

Základy andragogiky

Miroslav Krystoň

2018

Obsah

Obsah.....	2
Úvod.....	3
1. Základný terminologický exkurz.....	4
1.1 Učenie a učenie sa.....	5
1.2 Vzdelávanie.....	8
1.3 Výchova.....	10
1.4 Edukácia.....	12
2. Edukácia dospelých v kontexte celoživotného učenia.....	16
2.1 Historické súvislosti.....	16
2.2 Význam edukácie dospelých v súčasnosti.....	20
3. Teoretické východiská edukácie dospelých.....	31
3.1 Historický exkurz.....	31
3.2 Andragogická koncepcia teórie edukácie dospelých.....	34
3.2.1 Vývov andragogického myslenia po roku 1945.....	37
4. Česká a slovenská andragogika.....	42
4.1 Systematická andragogika.....	44
4.2 Vnútoraná štruktúra systematickej andragogiky.....	48
4.3 Subsystemy andragogiky.....	52
4.3.1 Profesionálna andragogika.....	52
4.3.2 Sociálna andragogika.....	56
4.3.3 Kultúrno-osvetová andragogika.....	60
ZÁVER.....	67

Úvod

Vážené študentky, vážení študenti

Predkladaný študijný text *Základy andragogiky* bol vytvorený jako štúijná podpora rovnomenného vyučovacieho predmetu. Andragogika je relatívne mladou vednou disciplínou. Jej vývoj nebol vždy jednoznačný a priamočiary a diskusie o cieľoch a úlohách tejto vedy pokračujú dodnes. Napriek týmto skutočnostiam možno s plnou vážnosťou konštatovať, že andragogika si v ostatných desaťročiach vydobila legitímne postavenie tak v systéme vied ako aj v štruktúre akademických študijných odborov.

Cieľom tohto textu je snaha o deskripciu, analýzu a systemizáciu základných poznatkov dotýkajúcich sa na jednej strane procesu edukácie dospelých v kontexte celoživotného učenia ale tiež samotnej andragogiky ako vedy, ktorá tento proces skúma. Orientácia na základné faktografické i teoretické východiská vychádza z cieľovej skupiny, ktorej je tento text určený. Obsahuje základné informácie, ktoré majú študentom pomôcť vytvoriť vedomostnú bázu, ktorá bude v ich ďalšom štúdiu rozširovaná o nové, resp. aplikované poznatky z oblasti teórie a praxe výchovy a vzdelávania dospelých.

Miroslav Krystoň

1. Základný terminologický exkurz

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- definovať základné andragogické pojmy,
- vysvetliť rozdiely medzi nimi,
- chápať systémové vzťahy v andragogickej, resp. edukologickej terminológii.

Terminológia každej poznatkovej a praktickej oblasti, systemizácia a jasné vymedzenie pojmov a ich vzťahov patrí k základným a stálym problémovým okruhom výstavby poznania o vymedzenom jave. Nie je tomu inak ani v andragogike. Súčasná andragogická terminológia, predstavuje zmes tradičného a moderného, národne špecifického i európsky spoločného. Určité problémy v terminológii v edukačných vedách majú aj širšie pozadie:

- Pedagogika a andragogika používajú pojmy, ktoré pôvodne vznikli v rámci každodenného jazyka a ostali jeho súčasťou (napr. výchova). To prispieva k ich difúzii. Veda si naopak svoje pojmy väčšinou vytvára a tým ich jednoznačne definuje.
- Pedagogika a andragogika prevzali mnoho pojmov z iných vied (napr. pojem socializácia), používajú ich ale špecificky, čo im na kontúrach tiež nepridáva.
- Spoločne s inými sociálnymi a humanitnými vedami stoja pedagogika a andragogika pred problémom, že sa zaoberajú vecami, ktoré nie sú nemenné a ktoré podliehajú spoločenským záujmom, názorom, hodnotám a historickej revízii (Beneš, 2014, s. 16).

S týmto vedomím je potrebné nazerať aj na základné andragogické pojmy.

1.1 Učenie a učenie sa

Pojmy *učenie sa* a *učenie* označujú mnohoaspektové, mnohodimenzionálne a mnohofaktorové javy. Nemožno ich vtiesnať do jednej definície, ani do jedného klasifikačného rámca, ba ani do jednej teórie. Zaoberá sa nimi vo väčšej či menšej miere mnoho vied a vedných disciplín. Významný český odborník J. Průcha (2001) konštatuje, že desiatky teórií učenia, reprezentujúce rôzne prístupy, vytvárajú svoje vlastné definície. Platí teda, že v pedagogike a v psychológii neexistuje jednotná definícia učenia sa. Na tomto mieste treba pripomenúť, že hovoríme „len“ o ľudskom (humánnom) učení (sa), pričom tento proces (jav) prekračuje pole skúmania antropologických vied, pretože schopnosť učenia sa je základnou charakteristikou nielen človeka, ale všetkých žijúcich organizmov.

Napriek týmto „komplikačným“ sa učenie (sa) stáva jedným z centrálnych pojmov, čo platí najmä pre andragogickú teóriu. M. Beneš (2008), ktorý učenie chápe ako schopnosť človeka produktívne vytvárať alebo meniť predstavy, zvyky, správanie, schopnosti a zručnosti, vyslovuje názor, že v posledných rokoch sa stáva pojem učenie sa dospelých hlavným andragogickým pojmom. Aktuálnosť preferencie pojmu učenia sa v andragogike vnímajú aj ďalší autori. V. Prusáková (2005) v tejto súvislosti konštatuje, že v snahe zachytiť všetky procesy utvárania vzdelanej osobnosti sa čoraz častejšie (aj v súvislosti s aktuálnymi dokumentmi, ktoré prijíma Európska únia) používa termín učenie sa, resp. celoživotné učenie sa. Súčasná preferencia pojmu učenie má jasné sociálne, kultúrne, ekonomické a politické pozadie. V dnešnej dobe sa vychádza z toho, že človek nesie za svoje kvalifikácie a kompetencie zodpovednosť sám. Nezodpovedá zaňho nejaká vzdelávacia či iná organizácia. Jednotlivec si musí svoje učenie zabezpečiť vo vlastnej zodpovednosti, vzdelávanie mu pritom podá pomocnú ruku (Beneš, 2008). V podobnom duchu sa vyjadruje aj W. Lenz (2008), podľa ktorého sa ukazuje, že pojem vzdelávanie sa zdá byť potlačovaný

a na jeho miesto nastupuje učenie, tréning, školenie, pričom zdôrazňuje význam vlastnej aktivity učiaceho sa subjektu.

Moderné prístupy k učeniu charakterizujú tieto princípy:

- učenie je aktívny proces, ktorým ľudia konštruujú svoje „vedenie“ (knowledge),
- učenie je svojou podstatou riešenie problémov,
- učenie je proces selekcie novej informácie a vytváranie nových poznatkových sietí na základe už skôr spracovaných informácií,
- učiace sa subjekty majú v dôsledku vlastnej aktivity rozhodujúci podiel na svojom učení a preto pre učenie musia byť vytvárané podmienky uľahčujúce sebariadené učenie,
- učenie je výrazne sociálne a jazykovo sprostredkovaná činnosť (Průcha, 1997).

V tejto súvislosti je potrebné pripomenúť, že proces učenia (sa) dospelého človeka je, oproti učeniu (sa) detí a mládeže charakteristický určitými špecifikami. M. Šerák (2009) konštatuje, že skutočne efektívne učenie predpokladá splnenie troch základných podmienok:

- Jednotlivec musí mať *možnosť učiť sa*. Naplnenie tejto požiadavky je determinované tak sociálnymi (rodinná a pracovná situácia, dostatok voľného času) ako aj fyzickými (zdravotný stav, duševná výkonnosť, inteligencia, neprítomnosť obmedzujúceho handicapu) aspektmi života jednotlivca.
- Jednotlivec sa musí *chcieť učiť*. Dôležitá je predovšetkým silná vnútorná motivácia. Základné didaktické pravidlo hovorí, že ak sa človek učiť nechce, nič sa nenaučí. Je takisto prakticky nemožné čokoľvek naučiť nemotivovaného človeka.
- Dôležité je tiež *vedieť sa učiť*. Andragógovia diskutujú o možnosti „naučiť dospelého človeka učiť sa“, ale výsledky týchto debát nie sú jednoznačné. V každom prípade však platí, že na kvalitu a efektivitu učenia má zásadný vplyv rutinne zvládnutý postup učenia.

Opakované zdôrazňovanie aktívnej spoluúčasti jednotlivca na procese učenia nás vedie k poznámke dotýkajúcej sa rozdielov medzi termínmi „učenie“ a „učenie sa.“ Učenie „sa“ je pojem, ktorý sa vzťahuje predovšetkým na činnosť učiaceho sa subjektu (človeka). Štefan Švec v tomto kontexte hovorí o „sebaučení“ a „tebaučení“:

Sebaučenie sa uskutočňuje viac či menej systematicky vo vykonávaní sociálnej roly samouka, teda v autodidaktických situáciách – v domácnosti alebo v mimodomácich podmienkach (knížnica, osvetové stredisko, školský klub a pod.). V danom prípade je subjekt učenia sa zároveň subjektom učenia.

Tebaučenie, učenie iného sa uplatňuje predovšetkým v sociálnej role žiaka, učňa, študenta, frekventanta, cvičenca, účastníka vzdelávacieho alebo výcvikového podujatia, klienta poradenskej služby, chovanca, teda v heterodidaktických situáciách. Tebaučenie, učenie iných, je viac či menej ucelené, plynule a trvalo organizované. Obidve situácie („sebaučenie“ aj „tebaučenie“) sa dotýkajú zámerného učenia. Učenie, resp. učenie sa však neprebíha len zámerne. V základnej rovine môžeme rozlíšiť:

- **zámerné, intencionálne** učenie (sa),
- **nezámerné, náhodné, funkcionálne** učenie (sa)

Základným klasifikačným kritériom je teda miera zámernosti (intencionality) v učení (sa).

Podobná klasifikácia, avšak kombinovaná s inštitucionálno-formálnym kritériom pochádza z prostredia Európskej únie a tvorí súčasť významného dokumentu, ktorým je *Memorandum o celoživotnom učení sa* (Brusel, 2000). Ide o: *formálne, neformálne a informálne učenie*.

- **Formálne učenie** („formal learning“) – vzťahuje sa k inštitúciám určeným na vzdelávanie a odbornú prípravu. Vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov a nadobudnutiu kvalifikácie.
- **Neformálne učenie (sa)** („non-formal learning“) – prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je

ukončené vydaním oficiálnych (formálne uznávaných) dokladov. Neformálne učenie (sa) môže byť umožňované na pracovisku a tiež ako súčasť aktivít občianskych združení a organizácií (napr. mládežnícke organizácie, odbory i politické strany). Môže byť umožňované aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie systému formálneho vzdelávania (napr.: výtvarné, hudobné a športové krúžky, súkromné doučovanie ako príprava na skúšky).

- **Informálne učenie** („informal learning) – je prirodzenou súčasťou každodenného života. Na rozdiel od formálneho a neformálneho učenia (sa), informálne učenie nie je nevyhnutne zámerné učenie, učiaci sa si dokonca ani nemusia uvedomovať a rozpoznať ako prispieva k ich vedomostiam a zručnostiam.

Základný poznatok teda znie: **formálne a neformálne učenie (sa) prebieha zámerne (intencionálne). Informálne učenie (sa) je nezámerné.**

1.2 Vzdelávanie

Určitá terminologická nejednoznačnosť prejavujúca sa pri analýze edukácie dospelých, sa dotýka najmä vzájomného vzťahu medzi pojmami učenie (sa) a **vzdelávanie**.

Charakteristiku vzdelávania nachádzame takmer vo všetkých relevantných odborných publikáciách andragogického a pedagogického zamerania. Na rozdiel od pojmov učenie, a výchova, je **vzdelávanie** v týchto prameňoch definované pomerne jednoznačnými atribútmi. V prvom rade ide o **intencionalitu, zámernosť a cieľavedomosť procesu vzdelávania** (Beneš, 2014; Prusáková, 2005; Palán, 2003; Švec, 2002; Kosová, 2007; Rogers, 2002 a i.). Tento fakt však automaticky eliminuje možnosť hovoriť o informálnom vzdelávaní. Vzdelávanie je proces **riadený**, pričom môže ísť o **extrapersonálne**

riadenie (riadenie niekým iným, inou osobou, alebo osobami) učiteľom, lektorom, inštruktorom, resp. trénerom, alebo **intrapersonálne riadenie** (riadenie sebou samým), ktoré je typickým znakom **sebavzdelávania**. V konkrétnej vzdelávacej činnosti (vzdelávacom procese) často dochádza ku kombinácii, vzájomnému prelínaniu, extrapersonálneho a intrapersonálneho riadenia. Vzdelávajúci sa si sám zvolí obsah, stanoví si ciele, naplánuje postup, čo však nevyklučuje možnosť, že v priebehu vzdelávania (sebavzdelávania) resp. pri hodnotení jeho výsledkov, využije pomoc (ponuku, služby) profesionálnych vzdelávateľov, resp. vzdelávacích inštitúcií. Tento postup je typický napríklad pre segment záujmového vzdelávania realizovaného primárne vo voľnom čase. Extrapersonálne riadené vzdelávanie svojimi charakteristikami naplňa viac obsah pojmu formálne učenie (sa). Intrapersonálne, resp. kombinovane riadené sebavzdelávanie viac sýti kategoriálne znaky neformálneho učenia (sa).

Vzdelávanie ako zámerná činnosť sa často spája s jeho inštitucionalizáciou. Pohľad na inštitucionalizáciu vzdelávania sa v súčasnosti mení. Historicky ukotvená predstava o neotrasiteľnej dominancii školy je, v súvislosti s konceptom celoživotného učenia (sa), značne relativizovaná. Hovoríme totiž nielen o celoživotnom ale aj o „všeživotnom učení“ (lifewide learning), ktoré prebieha bez ohľadu na miesto, čas či formu (Šerák, 2009).

Ak by sme teda chceli k predmetnej problematike vzťahu vzdelávania a učenia zaujať zovšeobecňujúce stanovisko konštatujeme, že učenie vnímame ako základnú kategóriu, ktorá v sebe zahŕňa, okrem intencionálnych (zámerných, cieľavedomých) vzdelávacích a sebavzdelávacích, výchovných a sebavýchovných aktivít formálneho i neformálneho charakteru aj procesy, v ktorých dochádza k incidentálnemu (nezámernému, neplánovanému, náhodnému) osvojovaniu si vedomostí, zručností, návykov a postojov. V tomto prípade hovoríme o informálnom učení (sa). Akceptujúc najmä psychologický prístup k procesuálnej podstate týchto javov, je potrebné uvedomiť si, že vzdelávanie v sebe zahŕňa učenie sa. Podľa A. Rogersa (2002) je učenie sa dokonca „esenciálnou ingredienciou“ vzdelávania, ale ako uvedený autor

uvádza „*múka je síce základom chleba, akokoľvek však, múka nie je vo svojej podstate chlebom*“. Podobne učenie sa nie je vo svojej podstate vzdelávaním. Vzdelávacie príležitosti, ako náhodné vplyvy sú všadeprítomné, ale ku vzdelávaniu dochádza len v špecifickom čase a podmienkach. Sú obdobia, v ktorých sa nevenujeme vzdelávaniu, aj keď sa učíme, transformácia učenia (sa) na vzdelávanie však vyžaduje niečo viac.

Ak vychádzame z tohto ponímania vzťahov učenia (sa) a vzdelávania prikláňame sa k stanovisku, ktoré prezentuje M. Beneš (2014, s. 77): **„celoživotné, nepretržité vzdelávanie nie je ani možné, ani nevyhnutné, celoživotné učenie možné a nevyhnutné je“**.

1.3 Výchova

V odbornej literatúre sa pojem výchova dlhodobo a tradične využíva ako najvšeobecnejší odborný termín a hoci ide o vedeckú kategóriu, nemá podľa viacerých autorov znaky dobrého termínu, najmä preto, že mu chýba presnosť a jednoznačnosť. Zvlášť andragogika, ktorá pracuje s dospelými má s týmto pojmom určitý problém, pretože, ako konštatuje M. Beneš (2008) ak výchova znamená prípravu na život emancipovaného a rozumného jednotlivca, predpokladá to konečnosť výchovy. Emancipovanú a rozumnú osobnosť nemôže nikto riadiť a usmerňovať, teda ani vychovávať. Podobné názory nie sú v andragogickej teórii ojedinelé. Otázka dotýkajúca sa vychovateľnosti dospelého človeka je jedným z fundamentálnych problémov, ktoré sprevádzajú andragogiku prakticky od začiatku etablovania tejto vednej disciplíny. Postoj k vychovateľnosti dospelých sa pre viacerých autorov stal jednou z pomyslených deliacich línií medzi andragogickým optimizmom a pesimizmom. Naše vnímanie problematiky smeruje k pozíciám, ktoré obhajujú nielen možnosť, ale aj význam a dôležitosť výchovy dospelých.

Pojem výchova považujeme za etablovaný andragogický termín, ktorý má konkrétny obsah. Významný český autor V. Jochmann považuje výchovu dokonca za ťažiskový andragogický pojem. Vychádza pritom zo základného

poňatia človeka ako spoločenskej bytosti, ktorá jestvuje iba v spoločnosti a spoločnosťou. Základným znakom človeka a jednou zo základných spoločenských funkcií je potom výchova. Človek sa človekom nerodí, človek sa človekom stáva a stáva sa ním v procese výchovy. Výchova tak vytvára spoločnosť ako takú. Spoločnosť je súhrnom jednotlivcov a systémom vzťahov medzi nimi a jednotlivci sa utvárajú ako ľudia výchovou. Preto sa nemožno, podľa V. Jochmanna, ďalej uspokojovať s axiomatickým zavedením pojmu výchovy ako pojmu najvyššieho, ďalej už nedefinovaného. Výchovu je potrebné ďalej určiť, pričom V. Jochmann (2008) pripomína, že z jeho pohľadu je výchova:

- **personalizáciou** – formovaním osobnosti ako spoločenskej bytosti, kultiváciou človeka po všetkých stránkach.
- **socializáciou** – začleňovaním človeka do spoločnosti, osvojovaním si sociálnych regulatívov a prípravou návykov sociálnych rolí.
- **enkultúráciou** - začleňovaním jednotlivca do kultúry, prenosom kultúry na jednotlivca.

Ak výchovu chápeme ako celoživotnú podporu rozvojových možností človeka, potom platí, že plošné stotožnenie výchovy s uvedenými procesmi nezodpovedá celkom ich komplexnému charakteru. Sme toho názoru, že výchovu možno považovať za ich ťažisko, obsahové jadro, pričom však treba akceptovať aj skutočnosť, že neoddeliteľnou súčasťou personalizácie, socializácie a enkultúrácie človeka sú aj funkcionálne, teda nezámerné, často náhodné a živelné vplyvy sociálneho a prírodného prostredia. Podobný názor prezentuje aj J. Perhács (2010), ktorý v súvislosti so zákonitostami výchovy dospelého človeka konštatuje, že rozvoj dospelého človeka, ktorý nemožno stotožňovať so spontánnym dozrievaním, nie je len výsledkom spoločenskej cieľavedomej a zámernej výchovy. Táto síce v rozvoji jednotlivca predstavuje významný faktor a moment, ale nie je jediným faktorom.

V zmysle andragogického prístupu je nevyhnutné vnímať fakt, že výchova dospelých má svoje špecifické zameranie. Ak **výchova detí a mládeže** primárne

spočíva v **utváraní** človeka ako spoločenskej bytosti, v utváraní osobnosti v základnej príprave na výkon sociálnych rolí, **výchova dospelých** sa orientuje na **aktivizáciu vlastného potenciálu** človeka **v procese ďalšieho rozvoja** jeho osobnosti v meniacich sa životných podmienkach.

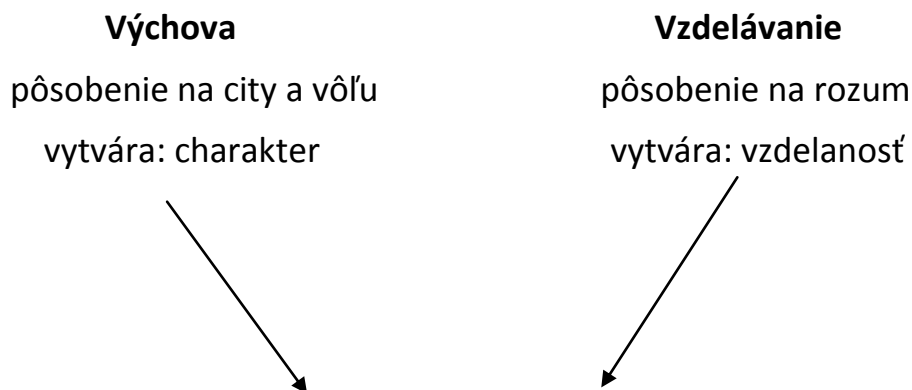
Podobne ako pri vzdelávaní je aj v súvislosti s výchovou, špecificky s výchovou dospelých, potrebné zdôrazniť význam aktivít, v ktorých sa človek snaží zdokonaľovať samého seba. Tento proces nazývame **sebavýchovou**. V edukácii dospelých ľudí má sebavýchova zásadný podiel z hľadiska rozvoja ich osobnosti. V dospelosti sa totiž mení pomer a z neho vyplývajúci efekt, vonkajších, extrapersonálne riadených výchovných vplyvov v prospech intrapersonálne determinovaných edukačných (teda aj výchovných) aktivít. Túto tendenciu spôsobuje viacero faktorov. Ide napríklad o:

- rozsah a kvalitu životných skúseností, ktorými dospelý disponuje,
- sebaponímanie v zmysle sebariadiacej bytosti,
- schopnosť identifikovať konkrétny problém, ktorého riešenie je spojené s vlastnou edukačnou aktivitou,
- schopnosť, ale aj reálna možnosť rozhodovať o stratégii vlastného života a s ňou spojený pocit zodpovednosti za svoje rozhodnutia,
- požadovaný, resp. očakávaný rozsah a kvalita občianskych postojov,
- špecifikácia a vyhranenosť záujmov a pod.

1.4 Edukácia

Pojem **edukácia** sa postupne udomácnil aj v našej terminológii, pričom viacerí autori vyzdvihujú jeho funkčnosť. Uvedomujúc si určitú viacznačnosť pojmu edukácia, v súčasnosti typickú najmä pre anglicky hovoriace regióny, prikláňame sa k názorom tých autorov, ktorí základný význam tohto pojmu definujú ako **vzdelávanie a vychovávanie a vycvičovanie**, ako sústavu inštitucionálne organizovaných aktivít (v školstve, osвете a inde) zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách (školáka, občana,

pracovníka, manžela, rodiča a iných životných aktivitách) jednotlivca ako stávajúcej sa a seberealizačnej osobnosti v spoločnosti (Švec, 2008). Z andragogického hľadiska považujeme za potrebné doplniť, že edukácia pomáha dospelým jednotlivcom kvalitnejšie plniť aj úlohy vyplývajúce z ich aktuálnych sociálnych rolí. Našu preferenciu pojmu edukácia podporuje aj jeho potenciál vyjadrenia **jednoty**, resp. neoddeliteľnosti procesov **výchovy a vzdelávania**. Aj keď pripustíme teoretické oddelenie oboch procesov je evidentné, že sa v praxi navzájom presahujú a dopĺňajú – vzdelávanie je do určitej miery výchovou a výchova vzdelávaním. Použitie termínu edukácia nám umožňuje chápať výchovu ako proces utvárania osobnosti a vzdelávanie ako proces dotvárania osobnosti vytváraním sústavy vedomostí, poznatkov a zručností. Výchova je potom proces pôsobiaci predovšetkým na city a vôľu a vzdelávací proces pôsobí predovšetkým na rozum. Výchova vytvára charakter a vzdelávanie vzdelaného človeka. Pri spoločenskom celi všestranne rozvinutej osobnosti, kedy rozum, cit a vôľa sú v rovnováhe sú funkcie výchovy a vzdelávania neoddeliteľné.



Všestranný (komplexný) rozvoj osobnosti
múdry človek, u ktorého je rozum, cit a vôľa v rovnováhe

Zdroj: Palán, 2003.

V reálnej andragogickej praxi je obsah pojmov, ktoré sme charakterizovali napĺňaný konkrétnymi edukačnými aktivitami. Tieto sa uskutočňujú v rámci jednotlivých oblastí andragogického pôsobenia.

Úlohy:

1. Porovnajzte vyššie uvedené definície základných pojmov a kategórií (učenie, vzdelávanie, výchova, edukácia) s inými literárnymi prameňmi.
2. Vypracujte základnú grafickú schému hierarchizácie pojmov: učenie, edukácia, vzdelávanie, výchova.
3. Pokúste sa charakterizovať obsah pojmov: andragogický optimizmus a andragogický pesimizmus.

Doporučená študijná literatúra:

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

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

KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5

LENZ, W. 2008. Perspektívy celoživotného učení. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 13, 2008, č. 2, s. 40-41. ISSN 1335-2350

Memorandum o celoživotnom učení. Praha: MŠMT. 2001. 55 s.

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

PERHÁCS, J. 2010. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: PF UKF. 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4

- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 496 s. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, S.; MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky - I*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2
- ROGERS, A. 2002. *Teaching Adults*. Glasgow: OPEN UNIVERSITY PRESS. 296 s. ISBN 0-335-21099-6
- ŠERÁK, M. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. 318 s. ISBN 80-89018-31-9
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský Lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9

2. Edukácia dospelých v kontexte celoživotného učenia (sa)

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní::

- charakterizovať vzťah medzi celoživotným učením a edukáciou dospelých,
- vnímať individuálny aj sociálny význam celoživotného učenia (sa),
- orientovať sa v relevantných významných dokumentoch

2.1 Historické súvislosti

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 (biodynamálny) 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** (470 – 399 p. n. l.) stotožňuje cnosť ako najvyšší ideál mravnosti práve spoznaním, pričom veľký význam pripisoval sebapoznaniu a sebavýchove. **Platón** (427 – 347 p. n. l.) vo svojom diele **Štát** (Ústava) zdôrazňuje potrebu a úlohy vzdelaných ľudí najmä vo vzťahu k svojej predstave o dobre spracovanej spoločnosti. Na jej čele majú, podľa Platóna, stáť „vládcovia – filozofi“ (Archontes), u ktorých rozumová zložka prevláda nad inými súčasťami duše. Platónov žiak, ale i kritik **Aristoteles** (384 – 322 p. n. l.) vníma intelektové činnosti (myslenie, rozjímanie, čítanie) ako cestu k dosiahnutiu blaženosti. Vo svojej práci **Etika Nikomachova** poukazuje na význam a potenciál edukačného zhodnocovania voľného času (v zmysle antického „scholé“), ktorý umožňuje dosiahnutie požadovaných cností (Šerák, 2009, s. 31). Aj na základe uvedených príkladov možno teda konštatovať, že myšlienky o potrebe celoživotného učenia našli v antickej filozofii reálny odraz.

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, 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. Výstižne to formuluje jeden z najvýznamnejších predstaviteľov renesančnej filozofie **Thomas Moore**, ktorý vo svojom najznámejšom diele **Utópia** uvádza: *„Čas, ktorý vystáva medzi hodinami práce, spánku a jedla, smie každý využiť podľa svojho slobodného rozhodnutia, nie aby čas zneužíval v neurovnanej samopaši alebo otupnosti, ale aby čas keď je mimo svojho zamestnania, venoval celkom podľa svojej ľubovôle akémukoľvek inému snaženiu. Väčšina ľudí využíva tejto prestávky na **vzdelávanie**. Je totiž u nich zvykom, že sa v časných ranných hodinách konajú prednášky, na ktorých je účasť povinná len pre tých, ktorí sú špeciálne vybraní pre štúdium. Inak sa na prednášky schádza prevelké množstvo ľudí zo všetkých stavov, spoločne mužov i žien, pričom si každý volí inú prednášku podľa svojho prirodzeného záujmu... Často sa v praxi stáva, že niektorý z robotníkov zasväti svoje voľné chvíle oddychu vedeckému štúdiu s takým úspechom, že môže byť oslobodený od svojho remesla a preradený do triedy vzdelancov.“* Iste si v tejto súvislosti možno povedať, že ide o naivnú, naozaj „utopistickú“ predstavu, faktom však zostáva, že tieto názory inšpirovali aj nasledujúce generácie učencov. 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 nevynímajúc. 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**. Ako uvádza K. Škoda (1996, s. 25) možno konštatovať, že každý národ, každá krajina prešla v určitom špecifickom historickom období etapou osvietenstva. Niektorá skôr, iná pozdejšie. Všeobecnou charakteristikou doby osvietenstva je však 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. Ako sa tieto zmeny prejavili v oblasti edukácie dospelých budeme analyzovať v nasledujúcej časti textu.

2.2 Význam edukácie dospelých v súčasnosti

Už na prelome 19. a 20. storočia spoločenská prax jasne ukázala, že ani tie najdokonalejšie reformy školských systémov nedokážu zaistiť uspokojovanie všetkých vzdelávacích potrieb obyvateľstva a preto je potrebné vybudovať systém vzdelávania dospelých. Rôzne aktivity, ktoré sa v tomto smere začali realizovať v jednotlivých regiónoch sveta boli v prvej polovici 20. storočia do značnej miery deštruované, resp. prerušené najmä dvoma svetovými vojnami, ale aj inými negatívnymi vplyvmi (napr. svetová hospodárska kríza v 30. rokoch 20. storočia). K intenzívnejšiemu rozvoju systému edukácie dospelých preto dochádza najmä od druhej polovice 20. storočia. Významný český andragóg M. Beneš v tomto kontexte konštatuje, že pre rozvoj dnešnej podoby vzdelávania dospelých boli veľmi významné najmä šesťdesiate a sedemdesiate roky minulého storočia a uvádza nasledovné charakteristiky tohto obdobia:

- Spoločnosti dosiahli po etape znovuzrodenia hospodárstva po druhej svetovej vojne určitý blahobyť. Finančné prostriedky boli k dispozícii aj pre sociálne a vzdelávacie programy.
- Došlo k prehĺbeniu demokratizácie spoločnosti a presadila sa myšlienka rovnosti vzdelávacích šancí a práva občanov na vzdelávanie ako fundamentálneho ľudského práva.
- Rýchly hospodársky rast bol spojený s vedeckým a technologickým pokrokom, a tým aj s potrebou nových kvalifikácií.
- Globalizácia svetového hospodárstva a nástup nových hospodárskych mocností (Japonsko) viedli k zostreniu medzinárodnej konkurencie

a nútili k zlepšeniu inovačnej schopnosti spoločnosti. Ako jeden z predpokladov tejto schopnosti bola identifikovaná vzdelanostná úroveň obyvateľstva. Investície do vzdelávania sa začali považovať za rovnocenné s ostatnými investíciami.

- Vtedy ešte nerozhodnutý boj dvoch politických systémov prebiehal aj ako súťaž o lepší vzdelávací systém.
- Rôzne futurologické seriózne aj menej seriózne výskumy predpovedali neustály a zrýchľujúci sa rast hospodárstva, rozmach vedy a techniky, explóziu množstva informácií, s dôsledkom zvyšujúcich sa nárokov na vzdelanosť.
- Sociálne vedy (medzi nimi aj andragogika) a hlavne v tomto období v oblasti vzdelávacej politiky vplyvné medzinárodné organizácie (UNESCO, OECD, Rada Európy, Svetová banka...) rozvíjali rôzne koncepcie celoživotného vzdelávania.
- Vzdelávacia politika sa stala stredom spoločenskej diskusie. Vzdelávanie dospelých sa začalo považovať za samostatný a rovnocenný subsystém vzdelávacieho systému.

V 60. a 70. rokoch 20. storočia sa teda začala v realite presadzovať už dávno vyslovená myšlienka, že vzdelávanie je proces, ktorý sprevádza človeka po celý jeho život. Každý dosiahnutý stupeň vzdelania je len predbežný, človek má mať možnosť po celý život sa zdokonaľovať, má ale aj povinnosť tak činiť. Inak mu hrozí, že nezvládne rýchlo sa meniace podmienky vlastného života. Vzdelávanie dospelých sa začína meniť na permanentný, celoživotný proces učenia (podrobnejšie vid': Beneš, 2014, s. 34-35).

Skutočnosť, že sa problematika celoživotného učenia (sa) a v rámci nej aj oblasť edukácie dospelých v 2. polovici 20. storočia stala dôležitou a medzinárodne akceptovanou témou, dokumentuje i fakt, že v tomto období zaznamenávame široké spektrum významných aktivít orientovaných na tieto otázky.

K najdôležitejším patria **konferencie UNESCO o vzdelávaní dospelých**. Pod záštitou UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizácia spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru – 1946) sa doposiaľ uskutočnilo šesť medzinárodných a svetových konferencií o vzdelávaní dospelých:

1. **UNESCO konferencia o vzdelávaní dospelých (19. – 25. jún 1949, Elsinor, Dánsko),**
2. **UNESCO konferencia o vzdelávaní dospelých (22. august – 2. september 1960, Montreal, Kanada),**
3. **UNESCO konferencia o vzdelávaní dospelých (25. júl – 7. August 1972, Tokio, Japonsko),**
4. **UNESCO konferencia o vzdelávaní dospelých (19. – 29. marec 1985, Paríž, Francúzsko),**
5. **UNESCO konferencia o vzdelávaní dospelých (14. – 18. jún 1997, Hamburg, Nemecko),**
6. **UNESCO konferencia o vzdelávaní dospelých (1. – 4. december 2009, Belém, Brazília).**

Vyššie uvedené a mnohé ďalšie konferencie svetového, medzinárodného či regionálneho charakteru sú len jednou z línií, ktorá dokumentuje internacionálny záujem o problematiku celoživotného učenia, resp. jej časti, ktorou je edukácia dospelých. Mnohé ďalšie podnety nachádzame vo **významných medzinárodných dokumentoch**. Uvádzame ich stručný prehľad:

1970 – Organizácia spojených národov vyhlásila tento rok za Medzinárodný rok výchovy a vzdelávania.

1972 – Komisia UNESCO pre rozvoj výchovy a vzdelávania vydala dokument **„Learning to be – The world of education today and tomorrow“** – „Učenie sa byť – svet vzdelávania dnes a zajtra“ (tzv. Faureho správa), v ktorom sa zdôrazňuje otvorenosť vzdelávacích možností a ciest, kvalita vzdelávania a celoživotný charakter učenia.

1973 – OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj – 1961) publikovala dokument **„Recurrent Education“** – „Sústavné vzdelávanie“, v ktorom je zdôraznená rovnosť prístupu ku vzdelávaniu.

1974 – UNESCO publikovalo správu T. Huséna **„The learning Society“** - „Učiaci sa spoločnosť“, v ktorej je vyjadrené presvedčenie, že učenie by mohlo byť riešením súčasných ekonomických, politických a sociálnych problémov.

1982 – komisia ministrov školstva Rady Európy prijala „Odporúčanie pre ďalší rozvoj vzdelávania dospelých“ – **„Reccomentation on Adult Education“**, v ktorom sa doporučuje upriamiť pozornosť na nasledovné ciele:

- uznať vzdelávanie dospelých ako faktor spoločenského a hospodárskeho rozvoja,
- integrovať vzdelávanie dospelých do systému celoživotného vzdelávania,
- stimulovať podniky a verejné orgány k podpore vzdelávania dospelých,
- podporovať širokospektrálnu participáciu subjektov zainteresovaných vo vzdelávaní dospelých, so špecifickým postavením štátu ako legislatívneho garanta, koordinátora, organizátora a tvorca koncepcií.

1991 – na pôde Európskej únie vychádza „Memorandum o otvorenom a dištančnom vzdelávaní v Európskom spoločenstve“ – **„The Memorandum on Open Distance Learning in the European Community“**, v ktorom sa poukazuje na využívanie moderných edukačných technológií v procese celoživotného vzdelávania.

1995 – vychádza „Biela kniha o vzdelávaní a odbornej príprave: vyučovanie a učenie sa na ceste k učiacej sa spoločnosti“ – **„White Paper on Education and Training : Teaching and Learning Towards the Learning Society“** – tento dokument sa považuje za základnú platformu vo vzťahu k ďalším krokom v oblasti edukačnej politiky EÚ. Je v ňom zdôraznená potreba širokého spektra vedomostí a rozvoja schopností človeka využiteľných v procese uplatnenia sa na trhu práce a v širšom ekonomickom priestore.

1996 – Európsky rok celoživotného učenia sa.

V priebehu Európskeho roka celoživotného učenia boli prijaté ďalšie dva dokumenty, ktoré významným spôsobom ovplyvnili realizáciu konceptu celoživotného učenia sa a celoživotného vzdelávania v Európe.

1996 – „Lifelong Learning for All“ – „Celoživotné učenie pre všetkých“ – pod týmto názvom bola publikovaná edukačná stratégia ako produkt schôdzky ministrov školstva krajín OECD v Paríži. Celoživotné učenie dostupné pre všetkých bolo definované ako riadiaci princíp politických stratégií, ktorý je potrebné rešpektovať a realizovať v praxi s cieľom podporiť kapacitu jednotlivcov, rodín, pracovísk a komunit.

1996 – „Learning: The treasure within“ – „Učenie: dosiahnuteľný poklad“ – dokument známy aj ako „**Delorsova správa**“ bol vypracovaný Medzinárodnou komisiou pre výchovu a vzdelávanie v 21. storočí pre UNESCO. Je v ňom spracovaná koncepcia učenia, ktoré prebieha počas celého života a je zamerané na komplexný rozvoj osobnosti žijúcej v ľudskom spoločenstve. Tento prístup k celoživotnému učeniu vyjadrujú 4 piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie:

- „učiť sa poznávať“,
- „učiť sa konať“,
- „učiť sa žiť spoločne“,
- „učiť sa byť“.

Dokument prináša aj zmenu pohľadu na učenie, ktoré už nemá byť postavené len na verejných inštitúciách a tým na zodpovednosti štátu, ale na samotných jednotlivcoch a ich zamestnávateľoch.

Určitém zavŕšením medzinárodných aktivít v oblasti celoživotného učenia bolo zasadnutie Rady Európy, ktoré sa konalo v marci roku **2000 v Lisabone**. Na tomto zasadnutí bola prijatá tzv. **Lisabonská stratégia**, ktorej cieľom bolo zvyšovanie konkurencieschopnosti členských krajín EÚ, rastúca ekonomika založená na vedomostiach a zvyšovanie kvality ľudského potenciálu prepojeného so zamestnanosťou a sociálnou inklúziou. Závery zasadnutia

Európskej rady v Lisabone potvrdili, že úspešný prechod k ekonomike a spoločnosti založenej na vedomostiach musí doprevádzať príklon ku celoživotnému učeniu sa. Konkrétnym výsledkom týchto úvah bolo vypracovanie dokumentu **Memorandum o celoživotnom učení¹**, ktorý bol oficiálne publikovaný 30. októbra 2000 v Bruseli a v roku 2001 bol predložený na celoeurópsku verejnú diskusiu. Memorandum možno považovať za dokument, ktorý v dobe svojho vzniku najkonkrétnejšie definoval a určil budúcnosť celoživotného učenia (vzdelávania) a stal sa preto základným dokumentom ucelenej stratégie celoživotného učenia (vzdelávania) v Európe. V *Úvode* Memoranda nachádzame definíciu pojmu celoživotné učenie, ktoré je chápané ako *každá cielená učebná činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovanie vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí* – ako usmerňujúci princíp pre poskytovanie možností a účasti na učení v jeho najrozmanitejších kontextoch.

V nasledujúcej časti „*Celoživotné učenie – čas konať*“ je presadenie celoživotného učenia do praxe definované ako najvyššia priorita EÚ, pričom jej naplnenie sa orientuje na dva primárne ciele:

- **podpora aktívneho občianstva,**
- **podpora zamestnanosti.**

Aktívne občianstvo sa sústreďuje na to, či a ako ľudia participujú na všetkých sférach spoločenského a hospodárskeho života, na príležitosti a riziká, ktorým čelia, na mieru spolupatričnosti a na možnosti vyjadriť sa a ovplyvniť spoločnosť, v ktorej žijú. Počas veľkej časti života väčšiny ľudí platená práca výrazne prispieva k pocitu nezávislosti, sebaúcty a blahobytu a je preto kľúčom k celkovej kvalite života ľudí. Zamestnateľnosť, schopnosť zabezpečiť si a udržať zamestnanie, nie je teda len ústredným rozmerom aktívneho občianstva, ale je rovnako tak rozhodujúcou podmienkou pre dosiahnutie plnej zamestnanosti a zlepšenie európskej konkurencieschopnosti a prosperity v „novej

¹ Originálny názov dokumentu „A Memorandum on Lifelong Learning“ je v slovenskej odbornej literatúre i v relevantných legislatívnych zdrojoch prekladaný ako „Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa“. V tomto texte sa používame originálnu terminológiu.

ekonomike“. Zamestnateľnosť ako aj aktívne občianstvo závisia na dostatku zodpovedajúcich najnovších vedomostí a zručností umožňujúcich podieľať sa na hospodárskom a spoločenskom živote a prispievať k jeho rozvoju.

V Memorande nachádzame aj analýzu nového pojmu „**širokoživotné učenie**“ – „Lifewide learning“. Pojem „celoživotné“ učenie sa zdôrazňuje časovú stránku: ide o učenie sa počas celého života, či už nepretržité alebo periodické. Novovytvorený pojem „širokoživotné“ učenie sa obohacuje scénu tým, že nás upozorňuje na prerastanie učenia sa do všetkých oblastí života v ktoromkoľvek štádiu života. **Berúc si „učenie sa“ pod drobnohľad, jeho „širokoživotný“ rozmer dopĺňa formálne, neformálne a informálne učenie sa.** Pripomína nám to, že užitočné a príjemné učenie sa môže prebiehať a aj prebieha v rodine, počas voľna, v živote komunity a v každodennom pracovnom živote. Širokoživotné učenie sa nás vedie k tomu, aby sme si uvedomili, že vyučovanie a učenie sa sú spojené s rolami a činnosťami, ktoré sa môžu v rôznom čase a miestach navzájom zamieňať.

Za obsahové ťažisko a najdôležitejšiu kapitolu Memoranda je považovaná jeho 4. časť pomenovaná – „*Opatrenia na podporu celoživotného učenia: šesť kľúčových posolstiev*“. Kľúčové posolstvá pritom treba vnímať ako opatrenia (priority), na ktoré je potrebné sústrediť pozornosť pri podpore a realizácii konceptu celoživotného učenia. Udávajú smer, ktorým by sa mala uberať európska politika v oblasti celoživotného učenia.

Kľúčové posolstvo 1: *Nové základné zručnosti pre všetkých*

Cieľ: *Zaručiť všeobecný a stály prístup k učeniu, ktoré vedie k nadobúdaniu a obnovovaniu zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach.*

Kľúčové posolstvo 2: *Viac investícií do ľudských zdrojov*

Cieľ: *Viditeľnejšie zvýšiť úrovne investícií do ľudských zdrojov a tým zdôrazniť prioritu najdôležitejšieho bohatstva Európy – jej ľudí.*

Kľúčové posolstvo 3: *Inovácie vo vyučovaní a učení*

Cieľ: *Vyvinúť účinné metódy vyučovania a učenia sa a kontexty zohľadňujúce kontinuitu celoživotného a širokoživotného učenia sa.*

Kľúčové posolstvo 4: *Oceňovanie učenia*

Cieľ: *Významne zlepšiť spôsoby, ktorými sa chápe a oceňuje účasť na učení a jeho výsledky, špecificky pri neformálnom a informálnom učení*

Kľúčové posolstvo 5: *Nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu*

Cieľ: *Zabezpečiť, aby každý mal ľahký prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života.*

Kľúčové posolstvo 6: *Priblíženie učenia k domovom*

Cieľ: *Poskytovať príležitosti na celoživotné učenie čo najbližšie k učiacim sa v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami IKT.*

Ako sme už uviedli *Memorandum* stanovilo základný rámec stratégie rozvoja celoživotného učenia (vzdelávania) v európskom geopolitickom priestore pre 21. storočie. V tomto kontexte sa *Memorandum* stalo zároveň obsahovým a ideologickým východiskom pre ďalšie iniciatívy (koncepce, stratégie, programy...) zamerané na túto oblasť. K najvýznamnejším z nich patria:

„Vzdelávanie a odborná príprava 2010“ („Education and Training 2010“ – ET 2010). Jedným z výsledkov spolupráce Európskej komisie a členských štátov EÚ v rámci programu „ET 2010“ bolo odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. Následne bol vypracovaný dokument **„Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec“** (publikovaný 2007). Kompetencie pre tento rámec sa definujú ako *kombinácie vedomostí, zručností a postojov* priradených danému kontextu. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť. Referenčný rámec stanovuje *osem kľúčových kompetencií*:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetky klúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité, pretože každá z nich môže prispieť k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti. Mnohé kompetencie sa prekrývajú a nadväzujú na seba: aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, majú potenciál kompetencie v ďalšej oblasti.

Dynamické zmeny, ktoré poznamenali život v Európe v druhej polovici prvej dekády 21. storočia sa premietli aj do oblasti edukácie. V **máji 2009** boli zverejnené „**Záver Rady o strategickom rámci európskej spolupráce v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy – ET 2020**“, ktoré stavajú na výsledkoch programu „ET 2010“ a ich účelom je reagovať na výzvy, ktoré ostali nenaplnené, v snahe vytvoriť znalostnú Európu a vytvoriť celoživotné učenie skutočnosťou pre všetkých.

Začiatkom roka **2010** (3. marca) Európska komisia predstavila **stratégiu na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu**, známu pod názvom „**EURÓPA 2020**“, s cieľom vymaniť sa z krízy a pripraviť hospodárstvo EÚ na nasledujúce desaťročie. Komisia určila tri klúčové faktory rastu, ktoré je potrebné implementovať prostredníctvom konkrétnych opatrení na úrovni EÚ i na úrovni štátov:

- *inteligentný rast* – prostredníctvom efektívnejšieho investovania do vzdelávania, výskumu a inovácii,

- *udržateľný rast* – prostredníctvom prechodu na nízkouhlíkové hospodárstvo a zameraniu sa na konkurencieschopné odvetvia priemyslu,
- *inkluzívny rast* – s veľkým dôrazom na tvorbu pracovných miest a zmiernenie chudoby.

Ako uvádza M. Babinský (2010, s. 10-11) v oblasti vzdelávania a výcviku boli v rámci výzvy pre *Program celoživotného vzdelávania* na rok 2011 po prvý krát v histórii definované spoločné priority pre všetky oblasti vzdelávania pomocou programu celoživotného vzdelávania:

- Rozvíjať stratégie celoživotného vzdelávania a mobility.
- Podporovať spoluprácu medzi svetom vzdelávania, odbornej prípravy a práce.
- Podpora základného a ďalšieho vzdelávania učiteľov, školiteľov a manažérov vzdelávania a vzdelávacích inštitúcií.
- Podporovať získavanie kľúčových kompetencií v celej oblasti vzdelávania a odbornej prípravy.
- Podpora sociálneho začlenenia a rovností mužov a žien vo vzdelávaní a odbornej príprave, vrátane začlenenia migrujúcich.

Spoločným znakom všetkých vyššie uvedených iniciatív (konferencií, stratégií, dokumentov, programov...) je snaha analyzovať, resp. zdôrazniť význam celoživotného učenia/vzdelávania s ohľadom na širšie, nadnárodné (nezriedka globálne) aspekty vývoja spoločnosti. V tomto kontexte je v nich formulovaný aj pohľad na otázky edukácie dospelých.

Úlohy:

1. Čo v medzinárodnej terminológii znamenajú skratky: LLL a LWL ?
2. Oboznámte sa s dokumentom GRALE – Belém, 2009.
3. Preštudujte obsah jednotlivých kľúčových posolstiev Memoranda o celoživotnóm učení.

Doporučená študijná literatúra:

BABINSKÝ, M. 2010. EUROPA 2020 a ďalšie vzdelávanie. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 16, 2010, č. 54, s. 7-14, ISSN 1335-2350

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

KRYSTOŇ, M. 2012. *Vybrané kapitoly z andragogiky*. Banská Bystrica: PF UMB. 88 s. ISBN 978-80-557-0440-1

LUKÁČ, E. 2010. *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. Prešov: FFPU. 206 s. ISBN 978-80-555-0153-6

MALACH, J. 2010. Světový kongres o učení se a vzdělávání dospělých CONFINTEA VI. v Brazílii. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. XVI. 2010, č. 54., s. 77-91. ISSN 1335-2350

Memorandum o celoživotnóm učení. Praha: MŠMT. 2001. 55 s.

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

3. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ EDUKÁCIE DOSPELÝCH

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- vnímať historický vzťah medzi pedagogikou a andragogikou,
- charakterizovať typologické línie prvých inštitúcií zameraných na edukáciu dospelých,
- identifikovať faktory podporujúce vznik andragogickej teórie.

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.

3.1 HISTORICKÝ EXKURZ

S nástupom novoveku (renesancia) 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, s. 34). Otázky výchovy a vzdelávania dospelých J. A. Komenský najpodrobnejšie rozpracoval vo štvrtom diele spisu *Obecná porada o náprave 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 t. j. „školy mužného veku“ sú rozpracované v 13. kapitole Vševýchovy. Základné idey „Školy mužného veku“ R. Čornaničová (2000, s. 52-53) sumarizuje nasledovne:

- Komenský v prístupe k vzdelávaniu, výchove človeka *nepozná bariéry veku*, „škola mužného veku“ predstavuje integrálnu súčasť „škôl života“,
- výchovné úlohy v dospelosti poníma Komenský vo vzťahu k *celoživotným otázkam* a k otázkam *zmyslu ľudského života* vôbec,
- výchovu v dospelosti spája s ostatnými výchovnými etapami,
- základný prostriedok kultivácie ľudských bytostných síl v etape „mužského veku“ predstavuje *práca, povolanie*,
- prácou sa človek nielen kultivuje, ale zároveň je *práca zdrojom bohatstva*, ktoré človek v starobe musí múdro využívať,
- *cieľ* školy dospelosti vidí Komenský v *múdrom spravovaní života* a všetkého, čo konáme a znášame, najmä v činorodej láske, vo využívaní múdrosti vo všetkých životných situáciách, aby človek mohol bez ujmy prejsť všetkým dobrým aj zlým,
- *múdroosť* a *čin* sú u Komenského základnými požadovanými črtami dospelosti,
- zušľachtovanie života v dospelosti, v „škole mužného veku“ Komenský skutočne ukázal ako *neoddeliteľnú súčasť celoživotnej kultivácie človeka*.

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, s. 35). N.F.S. Grundtvig obohatil teóriu edukácie dospelých, okrem iného aj tým, že postuloval niektoré jej základné princípy:

- základnou formou výchovno-vzdelávacej práce má byť dialóg aktivizujúci činnosť,
- účasť na vzdelávaní má byť dobrovoľná,
- obsah má vychádzať z reality, z ľudskej skúsenosti:
 - má byť hodnotný pri transformácii na problémy každodenného života,
 - má vychádzať z pozitívneho obrazu ľudskej existencie,
 - má podporovať individuálne možnosti človeka,
 - má rozvíjať pocity sebadôvery a sebauvedomovania, slobody a aktivity (tamtiež, s. 36).

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 zmien), 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, s. 6). Podľa ich vzoru začali univerzitné extenzie vznikať aj v stredoeurópskom regióne. Z geograficky blízkych krajín môžeme spomenúť napr. Rakúsko, kde len na univerzite vo Viedni v roku 1895 absolvovalo univerzitnú extenziu 6 198 účastníkov v 58 kurzoch. V roku 1908 sa počet zvýšil na 94 kurzov so 17 989 účastníkmi (Matulčík, 1996, s. 142). 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 (Palán, 2003, s. 38). K erózii tohto postulátu dochádza až v 20. storočí.

3.2 ANDRAGOGICKÁ KONCEPCIA TEÓRIE EDUKÁCIE DOSPELÝCH

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, s. 7). 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, s. 57). Opätovne sa s ním stretávame až po prvej svetovej vojne (1914-1918), presnejšie v prvej polovici 20-tych rokov 20. 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.

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** (bližšie Matulčík, 2004, s. 71-72).

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 zamerával predovšetkým na problém vzťahu veku a vzdelateľnosti, na schopnosť učiť sa, na to, ako sa špecificky prejavuje vzdelateľnosť 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), „*Záujmy dospelých*“ (1935) (bližšie napr.: Kulich, 1999, s. 12; Matulčík, 2011, s. 9). 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). 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. J. Matulčík (2011, s. 11) v tejto súvislosti zdôrazňuje najmä fakt, že 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.

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; **Wilhelm Flitner** – analyzoval hlavné funkcie a úlohy vzdelávania dospelých.

3.2.1 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 sebavýchove prostredníctvom dobrovoľného, slobodného ďalšieho seba vzdelávania (Határ, 2009, s. 12-13),
- 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 učiach 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 učiach sa, ktorými sa líšia od učiach sa detí:

1. Sebakoncepcia – sebaaponímanie (self-concept)

Ako človek dospieva, mení sa jeho sebaaponímanie 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, 2011, s. 14-15).

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. Ogrizovič**, **M. Bogdanovič**, **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.

Úlohy:

1. Definujte historicky podmienené vzťahy medzi pedagogikou a andragogikou.
2. Ktoré vedy najviac pomohli pri etablovaní andragogiky ?
3. V čom sa líšia andragogické koncepcie H. Hanselmana a F. Pöggelera ?
4. Prečo sa, podľa M. Knowlesa učia dospelí inak ako deti ?

Doporučená študijná literatúra:

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

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

KULICH, J. 1999. *Komparatívni študium andragogiky – 2*. Olomouc: Andragogé a Katedra sociológie a andragogiky FF UP Olomouc. 76 s.

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

MATULČÍK, J. 2011. Andragogika v USA. In *Acta Andragogicca 2*. Bratislava: Katedra andragogiky FF UK a BB Print. 189 s. ISBN 978-80-970595-2-1

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

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

4. ČESKÁ A SLOVENSKÁ ANDRAGOGIKA

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- vysvetliť ontogenetické a etymologické východiská antropogogiky,
- pochopiť podstatu koncepcie systematickej andragogiky,
- charakterizovať štruktúru a obsah teoretických a aplikovaných andragogických disciplín,
- porozumíte systémovému prístupu v edukácii dospelých.

S inštitucionalizovanou podobou termínu andragogika sa u nás stretávame na prelome 80-90tych rokov 20. storočia (v roku 1989 sa objavuje v názve Katedry sociológie a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, v roku 1992 v názve Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave). Jeho história je však staršia. Už koncom 80-tych rokov o andragogike píše napríklad významný teoretik Štefan Švec, ktorý sa zaoberá systémom vied o výchove a vzdelávaní človeka. Pri konštrukcii tohto systému vychádza z **ontogenetického hľadiska** a prísneho rešpektovania **etymológie pojmov**. V tomto kontexte Š. Švec hovorí o **antropogogike**, ktorú definuje ako vedu študujúci všetky javy a systémové procesy výchovy v najvšeobecnejšej rovine. **Antropogogika** (z gréckeho slova antropos = človek + agóge = viesť) sa vnútorne člení na:

- **Pedagogiku** (gr. pais = chlapec, dieťa + agóge)
- **Andragogiku** (gr. anér, andros = muž, dospelý + agóge)
- **Geragogiku** (gr. geron = starec + agóge)

Samotný proces konštituovania andragogiky u nás má hlbšie historické pozadie. Vývoj smerujúci k etablovaní andragogiky ako samostatnej vedy je spojený s rozvojom teórie edukácie dospelých, ktorý prebiehal v niekoľkých etapách. Každá z týchto etáp bola v niečom špecifická, pretože špecifické boli sociálno-ekonomické podmienky, politické súvislosti, ale aj požiadavky reálnej spoločenskej praxe. Celkovo však môžeme hovoriť o kontinuálnom vývoji, ktorý je v povojnovom období spojený s tradičným pojmom *osveta, osvetová práca*. Už v akademickom roku 1947/1948 sa na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe otvoril odbor pod názvom *ľudovýchova*.

V nasledujúcich dekádach je rozvoj teórie edukácie dospelých u nás (v Československu) spojený s vedným odborom „*pedagogika dospelých*“ a neskôr (od r. 1978) aj so študijným odborom „*Výchova a vzdelávanie dospelých*“ (podrobnú charakteristiku tohto vývoja prezentuje J. Perhács, 2010, s. 12-39).

Prechod z pedagogiky dospelých k andragogike (začiatok 90-tych rokov) nemožno v žiadnom prípade vnímať len ako zmenu formálneho charakteru. Celkom jednoznačne to vo svojej ťažiskovej štúdii v časopise *Pedagogická revue* (dvojčísle 3-4 z roku 1996 bolo celé venované andragogike) deklaruje V. Prusáková, ktorá uvádza, že nejde len o nový termín, premenovanie pedagogiky dospelých na andragogiku, ale o *novú koncepciu*, ktorú si vyžiadala spoločenská prax, väčšia potreba špecifického riešenia problémov dospelého človeka v kontexte naliehavých potrieb celoživotného vzdelávania. Ide o nové ponímanie vedného a študijného odboru, ktoré je koncipované širšie a kde zameranie na výchovu a vzdelávanie dospelého človeka je len jednou z oblastí skúmania andragogiky, pričom andragogika nadväzuje na mnohé z výsledkov skúmania pedagogiky dospelých (Prusáková, 1996, s. 102).

4.1 SYSTEMATICKÁ ANDRAGOGIKA

Transformačné obdobie prechodu od pedagogiky dospelých k andragogike sprevádzala odborná diskusia o jej filozofických, systémových a metodologických východiskách. Jej účastníkmi boli najmä predstavitelia relevantných akademických pracovísk pôsobiacich v bývalom Československu. Výsledkom tejto odbornej diskusie bol konsenzus v tom, že andragogiku je potrebné budovať ako vedu, ktorá skúma proces edukácie dospelých v širších súvislostiach s dôrazom na komplex sociálnych javov a procesov, ktoré determinujú možnosti rozvoja osobnosti človeka v základných oblastiach jeho existencie. Takémuto ponímaniu sa najviac približovala koncepcia *integrálnej andragogiky*, ktorej autorom je významný český teoretik **Vladimír Jochmann** (1923-2008). Jochmann koncepciu integrálnej andragogiky opiera o širšiu definíciu 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, s. 66). 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 otázkami zamerania andragogiky zaoberajú viacerí autori: Šimek (2002), Palán (2003), Prusáková (2005,2006), Beneš (2008), Porubská-Határ (2009), Bartoňková (2011) a iní. Každopádne však platí, že integrálna andragogika V. Jochmanna sa stala východiskom koncipovania **systematickej andragogiky**. V. Prusáková, ako jeden z hlavných tvorcov a reprezentantov systematickej andragogiky, v tejto súvislosti uvádza, že „východisko koncipovania systematickej andragogiky tvorilo práve Jochmannovo videnie andragogického pôsobenia. Uchopili sme jeho myšlienkové postupy v dvoch rovinách. Základný kameň tvorili *oblasti troch profilácií*, resp. troch oblastí života dospelého človeka – *profesijná, kultúrno-osvetová a sociálna*. Vzdelávanie, ktoré Jochmann označuje za „klasickú andragogiku“ chápeme ako jeden z troch *hlavných procesov andragogického pôsobenia* – **výchovy, vzdelávania a poradenstva** dospelých, ktoré prestupujú vo vzájomnom pôsobení všetky tri andragogické profilácie. Andragogiku na takomto základe členíme tak vo vednom systéme, ako aj študijnom odbore na andragogiku profesijnú, kultúrno-osvetovú a sociálnu“ (Prusáková, 2005, s. 10).

Životaschopnosť a potenciál ďalšieho rozvoja systematickej andragogiky v teoretickej rovine i v rovine andragogickej praxe potvrdil aj výskum realizovaný v rokoch 2003-2005 v rámci výskumného projektu VEGA (vedecká a grantová agentúra – pozn. autor) MŠ SR č. 1/0225/03 pod názvom „*Trendy rozvoja andragogiky a jej systematizácie*“ (riešiteľským pracoviskom bola Katedra andragogiky FF UK Bratislava). Výsledky tohto výskumu umožnili formulovať niektoré základné postuláty dotýkajúce sa charakteru andragogickej vedy, funkcií andragogiky ako aj jej vnútorného členenia. Celý rad ďalších vedecko-výskumných aktivít tieto postuláty potvrdzuje a zároveň ich obohacuje o nové prístupy a podnety. Ak by sme teda mali charakterizovať základné znaky systematickej andragogiky, môžeme konštatovať, že:

- andragogika je samostatná veda o edukácii dospelých, ktorá je súčasťou systému vied o edukácii človeka,
- pod pojmom edukácia dospelých je v zmysle potreby ohraničenia vlastného poľa andragogiky potrebné chápať výchovu, vzdelávanie a poradenstvo dospelých,
- andragogika je veda empiricko-teoretická, pričom platí, že aj v andragogike sa v kontexte so skutočnosťou, že v poslednom čase možno badať stieranie rozdielov medzi základným a aplikovaným výskumom i teoreticko-bázickými a prakticko-aplikatívnymi vedami, kladie väčší dôraz na základný výskum, na teoreticko-konceptuálne štúdium výchovy, na integratívne metodologické prístupy a interdisciplinárnu spoluprácu (Prusáková, 2006, s. 23),
- edukácia dospelých (v zmysle vyššie uvedeného chápania) je mnohodimenzionálny jav. Andragogika sa pri jeho skúmaní opiera aj o poznatky iných vied. Z historického, systémového i metodologického hľadiska má andragogika najužší vzťah k pedagogike. Vnútorne (psychologické) a vonkajšie (socio-kultúrne) podmienky výchovy zreteľne stanovujú potrebu spolupráce andragogiky so psychológiou a sociológiou. V jednotlivých subsystémoch andragogiky (profesijná, sociálna, kultúrno-osvetová) však andragogika funkčne využíva aj poznatky ďalších vedných odborov skúmajúcich širšie pozadie i špecifické oblasti príslušnej reality (ekonómia, sociálna práca, kulturológia...). Takýto multidisciplinárny prístup je v súčasnosti nevyhnutný i želateľný. Z pohľadu andragogiky je však dôležité, že aj keď učiaci sa dospelý je predmetom mnohých vied, ktoré sa nim zaoberajú často s veľmi presvedčivými výsledkami, *len andragogika tak robí „na plný úväzok“* (Beneš, 2014).
- existuje reálny vzťah medzi andragogickou *teóriou* a andragogickou *praxou*. Úlohou andragogickej teórie je definovanie a výklad základných pojmov, vedecká diskusia o problémoch edukácie dospelých s cieľom

hľadať zákonitosti a špecifiká. Poznávať skutočnosť, diagnostikovať ju a na tomto základe utvárať prognózy do budúcnosti. Andragogická prax umožňuje overiť správnosť teoretických tvrdení a využíva teoretické poznatky na riešenie praktických situácií (to však neznamená, že úlohou teórie je produkcia „technologických manuálov“ všeobecne aplikovateľných v rozličných podmienkach praxe). Prax však prináša aj nové podnety a skúsenosti, ktoré sú výzvou pre teóriu (Prusáková, 2005, s. 69). V týchto intenciách možno konštatovať, že andragogická veda ovplyvňuje prax edukácie dospelých:

- *priamo* – ak sú výsledky výskumu používané na inováciu praxe (napr. v oblasti vyučovacích metód, riadenia vzdelávacích inštitúcií...)
 - *nepriamo* – v rámci poradenskej, expertnej a informačnej činnosti.
 - *sprostredkovane* – jej podielom na príprave vysokoškolských kvalifikovaných pracovníkov v oblasti edukácie dospelých (Beneš, 2014).
- v úzkej nadväznosti na vyššie uvedené skutočnosti platí, že rozvoj andragogiky je spojený s plnením troch *základných funkcií*:
 - *poznávacej* – skúmanie vývoja a súčasného stavu edukácie dospelých, komparácia rozličných systémov edukácie dospelých, analýza cieľov, obsahu, metód a foriem ďalšieho vzdelávania a pod,
 - *diagnosticko – prognostickej* – diagnostikovanie problémov na základe poznania spomínaných procesov, hľadanie riešení a utváranie prognóz ďalšieho rozvoja,
 - *inštrukčnej* – formulovanie odporúčaní pre prax (Prusáková, 2005, s. 15).
 - andragogika si vytvorila vlastné informačné zdroje v podobe odborných časopisov na vybrané oblasti andragogiky (napr. RELA = The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults), elektronických spravodajov (napr. EAEA News, EAEA = European Association for Education of Adults) alebo vedeckých databáz (napr.

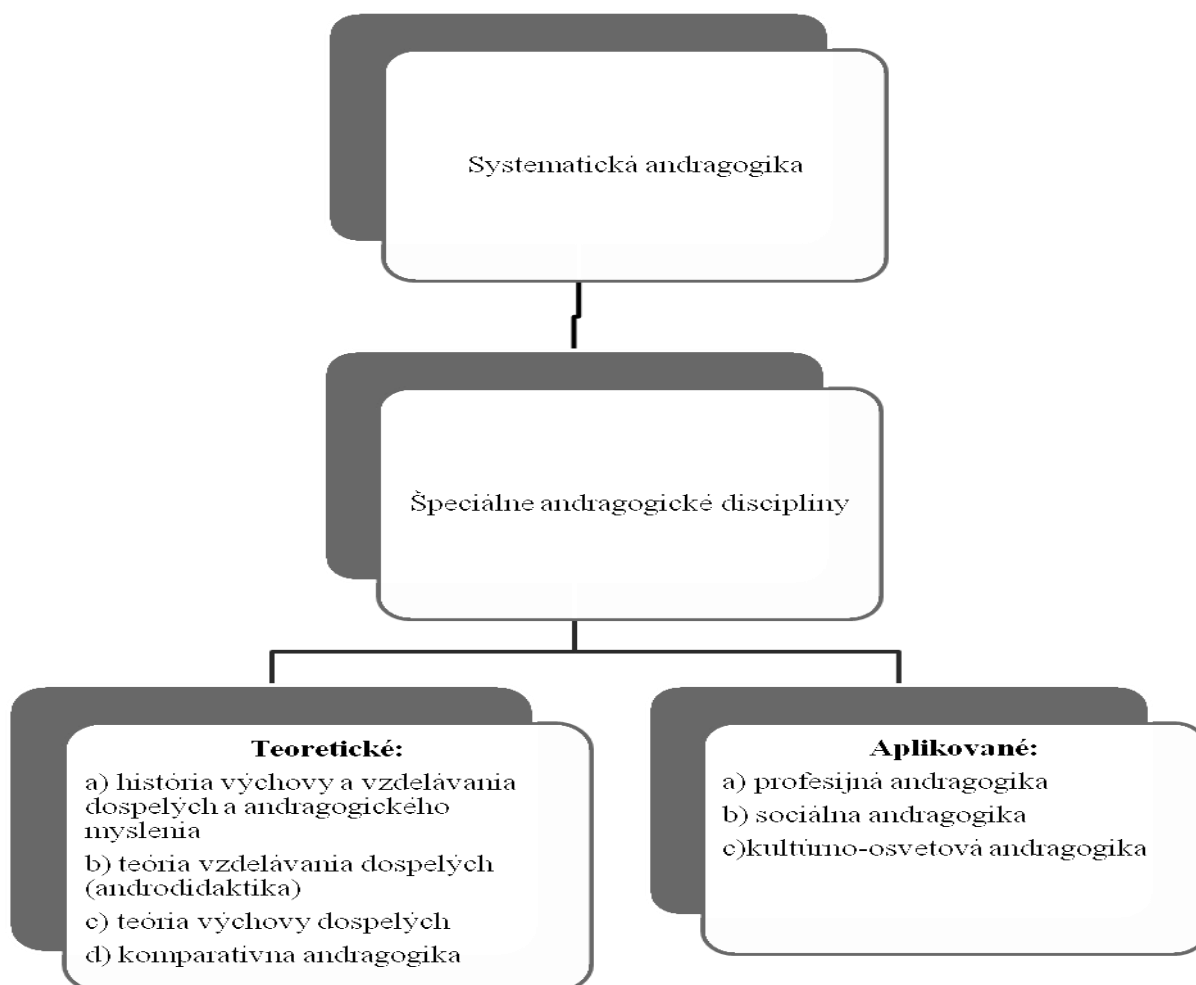
ALADIN = Adult Learning Documentation and Information Network) (Malach, 2003, s. 21). Na Slovensku sa andragogickým problémom venuje časopis „Vzdelávanie dospelých“; v Českej republike vychádza časopis „Andragogika“, ako aj česko-slovenské periodikum „Andragogická revue“.

- pojem andragogika označuje aj *vysokoškolský študijný odbor*, pripravujúci odborníkov pre prácu v oblasti vzdelávania, výchovy a starostlivosti o dospelú populáciu.

4.2 Vnútoraná štruktúra andragogiky

V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými prístupmi k členeniu andragogiky. Každý z týchto prístupov preferuje špecifické klasifikačné kritérium, na základe ktorého sa vytvára príslušná podoba vnútornej štruktúry andragogiky (podrobnejšie vid': Hotár, Paška, Perhács a kol. 2000, s. 39-40, 190-193; Palán, 2003, s. 145-159; Krystoň, 2003, s. 10-14; Malach, 2003, s. 12-16; Porubská, Határ, 2009, s. 29-41, Veteška, 2016 a iní).

V zmysle koncepcie tohto textu sa sústredíme na vnútorné členenie, ktoré charakterizuje systematickú andragogiku. Jeho základnú schému by sme mohli zobrazíť nasledovne:



- **Systematická andragogika** – tento termín neoznačuje len celú koncepciu andragogickej teórie, ale aj jej generálnu disciplínu, tvoriacu jej základ, jadro. Systematická andragogika sa v tomto zmysle zaoberá predmetom andragogiky, jej všeobecnou charakteristikou, štruktúrou. Formuluje najvšeobecnejšie zásady, podmienky a metódy skúmania, formuluje poznávacie ciele, dáva teoretický základ. Objasňuje základné pojmy a význam systému pri snahe pochopiť javy a procesy výchovy, vzdelávania, sebvýchovy, sebvzdelávania, sebazdokonaľovania dospelých (Prusáková, 2005, s. 17).
- **História výchovy a vzdelávania dospelých a andragogického myslenia** – úlohou dejín, ako súčasti štruktúry jednotlivých vied je, vo všeobecnosti,

skúmať daný jav alebo proces v jeho historickej kontinuite. Dejiny výchovy a vzdelávania dospelých sa zaoberajú vývojom a postavením edukácie dospelých vo vývoji vzdelávacích systémov, popisom vývoja jej cieľov, úloh, obsahov, podmienok a prostriedkov. Poskytujú skúsenosti, fakty, ktoré umožňujú určité zovšeobecnenia (Palán, 2002, s. 41). História výchovy a vzdelávania dospelých však nemôže byť založená, len na jednoduchej deskripcii javov, procesov, inštitúcií, osobnosti (ich života a názorov). Zmyslom tejto disciplíny je snaha o ich hlbšiu a komplexnejšiu analýzu zohľadňujúcu príčinné súvislosti sledovaných javov s uplatnením konkrétneho historického prístupu.

- **Teória vzdelávania dospelých (Didaktika dospelých, Androdidaktika)** – zaoberá sa cieľmi, obsahom, metódami, formami i prostriedkami vzdelávania dospelých. Skúma procesy vzdelávania, ich zákonitosti na základe empirického skúmania. Na základe skúmania vzdelávacích procesov v rozličných prostrediach vzdelávania formuluje všeobecné zásady transformácie obsahu a didaktického pôsobenia, resp. metodiky vzdelávania (Prusáková, 2006). Podľa M. Beneša (2014) sa pojem didaktika do určitej miery kryje s pojmom kurikulum.

Teória kurikula/didaktika sa, podľa tohto autora, zaoberá tým:

- kto sa má učiť,
- čo sa má učiť,
- kedy sa má učiť,
- s kým (s vyučujúcim, autodidakticky, skupinovo, individuálne),
- kde (prezenčne, na pracovisku, doma...),
- ako sa má učiť,
- za pomoci akých prostriedkov,
- prečo a za akým účelom sa má učiť.

Teória výchovy dospelých

Predmetom teórie výchovy je vedecké skúmanie výchovného procesu, utvárania osobnosti človeka v podmienkach sociálnych skupín a komunity, riadenej a neriadenej sebvýchovy, sebaformovania a sebautvárania. Teória výchovy ako disciplína základného a východiskového charakteru skúma a objasňuje javy výchovného procesu, jeho zákonitosti, obsah jednotlivých zložiek výchovy, formy, metódy a prostriedky výchovnej práce v systéme spoločensko-ekonomickej podmienenosti demokratizujúcej sa spoločnosti (Perhács, 2010).

Komparatívna andragogika

Patrí medzi najmladšie andragogické disciplíny a však internacionalizácia, sprevádzajúca rozvoj výchovy a vzdelávania dospelých jednoznačne legitimizuje jej dôležitosť a potenciál. Cieľom komparatívnej andragogiky je poznávanie, interpretácia a porovnávanie zahraničných systémov výchovy a vzdelávania dospelých, ich jednotlivých častí alebo prvkov. (Matulčík, 2004). V tejto súvislosti sa objavuje otázka či komparatívny prístup vyžaduje zásadne porovnávanie jedného či viacerých aspektov výchovy a vzdelávania dospelých v dvoch, či viacerých krajinách. Prikláňame sa k názoru J. Matulčíka, že o komparácii môžeme hovoriť aj v tom prípade, ak poznávame a hodnotíme určité javy z oblasti výchovy a vzdelávania dospelých v jednej krajine, bez priameho porovnávania. Dôležité však je, aby takéto štúdium nebolo len opisom týchto javov, bez skúmania príčin ich stavu a vývoja. Výsledkom takéhoto porovnania je potom interpretácia určitého konkrétneho modelu, ktorý v sebe implicitne obsahuje komparatívne prvky. V komparatívnej andragogike ako aj v komparatistike všeobecne platí nasledujúca základná schéma postupnosti krokov, ktorá zároveň vyjadruje aj jej zmysel:

analýza → *komparácia* → *aplikácia* →

to všetko pri rešpektovaní sociálnych, kultúrnych, historických, národných, politických a ekonomických podmienok.

4.3 SUBSYSTÉMY ANDRAGOGIKY

Charakteristickým znakom života v súčasnosti je, že prebieha v prostredí kontinuálnej zmeny. Je realitou, že sme neustále konfrontovaní s rôznymi zmenami. Tieto zmeny sú širokospektrálne a nezriedka majú zásadný, kvalitatívny charakter. Navyše ide o zmeny veľmi rýchle. Nie každý človek dokáže na tieto zmeny reagovať sám, včas a správne. Preto do jeho života legitímne vstupujú procesy, ktoré majú *facilitačný charakter a potenciál (facilitácia = podpora, kladný vplyv, uľahčovanie)*. Jedným z takýchto procesov je aj edukácia. Vo vzťahu k dospelaj populácii hovoríme o andragogickom pôsobení. V intenciách koncepcie systema-tickej andragogiky sa andragogické pôsobenie orientuje na tie oblasti života dospelého človeka, v ktorých je najviac vystavovaný zmenám, kde hľadá životnú orientáciu, spôsoby ďalšieho utvárania, sebazdokonaľovania a sociálnej pomoci. Týmito oblasťami sú – oblasť profesie, oblasť voľného času a oblasť sociálneho zabezpečenia (Prusáková, 1996, s. 104-105). Na tomto základe sa v systematickej andragogike konštituovali 3 základné subsystemy: *profesijná andragogika, sociálna andragogika a kultúrno-osvetová andragogika*.

4.3.1 Profesijná andragogika

Svet práce je tou oblasťou života dospelého človeka, v ktorej je historicky i v súčasnosti, najčastejšie konfrontovaný so zmenami. Tieto zmeny nie sú len odrazom kontinuálnych inovácií v technologických a technických postupoch. V širšom kontexte treba akceptovať aj meniace sa socio-kultúrne faktory, akými sú napríklad spoločenské vnímanie práce a jej ohodnotenie, diferenciacia v štruktúre pracovných pozícií v riadiacej i realizačnej rovine, nové prvky

charakterizujúce oblasť firemnej kultúry ale aj nezamestnanosť a pod. Všetky uvedené, ako aj mnohé ďalšie faktory majú bezprostredný vzťah k edukačným procesom, ktoré sa realizujú v rámci profesijnej andragogiky. Profesijná andragogika, ako integrálna súčasť andragogickej teórie, sa zameriava na skúmanie výchovy a vzdelávania dospelého človeka v jeho profesijnom živote. Profesijná andragogika má ambície stať sa teóriou pre oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania, výchovných vplyvov v pracovnom prostredí a metodikou profesijného poradenstva pre dospelých. Skúmaním týchto oblastí odhaľovať možnosti edukačnej pomoci dospelému človeku pri riešení problémov jeho profesijného života. Jej veľmi významnou úlohou je produkcia teórií, ktoré umožňujú orientáciu pri plánovaní profesijnej kariéry a v aplikačnej rovine ponúkajú možnosti technik zvládnutia záťažových situácií v profesijnom živote (Prusáková, 2010, s. 6).

Z hľadiska andragogickej praxe sa profesijná andragogika, v zmysle vyššie uvedeného cieľa a úloh, orientuje na:

- *Ďalšie odborné – profesijné vzdelávanie dospelých*, ktoré je zamerané na zvyšovanie, rozširovanie, resp. inováciu kvalifikácie. Rozumieme ním všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po skončení odbornej prípravy v školskom systéme. *V kvalifikačnom vzdelávaní sa zameriavame najmä na:*
 - zvyšovanie kvalifikácie,
 - prehĺbovanie kvalifikácie,
 - inováciu kvalifikácie,
 - špecializáciu kvalifikácie,
 - rozširovanie kvalifikácie,
 - obnovovanie kvalifikácie.

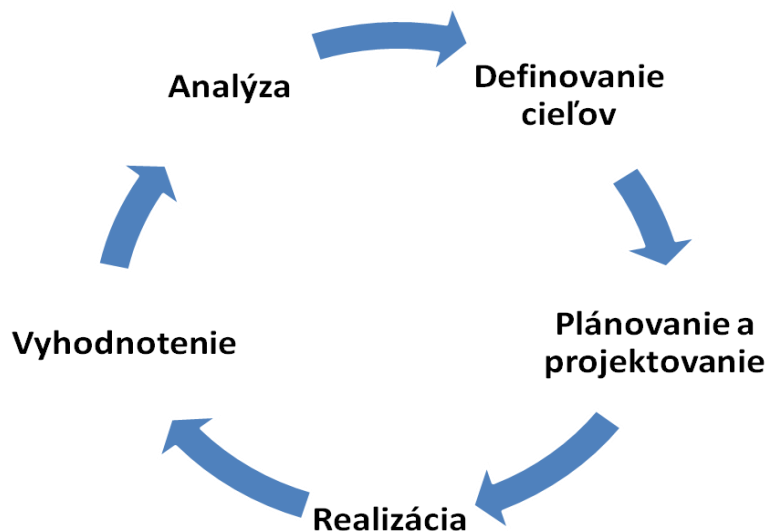
V odbornom rekvalifikačnom vzdelávaní sa zameriavame na zmenu kvalifikácie získaním novej kvalifikácie (Prusáková, 2005, s. 75).

- *Personálny manažment*, ktorý chápeme ako proces vytvárajúci a udržiavajúci také prostredie, v ktorom je možné efektívne realizovať stanovené ciele.
- *Starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov* úzko súvisí s personálnym manažmentom, pričom rozvojom ľudských zdrojov rozumieme všestranné podnecovanie a vytváranie podmienok pre komplexný rast a rozvoj spolupracovníkov (Palán, 2003, s. 150). Cieľom rozvoja ľudských zdrojov je vo všeobecnosti, rovnako ako v oblasti profesijnej andragogiky, dosiahnutie súladu medzi aktuálnou a požadovanou kvalifikáciou členov organizácie, a to vrátane takých vedomostí a zručností, ktoré budú pracovníci potrebovať k dosahovaniu kompetentného (plne kvalifikovaného) výkonu aj v budúcnosti (Tureckiová, 2008, s. 83)
- Dôležitou a perspektívnou oblasťou profesijnej andragogiky je *poradenstvo*. Poradenstvo vo všeobecnosti definujeme ako formu pomoci dospelému človeku, ktorý sa nachádza v novej, pre neho ťažkej situácii. Vo vzdelávaní orientovanom na profesijnú sféru, zvyčajne túto pomoc potrebuje človek, ktorý sa nevie rozhodnúť či a ako sa ďalej zdokonaľovať vo svojej profesii, vo svojom kariérom raste, resp. či sa odhodlať zmeniť kvalifikáciu a pod. (Prusáková, 2005, s. 32).

Existenčný význam práce v živote dospelého človeka zvyčajne aj dôležitosť edukačných aktivít v oblasti profesijnej andragogiky. V tejto súvislosti je nevyhnutné, rovnako ako vo všetkých ďalších oblastiach andragogického pôsobenia, sústrediť pozornosť na otázku ich kvality. Kvalitu edukácie dospelých determinuje celý rad vonkajších a vnútorných činiteľov. Niektoré z nich (napr. socio-kultúrne prostredie, politická realita, legislatívne zabezpečenie) sú takpovediac mimo priameho dosahu andragogiky. Sú však aj oblasti, v ktorých sa naopak musí prejsť andragogická odbornosť.

Jednou z takýchto oblastí je uplatňovanie **systemového prístupu**. Jeho podstatu možno znázorniť nasledovne:

Cyklus systémového prístupu vo vzdelávaní dospelých



System vzdelávania by mal byť postavený na piatich základných na seba nadväzujúcich činnostiach:

1. Analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb

Obsahuje analýzu potrieb organizácie ako celku, skupín vo vnútri organizácie ako aj jednotlivcov. Analýza sa týka súčasných problémov i budúcich potrieb. Súčasťou tejto etapy je aj presné definovanie požadovaného vzdelávania, špecifikácia, aké vedomosti a spôsobilosti je potrebné u pracovníkov rozvíjať a ktoré postoje treba meniť.

2. Definovanie cieľov vzdelávania

Jasné stanovenie toho, čo sa majú účastníci vzdelávania v priebehu vzdelávania naučiť a po jeho absolvovaní vedieť vykonávať, t. j. aké zmeny majú nastať v ich poznatkoch, zručnostiach a postojoch.

3. Plánovanie a projektovanie vzdelávania

Je potrebné vytvoriť plán vzdelávacích programov, ktoré by smerovali k uspokojovaniu vzdelávacích potrieb a splneniu cieľov vzdelávania. Rozhodnutie o tom, kto bude zabezpečovať vzdelávanie. Určenie do akej miery

sa bude vzdelávanie zabezpečovať v organizácii a do akej miery mimo nej. Ako sa na zodpovednosti za vzdelávanie budú podieľať útvary vzdelávania, manažéri pracovných skupín a pracovníci samotní.

4. Realizácia

- Plánovanie realizácie
- Príprava a organizácia jednotlivých akcií v rámci programu
- Realizácia programu

5. Hodnotenie a diagnóza

Hodnotenie vzdelávacieho programu sa realizuje priebežne a následne sa robí konečné hodnotenie výsledkov a dopadu vzdelávania. Jeho cieľom je zistiť, do akej miery boli splnené ciele vzdelávania. Na základe výsledkov hodnotenia sa rozhodne, v čom treba program zdokonaľiť, v čom je možné pokračovať, ak je to potrebné. Neustály rozvoj organizácie však predpokladá, že posledná etapa je zároveň aj podkladom novej prvej fázy. Na základe diagnózy by mala nasledovať nová identifikácia vzdelávacích potrieb. (Prusáková, 2000, s. 15-16).

Takto vnímaní prístup k edukácii dospelých sa nevzťahuje len na oblasť profesijnej andragogiky. Je potrebné ho **uplatňovať aj v ostatných subsystémoch andragogiky.**

4.3.2 Sociálna andragogika

Podľa J. Perhácsa, ktorého považujeme za zakladateľa a tvorca koncepcie sociálnej andragogiky na Slovensku je **predmetom** tejto disciplíny dospelý človek ako subjekt sociálno-edukačnej práce (2010, s. 54). V tomto kontexte sa sociálna andragogika zameriava na edukačné, socializačné a resocializačné pôsobenie na dospelých. Primárne edukačný charakter sociálnej andragogiky zdôrazňuje aj ďalší z významných odborníkov, C. Határ, ktorý ju definuje ako vedu, ktorá sa zaoberá verejnou i privátnou inštitucionálnou sociálno-výchovnou starostlivosťou a sociálnou pomocou určenou pre intaktných, postihnutých, narušených a ohrozených dospelých a seniorov, ktorá sa realizuje *výlučne formou* preventívnych a profilaktických (kuratívnych) *edukačných*

opatrení – (pre)výchovou, vzdelávaním, sociálnoandragogickým výcvikom, edukačným poradenstvom alebo andragogickým intervenovaním do sociálneho a edukačného prostredia (andragogizácia prostredia), ako aj do procesu personalizácie, (re)socializácie a enkulturácie dospelého jednotlivca v určitom sociokultúrnom, spoločensko-ekonomickom a historickom kontexte. Predmetom sociálnej andragogiky je teda zložitá problematika edukácie dospelého človeka (v produktívnom a seniorskom veku) v rozmanitých intencionálnych i funkcionálnych podmienkach, a to v subsystéme sociálno-výchovnej starostlivosti, resp. edukačne zameranej sociálnej pomoci (Határ, 2011, s. 171-173).

Etablovanie sociálnej andragogiky je spojené s jej rozvojom v troch základných líniách:

- *teoreticko-metodologická rovina* – vedecké poznávanie sociálno-edukačnej reality dospelých za účelom zdokonaľovania vlastnej teórie, metodológie, profesie, metodiky a praxe.
- *rovina praktickej činnosti* – kde všeobecným cieľom je zlepšovanie sociálnych vzťahov, resp. pomoc dospelému človeku pri vytváraní adekvátnych interpersonálnych vzťahov, lepšie plnenie sociálnych rolí (rodiča, pracovníka, priateľa, člena istej sociálnej komunity atď.), zlepšovanie a vyzretosť sociálnych vzťahov a prehĺbenie komunikácie vedúcej k partnerstvu a solidarite (Perhács, 2006, s. 45). Neoddeliteľnou súčasťou tohto konceptu je (auto)regulácia, rozvoj a kultivácia osobnosti dospelého do maximálne možnej miery... eliminácia sociálnych rozporov medzi jednotlivcom a prostredím (spoločnosťou), predchádzanie alebo riešenie bežných, ale i zložitých životných situácií, predovšetkým sociálnej a výchovnej povahy, resp. predchádzanie alebo riešenie už vzniknutej defektivity (Határ, 2011, s. 174).
- *sociálna andragogika ako študijná špecializácia študijného odboru andragogika*, v rámci ktorej sú andragógovia pripravovaní na uplatnenie v sociálnych službách pre dospelých, sociálnej pomoci dospelým

a sociálnej starostlivosti o dospelých (Szabová-Šírová, 2011, s. 72). V rámci štúdia (ale aj v procese ďalšieho vzdelávania) sa príprava sociálnych andragógov orientuje na rozvoj profesijných kompetencií, ktoré sa uplatňujú najmä v nasledovných oblastiach:

- sociálna práca s dospelými v sociálnej sieti s akcentom na edukačné oblasti,
- poradenská činnosť úradov práce s nezamestnanými,
- kluby práce pre nezamestnaných,
- penitenciárna oblasť v nápravno-výchovných zariadeniach,
- oblasť postpenitenciárnej pomoci a resocializácie (po výkone trestov odňatia slobody),
- oblasť humanitárnych a charitatívnych organizácií,
- profesijné kompetencie sociálneho andragóga vo výrobných podnikoch, firmách a zamestnávateľských organizáciách (Perhács, 2010, s. 68-69)

Uvedený register je potrebné vnímať ako základný, východiskovo-orientačný skelet potencionálnych oblastí uplatnenia sociálnych andragógov. Kvalitatívna i kvantitatívna dynamika, ktorá, žiaľ, charakterizuje sféru sociálnych problémov, otvára zároveň nové perspektívy pre prácu sociálnych andragógov. Zreteľne sa to prejavuje napríklad v oblasti sociálno-patologických javov, kde sociálny andragóg nachádza uplatnenie nielen pri riešení, resp. prevencii všeobecne známych sociálno-patologických javov (nezamestnanosť, drogové závislosti,...), ale aj v doposiaľ málo preskúmaných oblastiach ako je napr. závislosť na sektách a kultoch, kde závislých jednotlivcov neustále pribúda.

Teoretická analýza i praktické riešenie sociálnych problémov dospelaj populácie si vyžaduje multidisciplinárny prístup. V tomto kontexte je možné identifikovať úzke väzby sociálnej andragogiky k viacerým vedným odborom. Najzreteľnejšie sa tieto väzby prejavujú vo vzťahu k *sociálnej práci* a *sociálnej pedagogike*. Vo vzťahu k sociálnej pedagogike môžeme hovoriť o spoločných historických východiskách (napr. P. Natorp, T. ten Have, H. Radlinska a iní), čo

koniec koncov platí o vzťahu pedagogiky a andragogiky všeobecne. Základným jednotiacim prvkom sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky je ich systémové a metodologické kotvenie v edukológii. Špecifikácia týchto disciplín vychádza z ontogenetického hľadiska – sociálna pedagogika sa orientuje na deti a mládež, sociálna andragogika na dospelú populáciu. Sociálny charakter problémov, na ktoré sa sústreďuje sociálna andragogika determinuje jej úzky vzťah k sociálnej práci. Dôvody, ktoré tento vzťah umocňujú L. Szabová-Šírová (2011) definuje nasledovne:

- Výchovno-vzdelávacia a poradenská činnosť tvoria podstatnú časť aktivít sociálnej práce.
- Vzťah sociálnej andragogiky a sociálnej práce má konvergentný charakter. Konvergencia sociálnej andragogiky a sociálnej práce je zrejmá najmä v spoločných cieľoch, cieľových skupinách, princípoch práce, v prepojení s praktickým životom človeka, s jeho potrebami a problémami.

Odlišnosť sociálnej andragogiky a sociálnej práce možno, okrem iného, demonštrovať aj v nasledovných rovinách (znakoch):

- *metodologické hľadisko* – ukotvenie sociálnej andragogiky v edukológii – sociálna práca má svoje metodologické zázemie vo viacerých vedách
- *inštitucionálne a personálno-profesijné hľadisko*
 - študijný odbor andragogika je v sústave študijných odborov zaradený do skupiny výchova a vzdelávanie – odbor sociálna práca patrí do skupiny spoločenských a behaviorálnych vied.
 - sociálny andragóg je výchovný pracovník – sociálny pracovník je polyfunkčný facilitátor.
- *legislatívne hľadisko* – pôsobenie sociálnej andragogiky spadá do oblasti politiky výchovy a vzdelávania – sociálna práca sa realizuje v rámci sociálnej politiky, pričom medzi politikou výchovy a vzdelávania a sociálnou politikou existuje priama závislosť,

- *personálno-klientelné hľadisko* – klientelu sociálneho andragóga tvoria dospelí v produktívnom i treťom veku – klientelu sociálneho pracovníka tvoria všetky vekové kategórie,
- Funkčná kooperácia sociálnej andragogiky, s inými príbuznými vedami jej profilujúceho edukačného charakteru je vo všeobecnosti jednou zo záruk jej ďalšieho vlastného rozvoja.

4.3.3 *Kultúrno-osvetová andragogika*

Samotný pojem kultúrno-osvetová andragogika je relatívne novým termínom andragogickej vedy. V začiatkových etapách konštituovania a rozpracúvania koncepcie systematickej andragogiky sa na označenie tohto subsystému používal pojem *kultúrna andragogika*. Hľadanie precíznejšieho pomenovania sledovanej špecializácie vyústilo do termínu „*kultúrno-osvetová andragogika*“, pričom, ako uvádza autorka tohto termínu R. Čornaničová (2011, s. 45), podstatnú úlohu pri jeho odôvodnení zohrávala charakteristika pracovnej náplne pracovníka, ktorý profesionálne realizuje kultúrno-osvetovú činnosť ako aj typové označenie inštitúcií, pre ktoré je takáto činnosť prioritná.

V tradičnom ponímaní kultúrnej andragogiky bola ako jej predmet definovaná kultúrno-výchovná činnosť zameraná na dospelú populáciu. Ak výchovu chápeme ako biodromálny proces podmieňujúci kvalitu životného vývoja človeka, kultúrno-výchovná činnosť vystupuje ako spoluvýchovný činiteľ integrity a napĺňania hodnôt vzdelanosti, vychovanosti, kultúrnosti v živote človeka.

Z pohľadu andragogiky kultúrno-výchovnú činnosť charakterizuje výchovne orientované vymedzenie poslania, cieľa, obsahu, foriem a metód jej pôsobenia na účastníkov a cieľové skupiny (Čornaničová, 2006, s. 51-52). Kultúrna andragogika v tomto zmysle kultúrno-výchovnú činnosť skúma v troch základných rovinách:

- a) Z aspektu **kultivácie osobnosti** ako univerzálnej ľudskej bytosti. Kultúrno-výchovná činnosť je súčasťou všeobecnej výchovy človeka orientovanej

na rozvoj osobnosti. Podporuje adaptáciu dospelého na meniace sa sociálne a kultúrne podmienky, dotváranie jeho osobnosti a hodnotovej orientácie človeka. Svojím zameraním na rôznorodé oblasti kultúry kultúrno-výchovná činnosť dopĺňa šírku edukačného záberu školského a ďalšieho odborného vzdelávania, získavaného primárne v školských a mimoškolských vzdelávacích zariadeniach.

- b) Z aspektu **sprostredkúvania spoločenských kultúrnych hodnôt** špecifickou profesijnou inštitucionalizovanou kultúrno-výchovnou činnosťou. Ide tu o vytvorenie spoločenských podmienok pre dostupnosť kultúrnych hodnôt a pre participáciu človeka na kultúrnych procesoch. Týka sa to tak jednotlivca, ako aj miestnej komunity alebo inak vymedzenej cieľovej skupiny.
- c) Z aspektu **aktívnej participácie človeka** na spoločenských a kultúrnych procesoch. Kultúrno-výchovná činnosť predstavuje formu záujmovej (neprofesijnej) voľnočasovej participácie širokého spektra populácie (jednotlivca, cieľovej skupiny, miestnej komunity) na týchto procesoch. (Čornaničová, 1999, s. 57-58).

Vyššie spomenutý obsahovo-konceptuálny a z neho vyplývajúci terminologický posun od kultúrnej ku kultúrno-osvetovej andragogike vychádza z faktu, že kultúrno-výchovná práca je imanentnou súčasťou pôsobenia mnohých kultúrnych inštitúcií (múzeá, divadlá, knižnice a pod.). Avšak len osvetové inštitúcie sa na obsahovo širokospektrálnu oblasť kultúrno-výchovnej činnosti orientujú **primárne**. S cieľom vyčleniť túto širokoplánovú kultúrno-výchovnú činnosť z celku kultúrno-výchovnej činnosti a terminologicky ju odlíšiť od obsahovo špecifikovaných kultúrno-výchovných činností iných typov kultúrnych inštitúcií sa ukazuje ako zmysluplné a informačne priezračné používať pre ňu označenie **kultúrno-osvetová činnosť**. Kultúrno-osvetovú činnosť potom môžeme definovať ako zámernú, špecificky inštitucionalizovanú a organizovanú činnosť v oblasti kultúrno-výchovnej práce. V zmysle andragogického prístupu,

teda s primárnou orientáciou na edukáciu dospelých je potrebné vnímať aj ciele a úlohy kultúrno-osvetovej činnosti.

Cieľom kultúrno-osvetových aktivít je špecifickými formami a metódami kultúrno-osvetovej práce:

- podporovať osvojovanie kultúrnych hodnôt,
- vytvárať podmienky a možnosti na uplatnenie individuálnych schopností, nadania a kreativity jednotlivcov vo sfére záujmov,
- prispievať k uspokojovaniu potreby seberealizácie a kultúrneho vyžitia a tak pomáhať pri dotváraní osobnosti dospelého človeka a jeho hodnotovej orientácie a celkovej kultivácie.

Základné úlohy kultúrno-osvetovej činnosti vychádzajú z jej cieľov a odrážajú význam edukačných aktivít na pozadí komplexného vnímania kultúry. Vo vzťahu k človeku ich možno vymedziť nasledovne:

- formovať vzťah človeka k hodnotám hmotnej a duchovnej kultúry,
- poskytovať možnosti zvyšovania vzdelania, estetického, etického a spirituálneho rozvoja osobnosti,
- rozvíjať estetické vedomie človeka, formovať jeho vzťah ku kráse,
- utvárať podmienky na rozvoj záujmovej činnosti v celom jej širokom obsahovom spektre,
- rozvíjať formy kultúrnej rekreácie a spoločenskej zábavy (Čornaničová, 2011).

V zmysle takto koncipovaných cieľov a úloh kultúrno-osvetovej činnosti, ako predmetu skúmania kultúrno-osvetovej andragogiky, možno konštatovať, že redukcia obsahového poľa jej záujmu napríklad len na oblasť edukačného zhodnocovania umeleckej tvorby (k čomu čiastočne zvädza pojem kultúra v jej názve) by nezodpovedalo skutočnej, širokospektrálnej orientácii tejto vednej disciplíny. **Záujmové a občianske vzdelávanie** ako základné druhy vzdelávania dospelých, typické pre oblasť kultúrno-osvetového andragogického pôsobenia neustále posúvajú obsahové hranice kultúrno-osvetovej činnosti do nových

dimenzií. V rámci nich sa, okrem skôr ukotvených tematických okruhov typu: zdravotná výchova, umelecká tvorba, história, etnografia, telovýchova, technické či pestovateľské práce, postupne etablovali aj nové témy obsahovo zamerané napríklad na oblasť jazykov, informačno-komunikačných technológií, mediálnej výchovy, zdravého životného štýlu, občianskych spôsobilostí a pod.

Súhrne teda možno konštatovať, že kultúrno-andragogické aktivity charakterizuje niekoľko typických znakov:

- *voľnočasový charakter*
- *dobrovoľnosť*
- *preferencia vnútornej motivácie*
- *vlastná aktivita*
- *otvorenosť a širokospektrálnosť obsahu, foriem a metód.*

Tieto znaky zreteľne súvisia so **sebarealizáciou** človeka a v tomto zmysle garantujú a ďalej otvárajú potenciál kultúrno-osvetovej andragogiky.

Úlohy:

1. Čo je cieľom komparatívnej andragogiky – uveďte príklad.
2. Uveďte reálne príklady sociálno-andragogických procesov.
3. V čom vidíte význam záujmového vzdelávania dospelých ?
4. Uveďte príklady konkrétnych inštitúcií, ktoré sa v ČR venujú jednotlivým druhom edukácie dospelých.

Doporučená studijná literatura:

- BARTOŇKOVÁ, M. 2011. Pojetí předmětu andragogiky: od vzdělávání dospělých k identifikaci, získávání, rozvoji a měření úrovně kompetencí. In *Acta Andragogica 2*. Bratislava: Katedra andragogiky FFUK a BB Print. 189 s., s. 21-35. ISBN 978-80-970595-2-1
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5
- ČORNANIČOVÁ, R. 1999. Profesionálna kompetencia kultúrno-výchovného pracovníka ako predmet skúmania kultúrnej andragogiky. In *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Bratislava: FF UK. s. 56-66, 116 s. ISBN 80-233-0449-6
- ČORNANIČOVÁ, R. 2006. Od kultúrnej ku kultúrno-osvetovej andragogike. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Bratislava: Gerlach Print. s. 51-58, 162 s. ISBN 80-89142-08-7
- ČORNANIČOVÁ, R. 2011. Kultúrno-osvetová andragogika. In *Acta Andragogica 2*. Bratislava: Katedra andragogiky FF UK a BB Print. s. 37-56, 189 s. ISBN 978-80-970595-2-1
- DVOŘÁKOVÁ, M.; ŠERÁK, M. 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: FF UK. 169 s. ISBN 978-80-7308-694-7
- HATÁR, C. 2011. Sociálna andragogika – teória a prax sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých. In VETEŠKA, J. a kol. 2011. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: EDUCA Service. 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3, s. 171-188
- HOTÁR, V.S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9
- JOCHMANN, V. 2008. Integrálna andragogika. In *Vzdelávanie dospelých*. Roč. 13, 2008, č. 1, s. 62-68. ISSN 1335-2350

- KRYSTOŇ, M., SABOLOVÁ, G. 2003. *Úvod do andragogiky a psychológie dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB. 108 s. ISBN 80-8055-851-5
- MALACH, J. 2003. *Andragogika*. Ostrava: PdF OU. 68 s. ISBN 80-7042-936-4
- PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje*. Výkladový slovník. Praha: Academia. 281 s. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ JAK. 199 s. ISBN 80-86723-03-8
- PERHÁCS, J. 2006. Sociálna andragogika. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systematizácie*. Bratislava: Gerlach Print v spolupráci s Katedrou andragogiky FF UK. 162 s. ISBN 80-89142-08-7 s. 39-49
- PERHÁCS, J. 2010. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: PF UKF. 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4
- PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 211 s. ISBN 928-80-8094-597-8
- PRUSÁKOVÁ, V. 1996. Andragogika – súčasný stav a perspektívy vývoja na Slovensku. In *Pedagogické revue*. Roč. 47, 1996, č. 3-4, s. 101-109
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu. 125 s. ISBN 80-968308-2-1
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky - I*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2
- PRUSÁKOVÁ, V. 2006. Rozvoj systematickej andragogiky. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Bratislava: Gerlach Print. 162 s. ISBN 80-89142-08-7
- PRUSÁKOVÁ, V. 2010. Analýza vzdelávacích potrieb cieľových skupín v rámci skúmania profesijnej andragogiky. In PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2010 *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných skupín dospelých. Profesionálna andragogika*. Banská Bystrica: PF UMB. 89 s., s. 6-21. ISBN 978-80-557-0119-6
- SZABOVÁ-ŠÍROVÁ, L. 2011. Sociálna andragogika – príspevok bratislavskej Katedry andragogiky k jej rozvoju. In *Acta Andragogica 2*. Bratislava: Katedra andragogiky FF UK a BB Print. s. 71-81, 189 s. ISBN 978-80-970595-2-1

TURECKIOVÁ, M. 2008. Program rozvoje lidských zdrojů a péče o zaměstnance jako příležitost k dalšímu vzdělávání a učení v organizaci. In TURECKIOVÁ, M. (ed.). 2008. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service. 131 s., s. 83-94. ISBN 978-80-87306-00-0

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

Záverom

Výchova, vzdelávanie a poradenstvo t. j. edukácia dospelých predstavuje historicky etablovanú, neoddeliteľnú a perspektívnu súčasť procesu celoživotného učenia (sa). Andragogika, ako všeobecná teória edukácie dospelých tento proces systematicky skúma a analyzuje.

Cieľom predkladaného textu bolo poukázať na základné východiská a determinanty, ktoré charakterizujú historický vývoj, súčasný stav a perspektívny rozvoj tak edukácie dospelých ako aj andragogickej vedy. Všetky skutočnosti uvedené v našej práci dokumentujú, že tento rozvoj je reálny a nespochybniteľný.

