

## *Teoretická studie*

PAVLOV, I. 2015. Súčasnosc' a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 1, s. 8–28. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201505018>.

Príspevek redakce obdržela: 19. 1. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 1. 3. 2015.

# SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY TEÓRIE VÝCHOVY DOSPELÝCH V SÚSTAVE ANDRAGOGICKÝCH VIED

Ivan Pavlov

**Abstrakt:** Teória výchovy dospelých patrí k základným teoretickým disciplinám andragogiky a rozpracovanie jej fundamentálnych východísk je významným predpokladom rozvoja andragogiky. Doterajšia úroveň jej pojmového a systémového aparátu v porovnaní s inými andragogickými disciplínami v súčasnosti neumožňuje plne rozvinúť predovšetkým prakticko-aplikačnú funkciu, a tým jej potenciál zostáva nenaplnený. Budovanie teórie výchovy na interdisciplinárnom, multidisciplinárnom a transdisciplinárnom princípe je v súčasnosti legitímne a umožňuje využiť výsledky výskumu aj iných vied (filozofia, antropológia, pedagogika, sociológia, psychológia, etika, kulturológia a iné). Teória výchovy dospelých nemôže byť budovaná len ako teória pre teóriu (normatívny aspekt), ale má rozvíjať vlastný exploratívny, explanačný i analytický potenciál pre potreby podpory sebarozvoja dospelého človeka. To predpokladá vytvorenie vedecky zdôvodneného systému výchovy a sebvýchovy dospelých ako teórie poskytujúcej dostatočne rozvinutý a spoločensky uplatniteľný model andragogického pôsobenia. Perspektívy teórie výchovy dospelých spájame s potrebou vymedzenia a porozumenia základných pojmov (výchovy a sebvýchovy dospelých), ich vzťahov v sústave vedy, vysvetlenia predmetu, funkcie (normatívnej a praktickej), rozvojom základného a aplikovaného výskumu a tvorby kurikulárnych komponentov (cieľa, princípov, obsahu, procesu výchovy a ďalších).

**Kľúčové slová:** výchova a vzdelávanie dospelých, teória výchovy dospelých, docilita, sebvýchova dospelých, paradigma vedy, cieľ a obsah výchovy a sebvýchovy dospelého človeka

## PRESENT AND PERSPECTIVES OF THE ADULT EDUCATION THEORY IN THE SYSTEM OF ANDRAGOGICAL SCIENCES

**Abstract:** The adult education theory belongs to the fundamental theoretical disciplines of andragogy and the development of its fundamental assumptions is an important prerequisite for the development of andragogy. The current level of its terminology and system apparatus in comparison to other disciplines of andragogy currently does not fully enable to develop primarily practical-application functions, and thus leaves its potential unfulfilled. Building of an education theory on interdisciplinary, multidisciplinary and trans-disciplinary principles is now legitimate and allows the use of research results of other sciences (philosophy, anthropology, pedagogy, sociology, psychology, ethics, cultural studies, etc.). The adult education theory cannot be built only as a theory for theory (normative aspect), but it should develop its own exploratory, explanatory and analytical potential for the needs of support of self-development of an adult. It envisages the creation of a scientifically justified system of adult education and self-education as a theory providing sufficiently developed and socially applicable model of andragogical action. Prospects of the adult education theory are combined with the need to define and understand the basic terms (education and self-education of adults), their relations in the system of science, explanation of subject and functions (normative and practical, through the development of basic and applied research and creation of the curriculum components (objectives, principles, contents, education process and others).

**Key words:** education and adult education, adult education theory, docility, self-education of adults, paradigm of science, the aim and content of education and self-education of an adult

Príspevok má ambíciu v slovenskom i českom prostredí podnietiť diskusiu o teórii výchovy dospelých, ktorá patrí z pohľadu andragogickej vedy medzi základné teoretické disciplíny (Prusáková, 2005), prednáša sa na vysokých školách (Prešov, Banská Bystrica, Nitra, Bratislava) a publikujú sa odborné štúdiá dokumentujúce jej teoretickú úroveň (Perhács, 2010). Výrazné zaostávanie je zjavné vo výskumnej produkcii (základný i aplikovaný výskum) v porovnaní s ostatnými andragogickými disciplínami, kde nenachádzame za posledné desaťročia významnejšie výstupy vedeckej práce. Podľa Zelinu (2004, s. 42) utilitarita teórií výchovy spočíva v ich validite, reliabilite, jednoznačnosti operacionalizácie pojmov, univerzálnosti a heuristike. Súčasný stav rozvoja teórie výchovy dospelých ako andragogickej disciplíny na Slovensku, neumožňuje plne rozvinúť jej prakticko-aplikačnú funkciu, a tým zostáva jej potenciál nenaplnený. Ide o samostatnú, základnú teoretickú

disciplínu andragogiky, ktorá v súčinnosti s inými sociálnymi vedami (pedagogika, psychológia, filozofia, antropológia, sociológia, kulturológia, etika, axiológia, estetika a i.) skúma, vysvetľuje a rozvíja svoj predmet – komplexný pohľad na výchovu a sebvýchovu dospelého človeka.

Medzi základné a aktuálne problematické otázky teórie výchovy dospelých môžeme zaradiť spochybňovanie myšlienky vychovateľnosti dospelých – docility (andragogické antinómie), rezignáciu na hodnotové, občianske, ľudsko-právne, environmentálne a iné závažné témy, ktoré súvisia s vyprázdnením obsahovej dimenzie teórie výchovy a absenciou prepracovaných teoretických modelov i nástrojov praktických andragogických intervencií. Teória výchovy dospelých podobne ako „teória školskej výchovy“ (Strouhal in Jedlička et al., 2014, s. 218) obsahuje filozofickú reflexiu teórií výchovných ideí a cieľov, vedeckú tematizáciu rôznych aspektov procesov výchovy, ich metodológiu poznávania a praktickú voľbu výchovných metód a prostriedkov v konkrétnych situáciách. Táto triáda aspektov je prítomná aj v teórii výchovy dospelých (v rôznej miere rozpracovanosti), ale predovšetkým s dôrazom na teoreticko-filozofické východiská.

Teória výchovy dospelých nemôže byť budovaná len ako teória pre teóriu, ale má rozvíjať vlastný exploratívny, explanačný i analytický potenciál pre potreby podpory výchovy a sebvýchovy dospelého človeka. To predpokladá vytvorenie vedecky zdôvodneného systému výchovy a sebvýchovy dospelých principiálne ako multidisciplinárnej, interdisciplinárnej a transdisciplinárnej<sup>1</sup> teórie poskytujúcej dostatočne rozvinutý a spoločensky uplatniteľný model andragogického pôsobenia. Určujúce pre „reštart“ teórie výchovy dospelých je vyjasnenie jej miesta v sústave andragogickej vedy, vzťahu k iným sociálnym vedám, formulácia paradigmatických východísk, predmetu skúmania a náčrt prakticko-aplikačných možností teórie (cieľov, obsahov a procesov výchovy) v andragogickej praxi. Výskum a tvorba kurikula vo

<sup>1</sup> *Multidisciplinarita (mnohodborovosť)* označuje kumuláciu poznatkov z jednotlivých vedných disciplín, pričom objekty ich výskumu sa navzájom neprelínajú a výstup skúmania má len aditívny, a nie integratívny charakter. Ide o mnohosť, početnosť disciplín, ktoré participujú na štúdiu rovnakého predmetu, ale neproblematizujú povahu a kvalitu vzťahov medzi nimi.

*Interdisciplinarita (medziodborovosť)* predstavuje syntézu poznatkov dvoch alebo viacerých odborov, z ktorých každý poskytuje iný pohľad na skúmanú problematiku. Využíva integráciu ich poznatkov, pojmov, nástrojov a metód výskumu, pričom výsledná explanácia je komplexnejšia a konzistentnejšia ako len súčet explanácií jednotlivých vedeckých odborov. Interdisciplinárny prístup vedie k etablovaniu nového vedeckého diskurzu, pričom poznanie, ktoré z neho vyplýva, má integratívny charakter.

*Transdisciplinarita (nadodborovosť)* presahuje pôsobnosť mnohých vedných odborov vytvorením holistických schém, ktoré z hľadiska explanácie prioritizujú komplexné systémy pred ich jednotlivými časťami. Spoločný výskum využíva rovnaký epistemologický, konceptuálny a metodologický rámec a predstavuje plynulý prechod cez rozličné vedecké odvetvia s cieľom dosiahnutia integrovaného, asimilovaného či unifikovaného vysvetlenia skúmaného javu.

výchove a vzdelávaní dospelých (Kryštoř, 2013) bez náležitej opory v teórii výchovy dospelých nezodpovedá potrebám komplexného a systémového poňatia andragogického pôsobenia a redukuje ho na fragmenty, ignorujúc celistvosť človeka ako ľudskej bytosti. Podľa Kučerovej (1992, s. 46) výchova má obracať človeka k sebe samému. Ukazuje mu cieľ, rozvoj kladných bytostných síl a schopností, rozvoj mnohostrannej ľudskej osobnosti v konfrontácii so svetom. Má funkciu spoluutvárať človeka ako kultúrne historickú bytosť. Pomáha mu nájsť poriadok v sebe samom, integrovať sa s prírodou i spoločnosťou, nájsť vlastné miesto v danom historickom kontexte, aby mohol optimálne rozvinúť a uplatniť svoje ľudské možnosti pre vlastné dobro a v záujme spoločnosti, ku ktorej patrí.

## **1 Andragogika a základné otázky teórie výchovy dospelých**

Podľa Průchu (2000, s. 97–101) je pedagogika teóriou explanačnou a normatívnou, ale andragogika plní hlavne aplikačnú funkciu. Andragogiku chápe ako vedeckú teóriu výchovy a vzdelávania dospelých rozvíjanú ako relatívne samostatnú vedu v integrálnom (širšom) poňatí, obsahujúcu predovšetkým sociálnu orientáciu, ako univerzálna veda o dospelých (V. Jochman), a didaktizujúcom (užšom) poňatí, obsahujúcu predovšetkým orientáciu na učenie a vzdelávanie dospelých (M. Beneš). Šimek (in Palán, Langer, 2008, s. 49) vidí základný diferenciačný prvok medzi pedagogikou a andragogikou v jej induktívnom charaktere. Andragogika sa nevyčlenila z iných vied, ale reagovala na potreby spoločenskej praxe a plnila úlohu aplikovanej vedy v zmysle služby potrebám praxe. Palán a Langer (2008, s. 35) poukazujú na úskalia utvárania andragogickej vedy, ktorými sú jej silné ukotvenie v praxi, relatívne krátka existencia, či pozitívny eklekticismus (spájanie rôznorodých prvkov iných teórií do kvalitatívne nového celku). Beneš a Kopecký (2009, s. 110) uvádzajú, že andragogika je považovaná za súčasť edukačných vied a z toho dôvodu sa môže vzťah medzi pedagogikou a andragogikou javiť ako neproblematiký, avšak tieto disciplíny nijako výrazne nespolupracujú nad spoločnými témami (napr. celoživotné vzdelávanie a učenie), čo je na škodu oboch. Existujúcim psychologizujúcim, sociologizujúcim poňatiam andragogiky, vplyvu systémovým, kritickým, emancipačným, postmoderným a konštruktivistickým teóriám vytykajú, že síce teoreticky objasňujú niektoré javy, ale neprispievajú k riešeniu praktických problémov. Eger (2014, s. 16–17) diskutuje o predmete, charaktere a sústave disciplín andragogiky. Súhlasí, že predmetom andragogiky je edukácia dospelých a kladie si otázku, čo vlastne chápeme pojmom edukácia dospelých? Od vyjasnenia tejto otázky závisia aj

ďalšie odpovede. Egerove vymedzenie sústavy andragogických vied preferuje jednostrannosť (orientáciu na vzdelávanie, ľudské zdroje a pod.) alebo zamieňa obsahovo-aktuálne, problémovo-poznatkové okruhy za andragogické disciplíny.

V ďalšej časti sa zastavíme pri vymedzení kľúčových premenných v diskurze o teórii výchovy dospelých, ktorými sú:

- Konceptualizácia fenoménu vychovateľnosti dospelých, ktorá má teoretickú rovinu (Čo je to výchova dospelých?) a praktickú rovinu (Aké sú psychologické, antropologické a ďalšie predpoklady jeho docility?).
- Konceptualizácia poňatia procesov a modelov výchovy (sebavýchovy) dospelých (Aké sú ciele, obsahy, metódy, prostriedky, modely, koncepty a teórie výchovy, sebavýchovy?).

Teoretický diskurz o výchove vždy podlieha špecifickým aspektom zvláštností ľudského formovania a súčasne tým utvára jedinečné interpretačné cesty (humanistické, funkcionálne, interakčné, rekonštrukcionistické, konsenzuálne, neoliberalné). Tieto nie sú len terminologickou hrou, ale smerujú k praktickým odporúčaniam, formulujú špecifické ciele a utvárajú osobitú technológiu výchovnej praxe (Kačšák, Pupala, 2009, s. 7–8). V našom diskurze nebudeme interpretovať „teoretické školy o výchove“, ale sústredíme sa na reziduá niektorých konceptov pedagogiky, ktoré sú historicky zakotvené v dejinách pedagogického myslenia o výchove a vzdelávaní aj v súčasnej andragogike (Beneš, 2014; Švec, 2000). Výchovu ponímame ako Švec (2002, s. 111), ktorý ju terminologizuje ako rodový (generický) pojem sociálno-citovej a vôľovej výchovy vo významovej súvislosti s rozumovou výchovou (so vzdelávaním) a telesno-pohybovou výchovou (s vycvičovaním). Výchova sa realizuje predovšetkým interenalizáciou a externalizáciou vnútroosobných a medziosobných postojev, hodnôt a motívov (potrieb, záujmov, cieľov a ideálov), aspirácií a očakávaní ako zložitých viacúrovňových komponentov prosociálnych rolí. Výchova je jav antropogický (z gréc. *anthrôpos* = človek, *ágein* = viesť, sprevádzať) a vzťahuje sa na celú ontogenézu človeka. V súlade so Švecom (2002, s. 124–125) chápeme agogiku (z gréc. *agóge*) ako (sociálne) vedenie človeka v ontogenéze, v línii záujmu pedagogiky (výchovy detí), andragogiky (výchovy dospelých) a geragogiky (výchovy seniorov). Na rozdiel od iných sociálnych javov, ako je demagógia, indoktrinácia, ideologizácia, propaganda, reklama a iné, vo výchove ide o socializačnú a personalizačnú agógiu so šlachetnými humanitnými ideálmi a životne dôležitými kultivačnými cieľmi a obsahmi sociokultúry.

Nejednoznačné vymedzenie pojmov výchovy a vzdelávania riešia niektorí autori prevzatím zahraničných (zväčša anglických) termínov, ako sú edu-

kácia, edukačná realita, edukačné procesy, edukant, edukátor a i. (Kosová, Kasáčová, 2007; Průcha, 2000). Tento prístup síce prispieva k prehĺbeniu porozumenia ich internacionálnych významov v rôznych historických a národných kontextoch, ale nedáva odpoveď na našu otázku. Edukácia (v rôznych tvaroch) ako pojem je v posledných desaťročiach u nás „nadužívaný“ a vytesňuje v pedagogickej (Jedlička et al., 2014; Pelikán, 2011), ale aj v andragogickej teórii tradičné filozoficky a historicky ukotvené pojmy výchovy a vzdelávania. V súčasnosti pojem edukácia v poňatí mnohých teoretikov i praktikov andragogiky preferuje oblasť procesov vzdelávania, vycvičovania a len okrajovo výchovu dospelých, a tým rezignuje na dospelého človeka ako komplexnú osobnosť. Beneš a Kopecký v Antropologickom slovníku (Malina et al., 2009, s. 108–109) uvádzajú, že „súčasne s pojmom učenie a vzdelávanie sa v Českej a Slovenskej republike alebo Poľsku presadzuje pojem edukácia (rozšírený v jazykoch, ktoré nerozlišujú medzi výchovou a vzdelávaním), ale na Slovensku sa používa i pojem výchova, hodnotený niekedy skepticky, pretože pre výchovu je implicitný nerovný vzťah vychovávateľa a vychovávaného, ktorý sa nedá voči dospelému aplikovať“. Beneš (2014, s. 16–17) charakterizuje výchovu tým, že sleduje isté ciele, je odkázaná na profesionála – vychovávateľa v pedagogických organizáciách, je mnohostrannou interakciou s vychovávaným alebo kolektívom, má obsahy a predmety, je metodickým a plánovitým konaním. Výchova v jeho poňatí po dosiahnutí dospelosti je prebytočná, pretože splnila svoj účel (udržiavanie vzťahu podriadenosti, keď zrelý má nárok vychovávať nedokonalého). Namiesto výchovy považuje Beneš za adekvátne v andragogike používať pojem vzdelávanie, učenie sa (v kontexte kompetenčného prístupu). Kaščák a Pupa (2012, s. 123) kriticky hodnotia radikálne zmeny (dôsledky neoliberalných vzdelávacích politík) vo vnímaní cieľov výchovy navodené konceptom univerzalizovaných a ekonomicky motivovaných kompetencií (teórie rozvoja ľudského kapitálu, manažmentu ľudských zdrojov), ktoré konjunkturálne sledujú adaptačnú logiku na kultúre nezávislých a podnikavých indivíduí, so zameraním na dynamiku sociálnych zmien, ale vytesňujú reprodukciu kultúrnej pamäti. Švec et al. (2002, s. 19) poznamenávajú, že „otázka, ktorý z edukačných procesov je dôležitejší, významnejší, cennejší a uprednostnený, je mimovedná záležitosť ich politickej a edukačnej hodnoty a hodnotenia, nie je to však záležitosť metodologicko-logickej a gnozeologicko-terminologickej správnosti a platnosti ich vedeckých pojmov (termínov)“.

Nedostatočná pozornosť andragogickej teórie a praxe otázkam výchovy dospelého človeka je predmetom nepriamej kritiky filozoficko-výchovných a pedagogicko-antropologických prúdov. Pelikán (2011, s. 15–32) problematizáciu výchovy vidí v globálnych súvislostiach. Ide hlavne o výkonovo

orientovanú spoločnosť, informačnú explóziu a vplyv médií, zápas o trvalo udržateľný rozvoj, rozkolísanosť trvalých hodnôt a dezintegráciu osobnosti človeka. Tieto sú ďalej konfrontované s národnými špecifikami, ako napr. prechodom k demokratickej spoločnosti, diferenciacii populácie, strate národného povedomia. Malík (2011, s. 161) konštatuje, že „osvojené obsahy ani rozvinuté myslenie sami o sebe nie sú postačujúcou podmienkou vzdelania, resp. vzdelávania v pravom zmysle tohto slova. Veci nadobúdajú svoj význam až vzhľadom na určitý hodnotovo rozvrhnutý a štruktúrovaný svet. Vzdelanie by nemalo dávať odpoveď len na otázku Ako? (ako sa veci vo svete majú), či na otázku Prečo? (prečo sa tak majú), ale aj na otázku Načo? (aký je ich zmysel). Vzdelaný človek by nemal vedieť veci len opísať, prípadne vysvetliť, ale aj interpretovať – zhodnotiť ich ľudský význam“. Podľa Gálikovej Tolnaiovej (2007, s. 153) „zmysel výchovy, ktorá sa neobmedzuje len na obdobie detstva, ale týka sa aj dospelosti a v jej rámci osobitne tak mladosti, ako aj staroby, je však urobiť slobodného, autonómneho človeka. Určite ním nemôže byť naplniť nejaký dopredu daný cieľ – hospodársky, spoločenský, kultúrny. Výchova k autonómii síce sprostredkováva vychovávanému kultúrne a spoločenské hodnoty svojej doby, ale zároveň ho robí nezávislým, slobodným a kritickým k jej kultúrnym, sociálnym a ekonomickým požiadavkám“. Kučerová (1992, s. 38–39) za cieľ výchovy označuje bytosť, ktorá je autentická a tvorivá, ktorá chápe poriadok prírody, civilizácie a kultúry, jej možnosti i obmedzenia a perspektívy svojej existencie tým, že pretvára skutočnosť v mene všeludských hodnôt; slobodná a zodpovedná; totálna (úplnosť) a celistvá (integrita). Vybranými myšlienkami ilustrujeme zložitú a komplexnú chápania osobnosti človeka a kontexty, ktoré problematizujú zjednodušené vnímanie jeho rozvoja ako edukačného subjektu edukačnej reality (Průcha, 2014, s. 20).

Terminologický a výkladový slovník (Ďurič, Hotár, Pajtinka, 2000, s. 190) charakterizuje „výchovu dospelých ako komplexný systém inštitucionálne organizovaných vzdelávacích a výcvikových, ako aj samoučebných aktivít, ktoré nahrádzajú, dopĺňajú, inovujú alebo inak obohacujú začiatkové (iniciálne) vzdelávanie a výcvik dospelých osôb rozvíjajúcich si potenciály, hodnotové postoje, záujmy a iné osobné a sociálne kvality potrebné na plnohodnotný život v práci, v mimopracovných aktivitách (občana, rodiča, pacienta, účastníka sociokultúrnych a iných životných aktivít) a na mnohostranný osobný rozvoj“. Z nášho pohľadu je *výchova dospelých sústavou formatívnych (preferentne autoforimatívnych) vplyvov a činností, ktoré utvárajú a rozvíjajú osobnostné charakterové vlastnosti človeka tak, aby ich dokázal uplatniť v šťastnom a úspešnom živote a práci v ľudskej spoločnosti. Výchovný proces dospelých pozostáva z komplexu podmienok a zložitých zmien, v ktorých sa celoživotne utvára osobnosť a charakter v plnohodnotnú,*

*jedinečnú ľudskú bytosť (člena socio-kultúrneho, socio-ekonomického a environmentálneho prostredia)*. Nejde o tebavýchovu ako „poučanie o žiaducom“, ani o prevýchovu ako „odúčanie od neprijateľného“, ani o dovýchovu ako „doúčanie a spresňovanie osvojeného“, ale o sebvýchovu ako „sebaučenie sa sebarozvoju“ v súlade s mravnými a hodnotovými systémami a princípmi.

Andragogický pohľad na dospelého človeka má byť komplexný a systémový, zahŕňajúci všetky dimenzie jeho osobnostného rozvoja (výchovy i vzdelávania) v živote a práci. Aj keď sa dovŕšením dospelosti (biologická, psychická a sociálno-ekonomická zrelosť) stáva človek svojbytným a autoregulujúcim, nemôžeme ho ponechať nepripraveného na riešenie zložitých životných situácií (zvlášť, ak výchova v škole nespĺnila svoju úlohu). Efektívna školská výchova má príležitosť ukotviť v človeku také postoje, motívy, potreby, záujmy, city, povahové a charakterové vlastnosti, ktoré budú neskôr v dospelosti predpokladom jeho ďalšieho sebarozvoja. Ak školská výchova na túto úlohu rezignuje, resp. je oslabená, hrozí, že dospelý nedokáže využívať jej potenciál pre vlastný sebarozvoj a sebvýchovu, pretože nepozná vhodné predpoklady ani podmienky, ktoré ich rozvoj limitujú. Vychovateľnosťou rozumieme otvorenosť (potenciál) dospelého človeka pre rozvoj jeho osobnostných vlastností funkcionálnymi a intencionálnymi vplyvmi. Kotásek a Škoda (1966, s. 84) uvádzajú, že docilita dospelých nie je určená len budúcim postavením a úlohami, na ktoré ich pripravovala škola, ale množstvom životných javov a situácií, ktoré nedokážu bez výchovy a vzdelávania zvládnuť. Dospelý si uvedomuje potrebu výchovy a vzdelávania, aby zvládol zložité pracovné a osobné problémy. Tento nový pocit životnej nepripravenosti a nedokončenosti je typický u mnohých ľudí a motivuje ich k sebarozvoju (sebvýchove a sebvzdelávaniu).

Perhács a Paška (1995, s. 42) tvrdia, že „téza o nevyhovateľnosti dospelého človeka je v rozpore s princípom jednoty a kontinuity výchovy ako celoživotného integrovaného procesu“. Terminologický a výkladový slovník (Ďurič, Hotár, Pajtinka, 2000, s. 492–493) chápe otázku vychovateľnosti a vzdelateľnosti dospelých ako komplementárne a kontinuálne procesy, v ktorých sa dospelý človek ako objekt spoločenských vplyvov a vlastnej činnosti mení na subjekt vlastného sebarozvoja (sebvýchovy). Vyplýva to zo zákonitosti rozvoja dospelého človeka, ktorý nekončí dospievaním (dovŕšením fyzickej zrelosti), ale pokračuje nepretržite v kontexte jeho života a práce. Poukazujú na to, že dospelý človek je schopný meniť svoje osobnostné črty, vlastnosti a správanie, ak má dostatočnú motiváciu na prekonávanie prekážok vo svojom sebarozvoji v prostredí intencionálnych a funkcionálnych vplyvov. Úspech (naplnenie životného poslania) dospelého človeka v živote a práci

je determinovaný nielen jeho vedomosťami, pracovnými zručnosťami, ale aj osobnostnými vlastnosťami, charakterom, hodnotovou orientáciou a pod.

Na rozdiel od pedagogického výchovného procesu je andragogický menej normatívny, regulatívny, intencionálny a smeruje k uvedomelej sebvýchove dospelého človeka, ktorý využíva pomoc a podporu v situáciách, ktorým musí čeliť v živote a práci a ktoré zvládne vďaka novej kvalite osobnostných a charakterových vlastností. V tomto poňatí viac než intencionálne pôsobenie v teórii a praxi výchovy dospelých dominuje funkcionálne, autoregulačné, vedúce k autonómnym procesom ich sebvýchovy. Jůva (1994, s. 124 až 127) charakterizuje sebvýchovu ako proces, v ktorom sa jedinec stáva jej iniciátorom a realizátorom (sám sebe vychovávateľom i vychovávaným). Účinná výchova je prípravou na úspešnú sebvýchovu, ktorá má svoje individuálne a autonómne ciele. Heteroedukácia vytvára pre autoedukáciu vhodné podmienky a predpoklady, kým autoedukácia vedie v určitých situáciách k novej potrebe heteroedukácie. Permanentný osobnostný rozvoj človeka predpokladá kontinuálne prepojenie školsko-výchovných (intencionálnych) vplyvov i sebvýchovy v dospelosti.

Predpoklady sebvýchovy tvorí hlavne motivácia, potreby a záujmy človeka. Medzi ostatné sa zaraďuje schopnosť autodiagnózy (človek sebakriticky sebahodnotí vlastný stupeň rozvoja, jeho pozitíva i nedostatky a rozhoduje sa pre ďalšie zmeny vedomia, presvedčenia i správania), schopnosť koncipovať svoj ďalší rozvoj (človek si stanovuje ciele ďalšieho rozvoja, plánuje, organizuje a zabezpečuje ho), zabezpečenie adekvátnych prostriedkov podporujúcich jeho rozvoj (odborná, populárne vedecká literatúra a i.), konzultačná a poradenská činnosť (človek v situáciách bezradnosti, ťažkostí má možnosť vyhľadať pomoc, poradenstvo a konzultácie), príležitosť na uplatnenie dosiahnutých zmien v osobnostnom rozvoji (tak, aby videl funkčnosť a úspešnosť svojej sebvýchovy). Perhács a Paška (1995, s. 58–61) uvádzajú, že sebvýchova je špecifickou funkciou výchovy a nastáva v dospievajúcom veku, keď mladý človek preberá zodpovednosť za sebariadenie a sebarozvíjanie. Nie je ešte rozvinutá jeho schopnosť sebiagnózy ani sebahodnotenia a je spočiatku odkázaný na pomoc iných dospelých. Plne kompetentným na sebvýchovu sa stáva, až keď je schopný:

- samostatne sa orientovať, informovať a usudzovať,
- sústavnej sebamotivácie pre vzdelávanie a sebvýchovu,
- sebazoznania a sebiagnózy,
- reálnej plánovacej schopnosti sebvýchovy a samovzdelávania,
- plánovania životného programu (pri vytváraní duševných a materiálnych hodnôt),

- sebariadenia a sebaovládania (vôľové a morálne vlastnosti).

Okrem uvedených charakteristík pozvoľna gradujúceho procesu seba výchovy, je potrebné vziať do úvahy i celý komplex faktorov, ktoré seba výchovu dospelého ovplyvňujú, ako napr. východiskový stav vytvorený školskou habituáciou, sociálne faktory uľahčujúce alebo sťažujúce seba výchovu, osobnostné prekážky (nízka motivácia, neznalosť postupov seba výchovy, absencia hodnotových rámcov, v ktorých je seba výchova ukotvená a pod.). Machalová (2006, s. 70) tvrdí, že o seba výchove môže byť reč až vtedy, ak jednotlivec dosiahol určitú úroveň psychosociálnej zrelosti (resp. psychickej dospelosti). Je schopný hodnotiť (sebahodnotenie) a poznať (seba poznanie) sám seba. Osobnostné životné skúsenosti dospelých sú závislé na vývinových štádiách (raná dospelosť, senior). Nejde len o teoretické vymedzenie, ale o princíp, ktorý má praktický dopad na výchovu dospelých. Psychológovia Čáp a Mareš (2007, s. 299–302) chápu seba výchovu ako celoživotné, cieľavedomé a dlhodobé úsilie o formovanie seba samého k vytýčenému cieľu. Seba výchova predpokladá už relatívne zrelú osobnosť, ktorá prechádza od napodobňovania a identifikácie modelov správania k cieľavedomému úsiliu o realizáciu životných cieľov. V súvislosti so seba výchovou vystupujú do popredia otázky motivácie, kognície, emócií i vôle. V realizácii seba výchovy má podstatné miesto voľba medzi činnosťami, medzi sociálnymi skupinami a účastníkmi spoločnej činnosti, medzi osobami zaujímajúcimi rôzne hodnotové orientácie, životné ciele, rozmanité formy spôsobu života, ďalej autoregulácia faktického vykonávania zvolenej činnosti, účasti v skupine. Idea autonómneho subjektu schopného sebaregulácie, formovaného podnetným prostredím stimulujúcim jeho sebarozvoj a seba výchovu (personálnej a sociálnej výchovy) je súčasťou humanistickej koncepcie výchovy človeka (Kosová, 2013; Zelina, 2004), ktorá sa presadzuje v našom pedagogickom i andragogickom diskurze. Záverom tejto časti poznamenávame, že práve vedecké rozpracovanie otázky seba výchovy považujeme za výzvu pre nové poňatie teórie výchovy dospelých.

## 2 Teória výchovy dospelých ako základná disciplína v sústave andragogických vied

Vymedzenie vzťahu teórie výchovy voči ostatným základným teoretickým disciplinám (histórii výchovy a vzdelávania dospelých a andragogického myslenia, teórii vzdelávania dospelých a komparatívnej andragogike) je predpokladom jej zakotvenia v sústave disciplín andragogiky. Mnohí autori sa zhodujú v tom, že teória výchovy dospelých má svoj predmet skúmania i špecifické výskumné metódy (Perhács, Paška, 1995, s. 43), čím sa aspoň

deklaratívne ustanovila ako samostatná a samonosná veda. Toto vymedzenie je založené na tradičnom dichotomickom poňatí výchovy a vzdelávania (prevzatom z pedagogiky), ktoré separátne skúma a vysvetľuje oba od seba neoddeliteľné, ale komplementárne javy (teória výchovy a teória vzdelávania). Průcha a Veteška (2012, s. 264) vyslovujú názor, že „v andragogike stojí problematika výchovy dospelých doteraz na okraji záujmu, napriek tomu, že sa v praxi realizujú rôzne typy tejto výchovy v podobe osvetových aktivít zameraných na ochranu životného prostredia, na zdravý životný štýl, na dopravnú výchovu a iné“. Hlbšie sa toto stanovisko nezdôvodňuje, poukazuje sa na problematickosť vychovateľnosti dospelých, i keď sa pojmom výchova (výchova a vzdelávanie) bežne operuje, a argumentuje sa ním v prospech legitimacy andragogiky.

Dynamika spoločenských zmien po roku 1990, mohutný rozmach potrieb transformujúceho sa hospodárstva a s tým spojené požiadavky na dospelého človeka ako zamestnanca, viedli najmä k rozvoju štúdia otázok ďalšieho vzdelávania, aby sa uspokojili nové potreby ekonomiky (kompetentnosť, uplatniteľnosť dospelých v profesijnej praxi). Rozvíja sa teória vzdelávania dospelých (androdidaktika) ako základná teoretická disciplína andragogiky a na vzostupe sú i ďalšie aplikované disciplíny: profesijná andragogika, kultúrno-osvetová a sociálna andragogika. Redukcia života a rozvoja dospelých na rolu efektívneho zamestnanca, úspešného podnikateľa, spokojného spotrebiteľa, či jedinca dlhodobo nezamestnaného alebo postihnutého chudobou, znamená hrozbu rezignácie na jeho ľudské možnosti a potenciál pre životné zmeny a perspektívy. Deje sa tak v situácii, keď z minulosti najviac ideologicky poznačenou (vyprázdnenou) z andragogických vied pre nové spoločenské podmienky a požiadavky je práve teória výchovy dospelých.

Do novej spoločenskej situácie vstupuje teória výchovy dospelých, akoby nemala vlastnú históriu, akoby bola len odvarom filozofických a pedagogických ideí o výchove, ideologicky adaptovaných na dospelosť. Lakatos (in Kalenda, 2013) podľa toho, ako sa darí objavovať v teórii vedy nové fenomény, fakty, rozlišuje progresívne a regresívne vedecké výskumné programy. Pri progresívnych rozlišuje: teoreticky progresívne, ktoré umožňujú prakticky hľadať a predvídať nové fakty o skúmaných skutočnostiach, od empiricky progresívnych, pre ktoré je charakteristické, že v dlhodobejšom horizonte koroborujú (dočasne potvrdzujú) empirické nálezy. Teória môže prejsť do regresívneho štádia, ak dlhú dobu stagnuje a neprispieva k objavovaniu nových faktov, ani ich nevie koroborovať. Dôsledkom príznakov regresívneho štádia teórie výchovy dospelých je, že sa v andragogike nevedie diskusia o opodstatnenosti jej existencie (vymedzenia postavenia, charakteru, predmetu, obsahu a pod.). Hrozí jej splynutie alebo podriadenie teórii vzdelávania

dospelých (androdidaktike), zrušenie, či presunutie do pôsobnosti filozofie (antropológie) výchovy alebo synonyma pre systematickú (všeobecnú) andragogiku, zriedka k jej zachovaniu a rozvíjaniu na nových princípoch. Nový prístup by mal využiť „multi-inter-trans“ disciplinárne princípy vedeckého skúmania a byť dôsledne orientovaný prakticko-empiricky na domény, ktoré sú tradične prítomné aj v teoretickom diskurze o výchove dospelých. Ide o teoretické, obsahové domény, ktoré sú previazané s inými sociálnymi vedami:

- osobnosť človeka a jeho endogénna disponovanosť (napr. psychologické teórie osobnosti, morálky a mravného vývinu človeka a i.),
- ciele výchovy v spoločnosti (filozofia výchovy, teleológia, etika, estetika, axiológia a i.),
- funkcionálne (nezámerné) exogénne vplyvy prostredia (sociológia, kulturológia, ekonomika, politika a i.),
- formatívne (autoformatívne) pôsobenie na dospelých (metodiky výchovy v jej obsahových komponentoch).

Posledná doména je priestorom, kde teória výchovy dospelých nachádza uplatnenie špecifických andragogických (aplikačných, praktických) prístupov a metód. Teória výchovy dospelých (podobne ako iné sociálne vedy) skúma fakty, javy a procesy reality života dospelých empirickými výskumnými metódami. Zhromažďuje a spracúva fakty, systemizuje ich teoretickými metódami do konceptov, modelov, interpretuje ich a smeruje k vzniku vedeckých paradigiem ako komplexu ideí, ktoré ovplyvňujú vedecké poňatie problematiky a spôsoby jej riešenia. Metodológia teórie výchovy dospelých je odvodená z metodológie sociálnych vied, využíva kombináciu rôznych metód, ale v dôslednej aplikácii špecifickej andragogickej optiky. Teória výchovy dospelých sa tak pohybuje na poli paradigiem alebo na ich základe vytvorených koncepcií, modelov, prístupov k výchove dospelých. Z transdisciplinarity pramení identita, ktorá ju odlišuje od jednoduchého eklekticizmu. Identita teórie výchovy dospelých sa nedá založiť len za pomoci andragogickej interpretácie iných teórií. Vždy sa jedná o andragogickú rekonštrukciu určitých teoretických konštruktov. Celok nie je sumou poznania, ale je spoluutváraný spôsobom, ako sa s poznaním zaobchádza (špecifický andragogický pohľad) (Bartoňková, Šimek, 2002).

Ak predstavuje andragogika prevažne praktickú vedu, potom by aj jej čiastkové súčasti mali spĺňať túto charakteristiku (Švec, 2000, s. 106): „Sú bezprostredne späté s vlastnou praxou a prostredníctvom nej aj so spoločenskou praxou v kontexte inovačného cyklu rozvojovej reprodukcie poznania a praxe – zdrojovo vychádzajú predovšetkým z vlastnej praxe a jej výsledky vyúsťujú

do praxe; ich predmetom je poznávanie a pretváranie vzťahov medzi javmi jej celostnej, komplexnej, komplikovane sa meniacej, spoločensky podmienenej a utilitárnej praxe; testom aplikovateľnosti a praktizovateľnosti je vlastná prax vo výkone špecializovaných povolání a vysokoškolských štúdií.“

Vyššie uvedené charakteristiky teória výchovy dospelých v súčasnom poňatí nenapĺňa a predstavuje predovšetkým teoreticko-normatívnu disciplínu bez výrazného praktického potenciálu, ktorý je v andragogických vedách nevyhnutný. Praktickosť vedy podľa Šveca (2000, s. 106) „neznamená, že nespracúva cudzie i vlastné poznatky aj ináč než aplikačne a že neprodukuje vlastné sústavy teoretického poznania (pojmy, koncepcie, modely, a p.) a vlastnú bázu empirických poznatkov i vlastné konceptuálno-metodologické prístupy a postupy“. „Je veľa teórií výchov, ale je len jedna výchova“ (Zelina, 2004, s. 8). Z toho vyplýva, že hovoríme v teoretickom poňatí v pluráli (o množstve prístupov, teórií), ale v praktickom poňatí v singulári (o jednom sociálnom jave, výchove). Každá z koncepcií (Kaščák, Pupala, 2009; Zelina, 2004; Bertrand, 1998) ako samonosná teória výchovy je založená na vedami sprostredkovanom obraze človeka a v tomto zmysle všeobecná teória výchovy neexistuje. Ak hovoríme o početnosti teórií výchovy, máme na mysli mnohé koncepty, prúdy a smery, z ktorých každý obsahuje seba vlastné filozofické východiská, princípy, ciele, obsahy, metódy a pod. Inšpiratívny pohľad teoretikov „školskej“ výchovy prezentuje Strouhal (2012, s. 360–369), ktorý kladie otázku, či je vôbec v časoch všeobecnej relativizácie (kríza kultúry, hodnôt, výchovy, a pod.) možné tematizovať univerzálnu výchovnú teóriu a vyžadovať ju. V histórii výchovy nachádza rôzne prístupy k človeku, spoločnosti, ktoré sa neustále menia, za ohrozujúce v súčasnosti pokladá najmä: kvázinovátorskú a nedostatočne premyslenú ideu formalizovaného celoživotného vzdelávania, klamlivú predstavu o vzťahu teórie a praxe redukujúcu vzdelanosť na súbor kompetencií na riešenie všetkých známych životných a pracovných problémov (vedomosti nielen za účelom okamžitej použiteľnosti, ale ako formatívna hodnota), odklon od pojmového rigorizmu (podcenenie pojmového a abstraktného myslenia) a klientelizáciu výchovných problémov.

Teória výchovy dospelých nie je prerozprávaním vybraných teórií (napr. hermeneutická, fenomenologická, existencionálna, behaviorálna a i.) tak, aby sa stali zrozumiteľné a tvorili zásobáreň ich interpretácie, má reflektovať a integrovať rôzne prístupy, odhaľovať, že každá čiastková teória je len konštruktom a nemôže nahradiť ideál komplexnosti celku. Mala by ich kriticky komentovať, vysvetľovať a študovať ich potenciál pre rozvoj dedičstva európskej i národnej kultúry, humanizmu, demokracie a univerzálnych hodnôt v živote dospelých. Rôznorodosť paradigiem teórií výchovy vytvára

pluralitný charakter, ktorý je potrebné rozvíjať v duchu tolerancie, ideologickej a normatívnej rozmanitosti. Teória výchovy dospelých nepreberá, nevnučuje niektorú z koncepcií, upozorňuje na ich prednosti a riziká, ale to, ktorá bude navigáciou pre dospelého človeka v živote, ponecháva na jeho rozhodnutí, pretože v tom vidí jeho zrelosť, autonómiu i zodpovednosť za voľbu. Teória výchovy dospelých má hermeneutickú (naratívnu) povahu, ale perspektívy jej rozvoja sa spájajú skôr s kriticko-analytickým prístupom (vo vzťahu k spoločnosti a teoretickým základom). Prokop (2009, s. 663) pre vedecké skúmanie teórie výchovy odporúča tri modely vedeckého prístupu:

- *Nezaujatá rekonštrukcia* – podstata spočíva v „kriticko-neutrálnom“ dešifrovaní zmyslu, ktorý autor vložil do teórie, odhaľovaní a rekonštruovaní jeho významu pre rozvoj človeka, a to slobodne, bez predsudkov, diskreditácie alebo vylepšovania.
- *Hermeneutická kritika* – popisuje, rekonštruuje teóriu jazykom obohateným o vlastné názory a úsudky, čím vytvára nové predpoklady pre riešenia. Nejde o svojvoľnú interpretáciu, ale odhaľovanie skrytého významu a zmyslu teórií v novom kontexte a perspektívach spoločnosti.
- *Komparatívny výskum* – poukazuje na miesto teórie v medzinárodnom kontexte, preberanie, odmietanie špecifik, napr. v národných podmienkach. Skúmame podobnosti, odlišnosti, vývojové odchýlky v rozvoji teórií výchovy v národných, medzinárodných spoločenských a historických súvislostiach.

Paradigmu vo vede Průcha (1997, s. 29–31) charakterizuje ako súbor všeobecných názorov, výskumných prístupov a konkrétnych metód, ktoré zdieľajú tí, ktorí určitú vedu realizujú. Je to viac než metodológia vedy, je to spôsob myslenia o tom, ako skúmať, vysvetľovať a rozvíjať vedu v budúcnosti, aj keď sa nikdy nedosiahne úplná zhoda o paradigmatickej jednote. Gigalová a Znebejánek (2008, s. 15–26), prezentujú zásadné andragogické paradigmy, ktoré majú vplyv aj na teóriu výchovy dospelých, ale plne nevyčerpávajú možnosti, ktoré sa ponúkajú, pretože za kritérium klasifikácie zvolili vzťah medzi andragógom a dospelým človekom a cieľ andragogického pôsobenia:

- *Sociotechnická paradigma* založená na presvedčení, že existuje oprávnenie pre istý subjekt (v mene idey, authority, reprezentanta moci) na dosiahnutie cieľov za použitia nástrojov na organizovanie plánovaných zmien v spoločnosti voči tým, ktorí majú byť vedení k adaptácii svojich názorov, postojov a pod. podľa potrieb spoločnosti, a tým jeho premena na jej funkčný článok. Vzťah je teda asymetricky založený na autorite andragóga a cieľom pôsobenia je adaptácia dospelých na potreby sociálnych systémov.

- *Emancipačná paradigma*, ktorá kladie dôraz na autonómiu človeka, skupiny, kde má každý právo na vlastnú cestu rozvoja v rámci ľudských práv. Majorita nesmie obmedzovať minoritu tým, že jej vnucuje svoje vzorce správania, normy a hodnoty. Ide o partnerský, symetrický vzťah vysvetľujúci, komunikujúci (optimalizujúci vzťahy medzi ľuďmi) a pomáhajúci na ceste k autonómnej osobnosti, ktorá je aktívnym spoluvorcom spoločenského prostredia, jeho kritickým a emancipovaným (od ideologických, mocenských vplyvov) článkom.

Kľúčovými v uchopení paradigmy teórie výchovy dospelých sú podľa nás odpovede na dve principiálne otázky: aké je poňatie výchovy (docility) dospelého človeka? aký je model konceptualizácie jej procesov (ciele, princípy, obsahy, metódy, formy, prostriedky a ďalšie)? Toto nás vedie k pomenovaniu paradigiem, ktoré sa latentne alebo zjavne spájajú s teóriou výchovy dospelých:

- *Paradigma s dôrazom na pedagogické východiská* chápe dospelého ako odrastené dieťa, kontinuálne vyžadujúce pomoc a podporu na ceste k autonómnej osobnosti seba výchovou smerujúcou k sebarozvoju v duchu všeludských hodnôt a humanizačných princípov.
- *Paradigma s dôrazom na sociálno-ekonomické východiská* chápe dospelého ako učiacu sa bytosť, ktorá si má osvojiť „kompetenčnú výbavu“ na mobilizáciu svojho potenciálu v prostredí turbulentných sociálnych a ekonomických zmien.
- *Paradigma s dôrazom na psychologické východiská* chápe dospelého človeka ako otvorený potenciál pre permanentné zmeny v skvalitňovaní osobnostných vlastností (povaha, charakter, mravnosť), a tým dobre vybaveného a pripraveného na zvládnutie rozmanitých životných situácií.
- *Paradigma s dôrazom na socio-kultúrne východiská* chápe dospelého človeka ako jedinečnú súčasť pestrej ľudskej kultúry (výchova ako kultúrna asimilácia), ktorý ju medzigeneračne zdieľa, reprodukuje a obnovuje (fixácia hodnôt, noriem a ideológií).

Uvedené paradigmy nevyčerpávajú všetky možnosti, zriedka existujú v „čistej podobe“, skôr ako „eklektické zlúčeniny“ tvoriace teoretické modely s rôznou mierou teoretickej dôveryhodnosti a praktického úžitku. V rámci niektorého z paradigmatických prístupov môžeme následne vymedziť predmet teórie výchovy dospelých. Perhács (2010, s. 74) označuje predmetom teórie výchovy dospelých „vedecké skúmanie výchovného procesu, utvárania osobnosti človeka v podmienkach sociálnych skupín a komunity, riadenej a neriadenej seba výchovy, sebaformovania a seba utvárania“. Koncept integ-

rálnej andragogiky (Šimek, 2013, s. 30–41) chápe úlohu výchovy v živote dospelých ako zreteľne vymedzené pole pôsobenia v oblastiach: optimalizácia ľudského potenciálu v prostredí sociálnych a kultúrnych zmien; orientácia človeka v kritických uzloch alebo problémovom priebehu životnej dráhy; sociálne a individuálne súvislosti zmien syntetického statusu a animáciu dospelých (nekončiaci intencionálny a funkcionálny zápas o humanizáciu človeka).

Predmet teórie výchovy dospelých (dospelý človek v situácii výchovy a sebvýchovy) úzko súvisí s priestorom, kontextom, v ktorom človeka skúmame, opisujeme, vysvetľujeme a prakticky intervenujeme. Ak hovoríme o určitých spoločných črtách sociálnych teórií, máme na mysli všeobecnú platnosť systematiky a platformu, na ktorej tieto teórie vyrastajú a spätne ju obohacujú. Ide o východiská (Zelina, 2004, s. 96): filozofie človeka a jeho podstaty (ontologicko-metafyzický aspekt), teórie procesov výchovy a metodológiu skúmania výchovných javov (gnozeologicko-epistemologický aspekt), teórie etických aspektov o svete hodnôt a normatívnych štruktúrach určujúcich ciele výchovy a sebvýchovy, mieru slobody a indoktrinácie človeka (eticko-axiologický aspekt). My dodávame, že z praktického hľadiska sú procesy výchovy (sebvýchovy) determinované tromi faktormi, ktoré sa prelínajú životom dospelého človeka a ich optimálne nastavenie je kľúčovou úlohou štúdia teórie výchovy dospelých:

- musí chcieť (má motiváciu ku zmene, sebvýchove),
- mal by vedieť (má poznatky o cieľoch, obsahoch, metódach sebvýchovy),
- mal by môcť (má osobnostné predpoklady, vonkajšie podmienky a vlastné perspektívy sebvýchovy).

Z hľadiska spoločenského účelu plní teória výchovy dospelých tieto funkcie:

- *praktickú* (induktívnu) – skúma dospelého človeka v situácii výchovy a sebvýchovy na základe jeho konkrétnych životných problémov, ktoré identifikuje, teoreticky interpretuje, zovšeobecňuje a prijíma odporúčania na riešenie praktických opatrení v oblasti spoločenských vzťahov v spoločenskej praxi,
- *teoretickú* (deduktívnu) – ako odhaľovanie faktov, systemizovanie, verifikácia a formulovanie pravdepodobných trendov, scenárov vývoja (aj ako normatívna formulácia cieľov).

Zrejme najcitlivejšou pre realizáciu funkcií vedy je v teórii výchovy dospelých zhoda v otázke cieľa výchovy. Túto môžeme zodpovedať v „pesimistic-

kom duchu“, ktorá ciele odmieta ako dôsledok nedôvery k procesom výchovy človeka v dospelosti (E. Thorndike, F. Pöggeler), alebo „optimistickom duchu“ ako presvedčenie o vychovateľnosti dospelých a efektívite formatívnych (autoformatívnych) vplyvov na rozvoj osobnosti dospelého (J. A. Komenský, H. Hanselmann). Malík (2011, s. 131–133) uvádza poňatie cieľov vo výchove, ktoré je podľa nás výstižné aj pre potreby teórie výchovy dospelých:

- *Pozitívne vymedzenie* má dve roviny: 1) ako zhoda o tom, aký je cieľ, ideál výchovy v zmysle niektorej z koncepcií, čím sa reguluje proces výchovy v spoločnosti; 2) cieľ i proces výchovy sú chápané v jednote, ciele nie sú exaktne formulované a vyžadované, ale je poskytnutá podpora, aby proces výchovy smeroval k tvorbe autonómnych cieľov – ťažiskom je seba výchova.
- *Negatívne vymedzenie* sa prejavuje ako zhoda o tom, čomu sa je potrebné vo výchove vyvarovať, vyhnúť, ako ochrániť človeka pred nevychovanosťou (zákazy, inštrukcie).

Teória výchovy dospelých sa v našom poňatí hlási k formulácii cieľa, ktorý je výsledkom autonómneho a zodpovedného rozhodnutia dospelého človeka, ktoré prijme ako vlastné a jeho seba výchova a sebarozvoj smeruje k ich naplneniu. Tvorba kurikula vo výchove dospelých sa nemôže vyhnúť otázke, ktoré obsahy sú žiaduce a prostredníctvom ktorých sa rozvíjajú a upevňujú potrebné osobnostné, charakterové vlastnosti. Perhács (2010, s. 146–175) kriticky prehodnocuje obsah výchovy dospelých (klasické zložky výchovy) a zdôrazňuje orientáciu na trvalé hodnoty ľudskej civilizácie vo všetkých andragogických subsystémoch (profesijná, kultúrna i sociálna andragogika). Klasifikáciu obsahu výchovy/seba výchovy dospelých vníma ovplyvnenú rôznymi prístupmi (historicko-filozofickými, psychologickými, knihovnícko-informatickými, sociálno-vednými). Švec (2000, s. 122) vzhľadom na potreby andragogickej praxe pomenúva komponenty, ktoré môžu tvoriť aj východisko pre vymedzenie obsahu výchovy/seba výchovy dospelých:

- pracovno-odborný profil osobnosti (profesijno-odborové, kvalifikačné a rekvalifikačné obsahy),
- všeobecno-kultúrny profil osobnosti (všeobecno-kultúrne a záujmové obsahy),
- občiansky profil (socializačné a resocializačné obsahy),
- somaticko-psycho-sociálny profil (osobnostno-diferenčné, rozvojové obsahy, somatické, psychické a sociálne, vrátane kognitívnych, socioafektívnych a senzomotorických obsahov).

Uvedené návrhy sme systemizovali a aktualizovali obsah výchovy, seba-výchovy dospelých vzhľadom na tri prelínajúce sa dimenzie, v ktorých sa rozvíjajú osobnostné vlastnosti dospelého človeka nevyhnutné na (Pavlov, 2014):

- *úspešný pracovný život* – ako osobnostné, povahové a charakterové vlastnosti tvoriace „výbavu“ človeka pre plnenie profesijných rolí a zamestnaneckých úloh, pracovných činností,
- *uplatnenie vo verejnom živote* – ako aktívne občianstvo, rozvoj kritického myslenia, multikulúrna, protipredsudková, mediálna, ľudsko-právna, environmentálna výchova a i.,
- *šťastný súkromný život* – ako rola človeka učiaceho sa po celý život, usilujúceho o harmonický a tvorivý životný štýl, ochranu a upevňovaniu svojho zdravia, človeka pripraveného na predmanželský (partnerský) život, manželstvo a rodičovstvo, vedenie domácnosti, rolu spotrebiteľa, účastníka kultúrnych a záujmových aktivít, aktívneho aktéra vlastného voľného času a i.

Rozpracovanie týchto obsahov do konkrétnej ponuky andragogických aktivít je nosnou časťou perspektívnych zmien v teórii výchovy dospelých, ktorá v tomto smere potrebuje vedecky zdôvodnené vymedzenie procesov výchovy a seba-výchovy dospelých a metodické spracovanie náležitých obsahov výchovy a seba-výchovy.

## Záver

V štúdií sme naznačili aktuálne problémy postavenia teórie výchovy dospelých ako základnej teoretickej disciplíny andragogiky. Perspektívy jej legitímneho postavenia a rozvoja spájame s potrebou vymedzenia a porozumenia základných pojmov (výchovy a seba-výchovy dospelých), ich vzťahov v sústave vedy, vysvetlenia predmetu, funkcie (normatívnej a praktickej), rozvoj základného a aplikovaného výskumu a tvorby kurikulárnych komponentov (cieľa, princípov, obsahu, procesu výchovy a ďalších).

## Literatúra

- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. 2002. *Andragogika: studijní text pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 65 s. ISBN 80-244-0394-3.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, M., KOPECKÝ, M. 2009. Andragogika [heslo ve slovníku]. In MALINA, J. ET AL. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědet každý člověk (s přihlédnutím*

- k dějinám literatury a umění*) [CD-ROM]. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. 107–111. ISBN 978-80-7204-560-0.  
[http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky\\_slovník.pdf](http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/pdf/antropologicky_slovník.pdf)
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 247s. ISBN 80-7178-216-5.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- EGER, L. 2014. Andragogika jako jedna z věd o výchově. In *Aeduca: festival vzdělávání dospělých: sborník příspěvků z odborných konferencí* [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 5–23. ISBN 978-80-244-4022-4.
- ĐURIČ, L., HOTÁR, V. S., PAJTINKA, L. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – andragogika: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problémy výchovy na prahu 21. storočia*. Bratislava: Iris. 252 s. ISBN 978-80-8295-604-4.
- GIGALOVÁ, V., ZNEBEJÁNEK, F. 2008. Paradigmata andragogiky. In *Sociologica – Andragogica 2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 15–26. ISBN 978-80-244-2199-5.
- JEDLIČKA, R. ET AL. 2014. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.
- JŮVA, V. 1994. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido. 130s. ISBN 80-901737-6-4.
- KALENDA, J. 2013. Celoživotní vzdělávání jako vědecký výzkumný program. *Paidagogos, časopis pro pedagogiku v souvislostech*, roč. 13, č. 1, s. 5–29. ISSN 1213-3809.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus. 175 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství. 208 s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.
- KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. 161 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOTÁSEK, J., ŠKODA, K. 1966. *Teorie vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 112 s.
- KRYSTOŇ, M. (Ed.) 2013. *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. 308 s. ISBN 978-80-557-0605-4.
- KUČEROVÁ, S. 1992. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. 49 s. ISBN 80-210-0183-6.
- MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print. 224 s. ISBN 80-89142-07-9.
- MALÍK, B. 2011. *Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie*. Bratislava: Veda. 179 s. ISBN 978-80-224-1179-0.

- MALINA, J. ET AL. 2009. *Antropologický slovník, aneb Co by mohl o člověku vědet každý člověk (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)* [CD-ROM]. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 303 s. ISBN 978-80-7204-560-0. WWW: [http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBio1/e1/antropos/pdf/antropologicky\\_slovník.pdf](http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBio1/e1/antropos/pdf/antropologicky_slovník.pdf)
- PALÁN, Z., LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. 183 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus. 106 s. ISBN 978-80-89510-08-5.
- PELIKÁN, J. 2011. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum. 176 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PERHÁCS, J. 2010. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4.
- PERHÁCS, J., PAŠKA, P. 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava: Stimul. 157 s. ISBN 80-85697-21-1.
- PROKOP, J. 2009. Teorie výchovy. In PRŮCHA, J., JANÍK, T., RABUŠICOVÁ, M. (Eds.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 661-666. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Adragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. 117 s. ISBN 978-80-8914-205-7.
- STROUHAL, M. 2012. Teorie výchovy v postmoderní době: krize, nebo nová příležitost? Úvaha o univerzalitě a komplexnosti v pedagogických souvislostech. *Pedagogika*, roč. 62, č. 4, s. 360-369. ISSN 0031-3815.
- ŠIMEK, D. 2013. Andragogika v proměnách času. In KRÝSTOŇ, M. (Ed.). *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 30-41. ISBN 978-80-557-0605-4.
- ŠVEC, Š. 2000. Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In *Paedagogica 15: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 91-130. ISBN 80-223-1415-3.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- ŠVEC, Š. ET AL. 2002. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského. 120 s. ISBN 80-968564-9-9.
- ZELINA, M. 2004. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra v nás*. Bratislava: Iris. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.

**Autor**

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,  
Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,  
Slovenská republika, e-mail: [ivan.pavlov@umb.sk](mailto:ivan.pavlov@umb.sk)