budu dále předpokládat, že **integrální andragogika** jako diskurz ve smyslu CDA je **nástrojem transformace nebo reprodukce statu quo**. Dle logiky CDA také můžeme hovořit o tom, že integrální andragogika jako diskurz slouží současně udržování a reprodukci statu quo a zároveň **vytváří prostor pro jeho transformaci směrem k rovnějším společenským podmínkám pro dospělé lidi**. Má tedy mocenský charakter.

PŘÍKLAD

Pokud vycházím z předpokladu, že diskurz integrální andragogiky se protíná s diskurzem např. teorie vzdělávání dospělých Petera Jarvise⁵⁵, mohu hovořit také o tom, že podmínku diskurzu jako prostředku narovnávání nerovností ve společnosti integrální andragogika splňuje právě i v díle Petera Jarvise, který mluví o vzdělávání dospělých jako společenské instituci, jejímž smyslem má být vytváření „lepší společnosti a lepší budoucnosti pro své členy“ (Jarvis, 2009).

Relevantní je na tomto místě dále připomenout požadavek **komplexnosti** přístupu a zkoumání formulovaného předmětu zájmu či výzkumného tématu jak v integrální andragogice (Kapitola 1), tak v intencích kritické analýzy diskurzu (Kapitola 2). Tento základní a nutno poznamenat, že i obtížně naplnitelný požadavek kladený na výzkumníka v obou disciplínách, nabízí další možnost dialogu mezi andragogikou a CDA. Integrální andragogika se může inspirovat ve způsobech, kterým je požadavek komplexnosti naplňován pomocí kritické analýzy diskurzu a naopak.

⁵⁵ A mnoha dalších konkrétních autorů, např. Paola Freireho aj., jehož pedagogika osvobození má doslova emancipační charakter.

K úvodním poznámkám patří i připomenutí důležitosti zkoumání konceptu **ideologie**, který byl zmíněn v Kapitole 2 a který se mi jeví jako velmi inspirativní pro integrální andragogiku. Ta v rámci procesu formování svého diskurzu často zápolí s tím, zda určitá koncepce již má status teorie humanitní vědy náležející do diskurzu integrální andragogiky, nebo zda jde o spíše o koncepcie ideologické. CDA v tomto slova smyslu ukazuje, že s pojmem ideologie lze pracovat s jako velmi efektivním nástrojem pro zkoumání textů a promluv sociálních aktérů v intencích integrální andragogiky bez ohledu na původní vazbu na případnou teoretickou reflexi pojmu ideologie, která může být až interpretačním vyústěním aplikace postupu kritické analýzy diskurzu.

3.2 CDA VE VZTAHU K PŘEDMĚTU INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKY

Z dosud řečeného vyplývá, že CDA hledá souvislosti mezi příbuznými momenty psaného textu či zaznamenané slovní výpovědi a vyhledává také ustálená slovní spojení, metafory a případné skryté významy slovních obrátů. Takový metodologický postup lze velmi účelně využít v integrální andragogice například ke zkoumání vzdělávací situace, situace péče (v Jochmannovském slova smyslu) stejně jako v procesu vyrovnávání se člověka se sociálními institucemi. Lze jej aplikovat pro potřeby zkoumání všech úrovní předmětu zájmu integrální andragogiky. V následujícím textu pro každý takový předmět uvedu příklad možného přístupu k němu z pozic kritické analýzy diskurzu, přičemž každým předmětem zde rozumím určitou formu specifikace či zúžení pojetí diskurzu integrální andragogiky.

Předesílám, že nejrozsáhlejší je z následujících část věnovaná výchově, vzdělávání a funkcionálnímu působení na dospělé jedince s ohledem na výše uvedenou argumentaci imanentní přítomnosti výchovy (jako sociální funkce) ve všech předmětech integrální andragogiky.

3.2.1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VČETNĚ FUNKCIONÁLNÍHO PŮSOBENÍ

Předmětem integrální andragogiky je **výchova dospělých**, kde výchova je chápána jako jedna ze základních sociálních funkcí ve všech jejích prvcích či aspektech včetně vzdělávání a funkcionálního působení, jak bylo pojednáno výše. Jaký užitek ve zkoumání takto specifikovaného diskurzu může přinést právě CDA?

Kritická analýza diskurzu zde slouží jako nástroj **zkoumání výchovy jako sociální reality**. Tu zkoumá transdisciplinárně, integruje různé teorie za účelem popisu, interpretace, analýzy a kritiky výchovy a výchovy dospělých. Prakticky zde využívá jazyk a řeč ve formě promluv nebo psaného projevu jako nástroje analýzy. Základní jednotkou analýzy je pak text jako koherentní a smysluplná sociální akce ve vztahu k socio-politickému kontextu (Dijk, 2001). Konkrétně to znamená zkoumat **psané** dokumenty sloužící jako **podklady** výchovy dospělých, písemné **záznamy**, **legislativu** rámující výchovu dospělých, ale i **audiovizuální** záznamy situací každodenního života, u nichž vnímáme pravděpodobnost funkcionálního výchovného působení. Ze způsobů řeči realizované v těchto situacích či z forem jazykových projevů pak lze **formulovat hypotézy** o konkrétních aspektech situací s možnostmi výchovného efektu a tedy o výchově jako sociální funkci.

Kritická analýza diskurzu v tomto kontextu také umožňuje klást důraz na **sociální faktory**, které formují diskurz výchovy dospělých včetně funkcionálního působení. Ten lze vnímat jako **mocenský nástroj** společností, přičemž pomocí CDA se andragog může snažit o jeho **transparentnost** a **čitelnost** za účelem dosažení změny. Konkrétně to tedy znamená zkoumat kontext výchovného působení a sestavit „pavouka“ sociálních aspektů výchovy spolu s hypotézami o jejich mocenském charakteru.

V souvislosti s výchovou, vzděláváním a funkcionálním působením na dospělého člověka si lze klást také otázku relevantní pro CDA, a sice otázku **zodpovědnosti**, **zájmů** a **ideologie**, Lze se zaměřit na majoritní sociální problémy a zaujmout perspektivu těch, kteří trpí. Účelem takového andragogického výzkumu je pak empowerment - **zmocňování**⁵⁶ dospělých prostřednictvím výchovy, vzdělávání a funkcionálního působení prostředí.

⁵⁶ Freire in Jarvis, 2004.

Na závěr této kapitoly věnované **diskurzivní analýze ve výchově, vzdělávání** a **funkcionálním** působení na dospělého jedince připomínám inspiraci z předchozích kapitol v podobě témat výzkumných designů tohoto předmětu andragogiky optikou CDA. Téma výzkumu může být formulováno v oblasti:

1. nejrůznějších procesů didaktické či andragogické interakce - tedy vzájemného působení mezi vzdělavatelem a vzdělávaným (vychovatelem a vychovávaným). Zkoumat lze pomocí kritické diskurzivní analýzy dialogů, přednášek, konzultací, tutoriálů,...
2. užívání textových materiálů v rámci výchovné či vzdělávací interakce. V procesu andragogické intervence lze zkoumat **formu** prezentací, studijních materiálů, testovacích baterií, e-learningových modulů,...
3. vyučování pomocí textů a jiných komunikativních forem, které může být založeno na jejich intuitivní či naopak velmi explicitní znalosti, porozumění, vhledu a vědomém užívání. V andragogice lze zkoumat význam, který účastníci výchovy a vzdělávání připisují vyučovanému obsahu nebo „způsob vzniku **mentálních reprezentací**“ sdělovaných obsahů analogicky s modelem „**ovládání myslí**“, který byl v CDA formulován výše.

Konečně je třeba připomenout, že to, co dělá z výchovy a vzdělávání diskurz je nejen jejich jazyková a textová podstata, ale také skutečnost, že se jedná o významnou sociální oblast. Z toho vyplývá požadavek kladený na výzkum vzdělávání, který si minimálně design v pojetí CDA bere za svůj.

Je třeba odpovídat na otázky:

- Kdo vychovává koho? Co z takového formálního rozdělení rolí vyplývá pro vychovávaného? Co pro vychovatele? Jaký význam mu aktéři připisují?
- Čí zakázku vlastně výchova v nejširším slova smyslu plní? Pokud má zakázka sociální charakter, jak takové situaci rozumí aktéři výchovy?
- Jak je možné etické, smysluplné působení dospělých jedinců na sebe navzájem? A jak je možná jeho kritická teoretická reflexe?

Z dosud řečeného pak vyplývá požadavek na základě kritické evaluace existující vzdělávací praxe formulovat principy a cíle, které budou objektivizovány v podobě

nových „lepších“ osnov, učebnic, sylabů a dalších vzdělávacích materiálů v souladu s imperativem zmocňování.

Tento požadavek koresponduje s obecným vnímáním smyslu andragogického poznávání. Za všechny názory zde uvedu alespoň jeden z pera představitele jedné z nejdůležitějších teorií *adult education* ve Spojených státech amerických. Jack Mezirow tvrdí, že vzdělávání a učení dospělých má mít z definice emancipační charakter (Mezirow in Dvořáková, 2010, s. 32). K tomuto účelu, jak jsem ukázala, slouží užití kritické analýzy diskurzu.

3.2.2 LIDSKÝ KAPITÁL V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ ZMĚNY SYNTETICKÉHO STATUSU

Lidský kapitál v prostředí sociální změny⁵⁷, případně jeho mobilizace či spíše optimalizace je dalším specifickým andragogickým diskurzem, ve kterém se může realizovat metodologie kritické analýzy diskurzu jako jedna z možností výzkumného designu. I v této oblasti se zároveň projevuje intencionální a funkcionální působení výchovného charakteru, takže některé závěry uvedené v předchozí podkapitole platí i zde.

Pokud téma sociálního kapitálu a syntetického statusu úplně zjednoduším, mohu tvrdit, že jde jednak o **sociální potenciál** (v případě sociálního kapitálu) **člověka**, který mu umožňuje, aby se ve společnosti „uplatnil“ a současně díky tomuto uplatnění nabývá jedinec specifických charakteristik svého syntetického statusu. Ten si představuji jako **postavení ve společnosti**, které je dáno komplexním a vzájemně propojeným působením jeho vzdělání a kvalifikace (nebo kompetencí), objektivních charakteristik jeho profese, příjmů, prestiže, podílu na moci a životního způsobu (Šimek, 1994, s. 37).

Z úvodní poznámky pak jasně vyplývá, že hlavní zájem CDA v této oblasti tkví v oněch „mocenských“ charakteristikách diskurzu syntetického statusu a lidského kapitálu. Budu zde vycházet z předpokladu, že ne všichni členové společnosti mají stejný potenciál (**kapitál**) nikoli proto, že by jim byl jako takový dán, ale proto, že i tento potenciál je součástí specifické **konstrukce diskurzu** a každá společnost či historická etapa „oceňuje“ člověka za něco poněkud jiného. Je to tedy diskurz,

⁵⁷ Bližší vymezení pojmu lidský kapitál např. Rabušicová, 2002.

který určuje a zároveň upevňuje charakteristiky lidského kapitálu. Syntetický status je sám ze své definice součástí diskurzu a můžeme jej zkoumat jako nástroj usurpace a udržení moci ve společnosti stejně jako prostředek udržování či změny statu quo. Z takto formulovaného popisu vyplývá jednoznačně možnost využití **CDA právě jako nástroje integrální andragogiky**, která chce tyto vlastnosti člověka a aspekty společenského fungování nejen **zkoumat**, ale také **měnit**.

Specificky pak můžeme mluvit o tomto předmětu zájmu v souvislosti s otázkou nerovnosti a dominance ve společnosti, zde konkrétně reprezentovanými možnostmi přístupu na trh vzdělávání, trh práce, možnostmi dosahování kompetencí hodnocených v soudobé společnosti jako klíčové (Veteška, 2010), atd.

Velmi zajímavé by bylo v tomto ohledu výzkumné téma genderových a etnických aspektů diskurzu tvořeného lidským kapitálem a syntetickým statutem. Data pro takový výzkum by bylo možno získat například z promluv či písemných materiálů typu:

- Pracovní inzerce. Pracovní smlouvy.
- Popisy pracovních činností, vnitřní směrnice organizací.
- Záznamy pracovních pohovorů atp.

V tomto kontextu jde opravdu jen o naznačení datové oblasti, ve které by byl proveden prvotní výzkum. V tomto ohledu by bylo třeba nejprve **prozkoumat, jakými texty a promluvami** se reprezentuje jak lidský kapitál (je to například vysvědčení?), tak jednotlivé položky syntetického statusu zejména životního způsobu v soudobé společnosti (je to třeba e-mailová korespondence? SMS zprávy? ...).

V rámci andragogického výzkumu pomocí kritické analýzy diskurzu pak lze využít jakoukoli konkrétní metodu pocházející původně z humanitních věd, sociálních věd a dalších, které se snaží o vytvoření náhledu do způsobů, kterými diskurzy reprodukuje (či uchovávají) sociální a politické nerovnosti, způsoby zneužívání moci nebo dominance právě v oblasti kultivace a vytěžování lidského kapitálu v souvislosti s konstruováním syntetického statusu.

Smyslem CDA v tomto předmětu integrální andragogiky pak je porozumět, ukázat a radikálně odmítnout společenskou nerovnost, stejně jako formulovat požadavky a nástroje na posilování moci a kontroly nad vlastním životem sociálních aktérů.

3.2.3 ORIENTACE ČLOVĚKA V KRITICKÝCH UZLECH JEHO ŽIVOTNÍ DRÁHY

V tomto chápání předmětu andragogiky se lze dotknout mnoha oblastí, z nichž zde uvádím pouze některá z množství témat vhodných pro design či přístup CDA. Lze nejprve hovořit o psychologické orientaci integrální andragogiky, kdy někteří autoři tvrdí, že v této oblasti je hlavní opěrnou vědou andragogiky právě **psychologie** (Machalová, 2009). Přesahy orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy pak vedou ke vnímání integrální andragogiky také jako oblasti **péče** (Jochmann) a specifičtěji pak do oblasti **sociální práce** (Šimek).

Psychologická orientace integrální andragogiky může ze vztahu k CDA těžit z výzkumů dosud realizovaných na téma, které jsem výše nazvala (v souladu s Dijkem) „**ovládání mysli**“. Jedná se o zkoumání procesů tvorby mentálních reprezentací pro zakoušenou realitu. Důležitým tématem jsou také výzkumy paměti z hlediska lingvistického a také právě psycho-lingvistického.

Zde vnímám významnou možnost využití CDA jako nástroje hledání odpovědi na **otázku učení** jako procesu tvorby kognitivních reprezentací okolního světa včetně sociálního. Učení pak považuji také za centrální kategorii pro výzkum díla Petera Jarvise pomocí metodologie CDA (Kapitola 3.4). Specifikem přístupu kritické analýzy diskurzu ke zkoumání učení je důraz, který CDA klade na výzkum důsledků učení pro každodenní život člověka ve společnosti a společnosti v člověku (neboli diskurz). Mentální reprezentace jako jeden z kroků učení jsou zkoumány z hlediska gramatického, významového, strukturálního, interpretačního a explanačního (jak bylo uvedeno výše), nejen tedy obecně psychologického.

V intencích orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy je pak důležité zkoumat procesy učení s ohledem na **sociální učení**, tedy procesy adaptace člověka ve společnosti a procesy adaptace prostředí na potřeby člověka (péče v Jochmannově slova smyslu). V tomto ohledu se mohou výzkumná témata pro CDA nacházet v oblasti sociální práce, sociální péče, andragogického

poradenství, kde zmocňování je jejich základním rozměrem realizovatelným právě pomocí CDA. Kritická analýza diskurzu je vždy na straně **utlačovaných** (Dijk, 2006), a proto v tomto předmětu integrální andragogiky lze využít CDA jako nástroj **zmocňování**. Integrální andragogika se takovým nástrojem snaží být také, jak bylo uvedeno výše, proto považují tento diskurzivní prostor za vhodný pro spolupráci CDA právě s integrální andragogikou.

V současné době jsou realizovány například výzkumy **socio-terapeutických rozhovorů** (jejich písemných prepisů) právě s ohledem na jejich mocenský aspekt a možnosti zmocňování sociálních klientů⁵⁸. Pro integrální andragogiku to může být zajímavou inspirací například pro **výzkumy** nejen v sociální práci a sociální politice, ale také pro oblast **andragogického poradenství**. Jeho smyslem má být podpora dospělého člověka v procesu stanovování a následování cílů, které podporují a zlepšují kvalitu jeho života (Machalová, 2009). Andragog zde může fungovat jako facilitátor, který člověku ukazuje, jak formulovat relativně koherentní pohled na svět a v souladu s ním se v životě chovat „efektivně“. Transdisciplinární přístup kritické analýzy diskurzu „ve službách“ integrální andragogiky v tomto procesu nabízí mnoho výhod. V jejich výčtu bych se již opakovala, proto zde pouze naznačím příklady témat takového výzkumu:

- Mocenský aspekt poradenského (případně socio-terapeutického) rozhovoru zkoumaný pomocí kritické analýzy diskurzu specifického jazykového kódu.
- Formulace zakázky poradenství či terapie (výzkum písemných případně audiovizuálních záznamů) - čím zakázku andragog realizuje? Vede její naplnění k posílení postavení člověka ve společnosti?
- Význam životních událostí včetně „zásahu“ sociální práce a poradenství v životě dospělého člověka prostřednictvím vedení „terapeutických“ či „poradenských“ deníků a jejich výzkumů.

Realizovat výzkumy na uvedená témata (která zde opět slouží pouze jako příklad) znamená nejen zkoumat je, ale také průběžně **reflektovat** přínos výzkumu a získaná data. Andragog data následně využije k formulaci doporučení pro **změny** směrem k **posilování pozice** dospělého člověka v procesu andragogické intervence a v životě vůbec.

⁵⁸ Například PÍSAŘÍK, Boris. Diplomová práce, 2011.

Poznatky CDA v této oblasti by pak bylo možno využít pro potřeby kvalitního vzdělávání a další přípravy andragogů (nejen) pro role poradců, pracovníků a „pečujících“. V souladu s Machalovou (2009, s. 47) zde totiž tvrdím, že základem **dobré práce andragoga** je jeho osobní **angažovanost** a **zainteresovanost** na kultivování své osobnosti a způsobilosti, stejně jako angažovanost a zainteresovanost na životě druhých. Což jsou také imperativy kritické analýzy diskurzu. Jinými slovy, aby mohl andragog dobře orientovat dospělého člověka v uzlových bodech jeho životní dráhy, musí neustále reflektovat svoji pozici, odbornost a osobní způsobilost (mimo jiné na základě zkušenosti s CDA).

Opět dodávám, že výzkum v této oblasti musí být nutně založen na **multidisciplinárních** týmech, jeden výzkumník - andragog - může pouze identifikovat relevantní témata a pak zapojit do realizace další specialisty včetně psychologů, psycho-lingvistů, politologů, mediálních specialistů a dalších. Získaná data následně andragog interpretuje, vysvětluje v kontextu sociálních aspektů a formuluje doporučení pro změnu sociální praxe.

3.2.4 ANIMACE DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA

Předmět animace dospělého člověka vychází z obecné **antropologické** orientace integrální andragogiky. Koncept animace je vnímán jako základní andragogická kategorie a jako předmět zkoumání vytváří další prostor pro dialog mezi integrální andragogikou a CDA, která je také na dialogu s antropologií a kulturní antropologií založena (Příloha č. 3).

Do popředí zájmu CDA se postupně dostávají otázky paměti a mentálních reprezentací znalostí, které do promluv v sociálním kontextu vstupují (Příloha č. 3). Toto je také předmětem zájmu andragogů a o tomto tématu hovoříme také v integrální andragogice v souvislosti s otázkou animace. O tom však pojednaly předchozí podkapitoly.

V této části se zmíním o obecnějším andragogickém či antropologickém tématu, které stojí v základu formulace předmětu integrální andragogiky ve vztahu k animaci dospělého člověka. Tím je **kultura**, potažmo kulturní praxe, které stojí jsou esenciální pro procesy socializace, enkulturace a animace, či ještě specifičtěji personalizace a individualizace člověka.

Kulturní praxe je jedním ze základních termínů kritické analýzy diskurzu a její analýza je jedním z jejích základních cílů a principů (Dijk, 1985). Znamená to, že zájem CDA se zaměřuje na hodnotové a normativní systémy společnosti a jejich působení na člověka, interpretace člověkem a důsledky pro jeho život.

V podobném slova smyslu je vnímána kultura u Jochmanna. Je definována jako široká platforma pro pochopení života dospělého jedince a procesů, které se v něm odehrávají, ze kterého pak vyplývá také široké pojetí edukace nebo Šimkovým slovníkem animace. Z této souvislosti vyplývá vhodnost kritické analýzy diskurzu pro zkoumání animace jako předmětu integrální andragogiky.

Tématy výzkumu zde mohou být:

- Textové objektivace hodnot a norem ve společnosti v konkrétních podobách (*například „ženské“ časopisy a články, které v nich vytvářejí hodnotu krásy a „úspěšnosti moderní ženy“; ...*). Výzkum je zde nutno realizovat s ohledem na sociální důsledky, které takové objektivace přinášejí lidem.
- Lze zkoumat legislativu a jiné kodifikované normativní systémy a jejich vývoj. Zajímavé by bylo například zkoumat prováděcí předpisy a metodiky k zákonům...
- Lze zkoumat tradice a jejich způsoby předávání v písemné či mluvené formě (zde se můžeme pohybovat až na hranici etnografického výzkumu, přičemž CDA se bude spíše zaměřovat na lingvistickou, syntaktickou a rétorickou stránku tradic a jejich sociálních důsledků).
- ... a mnoho dalších oblastí.

Ve všech tématech výzkumu CDA v předmětu integrální andragogiky, kterým je animace dospělého člověka, je opět třeba vidět nezbytný **mocenský moment** - faktor, na který je třeba se zaměřit ve finální interpretaci dat získaných pomocí CDA. Metodologie CDA tedy říká, že v animaci dospělého člověka je vždy ukryt nějaký zájem, nespravedlnost či nerovnost. Její výzkum má toto odhalit a změnit!

3.2.5 SOCIÁLNÍ INSTITUCE A VYROVNÁVÁNÍ SE DOSPĚLÉHO S NIMI, KTERÉ MÁ EDUKATIVNÍ DIMENZI

Formulace předmětu integrální andragogiky směrem k sociálním institucím, vyrovnávání se dospělého člověka s nimi za současného intervenování procesu edukace pochází od Bartoňkové (2004, s. 179-180). Tato poznámka je důležitá i proto, že Bartoňková dospěla k formulaci takového předmětu na základě výzkumu metodologie andragogiky založené na zkoumání pojetí diskurzů Michela Foucaulta, které je považováno také za inspirativní zdroj kritické analýzy diskurzu.

V předchozím textu (zejm. s. 44-45) bylo také **zkoumání institucí** prostřednictvím CDA zevrubně popsáno, na tomto místě tedy uvedu jen shrnující poznámky. **Edukativní dimenze** vyrovnávání se s institucemi a její výzkum pak vyplývá podle mého názoru z postřehů v kapitole 3.2.1 a 3.2.4.

Ve vztahu k sociálním institucím je CDA prezentována jako **politický postoj**. Nemá mít ambice na hodnotovou neutralitu či nezainteresovanost, stejně jako je tomu u integrální andragogiky.

V andragogickém diskurzu si můžeme v tomto ohledu klást mnoho **relevantních otázek**, díky kterým bude také patrné, že v pojmu sociální instituce jako předmětu integrální andragogiky se také **prolínají** i předměty jmenované jako předchozí. Co dělat se společenskou zainteresovaností (či politickým postojem) v integrální andragogice?

Mohu navázat na požadavek neustálé reflexivity a sebereflexivity andragogického výzkumu a ptát se, zda můžeme integrální **andragogiku** považovat za **diskurz**, který je „**politicky korektní nebo loajální**“? Spočívá korektnost a loajalita například v tom, že andragogika pomáhá optimalizovat lidský kapitál a tím „slouží“ dominantním silám či trendům ve společnosti?

Otevírá se tu také otázka **politické andragogiky** reflektující ve svém diskurzu politická témata jako jsou například etnické nepokoje, sociální konflikty atp. Politická témata lze uchopit jako zkoumání sociálních institucí prostřednictvím CDA a výsledky takových výzkumů využít v andragogice pro identifikaci znaků těchto institucí jako činitelů andragogické intervence. Tímto způsobem by bylo možno zkoumat také tzv. **politický kapitál** a posunout jej z oblasti „pouhé“ informovanosti a gramotnosti do oblasti sociálních institucí.

Poznamenávám, že Dijk často hovoří o zásadách kritické analýzy diskurzu směrem k nastolení „lepších“ principů nebo „adekvátnějších“ cílů, tedy **optimalizovaných sociálních institucí**, které však v daném textu málokdy specifikuje, či odkazuje na nějaký vztažný hodnotový systém, ze kterého by bylo možno odvodit, které cíle či instituce jsou lepší než jiné. V tomto je vodítko CDA možno považovat za buďto vágní, nebo flexibilní...

Lze pouze předpokládat, že jeho hlavními vztažnými hodnotami jsou **demokracie, humanismus, emancipace** (s ohledem na autory, na které se čas od času odvolává, např. Freireho a další) a tedy, že ony „lepší“ principy, instituce a cíle budou mít co dočinění právě s nimi.

Pro shrnutí této části rigorózní práce věnované otázce využití kritické analýzy diskurzu na úrovni jednotlivých předmětů zájmu integrální andragogiky ještě zdůrazním již zmiňované principiální požadavky. Těmi jsou zejména důraz na:

- **multidisciplinární týmy,**
- **učení** jako centrální kategorii všech „předmětů“ integrální andragogiky
- a výchozí předpoklad užití CDA v integrální andragogice - v soudobé společnosti můžeme mluvit o tom, že charakter znalostí, které lidé ve společnosti uplatňují, je v zásadě **mocenský** a „**vykonstruovaný**“ (Mezirow in Dvořáková, 2010, s. 42-43).

3.3 CDA V AKČNÍM POLI INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGIKY JAKO VĚDY

Tato kapitola slouží jako dílčí sumarizace dosud řečeného nebo naznačeného o vztahu CDA a integrální andragogiky jako vědeckých diskurzů.

Věda dle CDA (Barker, Galasinski, 2001) je sama o sobě specifickým modelem myšlení a souborem konání, které vytvářejí specifický druh chápání. Věda a tedy ani integrální andragogika není vznešená forma vědění, která produkuje universální objektivní pravdu, jelikož žádný universálně přiměřený obraz světa není možný, možné jsou pouze úrovně (stupně) souhlasu o tom, co se považuje za pravdivé. A to, s čím můžeme v integrální andragogice souhlasit (jinými slovy,

co bude patřit do diskurzu integrální andragogiky jako vědy a co už ne), může odhalovat metodologie CDA díky jejím vlastnostem, které byly podrobně popsány výše.

Integrální andragogika jako věda má za úkol shromažďovat a reflektovat poznatky dané jejími předměty zájmu a to vědeckou metodou na základě indukce. Toto považuji pro zkoumání v integrální andragogice za velmi důležité, jelikož na základě dílčích pozorování či jiných výzkumů lze pak v andragogice formulovat hypotézy (jako výstup induktivního výzkumného postupu) pro následné ověřování či posilování hypotéz a až do podoby teorie prostřednictvím hypoteticko-deduktivních metod (Fajkus, 1997). Jinými slovy je CDA pro integrální andragogiku důležitým nástrojem sběru dat z terénu, který slouží v kvalitativní metodologii pro formulaci hypotetických teorií dále ověřovaných v praxi integrální andragogiky nebo k reflektování výstupů, které data do praxe zpětně přinesla.

Ve vztahu k CDA považuji za vhodné pracovat s diskurzem integrální andragogiky také odděleně pro jednotlivé andragogické **dimenze** dle Jochmanna:

- Sociální péče.
- Vzdělávání dospělých⁵⁹.
- Kulturní osvěta.
- Animace dospělého člověka v prostředí sociální změny.

V těchto dimenzích lze nalézt styčné body mezi integrální andragogikou a východisky či postuláty CDA. O některých z nich se zmíním dále v textu, opět podotýkám, že podrobné rozpracování by předpokládalo samostatnou analytickou studii.

Např. **ve všech** dimenzích integrální andragogiky nalezneme **relevanci pro otázky** odkrývání **kontradikcí a dilemat** v podhoubí **sociálního života** tak, jak o nich mluví Barker a Galasinski v souvislosti s úkolem soudobé vědy (2001). Zde můžeme hovořit o významných **etických** aspektech jednotlivých dimenzí integrální

⁵⁹ Diskurzem v oblasti vzdělávání se tematicky v CDA zabývali mj. Aronowitz, Bourdieu, Atkinson, Wodak, ... Vzdělání je specifickou sociální doménou, se kterou se spojuje moc a nadvláda. Objektem (obětí - Dijk, 1995) takové moci a kontroly jsou pak „masy“, studenti a další skupiny, které jsou závislé na institucionální a organizační moci.

andragogiky jak na úrovni praxe, tak na úrovni její následné a průběžné teoretické reflexe.

Pro otázky **empirického výzkumu** např. **v sociální práci** (ale stejně tak v personálním managementu a dalších dimenzích) se jeví jako relevantní **otázka sebereflexivity**, kdy je nemožné vyhnout se vkládání vlastních hodnot a hodnocení do výzkumu (Barker, Galasinski, 2001). Pokud například vnímáme dovednost empirického výzkumu jako jednu ze základních kompetencí sociálního pracovníka (Havrdová, 1999), pak nutnost reflexivity platí také pro andragogickou dimenzi sociální práce jak v teorii, tak v praxi.

Takto by bylo možno ve výčtu jednotlivých kritických otázek pro jednotlivé dimenze integrální andragogiky pokračovat. Stěžejní pro jejich výběr by pak bylo kritérium tématu empirického výzkumu, na které bychom se v dané dimenzi chtěli zaměřit⁶⁰.

Dále je třeba zde zdůraznit výše formulovanou vlastnost CDA, kterou je **kritičnost**, která spočívá v tom, že realizátoři CDA vždy otevřeně vyzývají k zaujetí kritického postoje či stanoviska, kdy cílem není pouze poznat realitu, ale zrovnoprávnit vztahy, pluralizovat jednotlivé diskurzy, odideologizovat je a vést společnost k reflexi a sebereflexi. Toto lze považovat za přijetí normativního stanoviska v rámci CDA, jehož zdůvodněním je skutečnost, že nelze provádět nezaujatý, čistě objektivní výzkum. Ono zaujetí výzkumníka musí být pojmenováno, aby mohlo být reflektováno, jelikož do zkoumání diskurzů vstupuje tak jako tak. Vidíme, že vlastnost **kritičnosti je charakteristická také pro integrální andragogiku** jako normativní a sebereflektující diskurz (vědu). Nejen, že integrální andragogika skrz svou svůj aplikovaný charakter usiluje o změnu společenské praxe (v jednotlivých dimenzích) na makro i mikroúrovni (tedy na úrovni jedince i institucí), zároveň je také normativní (říká, co je dobré a co není dobré dělat, myslet si, věřit v to) a vysoce sebereflexivní, což dokazují neustálé disputace o legitimitě integrální andragogiky. Tyto lze považovat za důkaz její nedogmaticnosti, otevřenosti a zároveň smysluplnosti a vhodnosti pro metodologii kritické analýzy diskurzu.

⁶⁰ Předpokládám, že komplexní analytická studie možností využití CDA v jednotlivých dimenzích integrální andragogiky by „zabrala“ rámeček minimálně rigorózní práce.

Kritičnost integrální andragogiky se zpravidla realizuje skrz její specifický **jazyk**, který ve všech jejích dimenzích hraje významnou roli. Proto je třeba si uvědomit, že v jazyce existuje vždy mnoho možností, jak něco sdělit, či nesdělit a že volba mezi těmito možnostmi je vždy sociálně dána, jak bylo uvedeno dříve v textu. Totéž platí pro jazyk integrální andragogiky a také pro jazyk, kterým hovoří ti, jež se realizují jako andragogové v praxi působení na dospělého člověka (tedy v procesu andragogické intervence), ať už je to v sociální práci, personalistice, nebo dalších⁶¹. Jinými slovy – jazykový kód je pro všechny stejný, ale je to vždy vzdělavatel, sociální pracovník, personalista, animátor, který je držitelem rozhodnutí tom, co a jakým způsobem sdělí studentům, klientům, pracovníkům, ... Proto je andragoga možné označit za držitele moci, kterou si musí nutně uvědomovat a kriticky s ní pracovat, aby jeho aktivita nenabyla podoby manipulace a persuaše. Aby byla stále kritickým nástrojem transformace statu quo směrem k větší rovnoprávnosti, nebo vytváření prostoru pro tuto transformaci (kterou pak realizuje samotný jedinec).

Dalším významným bodem pro integrální andragogiku ve všech dimenzích, který byl uveden výše, je dříve analyzovaná otázka **přístupu ke specifickým diskurzům** (jako je politický, vědecký, vzdělávací, ...), který je sám o sobě definován jako zdroj moci (Dijk, 2001). Pokud tedy máme možnost ovládat vědomí lidí, jejich znalosti a názory, nepřímo se tím podílíme na ovládnutí jejich jednání, což opět ilustrují koncepty **persuaše a manipulace**. Skupiny, které mají přístup k nejvlivnějším diskurzům, mají také větší možnost ovládat myšlení a jednání druhých. V tomto kontextu můžeme mluvit o vazbě na integrální andragogiku, která je nejen diskurzem, ale **andragogové jako praktici ve všech dimenzích** mají také přístup k diskurzům, které jsou považovány jejich objekty za významné (mezi takové diskurzy patří např. personální řízení, sociální zabezpečení, znalosti, rozvoje osobnosti, atp.). Proto se integrální andragogika svým diskurzem chce a musí lišit od ideových zdrojů jako je sociotechnika nebo manipulativní a dogmatický charakter socialistického pojetí VVD. Jde právě o reflexivitu

⁶¹ Dále by bylo možno hovořit na téma: Jazyk, diskurz a komunikace, kdy jde obecně o systémy ovládané pravidly – normativita sociálního světa – normativita výzkumu – normativita integrální andragogiky jako humanitní vědy.

a sebereflexivitu, které andragogiku legitimizují jako nástroje žádoucí sociální transformace, nikoli jako nástroje manipulace moci⁶².

Ještě detailnější odpověď na otázku zdroje moci sociálních institucí a tedy i integrální andragogiky, ukazuje, že důležitá je ve společnosti a tedy i pro integrální andragogiku **kontrola kontextu**, ve kterém diskurz vzniká a udržuje se. Kontextem je mentálně reprezentovaná struktura jednotlivých náležitostí sociálních situací, které jsou relevantní pro produkci či porozumění diskurzu. Ovládat kontext znamená kontrolovat alespoň jednu z následujících kategorií (Dijk, 2001) například:

- determinace definice komunikativní situace (*například ve vzdělávání dospělých je to nabídka témat vzdělávacích seminářů, na kterou zájemci o vzdělávání nemají vliv*),
- rozhodování o čase a místě komunikativního jednání (*totéž jako v prvním bodě platí například o stanovování „rozvrhů“ v institucionálním vzdělávání dospělých*),
- rozhodování o vhodných účastnících komunikace (*například profil účastníka*),
- rozhodování o nezbytných znalostech dovednostech apod., které musejí lidé mít, aby se mohli účastnit (*například nezbytné předpoklady a náležitosti přihlášky*), ... a další.

Andragog kontroluje – ovládá kontext sociální moci uložené v diskurzu (např.) vzdělání či vzdělávání, tím se stává členem více mocné skupiny, která se podílí na reprodukci nerovností ve společnosti, a zároveň se stává součástí sociálního prostoru, který díky CDA má možnost nerovnost poznat, popsat, interpretovat a změnit. Významná je role tématu, o kterém se hovoří a toho, kdo téma kontroluje a rozhoduje o jeho změně (Dijk, 2001). Významným symbolickým zdrojem diskurzu jsou znalosti a informace⁶³. To vše ukazuje na význam andragogiky ve smyslu andragogiky integrální i andragogiky v jednotlivých dimenzích. Znalosti

⁶² Tento argument odpovídá logice CDA, osobně však musím říct, že sám o sobě mi připadá trochu dogmatický a manipulativní ...

⁶³ Konceptualizace **pojmu ideologie** – viz např. andragogický termín **učící se společnost** jako ideologie ve slova smyslu, jak jej užívá CDA.

a informace nejsou základní složkou kulturního kapitálu jen účastníků vzdělávání, ale všech subjektů andragogické intervence.

Interpretace sociálního světa jakožto subjekt sociální změny, která je součástí metodologie CDA, se obrazí v diskurzu integrální andragogiky také v mnoha rovinách. Můžeme mluvit například o **gramotnosti a funkční gramotnosti** jako takových momentech interpretace vzdělání či znalostí a dovedností v sociálním světě, kdy jen samotné tematizování gramotnosti v její funkční rovině znamenalo významnou sociální změnu (změnu v přístupu k institucím vzdělávání, v tlcích namířených k jedinci směrem ke svému vzdělávání apod.).

Takových dílčích otázek a třecích ploch by mohlo být nalezeno mnoho. Všechny ukazují na možnosti využití metodologie CDA v empirickém výzkumu integrální andragogiky ve všech jejích dimenzích.

Na závěr této části ještě zmíním **obecné otázky CDA** (Barker, Galasinski, 2001) **relevantní pro integrální andragogiku** jejích „promluv“ či textů:

- co to znamená v této situaci?
- a proč se toto říká v této situaci?

Předpokládám, že takové otázky si můžeme klást v každém záměru empirického výzkumu v integrální andragogice a lze je specifikovat na velké množství témat. Vždy totiž pracujeme s nějakou promluvou, ať už jde o výpověď respondenta, nebo text. Konkrétním příkladem pak může být téma mé disertační práce.

V následující kapitole se proto stručně zamyslím nad dílčí metodologickou strategií, kterou by bylo možné zaujmout pro potřeby mé disertační práce za současného využití možností kritické analýzy diskurzu.

3.4 PŘÍKLAD VYUŽITÍ CDA V INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGICE - DÍLO PETERA JARVISE

V této kapitole představím návrh či příklad konkrétního možného využití designu kritické analýzy diskurzu v integrální andragogice prostřednictvím představení výzkumného záměru mé disertační práce.

Tématem mé disertační práce je současný diskurz integrální andragogiky jako humanitní vědy. Konkrétním cílem textu disertační práce je zařazení teorie formulované dílem Petera Jarvise do rámce současného andragogického diskurzu a zmapování jeho přínosu pro českou integrální andragogiku. Jinými slovy půjde o nalezení odpovědi na otázku, jaká je pozice a role díla Petera Jarvise v současném diskurzu české integrální andragogiky jako humanitní vědy⁶⁴.

Jádro textu disertační práce je členěno do tří samostatných kapitol, které naplní obecný, výše jmenovaný cíl disertační práce. V první z nich bude identifikována integrální andragogika v pojetí Petera Jarvise prostřednictvím analýzy procesu integrace předmětu integrální andragogiky. Ve druhé části představím koncepci integrace objektu integrální andragogiky a v neposlední řadě docházím k integraci v metodologii a metodice, kdy hovořím o transdisciplinárním, multikulturním a kompetenčním charakteru andragogiky, jejichž přítomnost – stejně jako dvou předchozích jmenovaných integrativních momentů – dokazují také v Jarvisově teorii *adult education, lifelong learning a learning*.

Celý text pak může být zpracován jako přehledová studie za využití mimo jiné možností metodologie kritické analýzy diskurzu. V rámci takového designu je nutno vzít v úvahu několik relevantních aspektů, o který se zmíním v následujícím textu⁶⁵.

První krok

Za centrální téma designu CDA ve vztahu k dílu Petera Jarvise bude stanoveno **učení**, potažmo **celoživotní učení**. Jedná se o kategorii, která v rámci celého díla Petera Jarvise tvoří specifický diskurz a zároveň je sociálně – politicky relevantní⁶⁶. Konceptualizace potřeby učení či celoživotního učení znamenala v nedávné historii i současnosti mnoho **sociálních tlaků** a vytvořila řadu

⁶⁴ Zde je třeba upozornit na skutečnost naznačovanou již výše v textu pomocí příkladu jedné Jarvisovy přednášky (kapitola 2.2 této rigorózní práce). Prof. Peter Jarvis nepovažuje českou integrální andragogiku za vědu, pouze za pole praxe. Přesto se autoři v diskurzu české andragogiky na jeho dílo odvolávají a nazývají jej „guru“ české andragogiky. Proto lze považovat za adekvátní zabývat se detailněji otázkou, zda a jak souvisí dílo Petera Jarvise s diskurzem české integrální andragogiky. Blíže viz také příloha č. 4 této rigorózní práce.

⁶⁵ Připomínám, že jde o jeden z možných námětů na výzkumný design využití CDA pro potřeby uchopení rozsáhlého díla Petera Jarvise, analogicky je možno formulovat mnoho dalších. Důležité je vycházet ze zvoleného ústředního tématu, které musí být významné jak pro zkoumanou oblast, tak pro společenskou realitu, jíž se dotýká.

⁶⁶ Srov. Např. dokumenty UNESCO, OECD či Mezinárodních konferencí o celoživotním učení prostřednictvím www.aivd.cz.

sociálních institucí. Proto je možné toto téma považovat za vhodné ke zkoumání pomocí kritické analýzy diskurzu.

Další krok

Například si mohu klást otázku **zkoumání jazyka Petera Jarvise** z hlediska sociálního kontextu, způsobu udržování a reprodukce dominantních témat vztahujících se k učení či celoživotnímu učení. Tím se mohu přiblížit odpovědi na obecnější otázku, tedy **jakou vizi sociálního světa** prostřednictvím **tematizace učení a učení celoživotního Peter Jarvis** vlastně **vytváří? Jaký formuluje diskurz učení a celoživotního učení?** Tuto otázku je sice třeba považovat za základ celého výzkumného designu, ale zároveň také za obecnou metu, ke které nebude možno se pouhou jednou disertační prací více než přiblížit.

Mohu dále vycházet z předpokladu, že **celé dílo Petera Jarvise** je **sociálním jednáním, které nabylo podoby textu.** V intencích CDA dále předpokládám, že kromě skutečnosti, že text má jakousi obsahovou výpověď, skrývá také sociální tlaky, které jej tvarovaly do podoby, která je prezentována. Objektem mého zkoumání tedy není jen otázka, co Jarvis píše, jakými tématy se zabývá, ale také jaké gramatické způsoby používá, jaké metafory, jakým způsobem se odkazuje na jaké zdroje atp.

Stejně důležité je diskurzivní prozkoumání **kontextu**, ve kterém Jarvis své dílo tvořil v **sociálně politickém** aspektu. Součástí disertační práce tedy musí být i prozkoumání hlavních znaků britské společnosti ve vztahu k učení a celoživotnímu učení jako sociálním hnutím a sociálním institucím⁶⁷. Zároveň metodologie CDA říká, že výsledkem mé analýzy nemá být strohý popis těchto zvolených kategorií, ale součástí závěrů má být také kritická reflexe a sebereflexe mého postoje jakožto výzkumníka ke zkoumaným textům, v tomto případě textům Petera Jarvise s ohledem na jejich efekt pro společenskou realitu, úžeji řečeno pro existenci a konceptualizaci integrální andragogiky jako humanitní vědy novodobého typu, která je jako taková formulována v ČR.

⁶⁷ V současné době i Jarvis poukazuje ve svých přednáškách na alarmující skutečnost, že hospodářská nejistota celé Evropy včetně Velké Británie, měla právě v této zemi na následek rušení specifických vědeckých pracovišť zaměřených na výzkum a studium vzdělávání dospělých a potažmo učení a celoživotního učení. Toto je jistě významným znakem, který ukazuje na provázanost společenských struktur skrz diskurzy moci a dominance.

Mohu dále předpokládat, že zkoumané vědecké texty obecně vznikají proto, aby se nějakým způsobem podílely na společenských procesech ve vztahu k rozdělení moci ve společnosti. Vědec – tedy i Peter Jarvis – je držitelem větší moci než jeho čtenáři, protože je nositelem společenské autority, vzdělání apod. Má tedy možnost zvolit způsob uspořádání svých textů tak, aby na čtenáře působil určitým směrem. Předmětem mého zkoumání tedy může být také otázka, **jak Jarvis ve svých textech pracuje s onou mocenskou mezerou**, která nevyhnutelně existuje mezi ním a čtenářem, případně jaké sociální instituce Jarvis svým dílem vytváří. Dalším krokem pak bude **kritické zhodnocení těchto aspektů Jarvisova díla** směrem k posilování sociální soudržnosti a narušování nerovnosti a utlačivých sil ve společnosti (což je pouze opět ideální metou, která nemůže být pro jednu disertační práci ničím větším - či menším - než vodítkem).

Postup v rámci designu CDA

Pro potřeby analýzy díla Petera Jarvise prostřednictvím CDA by bylo také možné zvolit pouze jeden text – **monografii** – jako ústřední, ostatní texty by měly funkci podpůrnou. Příkladem by mohla být antologie textů prof. Jarvise, jejíž vydání je v Anglii připravováno na přelom října a listopadu 2011 (kniha bude obsahovat také životopis a socio-historický exkurz do kontextu vzniku díla prof. Jarvise).

Pak by bylo možné učinit například tyto základní metodologické kroky disertační práce kritické analýzy diskurzu díla Petera Jarvise (**příklady**):

- stanovení témat CDA díla Petera Jarvise:
 - Jak vypadá mocenská mezera mezi autorem a čtenářem odborného textu díla Petera Jarvise?
 - Jakými prostředky se autor pokouší o jejich překonání či naopak stabilizaci?
 - Jaký obraz o prezentovaných myšlenkách může ve svých čtenářích vyvolat?
 - Jak formuluje diskurz učení a celoživotního učení?
- základní metodologie: obsahová a gramatická analýza textu Petera Jarvise,

- výzkumně relevantní data a způsob, kterým s nimi budu zacházet:
 - za adekvátní budou považovány všechny informace vypovídající o obsahu textu a zároveň o záměru autora;
 - zvláštní důraz bude kladen na interaktivní momenty - ty nástroje v textu, díky nimž je čtenář vtahován do jeho výpovědi a cítí se být oslovován nebo naopak (například - některé pojmy mohou být vysvětleny způsobem, který neumožňuje jednoznačný výklad, čímž autor dosahuje toho, že jeho dílo zůstává více jeho, než čtenářovo);
 - data vztahující se ke způsobům definování učení a celoživotního učení a ke kontextu, ve kterém jsou tyto definice používány (například k vědám, na které se Jarvis v definicích odvolává, k autorům, které kritizuje, apod.);
- hledána budou slova, ale také intertextové projevy - jako slovesný způsob apod. jakožto formální způsoby nakládání s pojmy učení a celoživotní učení (neboli, jaká slova Jarvis používá, když hovoří o učení? Jaké slovní mapy vytváří? Jsou konzistentní, pevné, nebo umožňují vzájemně protichůdné možnosti interpretace?);
- výstupem bude kritická reflexe diskurzu učení a celoživotního učení zachyceného v textu díla Petera Jarvise a jeho možných důsledků pro andragogický diskurz jako navazující formu sociálního jednání; nebude se jednat o analytickou studii s nárokem na platnost či obecnou pravdivost, jak vyplývá z vymezení CDA.

Celkovým výstupem takového výzkumného designu je odborná esej charakterizující základní diskurz učení a celoživotního učení v díle Petera Jarvise.

Konceptualizace takového tematického diskurzu pak vytváří prostor pro hledání průsečíků s diskurzem integrální andragogiky, případně konceptualizace učení a celoživotního učení v něm. Pomocníkem v tom mohou být i lingvistické kategorie CDA⁶⁸, jejichž efektivní využití však znamená multidisciplinární spolupráci s odborníkem na lingvistiku či strukturální lingvistiku. Domnívám se, že takový výzkumný design může být velmi zajímavý, byť překračuje možnosti jedné

⁶⁸ Příloha č. 5

disertační práce. Vytváří však prostor pro návaznost na její výstupy. Tím by disertační práce splnila požadavky kladené na humanitní vědy – kontinuitu a kumulativní charakter poznání za současné neustálé reflexe svých východisek (Kapitola 1).

Co **konkrétního** tedy mohu v jazyce – textu Petera Jarvise **zkoumat** pomocí **lingvistiky** (a lingvistů):

- slovník:
 - odbornost – „lidovost“;
 - odborný slovník mohu zkoumat diskurzivně – o jaké terminologické „kotvy“ se opírá, jaký diskurz Jarvis vytváří „kolem“ svých ústředních pojmů;
 - autentičnost – „přejatost“ slovníku z lingvistického hlediska; ...
- gramatický způsob:
 - oznamovací, tázací, rozkazovací;
 - performativní, ...
- metajazyk – mohu se pokusit „číst mezi řádky“, tedy interpretovat a vysvětlovat jazyk, kterým Jarvis mluví;
- modalitu (postoj mluvčího k tomu, co říká; k čemu se autor přiklání, ...);
- formy projevu (typy textů, způsoby, kterými oslovuje čtenáře – monografie, úvodní slova ke knihám, přednáškami z konferencí určitého charakteru či zaměření, ... atp.),
- interakci a kontrolu – co se autor rozhodl vysvětlit detailně, co naopak ponechává „opředeno tajemstvím“, ...
- kohezi textu:
 - jednotnost či rozpornost v užívání pojmů, terminologie,
 - odvolávání se na zdroje a autority, jejich zřetelné odkazování,
 - návaznost témat, ...

- strukturu tématu-rámce (jakým způsobem vysvětluje a teoreticky či empiricky ukotvuje zvolené téma toho kterého textu – je v tomto jednotný?)
- informační strukturu:
 - Co se z textu dozvím?
 - K čemu mě to vede?
 - O čem přemýšlím, když text čtu?
 - Co mi chybí k porozumění?

Z dosud uvedených bodů kritické analýzy diskurzu je patrný nejen požadavek na multidisciplinární tým pro realizaci, ale také nutnost obeznámit se se socio-historickým kontextem vzniku vybraného textu. Vždy je například zajímavé vědět, zda text je či není odpovědí na nějakou grantovou výzvu, jaký typ instituce tuto výzvu formuloval, kdo projekt financoval; nebo naopak jde-li o nějakou vědeckou kvalifikační práci apod.

Shrnou-li dosavadní argumentaci, mohu spolu s Barkerem a Galasinskim (2001) říci, že je důležité text zkoumat v jeho **interpersonální funkci** – tedy ve vztahu a interakci mezi mluvčím a adresátem. Mluvčí mohou sami sebe distancovat od výroků, které pronášejí nebo naopak budují vztah k těm, ke kterým hovoří. Text je vždy naplněn zlomky jiných textů, které mohou být přesně ohraničeny nebo mohou splývat, a které může text pohlcovat, být k nim v protikladu, atp. To znamená, že tvoříme texty, v nichž všechny významy souvisejí s dalšími významy. Z toho vyplývá vztahový charakter významu a rozšířené kulturní sebeuvědomění. Předpoklad intertextuality činí manifestní **historicitu textu** – texty jsou produkty dalších kulturně situovaných textů kombinovaných do nové struktury. Prozkoumání intertextuality umožňuje odkrýt „**řády diskurzu**“ sociální sféry. Proto je nutno v rámci mé disertační práce zasadit texty Petera Jarvise do kontextu socio-historického, socio-kulturního, sociálně politického a mezinárodního, neboť, jak dokazují texty mj. v české integrální andragogice, které se na původní dílo Jarvisovo odvolávají, moc jeho textů překračuje hranice jednoho státu, je tedy třeba hledat socio-historický, sociálně politický či kulturní aspekt, který toto překračování hranic jeho textům umožňuje.

Metodologii CDA vnímám pro svou disertační práci jako velmi inspirativní. Vzhledem k tomu, že jde o postup induktivní, kvalitativní, nemohu zde detailně popsat způsob, kterým lze s Jarvisovým dílem touto cestou pracovat. Sběr dat a jejich analýza budou probíhat souběžně, a zároveň budou kriticky reflektovány.

Text takové disertační práce pak bude obsahovat nejen zjištěná data, ale také vždy aktuální charakteristiku výzkumného kroku, kterým byla data získána. Předpokládám, že výstupem bude velmi podnětná odborná esej, která vyvolá další potřebu zkoumání děl „vlivných“ teoretiků inovovaným způsobem. V této kapitole jsem nastínila pouze zevrubné body prvotní analýzy, další kroky (jako to v induktivních postupech bývá) pak vyplynou ze zjištěných dat a metodologické reflexe tohoto prvního kroku.

3.5 LIMITY CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS V INTEGRÁLNÍ ANDRAGOGICE

Místo shrnutí výstupů poslední kapitoly této rigorózní práce jsem se rozhodla uvažovat o tom, o čem se v této práci „nepíše“, neboli o limitech dialogu mezi integrální andragogikou a metodologickým konceptem kritické analýzy diskurzu.

Cílem této podkapitoly je upozornit na limity kritické analýzy diskurzu a to v souvislosti s jejím využitím v integrální andragogice. Jinými slovy jde o postižení toho, na co je třeba si při užití CDA v integrální andragogice dát pozor, aby se integrální andragogika udržela ve svém transdisciplinárním rámci a nestala se diskurzem založeným na pouhé **analogii**.

Nejde o konstatování absolutních limitů, ale o nastolení relevantních otázek, které je dle mého soudu potřeba zvažovat v průběhu designování a realizace výzkumů pomocí CDA v integrální andragogice.

Celkově se z mého pohledu otázky či limity týkají zejména **etického rozměru** realizovaných **empirických výzkumů** ve všech předmětech integrální andragogiky. Což vyplývá z důrazu na kvalitativní a integrované přístupy. Konkrétně mě napadají dva příklady. V prvním z nich se odvolávám na možnosti zkoumání lidského kapitálu a syntetického statusu, kde lze za velmi zajímavé a nosné považovat zkoumání obsahů komunikace sociálních aktérů, kde však narazíme nejen na otázky ochrany soukromí, ale také na otázky jakési autenticity a tím pádem empirické výpovědní hodnoty těch obsahů.

Další příklad lze nalézt v kapitole věnované kritické analýze diskurzu vzdělávání, kde byla uvedena možnost studia intonace a přízvuku mluvčího pro odhalení záměru zdůraznit některé informace na úkor jiných a tím ovlivnit konečnou informační mapu „posluchače“. Pokud bychom takové šetření realizovali v situaci andragogické intervence, jak bychom se mohli vyhnout zkreslení osobou výzkumníka? Nebylo by výzkumníkově zjištění pouhým konstruktem jeho vlastních představ a důrazu, který by kladl on sám? Lze takovou situaci studovat tak, abychom se přiblížili k objektivním výstupům? Předpokládám, že toto omezení

jednoho z možných kroků CDA lze eliminovat pomocí výzkumných týmů přesně tak, jak to doporučuje i Dijk (1993).

CDA je z definice **interdisciplinárním** a **transdisciplinárním** přístupem. Výzkumné otázky, které si v rámci metodologie CDA můžeme jako andragogové položit, proto vyžadují vždy spolupráci **multidisciplinárních** týmů. Jedním z limitů – výzev – ve využívání metodologie CDA v integrální andragogice může být právě požadavek sestavení multidisciplinárního týmu výzkumníků. Vždy si musíme položit otázku „s kým dalším, jakými odborníky, specialisty, budeme v rámci výzkumu moci spolupracovat“. A také, kde na to všechno vezmeme peníze ... multidisciplinární výzkumné týmy se zpravidla uplatňují v rozsáhlých výzkumech, které reagují na společenskou zakázku či výzvu a mají naplňovat něčí „**projekt**“. V takovém výzkumu je pak třeba neustále reflektovat, zda je centrum pozornosti člověka jeho emancipace (jak požaduje CDA), nebo zda jde o něco jiného. Pokud by centrální kategorií člověk a jeho emancipace nebyli, pak by **vědecká etika** říkala, že se andragog nemá takového výzkumu účastnit...

Na závěr ještě metodické upozornění vyplývající z celého textu. Nelze zpracovat **komplexní projekt výzkumu** metodologií CDA, který by charakterizoval celkový diskurz integrální andragogiky. Je třeba formulovat dílčí otázky, které jsou pro daný diskurz relevantní tím, že jej potvrzují (neboli potvrzují, že daná otázka patří do integrální andragogiky a splňuje nároky na to, aby byla označena za vědu) nebo diskurz rozšiřuje.

4 PŘÍNOS RIGORÓZNÍ PRÁCE

Autorka této práce považuje za přínosnou první kapitolu textu věnovanou integrální andragogice jako humanitní vědě, ve které se pokusila alespoň částečně navázat na dosavadní výdobytky v této oblasti. V této části textu autorka postuluje vlastnosti integrální andragogiky jako humanitní vědy, jejichž prostřednictvím posiluje legitimitu tohoto vědeckého diskurzu. Lze předpokládat, že tato část textu vyvolá četné otázky či pochybnosti, které povedou k dalšímu hlubšímu studiu původní zdrojové literatury a ještě pevnějšímu ukotvení integrální andragogiky jako humanitní vědy postmoderního typu.

Za dílčí přínos lze považovat rozšíření optiky, kterou lze nahlížet na transdisciplinaritu integrální andragogiky právě v diskurzu humanitních věd. **Transdisciplinarita** znamená ochotu andragoga překračovat možnosti dílčích poznatkových soustav – věd tradičního typu – za účelem dosahování komplexnějšího poznání zvoleného předmětu bádání.

Za významný lze v první části textu považovat koncept „**kutilského**“ diskurzu humanitních věd v jejich novodobém pojetí, mezi něž patří i integrální andragogika a konstatování účelnosti tohoto diskurzu pro lepší pochopení metodologie integrální andragogiky.

V další části byla představena metodologie kritické analýzy diskurzu s odvoláním na její nejvýznamnější stoupence a nejvíce publikující autory. Byly vymezeny elementární pojmy a koncepty tak, aby v dalších částech textu mohly být nalezeny ony průsečíky mezi kritickou analýzou diskurzu a integrální andragogikou. **Mezi nejvýznamnější lze zařadit:**

- Vnímání integrální andragogiky jako diskurzu (souboru výpovědí a textů).
- Vnímání diskurzu (tedy i integrální andragogiky) jako sociálního jednání, které má mocenský charakter.
- Možnosti reprodukce a transformace diskurzu a tedy i moci ve společnosti a možnost andragogických zásahů do procesu reprodukce a transformace.
- Integrální andragogika jako diskurz je nástrojem zvyšování rovnoprávnosti skupin a jedinců ve společnosti.

- Integrální andragogika se realizuje jako sebereflexivní systém poznatků bez nároku na dogmata, či podíl na jakési absolutní pravdě.
- Přínos kritické analýzy diskurzu pro metodologické postupy práce s jazykem v integrální andragogice jako základním reprezentantem jejího diskurzu.

Závěrečná část textu byla věnována úvahám o možném využití kritické analýzy diskurzu pro potřeby výzkumných designů v integrální andragogice. Jako příklad jsem uvedla modelový design metodologie své disertační práce. Zde byla velmi rámcově nastíněna témata, ke kterým by mohla disertační práce na základě využití metodologie mj. kritické analýzy diskurzu přispět. Aplikace kritické analýzy diskurzu na téma disertační práce věnované přínosu díla Petera Jarvise pro českou integrální andragogiku bude vyžadovat zevrubnější analýzu děl Petera Jarvise tak, aby mohlo být vyhodnoceno, o jaké typy textu se jedná, nebo jaké typy textů lze u Jarvise nalézt a zpracovat metodologií CDA. Postupovat bude nutno přísně induktivním způsobem a nejprve „zmapovat terén“, který je dílem Petera Jarvise „opanován“. Obecně se však domnívám, že metodologie CDA je pro mou disertační práci vhodná.

Důraz na **multidisciplinární výzkumné týmy**... Témata, která můžeme formulovat jako relevantní pro výzkum v integrální andragogice, nelze zvládnout pouze jednou výzkumnou strategií. Za přínos tohoto textu považuji konstatování, že se nejedná o žádné „selhání tradiční vědy“, ale o adekvátní reakci na sociální skutečnosti a realitu člověka v nich. Andragog může být ten, který formuluje výzkumné téma a iniciuje výzkumnou aktivitu. Na realizaci a interpretaci však potřebuje spolupracovat s dalšími odborníky, kteří mu umožní porozumět, nebo alespoň neopomenout zásadní úhly pohledu, kterými lze zkoumanou realitu následně interpretovat a popsat.

Za přínosnou považuji také poznámku a upozornění na teoretickou a filosofickou vazbu mezi českým či československým formalismem a funkcionalní lingvistikou

první poloviny 20. století a francouzským strukturním funkcionalismem v podání Clauda Levi-Strausse, které stojí za další prozkoumání i s ohledem na „kutilský“ diskurz integrální andragogiky.

Lze upozornit také na **přílohovou část** této práce, která doplňuje poznatky nejen o kořenech kritické analýzy diskurzu, ale také o aktuálních relevantních tématech výzkumu v andragogice jako humanitní vědě zejména s důrazem na koncept učení jako její základní kategorie.

ZÁVĚR

Záměrem autorky v tomto textu bylo prozkoumat možnosti využití metodologie kritické analýzy diskurzu pro potřeby metodologických přístupů v integrální andragogice.

V první části byla za pomoci odkazů na relevantní zdroje velmi stručně vymezena východiska integrální andragogiky jako humanitní vědy. Autorka zde poukazuje na skutečnost, že integrální andragogika by již neměla znovu a znovu vysvětlovat svou pozici a pokoušet se o její legitimizaci prostřednictvím opakování již formulovaných koncepcí. Nyní je důležité, aby tuto svou již vydobytou pozici andragogika upevňovala tím, že bude jako legitimní humanitní věda operovat ve svém diskurzivním prostoru a povede dialog s dalšími vědními disciplínami na bázi skutečné transdisciplinarity a nikoli pouhé analogie. Je nezbytné, aby andragogové realizovali empirické výzkumy založené na kvalitativní a integrované metodologii, které jim umožní využít všech výhod transdisciplinárního přístupu, který stojí v základech integrální andragogiky. Transdisciplinarita totiž pro integrální andragogiku znamená možnost překročit hranice jednotlivých „tradičních“ věd a možností jejich empirických šetření a formulovat opravdu komplexní otázky a témata zkoumání, která vycházejí ze skutečných potřeb *sociálních aktérů ve víru sociálních změn*.

V další části textu byl poměrně podrobně představen metodologický koncept kritické analýzy diskurzu jako jednoho z tzv. diskurzivních přístupů ke zkoumání člověka. Jednalo se zde o poměrně ucelené pojednání, na jehož základě lze získat detailnější představu o možnostech CDA. Tato česká odborná literatura dosud nenabízela.

Samozřejmě se zde nabízí mnoho možností, jak na tyto poznatky navázat a ověřit *interval jejich platnosti*. Je třeba vzít v úvahu skutečnost, že původní texty CDA jsou psány v angličtině a jejich autory jsou odborníci žijící nejen v odlišné sociokulturní realitě než je ta česká, ale také v odlišném vědeckém diskurzu. S jistou nadsázkou lze tvrdit, že původní texty nebyly překládány a parafrázovány, byly spíše interpretovány pomocí jazyka, který je srozumitelný právě českému humanitně vědnímu čtenáři.

Jako další krok v této oblasti by mohla být realizována jakási kvazi-kazuistická studie. Jednalo by se o interpretaci textů, které představují jednotlivá témata kritické analýzy diskurzu tak, jak byla zkoumána. Konkrétně se zde jedná o témata rasismu, radikalismu, genderové a etnické oprese a dalších, která začínají být aktuální i v českém prostředí. Na základě takové studie by bylo možno ověřit terminologii CDA představenou v této rigorózní práci a možná také aktualizovat požadavek na existenci „politické andragogiky“. Ta existovala pouze v podobě politického vzdělávání dospělých (Beneš, 1997), nyní by se věnovala politickým tématům a jejich prezentaci jako způsobu či činiteli andragogické intervence a zároveň jako sociálním institucím.

Závěrečná část textu věnovala pozornost drobnějším úvahám o vztahu kritické analýzy diskurzu k jednotlivým úrovním předmětu integrální andragogiky. Bylo také naznačeno, že role CDA v integrální andragogice by mohla být uvažována ve vztahu k jejím dimenzím (Jochmann) a modalitám (Dočekal). Tato rovina nebyla v rigorózní práci vzhledem ke stanovenému cíli a rozsahu zkoumána detailně. Lze předpokládat, že takový výzkum již není možné realizovat na teoretické rovině, je třeba pro jeho potřeby získávat empirická data.

Rigorózní práce také nabídla konkrétní představu výzkumu dílčího specifického diskurzu integrální andragogiky - díla Petera Jarvise - jako ukázkou toho, jak lze s metodologií CDA v integrální andragogice zacházet. Na celou rigorózní práci pak naváže práce disertační, která se diskurzu díla Petera Jarvise s centrálním tématem učení a celoživotního učení bude věnovat podrobně a mezi postupy, které v ní využiji, bude patřit právě i kritická analýza diskurzu.

Celkově tato rigorózní práce ukazuje, že metodologie kritické analýzy diskurzu není a ani nemůže být jednoduchým řešením „metodologické otázky“ integrální andragogiky či empirického výzkumu v ní. Zároveň však tento text dokazuje, že akční pole integrální andragogiky jako vědy vytváří prostor pro kritickou analýzu diskurzu jako jeden z možných nástrojů vědecké reflexe předmětu integrální andragogiky.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

- BARKER, Chris, GALASINSKI, Dariusz. *Culture Studies and Discourse Analysis*. London: SAGE Publications Ltd., 2001. Chapter 3: Tools for Discourse Analysis. pg. 62 – 85
- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, 2004. ISBN 80-86284-46-1.
- BARTOŇKOVÁ, Hana, ŠIMEK, Dušan. *Andragogika*. vyd. 1. Olomouc: UP v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika – filosofie – věda*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. Vyd. 1. Blansko: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
- BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Vyd. 1. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- CIPRO, Miroslav. *Pedagogika a společnost*. Praha: M. Cipro, 1999. ISBN 80-238-1767-1.
- DEMJANČUK, Nikolaj. *Výchova a vzdělání ve věku techniky: sborník z konference konané 12. a 13. 5. 2000 v Plzni*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-627-4.
- DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci: práce z let 1967-72*. Z francouzských originálů sestavil, přeložil, doslov, biografii a bibliografii napsal M. Petříček jr. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-04-60.
- DIJK, van Tuen A. Aims of Critical Discourse Analysis. In: *Japanese Discourse*, vol. 1, 1995, s. 17-27. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Critical Discourse Analysis. In: D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. pp. 352-371. Oxford: Blackwell, 2001 (Longer version on homepage). Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Principles of Critical Discourse Analysis. In: *Discourse & Society*, 4(2), 1993, s. 249-283. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Principles%20of%20critical%20discourse%20analysis.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Discourse Studies and Education. In: *Applied Linguistics*, 2, 1981, 1-26. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20studies%20and%20education.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline. In: van Dijk, (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis* (C3), 1985. (C.3.), Vol. 1., pp. 1-10. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20Analysis%20as%20a%20new%20Cross-Discipline.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Introduction: Levels and Dimensions of Discourse Analysis. In: van Dijk, (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis* (C3) 1985. (C.3.), Vol. 2., pp. 1-11. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Levels%20and%20Dimensions%20of%20Discourse%20Analysis.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Introduction: The Role of Discourse Analysis in Society. In: van Dijk, (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis* (C3) 1985. (C.5.), Vol. 4., pp. 1-8. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/The%20Role%20of%20Discourse%20Analysis%20in%20Society.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Discourse and Manipulation. In: *Discourse and Society*. Vol. 17(2), pg. 359-383, 2006. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20manipulation.pdf>.

DIJK, van Tuen A. Social Cognition, Social power and Social Discourse. In: *Paper for the International Conference on Social Psychology and Language*. Bristol, July 1987. TEXT, 8, 129-157. Text 8 (1988). Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Social%20Cognition,%20Social%20Power%20and%20Social%20Discourse.pdf>.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DOČEKAL, Vít. Současný andragogický diskurz. In: *Andragogická revue*. Č. 1/2009, roč. I. s. 5-11. Praha: Vydavatelství UJAK, 2009. ISSN 1804-1698.

DOČEKAL, Vít. *Modalitty andragogiky optikou zkušenostní vědy*. Disertační práce, FF UP v Olomouci, 2011. Dostupné z: <http://www.ksoc.upol.cz/files/disertace/docekal.pdf>

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Disertační práce, FF UP v Olomouci, 2010.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Poznámky k metodologii a empirickému výzkumu v andragogice. In *Doktorandi pro andragogiku*. Sborník z 1. konference studentů doktorských studijních programů oboru Andragogika. 1. vydání. Olomouc: UP, 2007. ISBN 80-244-1644-1.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, ŠERÁK, Michal. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

FAIRCLOUGH, Norman, CLIVE, Holes. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, 1995. ISBN 0582219809.

FAJKUS, Břetislav. *Současná filosofie a metodologie vědy*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1997. ISBN 80-7007-095-1.

FALTÝN, Jaroslav. *Multikulturní andragogika*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, FF UK. Skripta vznikla v rámci spolupráce s projektem Varianty – IKV, který realizuje Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s. Projekt je financován z prostředků iniciativy Equal a ze státního rozpočtu České republiky. 2005.

FOUCAULT, Michel. *Dějiny šílenství v době osvícenství: hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. Vyd. 1. Praha: Lidové noviny, 1994. ISBN 80-7106-085-2.

HAVLÍK, Radomír. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-10-2.

HORÁK, Josef. *Kapitoly z teorie výchovy: problematika hodnot a hodnotové orientace*. Liberec: Technická univerzita, 1997. ISBN 80-7083-224-X.

HLOUŠEK, Jiří. Kritická diskursivní analýza. In: *Revue pro média*. [9-12-2007] Dostupné z: <http://fss.muni.cz/rpm-blog/index.php?/archives/117-Kriticka-diskurzivni-analyza.html>

HUBÍK, Stanislav. *Sociologie vědění*. Vyd. 1. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-58-3.

JARVIS, Peter. *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me*. 1st edition. London, Routledge, 2009. ISBN 0415419026.

JARVIS, Peter. *Adult and continuing education (Theory and Practise)*. 3rd edition. London, 2004.

JARVIS, Peter. Weiterbildung und die Rolle der Universitäten für ältere Menschen in der postmodernen Gesellschaft. In: STADELHOFER, Carmen (ed.). *Kompetenz und Produktivität im driftem Lebensalter*. Band 2. Zentrum für Allgemeinen Wissenschaftlichen Weriterbildung der Universität Ulm. S. 53 – 60.

JARVIS, Peter. *Towards a comprehensive theory of human learning*. 1st pub. New York: Routledge, 2006. xiii, 218. ISBN 0-415-35541-9.

JOCHMANN, Vladimír. *Výchova dospělých - Andragogika*. In: *Varia Sociologica et Andragogica*, AUPO Olomouc, 1992.

JOCHMANN, Vladimír. *Integrální andragogika*. In: *Andragogika*. Katedra sociologie a andragogiky FF UP Olomouc, 1994.

JOCHMANN, Vladimír. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 1969.

KOKOTEK, Krzysztof. *Polské inspirace integrální andragogiky*. Diplomová práce. FF UP v Olomouci, 2011. Vedoucí práce prof. doc. PhDr. Dušan Šimek, PhD.

Kolektiv autorů: *Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2007 – 2008*. Centrum ekonomických studií. Praha 2009. Dostupné z: <http://www.vsem.cz/rocenka-ces-vsem.html>

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 80-247-2456-0.

KRÁMSKÝ, David. *O povaze humanitních věd*. K etickým a metodologickým východiskům humanitněvědního poznávání. Vyd. 1. Liberec: Bor, 2008. ISBN 978-80-86807-75-1.

KRÁMSKÝ, David a kol. *Humanitní vědy dnes a zítra*. vyd. 1. Liberec: Bor, 2007. ISBN 80-86807-06-5.

LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. 1. Vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 80-86429-79-3.

MACHALOVÁ, Mária. *Prienik poznania psychológiea andragogiky*. In: *Andragogická revue*. Č. 1/2010, roč. II. s. 46-53. Praha: Vydavatelství UJAK, 2010. ISSN 1804-1698.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti - Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PICHŇA, Jozef. *Sociológia a spoločenská prax. Úvod do sociotechniky*. 1. vyd. Bratislava, 1989.

PÍSAŘÍK, Boris. *Význam systemické terapie pro optimalizaci životní dráhy a sociální integraci*. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno, 2011. Dostupné z: theses.cz

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 80-247-3235-0.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vy. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost - staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, 2002. ISBN 8086251144.

SEIDMAN, Steven, ALEXANDER Jeffrey, C. *The New Social Theory Reader. Contemporary Debates*. London and New York: Routledge, 2001.

ŠIMEK, Dušan. *Integrální andragogika*. Olomouc, 1997.

ŠIMEK, Dušan. Andragogika na pokraji vědy. In: *S-Obzor*, 1995, č. 2/3.

ŠIMEK, Dušan. Approaches to the Curriculum of Andragogy. In: *The Individual and Society at the Turn of the Century: View from Both Sides*. Olomouc: 1998.

ŠIMEK, Dušan. Metodologická východiska integrální andragogiky. In: *AUPO Sociologova – Andragogica*. Olomouc: UP, 2006, s. 917 – 101. ISBN 80-244-1377-9.

ŠIMEK, Dušan. Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: UP, 2005, s. 290 – 293. ISBN 80-244-1079-6.

ŠIMEK, Dušan. *Otevřená práce*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-70676-23-X.

ŠIMEK, Dušan. *Sociologie práce*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1997. ISBN 80-70677-05-8.

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. Epistemologická situace poznání pohlaví a genderu. In: *Sociologova – Andragogica 2006*. vyd. 1. Olomouc: FF UP v Olomouci, 2006. s. 11-22. ISBN 80-244-1377-9.

THELENOVÁ, Kateřina. Vzdělavatel dospělých v sociologii celoživotního učení Petera Jarvise. In: *Andragogika*. 4/2009. roč. XIII, s. 5-6. ISSN 1211-6378.

THELENOVÁ, Kateřina. Systemický přístup k institucionálnímu firemnímu vzdělávání dospělých. In: *AUPO 2010*, Sborník příspěvků. Olomouc: UP v Olomouci.

THELENOVÁ, Kateřina. Learning as a Function of Life – učení jako funkce života. In: *Andragogika* 4/2011. ISSN 1211-6378. v tisku.

THELENOVÁ, Kateřina. Etika ve vzdělávání dospělých. In: *Ethos*. Sborník z konference KSS FP TU v Liberci. V tisku.

VÁVRA, Martin. Tři přístupy k analýze diskurzu - neslučitelnost nebo možnost syntézy? In: Tichý, Radek (ed.). *Miscellanea Sociologica 2006*. 1. vyd. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006, s. 49-65.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2010. ISBN 80-86723-98-3.

PŘÍLOHA č. 1

TEUN A. VAN DIJK CURRICULUM VITAE

Teun Adrianus van Dijk (born May 7, 1943, [Naaldwijk](#), the [Netherlands](#)), is a scholar in the fields of [text linguistics](#), [discourse analysis](#) and [Critical Discourse Analysis](#) (CDA). With Walter Kintsch he contributed to the development of the **psychology of text processing**. Since the 1980s his work in CDA focused especially on the study of the discursive reproduction of racism by what he calls the '**symbolic elites**' (politicians, journalists, scholars, writers), the study of news in the press, and on the theories of ideology and context. He founded six international journals: Poetics, Text (now called [Text & Talk](#)), Discourse & Society, Discourse Studies, Discourse & Communication and the internet journal in Spanish Discurso & Sociedad, of which he still edits the last four. Teun A. van Dijk was a professor of discourse studies at the [University of Amsterdam](#) from 1968 until 2004, and since 1999 he has taught at the [Pompeu Fabra University](#), [Barcelona](#). He has widely lectured internationally, especially in Latin America.

www.wikipedia.org

CURRICULUM VITAE TEUN A. VAN DIJK

Version: October 1, 2009

Personal data

Name: Teun A. van Dijk

Home Address: Rambla, Barcelona

Born: May 7, 1943, Naaldwijk, the Netherlands

Institutional address: Universitat Pompeu Fabra, Dept. de Traducció i Ciències del llenguatge, Roc Boronat 138, 08018 Barcelona, España

E-mail: vandijk at discourses dot org

Internet: www.discourses.org

Academic Studies

- French Language and Literature. Free University of Amsterdam, 1962-1967. Degree equivalent to MA.
- Université de Strasbourg, 1965-1966. Visiting student.
- Theory of Literature: University of Amsterdam, 1967-1968. Degree equivalent to MA.

- École Pratiques des Hautes Études, Paris, 1969. Visiting student.
- PhD University of Amsterdam, 1972. PhD Thesis: Some aspects of text grammars. The Hague: Mouton, 1972.
- Postdoctoral studies: University of California, Berkeley, 1973.

Academic Positions

- Lecturer Literary Studies, University of Amsterdam, 1968-1980
- Professor Discourse Studies (personal chair), University of Amsterdam, 1980-2004.
- Visiting Professor University of Bielefeld, Germany, 1973
- Visiting Professor Universidad de Campinas, Brazil, 1992
- Visiting Professor Universitat Pompeu Fabra, IULA, 1999-2000
- Profesor Extraordinario Universidad Católica de Valparaiso, 2000-
- Researcher (Ramón y Cajal), Universitat Pompeu Fabra, Dept. de Traducció i Ciències del Llenguatge 2001-2006 (Until November 15, 2006)
- Visiting Professor Universitat Pompeu Fabra, Dept. de Traducció i Ciències del Llenguatge, 2006-

Doctor honoris causa: Universidades de Buenos Aires and Tucumán (Argentina)

Languages

Native: Dutch

Fluent: English, German, French, Spanish, Portuguese

Reading (and some speaking) knowledge: Catalan, Italian, Danish, Swedish, Norwegian.

Lectures/Conferences

Invited lectures have been given in the following cities (countries):

A Corunha (Spain), Aix en Provence (France), Alcoy (Spain), Alicante (Spain), Amsterdam (Holland), Ann Arbor

(MI, USA), Antwerp (Belgium), Asunción (Paraguay), Athens (Greece), Austin (TX, USA), Barcelona (Spain),

Belem (Brazil), Belo Horizonte (Brazil), Bergen (Norway), Berkeley (USA), Berlin (Germany), Bielefeld

(Germany), Bir Zeit (Palestine), Birmingham (UK), Bogotá (Colombia), Bologna (Italy), Boulder (CO, USA),

Bratislava (Slovakia), Bristol (UK), Brussel (Belgium), Bucharest (Romania), Budapest (Hungary), Buenos Aires (Argentina), Cádiz (Spain), Cairo (Egypt), Campinas (Brazil), Cali (Colombia), Carácas (Venezuela), Cardiff (UK), Cartagena de Indias (Colombia), Colchester (UK), Concepción (Chile), Copenhagen (Denmark), Córdoba (Argentina), Córdoba (Spain), Donostia (San Sebastián, Spain), Duisburg (Germany), Düsseldorf (Germany), Ferrara (Italy), Firenze (Italy), Florianópolis (Brazil), Ghent (Belgium), Genova (Italy), Georgetown (DC, USA), Granada (Spain), Guatemala City (Guatemala), Guayaquil (Ecuador), Helsinki (Finland), Jerusalem (Israel), Jyväskylä (Finland), Karlsruhe (Germany), Konstanz (Germany), Kuala Lumpur (Malaysia), La Habana (Cuba), La Laguna, Tenerife (Canarias, Spain), La Paz (Bolivia), La Serena (Chile), Lancaster (UK), Landau (Germany), Leuven (Belgium), Lima (Peru), Linköping (Sweden), Lisboa (Portugal), London (UK), Lyon (France), Los Angeles (CA, USA), Maceió (Brazil), Madison (WI, USA), Madrid (Spain), Münster (Germany), Málaga (Spain), Managua (Nicaragua), Medellín (Colombia), Mérida (México), México (Mexico), Monterrey (Mexico), Montevideo (Uruguay), Montpellier (France), Montreal (Canada), Moscow (Russia), Murcia (Spain), Mysore (India), Nashville (TN, USA), Oaxaca (Mexico), Oporto (Portugal), Oslo (Norway), Oxford (UK), Paris (France), Parma (Italy), Philadelphia (PA, USA), Pittsburgh (PA, USA), Port of Spain (Trinidad & Tobago), Porto Alegre (Brazil), Praha (Czech Republic), Puebla (Mexico), Rabat (Morocco), Recife (Brazil), Rio de Janeiro (Brasil), Rio Piedras (Puerto Rico), Rome (Italy), Salamanca (Spain), Salvador de Bahia (Brazil), San Diego (CA, USA), Santa Cruz (CA, USA), San José (Costa Rica), Quito (Ecuador), San Salvador (El Salvador), Santiago (Chile), Santiago de Compostela (Spain), Santo Domingo (Dominican Republic), São Paulo (Brasil), Seoul (Korea), Sevilla (Spain),

Siena (Italy), Sion (Switzerland), St. Louis (MI, USA), Stockholm (Sweden), Syracuse (NY, USA), Tampere (Finland), Tel Aviv (Israel), Tegucigalpa (Honduras), Temuco (Chile), Toronto (Canada), Toulouse (France), Trivandrum (India), Trondheim (Norway), Tucumán (Argentina), Turku (Finland), Uppsala (Sweden), Urbino (Italy), Valencia (Spain), Valladolid (Spain), Valparaiso (Chile), Victoria (Canada), Vienna (Austria), Voss (Norway), Warsaw (Poland).

<http://www.discourses.org/cv/Curriculum%20Vitae%20Teun%20A%20van%20Dijk.pdf>

PŘÍLOHA č. 2

TEUN A. VAN DIJK PŘEHLED PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI

Publications A. Books/Monographs

1971	1. <i>Moderne literatuurtheorie. Een experimentele inleiding.</i> Modern theory of literature. An experimental introduction. Amsterdam: van Genneep, 1971.
	2. <i>Taal. Tekst. Teken. Bijdragen tot de literatuurtheorie.</i> Language. Text. Sign. Contributions to the theory of literature. Amsterdam: Atheneum, Polak & van Genneep, 1971. This book won the Essay Award of the City of Amsterdam.
1972	3. <i>Beiträge zur generativen Poetik.</i> München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 1972. Italian translation: <i>Per una poetica generativa.</i> Bologna: Il Mulino, 1976.
	4. <i>Some aspects of text grammars. A Study in theoretical poetics and linguistics.</i> The Hague: Mouton, 1972.
1977	5. <i>Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse.</i> London: Longman, 1977. Spanish translation: <i>Texto y contexto.</i> Madrid: Catedra, 1980. Italian translation: <i>Testo e contesto.</i> Bologna: Il Mulino, 1981.
	6. <i>Het literatuuronderwijs op school. Een kritische analyse.</i> Teaching literature at school. A critical analysis. Amsterdam: Van Genneep, 1977.
1978	7. <i>Taal en handelen. Een interdisciplinaire inleiding.</i> Language and action. An interdisciplinary introduction. Muiderberg: Coutinho, 1978.
	8. <i>Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding.</i> Discourse studies. An interdisciplinary introduction. Utrecht: Het Spectrum, 1978. German translation: <i>Textwissenschaft.</i> Tuebingen: Niemeyer, 1980. Spanish translation: <i>La ciencia del texto.</i> Barcelona/Buenos Aires: Paidos, 1983.
	9. <i>The structures and functions of discourse. An interdisciplinary introduction to textlinguistics and discourse studies.</i> Text of lectures given at the University of Puerto Rico at Rio Piedras. University of Amsterdam, Unpublished ms. 1978. Spanish translation: <i>Las estructuras y funciones del discurso.</i> Mexico: Siglo XXI, 1981. (7a edición 1993).(14a edición actualizada, 2005)
1981	10. <i>Studies in the pragmatics of discourse.</i> The Hague/Berlin: Mouton, 1981.
1983	11. <i>Minderheden in de media.</i> (Minorities in the media). Amsterdam: SUA, 1983.
1984	12. <i>Prejudice in discourse.</i> Amsterdam: Benjamins, 1984.

	13. <i>Structures of international news</i> . Report to UNESCO. University of Amsterdam, Dept. of General Literary Studies, Section of Discourse Studies, 1984.
1987	14. <i>Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk</i> . Newbury Park, CA: Sage, 1987.
	15. <i>Schoolvoorbeelden van racisme. De reproductie van racisme in maatschappijleerboeken</i> (Textbook examples of racism. The reproduction of racism in social science textbooks). Amsterdam: Socialistische Uitgeverij Amsterdam, 1987.
1988	16. <i>News as Discourse</i> . Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. Spanish translation, <i>La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información</i> . Barcelona, Paidós, 1990.
	17. <i>News Analysis. Case studies of international and national news in the press</i> . Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
1989	18. <i>Jazyk, poznanie, komunikatsia</i> . Language, Cognition and Communication. Moscow: Progress, 1989. Collection of articles, translated from English.
1991	19. <i>Racism and the Press</i> . London: Routledge, 1991.
1992	20. <i>Discurso, cognição, interação</i> . Discourse, Cognition, Interaction. São Paulo: Contexto, 1992. Collection of articles translated from English.
1993	21. <i>Elite discourse and racism</i> . Newbury Park, CA: SAGE, 1993.
	Spanish version, <i>Racismo y discurso de las élites</i> . Barcelona: Gedisa, 2003.
	22. <i>Society, cognition and discourse</i> : In Chinese, collection of articles translated from English. Beijing: China Book Company, 1993.
1994	23. <i>Discurso, poder y cognición social. Conferencias de Teun A. van Dijk</i> . Special issue of <i>Cuadernos Maestría en Lingüística</i> (Universidad del Valle, Cali, Colombia), 2(2), 1994.
1995	24. <i>Prensa, racismo y poder</i> . México: Universidad Iberoamericana, 1995.
1996	25. <i>Discourse, racism and ideology</i> . La Laguna (Spain): RCEI Ediciones, 1996.
1997	26. <i>Racismo y análisis crítico de los medios</i> . Barcelona: Paidós, 1997
1998	27. <i>Ideology</i> . London: Sage, 1998.
	Spanish translation, <i>Ideología</i> . Barcelona: Gedisa, 1999.
2003	28. <i>De Rasoeel-Komrij affaire</i> . Amsterdam: Critics, 2003.

	<p>29. <i>Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria</i>. Barcelona: Ariel, 2003. Italian translation, <i>Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio</i>. A cura di Paola Villano. Roma: Carocci.</p> <p>30. <i>Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina</i>. Barcelona: Gedisa, 2003.</p>
2005	31. <i>Discurso, Notícia e Ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso</i> . Porto: Campo das Letras, 2005. Collection of articles translated from English.
2008	<p>32. <i>Discourse and Power</i>. Houndmills: Palgrave, 2008.</p> <p>33. <i>Discourse and Context. A sociocognitive approach</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.</p> <p>34. <i>Society and Discourse. How social context influences text and talk</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.</p>
	<p>35. <i>Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition</i>. Hillsdale, NJ: Erlbaum.</p> <p>36. <i>Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani</i>. Presentazione di Laura Balbo. Messina (Italy): Rubbettino.</p>

B. Books with other authors

1972	1. (with J. Ihwe, J.S. Petöfi & H. Rieser): <i>Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken</i> . Hamburg: Buske Verlag, 1972. Second edition, 1974.
1983	2. (with Walter Kintsch): <i>Strategies of discourse comprehension</i> . New York: Academic Press, 1983. This book was awarded the Outstanding Book Award of the American Association of Educational Psychology, AERA, in 1984.
1999	3. (with Iván Rodrigo M.) <i>Análisis del discurso social y político</i> . Quito (Ecuador): Abya-Yala, 1999.

C. Edited books

1976	1. <i>Pragmatics of language and literature</i> . Amsterdam: North Holland, 1976.
	2. <i>Grammars and descriptions</i> . Berlin/New York: de Gruyter, 1977. (with Janos S. Petöfi)
1985	<p>3. <i>Handbook of Discourse Analysis</i>. 4 vols. I. <i>Disciplines of discourse</i>. II. <i>Dimensions of discourse</i>. III. <i>Discourse and dialogue</i>. IV. <i>Discourse analysis in society</i>. London: Academic Press, 1985.</p>

	4. <i>Discourse and literature</i> . Amsterdam: Benjamins. 1985. Spanish version, <i>Discurso y literatura</i> . Nuevos planteamientos sobre el análisis de los géneros literarios. Madrid, Visor, 1999.
	5. <i>Discourse and communication</i> . Berlin/New York: de Gruyter, 1985.
1987	6. <i>Approaches to discourse, poetics and psychiatry</i> . Amsterdam: Benjamins, 1987. (with Iris M. Zavala and Myriam Díaz-Diocaretz)
1988	7. <i>Discourse and Discrimination</i> . Detroit, MI: Wayne State University Press, 1988. (with Geneva Smitherman-Donaldson)
1997	8. <i>Discourse Studies. A multidisciplinary introduction</i> . 2 vols. London: Sage, 1997. Spanish translation, <i>Estudios del discurso</i> . Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 1999-2000. Polish translation, <i>Dyskurs jako struktura i proces</i> . Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
2000	9. <i>Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European Countries</i> . Klagenfurt: Drava Verlag, 2000. (with Ruth Wodak)
2004	10. <i>Communicating Ideologies. Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse and Social Practice</i> . Frankfurt/Main: Peter Lang, 2004. (with Martin Pütz and JoAnne Neff-van Aertselaer)
2007	11. <i>Racismo y Discurso en América Latina</i> . Barcelona: Gedisa, 2007. Portuguese translation, Contexto, São Paulo, 2008. English translation, Rowman & Littlefield, Lanham, MD, 2009

Forewords

1994	1. María Cristina Martínez, <i>Análisis del discurso. Cohesión, coherencias, y estructura semántica de los textos expositivos</i> . Cali (Colombia), Universidad del Valle, Editorial Facultad de Humanidades, 1994.
2003	2. Lupicinio Íñiguez Rueda (Ed.), <i>Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales</i> . Barcelona: Editorial UOC, 2003.
	3. Rosa Artigas, Joan Bellès & Maria Grau, <i>Tipotext. Una tipologia de textos de no ficció</i> . Barcelona, Direcció General de Política Lingüística. Eumo Editorial, 2003.
2004	4. Sandra Soler Castillo, <i>Discurso y Género en historias de vida. Una investigación de relatos de hombres y mujeres en Bogotá</i> . Bogotá: Caro y Cuervo, 2004.
	5. Anamaría Harvey (comp.), <i>En torno al Discurso. Contribuciones de América</i>

	<i>Latina</i> . Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, 2004.
	6. Pascal Marchand (dir.), <i>Psychologie sociale des médias</i> . Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2004.
2006	7. Adriana Bolivar (Ed.), <i>Análisis del discurso. Por qué y para qué</i> . Caracas: El Nacional, 2006.
2007	8. Helena Calsamiglia & Amparo Tusón, <i>Las cosas del decir</i> . 2a edición. Barcelona: Ariel, 2007.

Founder/Editor of:

1. *Poetics*. International Journal for the Theory of Literature. The Hague: Mouton, and later Amsterdam: North Holland. 1971-1979.

2. *TTT*. Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap (TTT. Interdisciplinary Journal for Linguistics and Discourse Studies). Deventer: Bohn, Scheltema & Holkema, and Dordrecht: Foris. 1981-1986.

3. *TEXT*. An Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse. Amsterdam/Berlin: Mouton, 1981-1997.

4. *Discourse and Society. International Journal for the study of discourse and communication in their social, cultural and political contexts*. London: Sage Publications, 1990-

5. *Discourse Studies. Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk*. London, Sage, 1999-

6. *Discurso & Sociedad*. Revista Multidisciplinaria de internet. 2005-

7. *Discourse & Communication*. London: Sage. 2007-

Board member of the following journals (selection):

1. *Critical Discourse Studies*
2. *Critical Inquiry in Language Studies*
3. *Estudios Ingleses (Spain)*
4. *Gragoata (Brasil)*
5. *Howard Journal of Communications*
6. *Journal of Intercultural Studies*
7. *Journal of Language and Politics*
8. *Medio & Jornalismo*
9. *Mots (France)*
10. *Narrative Inquiry*
11. *Poetics*
12. *Poetics Today*
13. *Pragmatics*
14. *Qualitative Research in Psychology*
15. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*

16. *Revista Signos*
17. *Written Communication*
18. *Comunicação e Sociedade*

Doctoral thesis supervised in last 12 years (selection):

Natalia Fernández (Spain), La violencia sexual contra la mujer y su representación en la prensa española. Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, 2000.

Montserrat Ribas (Spain), Discurs parlamentari i representacions socials. Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, 2002.

Zara Simões Pinto Coelho (Portugal), Drogas em Campanhas de Prevenção: dos discursos às Ideologias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

Sandra Soler (Colombia), Discurso y género en historias de vida. UB, June 2003.

Cristiane Cataldi (Brazil), Divulgación sobre transgénicos en *El País*. UPF, December 2003.

Neyla Pardo (Colombia). Representaciones sociales sobre la impunidad en la prensa colombiana. UNED, Madrid. October, 2004.

Isabel Gómez Díez (Spain), “Je n’ai pas ma bouche”. Prácticas interactivas y discursivas en el procedimiento de solicitud de asilo en Bélgica. Barcelona, UPF, September 2008. (Co-supervised with Josep Castellà)

Alon Lischinsky (Argentina). The construction of expert knowledge in popular management literature. Barcelona, UPF, noviembre 2008.

Major Research Projects

- Text Processing (Netherlands Research Council, ZWO), 1976-1980.
- Racism and Conversation (Netherlands Research Council, ZWO), 1983-1987.
- Racism at the Top (with Ruth Wodak) (Austrian Ministry of Education, 1996-2000).
- Discourse and Knowledge (Ministry of Education, Spain - Ramón y Cajal, 2001-2006)
- Discourse and Racism in Latin America (not funded)(2003-2009)
- Epistemic Strategies in Discourse, Communication and Interaction (Ministry of Education, Spain), 2009-2011.

PŘÍLOHA č. 3

ZDROJE A STRUČNÁ HISTORIE CDA

V této příloze stručně naznačím hlavní teoretické momenty, které dle Dijka (1985, 1993, 2001 aj.) umožnily vstup CDA na vědeckou scénu na konci 20. století. Není bez povšimnutí, že se Dijk ve svých textech často odvolává také na české (lépe řečeno československé) teoretiky zejména 60. let 20. století.

Dijk tvrdí, že kořeny CDA sahají až do období před více než dvěma tisíci lety. Za nejvýznamnější historický zdroj CDA totiž považuje **tradiční rétoriku** v antickém podání. Rétoriku doslova označuje za „umění hovořit“, které kromě jazykových kompetencí mluvčího vyžadovalo také přípravu, organizaci a další specifické operace založené na poznatcích o politickém a zákonném rámci veřejné promluvy. Dle Dijka hrála v dané oblasti klasická rétorika hlavní roli až do období 17. či 18. století, kdy musela uvolnit prostor pro rozvoj nových vědních disciplín, které se v době tehdejšího vědeckého boomu počínaly etablovat. Jednalo se zejména o **historickou** a **komparativní lingvistiku**, které se tím pádem stávají dalším vývojovým krokem směrem k CDA. Na tyto dvě významné disciplíny pak podle Dijka v podobném duchu navázala na počátku 20. století **strukturální analýza jazyka**. Lze konstatovat, že tyto lingvistické či jazykové výzkumy zapadají do rámce rozvoje humanitních věd – ve slova smyslu „humanities“.

Za další významný zdroj CDA považuje Dijk **ruský formalismus**, který chápe jako interdisciplinární přístup na pomezí antropologie, poetiky a lingvistiky. Největší rozvoj tohoto inspiračního zdroje je zaznamenán na konci 20. let 20. století. Významným pro CDA se však stává teprve v okamžiku vzniku překladů do dalších jazyků, zejména francouzštiny (50. a 60. léta 20. století). Totéž bychom mohli konstatovat o vlivu **českého strukturalismu** 20. a 30. let 20. století. Tyto dva proudy podle Dijka ovlivnily zejména kulturní studie Clauda Lévi-Strausse, jehož dílo je dále považováno za stěžejní pro novodobý rozvoj antropologie, poetiky a dalších směrů humanitních věd stejně jako věd sociálních. Celkově o období 60. let 20. století Dijk hovoří jako o období rozvoje nové sémiotiky a dalších teorií, **kteřé se zabývaly strukturální analýzou narativních a dalších diskurzivních forem či kulturní praxe.**

V 60. a 70. letech 20. století je dle Dijka zaznamenán přelomový okamžik, od kterého on sám datuje původ diskurzivní analýzy. V této době byly publikovány významné studie francouzských **strukturalistů** stejně jako lingvistů a sémantiků. Za všechny lze jmenovat např. **Todorova**. Za velmi významný okamžik považuje Dijk také publikování Barthesových knih, které dle mnohých položily základy nové vědní disciplíny označované jako **sémiologie**. Na tento proud pak navázali takoví autoři jako např. Eco, jejichž dílo znamenalo další přínos a posílení základny pro budoucí rozvoj CDA v podobě strukturální narativní analýzy.

Ve stejné době (1964) se dějí také významné vědecké pohyby v oblasti humanitních věd ve **Spojených státech amerických**, které s ohledem na budoucí konstituování CDA reprezentuje zejména kniha *Jazyk v kultuře a společnosti*. V ní její autor (Hymes) věnoval zvýšenou pozornost formám promluv a komunikace a to se zvláštním zřetelem na formy adresování, což později právě vedlo k rozvoji analytické diskurzivní orientace a také k posílení role tzv. etnografie řeči v **antropologii**. Byla to právě interakce mezi stoupenci strukturální lingvistiky a antropologie, která se stala pro budoucí rozvoj CDA velmi plodnou.

Vyústěním těchto studií se stala také **sociolingvistika** reprezentovaná zejména díly takových velikánů, jako byli Malinovsky, Lévi-Strauss a další. Sociolingvistika zaměřila v oblasti studia diskurzů pozornost také na sociální, kulturní a historické kontexty a proměny jazyka v nich. Tyto aspekty diskurzu začaly být díky sociolingvistice zkoumány systematicky a vytvořily novou platformu, která dala později vzniknout právě i CDA.

Na konci 60. let 20. století se v tehdejším Československu objevuje dle Dijka velmi vlivný proud **funkcionální orientace** v **lingvistice**, který se významně podílel na pozdějších formulacích CDA. Za nejvýznamnější v tomto ohledu považuje Dijk obrat pozornosti českých lingvistů (zejména Paleka) směrem k pojmům jako „téma“ nebo „obsah“ s ohledem na funkcionální studie vět. Tyto studie se staly významnými zdroji funkcionálního zkoumání jazyka ve Spojených státech amerických.

Celkově můžeme hovořit o **třech základních aspektech** historických zdrojů CDA jako samostatné disciplíny:

- Prvním je oblast deskriptivních a strukturalistických zkoumání převážně v intencích antropologie a lingvistiky.

- Druhý aspekt vnímáme v rozvoji populárních diskurzivních žánrů, jako byly lidové pohádky, mýty, příběhy a také ritualizované formy interakce.
- Třetím poznatkem o historickém rozvoji CDA je zjištění, že nezávisle na předchozích dvou existovaly také pokusy o funkcionální analýzu vět a textuální lingvistiku.

To vše vedlo dle Dijka v 70. letech 20. století k rozvoji diskurzivní analýzy stejně jako dalších studií jazyka. Právě do období let 1972 – 1974 Dijk datuje **zrod diskurzivní analýzy jako nové disciplíny**. V této době se začíná objevovat diskurzivní analýza jako nezávislá orientace výzkumu, která stojí **na pomezí a napříč několika disciplín**.

Zásadním obratem směrem k CDA bylo zaměření se na mluvený jazyk a **na funkce diskurzu v sociálních kontextech**. Stejně významným vlivem byly filosofické studie Austina a dalších, jejichž díla znamenají objev lingvistiky na poli filosofie. Díky nim začal být kladen důraz na **verbální promluvy** jako na **specifické formy sociálního jednání**. To znamenalo nastolení výzkumného požadavku v oblasti definování vět nejen z lingvistického hlediska, ale také z hlediska záměrů, hodnotových orientací a věr mluvčího, stejně jako z hlediska vztahu mezi mluvčím a posluchačem. Takový přístup znamenal novou dimenzi zkoumání jazyka z hlediska jeho **pragmatické orientace v sociálním kontextu**.

Sílicí důraz na sociální aspekty jazyka a promluv znamenaly významné rozšíření spektra zájmu výzkumníků. Do popředí se postupně dostávají otázky **paměti a mentálních reprezentací znalostí**, které do promluv v sociálním kontextu vstupují. S ohledem na požadavky tohoto, řekněme kognitivního pole zkoumání, se dalším mezníkem v rozvoji CDA až do dnešní podoby stává rozvoj **umělé inteligence** a počítačových simulací v oblasti porozumění jazyku. Toto ale Dijk zmiňuje pouze okrajově.

Jako o něco významnější prezentuje Dijk vliv interpretativní či fenomenologické sociologie reprezentované zejména díly **Garfinkela a Goffmana**. Na základě jejich poznatků došlo k posílení významu nejen jazyka, ale hlavně **dialogu** jako institucionálního prvku v sociálním kontextu. Díky interpretativní sociologii tak například vzniká studie dialogu ve školní třídě realizovaná v Anglii v roce 1975. Jak říká sám Dijk – byla to právě sociologie, která pro rozvoj CDA znamenala nesmírný přínos.

To vše jsou základní a velmi rámcové historické vlivy na současnou podobu CDA, o níž Dijk mluví jako o stádiu tzv. **normální vědy** (v Kuhnově slova smyslu – pozn. KT). Zároveň je aktuální vývoj CDA poznamenán jejím transdisciplinárním a interdisciplinárním charakterem, které Dijk ilustruje tím, že jmenuje další oblasti vědeckého bádání, které jsou nově čím dál více založeny na práci s textem a promluvou, jež jsou vnímány jako jejich hlavní reprezentace. Mezi jinými jsou to právní věda, historie, historiografie, filmová věda nebo klinická psychologie.

Důležité je připomenout si, že navzdory tvrzení Dijka z roku 1985, že CDA se ustanovila do podoby normální vědy, v současných textech nehovoří o CDA ve smyslu vědy čisté, ale spíše ve smyslu **sociálního hnutí**, které je sice postaveno na vědeckých základech, ale na rozdíl např. od své zdrojové disciplíny sociologie, chce zkoumanou skutečnost hodnotit a zároveň **měnit**.

PŘÍLOHA č. 4

LEARNING AS A FUNCTION OF LIFE – UČENÍ JAKO FUNKCE ŽIVOTA

Tato příloha je doslovným přepisem článku autorky této rigorózní práce, který je v tisku časopisu *Andragogika* v listopadu 2011. Článek obsahuje pojednání o přístupu pro Petera Jarvise k systematizaci vědeckého poznání, v jehož rámci lze nacházet místo pro českou integrální andragogiku. Tato příloha dokresluje myšlenky a předpoklady formulované zejména v kapitole 3.3 této rigorózní práce.

Úvodní poznámka

Cílem tohoto příspěvku je zprostředkovat zájemcům o téma **aktuální otázky andragogiky** postřehy ze setkání **prof. Petera Jarvise** (University of Surrey, Velká Británie), který je mnohými považován za **guru** bádání v andragogice, se studenty doktorského studijního programu *Andragogika* na FF UP v Olomouci dne 13. září 2011. Setkání a velmi plodná a inspirativní diskuse, kterou vyvolalo i následně mezi samotnými studenty, proběhlo u příležitosti hostování prof. Jarvise na Festivalu vzdělávání dospělých **Aeduca 2011** v Olomouci. Prof. Peter Jarvis načrtnul také téma, kterého se bude týkat jeho následující kniha a které autorka tohoto článku také použila jako název svého příspěvku – učení jako funkce života. Nejprve však prof. Jarvis představil východiska svého argumentu o pozici andragogiky v systému věd.

Andragogika jako věda?

Peter Jarvis prohlásil, že sám sebe považuje za **sociálního vědce**, ale v praktickém slova smyslu, nikoli ve slova smyslu akademickém, kdy dává přednost setkávání se s lidmi a rozmlouvání s nimi. Tímto argumentem ukazuje na pozici své teorie „adult education“ a „lifelong learning“ v systému vědeckého poznání. Nazývá se nejčastěji sociologem, byť zmiňuje také mnoho dalších akademických disciplín, v nichž získal vysokoškolské vzdělání a na jejichž poli realizoval četné výzkumy (např. teologie, psychologie, management a další). Jarvis v kontextu pozice a role andragogiky v systému věd odkazuje také na

praktické otázky akademických pracovišť, kde je „adult education“ (potažmo „lifelong learning“) studováno a předáváno dalším generacím studentů a zdůrazňuje ve své profesní kariéře moment, kdy byl „umístěn“ na katedru politologie, jelikož katedra „adult education“ byla na jeho univerzitě stejně jako na všech univerzitách ve Velké Británii zrušena. Tím ukazuje na svůj předpoklad, že andragogika nemůže být považována za čistou vědu v tradičním slova smyslu, jelikož např. právě ve Velké Británii již nemá místo na akademické půdě.

Olomoucké pojetí integrální andragogiky a jeho představitelé jakoby v tomto ohledu vedli s prof. Peterem Jarvisem spor. Připomeňme, že Peter Jarvis říká, že andragogika není věda, že je to **oblast praxe** a tím **oblast studia** („field of practice“ – „field of study“), kdy tvrdí, že každé zaměstnání něco takového má. Na vyšší vědecké úrovni pak pracujeme s pojmem **akademická disciplína**, která slouží jako nástroj ke studiu onoho pole praxe, je jakousi perspektivou nad oním polem praxe. Jejím typickým znakem je pak právě také to, že je legitimizována prostřednictvím vědeckého či výzkumného pracoviště na univerzitách. Další úroveň je **věda** identifikovatelná na dvou úrovních: **tvrdá věda** („hard science“ někdy říká „pure science“ – čistá věda), která věrně a objektivně popisuje realitu a **sociální věda**, která také popisuje realitu, ale k objektivitě a přesnosti se pouze přibližuje, jelikož jejím hlavním znakem je interpretace neboli fakt, že její teorie a výzkumné závěry nenabízí poznání reality jako takové, ale poznání zprostředkované lidskou perspektivou v realitě.

Pro ilustraci svého vnímání systému vědeckého poznání a pozice české andragogiky (tak jak je Jarvisovi představována v Olomouci) uvádí tento příklad: mohu mít sociologii andragogiky, mohu mít filosofii andragogiky, ale nemohu mít andragogiku sociologie, či andragogiku filosofie. Tím Jarvis ukazuje na to, že andragogika může být sama předmětem zkoumání, ale nikdy nemůže být subjektem – nositelem vědeckého výzkumu.

Účelem předloženého textu je pouze představit dílčí myšlenky z diskuse s prof. Jarvisem, nikoli vést s nimi polemiku, proto toto Jarvisovo konstatování na tomto místě ponechám bez komentáře.

Učení jako funkce života

V další části diskuse se studenty prof. Peter Jarvis představil hlavní myšlenku knihy, kterou právě začíná koncipovat a kterou bude navazovat na „výdobytky“ bádání ztělesněného dosud poslední vydanou monografií *Learning to be a Person in a Society*. Sám reflektuje, že jeho práce nikdy nekončí, že se sám ze svého bádání nadále učí a každá odpověď, kterou ve svých knihách na téma učení nachází, je pro něj zároveň další otázkou k řešení.

Dominantním tématem jeho další knihy je opět **učení**, specificky mluví o „Personal Learning“. Říká, že učení (learning) je výstupem (outcome) života, z čehož plyne, že osobnost (person) je produktem učení. Ve své předchozí knize *Learning to be a Person in a Society* dle svých slov mylně přepokládal vztah opačný, tedy že učení (se) je funkcí osobnosti. Nyní vychází z předpokladu, že **učení (se) je funkcí života**, stejně jako například fyziologické procesy.

Hlavním úkolem, který si v této chvíli prof. Jarvis dle svých slov stanovil, je definice učení jako funkce života a metod jeho pozorování. Sám říká, že tento úkol bude velmi nesnadný z mnoha důvodů. Mezi jinými hovoří o problému tzv. **pre-conscious learning**, tedy učení v období před vědomým životem. Jako příklad uvádí tlukot srdce, který jsme se naučili rozlišovat jako jeden ze základních typů zvuku a zároveň tlaku a je všeobecně považován za univerzálně rozlišitelný. Jarvis říká, že to ukazuje na existenci procesu učení ještě před narozením. Ve své knize se bude tedy zabývat i učením označovaným jako pre-conscious learning, jako jedním ze základních předpokladů a zároveň úskalí pro pozorování učení.

Dalším příkladem úskalí a zároveň výzvy pro Jarvisovu novou knihu je pojem **Mind** (mysl nebo také vědomá mysl). Jarvis říká, že lidé mají „mind“, které je zodpovědné za učení a vzdělávání. Víme, že existuje, ale nevíme, kde je umístěno, a proto nevíme, jak jej zkoumat. Proto nemůže existovat čistá věda o učení. Pokud bychom však koncept „mind“ jako základního nástroje učení pro jeho obtížnou zkoumatelnost odmítli, museli bychom základní parametr lidského učení hledat jinde. Jarvis doslova říká: pokud nevěříte v „mind“, pak je to už jedine **tělo**, které musíte vnímat jako nástroj učení. Zde pak naráží na otázku tzv. bodily learning (v češtině zpravidla uváděno jako inkorporace), které pro něj ovšem

nehraje tak významnou roli a dle Jarvisových slov má být předmětem zkoumání biologie, fyziologie aj.

Posledním významným bodem, který Jarvis v diskusi o své nové knize zmiňuje je základní proces učení, kterým je **interakce**. Tato řekněme procesuální otázka učení jako funkce života jej pak vede k základním filosofickým otázkám interakce, která se nutně zakládá na **bytí, vědomí, identitě** apod. Sám prof. Peter Jarvis v disputaci uznává, že takovou knihu bude velmi obtížné napsat, ale že rozhodně stojí za to se o to pokusit.

Závěrečné motto

Diskutovat s panem profesorem Peterem Jarvisem je vždy velmi příjemné a inspirativní. Na závěr tohoto článku si dovoluji uvést motto, které pro mě osobně vplynulo se setkání s guru našeho oboru jako nejvýznamnější a inspirovalo mě k mnohému zamyšlení:

Vraťme osobnost (person) zpátky do světa, o němž andragogika hovoří. Učení (Learning) je přece mnohem více o osobnosti než o procesu či mechanismu, kterým probíhá!

Použité zdroje

JARVIS, Peter. *Andragogika a pedagogika: přehled*. Přednáška v rámci Festivalu vzdělávání dospělých Aeduca 2011.

JARVIS, Peter. *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me*. 1st edition. London: Routledge, 2009. ISBN 0415419026.

PŘÍLOHA č. 5

LINGVISTICKÉ NÁSTROJE ANALÝZY DISKURZU

(Barker, Galasinski, 2001)

1. IDEAČNÍ FUNKCE TEXTU

- transitivity (realizovaná na základě rozlišení „účastníka“ a „procesu“ – šest typů procesů: materiální, mentální, vztahové, behaviorální, verbální, existenciální)
- slovník

2. INTERPERSONÁLNÍ FUNKCE TEXTU

- gramatický způsob (oznamovací, tázací, rozkazovací) - performativní
- metajazyk
- modalita (postoj mluvčího k tomu, co říká)
- formy projevu
- interakce a kontrola

3. TEXTOVÁ FUNKCE TEXTU

- koheze
- struktura tematu - rámce
- informační struktura

UPŘESNĚNÍ A ZÁVĚRY CDA

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Teun A. van Dijk Curriculum Vitae

Příloha č. 2 Teun A. van Dijk Přehled publikační činnosti

Příloha č. 3 Zdroje a stručná historie Critical Discourse Analysis

Příloha č. 4 Learning as a Function of Life – Učení jako funkce života

Příloha č. 5 Lingvistické nástroje analýzy diskurzu