

Dejiny edukácie dospelých

Miroslav Krystoň

Obsah

Obsah.....	2
Úvod.....	3
1. Význam, predmet a funkcie dejín andragogiky.....	4
2. Zdroje a metódy štúdia dejín andragogiky.....	8
2.1 Zdroje historického štúdia.....	8
2.2 Metódy historického štúdia.....	9
3. Historický pohľad na proces celoživotného učenia.....	12
3.1 Vývoj teórie a praxe edukácie dospelých (faktografický prehľad.....)	15
3.2 Vznik a vývoj andragogiky.....	18
3.3 Vývoj andragogického myslenia po roku 1945.....	20
ZÁVER.....	27

Úvod

Vážené študentky, vážení študenti

Predkladaný študijný text *Dejiny edukácie dospelých* bol vytvorený ako štúdijská podpora rovnomenného vyučovacieho predmetu. Andragogika je vo všeobecnosti považovaná za relatívne mladú vedu. To však neznamená, že nemá svoje historické korene a pozadie. Typickým znakom andragogiky je jej úzke prepojenie na spoločenskú prax. V tomto kontexte sa formovali aj teoretické koncepty, ktoré tvoria základnú poznatkovú bázu vedeckého skúmania procesu výchovy a vzdelávania dospelých.

Cieľom tohto textu je snaha o deskripciu a systemizáciu základných poznatkov súvisiacich s historickým vývojom procesu edukácie dospelých a jeho odrazom v edukologickej – andragogickej teórii.

Obsah textu je koncipovaný ako faktografický prehľad dôležitých a významných javov a procesov, ktoré ovplyvnili vývoj andragogického myslenia v jednotlivých historických etapách. Deskriptívny charakter tohoto textu vám poskytne základnú orientáciu v problematike, ale komplexnejšie pochopenie jej zákonitostí prirodzene vyžaduje ďalšie systematické štúdium.

Miroslav Krystoň

1. Význam, predmet a funkcie dejín andragogiky.

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- vnímať význam štúdia dejín andragogiky,
- uvedomiť si interdisciplinárny charakter takéhoto štúdia,
- chápať komplementaritu historického vývoja andragogickej praxe a teórie,
- vysvetliť obsah základných funkcií dejín andragogiky.

Prirodzenou súčasťou vnútornej štruktúry každej vedy je aj disciplína (disciplíny), ktoré sa zaoberajú jej historickým vývojom. Etablovanie a rozvoj takýchto vedných disciplín nie je samoúčelný. Ich úlohou je na základe vedeckého skúmania identifikovať a analyzovať javy, fakty a procesy, ktoré sa historicky vyskytli na ceste k súčasnému stavu existencie toho, čo daná veda skúma. Zmyslom takéhoto skúmania nie sú len parciálne faktografické poznatky o významných autoroch, ich dielach, inštitúciách, dokumentoch a pod. Takáto faktografia predstavuje len základnú „hmotu“, poznatkový aparát, teda obsah, ktorý je potrebné následne systematicky analyzovať s cieľom odhaliť vzťahy a súvislosti, ktoré primárne, či sekundárne historický vývoj ovplyvnili. Rovnako dôležité je aj uvedomenie si skutočnosti, že historické javy nemožno skúmať izolovane, t. j. bez poznania a akceptácie širších spoločenských, kultúrno-politických, ekonomických a iných súvislostí, v ktorých sa tieto javy vyskytli a ktorými boli determinované. Ide teda o uplatnenie tzv. „konkrétno-historického“ prístupu, ktorý vníma historické javy v dobových súvislostiach. V tomto kontexte štúdium špecifickej histórie výchovy a vzdelávania dospelých vyžaduje interdisciplinárny prístup založený na primeranej úrovni poznania z oblasti filozofie, spoločenských a humanitných vied.

V. Jůva (2007) konštatuje, že dejiny pedagogiky a andragogiky (pozn. autora) sa najčastejšie prelínajú s:

- všeobecnými dejinami,
- dejinami kultury,
- dejinami filozofie,
- dejinami sociológie,
- dejinami psychológie,
- dejinami lekárstva a medicíny,
- dejinami beletrie – krásnej literatúry,
- dejinami športu a telovýchovy ako aj
- dejinami ďalších vied a technických odborov.

Na **význam štúdia histórie (dejín) výchovy a avzdelávania dospelých a andragogického myslenia** poukazuje V. Prusáková (2005), ktorá ich považuje za jednu z najdôležitejších andragogických teoretických disciplín, ktorej zámerom je ukázať pôvod súčasných teórií a koncepcií, odkrytie skutočných kultúrnych a národných odkazov, posolstiev pre oblasť výchovy a vzdelávania, vývoj inštitúcií a ich inšpiratívnych odkazov (ktoré často nemohli byť zrealizované). História vzdelávania dospelých teda odkrýva spoločensko-ekonomické, kultúrne a civilizačné súvislosti vývoja vzdelávania dospelých.

V andragogickej teórii, ale aj v akademickej praxi môžu študenti odboru andragogika naraziť na určitý **terminologický problém** súvisiaci s **rôznym označením – názvom** disciplíny (vyučovacieho predmetu) zameraného na historické aspekty teórie a praxe edukácie dospelých. V relevantných odborných publikáciách sú používané názvy ako:

- „Dejiny pedagogiky dospelých“ (Gallo, Škoda, 1986),
- „Dejiny výchovy a vzdelávania dospelých“ (Pasiar, 1975, Malach, 2005),
- „Dejiny andragogiky“ (Palán, 2003; Veteška, 2016),
- „História vzdelávania dospelých a andragogického myslenia“ (Prusáková, 2005).

Súhrnne je možné konštatovať, že vyššie uvedená terminologická nejednotnosť odráža jednak dobový kontext rozvoja andragogickej teórie, ale do určitej miery aj legitímnu autorskú autonómiu jej jednotlivých predstaviteľov.

Na základe obsahovej a komparatívnej analýzy rôznych prístupov môžeme vcelku jednoznačne definovať **predmet** dejín andragogiky, ktorým je:

- a) skúmanie zákonitostí vzniku a vývoja výchovy a vzdelávania dospelých (výchovno-vzdelávacej praxe) a dejín organizácií a inštitúcií, v ktorých sa táto prax realizovala a realizuje a ktoré sa na jej realizácii rozličným spôsobom zúčastňujú,
- b) skúmanie dejín andragogických teórií (Gallo, Škoda, 1986).

Dejiny andragogiky sa tak, vo vzájomnej komplementarite, orientujú na vedecký výskum historického vývoja **praxe edukácie dospelých ako aj teórie, ktorá s touto praxou súvisí (tj. andragogiky).**

Ako uvedieme neskôr, dejiny andragogiky veľmi úzko súvisia s dejinami pedagogiky. Tento fakt nám, okrem iného, umožňuje aj aplikáciu, resp. transformáciu **základných funkcií** dejín pedagogiky do oblasti andragogickej teórie. V. Jůva (2007) vymedzuje nasledovné **základné funkcie**:

- 1) z vedeckého pohľadu je to osobitne **funkcia teoretická**, ktorá umožňuje poznať podstatu edukácie a jej historické premeny (v tomto smere sa dejiny andragogiky stávajú hlavným východiskom pre spracovanie všeobecnej andragogiky a ďalších systematických andragogických disciplín). Všeobecne môžeme konštatovať, že zrejme nenájdeme výskumný problém, ktorý by nemal svoju historickú dimenziu. Teoretická funkcia dejín andragogiky naberá na význame v podmienkach pluralistickej spoločnosti, kde história andragogiky predstavuje jeden z kľúčových zdrojov komparatívneho andragogického myslenia. Ide o také chápanie dejín andragogiky, kde do popredia vystupujú predovšetkým problémy – paradigmy, koncepcie, princípy – a nielen životopisy významných osobností.
- 2) S teoretickým významom úzko súvisí **funkcia prognostická**, ktorá zdôrazňuje, že dejiny andragogiky sú zdrojom podnetov, skúseností a varovania pri tvorbe nových modelov edukačnej praxe a jej jednotlivých súčastí (kurikulárnych dokumentov, princíпов, metód, foriem atď.) .
- 3) Popri teoretickej a prognostickej funkcii dejín andragogiky je v neposlednom rade významná tiež jej **funkcia propedeutická**. Tá býva

predovšetkým charakterizovaná ako pomoc pri rozvoji andragogického myslenia a kreativity, ako určitý kľúč k pochopeniu súčasného stavu andragogickej teórie a praxe, aj ako možnosť rozšírenia všeobecného rozhľadu pochopením hlbších filozofických, kultúrnych i politických koreňov najvýznamnejších svetových i národných edukačných koncepcií. Slúži teda pre prípravu a ďalší rozvoj lektorov, tútorov, poradcov a ostatných kategórií andragogických pracovníkov.

Úlohy:

1. Porovnajte vyššie uvedené definície predmetu dejín andragogiky (pedagogiky) s inými literárnymi prameňmi.
2. Vypracujte zoznam zdrojov, v ktorých by ste sa, podľa vás, mohli stretnúť s odkazmi na dejiny andragogiky.
3. Pokúste sa charakterizovať obsah pojmov: andragogická teória a andragogická prax..

Doporučená študijná literatura:

BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5

GALLO, J; ŠKODA, K. 1986. *Dejiny pedagogiky dospelých*. Bratislava: SPN 267 s.

JŮVA, V. sen. & jun. 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5

MALACH, J.; ZAPLETAL, B. 2005. *vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: PF OU. 132 s. ISBN 80-7368-043-2

PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ JAK. 199 s. ISBN 80-86723-03-8

PASIAR, Š. 1975. *Dejiny výchovy dospelých na Slovensku*. Bratislava: Obzor 295 s.

PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky - I*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2

VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9

2. Zdroje a metódy štúdia dejín andragogiky.

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- uvedomiť si potrebu štúdia dejín andragogiky z rôznych zdrojov,
- vedieť tieto zdroje identifikovať a klasifikovať,
- orientovať sa v systéme rôznych metód historického výskumu..

2.1 Zdroje historického štúdia

Pri štúdiu (vedeckom i akademickom) historických súvislostí výchovy a vzdelávania dospelých výskumník i študent využíva široké spektrum rôznych **informačných zdrojov**. Tieto zdroje môžu mať rozličnú podobu, charakter a pôvod. Vo všeobecnosti rozlišujeme:

1. primárne zdroje (pramene) - ide o diela významných klasikov andragogiky a pedagogiky, resp. diela filozofov, ktorí sa v rámci svojich, širšie koncipovaných, prác vyjadrovali aj k otázkam výchovy a vzdelávania dospelých, resp. k problematike celoživotného vzdelávania (napr: Platon, Aristoteles, Xenofon, Quitilianus, Tomáš Akvínsky, T. More, Erasmus Rotterdamský, F. Rabelais, F. Bacon, J.A. Komenský, J. Locke, R. Descartes, J.F. Herbart, A. Kapp, N.F.S. Grundtvig, J. Stuart, E. Medynskij, J. Dewey, E.L. Thorndike, H. Hanselmann, F. Pöggeler, T. ten Have, M.S. Knowles, L. Tuross,). Aj keď už klasici renesancie zdôrazňovali, že vzdelávať sa treba najmä „ad fontes“, teda z originálnych literárnych prameňov, je pochopiteľné, že z rôznych príčin sa pri štúdiu dejín andragogiky efektívne a legitímne využívajú aj iné zdroje.

2. sekundárne pramene: - parafrázujúc V. Jůvu môžeme konštatovať, že osobitný význam, v tomto kontexte, majú monografie o významných andragógoch (pedagógoch) a inštitúciách, ktoré budúcich odborníkov

v oblasti edukácie dospelých vedú k zamysleniu, ale aj k hľadaniu vlastného vyučovacieho (edukačného) štýlu. Podnetné je aj štúdium prác, ktoré sa zaoberajú dejinami významných edukačných problémov (ciele a obsah výchovy a vzdelávania a ich premeny, princípy a zásady edukácie dospelých, jej procesuálne aspekty – formy a metódy...). Inšpiratívny potenciál majú komparatívne (porovnávacie) štúdie hodnotiace prínos rôznych edukačných modelov, ako aj štúdie syntetické – zamerané na vývoj výchovy a vzdelávania. Tieto zdroje umožňujú študujúcim získať nie len prehľad, ale aj potrebný nadhľad a perspektívu.

Základnú orientáciu vo vývoji andragogickej teórie a praxe prinášajú aj vysokoškolské texty: učebnice, skriptá, učebné texty. V týchto zdrojoch je spravidla v koncentrovanej (viac deskriptívnej t.j. popisnej podobe) spracovaný a prezentovaný základný faktografický materiál, ktorý má slúžiť ako východisko k hlbšiemu, analytickému štúdiu.

Konkrétnym príkladom stručného sekundárneho prameňa k štúdiu dejín andragogiky je aj tento text.

2.2 Metódy historického štúdia

Pojem metóda (z gr. *methodos*) vo všeobecnosti označuje spôsob, cestu, prostredníctvom ktorej možno dosiahnuť určitý cieľ. Vo vede metódy predstavujú plánovitý, systematický postup smerujúci k objaveniu nových vedeckých poznatkov.

Autori Zounek; Šimáně (2014) v uvedenom kontexte **metódu historického výskumu** (štúdia) definujú ako **súhrn prostriedkov a pracovných postupov používaných k získaniu poznatkov o minulosti**.

V odbornej literatúre sa stretávame s pomerne bohatou a rôznorodou klasifikáciou metód historického výskumu. Patria k nim:

- **priama metóda** – ide o najfrekvencovanejšiu metódu. Jej podstatou je získavanie historických faktov priamym štúdiom prameňa, ktorý tieto fakty

obsahuje. Používa sa pri jednoduchej deskripcii (popise) danej historickej skutočnosti. Odpovedá na otázky: *Kto to bol? Čo to bolo? Kedy sa to stalo?*

- **nepriama metóda** – je využiteľná v prípadoch, keď sa k určitej historickej udalosti, alebo javu nezachovalo dostatok priamych zdrojov. Vtedy je možné a potrebné skúmať (študovať) iné zdroje, pri dodržaní podmienky, že tieto poskytujú informácie zodpovedajúce predmetu skúmania (štúdia). Takýmito zdrojmi môžu byť rôzne správy, zápisnice, dobové komentáre a pod. nepriama metóda môže priniesť odpovede na otázky: *Prečo sa to stalo? Prečo to tak bolo?*

- **progresívna metóda** – umožňuje štúdium javov v chronologickej postupnosti, t.j. od starších k novším udalostiam. V andragogike napríklad vývoj inštitúcií špecificky orientovaných na vzdelávanie dospelých, resp. vývoj príslušnej legislatívy a pod.

- **retrospektívna metóda** – je založená na opačnom princípe ako progresívna metóda. Využíva sa vtedy, keď nemáme k dispozícii dostatok zdrojov z obdobia, ktoré chceme skúmať (študovať) a preto musíme použiť informácie z obdobia, ktoré nasledovalo (napr. stredoveké kroniky použijeme na štúdium udalostí v rannom kresťanstve).

- **štatistická metóda** – využíva sa pri skúmaní kvantitatívnych charakteristík historických javov (množstvo, frekvencia...)

- **geografická metóda** – umožňuje zisťovanie výskytu historických javov na určitom území (štáte, regióne).

- **komparatívna (historicko-porovnávací) metóda** – ide o pomerne náročnú metódu, ktorá vyžaduje rešpektovanie základných zásad komparatistiky: *porovnávať môžeme len to, čo je porovnateľné, musíme mať jasne stanovený cieľ porovnávania (chceme hľadať zhody, alebo rozdiely...), kritériá, na základe ktorých chceme javy komparovať musia byť jasne a vopred stanovené...*

- **biografická metóda** – zahŕňa dve koncepcie:

- *individuálna biografia*: skúma život jednotlivca v jeho širokých súvislostiach (život a názory osobností),

- *skupinová biografia*: umožňuje odhaliť personálne (osobnostné) pozadie udalostí, za ktorými stála určitá identifikovateľná skupina ľudí. Napríklad čo mali spoločné zakladatelia vzdelávacích spolkov v období osvietenstva, z akej society sa formovali, aké bolo ich vierovyznanie a pod. (text uvedenej podkapitoly bol spracovaný voľne podľa: Zounek, Šimáně, 2014, s. 50 – 59). Záverom tejto časti je potrebné zdôrazniť všeobecnú metodologickú zásadu, podľa ktorej **neexistuje jedna – univerzálne najlepšia metóda**. Naopak, len ich funkčná kombinácia umožňuje komplexné poznanie jednotlivých javov a procesov. Výber konkrétnej metódy (metód) je vždy determinovaný: cieľom skúmania, obsahom skúmanej problematiky, materiálnymi a inými dostupnými prostriedkami a v neposlednom rade aj odbornou erudíciou a skúsenosťami výskumníka.

Úlohy:

1. Vyhľadajte (v knižnici, v elektronických databázách...) 1 priamy a 1 nepriamy zdroj pre štúdium vývoja andragogickej teórie alebo praxe edukácie dospelých.
2. Uvedte vlasný príklad využitia progresívnej a retrospektívnej metódy.
3. Vyhľadajte 1 odbornú andragogickú štúdiu, ktorá má charakter individuálnej biografie.

Doporučená študijná literatúra:

ZOUNEK, J.; ŠIMÁNĚ, M. 2014. *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství*. Brno: Masarykova Univerzita. 89 s. ISBN 978-80-2010-6945-9.

JŮVA, V. sen. & jun. 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5

KULICH, J. 1999. *Komparativní studium andragogiky*. Olomouc: Andragogé a Katedra sociologie a andragogiky. 76 s.

3. Historický pohľad na edukáciu dospelých v kontexte celoživotného učenia

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní::

- vnímať učenie ako prirodzenú súčasť života človeka,
- identifikovať spoločenské a filozofické pozadie názorov podporujúcich celoživotné učenie v historickom prehľade
- rozumieť historickému vzťahu pedagogiky, andragogiky a iných vedných disciplín, ktoré ovplyvnili vývoj andragogického myslenia,
- mať základný prehľad o významných teoretikoch edukácie dospelých a ich dielach.

Z predchádzajúceho štúdia viete, že učenie je univerzálna schopnosť človeka produktívne vytvárať alebo meniť svoje predstavy, zvyky, správanie, schopnosti a zručnosti (Beneš, 2014). Tak isto by vám malo byť známe, že výchova a vzdelávanie (edukácia) je spôsobom zámerného učenia (sa). V zmysle vyššie uvedenej, všeobecnej definície procesu učenia je zrejmé, že učenie sprevádza celú fylogézu, ale aj ontogézu človeka. Z fylogenetického hľadiska (vývoj človeka ako živočíšneho druhu) je učenie priamo spojené s rozvojom ľudskej spoločnosti. Učením človek dokázal nielen reagovať na podnety prírodného a sociálneho prostredia, ale postupne prenikal do ich podstaty a dokázal ich aj aktívne ovplyvňovať a meniť. V tomto procese človek mení i seba samého. Kontinuálny spoločenský pokrok neustále generuje zmeny, na ktoré človek musí reagovať. Z ontogenetického hľadiska (individuálny, psychický vývoj jednotlivca) učenie predstavuje celoživotný (biodromálny)

proces. Človek sa učí počas celého svojho života, bez ohľadu na fyzický vek. Integrálnou súčasťou procesu celoživotného učenia je aj výchova a vzdelávanie dospelých. Ako sme už naznačili, z hľadiska reálnej životnej praxe je edukácia v dospelosti vitálnou nevyhnutnosťou a ako taká sa postupne stala aj predmetom spoločenského záujmu.

Prvé zmienky o potrebe celoživotného učenia pochádzajú už zo **staroveku**. V tejto súvislosti sa najčastejšie spomína starogrécky filozof a spisovateľ **Xenofón** (asi 428 – 354 p. n. l.), ktorý vo svojom historickom spise **O Kýrovom výchovaní** („Kýrú paideiá“) na príklade života perzského kráľa Kýra II. Veľkého opísal aj vlastné názory na charakter výchovy a vzdelávania úspešného panovníka v jednotlivých životných etapách (8 kníh). Idea celoživotného učenia, resp. vzdelávania rezonuje aj v dielach ďalších, oveľa významnejších a známejších antických filozofov (Sokrates, Platón, Aristoteles...).

Tieto myšlienky sa prirodzene rozvíjajú aj v ďalších historických epochách. Treba povedať, že v niektorých sú prezentované len okrajovo, ako súčasť širších ideologických konceptov, v iných sú formulované explicitné, ako integrálna zložka filozofických či svetonázorových koncepcií. Príkladom tohto druhého prístupu je nový pohľad na význam celoživotného učenia, resp. vzdelávania sa formulovaný v období **renesancie**. Zmeny, ku ktorým dochádza najmä v období 14. – 16. storočia v Európe zasiahli postupne takmer všetky oblasti hospodárskeho i spoločenského života. Meštianstvo, ako nový, progresívny prvok na sociálnej scéne si hľadá a následne formuluje vlastný životný ideál. Zreteľne inšpirovaný antickou kalokagatiou (harmonickým rozvojom telesnej a duševnej krásy) sa takýmto ideálom stáva **človek všestranný** („homo universalis“). Takéhoto človeka charakterizuje túžba prežiť svoj život naplno a aktívne „práve tu a práve teraz“. V tomto základnom ideovom rámci, podporenom hospodárskym rozmachom, vzniká **renesančný humanizmus**. Táto životná filozofia, ktorej základným znakom je orientácia na človeka nachádza svoj odraz aj v oblasti výchovy a vzdelávania. V rámci myšlienok o novom usporiadaní a charaktere spoločnosti je „znovuobjavená“ aj

hodnota výchovy a vzdelávania. V dielach renesančných humanistov (F. Rabelais, T. Moore, J. L. Vives, T. Campanella, E. Rotterdamský a mnohí ďalší) sa stretávame nielen s meniacim sa pohľadom na ciele a obsah edukácie či inováciami v oblasti jej procesuálneho a inštitucionálneho zabezpečenia. Možno konštatovať, že vo viacerých týchto prácach jasne rezonuje aj myšlienka celoživotného vzdelávania.

Nebola to však len filozofia, resp. literatúra, ktorá poukazovala na potrebu učenia sa po celý život. Významným spôsobom do tejto oblasti zasiahli aj oveľa pragmatickejšie činitele. Jedným z takýchto činiteľov, ktorý mal masívny rozsah bola aj **priemyselná revolúcia**. Napriek svojmu názvu nie je možné priemyselnú revolúciu a jej dôsledky zredukovať len na hospodársku sféru. Zmeny v charaktere výroby sa veľmi rýchlo prejavili aj v oblasti sociálnej existencie človeka, oblasť výchovy a vzdelávania nevyvímajúc. Zavádzanie nových technických a technologických postupov do výroby automaticky generovalo potrebu permanentného zvyšovania si kvalifikácie, resp. inovácie pracovných zručností t. j. potrebu ďalšieho odborného vzdelávania. Priemyselná revolúcia znamenala i zmenu životného štýlu. Naturálny spôsob života je v masívnom merítke vystriedaný tzv. priemyselným rytmom, ktorý charakterizuje zreteľné oddelenie pracovného a mimopracovného času, z ktorého postupne vzniká čas voľný. Dnes všeobecne prijímaná teória o historickom vývoji voľného času vychádza z tézy, že voľný čas v dnešnej podobe a ponímaní je produktom zmien, ktoré charakterizujú civilizáciu zrodenú práve z priemyselnej revolúcie. Voľný čas sa pomerne rýchlo stal aj časom pre špecifickú oblasť výchovy a vzdelávania detí, mládeže ale aj dospelých. V súvislosti s premyslenou revolúciou nemožno opomenúť ani edukačné aktivity reagujúce na jej negatívne sociálne dôsledky. V tomto smere sa začína intenzívne rozvíjať oblasť sociálno-výchovnej práce, reprezentovaná najmä činnosťou rôznych, týmto smerom orientovaných organizácií a inštitúcií (spolky, združenia neskôr aj politické subjekty a pod.).

Priamym predchodcom súčasného ponímania významu celoživotného vzdelávania, resp. učenia sa je myšlienkové hnutie ukotvené najmä v období 18. storočia, ktoré do histórie vstúpilo pod všeobecným názvom **osvietenstvo**. Všeobecnou charakteristikou doby osvietenstva je úsilie o rozvoj slobodného vedeckého a filozofického myslenia, o prevahu rozumu a osvety nad tmárstvom a spiatočnosťou.

V priebehu 18. a 19. storočia dochádza vo svete k zásadným sociálno-ekonomickým zmenám, ktoré, nezriedka v dramatickej podobe, vyvrcholili v storočí dvadsiatom a pokračujú aj v našom miléniu.

Vo všeobecnosti je teda možné konštatovať, že aj keď vedecké potvrdenie a spoločenská podpora konceptu celoživotného učenia je záležitosťou najmä uplynulých dekád, v celom doterajšom historickom vývoji táto myšlienka rezonuje a nachádza svoj odraz vo filozofických a historických prácach. Faktografický prehľad najvýznamnejších osobností, ich diela, resp. základná charakteristika inštitúcií, ktoré poznamenali historický vývoj andragogického myslenia tvoria obsah nasledujúcej časti tohoto textu.

3.1 Vývoj teórie a praxe edukácie dospelých (základný faktografický prehľad)

Ako sme už naznačili, výchova a vzdelávanie dospelých ako neoddeliteľná súčasť celoživotného učenia charakterizuje celý fylogenetický vývoj ľudského druhu. Na určitom stupni tohto vývoja sa stáva aj predmetom záujmu mysliteľov, ktorí vo svojich prácach reflektujú podmienky sociálneho života (antická filozofia). Poukázali sme aj na fakt, že i v ďalších historických etapách sa výchova a vzdelávanie dospelých objavuje vo viacerých filozofických konceptoch a to spravidla ako súčasť širších úvah o potrebe, význame a charaktere edukácie ako jednej z najdôležitejších spoločenských činností.

S nástupom novoveku (renesancia) však dochádza k vnútornej diverzifikácii filozofie, ktorá dovedy predstavuje univerzálnu vedu o svete, spoločnosti a človeku. Snaha hlbšie preniknúť do podstaty prírodných i sociálnych javov prináša so sebou množstvo nových poznatkov čo následne generuje vznik samostatných vedných disciplín. V rámci tohto procesu sa postupne etabluje aj **pedagogika** ako veda o výchove a vzdelávaní človeka. Jej zrod a ďalší rozvoj nezmazateľne svojim dielom poznamenal **Jan Amos Komenský** (1592-1670). Z hľadiska rozvoja teórie edukácie dospelých je potrebné zdôrazniť, že J. A. Komenský bol prvý, kto prišiel s prepracovaným konceptom celoživotného učenia a koniec koncov aj s konceptom učiaceho sa sveta, s teóriou individualizácie vzdelávania, so zásadou vzdelávania všetkých sociálnych skupín i národov bez akejkoľvek diskriminácie, vrátane diskriminácie vekovej (Palán, 2003). Otázky výchovy a vzdelávania dospelých J. A. Komenský najpodrobnejšie rozpracoval vo štvrtom diele spisu *Obecná porada o nápravě věcí lidských* („De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“ – 1645-1670), ktorý nazval **Vševýchova** („Pampaedia“). Dospelosť vo Vševýchove predstavuje obdobie „mužného veku“, ktoré je okrem telesného vzrastu charakterizované aj začiatkom výkonu povolania, na ktoré sa človek pripravil. Otázky výchovy a vzdelávania dospelých t. j. „školy mužného veku“ sú rozpracované v 13. kapitole Vševýchovy.

K intenzívnejšiemu rozvoju edukácie dospelých v teoretickej i praktickej rovine dochádza v **19. storočí**. Už na jeho začiatku anglický lekár **Thomas Pole** vydáva svoju knihu *Dejiny vzniku a vývoja škôl pre dospelých* (Bristol, 1814), v ktorej bol po prvý krát použitý samotný termín *výchova a vzdelávanie dospelých* („adult education“).

Významnou osobnosťou, ktorá svojimi názormi ale i praktickou činnosťou obohatila oblasť výchovy a vzdelávania dospelých bol **Nikolai Frederik Severin Grundtvig** (1783-1872). Tento dánsky humanista a osvietenec je autorom idey osvietenia ľudí, ľuďmi a pre ľudí prostredníctvom svetla poznania („folkeoplysning“). Cieľom výchovy a vzdelávania dospelých v tejto koncepcii je

prispieť k sebaformovaniu sebavedomých, slobodných a osvietených ľudí, ktorí sú si vedomí svojej zodpovednosti a aktívne sa zúčastňujú všetkých aspektov tvorby demokratickej spoločnosti (Čornaničová, 2002).

Aj pre širšiu verejnosť sa stal Grundtvig známy najmä tým, že sa aktívne zaslúžil o vznik **ľudových vysokých škôl** („folkehojskoler“), ktoré sa od polovice 19. storočia stali významným reprezentantom ľudového vzdelávania v Európe.

Právo na vzdelanie (ako jeden z dôsledkov revolučným zmen), požiadavka na zvyšovanie vzdelanostnej úrovne, spolu s rastúcim hospodársko-priemyselným rozvojom našli svoj odraz v podobe vzniku **inštitúcií pre vzdelávanie dospelých** aj v niektorých ďalších európskych krajinách. Okrem ľudových vysokých škôl to boli predovšetkým **univerzitné extenzie**, ktoré začali vznikať v Anglicku. Pri zrode univerzitných extenzií stál vysokoškolský učiteľ cambridgeskej univerzity **James Stuart**, ktorý začal organizovať cykly prednášok pre robotníkov a ich ohlas viedol k tomu, že v roku 1873 bol univerzitou v Cambridge prijatý jeho projekt a z profesorov tejto univerzity vznikla osobitná komisia pre organizovanie prednášok, označených ako univerzitné extenzie, ktoré boli orientované na širšie spoločenské vrstvy obyvateľstva (Škoda, 1999). Podľa ich vzoru začali univerzitné extenzie vznikať aj v stredoeurópskom regióne. O popularizáciu vedeckých poznatkov sa od roku 1898 snažili aj univerzitné extenzie založené v Prahe, ktoré vznikli za výraznej podpory T. G. Masaryka. Všetky vyššie uvedené skutočnosti dokumentujú fakt, že problematika výchovy a vzdelávania dospelých našla najmä v priebehu 19. storočia (pri akceptácii významného prínosu J. A. Komenského) reálnu odozvu v edukačnej teórii a praxi. Je však tiež pravdou, že vo všeobecnosti (opäť s výnimkou J. A. Komenského) dominoval predpoklad, že dospelí sa učia rovnakým spôsobom ako deti. Kerózii tohto postulátu dochádza až v 20. storočí.

3.2 Vznik a vývoj andragogiky

Vývoj v oblasti teoretickej reflexie edukačnej reality ako aj dynamika samotnej výchovno-vzdelávacej praxe v priebehu 20. storočia ukázali potrebu výstavby vied o výchove z hľadiska celoživotného vzdelávania, ktorá by pri rozvoji teórie, utváraní jej pojmového aparátu plne rešpektovala osobitosti jednotlivých etáp životnej cesty človeka, ale popri tom aj to, čo je z hľadiska výchovy a vzdelávania pre všetky etapy spoločné (Prusáková, 2005). V tomto obsahovom kontexte sa postupne etabluje aj **andragogika** ako teória edukácie dospelých. Vývoj tejto vednej disciplíny nebol ani jednoduchý ani priamočiary (čo platí dodnes).

Pojem andragogika po prvý krát použil nemecký vysokoškolský učiteľ **Alexander Kapp** vo svojom diele „*Platónovo učenie o výchove*“ z roku **1833**. Pokúsil sa v ňom definovať náuku o vzdelávaní dospelých ako disciplínu odlišnú od pedagogiky. Tento pokus však nenašiel pozitívnu odozvu v odborných pedagogických kruhoch. Striktne ho odmietol aj J. F. Herbart s odôvodnením, že predmetom výchovy musia byť deti a akýkoľvek výchovný zásah v dospelosti by mohol narušiť autonómiu a integritu osobnosti dospelého človeka. A tak, vďaka Herbartovej autorite, zostal pojem andragogika na mnoho desaťročí v zabudnutí (Palán, 2003). Opätovne sa s ním stretávame až po prvej svetovej vojne (1914-1918), presnejšie v prvej polovici 20-tych rokov minulého storočia. K jeho renesancii prispeli napríklad:

Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973)

- V roku **1921** vo výročnej správe nemeckej Akadémie práce poukázal na špecifiká (rozdiely) vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže a edukácie dospelých. Jeho význam a osobnú angažovanosť v oblasti andragogickej teórie a praxe dokumentuje aj skutočnosť, že vykonával funkciu

viceprezidenta **Svetovej asociácie pre vzdelávanie dospelých** (založená v roku 1919).

Eugen (Jergenij) **Nikolajevič Medynskij** (1885-1957)

- Ruský pedagóg, ktorý v rámci objasňovania teórie mimoškolského vzdelávania zdôvodňoval, že pedagogika je veda o výchove detí a nie človeka. Andragogiku (teóriu mimoškolského vzdelávania) chápal, popri pedagogike, ako druhú súčasť vedy o výchove ľudí (antropogogika). Tieto svoje názory publikoval v roku **1923**.

K rozvoju základov andragogickej teórie v širšom kontexte, v medzivojnovom období prispeli aj **poznatky iných vied**. Podstatnú úlohu v tomto smere zohrali poznatky modernej **psychológie**. Išlo najmä o výsledky vedeckého bádania v oblasti docility (vzdelávateľnosti) človeka v dospelom veku. V tejto súvislosti rozvoj teórie a praxe výchovy a vzdelávania dospelých výrazne ovplyvnil **Edward Lee Thorndike** (1874-1949). Pri experimentálnom skúmaní učenia (sa) dospelých sa Thorndike zameril predovšetkým na problém vzťahu veku a vzdelávateľnosti, na schopnosť učiť sa, na to, ako sa špecificky prejavuje vzdelávateľnosť v rôznych oblastiach štúdia a pod. Na základe svojich výskumov dospel k presvedčeniu, že nižšia schopnosť vzdelávania dospelého človeka môže byť kompenzovaná jeho hlbšími záujmami a silnejšou vôľou. K najvýznamnejším Thorndikeovým prácam v oblasti teórie výchovy a vzdelávania dospelých patria: „*Učenie sa dospelých*“ (1928), „*Zájmy dospelých*“ (1935). Otázkam ďalšieho vzdelávania sa venoval aj predstaviteľ pragmatickej filozofie, psychológie a pedagogiky **John Dewey** (1859-1952). Najmä vo svojom diele „*Demokracia a výchova*“ (1916) poukázal, v zmysle pragmatickej edukačnej filozofie, na význam skúseností v procese celoživotného učenia (sa). Dielo J. Deweya výrazne ovplyvnilo aj ďalšieho významného predstaviteľa teórie edukácie dospelých v USA, ktorým bol **Eduard Christian Lindeman** (1885-1953). Bol to práve on, kto sa do teórie vzdelávania dospelých pokúsil zaviesť pojem andragogika. Jeho práca „*Význam edukácie dospelých*“ z roku 1926 (v tom istom roku bola založená aj *Americká asociácia*

pre edukáciu dospelých) priniesla mnoho podnetov pre ďalší rozvoj andragogiky v USA. E. C. Lindeman sformuloval kľúčové predpoklady pre dospelých učiacich sa:

- Dospelí sú motivovaní učiť sa, pretože majú potreby a záujmy, ktoré sa uspokojujú prostredníctvom učenia sa.
- Dospelí sa pri učení orientujú predovšetkým na samotný život.
- Skúsenosť je najcennejším zdrojom pre učenie sa dospelých.
- Dospelí majú silnú potrebu sebariadenia.
- Individuálne rozdiely medzi ľuďmi sa s rastúcim vekom zväčšujú.
- Orientácia dospelých na učenie sa vychádza z reálneho života (Dvořáková, Šerák, 2016).

Z celého radu autorov, ktorí v prvej polovici 20. storočia prispeli k budovaniu modernej teórie edukácie dospelých môžeme spomenúť mená ako:

Paul Natorp – predstaviteľ sociálnej pedagogiky, ktorý teoreticky rozvíjal otázky sebvýchovy dospelého človeka; **Robert Livingstone** – zaoberal sa otázkami edukačného zhodnocovania voľného času; jeho menovec **Richard Winn Livingstone** – presadzoval tézu, že namiesto predlžovania školského vzdelávania je potrebný rozvoj vzdelávania dospelých; **Wilhelm Flitner** – analyzoval hlavné funkcie a úlohy vzdelávania dospelých.

3.3 Vývoj andragogického myslenia po roku 1945

Zásadnou udalosťou, ktorá v globálnom rozmere ovplyvnila vývoj spoločnosti v druhej polovici 20. storočia bola **2. svetová vojna** a jej devastačný dopad na hospodárske, sociálne, kultúrne i politické systémy zainteresovaných krajín. Snaha o rýchlu rekonštrukciu týchto systémov akcelerovala, okrem iného, aj potrebu kvalifikovaného ľudského potenciálu a tiež nastolila potrebu plnohodnotného života v demokratickej spoločnosti ako určitej kompenzácie vojnou traumatizovanej populácie. Mnoho ľudí tiež začalo eufóriu z mieru a slobody spájať s možnosťou vlastnej edukačnej sebarealizácie. Spoločenské

požiadavky a individuálne potreby tak vytvorili synergický efekt vytvárajúci vhodné podmienky pre rozvoj segmentu edukácie dospelých. V tomto dobovom kontexte dochádza aj k ďalšiemu intenzívnemu rozvoju v príslušnej oblasti edukačnej teórie – vznikajú prvé moderné **andragogické teórie**. Ich zrod spadá do **50-tych rokov 20. storočia**. V Európe je rozvoj andragogiky spojený najmä s menami H. Hanselmann a F. Pöggeler. V Spojených štátoch amerických sa o rozvoj andragogického myslenia v 2. polovici 20. storočia zaslúžil predovšetkým M. Knowles.

Heinrich Hanselmann (1885-1960)

- nemecký píšuci švajčiarsky liečebný pedagóg (Univerzita v Zürichu),
- jeho dielo „**Andragogika - podstata, možnosti a hranice výchovy a vzdelávania dospelých**“ publikované v roku **1951** je považované za prvú komplexnejšie prepracovanú andragogickú koncepciu teórie edukácie dospelých,
- zdôrazňoval, že vzdelávanie dospelých sa už v základných kategóriách (cieľ) odlišuje od edukácie detí a mládeže, čo je potrebné zdôrazniť aj v terminologickej rovine – andragogika,
- andragogiku definoval ako *pomoc dospelým a formu poradenstva pre dospelých* v procese (seba)vzdelávania, (seba)výchovy a v rôznych životných situáciách, ktorej cieľom je všestranná podpora dospelých v ich úsilí k sebaučebnej prostredníctvom dobrovoľného, slobodného ďalšieho sebaučebného (Határ, 2009),
- vo svojej práci pozornosť venoval najmä *cieľom a podstate andragogiky, charakteristike dospelého človeka, motivácii dospelých v edukačnom procese, procesuálnym aspektom vzdelávania dospelých, osobnosti a poslaniu andragóga*.

Franz Pöggeler (1926-2009)

- nemecký pedagóg a andragóg, vysokoškolský profesor (Aachen, Münster...). Už v roku 1953 založil prvý výskumný inštitút zameraný na edukáciu dospelých (Inštitút pedagogiky dospelých) v Münsteri,
- najvýznamnejšie diela:
 - „**Úvod do andragogiky: Základný obsah vzdelávania dospelých**“ – 1957 v ktorom predstavuje nové poňatie andragogiky ako špecifickej vedy o vzdelávaní dospelých (ciele, obsah, inštitúcie),
 - „**Metódy vzdelávania dospelých**“ – 1964,
 - „**Obsah vzdelávania dospelých**“ – 1965,
 - „**Vzdelávanie dospelých – Úvod do andragogiky**“ – 1974 systematické dielo o teleologických, obsahových, procesuálnych a personálnych aspektoch vzdelávania dospelých.

V rokoch 1974-1984 editoval prácu „**Príručka o vzdelávaní dospelých**“ – 8 zväzkové dielo, na realizácii ktorého sa podieľalo viac ako 120 expertov z 27 krajín sveta.

- andragogiku F. Pöggeler chápe ako samostatnú súčasť vedy o výchove (spolu s pedagogikou) a zasadzuje sa o jej zaradenie do systému akademických študijných odborov, vypracoval obsahový rámec študijného programu andragogika,
- poukázal na špecifiká edukácie dospelých,
- polemicky až negatívne (na rozdiel od H. Hanselmana) sa stavia k možnosti vychovávateľnosti dospelých, aj keď ich ďalší osobnostný rozvoj neodmieta (odmieta „pedagogizáciu“ výchovy dospelých),
- jeho dielo a názory do značnej miery ovplyvnili ďalší rozvoj teórie edukácie dospelých (andragogiky).

Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997)

- patrí k najvýznamnejším predstaviteľom andragogickej koncepcie v USA,

- pôsobil na viacerých univerzitách (Boston, Severná Karolína), ale edukácii dospelých sa venoval aj v prostredí rôznych spoločenských organizácií (YMCA, Asociácia edukácie dospelých v USA – výkonný riaditeľ),
- je autorom viac ako 230 odborných štúdií a 18 knižných publikácií. K najvýznamnejším patria:
 - „**Informálna edukácia dospelých**“ (1950),
 - „**Moderná prax edukácie dospelých. Andragogika versus pedagogika**“ (1970),
 - „**Dospelý učiaci sa**“ (1973),
 - „**Sebariadené učenie: Sprievodca pre učiacich sa a učiteľov**“ (1975),
 - „**Moderná prax edukácie dospelých; Z pedagogiky k andragogike**“ (1980),
 - „**Aplikácia moderných princípov edukácie dospelých**“ (1984) práve v tomto diele M. Knowles popísal rozhodujúce predpoklady dotýkajúce sa charakteristiky dospelých učiacich sa, ktorými sa líšia od učiacich sa detí:

1. Sebakoncepcia – sebaopínanie (self-concept)

Ako človek dospieva, mení sa jeho sebaopínanie z pôvodne závislej osobnosti na sebariadiacu ľudskú bytosť. Zároveň očakáva, že jeho osobnosť bude týmto spôsobom vnímaná aj zo strany okolia.

2. Skúsenosť (experience)

Ako človek dospieva, rastie zásobník jeho skúseností, ktorý sa stáva zdrojom pre učenie sa. Z toho vyplýva, že dospelý človek pri učení využíva svoje skúsenosti a uprednostňuje vzdelávacie metódy, ako napr. diskusiu alebo praktické cvičenia.

3. Pripravenosť učiť sa (readiness to learn)

Ako človek dospieva, jeho pripravenosť, resp. ochota učiť sa, sa stále viac orientuje na úlohy vyplývajúce z jeho sociálnych rol.

4. Orientácia na učenie (orientation to learning)

Ako človek dospieva, jeho časová perspektíva sa mení z aplikácie v budúcnosti na okamžitú aplikáciu. V tomto zmysle sa mení jeho orientácia z učenia sa zameraného na predmet, na učenie sa zamerané na problém. V tom sa líši od dieťaťa, ktoré si ukladá poznatky pre ich budúce využitie. Dospelý človek sa pri učení sústreďuje na riešenie konkrétnych problémov.

5. Motivácia k učeniu sa (motivation to learn)

Ako človek dospieva, rastie jeho vnútorná motivácia. Potreba učiť sa vzniká v dospelom veku, dospelý sa vedome chce vzdelávať (Matulčík, 2004).

Okrem spomenutých autorov k rozvoju andragogiky v 2. polovici 20. storočia prispeli aj mnohí ďalší odborníci. Špecificky sociálne orientovanú koncepciu vytvoril Holanďan **T. ten Have**, vysokú úroveň dosiahla andragogická teória i prax v krajinách bývalej Juhoslávie: **M. Ogrizović, D. Savičević, B. Samolovčev**, silné tradície má andragogika v Poľsku: **H. Radlinska, K. Wojciechowski, L. Tuross** a iní. V Maďarsku andragogické teórie reprezentujú napr. **A. Nagy** a **D. Koltai**. V danom kontexte sa andragogika rozvíja aj v bývalom Československu. Samotný pojem andragogika vstúpil do našej edukologickej terminológie na prelome 80. a 90. rokov minulého storočia. Významným presadzovateľom tohoto označenia teórie edukácie dospelých, ale aj nového vnímania a zamerania tejto vedy bol **Vladimír Jochmann** (1923-2008). Je jedným z autorov koncepcie integrálnej andragogiky, ktorá vychádza zo širšej definície výchovy, ktorú vníma ako jednu zo základných sociálnych funkcií a jedno zo základných antropín (veci dotýkajúcich sa človeka – pozn. autora). Jej význam spočíva v utváraní človeka ako sociálnej bytosti, v utváraní sociálnych vzťahov a prenose kultúry, ako aj vo vytváraní podmienok, predovšetkým sociálnych a psychických, pre život človeka ako spoločenskej bytosti, výkon jeho sociálnych rolí, jeho podiel na kultúre a seberealizácii (Jochmann, 2008). Andragogika je

teda veda o výchove dospelých, ktorú spolu s pedagogickou vedou o výchove detí a mládeže, Jochmann vníma ako dve vetvy všeobecnej vedy o výchove (antropogogika). Akčné pole integrálnej andragogiky je podľa Jochmanna neobyčajne široké, avšak sám autor ho konkretizuje do niekoľkých základných „profilácií“ (oblastí zohľadňujúcich inštitucionálny aspekt):

- *vzdelávanie dospelých* – „klasická andragogika“ (adult education),
- *podniková sféra* – profesijné vzdelávanie, podniková výchova, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje,
- *dôležitá oblasť sociálnej práce a sociálnej starostlivosti* (starostlivosť o ľudí mimo pracovnú sféru),
- *kultúrna a kultúrno-výchovná práca*.

Integrálna andragogika nebola a nie je jedinou andragogickou koncepciou. V česko-slovenskom kontexte sa teoretickými otázkami andragogiky zaoberajú viacerí autori. Za všetkých môžeme spomenúť (v abecednom poradí): Milan Beneš, Ctibor Határ, Josef Malach, Zdeněk Palán, Viera Prusáková, Michal Šerák, Dušan Šimek, Jaroslav Veteška...a iní.

Úlohy:

1. V čom vidíte spoločné znaky a rozdiely pedagogiky a andragogiky?
2. Preštudujte si stať o vývoji andragogického myslenia od J. Vetešku (2016) a porovnajte ju s názormi M. Beneša (2014).
3. Vypracujte charakteristiku aspoň jednej osobnosti, alebo inštitúcie, ktorá významne ovplyvnila vzdelávanie dospelých v Čechách v období osvietenstva (18. – 19. storočie).
4. Sebareflexívne posúďte platnosť 5 postulátov M. Knowlesa.
5. Zistite, na ktorých akademických pracoviskách v ČR sa v súčasnosti študuje odbor andragogika.

Doporučená študijná literatúra:

BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5

ČORNANIČOVÁ, R. 2000. Komenského „škola možného veku“ ako súčasť celoživotnej kultivácie človeka. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 5, 2000, č. 4, s. 48-53, ISSN 1335-2350

ČORNANIČOVÁ, R. 2002. N.F.S. Grundtvig (1783-1872) – historická osobnosť a symbol súčasnej európskej spolupráce vo vzdelávaní dospelých. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 7, 2002, č. 3, s. 31-37. ISSN 1335-2350

DVOŘÁKOVÁ, M., ŠERÁK, M. 2016. *Andragogika a vzdelávaní dospelých*. Praha: FF UK. 169 s. ISBN 978-80-7308-694-7

HATÁR, C. 2009. Pohľad do histórie andragogického myslenia a bádateľstva. In PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 211 s. ISBN 928-80-8094-597-8

JOCHMANN, V. 2008. Integrálna andragogika. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 13, 2008, č. 1, s. 62-68. ISSN 1335-2350

MALACH, J. 2003. *Andragogika*. Ostrava: PdF OU. 68 s. ISBN 80-7042-936-4

MATULČÍK, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print. 140 s. ISBN 80-89142-02-8

PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ JAK. 199 s. ISBN 80-86723-03-8

PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky - I*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2

ŠKODA, K. 1996. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Karolinum. 136 s. ISBN 80-7184-326-1

VACÍNOVÁ, T. 2009. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: UJAK. 236 s. ISBN 978-80-86723-74-7

VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9

Záverom

Súčasný stav rozvoja andragogického myslenia je, do značnej miery, výsledkom historickej reflexie v oblasti teórie a praxe výchovy a vzdelávania dospelých v minulosti. V tomto kontexte je potrebné vnímať aj význam štúdia dejín andragogiky. Aby toto štúdium nebolo samoučelné je dôležité uvedomiť si najmä jeho inšpiratívny rozmer. Schopnosť poučiť sa z chýb minulosti a rozvíjať všetko pozitívne je schopnosťou múdrych ľudí.

Žiadne historické štúdium nie ľahké. Okrem faktografických znalostí vyžaduje aj schopnosť vnímať veci a javy „z nadhľadu“ tj. v širších kontextoch a súvislostiach.

Zámerom autora tohto textu bolo poskytnúť čitateľovi základný register podnetov a informácií, k tomu, aby sa o takýto prístup mohlo pokúsiť.

