

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY

ANDRAGOGICKÁ ETIKA V TEÓRII A PRAXI
VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Martin Schubert

Milan Beneš

Miroslav Krystoň

Jitka Lorenzová

Ivan Pavlov

Michaela Skúpa



Banská Bystrica

2018

Názov: **Andragogická etika v teórii a praxi
vzdelávania dospelých**

Kolektív autorov©:

Mgr. Martin Schubert, PhD.

Doc. Dr. Milan Beneš

Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Mgr. Michaela Skúpa

Recenzenti: Prof.PhDr. Soňa Kariková, PhD.

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Vedecký redaktor: Prof. PaedDr. Vojtech Korim,CSc.

Výkonný redaktor: Mgr. Michaela Skúpa

**Publikácia je výstupom výskumnej úlohy VEGA MŠVVaŠ SR č. projektu 1/0581/16
Andragogická etika v teórii edukácie dospelých,
ktorá sa riešila na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja
Bela v Banskej Bystrici
Zodpovedný riešiteľ: Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.**

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

ISBN: 978-80-557-1514-8 (print)

EAN : 9788055715148

OBSAH

PREDHOVOR.....	5
1 VÝCHODISKOVÉ TEORETICKÉ KONCEPCIE ANDRAGOGICKEJ ETIKY.....	7
2 FILOZOFICKO-ANTROPOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ANDRAGOGICKEJ ETIKY	16
2.1 Vybrané filozofické koncepcie a názory na človeka	19
2.1.1 Substanciálne a nesubstanciálne prístupy k človeku	20
2.1.2 Negatívne a pozitívne prístupy k človeku.....	23
2.1.3 Človek ako nedostatková bytosť	26
3 AXIOLOGICKÉ DIMENZE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	40
3.1 Paradigmata vzdelávani dospělých a jejich axiologická dimenze.....	40
3.1.1 Paradigmata vzdelávani dospělých.....	42
3.1.2 Axiologická dimenze paradigmat vzdelávani dospělých.....	46
3.2 K nezbytnosti etické reflexe andragogické praxe.....	49
3.2.1 Ideologická pedagogika a neideologická andragogika?	50
3.2.2 Humanismus v andragogické praxi jako facilitování morálního rozvoje dospělých	53
3.2.3 Je andragogická etická teorie nezbytná?.....	55
3.3 Několik slov na závěr	57
4 ANDRAGOGICKÁ ETIKA Z POHLEDU TEORIÍ PROFESE A ORGANIZACE.....	59
5 ANDRAGOGICKO-ETICKÉ ASPEKTY V PRAXI VZDELÁVANIA DOSPĚLÝCH	69
5.1 Analýza axiologických aspektov v cieľoch programov vzdelávania dospělých	70
5.2 Etické kompetencie lektora vo vzdelávani dospělých	73
5.2.1 Význam etických kompetencií lektora	73

5.2.2	Podiel etických kompetencií lektora v databázach na národnej a európskej úrovni	77
5.3	Štruktúrovaný andragogický pozorovací systém (humanistická orientácia)	82
ZÁVER.....		89
RESUME.....		92
LITERATÚRA.....		95

PREDHOVOR

Táto monografia je výsledkom základného výskumu, ktorého primárnym cieľom bolo podnietiť vznik novej vednej disciplíny, „andragogickej etiky“ („androetiky“) a prispieť tak ku skvalitneniu, resp. profesionalizovaniu andragogického pôsobenia. Andragogika, ako veda o vzdelávaní a učení sa dospelých sa doposiaľ skúmaním teórií všeobecnej etiky využiteľných v teórii a praxi vzdelávania dospelých zaoberala iba okrajovo. Inak povedané, fakt, že vzdelávanie dospelých je zároveň aj morálnou záležitosťou, bol andragogickou obcou doposiaľ iba málo zohľadňovaný a už vôbec nepredstavoval predmet jej vnútorného sporu.

Nami navrhnutý model andragogickej etiky je reakciou na potrebu eticky ukotvených a najmä eticky zdôvodniteľných cieľov a obsahov vzdelávania dospelých, ako aj činností ich aktérov, predovšetkým andragógov. Je to v podstate akýsi teoretický inštrument potenciálne využiteľný v jednotlivých aplikovaných andragogických disciplínach (profesijná, kultúrno-osvetová a sociálna andragogika). Prínos základného výskumu vidíme predovšetkým v otvorení interdisciplinárneho diskurzu o možnostiach založenia andragogickej etiky.

Na tomto mieste je, ako sa domnievame, potrebné vysvetliť, čo vlastne myslíme vyššie zmieneným „modelom andragogickej etiky“. S termínom „model“ máme spravidla asociovanú predstavu niečoho, napríklad nejakej železnice, lode, či nejakého prúdového lietadla. „Model teórie poznania“ v nás zase môže evokovať akýsi návod na porozumenie, resp. program. V kybernetike prvého rádu sa „model“ používa v súvislosti s „čiernou skrinkou“ (black box), do ktorej nemôžeme nazrieť a pozorovať jej funkcie. Pokiaľ by bol jej mechanizmus taký a taký, potom by rovnaký vstup (input) vyvolal rovnaký výstup (output), ktorý by bolo možné pozorovať. Ide teda o hypotetický konštrukt mechanizmu, ku ktorému nemáme priamy prístup. A hoci by sme zhotovili dobre fungujúci model, nikdy by sme nemohli s istotou povedať, že sme pochopili skutočnú podstatu čiernej skrinky. Ako si však predstaviť „model andragogickej etiky“, teda model niečoho, čo tu doposiaľ nebolo? Má to byť nejaká napodobenina učiteľskej etiky alebo návod na „správne“ konanie v špecifických situáciách vzdelávania dospelých? Naším predstavám snáď najviac zodpovedá termín „prototyp“ – vo význame prvotný vzor, ktorého funkčnosť treba najprv overiť v praxi a ktorý bude následne možné korigovať, vylepšiť. V intenciách týchto úvah ponúkame čitateľovi spoločné zamyslenie sa nad modelom andragogickej etiky, ktorého jednotlivé časti prezentujú kapitoly tejto monografie.

Prvá z nich odpovedá na otázku, prečo myšlienka andragogickej etiky vôbec vznikla, čoho všetkého sa týka a hlavne, na akých teoretických základoch stojí (prvá kapitola). Druhá kapitola zase čitateľa oboznamuje s vybranými filozofickými koncepciami a názormi na človeka, pričom osobitný dôraz kladie na Gehlenovu koncepciu človeka ako „nedostatkovej bytosti“.

Etika, všeobecne chápaná ako teória morálky, je súčasťou teórie hodnôt, čiže axiológie. Axológia je základnou oblasťou filozofie a prestupuje všetky jej oblasti: logiku, ontológiu, epistemológiu, filozofiu kultúry, náboženstva a práva, sociálnu a politickú filozofiu, estetiku a etiku, vrátane všetkých profesijných etík. Andragogická etika nie je žiadnou výnimkou. Zmyslom tretej kapitoly je poukázať na rozmanité axiologické dimenzie vzdelávania dospelých. Text kapitoly je najprv zameraný na axiologické dimenzie paradigiem vo vzdelávaní dospelých, ktoré poskytujú horizont pre pochopenie spoločenského zmyslu andragogiky. Ďalšiu jej časť tvorí úvaha nad vzťahom andragogiky a pedagogiky, pričom východiskom úvah je predpoklad, že pomalý rozvoj andragogickej etiky môže byť dôsledkom bipolárneho chápania vzťahu tzv. neideologickej andragogiky a údajne ideologickej pedagogiky. Kapitola na záver predkladá argumenty pre založenie andragogickej etiky.

V súvislosti s pokusmi o založenie takejto profesijnej etiky vystupuje do popredia aj potreba praktikov kodifikovať etické štandardy. Dajú sa však v oblasti vzdelávania dospelých identifikovať nejaké typické hodnoty a etické kódexy, ktoré by umožnili hlbšie pochopenie špecifik andragogickej „profesie“, jej význam, étos, misiu a tým súvisiacu mieru zodpovednosti predobčianskou spoločnosťou? Ved' napokon, nie sú to práve etické kódexy, ktoré napomáhajú profesionálnemu spoločenstvu stať sa samostatnou profesijnou skupinou? Jednou z podmienok takejto transformácie je prijatie etického kódexu, podriadenie sa plneniu jeho požiadaviek. Diskusie o hodnotách, normách, etických kódexoch a pod. možno očakávať hlavne v oblasti profesií. Profesie sa historicky etablovali ako špecifická forma povolání poskytujúcich služby ľuďom v situáciách, v ktorých je ohrozená ich inklúzia do spoločnosti, a to buď z dôvodov zdravotných, právnych alebo morálnych. Klienti sa v týchto situáciách zverujú na obmedzený čas do rúk profesionálov, ktorým etické kódexy, poskytujú akýsi návod, všeobecné morálne princípy, ktoré majú pomôcť zvládnuť vzniknuté problémy a etický sporné situácie. Je však niečo podobné možné aj vzhľadom na rôznorodosť andragogických povolání a s nimi spojené rozdielne hodnotové orientácie? Odpovede na tieto a iné otázky poskytuje piata kapitola, ktorá reflektuje vybrané andragogicko-etické dimenzie v praxi vzdelávania dospelých, konkrétne personálnu, procesuálnu a inštitucionálnu. Súčasne ilustruje, ako je možné etické kategórie premietnuť do aktuálnych praktických andragogických problémov.

Na záver vyslovujeme presvedčenie, že naša monografia je skromným príspevkom do diskusie o etických otázkach v andragogickom pôsobení, ktorý vyvolá ďalšie podnety pre ďalšie vedecko-teoretické bádanie a praktické činnosti.

Mgr. Martin Schubert, PhD.

1 VÝCHODISKOVÉ TEORETICKÉ KONCEPCIE ANDRAGOGICKEJ ETIKY

V ostatných rokoch možno v spoločenských diskusiách badať rastúci záujem o morálne a etické otázky. S určitosťou možno tvrdiť, že tento záujem súvisí najmä s problematikou vojenských, politických, ekonomických, sociálnych, ekologických, kultúrnych a iných rizík. V spoločnosti silnejú hlasy, ktoré na uvedené riziká reagujú normatívnymi apelmi, morálnymi postulátmi a požadujú radikálnu zmenu myslenia. „Práve vzhľadom na nebezpečenstvá a riziká a vzhľadom na neistoty odhadu, cez ktoré sa musíme preniest, sa mnohí budú cítiť motivovaní k tomu, aby priznali farbu a povedali, čo morálne očakávajú. (...) Preto nemôže byť žiadnym prekvapením, že s vyostrovaním rizík v oblasti modernej technológie narastá morálna úroveň verejnej komunikácie.“ (Luhmann, 1993 in Kneer – Nassehi, 1994, s. 178)

V rámci tematizácie rôznych sebaohrození a problémov modernej spoločnosti sa diskutuje o možnostiach vzniku nových etík. Etické komisie hľadajú stabilné základy, na ktorých by mohla stáť nová morálka. Rastúci záujem o alternatívne uchopenie morálnych a etických otázok sa prejavil už dávnejšie v rôznych filozofických konceptoch. Spomeňme aspoň tie známejšie.

Popredný predstaviteľ filozofickej etiky usilujúcej sa o zachovanie tvorstva, Hans Jonas, vyzdvihuje princíp zodpovednosti. Jadro jeho etiky pre technologickú civilizáciu tvorí etický imperatív: „Konaj tak, nech sú dôsledky tvojho konania zlučiteľné s udržateľnosťou pravého ľudského života na Zemi.“ Jonas vychádza z možností, ktoré má dnešný človek a zdôrazňuje, že ľudská moc hnaná silami trhového hospodárstva a politiky, ako aj spustošenie prírody, dosiahli úroveň, ktorá bola doposiaľ považovaná za nemožnú. Človek lieta na mesiac, v laboratóriách dáva vzniknúť novému životu, vo veľkom vyrába zbrane hromadného ničenia, neobmedzene využíva obmedzené prírodné zdroje našej planéty, zahráva sa s novými formami energie bez toho, aby ich vedel kontrolovať, produkuje odpad, ktorý bude toxický ešte aj o niekoľko tisícročí neskôr a pod. Nebezpečenstvá tohto počínania, samozrejme, nemožno dostatočne zastrešiť pod náš tradičný hodnotový systém. V minulosti sa všetka morálka sústreďovala iba na úzko vymedzenú oblasť ľudského konania. Ľudské konanie sa hodnotilopodľa bezprostredne viditeľných následkov – bolo to postačujúce, lebo možnosti človeka privodiť prírode alebo ľudstvu dlhodobé, existenčne ohrozujúce škody boli značne obmedzené. Časom sa však mnohé zmenilo. Dnešné technické možnosti sú tak pokročilé,

že všetky dôsledky nášho konania sa týkajú budúcnosti celej Zeme. To, čo robíme dnes, môže mať vplyv na životné podmienky budúcich generácií. Jonas preto vytvoril novú etiku, ktorej zásadný rozdiel oproti dovtedajším hodnotovým systémom spočíva v časovej dimenzii – konanie nemožno posudzovať len podľa bezprostredne viditeľných dôsledkov, nesmie ohroziť budúcnosť ľudstva. Jonas požaduje skúmanie budúcich dôsledkov ľudského konania. A hoci pripúšťa, že väčšinu následkov nášho konania nebude možné predvídať, predsa len sa prihovára za princíp tzv. heuristiky strachu. Tých chce povedať, že v spornom prípade má zlá prognóza prednosť pred dobrou: pokiaľ jestvuje čo i len malá šanca, že určitá technológia môže ohroziť budúcnosť človeka, potom je jej využívanie morálne neospravedlniteľné (podrobnejšie vid' <http://www.biotope-city.net/gallery/hans-jonas-das-prinzip-verantwortung-versuch-einer-ethik-f-r-die-technologische-zivilisation>).

Ďalším príkladom môžu byť Karl-Otto Apel a Jürgen Habermas (hoci jeho východisko bolo trochu odlišné), ktorí načrtli základy tzv. diskurzívnej etiky. Apel hľadá najvyššiu inštanciu („posledné zdôvodnenie“) nie ako Kant v (praktickom) rozume, ale v „pospolitosti rozumných ľudí“. Vstupuje tak do „diskurzu“, t. j. do zmysluplnej, určitými pravidlami viazanej výmeny argumentov. Výsledok takéhoto diskurzu, pokiaľ by sa uskutočnil a bol dovedený do konca, by mal blízko k „zlatému pravidlu“: „Čo nechceš...“ a ku Kantovmu imperatívu: „Konaj tak, aby maxima tvojho konania vždy mohla byť princípom všeobecného zákonodarstva“ (Störig, 2007, s. 545-546).

Z takéhoto (fingovaného) diskurzu, ako Hans J. Störig ďalej uvádza, vychádza i americký filozof Jonh Rawls rozvíjajúci „teóriu spravodlivosti“. Rawls predpokladá akúsi fiktívnu zmluvu uzatvorenú v „prastave“ – rozumne mysliace a konajúce osoby v nej rozhodujú o správnych princípoch výstavby ľudskej spoločnosti. Hoci poznajú spoločenské problémy a súvislosti, nevedia, na akom mieste vstúpia do spoločnosti (v ktorej triede, v ktorom povolaní, v ktorej rodine, s akou inteligenciou, v ktorom pohlaví). Preto očakávajú, že buď budú štartovať v privilegovanom, alebo i v silne znevýhodnenom postavení. Podľa Rawlsa sa rozhodnú pre dve zásady: na jednej strane rovnaké práva pre každého a na strane druhej nerovnosť v rozdeľovaní, pokiaľ má z nerovnosti výhody celá spoločnosť, vrátane nižšej vrstvy. Takto štruktúrovaná spoločnosť zodpovedá podľa Rawlsa nášmu morálnemu cíteniu a racionálne zdôvodniteľným princípom (Störig, 2007, s. 546-547).

Inšpirácie pre vznik novej etiky nájdeme dokonca aj u francúzskeho mysliteľa Michela Foucaulta, ktorý často rázne odporoval tvrdeniam svojich filozofických kolegov. Foucault sa prihovárал za návrat k antickým predstavám o umení žiť.

Príkladov takýchto filozofických pokusov o nové vymedzenie a odôvodnenie etiky je nepochybne viacero. Dalo by sa povedať, že sú priamym dôsledkom modernej a postmodernej filozofie. Stotožniť sa s nimi, samozrejme, nemusíme a k morálnym fenoménom môžeme vždy zaujať alternatívne stanovisko. Tak to urobil aj vyššie citovaný nemecký sociológ Niklas Luhmann. Sformuloval vlastnú teóriu morálky, ktorá sama o sebe nevznáša žiadne morálne požiadavky. „Každá veda, ktorá sa zaoberá témami morálky, stojí dnes pred otázkou, či sama sa má podriaďovať normám morálky; či má spievať, nech už prvým hlasom alebo v kontrapunkte, spolu s chórom hlasov, ktoré dobré schvaľujú a zlé zavrhnú, alebo či sa má chápať ako od morálky oslobodená poznávací činnosť, pre ktorú je morálka rovnakým predmetom ako hocičo iné.“ (Luhmann 1978 in Kneer – Nassehi, 1994, s. 179)

Luhmann sa prihovárал za druhú možnosť. Pre morálnu komunikáciu je príznačný binárny kód rozlišujúci medzi dobrým a zlým. Hodnoty tohto kódu dobrý/zlý sa pritom nevzťahujú na špecifické vlastnosti alebo (odborné) výkony (veľa gólov = dobrý futbalista, presolené jedlo = zlý kuchár a pod.). O morálnej komunikácii hovoríme vtedy, keď hodnoty kódu zároveň poukazujú na úctu či neúctu a vzťahujú sa na celú osobnosť. Komunikácia nadobúda morálne kvality iba vtedy, keď uvádza, za aké konanie si nejaká osoba zaslúži úctu alebo neúctu. To môže prebiehať explicitne alebo iba v náznakoch – skupina ochrancov životného prostredia diskutuje o moderných postupoch recyklovania a zároveň naznačí, že všetci tí, ktorí použitý papier nevyhadzujú do kontajnerov na to určených, si úctu nezasluhujú.

Morálny kód dobrý/zlý má univerzálnu platnosť, tzn., že morálka môže hodnotiť všetko. To isté platí aj pre kódy vedeckých systémov (pravdivý/nepravdivý) či kódy systémov právnych (spravodlivý/n spravodlivý). Možno tak povedať, že každá téma, každé konanie a každý názor možno pozorovať vedecky, právne a tiež morálne. Termín univerzálnej relevantnosti však neznamena, že všetky pozorovania sa vždy riadia nejakým kódom.... hovorí iba o tom, že všetky pozorovania sa ním riadiť môžu.

Komunikácia má morálny náboj iba v niektorých prípadoch. Avšak keď sa tak stane, možno vzhľadom na morálne hodnotenia nezriedka badať neobyčajnú horlivosť a tvrdohlavosť. Túto morálnu angažovanosť ide iba veľmi ťažko zobrať späť. Dôvodom je, že morálny kód sa nevzťahuje iba na určité časti hodnotenej osoby – morálne otázky

sa, ako sme už uviedli, vzťahujú na osobu ako celok. Podstatné je však to, že morálna komunikácia nevyjadruje vždy iba úctu, ale aj neúctu. Pokiaľ človeka diskreditujeme kvôli jeho konaniu či názorom, potom sa často stáva, že komunikácia vyústi do agresívnej roztržky. Vo zvláštnych prípadoch morálka končí násilím a terorom. Morálka je riskantným počinom. Ten, kto moralizuje podstupuje riziko a v prípade odporu sa ocitne v situácii, kedy bude musieť hľadať silnejšie prostriedky, lebo inak príde o sebaúctu. Niet sa čomu čudovať, lebo ako hovorí Wittgenstein (2003, s. 166, 167) vo svojej vete 6.422 „Prvá myšlienka pri stanovovaní etického zákona vo forme 'Si povinný...' je: a čo potom, ak to neurobím? (...)“

Skutočnosť, že morálna komunikácia je častým zdrojom konfliktov, predstavovala pre Luhmanna jeden z hlavných problémov morálky – problém, ktorý filozofické koncepcie etiky doposiaľ vo veľkej miere prehliadali. Vo filozofickej tradícii sa etikou (starogréč. ethos = mrav, zvyk, správanie) v najširšom slova zmysle rozumie náuka, veda o mravnosti, resp. o morálke. Predmet jej skúmania tvorí morálka, ako súhrn mravov, hodnôt, noriem, názorov, teórií, zvykov a pod., ktoré organizujú a regulujú mravné správanie a určujú, čo znamená dobre žiť, spravodlivo konať, rozhodovať a hodnotiť. Etika tak určité konanie hodnotí ako morálne alebo nemorálne. Táto tradícia, pokiaľ si pripomenieme vyššie predstavené koncepcie Jonasa, Apela, Habermasa či Rawlsa, prežila dodnes. Naopak, Luhmann definoval etiku ako reflexívnu teóriu morálky. Úlohou takejto etiky nie je zdôvodňovanie morálky, ale jej reflexia. Etikou sa tak chápe každý kognitívny popis morálky, ktorý morálnu komunikáciu reflektuje z internej perspektívy. Na rozdiel od všetkých pokusov o pozorovanie morálky zvonku sa etická reflexia zameriava na pozorovanie morálneho kódu dobrý/zlý.

Každý binárny kód, vrátane binárneho kódu morálky, aplikovaný sám na seba vedie k vzniku paradoxov. Nedá sa rozhodnúť, či rozlišovanie medzi dobrým a zlým je samo o sebe dobré alebo zlé. Existuje množstvo prípadov, kedy zavrhnutie hodných činov priniesli dobré výsledky a činy cnostné, naopak, neblahé výsledky. Nedá sa preto rozhodnúť, či má etická reflexia odporúčať „dobré“ alebo „zlé“ konanie. Tradičná etika tento paradox morálky neutralizuje a premieňa na problém odôvodnenia. Povážlivé reálne dôsledky moralizovania, pokiaľ sa vôbec pripustia, sa nepripisujú morálke. V tradičných koncepciách etiky sa na morálku vždy hľadelo ako na niečo dobré. Úlohou etiky by však malo byť reflektovať obe stránky morálneho kódu a ukázať, že od morálnej komunikácie, ktorá nerešpektuje ľudí je len krok k sporom, násiliu a k vojnovým konfliktom. Vzhľadom na túto situáciu je snáď najdôležitejšou úlohou etiky varovať pred morálkou,

prípadne odporúčať jej kontrolované používanie (porov. Kneer – Nassehi, 1994, s. 179-185).

Tieto teoretické základy v sebe zahŕňa aj prvotný model andragogickej etiky. Andragogická etika tak pôvodne nechcela vznášať žiadne morálne hodnotenia, chcela si od nich zachovať odstup a byť v pozícii pozorovateľa druhého rádu.¹

Doposiaľ diskutované rôzne chápania etiky a morálky, samozrejme, neboli príčinou našich úvah o andragogickej etike. Bola ňou otázka, ktorú si Josef Schrader kladie v editoriáli Časopisu pre výskum ďalšieho vzdelávania (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) (1/2014): „Ako možno posúdiť, či vzdelávateľky dospelých a vzdelávatelia dospelých konajú dobre a správne?“ „Kto takúto otázku“, ako Schrader ďalej pokračuje, „nevníma iba ako otázku pedagogickej kvality, ale ako otázku etického opodstatnenia tohto konania, ten iba ťažko nájde uspokojivú odpoveď.“

Domnievame sa, že podobne ako každý profesionál, aj andragóg by mal byť schopný odôvodniť svoje konanie nielen odborne, ale aj eticky. Má totiž záväzky voči účastníkom a inštitúciám vzdelávania dospelých, profesii, spoločnosti a v neposlednom rade i voči sebe samému. V prípade, že sa tieto záväzky dostanú do vzájomného konfliktu, vznikajú morálne dilemy, s ktorými sa andragóg musí vedieť vyrovnáť.

Otázkam etiky andragogická teória doposiaľ nevenovala žiadnu, resp. len malú pozornosť. V nemecky hovoriacom prostredí sa za posledných desať rokov zaoberali otázkami etických reflexií, existencie a možností tvorby etických štandardov vo vzdelávaní dospelých vlastne iba J. Schrader, N. Bernhardsson & T. Fuhr a pár ďalších autorov. Nils Bernhardsson-Laros (2016, s. 28) usudzuje, že jedným z dôvodov, prečo to tak je môže byť ten, že potenciál vzdelávania dospelých² vytvárať škandály je

¹ Pozorovanie je operácia pozostávajúca z dvoch momentov, a to rozlišovanie a označovanie. Niečo pozorovať tak znamená niečo označovať v rámci rozlišovania. Každé pozorovanie je späté so slepou škvrou. Pozorovateľ využíva určité rozlišovanie, ktoré však pomocou tohto rozlišovania nedokáže označiť a tým ani pozorovať. Pozorovanie pozorovania, t. j. pozorovanie druhého rádu, je tiež pozorovaním, a preto je tiež späté so slepou škvrou. Avšak na rozdiel od pozorovateľa prvého rádu dokáže pozorovateľ druhého rádu pozorovať relativitu vlastných pozorovateľských operácií. Dokáže vidieť, že nedokáže vidieť to, čo vidieť nedokáže.

² Na rozdiel našich starších prác venovaných problematike andragogickej etiky (napr. Pavlov – Schubert, 2015; 2016) budeme v tejto monografii namiesto slovného spojenia „výchova a vzdelávanie dospelých“ používať slovo „vzdelávanie dospelých“. Robíme tak najmä preto, aby sme sa vyhli všetkým polemikám o (ne)možnosti a (ne)oprávnenosti vychovávať dospelých. Zároveň chceme zdôrazniť, že „vzdelávanie dospelých“ chápeme vo význame nemeckého slova „Bildung“, ktoré znamená nielen nadobúdanie využiteľných kvalifikácií, ale tiež sebarozvoj, osvojovanie si a zodpovedné spoluutváranie kultúry (Bildung in Deutschland, 2006, s. 2). Takto chápané vzdelávanie dospelých by bolo možné nahradiť aj slovenským „výchova a vzdelávanie dospelých“, resp. „výchova“ v tzv. širšom slova zmysle, ktorá obsahuje „samotnú intencionálnu výchovu, intencionálne vzdelávanie a 'výchovu životom', teda formovanie osobnosti v dôsledku interakcií so sociálnym a prírodným prostredím (Erziehung im weiten Sinne)“ (Beneš, 2016, s. 8). Kým slovné spojenie „výchova a vzdelávanie“ by bolo v prípade slova „Bildung“ adekvátnym, resp.

v porovnaní s inými profesiami a povolaniami relatívne malý. „Epidémie moralizovania“, ktoré zažila medicína kvôli zabudnutým operačným nástrojom v telách ľudí, nie sú v oblasti vzdelávania dospelých známe.

Ak etiku chápeme ako reflexívnu teóriu morálky, potom je absencia etických reflexií v andragogike povážlivá hlavne preto, lebo:

- Morálne rozhodnutia sú bežnou súčasťou teórie a praxe vzdelávania dospelých.
- Činnosti andragógov môžu mať ďalekosiahle dôsledky pre iných ľudí. Podobne ako iné profesie a povolania, aj andragógovia zastávajú pozície, ktoré im prepožičiavajú moc nad inými. Môžu ich povzbudzovať a pomáhať im pri nadobúdaní nových poznatkov, podporovať ich pri riešení problémov, otvárať im nové perspektívy a významové horizonty, alebo ich aj zastrášať, odradzovať, vytláčať zo vzdelávacích programov a tiež formálne vylúčiť. Andragógovia rozhodujú o cieľoch a obsahoch vzdelávania, vytavujú rôzne posudky, poskytujú poradenstvo a analyzujú vzdelávacie potreby a potenciál dospelých ľudí, čo môže ovplyvniť ich profesijnú budúcnosť.
- Vzdelávacie a socializačné úsilie andragogiky treba chápať ako súčasť úsilia o dobrý život. „(...) andragogický expertný prístup“, preto podľa slovenského experta na aplikovanú etiku, Fobela (2017, s. 10), „plní etickú funkciu, podieľa sa na normatívnej spoločenskej úlohe a využíva vlastný profesionálny i odborný potenciál na podporu humanity.“

Ako teda chápať andragogickú etiku a aký je jej dosah? Andragogická etika teda nie je iba špecifickým typom profesijnej či učiteľskej etiky (t. j. istých morálnych nárokov na profesiu v tejto oblasti) a/alebo súpisom pravidiel správania sa aktérov vzdelávania dospelých. Takéto chápanie by bolo dosť redukcionistické. Uvažovanie o andragogickej etike by sa preto podľa Fobela (2017, s. 13) malo sústreďovať aj na obsahy a metódy, ako aj na širšie spoločenské poslanie andragogiky. To znamená, na tých ktorí vzdelávajú, ciele vzdelávania vzhľadom na jednotlivé komunity dospelých a taktiež na skupiny vyžadujúce si osobitnú etickú pozornosť. Ide tu súčinnosť spoločenských a humanitných vied.

bezproblémovým prekladom, „vychovávateľ a vzdelávateľ dospelých“ v prípade kompozita „Erwachsenenbildner“ vonkoncom nie. Zrejme by to u čitateľa mohlo vyvolávať rôzne, nie práve pozitívne konotácie. Skrátka, používame termín „vzdelávanie dospelých“ a myslíme ním viac ako len sprostredkovávanie poznatkov a rozvoj schopností a zručností.

Implementácia etiky v oblasti andragogiky je špecifickou etickou stratégiou, ktorú tvorí diskurz o hodnotových záležitostiach, riešení morálnych dilem praktického života a o uplatňovaní performatívnych formátov, kreatívnych cvičení. „Dôležitá je tiež istá vyváženosť teórie a praxe, empirickej a teoretickej zložky, tvorivosti a overovania vlastnej morálnej pozície, rozhodovacích pozícií v rámci istých etických rámcov (kódexov, zaužívaných praktík, očakávaní) a akceptácie istých morálnych presvedčení, hľadanie morálnej argumentácie či limitov etickej primeranosti v konaní. Na tom môže andragogická etika úspešne participovať.“ (tamže, s. 13).

Etablovanie andragogickej etiky je hlavne praktickou aktivitou, projektovaním a uplatňovaním istých nástrojov či postupov na podporu etiky (napr. realizácia programov a poradenstva s etickým zameraním, tvorba ohlasovacích mechanizmov a morálnych vzorov, mediačná pomoc, investigatívne aktivity, diskusné fóra na špecifické témy a pod.). To, samozrejme, predpokladá interdisciplinárnu súčinnosť.

Zohľadnenie týchto a mnohých iných podnetov a odporúčaní obsiahnutých najmä v zborníkoch vedeckých prác *Etické kontexty andragogického pôsobenia* (2016) a *Etické aspekty edukácie dospelých* (2017) viedlo k skríženiu rôznych (vedeckých) perspektív a následne k spresneniu pôvodného chápania andragogickej etiky, a to vo všetkých jej dimenziách (inštitucionálna, procesuálna, personálna).

Spresnenie sa týkalo i vyššie diskutovaného teoretického základu andragogickej etiky, v súlade s ktorým sme ju chápali ako interdisciplinárnu vedu, ktorej predmetom skúmania je reflexia andragogickej morálky ako osobitnej formy komunikácie, ktorá sa riadi binárnym kódom dobrý/zlý a tým vyjadrujúcej úctu alebo neúctu k aktérom vzdelávania dospelých (podrobnejšie vid' Pavlov – Schubert, 2015; 2016).

Luhmannovské chápanie sme postupne doplnili o argumenty predstaviteľov konštruktivismu (najmä toho označovaného ako radikálny), ktorí tým, že objasňujú rôzne procesy a (neurobiologické) mechanizmy konštruovania ľudského poznania prinášajú množstvo užitočných impulzov pre andragogickoetické pozorovania (podrobnejšie vid' Schubert, 2016; 2017). Uvažovanie o andragogickej etike v súvislosti s konštruktivistickým modelom poznania považujeme za obzvlášť užitočnú stratégiu najmä preto, lebo naše vedomosti značne ovplyvňujú aj naše konanie. Zodpovedné konanie tak znamená (naučiť sa) prevziať zodpovednosť za spôsob, akým vidíme (konštruujeme) svet.

Tá dnešná andragogická etika tak chce byť etikou, o ktorej píše významní čilskí biológovia, Humberto R. Maturana a Francisco J. Varela vo svojom diele Strom poznania : biologické základy ľudského rozumu (2016) – teda etikou, ktorej „referenčný bod spočíva vo vedomí biologickej a sociálnej štruktúry ľudských bytostí, (...)“, etikou „ktorá pramení z ľudského premýšľania a ktorá ľudskú reflexiu kladie do stredu všetkého čoby hlavný sociálny fenomén.“ (Maturana – Varela, 2016, s. 218-219)

Dôvod tohto smerovania andragogickej etiky je celkom prostý. „Pokiaľ vieme, že náš svet“, aby sme znovu citovali H. R. Maturanu a F. J. Varelu (2016, s. 2019), „je nevyhnutne svetom, ktorý stvárame spolu s druhými, zakaždým keď sa ocitneme v strete s inou ľudskou bytosťou, s ktorou by sme chceli naďalej koexistovať, nemôžeme iba neustále stáť na svojom a tvrdiť to, čo je pre nás isté (absolútne pravdivé), lebo tým by sme druhého negovali. Pokiaľ si prajeme s druhým koexistovať, musíme pochopiť, že istota toho druhého – akokoľvek nežiaduca by sa nám zdala – je rovnako legitímna a platná ako naša vlastná, a to preto, že táto istota (ako naša vlastná) vyjadruje spôsob (hoci je nami trebárs nevítaný), ktorým si ten druhý zachováva svoje štruktúrne spriahnutie v doméne existencie.“ Z tohto citátu vyplýva, ako sa domnievame, požiadavka tolerance, v mene ktorej „by sme si mali vyhradiť právo netolerovať netoleranciu.“ (Popper)

Z vyššie uvedeného jasne vyplýva, prečo musíme rešpektovať iných ľudí. Bez nich by sme totiž nemohli dosiahnuť tzv. intersubjektívnu úroveň viability.³ Ak by sme iným ľuďom, autonómnym konštruktérom, násilím vnucovali, aby sa riadili našimi myšlienkami, potom by sme im de facto bránili, aby sa spolupodieľali na našich vlastných konštrukciách (porov. von Glasersfeld, 1997, s. 336). Z toho nutne vyplýva tzv. etický imperatív Heinza von Foerstera: Konaj vždy tak, aby vzrastal počet možností (viď druhá kapitola). Domnievame sa, že práve tento imperatív nám môže pomôcť posúdiť

³ Viabilita – schodnosť – je miera subjektívneho stupňa osvedčenia sa; činnosti, pojmy a pojmové operácie sú viabilné vtedy, keď zodpovedajú účelom alebo popisom, na ktoré ich používame. Viabilita nahrádza v oblasti skúsenosti tradičný filozofický pojem pravda, ktorý určuje „korektné“ zobrazenie reality. Táto substitúcia však nič nemení na každodennom pojme pravda, ktorý znamená verné opakovanie alebo verný opis nejakej skúsenosti (von Glasersfeld, 1997, s. 139).

Pojmy, teórie, presvedčenia a abstraktné štruktúry, ktoré individuum vníma ako viabilné, získavajú vyšší stupeň viability vtedy, ak ich používanie možno pripísať aj iným. Túto dodatočnú viabilitu možno chápať ako určitú formu intersubjektivity, ktorá vytvára konštruktivistický protipól objektivity. Z toho vyplýva, že individuum potrebuje konštrukty iných konštruktérov, ľudí, lebo len tak môže dosiahnuť vyššiu intersubjektívnu formu viability. Viabilita druhého rádu prekračuje oblasť našich individuálnych skúseností a zohráva dôležitú úlohu v stabilizácii a upevňovaní našej skúsenostnej skutočnosti. Pomáha nám vytvoriť onú úroveň intersubjektivity, na ktorej dospejeme k viere, že pojmy, činnostné schémy, ciele a napokon aj emócie môžeme zdieľať s ostatnými, v dôsledku čoho sú „reálnejšie“ než všetko, čo prežívame len my sami. Je to úroveň, na ktorej sa cítime oprávnení hovoriť o „potvrdených skutočnostiach“, „spoločnosti“, „sociálnej interakcii“ a o „spoločenskej mienke“ (von Glasersfeld, 1997, s. 197-198).

či zhodnotiť etickú opodstatnenosť cieľov, obsahov, metód, postupov... vzdelávania, správania sa andragógov a ich príspevku k tomu, čo Fobel (2017, s 12) nazýva posilňovaním morálneho svalstva rôznych cieľových skupín, komunit alebo jedincov.

Záverom možno konštatovať, že andragogická etika sa utvára na „hranici“ predmetu skúmania najmä andragogiky, sociológie, filozofie, etiky (aplikovaná etika, profesijné etiky) a psychológie (psychológia morálky). Je to veda, ktorú chápeme ako interdisciplinárnu – nevystupuje iba v roli pasívneho recipienta teórií a výskumov jej vzťahných vied, ale naopak sama vytvára a rozširuje výskumné pole o nové podnety a výskumné zistenia. Produkcia nových konceptuálnych rámcov umožňuje reflexiu a kritické nazeranie na vlastné premýšľanie o rôznych témach, súvislostiach, prázdnych miestach empirického výskumu. Ide o rámce, ktoré nemusia obsahovať a explicitne vyjadrovať všetky väzby medzi jeho komponentami. Ich úlohou je štruktúrovať myslenie tak, aby bolo možné následne vysvetliť javy, ktoré popisujú.

Andragogická etika je vedou, ktorej predmetom skúmania je reflexia (uvažovanie) normatívnych aspektov andragogickej komunikácie. Andragogicko-etické reflexie tvoria zdroj „správnych“ rozhodnutí pre prax vzdelávania dospelých. Andragogicko-etické reflexie môžu pomôcť formulovať a objasniť normatívne otázky na úrovni všeobecnej a v neposlednom rade podporiť tvorbu eticky obhájitelných riešení andragogických problémov.

Sme presvedčení, že andragogická etika zastáva v rámci andragogiky významnú pozíciu, teda pokiaľ ju nechápeme ako reprezentanta spoločenskej morálky vo svete, ktorý je chladný a orientovaný na profit, ale ako nástroj reflexie sprevádzajúci andragogiku vo všetkých jej dimenziách. Takto chápaná andragogická etika je vlastne užitočným nástrojom reflexie, ktorý sa v rámci čoraz profesionálnejšieho andragogického pôsobenia môže dotýkať všetkých úrovní disciplíny a konkrétnej praxe, a ktorý sa nepotrebuje odvolávať na žiadne náboženské či metafyzické konštrukty, ale opiera sa výlučne o racionálne úvahy a odôvodnenia.

2 FILOZOFICKO-ANTROPOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ANDRAGOGICKEJ ETIKY

Andragogické pôsobenie⁴, nakoľko pomáha utvárať ľudský svet, je vždy i morálnou praxou. Úzke vzťahy jeho aktérov tvoria základ andragogickej etiky ako reflexívnej vedy o andragogickej morálke, t. j. osobitnej formy komunikácie riadiacej sa binárnym kódom dobrý/zlý. Andragogická etika však na to, aby mohla reflektovať morálnu komunikáciu v oblasti andragogického pôsobenia, potrebuje oporu v nejakej filozofickej koncepcii človeka. Užitočnou v tomto smere sa nám javí koncepcia človeka ako „nedostatkovej bytosti“. Jej tvorca, nemecký filozof a spoluzakladateľ filozofickej antropológie, Arnold Gehlen, sa domnieva, že podstatou všetkých výkonov človeka nie je jeho dokonalosť. Naopak, ich podstata tkvie v jeho somatickej a inštinktívnej nedostatkovosti, ktorú kompenzuje konaním. Práve ono je kľúčom k pochopeniu povahy a prirodzenosti človeka a vôbec celého ľudského sveta. Rozbor predpokladov, vnútornej štruktúry a dôsledkov ľudského konania dovoľuje objasniť všetky podstatné znaky človeka od vzpriamenej chôdze až po výchovu.

Avšak ešte predtým, ako si stručne predstavíme hlavné filozofické koncepcie a názory na človeka s osobitným dôrazom na koncepciu Gehlenovu, zamyslime sa nad tým, či a za akých podmienok je andragogické pôsobenie vôbec zmysluplné. Dôležitosť tohto kroku je zrejmá, pretože podrobiť niečo nezmysluplné andragogicko-etickým a/alebo andragogickým reflexiám nedáva žiadny zmysel. Naše úvahy začneme otázkou, ktorá na prvý pohľad nemá nič spoločné s andragogikou a andragogickou etikou. „Je základom skutočnosti poznateľný poriadok?“ Odpoveď môže byť v zásade trojaká:

- Vo svete nevládne poriadok. Potom by sa však skutočnosť rovnala zmätku a život psychotickej nočnej more.
- Vo svete vládne poriadok len do tej miery, do akej ho vnesieme do chodu vecí, aby sme zmiernili stav našej existenciálnej dezinformácie. Neuvedomujeme si však, že sme to práve my, kto svetu tento poriadok pripisuje. Naše pripísania prežívame ako niečo „tam vonku“, čo nazývame skutočnosť.
- Existuje poriadok, ktorý je od nás nezávislý. Je výtvorom nejakej vyššej existencie, ktorú potrebujeme, no ona nás nie. V tomto prípade je našou prvoradou úlohou komunikácia s touto bytosťou (Watzlawick, 2013, s. 210).

⁴ Andragogické pôsobenie sa v najvšeobecnejšom zmysle delí na pôsobenie výchovné, vzdelávacie a poradenské (Prusáková, 2008).

Väčšine z nás, ako Paul Watzlawick ďalej uvádza, sa, našťastie, podarí prvú možnosť ignorovať. Za tých, ktorým sa to nepodarí, sa cíti byť zodpovedná psychiatria. Nikto sa však nevyhne tomu, aby sa – nezáleží na tom, ako nejasne a neuvedomene – rozhodol pre druhú alebo tretiu možnosť. Buď predpokladáme, že sa dokážeme nezávisle a slobodne rozhodovať, že naše rozhodnutia nie sú vopred dané a že neexistuje žiadna „spätná kauzalita“, podľa ktorej udalosti v budúcnosti môžu vyvolávať účinky v prítomnosti alebo dokonca v minulosti, alebo sa nazdávame, že skutočnosť a život sú vopred dané.

Všetko toto súvisí s prastarým sporom medzi determinizmom a slobodou vôle. Ak stojíme pred každodennou potrebou prijať rozhodnutie, akékoľvek rozhodnutie, ako to robíme? Ak veríme, že naše rozhodnutie, rovnako ako každú inú udalosť, determinujú príčiny, ktoré mu predchádzali, potom je myšlienka slobodnej vôle (a slobodných rozhodnutí) absurdná. Je úplne jedno, ako sa rozhodneme, pretože akékoľvek rozhodnutie prijmeme, vždy je to to jediné rozhodnutie, ktoré môžeme prijať. Neexistujú žiadne alternatívy. A hoci by sme verili, že existujú, naša viera by bola iba dôsledkom nejakej príčiny v minulosti. Čokoľvek sa nám stane, čokoľvek, čo robíme je v konečnom dôsledku vopred dané tým, čo označujeme ako kauzalita, vyššia existencia, osud a podobne.

Pokiaľ však veríme, že naša vôľa je slobodná, žijeme v úplne inej skutočnosti. Potom sme pánmi nášho osudu a to, čo robíme tu a teraz, vytvára našu skutočnosť. Oba pohľady, ako upozorňuje Watzlawick, sú však neudržateľné. Nikto, nezávisle od toho, ako veľmi obhajuje jeden alebo druhý pohľad, nemôže podľa neho žiť. Ak je všetko prísne determinované, t. j. vopred dané, aký má potom zmysel snažiť sa brať na seba riziká; ako môžeme zodpovedať za naše činy, čo to má spoločné s morálkou, etikou, výchovou a vzdelávaním? Výsledkom je fatalizmus, ktorý však, odhliadnuc od jeho absurdnosti, trpí fatálnym paradoxom: aby sme sa upísali tomuto pohľadu na skutočnosť, musíme prijať nefatalistické rozhodnutie – v akte slobodnej voľby sa musíme rozhodnúť, že všetko, čo sa deje je vopred dané, v dôsledku čoho neexistuje žiadna slobodná voľba. Avšak pokiaľ sme kapitánmi našich životov, ak nás minulosť nedeterminuje, ak sa v každom okamihu dokážeme slobodne rozhodnúť – o čo potom opierame naše rozhodnutia? O nejaký randomizátor v našich hlavách?

Zdá sa, že nikto nepozná jednoznačnú odpoveď, hoci za posledných dvetisíc rokov ju hľadali mnohí. Spomeňme aspoň tých známejších. Napríklad, pre Leibniza je svet obrovský hodinový strojček, ktorý Boh spustil a ktorý tiká naveky vekov, pričom

jeho chod už nemôže zmeniť ani samotný hodinár. Načo teda uctievať Boha, ktorý je voči svojmu vlastnému stvoreniu, najmä jeho kauzalite, bezmocný? Mimochodom, na tomto základe spočíva aj scholastický paradox: Jeden starý príbeh, ktorého záver vyviedol z konceptu teológov ako aj filozofov, hovorí, že jedného dňa diabol spochybnil všemohúcnosť Boha tým, že ho vyzval, aby stvoril skalú, ktorá bude tak veľká, že ani on sám ju nebude môcť zdvihnúť. Ako sa to zlučuje s Božou všemohúcnosťou? Pokiaľ skalú dokáže zdvihnúť, nedokázal ju stvoriť dostatočne veľkú; ak ju však nedokáže zdvihnúť, potom nie je všemohúci.

Azda najznámejším predstaviteľom krajne deterministického chápania je Pierre-Simon de Laplace, francúzsky matematik. Vo svojej *Filozofickej eseji o pravdepodobnostiach* z roku 1814 sa zaoberá problémom náhody, neurčitosti a slobodnej vôle. Je presvedčený, že každá náhoda a neurčitosť sú len dôsledkom našej nedostatočnej znalosti momentálneho stavu.

„Súčasný stav vesmíru môžeme považovať za dôsledok jeho minulosti a príčinu jeho budúcnosti. Pre intelekt, ktorý by v ľubovoľnom okamihu poznal všetky sily, ktoré riadia prírodu, rovnako ako polohy a rýchlosti všetkých vecí, z ktorých sa vesmír skladá, (...) by nič nebolo neurčité, a budúcnosť, podobne ako minulosť, by ležala celkom jasne pred jeho očami.“ (de Laplace in Mojžiš, 2017, s. 191)

Takýto plne deterministický vesmír, v ktorom má všetko svoju jasnú príčinu a všetko je pochopiteľné na základe jednoduchých mechanických síl pôsobiacich medzi najmenšími časticami hmoty, je podľa Martina Mojžiša intelektuálne síce veľmi príťažlivý, no v konečnom dôsledku emocionálne takmer neznesiteľný. Jeho súčasný stav by totiž určoval úplne všetko, od pohybu planét a hviezd, cez búrky a zemetrasenia až po naše myšlienky a činy (ako dôsledok pohybu atómov v našich mozgoch a svaloch). V tomto svete, neprijateľnom tak pre kresťana, ako i ateistu, niet miesta pre slobodnú vôľu, pojmy ako dobro, zlo a zodpovednosť sú len čistou ilúziou. Predstava takéhoto intelektu, ktorý na rozdiel od Boha ľudom neponecháva slobodnú vôľu je vskutku až mrazivo nepríjemná, a tak nečudo, že dostal prezývku „Laplaceov démon“. Tohto démona sa nezbavíme, lebo v nejakom zmysle tu bude s nami možno navždy. Môžeme sa však snažiť pred ním aspoň uhýbať. V rámci vedy sú najčastejšími úhybnými manévrami kvantová mechanika a deterministický chaos, mimo nej sú to náboženstvo a rôzne formy agnosticizmu.

Svoje úvahy o Laplaceovom démonovi ukončuje teoretický fyzik týmito vetami: „Milý démon. Nevieme, či si, alebo nie si, ale vieme, že nám bola daná schopnosť, akokoľvek nedokonalá, rozoznávať dobro a zlo. Nevieme, odkiaľ tú schopnosť máme. Niektorí z nás si myslia, že od Boha, iní myslia, že je to výsledok evolúcie, a ďalším je to jedno. Máme tiež pocit, že sa môžeme rozhodnúť a vybrať si medzi dobrom a zlom. A tak sa rozhodujeme a vyberáme. Robíme to a budeme to robiť aj naďalej, nech už je povaha tohto sveta akákoľvek. Maj sa pekne.“ (Mojžiš, 2017, s. 194)

V našich úvahách o zmysluplnosti možnostiach andragogického pôsobenia a jeho andragogicko-etického hodnotenia ignorujeme neexistenciu poriadku vo svete a tiež jeho objektívnu, t. j. od nás nezávislú existenciu. Naopak, tvárime sa, akoby sme mohli prijímať slobodné rozhodnutia a niesť za ne plnú zodpovednosť. V opačnom prípade by každá snaha dosiahnuť pozitívnu osobnostnú zmenu pomocou sociálnej interakcie a vlastného konania bola úplne márna.

2.1 Vybrané filozofické koncepcie a názory na človeka

Zmysluplnosť andragogického pôsobenia nachádza oporu aj v niektorých filozofických koncepciách a názoroch na človeka. Filozofickými koncepciami človeka rozumie Malík (2008, s. 29) všetky relevantné pokusy o koncepčný, príp. systematický výklad problematiky človeka filozofickými prostriedkami, uskutočnený na pôde filozofie. K týmto koncepciám radí hlavne personalizmus, existencializmus, Heideggerovu filozofickú pozíciu a filozofickú antropológiu. Všetky ostatné vyjadrenia o človeku vypreparované z filozofickej spisby či pertraktované vo filozofickom diskurze klasifikuje ako „filozofické názory na človeka“. Relevantné výpovede o človeku Malík (2008, s. 14-15) rozdeľuje do štyroch kritériálne ďalej členených rámcov:

1. V prvom rámci rozlišujeme medzi konceptuálnymi, alebo tiež kategoriálnymi, resp. teoretickými (veda, filozofia) a nekonceptuálnymi tematizáciami problematiky človeka (mýtus, náboženstvo, umenie).
2. V druhom medzi substanciálnymi a nesubstanciálnymi prístupmi. K substanciálnym radíme tie tematizácie človeka, ktoré sa pokúšajú jeho osobitosť vyjadriť pomocou určitých objektívne existujúcich a nemenných charakteristík. Nesubstanciálne sa od nich odlišujú tým, že ťažisko človeka odmietajú hľadať v človeku samotnom, alebo tým, že mu odmietajú prisúdiť akékoľvek objektívne, príp. invariantné určenia.

3. Prístupy k človeku možno tiež deliť na pozitívne a negatívne. Prvé sa pokúšajú definovať a prisúdiť mu určité charakteristické znaky. Druhé neponúkajú žiadne pozitívne vedenie o človeku a uvádzajú argumenty, prečo je táto ambícia nenaplniteľná (to v sebe zároveň má veľký explanačný potenciál).
4. Problematiku človeka možno vyjadriť aj pomocou ustálených problémových hľadísk, napr. problém hranice oddeľujúcej človeka od ostatných sfér bytia, problém normality a problém ideálneho statusu človeka.

V nasledujúcom texte si stručne predstavíme vybrané výpovede o človeku patriace do týchto rámcov, vrátene tých, ktoré konštruujú andragogického pôsobenia a jeho nevyhnutnému predpokladu, docilite (schopnosť učiť sa, učenlivosť), nie sú priaznivo naklonené.

2.1.1 Substanciálne a nesubstanciálne prístupy k človeku

Substanciálne prístupy k človeku pokladajú človečenskú (kvalitatívnu určenosť „byť človekom“) za substantiálnu charakteristiku ľudských bytostí. Pozornosť antropológov sa tu sústreďuje na hľadanie invariantných charakteristík, tzv. antropologických konštánt. Uvedený prístup predpokladá, že povaha človeka nie je historická a že človek má trvalé a nemenné bytie, akúsi „pravú podstatu“; rozumie sa ňou určitý spoločný základ vlastný určitej triede objektov, resp. procesov, nepodliehajúci okolnostiam miesta a času a nárokuje si transkultúrnú a transhistorickú platnosť. Ľudská podstata (prirodzenosť) sa teda chápe ako nemenná kvalita, vlastná každému ľudskému individu, nezávislá od toho, kde a v ktorej dobe žilo alebo žije (Malík, 2008, s. 37).

V rámci substantiálnych prístupov sa, ako autor ďalej uvádza, spravidla rozlišuje medzi tzv. naturalistickým substantiálizmom, ktorý tieto invarianty hľadá v prírodných zložkách ľudskej existencie a idealistickým substantiálizmom, ktorý absolutizuje jej duchovné zložky. Oba sa vyznačujú tým, že neberú do úvahy historické, sociálne a kultúrne dimenzie ľudského bytia a človeka chápu predmetne. Najčastejšími podobami naturalizmu sú biologizmus (*homo biologicus*, resp. *homo vitalis*) a psychologizmus (voluntarizmus, emocionalizmus). Patrí sem i nativizmus považujúci človeka za geneticky predurčenú a naprogramovanú bytosť. Človek z tohto hľadiska nie je otvorenou

a (napríklad výchovou) tvárnou bytosťou, ale je prírodou už sformovaný a geneticky striktné determinovaný.

Jednoducho, človek je človek, iný byť nemôže a žiadne andragogické pôsobenie a učenie sa na tom nemôžu nič zmeniť. Andragogická etika nemá v tomto prípade čo hodnotiť.

Voči naturalistickému stanovisku sa v dejinách antropologického myslenia vytvorila silná opozícia. Denaturalizácia človeka bola vedená buď smerom k zdôrazňovaniu sociálneho, kultúrneho, prípadne technologického determinizmu, alebo k intelektualizmu a spiritualizmu. Za najesenciálnejšiu supranaturálnu určenosť človeka sa najčastejšie považuje jeho duchovný rozmer.

Práve on určuje osobitosť a špecifické postavenie človeka vo svete a zároveň ho odlišuje od zvierat'a. Max Scheler (1968 in Šlosiar, 2002, s. 91) hovorí, že inteligencia zvierat'a je výhradne praktická, vždy zameraná na uspokojovanie pocítovanej potreby. Človek nie je len bytosť s vedomím, ale i s duchom; duchovnosť sa vymedzuje schopnosťou povedať nie svojmu najbližšiemu okoliu. Princíp, ktorý robí človeka človekom, je teda duch.

Základným určením ducha je jeho existenciálna odpútanosť od organična i od svojho prirodzeného prostredia. Na rozdiel od zvierat'a nie je človek viazaný svojimi pudmi a svojim prostredím, môže sa od neho odpútať, mať od neho odstup, čo mu umožňuje prispôbiť sa vždy iným podmienkam. „Tak stojí človek nad sebou ako živou bytosťou a nad svetom.“ (Scheler, 1968 in Šlosiar, 2002, s. 91). Človek je preto pohyblivejší a formovateľnejší než akýkoľvek živočích. Nežije v prostredí, ale má svet. Je schopný nielen sa od neho dištancovať, ale aj urobiť čokoľvek svojim predmetom, t. j. voči svetu sa môže správať otvorene. Táto otvorenosť je spätá s duchom a k duchovnému aktu človeka patrí aj vedomie o sebe samom.

Početné sú však aj názory, ktoré pohľad na človeka ako substanciálne určenú bytosť, problematizujú, či vyslovene odmietajú a podľa ktorých je jedinou takouto univerzálnou črtou ľudského rodu, podstatou človeka, jej absencia. Uvedenú skupinu reprezentujú tiež názory, ktoré človečenskú pokladajú za kvalitu prístupnú len prostredníctvom svojich objektivizácií v kultúre a ľudských dejinách. Napríklad, podľa Hegela je človek bytosť, ktorá nie je hotová od začiatku, ale ktorá sa k svojej ľudskej podobe prepracováva v živle dejín. Človek musí sám zo seba urobiť to, čím má byť.

Človečenskosť nie je počiatočná danosť, ale výsledok dejinného procesu. Človeka je preto možné poznávať len dejinami (homo historicus). I podľa Karla Marxa si človek všetky svoje ľudské určenia musí sám vydobýť aktívnym premáhaním prírody v sebe i vo svojom okolí. Človek je podľa neho svojim vlastným demiurgom (Malík, 2008, s. 40).

Človek je ďalej podľa autora často vnímaný aj ako protéovská, extrémne premenlivá bytosť. Neexistuje na ňom nič, čo by zostávalo identické. Rovnako býva považovaný za nehotovú, prírodou nedotvorenú bytosť. Z uvedeného statusu človeka potom niektorí myslitelia robia závery, že je zároveň aj bytosťou odkázanou na výchovu. Podľa Immanuela Kanta je človek jediný tvor, ktorý musí byť vychovávaný; človek sa stáva človekom len výchovou (homo educandus).

Aj existencialisti sú presvedčení o tom, že človek sa človekom nerodí, ale stáva. Nemá žiadnu vopred danú podstatu, ale neustále si ju vytvára. Nemožno ho definovať ako bytosť mysliacu (Descartes), bytosť stvorenú na obraz Boží (Akvinský) alebo ako súhrn spoločenských vzťahov (Marx). Človek je vlastnej podstate predchádzajúcou existenciou. „(...) človek najskôr existuje, stretáva tu seba, vyparuje sa vo svete, a potom sa vymedzuje..., a bude taký, aký sa urobí.“ (Sartre in Šlosiar, 2002, s. 81). Jeho jediným určením je nikdy nekončiaca sloboda.

Pohľad na človeka ako na bytosť otvorenú novým možnostiam, neustále utvárajúcu samu seba je prítomný aj u Viktora Frankla alebo v rôznych personalistických koncepciách. Človek sa vždy nanovo stáva, čím uniká akejkolvek tematizácii, ktorá by sa ho pokúsila uzavrieť do určitého pojmu či teórie. Osobnosť v dôsledku tejto nezavŕšenosti nemôže byť ničím determinovaná. Z tohto pohľadu ju možno charakterizovať aj ako vedomé, slobodné a sebaurčujúce ja. Osobnosť v tomto zmysle nie je žiadna danosť, ale úloha – ideál človeka. Nie je totožná s jeho aktuálnym bytím, ale je tým, čo človek môže a má byť; chápe sa nielen ako najvyššia hodnota, ale aj ako kľúč k celému hodnotovému univerzu. Je teda primárne axiologickou kategóriou (Malík, 2008, s. 42-44).

2.1.2 Negatívne a pozitívne prístupy k človeku

Negatívne prístupy k uchopeniu problematiky človeka nie sú iba obyčajným rezignovaním na možnosť dať pozitívnu odpoveď na otázku „kto je to človek“. Nemožnosť pojmového uchopenia človeka argumentujú tieto prístupy spravidla poukázaním na jeho:

- povahovú disharmonickosť,
- polymorfnosť a omnimóznosť,
- nesamostatné, širšími účelovými celkami podmienené bytie,
- enigmatickú povahu,
- (do)časnosť (podrobne k vymenovaným kategóriám pozri Malík, 2008, s. 141-172).

Domnievame sa, že pre naše úvahy o možnostiach andragogického pôsobenia môže byť v mnohom podnetná hlavne posledná zo zmienených kategórií, „(do)časnosť“. Možno k nej totiž priradiť tie prístupy, ktoré človeka „odmietajú vidieť ako nemennú, voči času indiferentnú bytosť a pristupujú k nemu z pozície sub specie temporalis“. Tým sa odlišujú od názorových pozícií sub specie aeternitatis hľadajúcich to, čo je na človeku večné a nemenné. Človek je tak:

- **bytosť efemérna:** toto chápanie človeka snád najlepšie vystihuje hebrejské slovné spojenie „adam adámá“ (prach si a na prach sa obrátiš). Kvôli svojej efemérnosti sa človek niekedy označuje ako homo humus. Pominuteľnosť zároveň triumfuje i nad všetkými jeho cieľmi. Človek hrá proti smrti, hoci jeho prehra je istá. Žiť však podľa Nietzscheho znamená zúčastniť sa, t. j. neustále bojovať, nerezignovať, neprestávať. Dá sa to povedať aj tak, že dôležitou určenosťou človeka je vzdorovitosť – revolta voči tejto osudovosti. „Revoltujem, teda som!“ (Camus) (Malík, 2008, s. 167-168).
- **to, čo už bolo:** podľa deklinistov medzi antropológmi „nástup non-humans a ich etablovanie ako autonómnych sociálnych aktérov (na ktorých človek deleguje stále väčší rozsah svojich funkcií) a postupujúci proces kyborgizácie ľudských bytostí konvergujú do posthumánnej civilizácie“ (Malík, 2008, s. 168). Slovom, človek zaniká svojim uskutočňovaním.
- **to, čo ešte len bude:** k tomuto záveru možno dospieť z dvoch rôznych východiskových predpokladov. Podľa prvého z nich „človek bude tým, čo zo seba

sám urobí. Človek je tu pokladaný za autonómnou autokreatívnu bytosť, ktorá je schopná vlastným pričinením kultivovať a dovŕšiť svoju ľudskosť, poprípade neustále transcendovať svoju aktuálnu podobu“ (Malík, 2008, s. 169). Druhý predpoklad hovorí, že človek bude tým, čo z neho urobia jeho dejiny. „Človek sa nepokladá za autonómnou bytosť, ale za súčasť určitých vyšších typov celostností, od vývojových zmien ktorých sa odvíjajú i príslušné antropomorfné zmeny. Je tak bytosťou, ktorej správanie a konanie je kanalizované logicitou dejín“ (Malík, 2008, s. 170). Preto toto chápanie človeka je, ako autor sumarizuje, „príznačné to, že človek sa definuje vlastnou voľbou vždy až ex post, resp. je ex post definovaný niekým iným (spoločnosťou, výchovou a pod.). To znamená, že nedisponuje žiadnymi vopred zadanými (napríklad vrozenými) určeniami, ale všetko, čo ho robí človekom, s výnimkou samotnej dispozície k dodatočnému absorbovaniu všetkých týchto určení, je získané“ (Malík, 2008, s. 170).

- **prechodom**, ktorý musí byť prekonaný, aby mohol prísť nadčlovek. „Toto 'nad' človeka môže ísť jednak smerom k technologickému – človek bude nahradený kyborgom, jednak smerom k spirituálnemu – 'božskému'“ (Malík, 2008, s. 170).

to, čo sa stáva: „Človek je niečo, čo sa občas prihodí, ale nemusí sa stať. Človek sa človekom nerodí, ale stáva. Ako podotkol Viktor E. Frankl, byť človekom to nie je fakt, to je len možnosť. (...) I podľa Karla Jaspersa 'Byť človekom znamená stať sa človekom' (Malík, 2008, s. 171).

„Stať sa človekom a trvalo sa udržiavať v tomto stave je (...) útrpné a namáhavé. (...) O hodnotu byť človekom sa preto treba neustále usilovať či doslova útrpne o ňu bojovať – človek sa rodí až v tomto zápase o seba samého. Jeho ustrnutie v nejakom bode by znamenalo stratiť seba, usmrtiť v sebe človeka“ (Malík, 2008, s. 171-172).

K stávaniu sa...

Proces „stávania sa“ (ontogenéza) nachádza svoj výraz v kombinácii gréckych slov „onto“ (bytie) a „genesis“ (vznik, pôvod, začiatok). Zodpovedajúcim latinským slovom je „ex-sistere“ (vystupovať, vynárať sa, vzhádzať, vyrastať), predpona „ex“ znamená (von) a „sistere“ (stáť); gréckym „histamai“ (stáť) (napr.

epistemológia: „epi“ nahor, hore a „histamai“ stojím, stáť hore⁵), nemeckým „entstehen“, ktoré dáva cítiť vývoj (Entwicklung), rozvoj, rozvíjanie (sa), vyvíjanie (sa) (Entfaltung)...

Rimania zas používajú slovo genesis v súvislosti s nebeskou konšteláciou, v znamení ktorej stojí narodenie človeka. Pokiaľ však slovo existencia používame v angličtine (existence) alebo v nemčine (Existenz), jeho význam sa presúva z dynamického stávania sa do **statického bytia**⁶. Je oveľa pohodlnejšie byť ľudským bytím (human being) ako ľudským stávaním sa (human becoming). Kým v prvom prípade je človek zaručený nech sa deje, čo sa deje, v druhom prípade musíme svoju človečenskú stále očakávať. Práve na to sa odvolávali Frankl, Sartre, Jaspers a iní „stávači“ (becomers) keď hovorili o existencializme (von Foerster, 1993, s. 103-104).

Pozitívne prístupy k uchopeniu problematiky človeka možno členiť podľa toho, v akej oblasti jeho životných prejavov, znakov a vlastností sa jednotliví bádatelia usilujú nájsť špecifickú odlišnosť človeka od ostatných živých bytostí. Hľadanie týchto invariantov sa najčastejšie sústreďuje na:

- **vytypovanie znakov a vlastností spoločných všetkým ľuďom:** veľkosť mozgu, dlhovekosť, neobvyklý model detstva a dospievania, ľudská sexualita, vzpriamená chôdza, pravorukosť a podobne,
- **ohraničenie istého okruhu potrieb:** potreba šťastia (Pascal), potreba lásky, potreba milovať a byť milovaný (Luhmann), potreba vzťahu a zakorenenosti, potreba transcencie, potreba jednoty, potreba identity (Fromm), potreba poznať dôvod našej existencie – potreba zmyslu (Frankl) a iné,
- **osobité schopnosti:** schopnosť prispôbovať sa, schopnosť slobodného (distančovaného) správania, schopnosť transcencie, tvorivosť,
- **špecifické behaviorálne prejavy:** človek je v tomto prípade kvalifikovaný ako bytosť, ktorá sa určitým špecifickým spôsobom správa, napríklad človek

⁵Ludia hovoriaci po anglicky zrejme uprednostňujú hľadiť na veci zospodu, lebo namiesto „upper-standing“ hovoria o „under-standing“. Mätúca je i nemecká verzia tejto kognitívnej schopnosti, totiž Verstehen, pričom prefix „ver“ budí dojem odstraňovania, straty, náhodného konania, opotrebovanosti, zmeny atď., a „ver-stehen“ tak možno chápať ako „un-stehen“ (teda akési „ne-státie“). Kým v gréckom „stáť hore“ je prítomné sémantické spojenie so šikovnosťou, zručnosťou a praxou, teda s motorickou kompetenciou, v anglických a nemeckých významoch understand a un-stehen sú užšie spojenia s gnosis, t. j. s duševnou kompetenciou: poznanie a vedomosť (von Foerster, 1993, s. 101-102).

⁶Statickej povahy sú i slová ako „skutočnosť“, „objektívnosť“, „ontológia“. Možno sa nimi odlúčiť od sveta, vydávať vlastnú ľahostajnosť za nevyhnutnosť (von Foerster, 2016, s. 175).

spoločenský „animal sociale, resp. homo sociologicus“, človek napodobňujúci „homo imitans“, človek smejúci sa „homo ridens“, človek bojachtivý „homo pugnans“, človek zabíjajúci „homo necans“, človek trpiaci „homo patiens“, človek, ktorý vie klamať „homo mendax“ a iné,

- **spektrum činných prejavov:** spomedzi všetkých typicky ľudských činností – napríklad práca (homo laborans), výroba nástrojov (homo faber), ekonomické aktivity (homo oeconomicus), hra (homo ludens), produktívna schopnosť podriadená estetickým kritériám (homo aestheticus), myslenie (homo sapiens, resp. homo cogitas), reč (homo loquens), schopnosť vytvárať symboly, resp. obrazy (animal symbolicus, homo pictor) a iné – ovplyvnila naše uvažovanie o andragogickom pôsobení najmä **tvorba kultúry**. Jej možnými vysvetleniami sú podľa Malíka (2008, s. 87) stupňovanie a rozvinutie určitých už predtým prítomných schopností, objavenie sa určitých, len pre človeka špecifických a len u neho prítomných kvalít a tiež určitý **deficit, nedostatok**. V rámci posledného z vysvetlení sa sféra ľudského „konštituuje aktom kompenzácie uvedeného nedostatku, či už je ním predpokladaná biologická nedostatkovosť človeka alebo „nedostatkovosť muža“, rôznymi faktormi spôsobená blokácia určitého pudu, prípadne časová limitovanosť ľudských životov“ (podrobnejšie k jednotlivým životným prejavom, znakom a vlastnostiam človeka pozri Malík, 2008, s. 46-140).

Na tomto mieste sa dostávame ku Gehlenovej koncepcii človeka ako nedostatkovej bytosti. Táto koncepcia nie je žiadnym receptom pre andragogické pôsobenie. Naopak, možno ju chápať ako užitočnú zrkovú podporu, ktorá v praktických súvislostiach otvára iný pohľad na okolitý svet. Pomáhaporozumieť andragogickému pôsobeniu, zmeniť ho a možno aj zlepšiť. Rovnako poskytuje legitimáciu pre jeho ciele a úlohy. Andragogickej etike by mohla slúžiť ako solídne antropologicko-filozofické východisko pre reflexie morálnej komunikácie v oblasti andragogického pôsobenia.

2.1.3 Človek ako nedostatková bytosť

Byť človekom je dar. Je to porovnateľné s počiatočným kapitálom, ktorý treba krok za krokom zveľaďovať. Inými slovami, človek je najprv nehotovou bytosťou, pretože ešte nie je tým, čím byť môže; ešte neuskutočnil potencialitu, ktorá mu bola darovaná. Eugen Biser preto označuje človeka ako „nenaplnený sľub“. Obe označenia

„nehotová bytosť“ a „nenaplnený sľub“ naznačujú, že človek v sebe nesie predpoklady a schopnosti, pomocou ktorých dokáže konštruktívnym spôsobom zvrátiť svoju nehotovosť, resp. nenaplnenosť (porov. Rieck, 2008).

Je úlohou andragogického pôsobenia iniciovať tento zvrat? Jetoto pôsobenie potrebné len preto, že človek je „nehotový“? Filozofická antropológia Arnolda Gehlena ukazuje, že nie nehotovosť človeka sama o sebe vedie k potrebe výchovy a vzdelávania, ale naopak poznanie, že človek môže svoju nehotovosť zvrátiť prostredníctvom konštruktívneho konania.

Na rozdiel od metafyzických výkladov človeka v dualizme telo/duch a naturalistických názorov, vyplývajúcich z Darwinovej teórie prispôsobovania sa druhov prostrediu nachádza Gehlen v človeku jedinečný projekt prírody, ktorý sa nevyskytuje v žiadnej inej biologickej organizácii života. Človeka charakterizuje ako konajúcu bytosť. Konanie je preto kľúčom k pochopeniu povahy a prirodzenosti človeka i ľudského sveta a kultúry.

Tvrdením, že človek koná z dôvodu vlastnej nedostatkovosti Gehlen nadväzuje na myšlienky zoológa Adolfa Portmanna, ktorý ukázal, že osobnosť človeka má základ v jeho biologickej konštitúcii, v celom jeho správaní, takže ide vlastne o špecializáciu vyššej, typicky ľudskej kvality. Ľudské orgány sú nešpecializované a nehotové. S touto nešpecializovanosťou človeka korešponduje aj jeho nedostatočná vybavenosť inštinktmí. Na rozdiel od zvierat'a sa človek nezameriava na špecifické podnety (zvíra reaguje len na tie podnety zo svojho prostredia, ktoré slúžia na sebazáchovu a zachovanie druhu). Je vystavený množstvu podnetov; môžeme povedať, že je nimi zaplavený. Inými slovami, zvíra sa riadi inštinktmí a reaguje len na druhovo-špecifické podnety svojho okolia, má okolie; človek, bytosť nešpecializovaná a nedostatočne vybavená inštinktmí, je vystavený celému svetu podnetov; má svet. Človek tento nedostatok obracia vo svoj prospech. Chýbajúca vybavenosť orgánmi a bohatosť sveta ho totiž nútia samostatne si utvárať vlastný život. Deje sa tak skrze konanie. Človek sa zároveň musí pred svetom chrániť. Avšak nerobí to tak, že potlačí jeho bohatosť, ale vytvára si vlastný, ľudský svet, ktorý je zasadený do prírody a ktorý prírodu nahrádza – spoločnosť. Z toho vyplývajú nasledujúce základné Gehlenove predstavy o človeku.

Človek ako bytosť konajúca (Gehlen, 1961, s. 48-50). Gehlen síce od Schelera prevzal predstavu o porovnateľnosti človeka a zvierat'a, ľudskej otvorenosti a nespútanosti pudmi (pudom dokážeme povedať NIE); jeho dualizmus tela a ducha však odmietol. Sformuloval empirickú tézu, podľa ktorej je človek primárne konajúcou

bytosťou. Konanie je najprv činnosťou zameranou na pretváranie prírody v súlade s ľudskými zámermi. Vzniká tak striktné rozlišovanie medzi človekom a zvieratom. Každé zviera je vďaka svojim vrozeným a druhovo špecifickým inštinktom pevne zladené s určitým okolím. Tomuto okoliu sú prispôsobené jeho vnemy („zorné pole“ v zmysle Uexküllovom), správanie a tiež jeho „pole pôsobnosti“; v tomto pevne vymedzenom rámci sa zviera správa „správne“. Naopak, človek je od narodenia len slabo vybavený zmyslovými schopnosťami, organickými zbraňami a ochrannými prostriedkami, so svojimi chabými inštinktmí nie je, na rozdiel od zvierat, v čisto prírodnom prostredí schopný prežiť. Slovom, ako povedal už Herder, človek je nedostatkovou bytosťou. Túto nedostatkovosť však kompenzuje svojou „otvorenosťou svetu“, t. j. schopnosťou vnímať a učiť sa, ktorá nie je obmedzovaná inštinktmí a viazaná na určitú štruktúru okolia. Táto schopnosť spolu so vzpriamenou chôdzou, zrakom siahajúcim do šírky a výšky, usporiadaním rúk a s tvárnou motorikou tvorí integrovaný systém a človeku umožňuje, aby plánovitým a spoločenským konaním premieňal vonkajšiu, nepriateľskú prírodu tak, aby v nej mohol žiť. Konanie človeka sa však vyznačuje ďalšou zvláštnosťou. Človek môže skúšať rôzne spôsoby konania a dostávať spätnú väzbu o úspechu alebo neúspechu, vďaka čomu vie svoje konanie vždy nanovo prispôbiť. Človek tak koná skrze skúšobné pohyby (tým sa zároveň učí), ktoré na neho spätne pôsobia a upravujú jeho konanie.

Človek ako bytosť učiac sa (Gehlen, 1961, s. 19-21). Organická nevybavenosť, retardácia a nešpecializovanosť nútia človeka konať. Zvieratá sú vlastné strnulá dedičná motorika, menej variabilná škála pohybových možností a malý počet naučiteľných pohybových kombinácií. Človek, naopak, disponuje veľmi bohatou dedičnou motorikou. Dokáže sa naučiť tie najkomplikovanejšie kombinácie pohybov (umelec, športovec, chirurg a pod.). Desiatky tisícov povolání vyžadujú špecifické komplexy pohybov, ktoré sa dajú naučiť – a to len vďaka tomu, že človek nemá žiadne striktné vrozené inštinktívne konanie. Gehlen, odvolávajú sa na Portmanna, chápe človeka (vyrastajúceho v určitom spoločenstve) ako spoločensky učiacu sa bytosť. Do biologického vývoja človeka je očividne zakomponovaný cielený učebný vplyv sociálneho prostredia. Schopnosť učiť sa si človek zachováva počas celého života. A pretože jeho mimomaternicový (extrauterinný) život prebieha v sociálnom svete, učí sa od samotného počiatku fungovaniu v spoločnosti.

Človek ako bytosť kultúrna. Predvídave, plánovité a pretvárajúce konanie (Gehlen, 1961, s. 21-23). Pretože príroda plánovito pretvorená človekom zodpovedajúc jeho zámerom vlastne už nie je „prírodou“, ale ľudským výtvorom, „kultúrou“, je človek svojou podstatou bytosťou, ktorá vytvára a musí vytvárať kultúru, aby vôbec mohla žiť. Na druhej strane je človek touto kultúrou i sám formovaný. Z toho potom vyplýva nielen širšie chápanie kultúry zahŕňajúce zbrane, nástroje, príbytky („primitívnych“ národov), vedecké disciplíny, spoločenské poriadky a pod., ale aj poznanie, že formy súžitia, manželstva a rodiny, spoločenského usporiadania či vlastníctva sú i napriek ich zdanlivo jasnej „prirodzenosti“ neprirodzené. Ide totiž o inštitúcie, ktoré sú podobne, ako ich tvorcovia, ľudia, problematické a premenlivé.

Človek ako bytosť konajúca technicky. Nahrádzanie orgánov, odľahčovanie orgánov, prekonávanie orgánov (Gehlen, 1961, s. 46, 93-95). Už predmety z pazúrika boli vyhotovené umelecky a nie ako odraz prírody. V prírode nenachádzame ani povrazy zviazané do uzlov, ani kolesá, luky či šípy. V predmetoch a technike sa tak prejavuje tvorivý duch človeka (niekedy inšpirovaný aj prírodou – doplnil M. Sch.). K najstarším artefaktom patria zbrane a ohnisko. Odľahčovanie a prekonávanie orgánov nachádzame v opracovanom pazúriku, ktorý prevyšuje udierajúcu päšť. Jazdecké zviera, voz alebo neskôr auto, ľudskú chôdzu nielen odľahčujú, ale aj výrazne prekonávajú. Ťažné zviera, predchodca nákladného vozidla, odľahčuje človeka pri nosení bremien. Napokon lietadlo výrazne prekonáva všetky schopnosti lietania v prírode. Významným medzníkom vo vývoji techniky bol prechod od kameňa, dreva a kosti ku kovu. Kov nahrádza a prekonáva všetky materiály nachádzajúce sa v prírode. Dnes sa technika završuje tým, že nahrádza drevo kovom a plastom, kožu a konope oceľovým lanom, sviečku elektrickým osvetlením, prirodzené farbivá chemickými a prirodzený jazyk počítačom.

Človek v spoločenských inštitúciách. Človek ako spoločenská bytosť (Gehlen, 1961, s. 23-25; 70-74). Na ochranu a usporiadanie života si ľudia už v ranných dobách budovali spoločenské inštitúcie. Ich funkciou je vytváranie vzájomnej bezpečnosti prostredníctvom všeobecne rešpektovaných pravidiel. Žiadna vnútorná morálka nedokáže garantovať vzájomnú bezpečnosť, lebo človek inklinuje vo svojej podstate k anarchii.⁷

⁷Existuje niečo ako prirodzená, vrodená morálka? Odpoveď na túto otázku nie je jednoduchá, pretože hranicu medzi sociálne získanou a vrodenu morálkou nemožno jednoznačne stanoviť. Ten, kto hľadá biologické korene morálky (napr. neuroetika), spravidla pritom podceňuje formatívnu moc kultúry a výchovy. Samotný fakt, že morálne sudy sa úzko viažu na emócie (ľudia s poškodeniami tých častí mozgu, ktoré zodpovedajú za emocionálne hodnotenie, majú obyčajne veľké problémy aj s morálnym hodnotením svojho konania; výskumníci, ako napr. bielefeldský neuropsychológ Hans Joachim Markowitsch, takéto defekty predpokladajú a v prípade psychopatov) však v žiadnom prípade nedokazuje

Dôvodom tohto smerovania je jeho nedostatočná vybavenosť inštinkami. Potrebnou sa tak stáva vonkajšia morálka, ktorú zabezpečujú inštitúcie. Práve oni sú tvorcami rôznych nariadení, zákonov, štýlov správania, hospodárskych, politických, spoločenských, náboženských a iných poriadkov poskytujúcich vonkajšiu oporu a zabezpečujúcich súžitie. Inštitúcie sa, prirodzene, časom menia. Sú to však pomalé a postupné zmeny. Každá revolúcia preto vedie k neistote, úpadku, skaze, anómii.

Človek ako bytosť používajúca jazyk (Gehlen, 1961, s. 50-54). V súvislosti s vyššie zmieneným odľahčovaním je potrebné ako jeden z jeho nástrojov vnímať i jazyk. Aby sa človek odpútal od bezprostrednej skutočnosti, t. j. aby si odľahčil od náporu „tu a teraz“, od nutnosti reagovať na každú náhodnosť, vkladá medzi seba a prírodu akýsi medzisvet jazyka. Veci dostávajú pomenovania, zároveň sú vyjadrované aj ich vzájomné vzťahy. Človek tak vytvára oveľa širší vesmír, než aký dokáže vnímať. Jazykom totiž vyjadruje aj to, čo je medziľudské a tiež i jeho vnútorný svet. Rozmanitosť sveta sa vďaka jazyku mení na systém abstrakcií. Človek je tak bytosťou predstáv a jazyka väčšmi ako bytosťou vnímania; viac ako v reálnej prírode, tak žije vo svete vlastných myšlienok.

Človek ako bytosť estetická (Gehlen, 1961, s. 119-126). Schopnosť človeka predstavovať si svoje prostredie a vyjadrovať svoje myšlienky zakladá estetično (krásno). Gehlen hovorí o „prednosti pekne tvarovaného“. Vo svojom vnímaní človek uprednostňuje to, čo je nápadné a netradičné. To stváraňuje v umení alebo v poetickom jazyku.

Gehlenove predstavy o človeku, ako je z tohto krátkeho opisu zrejmé, by mohli slúžiť ako užitočné antropologickévýchodisko andragogiky a jej troch subsystémov v skúmajúcich všetky tie životné situácie, v ktorých je človek vystavený neustálym zmenám a v ktorých musí – pokiaľ chce obstať – **konať a učiť sa**. Čo presne by koncepcia človeka ako „nedostatkovej bytosti“ znamenala pre andragogické pôsobenie a jeho etické reflexie sa nedá presne povedať (Gehlen sa problémami andragogiky

biologickú podstatu morálky. O tom, že nejakú vlastnosť sme dostali do kolísky hovoríme predovšetkým vtedy, keď niečo porovnateľné možno pozorovať aj u zvierat a keď sa to zároveň jednotne vyskytuje naprieč rôznymi kultúrami. Niektoré cicavce síce vykazujú náznaky morálneho hodnotenia, ktoré sa podobá tomu ľudskému, avšak toto sa vzťahuje len na prípady, v ktorých sú o niečo ukrátené (Holandský primatológ Frans de Waal dokázal, že kapucínske opice majú určitý zmysel pre spravodlivosť, hoci iba jednostranný: reagujú podráždené na znevýhodnenie, napríklad, keď jedna z nich ako odmenu dostane sladké hrozno a ona sama iba kúsky uhorky. Žiadnej z týchto opíc však nenapadlo podeliť sa s druhou, ktorá má menej.) V medzinárodnom porovnávaní sa ukazuje, že zdanlivo univerzálne platné princípy, ako súcit alebo reciprocita, majú rôznu podobu a sú rôzne uplatňované (podrobnejšie k rôznym aspektom skúmania morálky viď Steve Ayan, 2015, s. 6-11).

nezaoberal); dá sa to iba vymyslieť. Nasledujúci text je preto potrebné chápať ako výsledok našej myšlienkovej činnosti.

Človek ako bytosť konajúca učiac sa. Konanie je jednou zo základných ľudských črt. Človek, pokiaľ chce žiť, musí konať. Potrebuje prostredie, ktoré pretvára a skrze ktoré sa učí. Andragóg by preto mohol byť nápomocný pri tvorbe takých prostredí, ktoré umožňujú cielené spájanie činností a učenia sa. Učenie sa pritom nie je iba individuálnym osvojovaním si informácií, či zmenou správania sa. Naopak, je zakomponované do komplexných biologických a spoločensko-kultúrnych súvislostí, ako aj emocionálnych a motivačných procesov.

Učenie sa, zakladajúc sa na biologickej pripravenosti, individuálnych skúsenostiach a existujúcich vedomostných štruktúrach, znamená rozvíjanie vedomostí a kompetencií, ktoré sú užitočné a využiteľné v reálnych situáciách. Nové informácie si spájame s prekonceptmi, interpretujeme na pozadí vlastných skúseností a vytvárame tak siete, ktoré nám umožňujú konať v určitých situáciách (Reinmann-Rothmeier – Mandl, 1997 in Arnold, 2007, s. 65). Toto zistenie umožňuje viesť didaktickú debatu aj o vedomostnom manažmente v kooperatívnych súvislostiach. Rozvíjanie a aktualizovanie vedomostí tak predpokladajú situovanie učenia sa do činnostných a praktických kontextov. Trvalé učenie sa nastáva vtedy, keď učiace sa subjekty môžu v učebnom procese zohrávať aktívno-interaktívnu rolu a integrovať vlastné skúsenosti, otázky a pohľady do návrhov riešení problémov a pod. V prostredí podnikov umožňuje takéto učenie sa zavádzanie tzv. integratívnych učebných foriem, ako napr. učebný ostrov a učebná stanica. Tieto formy cielene a systematicky podporujú integráciu práce a učenia sa, v dôsledku čoho sa z pracovného miesta stáva i miesto učebné.

Konanie je neodmysliteľnou súčasťou aj v prípade poradenstva. Poradenský rozhovor môže byť nanajvýš podnetom pre uvažovanie o nových obsahoch, t. j. nových myšlienkach, pocitoch a o životných konceptoch. Pokiaľ však tieto obsahy zostanú iba vo vedomí, nikdy nenadobudnú reálny rozmer. Vnútorňý svet človeka sa stane vonkajškovou realitou len skrze konanie. Každý poradca by mal preto pamätať na to, aby spoločne s tým, komu radí, vypracoval plán činností a sledoval a podporoval jeho realizáciu. Zároveň treba zdôrazniť, že aj nečinnosť je vlastne činnosťou. Človek potrebuje rovnováhu medzi fyzickou činnosťou a oddychom, v opačnom prípade sa mu nepodarí nastoliť ani rovnováhu duševnú. V súvislosti s konaním nemožno opomenúť fakt, že naň značne vplývajú naše vedomosti. A pokiaľ chceme konať zodpovedne voči

sebe samému a svetu, musíme sa naučiť prevziať zodpovednosť za to, čo vieme, t. j. za spôsobom, akým vidíme svet.

Predsa len ešte jedno zamyslenie sa nad andragogickým pôsobením a učením sa...Andragogické pôsobenie je možné len vďaka docilite, t. j. schopnosti človeka učiť sa. Bez nej by nebolo ničím. Učenie sa a možnosť dosiahnuť pozitívnu zmenu prostredníctvom sociálnej interakcie a vlastného konania tak idú ruka v ruku. Učenie sa má vždy dve stránky, vnútornú a vonkajšiu. Konajúci človek pôsobí sám na seba a na prostredie, ktoré ho obklopuje (spoločnosť, príroda). Obe stránky by mali byť v rovnováhe. Človek totiž nemôže popierať ani svoj vnútorný svet (musí si ho uvedomiť a rozvíjať), ani zanedbávať svoje povinnosti vo svete vonkajšom. Vonkajší svet ale zároveň predstavuje zdroj obrovského množstva informácií, od ktorých sa človek vždy pokúšal nejakým spôsobom odbremeniť, napr. pomocou kultúry, techniky, inštitúcií a jazyka. Dnes je však situácia úplne iná. Moderné médiá zaplavujú človeka neporovnateľne väčším množstvom informácií než tomu bolo v minulých obdobiach. Staré spôsoby odbremeňovania sa ukazujú ako nepostačujúce. Z andragogického hľadiska by preto nemuselo byť neužitočné vytvárať akési „ostrovy ticha a meditácie“, ktoré by človeku pomáhali zbaviť sa prebytočných podnetov.

Človek ako bytosť kultúrna primárne nežije iba v prírode, ale žije i v kultúre. Každý pokus o vymedzenie kultúry by bol vzhľadom na vnútornú roztrieštenosť v procese rozvíjajúcej sa špecializácie antropologických disciplín, ktoré nedisponujú jednotnou paradigmou (porov. Šlosiar, 2002, s. 141) nielen márne, ale pre potreby tejto štúdie i zbytočný. Isté však je, že kultúra a kultúrna krajina vytlačili na mnohých miestach Zeme krajinu prírodnú. Kultúra však aj napriek tomu zostáva súčasťou prírody. Zároveň je veľkým sociálnym hniezdom, v ktorom ľudia žijú a hľadajú si svoje miesto. Všetky druhy andragogického pôsobenia by sa v tejto súvislosti mohli zameriavať na pomoc dospelým ľuďom, osobitne tým rôznymi spôsobmi znevýhodneným, nájsť si dôstojné miesto v spoločnosti, uskutočňovať svoje právo na vzdelávanie, rodinu, bývanie a pod.

Kultúrne prostredie a vôbec celá spoločnosť sú čoraz zložitejšie profilované. Ako teda možno zabezpečiť prenos všetkých relevantných informácií, ktoré v nich umožňujú úspešné a zodpovedné konanie? Ako sa zabezpečuje historická kontinuita príslušnej kultúry? Možnú odpoveď na tieto otázky prináša Malík (2008, s. 50): jednou z adaptácií, uľahčujúcich proces kultúrnej transmisie je to, že človek sa rodí ako „pedagóg“ (teaching man). Pre človeka sa preto ujalo aj pomenovanie homo docens. Učíme a inštruujeme sa všetci navzájom, imitujeme jeden druhého. Všetci sme si

tak navzájom učiteľmi. Sme teda učiteľmi a žiakmi v jednej osobe. Tradičný pohľad na proces učenia cez prizmu duality vychovávateľa a vychovávaných, učiteľa a žiakov, preto dostatočne nevystihuje jeho skutočnú povahu. Na proces vyučovania a učenia sa tak nemožno nazerať ako na dve po sebe nasledujúce aktivity, ale ako na simultánne prebiehajúce procesy.

Človek ako bytosť konajúca technicky. Technika je prostriedkom, ktorý v pravom slova zmysle človeku umožňuje prežiť. Práve ona ho vo všetkých obdobiach chránila a odbremeňovala od nadbytočnej námahy a rôznych prekážok. Človek sa zároveň nádejal, že sa vďaka technike bude môcť venovať „racionálnym“ a „cnostným“ činnostiam. O tom, že sa to (celkom) nepodarilo svedčia celé dejiny minulého storočia, ktoré oháňajúc sa humanitou, morálkou a racionalitou fabrikovalo mŕtvolu za potlesku inžinierov konštruujúcich stále dokonalejšie fungujúce stroje. Je to práve 20. storočie, v ktorom akoby sa na malý priestor niekoľkých desiatok rokov vtesnala celá rozloha dovtedajších ľudských dejín a ničivá sila stáročí. Jeho ekologické (ekonomické) katastrofy, procesy „dehumanizácie“⁸, ničenie základov života na Zemi a problémy s rizikovými technológiami nás preto nútia pochybovať o zdravom ľudskom rozume.

Nech už je tomu akokoľvek, technika, technické a technologické myslenie sú súčasťou moderného prírodovedeckého myslenia a základom priemyselnej výroby a racionalizovaných byrokrácií atď. Ich kritériami sú užitočnosť a úspech. Pravda, dalo by sa namietat, že pokiaľ ide len o užitočnosť, potom účel svätí prostriedky a etika je úplne zbytočná. Odmietat techniku len z toho dôvodu by však bolo kontraproduktívne. Andragogické pôsobenie by sa preto mohlo zameriavať na pomoc dospelému človeku pri zvládaní a zodpovednom využívaní v súčasnosti dôležitých technických prostriedkov a informačno-komunikačných technológií. O tom, že je to potrebné svedčia i výsledky meraní uskutočnených v rámci Programu medzinárodného hodnotenia kompetencií

⁸Etológ Konrád Lorenz (1973) podrobne analyzuje osem vzájomne odlišných, no príčinne úzko súvisiacich procesov dehumanizácie, „smrteľných hriechov“ predstavujúcich hrozbu zániku nielen pre dnešnú kultúru, ale i ľudstvo ako druh. Týmito procesmi sú: preľudnenie Zeme, devastácia prírodného životného prostredia, preteky ľudstva so samým sebou, úbytok všetkých silných citov a afektov, genetický úpadok, opúšťanie tradícií, nárast indoktrinovatelnosti ľudstva, zbrojenie ľudstva jadrovými zbraňami. Uvedeným procesom dehumanizácie „napomáha pseudodemokratická doktrína, ktorá naznačuje, že sociálne a morálne správanie sa človeka nie je definované fylogeneticky evolúciou organizácie jeho nervového systému a zmyslových orgánov, ale výlučne je ovplyvnené 'podmieňovaním', ktorému v priebehu ontogenézy prostredníctvom príslušného kultúrneho prostredia podlieha“ (Lorenz, 1973, s. 109).

dospelých (PIAAC). Meranie schopnosti riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí⁹ dopadlo u nás, pokiaľ to veľmi zjednodušíme, takto:

„Slovensko je (...) spolu s Talianskom, Poľskom, Kóreou a Španielskom krajinou, kde je jedna štvrtina dospelých obyvateľov počítačovo úplne negramotných. Pripomíname, že títo ľudia sú v súčasnom svete v podobnej situácii ako boli v polovici minulého storočia ľudia, ktorí nevedeli čítať a písať.“ (PIAAC, 2013, s. 24)

„Vo všetkých skupinách vzdelania, aj medzi ľuďmi s vysokoškolským vzdelaním je mnoho takých, ktorí dosahujú len veľmi nízku úroveň schopností riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí a nie sú pripravení používať nové informačné a komunikačné technológie.“ (PIAAC, 2013, s. 27).

Človek v spoločenských inštitúciách. Pociť sociálnej istoty človek nadobúda aj vďaka inštitúciám a andragogické pôsobenie mu môže pomôcť zžiť sa s nimi. Každý človek potrebuje nielen sociálnu integráciu do životného sveta, ale aj integráciu systémovú do sveta inštitúcií. Sociálna pomoc je preto často pomocou človeku v kontakte s inštitúciami, napr. úradný styk, sprevádzanie po úradoch, pomoc s problémami na pracovisku.

Človek ako bytosť používajúca jazyk. Nežijeme len vo svete, ktorý sme si sami vytvorili, ale žijeme tiež vo svete jazyka. Poznať svet v súvislostiach predpokladá existenciu gramatiky a jazykových štruktúr. Podľa Sapir-Whorfovej hypotézy musíme, jednoducho povedané, vidieť a popisovať svet tak, ako nám to určuje náš jazyk. Na jazyk sú tak odkázané aj všetky druhy andragogického pôsobenia. Andragógovia by sa preto mohli (mali) zamýšľať nad tým, ako jazyk a komunikácia fungujú a navrhovať modely, t. j. hypotetické konštrukty ich využívania vo svojej praxi. V nasledujúcom texte si predstavíme jeden z modelov fungovania jazyka a jeho možné využitie v andragogickom pôsobení.

Keďže používanie jazyka je v bežnom živote viac-menej úspešné, panuje všeobecný predpoklad, že to tak bude aj vo vyučovaní. Problémy učiť sa, porozumieť obsahom sprostredkovaným v rámci vyučovania a pod. sa odôvodňujú rôzne. Avšak slepá vierav účinnosť jazyka je podľa Glasersfelda (1997, s. 292), pravdepodobne najčastejšou prekážkou úspešného vyučovania.

⁹Táto oblasť skúmania sa v ... (s. 10). definuje ako „schopnosť používať digitálne zariadenia, komunikačné prostriedky a siete na získanie a posúdenie informácií, komunikovanie s inými a vykonávanie praktických úloh. Hodnotenie gramotnosti sa sústreďuje na riešenie problémov pre osobné, pracovné a občianske účely voľbou primeraných cieľov a postupov na získanie a použitie informácií prostredníctvom počítačov a počítačových sietí.“

Významy slov a viet andragóga si učiaci sa dospelí môžu vyložiť len v rámci svojich individuálnych skúseností. Ich interpretácie sa teda nemusia zhodovať s významom andragóga. Inak povedané: „Práve ten druhý je vždy tým, kto vidí, počuje a rozumie tomu, čo vidí, počuje a rozumie, (...) Nedorozumenie nemožno vylúčiť. Náhody, neočakávané udalosti, omyly a nedorozumenia je preto potrebné chápať ako integrálnu súčasť komunikácie, a nie len ako jej poruchu“ (Ludewig, 2011, s. 39). Táto podstatná nejasnosť je charakteristická pre každý komunikačný systém. Samozrejme, nedostatočná pozornosť zo strany učiacich sa ju môže umocniť, no nespôsobuje ju. Inherentná nepresnosť jazyka vyučovanie sťažuje, no v žiadnom prípade neznemožňuje. Andragóg pritom nesmie zabúdať na to, že slová, ktoré používa, si učiaci sa spájajú s ich vlastným svetom skúseností a nie s realitou existujúcou nezávisle od nich, ktorá by bola pre z nich každého rovnaká. Jazyk neprenáša žiadne vedomosti, dokáže však veľmi účinne obmedziť a orientovať budovanie (konštruovanie) pojmov u prijímateľa. Jeho funkcia je preto usmerňujúca.

Termín „usmerňujúca funkcia“ zaviedol Humberto Maturana (1970), aby vystihol všeobecnú funkciu jazyka. Jeho význam v spojitosti s vyučovacím procesom vysvetľuje Glasersfeld (1997, s. 294-295) na veľmi dobrom, hoci trochu hrubom príklade. Aby nedošlo k nedorozumeniu, sám autor upozorňuje, že príklad má objasniť dynamiku situácie, nie charakter zúčastnených. Po malých „kozmetických“ úpravách znie príklad nasledovne:

Hnať stádo hovädzieho dobytká po úzkej ceste lemovanej živým plotom, v ktorom sú kde-tu diery, je pre sedliaka bez pomocníka prakticky nemožné. Aby zvieratá udržal v pohybe, musí za nimi bežať. Avšak len čo prvá krava nájde otvor v plote, bez váhania zahne do poľa. Ostatné bežia za ňou a za nimi sedliak, ktorý sa musí pokúsiť zahnať ich späť na cestu, čo je veľmi náročné. Čo ho však privádza do zúfalstva, je fakt, že zvieratá, ktoré zaháňa späť na cestu bežia stále v smere, z ktorého prišli. Je to situácia, v ktorej sa nedá nič robiť a žiadny múdry sedliak by so svojimi kravami nepodnikol takúto cestu bez toho, aby so sebou nevzal aspoň jedného poslušného psa. Ten mení celú situáciu. Keď teraz sedliak zbadá diery v plote, pošle napred svojho psa, aby ju uzavrel a problém nenastane. Ernst von Glasersfeld však zdôrazňuje, že ten, kto ženie stádo, nie je pes. Ten len obmedzuje možnosti jeho pohybu. Pohyb musí zabezpečovať sedliak, pes len pomáha udržiavať určitý smer. V tomto scenári plní pes funkciu, ktorá sa podobá spôsobu používania jazyka počas vyučovania. Andragóg nemôže účastníkom vzdelávania povedať, aké pojmy si majú budovať, ani ako to majú urobiť. Pomocou uvážlivého

používania jazyka im však môže zabrániť, aby sa pri budovaní pojmov neuberali zbytočným smerom. Podobne ako sedliak aj andragóg sa musí postarať o to, aby účastníci postupovali stále napred. A hoci pomocou jazyka nemôže determinovať pojmové konštrukcie učiacich sa, predsa len ním môže vymedziť isté hranice, ktoré ich vedú určitým smerom.

Glaserfeld (1997, s. 297) zhrňujúco konštatuje, že jazyk a aj didaktické pomôcky môžu vytvárať zážitkové situácie, vedúce k očakávaným reflexiám a abstrakciám. Všetko vnímateľné je však nanajvýš príležitosťou pre konštruovanie pojmu, nikdy nie jeho príčinou. Pojmy učiacich sa určuje to, čo ako individuálne vnímajúce subjekty abstrahujú (ako empirické abstrakcie zo svojich zmyslových vnemov a ako reflexívne abstrakcie z operácií, ktoré v tomto procese sami uskutočňujú).

Človek ako bytosť estetická. Človek je bytosť estetická, ktorá dáva prednosť krásnemu. Preto je potrebné dbať na estetizáciu, t. j. na vnášanie estetických prvkov, krásna do edukačnej reality, predovšetkým do učebných miest, v ktorých prebieha andragogické pôsobenie (napr., podniky, múzeá, knižnice, poradne). V tejto súvislosti by pri práci s dospelými ľuďmi mohli byť zvlášť prínosné zistenia kultúrno-osvetovej andragogiky.

Estetická výchova a vzdelávanie by zároveň mohli byť akýmsi korektívom utilitaristického a ekonomicky zameraného vytvárania kompetencií a kvalifikácií (Stöckler, 2014). Práve vo vzdelávaní dospelých by sme nemali premeškať príležitosť prezentovať vlastné „Ja“ ako niečo, čo je esteticky formované, esteticky produktívne a esteticky vnímavé. Preto by aj vzdelávanie dospelých malo zohľadňovať princípy estetiky, predovšetkým vo význame aisthesis. Osobitne zmysly dospelých ľudí potrebujú akési cibrenie a zdokonaľovanie, aby sa odkaz umeleckých diel nevytratil. Umelecké diela neležia len tak hotové naokolo, naopak majú iritujúcu tendenciu v tom zmysle, že produkujú nadbytky, ktoré zadržia zrak a umožnia jeho produktívne odklonenie (Agostini, 2014).

Gehlenov človek je človekom nedostatkovým. Túto nedostatkovosť však dokáže zvrátiť svojou otvorenosťou svetu, t. j. schopnosťou konštruktívneho konania a učenia sa. Človek sa tak neustále stáva, mení sa..., a to v interakcii so svojím prostredím. Andragogické pôsobenie mu v tomto stávaní sa môže byť nápomocné, hoci jeho pozitívne dôsledky sa nedajú zaručiť. Dôvodom je, že „intervencie do komplexných systémov (najmä ľudí a sociálnych systémov) sú“, ako uvádza systémový teoretik Willke

(in Arnold, 2007, s. 15), „možné, ale ich úspech je nepravdepodobný. Pravdepodobnejšie je, že intervenujúci aktér dosiahne málo, nič alebo pravý opak toho, čo zamýšľal.“

Hodnotiť andragogické pôsobenie ako morálne alebo nemorálne na základe jeho dôsledkov, ktoré nemožno dopredu garantovať sa tak v našom uvažovaní o andragogickej etike javí ako nezmysluplné. Naopak, morálnosť alebo nemorálnosť andragogického pôsobenia navrhujeme hodnotiť podľa toho, či jeho aktéri konajú tak, aby vzrastal počet možností.¹⁰ Čo má robiť andragóg, ktorý chce konať v súlade s týmto princípom? Podľa čoho pozná, že zväčšuje počet svojich a cudzích alternatív?

Vzdelávanie dospelých, jeden z typov andragogického pôsobenia sa, ako uvádzajú Arnold a Siebert (2006, s. 5-6), musí zakladať na systematickej, viacnásobne reflexívnej a samostatnosti zdôrazňujúcej analýze vlastných a cudzích interpretácií samotným dospelým. Vzdelávací program umožňuje artikuláciu existujúcich konštruktov skutočnosti, ich vzájomné porovnanie, overenie ich udržateľnosti so zreteľom na nové situácie a ich ďalší rozvoj. Vzdelávanie dospelých je nielen o nadobudnutí, ale aj o utvrdzovaní, overovaní a modifikovaní existujúcich interpretácií. Úlohou vzdelávania dospelých je podporovať reflexiu interpretácií a otvorenosť voči „reinterpretáciám“, t. j. voči novým pohľadom.

Andragógom nemožno hovoriť, čo presne majú robiť, keď/na to, aby... Nič im nemožno predpisovať. Možno im však ukázať, prečo sú niektoré stratégie, postupy, postoje a pod. márne alebo neužitočné a pripomenúť im, aby nezabudli využívať vlastné spontánne nápady a niesť za ne zodpovednosť (žiadne vyhováranie sa na ontológiu a objektivitu).

Andragóg je zodpovedný za svoj vzťah ku klientovi, nie však za jeho myslenie a z neho vyplývajúce konanie. Ručí za to, čo urobí, prípadne i za to, čo urobiť zabudol. Zodpovednosť sa nedá naučiť. Môžeme apelovať, zodpovednosť vyžadovať, prípadne i vynucovať právnou cestou. Všetko sú to len obyčajné pomocné konštrukcie. Zodpovednosť je nanajvýš osobné rozhodnutie, že budeme ručiť, za všetko, čo urobíme.

¹⁰ „Konaj vždy tak, aby vzrastal počet možností.“ Autor tohto etického imperatívu Heinz von Foerster, celosvetovo uznávaný kybernetik, biomatematik a spoluzakladateľ radikálneho konštruktivizmu, ho vysvetľuje nasledovne: „Je ním mienené, že nemáme obmedzovať aktivity druhého človeka, ale že by bolo dobré správať sa spôsobom, ktorý zväčšuje slobodu druhého človeka i spoločnosti. Čím je totiž sloboda väčšia, tým väčšie sú možnosti voľby a tým skôr sa tiež naskytá šanca prevziať zodpovednosť za vlastné konanie. Sloboda a zodpovednosť patria k sebe. Len ten, kto je slobodný – a vždy by tiež mohol konať inak –, môže konať zodpovedne. To znamená, kto niekoho pripraví o slobodu alebo ju obmedzí, zbaví ho tiež šance zodpovedne konať. A to je nezodpovedné.“ (von Foerster-Pörksen, 2016, s. 37)

A podľa čoho môže andragóg posúdiť, či koná tak, aby vzrastal počet jeho a cudzích možností? Možnou odpoveďou je triáda kritérií „úžitok, krása, rešpekt“ navrhnutá terapeutom Kurtom Ludewigom. A hoci dôvody jej vzniku s etickým imperatívom von Foerstera nesúvisia, no pokiaľ by andragogická intervencia nebola rovnako, ako tá psychoterapeutická, vzhľadom na svoj cieľ užitočná, vzhľadom na formu krásna a vzhľadom na uplatňovaný ľudský postoj rešpektujúca, andragóg by možnosti voľby, slobodu a tým aj zodpovednosť učiacich sa dospelých nezväčšoval, ale obmedzoval.

Vychádzajúc z explikácií Ludewiga (2011, s. 90-92) možno jednotlivé kritériá na účely tejto kapitoly a praktického konania andragógov predstaviť nasledovne.

- **Úžitok** – andragogické pôsobenie musí byť efektívne, t. j. užitočné. Môže to znamenať zlepšenie, zabránenie zhoršenia alebo zachovanie žiaduceho statusu quo. Kritérium úžitku, akokoľvek jasné sa môže zdať, je veľmi ťažko naplniteľné. Čo je užitočné pre koho a za akých okolností?¹¹ Kým toto kritérium sa týka „vecí“, nasledujúce dve kritériá sa týkajú výhradne osoby a zodpovednosti andragóga.
- **Krása** – predstavuje pre andragóga výzvu, aby svoje intervencie vyberal zodpovedne z hľadiska „vhodnosti“. Nemá tak možnosť vyhovárať sa na definované normy alebo inak vzniknuté presvedčenia o tom, čo je „správne“. Krása ako estetické kritérium znamená samostatne zvolené a zodpovedné konanie andragóga, ktorý má svoje intervencie voliť tak, aby čo najviac zohľadňovali prania a možnosti učiacich sa. Intervencie majú zodpovedať štruktúre učiacich sa a špecifickosti problému (angl. fit - hodiť sa, zapadať).
- **Rešpekt** – samostatne zvolený a zodpovedný postoj andragóga, ktorý seba a učiacich sa vníma ako autonómnych a oprávnených stromcov vlastného života. Nejde o úctivé poníženie, ale o postoj, pri ktorom andragóg uznalo vníma druhého človeka s jeho možnosťami a limitmi. Každý ľudský spôsob života je oprávnený a zasluhuje si rešpekt. Fakt, že mne osobne sú niektoré spôsoby života milšie ako iné, a niektoré sú mi dokonca proti mysli, je dané štrukturálne. Pokiaľ odmietam určité individuálne a sociálne spôsoby života, mám za to osobnú zodpovednosť.

¹¹To, že naplniť kritérium užitočnosti vôbec nie je jednoduché, ilustruje Ludewig (2011, s. 90) na nasledujúcom príklade: Prečo pomáhajúcu sa dieťaťu nezaviesť balónikový katéter, ktorý účinne odvádza moč tak, že už nikdy nedôjde k pomočeniu? Vzhľadom na úžitok, by to bol perfektný výsledok. Ale prajeme si takúto terapiu? A pokiaľ nie, prečo? Ludewigova odpoveď znie: Pretože by to bolo ošklivé! Spomedzi množstva možností by sme sa rozhodli práve pre tú „ošklivú“.

Zdôvodnenie v každom prípade znie: pretože to tak chcem. Andragóg, ktorého niekto žiada o pomoc musí pred osobnými preferenciami uprednostniť profesionálne úlohy. Pokiaľ sa mu nepodari považovať učiaceho a spôsob jeho života za hodnotný, mal by zákazku odmietnuť a nasmerovať ho inam (to isté platí aj pre skupinu).

Kritériá krásy a rešpektu sa zámerne vymykajú akémukoľvek normovaniu. Vzdelávanie dospelých má vždy netriviálny dynamický priebeh a tieto kritériá majú vyplniť medzeru, ktorá často vyvoláva snahu o kompromis medzi efektivitou a morálnosťou, medzi realizovateľnosťou a humánnym rozmerom.

Triáda kritérií sa týka práce andragógov vo všetkých oblastiach ľudského života, ktoré sú predmetom andragogických reflexií a preniká do inštitucionálnych, procesualných a personálnych dimenzií andragogickej etiky (podrobnejšie k dimenziám andragogickej etiky viď Pavlov-Schubert, 2016, s. 20-21). Zároveň – a predovšetkým – zdôrazňuje autonómiu všetkých aktérov andragogického pôsobenia. Ide o etiku osobnej zodpovednosti. Andragogické pôsobenie je oblasťou konania, za ktorú treba niesť osobnú zodpovednosť.

Záverom tejto kapitoly možno uviesť, že andragogika a andragogická etika musia vo svojich teoretických úvahách nutne zohľadniť aj antropologické aspekty dospelosti. Ako explicitný predmet záujmu tematizovali dospelého človeka vo svojich prácach predovšetkým sociálno-filozoficky a antropologicky zameraní autori, napríklad Theodor Ballauff, Romano Guardini, Martinus J. Langeveld, Franz Pöggeler, Georg Scherer a iní. Napríklad, kým podľa Martinusa J. Langevelda sa dospelý vyznačuje znakmi ako „hotovosť“ a „staticky usporiadaný charakter“ (tieto znaky ho zároveň odlišujú od detí a mladistvých), pre Franza Pöggelera, vychádzajúceho najmä z filozofickej antropológie Arnolda Gehlena, nie je proces utvárania človeka nikdy ukončený. Domnievame sa, že teoretické koncepcie, ktoré dospelému človeku prisudzujú hotovosť, nemennosť a pod. nie sú ničím iným, ako odrazom lenivosti (a/alebo neschopnosti) ich tvorcov zmeniť sa. Dospelosť vnímame ako etapu života, o uskutočnenie ktorej sa musíme vedome usilovať, a to i navzdory pominuteľnosti triumfujúcej nad všetkými ľudskými cieľmi. Treba dodať, že niektorí, v permanentnej snahe zostať mladí, na túto úlohu úplne rezignujú.

3 AXIOLOGICKÉ DIMENZE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Andragogika je relativně mladý obor a platí pro ni, podobně jako pro další sociální vědy, paradigmatický pluralismus. Některými je chápána jako označení různých strategií a metod, které pomáhají dospělým osobám v učení. Jiní navrhuji, aby byl termín užíván pro teorii, která řídí výzkum i praxi ohledně toho, jak se dospělí učí, jak mají být vzdělávání a co vše je třeba vzít v úvahu, když se dospělí učí v různých situacích a kontextech. Mnozí však stále chápou andragogiku jako synonymum pro mechanické a technické nástroje určené ke vzdělávání dospělých. Konečně se lze také setkat s představou, že andragogika implikuje vědeckou disciplínu, která zkoumá dimenze a procesy čehokoli, co může vést jedince k maximálnímu stupni lidskosti (Henschke, 2015). Mezirow (1981, 1997) je přesvědčen, že andragogika, jako profesionální perspektiva vzdělávání dospělých, musí být definována jako organizované a podložené úsilí, které pomáhá dospělým lidem prostřednictvím kritické reflexe zkoumat hloubku a smysl vlastních vizí světa a vést o nich dialog s ostatními. Propojením reflexe a dialogu je následně učící se schopen svoje vize světa měnit. Toto transformační učení je pro Mezirowa nástrojem rozvoje autonomie dospělé osoby. Ať tak nebo tak, v andragogice jde vždy o rozvoj dospělých lidí prostřednictvím vzdělávání. Otázkou je, na jakých implicitních či explicitních hodnotách je toto vzdělávání založeno.

3.1 Paradigmata vzdělávání dospělých a jejich axiologická dimenze

Vzdělávání dospělých je realizováno v západních společnostech v rámci rozmanitých koncepcí, které předpokládají různé hodnotové a ideové rámce. Aktuálně je vzdělávání dospělých významným tématem sociální i vzdělávací politiky, jak ukazují dokumenty OECD a EU, které od 70. let akcentují celoživotní učení jako centrální koncept vzdělávání dospělých. Jako takové se tedy vzdělávání dospělých stává sociálně politickou strategií. Sociolog politiky Torres, jehož pohledu na vzdělávání dospělých budeme věnovat v této části textu pozornost, rozlišil v sociálně politických přístupech ke vzdělávání dospělých dvě základní racionality¹², v jejichž důsledku vznikají různá

¹²Torres (1995, s. 28) se domnívá, že vztah racionality a praxe je analogický vztah u jazyka a komunikace. Jazyk poskytuje strukturu (syntax a gramatiku), ale má pouze částečnou kontrolu nad obsahem komunikace. Podobně vzdělávací praxe stojí na určitých typech racionality, z nichž pak vyrůstají různé náhledy na to, co je edukace. Klasifikace těchto racionalit má podle Torrese smysl nikoli však analytický, ale heuristický. Nejde tedy o to analyzovat skrze "ideální typy" fenomény pozorované v empirické realitě, ale nalézat různé koncepte vzdělávání dospělých.

paradigmata tohoto vzdělávání. Ta se odlišují svými cíli, vzdělávacími strategiemi a také způsobem, jakým jsou do procesu vzdělávání a učení zapojeny učící se subjekty. Jeho pohled poměrně přesvědčivě ukazuje, že andragogika, která v rámci těchto paradigmat operuje, není neutrální vědou v mertonovském smyslu, nýbrž je sycena různými hodnotami, které slouží k prosazení různých sociálních strategií, aktuálně např. ekonomických a politických. Torres označil tyto základní racionality jako inkrementalismus a strukturalismus.

Inkrementalismus (z lat. *Incrementum* – zvyšování) je způsob postupného dosahování určitého cíle. Ve vzdělávání dospělých vyjadřuje inkrementalistická racionalita přesvědčení, že vzdělávání rozšiřuje možnosti jedince a přispívá k postupnému zlepšení společnosti. Vzdělávací reformy jsou zaměřeny na to, aby přispěly ke změně společnosti na základě přípravy pracovní síly a pomohly růstu vertikální sociální mobility jednotlivců. Investice do vzdělávání mají přispět zejména ke zlepšení produktivity práce a k růstu bohatství na makrosociální úrovni, což se pozitivně promítne do ekonomického a sociálního rozvoje společnosti. Důležitou inkrementalistickou vizí je v jádru modernistická představa, že scholarizace populace přispěje nejen ke snížení sociální nerovnosti, ale také k posílení liberální demokracie, která je považována za nejrozumnější formu organizace moci a vlády. V sociologii je inkrementalismus obsažen v teoriích vycházejících z pozic severoamerického akademického funkcionalismu, zejména pak ze sociologie a ekonomie vzdělávání. Vzdělávací procesy jsou v těchto přístupech chápány jako funkcionální proměnná strukturálního a systémového propojení ekonomiky a společnosti. Problémy jsou řešeny prostřednictvím institucí liberálního pluralistického státu, který zastupuje obecné zájmy občanů a je neutrálním arbitrem konfliktů mezi skupinami. Dnes inkrementalismus staví na plánování a řízení vzdělávání, na technikách přijímání rozhodování, na řízení a optimalizaci zdrojů, např. prostřednictvím analýzy produkce. Lze tedy říci, že jde spíše o vizi technokratickou. V etapě ekonomického neoliberalismu je logika inkrementalismu samozřejmě ještě více posilována, a to zejména těmi teoretickými proudy, které vidí vzdělávání jako socializaci jedince pro sociální a ekonomickou kompetici. Dominují zde tedy zejména teorie, které uvažují o vzdělávání dospělých jako o nástroji uspokojování potřeb ekonomiky (Torres, s. 27-29, shrnuto a interpretováno).

Strukturalismus (z lat. *struere* – skládat, sestavovat, budovat, pořádat) je založen na historicko-strukturální analýze ekonomických, sociálních a vzdělávacích procesů. Vzdělávání je chápáno jako sociální jev, který hraje významnou roli v upevnění a růstu kapitalistického systému regulací pracovní síly. Ta prostřednictvím systematických procesů formálního vzdělávání dosahuje nejen vyšší kvalifikace, ale také je socializována prostřednictvím hodnot a norem, které zaručují sociální kontrolu a posilují stávající hegemonii. Stát se z pohledu strukturalistického podílí na reprodukci systému, chrání ho před potenciálním ohrožením, případně řídí jeho transformaci. Není tedy vnímán jako autonomní a neutrální politická instituce nacházející se mimo systém produkce, ale naopak jako kolbiště, na němž se prostřednictvím veřejných politik formalizují rozpory systému a dynamika konfliktu mezi sociálními vrstvami. Aktuálně strukturalistická racionalita poukazuje na nesoulad mezi potřebami trhu a vzděláváním, který se projevuje: a) jako nesoulad ve struktuře kurikula (přetrvávání homogenního statického kurikula v kontrastu k potřebám systému produkce, který je čím dál diverzifikovanější), b) jako nesoulad mezi produkcí vysoce kvalifikovaných absolventů a návratností investic do vzdělání, c) jako problém "překvalifikovanosti", kdy určitá odvětví ekonomiky a služeb dávají přednost méně kvalifikovaným jedincům v zájmu snížení výrobních nákladů. Z hlediska vztahu k socio-ekonomickému systému pak lze v rámci strukturalismu rozlišit dvě základní stanoviska. Jedno nezpochybňuje kapitalistický systém, naopak z hlediska technokratické perspektivy podporuje tendence uchování řádu a sociálně politického systému, ve kterém se odehrává vzdělávání dospělých – jde o současnou systémovou perspektivu vzdělávací praxe. Druhá, radikální vize inspirovaná frankfurtskou školou, kritizuje, že vzdělávací politiky již nejsou založeny na idejích demokratizace a rovnosti, ale operují pod vlivem dominantní logiky, jíž je maximalizace a růst kapitálu (shrnutí dle Torres, 1995, s. 29-31).

3.1.1 Paradigmata vzdělávání dospělých

Na základě vztahu inkrementalismu a strukturalismu k otázce, zda ve vzdělávání dospělých upřednostnit aktivizaci a politickou participaci jedinců nebo jejich politickou kontrolu, lze následně rozlišit čtyři hlavní sociálně politická paradigma vzdělávání dospělých: modernizaci, empowerment (u Torrese označeno jako pedagogika utlačených), pragmatický idealismus a sociální inženýrství. Uvedená paradigma lze přehledně shrnout do následující tabulky:

Tabulka č. 1: Racionality a paradigmata ve vzdělávání dospělých

Racionality a paradigmata ve vzdělávání dospělých		
Zapojení lidí	Inkrementalismus	Strukturalismus
	Paradigma	Paradigma
Politická participace a aktivizace	MODERNIZACE	PEDAGOGIKA UTLAČENÝCH
Kontrolovaná politická participace, politická kontrola	PRAGMATICKÝ IDEALISMUS	SOCIÁLNÍ INŽENÝRSTVÍ (KORPORATIVISMUS)

Zdroj: Torres (1995, s. 32), upraveno.

Modernizační paradigma (Torres, 1995, s. 31-34) považuje vzdělávání dospělých speciálně za proměnnou spojenou s ekonomickým a sociálním rozvojem a za klíčový faktor sociální mobility. Rozvoj ve smyslu ekonomického a sociálního růstu je považován za známku pokroku a je chápán jako měřítko vyspělosti jiných zemí. Socializovaná dospělá osoba má ctít hodnoty a standardy, které jsou založeny na touze po úspěchu (achievement). Vzdělávání dospělých proto usiluje o to, aby se u dospělých zformovaly takové psychické dispozice, jako je smysl pro sebeúčinnost, otevřenost novým zkušenostem, zájem o plánování budoucnosti a autonomie. Změny v postojích, hodnotách a očekáváních dospělých osob, které nastávají v důsledku vzdělávání, jsou zároveň vnímány jako nezbytný předpoklad občanského jednání.

Pedagogika utlačených (Torres, 1995, s. 35-38) je model, který hlavní problém vzdělávání dospělých nechápe jako pedagogický, ale politický. Jde o pedagogiku zaměřenou na sociální změnu, která definuje vzdělávací činnost jako tzv. kulturní akci. Smyslem vzdělávání dospělých je přivést jedince, skupiny a komunity k uvědomění si skutečnosti, že vědění a praxe vládnoucí třídy obsažené v kurikulu jsou součástí subjektivních podmínek života a brání procesu sociální změny. Pedagogika utlačených má ambici dospělé prostřednictvím kritického politického a sociálního uvědomění mobilizovat s cílem dosáhnout změny společnosti. Jde o neautoritativní a nedirektivní pedagogiku založenou na partnerském vztahu učitele a učícího se, kteří mají stejný sociální status a jsou spojeni prostřednictvím horizontálního (nehierarchického) vztahu a dialogu. Vzdělávací agenda nemá svoje místo ve školní třídě, ale v "kruhu kultury", kde neprobíhá transmise poznatků, hodnot a idejí, ale je zdůrazňována výchozí zkušenost

učících se. Škola jako součást formálního vzdělávání je chápána jako opresivní a byrokratická instituce, proto jsou přímo v občanské společnosti vytvářeny alternativy, které mají vzdělávání dostat k lidem. Praxe pedagogiky utlačených často vychází z potřeb komunity, proto je pro ni charakteristická flexibilita kurikula. Výsledky učení jsou bezprostřednější, než u formálního vzdělávání. Pracovníci v oblasti této antiopresivní pedagogiky se často pohybují blízko politických stran, univerzit, výzkumných center a organizací vznikajících na církevní bázi. Příkladem za všechny je P. Freire a jeho alfabetizační kampaně vedené v Brazílii, Chile, Tanzanii, Mosambiku a Guinei Bissau.

Pragmatický idealismus má podle Torrese (1995, s. 38-44) kořeny v různých pedagogických směrech, nicméně, lze u nich nalézt společná východiska, cíle a strategie. Hlavními zdroji pragmatického idealismu jsou a) pedagogika a filosofie J. Deweye, b) koncept celoživotního vzdělávání (učení), poprvé definovaný v textu Faurovy komise Učit se být (Learning to be), a konečně také c) „rozmanité orientace zastřešené konceptem andragogiky M. Knowlese“ (Torres, 1995, s. 38). Aktuálně je ústřední koncept vzdělávání dospělých založený na pragmatickém idealismu formován pod vlivem doktríny celoživotního učení (dnes označovaného také jako učení v celé šíři a hloubce života), které oproti údajně nepružnému a rigidnímu vzdělávání formálnímu staví pružné učení celoživotní, realizované v rozmanitých prostředích s využitím nejrůznějších učebních modelů a komunikačních kanálů. Přestože existují rozdíly mezi těmito koncepty (humanismus J. Deweye, pragmatismus celoživotního vzdělávání anebo akcentace technik, která je charakteristická pro určité směry v andragogice), podle Torrese několik znaků mají společných. Prvním je předpoklad, že každý jedinec má určitý potenciál rozvoje, který je povinen rozvíjet ve prospěch svůj i společnosti. Dalším společným rysem je myšlenka, že vzdělávání dospělých je prostředek, který má primárně sloužit ke kompenzaci a léčbě problémů jednotlivce tím, že mu nabídne nové možnosti uplatnění. Konečně lze říci, že tyto koncepce obvykle nijak nezpochybňují způsob organizace produkce, hierarchii sociálních vztahů a obecně, vztahy moci a dominance. Lze říci, že pragmatický idealismus měl historicky určité styčné body s modernizačním paradigmatem (např. u J. Deweye), jeho současná verze (koncept celoživotního učení) se od modernizačního chápání vzdělávání odklání, neboť podle pragmatického idealismu příliš preferuje formální vzdělávání, které nedokáže pružně reagovat na rychlé změny společnosti vyvolané ekonomickou globalizací a rozmachem moderních technologií.

Sociální inženýrství (Torres, 1995, s. 45-54) je taková vize vzdělávání dospělých, která vzniká jako reakce na postindustriální společnost. Ta je založena na působení vědeckých, technických a profesních elit a na vysokém stupni racionálního řízení. Sociální inženýrství věří, že ideologické diskrepance budou překonány prostřednictvím objektivní vědecké racionality, s níž budou expertně řízeny veškeré sociální procesy. Status experta je zaštiťen autonomií a vědeckou legitimitou, což umožňuje, aby byla jeho role plněna nezávisle na politických a sociálních tlacích. Participace ostatních „neexpertních“ sociálních instancí není umožněna. Hlavním cílem racionálního plánování a řízení vzdělávání je zlepšit účinnost vzdělávacího systému skrze expertní utváření vzdělávacích politik. V ekonomicky méně rozvinutých zemích je úkol racionálně akcelarovat sociální rozvoj svěřen do rukou státu, v rozvinutých kapitalistických zemích je určitý prostor ponechán decentralizované politické a ekonomické participaci poloautonomních korporátních skupin, jejichž interakce se státem má podobu hierarchické pyramidy. Ta je centralizovaná prostřednictvím přijaté rozvojové strategie a decentralizovaná, pokud jde o odpovědnost v realizaci programů rozvoje. Stát přijímá v ekonomice roli prostředníka, přičemž se snaží o udržení distance jak od principu „laissezfaire“ liberální ekonomiky, tak od rigidního centralismu typického pro ekonomiky plánované centrálně. V této smíšené ekonomice je politika vzdělávání dospělých řízena konjunkturálně, jako odpověď na sociální a ekonomické potřeby. K jejím nástrojům patří v oblasti formálního vzdělávání preference dlouhodobé přípravy s odloženou návratností investic a dále pak neformální otevřené vzdělávání, určené pro ty, kteří zůstali stranou vzdělávání formálního. Smyslem neformálního vzdělávání je tedy podle Torrese legitimizovat „figuru“ státu u těch skupin obyvatel, které až dosud nebyly zahrnuty do korporátních mechanismů státní kontroly a které ještě neopustily tradiční způsob života. Participace lidí je možná pouze prostřednictvím jejich účasti na korporátních aktivitách, které vznikají v důsledku aktivní intervence státu. Přestože je sociální inženýrství, podobně jako vize modernizační, založeno na ideologii vyzývání vědeckého a technického pokroku, hlavní funkcí vzdělávání již není sociální mobilita jednotlivců, ale zajištění potřeb a požadavků ekonomiky. Na sociální cíle vzdělávání, na rozdíl od pragmatického humanismu, je otevřeně rezignováno.

3.1.2 Axiologická dimenze paradigmat vzdělávání dospělých

Na základě charakteristik jednotlivých paradigmat je evidentní, že každé z nich obsahuje určitou axiologickou materii. Její analýza umožňuje odhalit, čím zájem je prostřednictvím vzdělávání dospělých prosazován. V následující části se proto pokusíme o rozvinutí této problematiky.

Paradigma modernizační je axiologicky zaštitěno vizí sociálního pokroku a demokratického občanství. Vzdělávání dospělých má rozvíjet motivaci dospělých subjektů aktivně plnit občanské povinnosti, tak lze dospět k naplnění takových hodnot, jako je demokratická rovnost a sociální blaho. Toto hodnotové zakotvení dává andragogice osvětový a v některých zemích také alfabetizační charakter. Pokud je vzdělávání dospělých chápáno jako „osvěta“, jinými slovy jako osvětlení mysli lidí, je s ním spojena dvojčediná, v jádře osvícenská představa sociální emancipace a mravního rozvoje. Je preferováno formální vzdělávání dospělých, jež je rétoricky zaštitěno demokratizační ideou práva na vzdělání. Za rozvoj tohoto vzdělávání dospělých nese primárně odpovědnost stát, protože skrze vzdělávání sleduje dosažení svých zájmů.

Paradigma zmocnění (empowerment) staví axiologicky na radikální interpretaci lidských práv. Vzdělávání dospělých je prosazováno nejen v rámci ideologie rovného práva na vzdělávání, ale také jako právo na rovnost ve vzdělávání (zažít rovnost při učení na základě ocenění autentické životní zkušenosti). Pokud bychom se vrátili k P. Freirevi jako k ikonickému reprezentantovi tohoto směru, lze tuto hodnotovou dimenzi ilustrovat na jeho pedagogickém konceptu. Ten vychází z ideově-politické kritiky tzv. tradiční pedagogiky, která se podle Freira podílí výběrem kurikulárních obsahů a metodami učení na reprodukci nespravedlivého sociálního řádu. V procesu výchovy a vzdělávání (nikoli tedy pouze učení) jde o navození autentické reflexe vlastních životních zkušeností, která má umožnit kritiku společenských podmínek z hlediska takových univerzálních hodnot, jako je svoboda, rovnost a solidarita. Z pohledu antiopresivních přístupů nemůže být role učitele spojena pouze s facilitováním učení, ale jeho role je také výchovná a politická, svým působením má přispět k vytvoření spravedlivější společnosti (Freire, 1970). Pedagog dospělých má především problematizovat, tj. navodit ve spolupráci s učícími se takové podmínky, aby mohli překonat počáteční zkreslené chápání skutečnosti směrem ke kritickému uvědomění utlačivých podmínek vlastního života. Andragogika se v rámci tohoto paradigmatu stává kritickou teorií, navazuje na frankfurtskou školu (kritická hermeneutika), může se však také rozvíjet jako kritická transdisciplinární perspektiva

(podobně jako se dnes rozvíjejí např. disability studies, childhood studies, gender studies apod.) a využívat nástroje vyvinuté v rámci postmoderních přístupů, např. analýzu diskursu. Zájem, který je v antiopresivní pedagogice sledován, je zájem sociálně a kulturně marginalizovaných lidí, kteří se z hlediska freirovské utopické sociální vize mají zasadit za sociální změnu směrem ke spravedlivější a humánnější společnosti.

V rámci paradigmatu označovaného jako **pragmatický idealismus** lze dnes za ústřední axiologickou dimenzi považovat adaptabilitu, kompetentnost a konkurenceschopnost jednotlivců. Tento adaptační ideál vzdělávání dospělých je aktuálně prosazován v rámci konceptu celoživotního učení (*lifelong learning*), nověji označovaného jako učení v celé hloubce a šíři života (*lifewide learning*), který dominuje vzdělávací politice vyspělých zemí. Koncept celoživotního učení pracuje s vizí jedince vybaveného univerzálními kompetencemi (označované jako kompetence k celoživotnímu učení), jež mají být klíčem k jeho adaptaci na rychlé změny probíhající v knowledge society a v ekonomice založené na znalostech (přechod na Průmysl 4.0, internet věcí, „smart“ učení na základě chytrých digitálních technologií apod.). Individuální rozvoj jedince je chápán nejen jako způsob řešení ekonomických problémů, ale také jako cesta ke zlepšení celé společnosti. Nicméně, jak konstatuje Olssen (2008), na klíčové kategorie seberealizace a sociální integrace jsou povýšeny takové kategorie, jako zaměstnatelnost a soutěživost. Rétoricky je vzdělávání dospělých prosazováno s využitím humanistické ideologie individuálního rozvoje (Maslowova sebeaktualizace, Rogersovakongruence, Gardnerovy emocionální a sociální inteligence, rozmanité koncepty kvality života apod.). Nicméně jde o limitovaný humanismus, který příliš nezohledňuje sociální kontext života a strukturální nerovnosti, neproblematizuje ani klíčovou představu neoliberální ekonomické teorie, která říká, že jedinec je plně odpovědný za svoje společenské a ekonomické uplatnění. Andragogika, pokud se dnes hlásí k paradigmatu celoživotního učení jako svému zastřešujícímu konceptu, je nositelkou humanisticko-ekonomické rozvojové vize, která může plodit určité hodnotové ambivalence. Zájem, který je dnes ve vzdělávání dospělých sledován, má uspokojit zejména požadavky trhu a neoliberální ekonomiky, vůči nimž se stát vzdává svých rozhodovacích pravomocí. Pod vlivem této neoliberální vzdělávací politiky (Lorenzová, 2016) byla vystřídána kolektivistická koncepce vzdělávání koncepcí individualizovanou, viz čtyři „Delorovy“ pilíře vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se být, učit se žít společně. Z těchto univerzálních sloupů je odvozen koncept klíčových kompetencí chápáných jako komplexní dovednosti (k učení, k řešení problémů, komunikativních, sociálních

a personálních, občanských a pracovních), jejichž zformování má umožnit, aby se každý jedinec dokázal úspěšně přizpůsobovat požadavkům proměnlivého a nepředvídatelného světa.

V paradigmatu **sociálně inženýrském**, které je spojeno s postindustriální společenskou vizí, je nepochybně axiologickým základem víra v moc vědy a techniky, které umožní nastolit ideálně fungující socio-ekonomický řád, ve kterém budou disciplinovaní „dělníci vědění“ zastávat přesně definované a kontrolovatelné role. Již D. Bell (Lorenzová, 2016) ve své postindustriální utopii ze sedmdesátých let minulého století prorokoval, že v postindustriální společnosti, pro kterou je charakteristický dynamický rozvoj terciárního sektoru (zdravotnictví, sociální služby, vzdělávání, věda a výzkum) a nahrazení materiální ekonomiky ekonomikou symbolickou, poroste význam inteligence nového typu, profesionálů, kteří budou hrát rozhodující roli v anticipaci potřeb, prognostice a plánování rozvoje společnosti. Vědecko-byrokratická racionalita je chápána jako hlavní nástroj řešení problémů společnosti i ekonomiky. Vzhledem k tomu, že postindustriální společenská transformace má být zajišťována kromě intenzivního využití vědy také intenzivním rozvojem lidského kapitálu, jsou ve vzdělávání dospělých vysoce oceňovány takové hodnoty, jako efektivita a produktivita. Klíčem k tomu je racionalizace vzdělávacího procesu, aktuálně zejména prostřednictvím moderních informačních a komunikačních technologií. Andragogika je tedy chápána spíše jako vědecky podložená technologie, která má zefektivnit učení dospělých osob.

Pokud bychom se nyní vrátili k Torresově tabulce paradigmat, můžeme ji z pohledu hodnot, na nichž tato paradigmata stojí, doplnit způsobem, jaký ukazuje Tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Axiologická dimenze paradigmat ve vzdělávání dospělých

Racionality a paradigmat ve vzdělávání dospělých				
	Racionalita inkrementalistická		Racionalita strukturalistická	
Zapojení lidí	Paradigma	Axiologická dimenze	Paradigma	Axiologická dimenze
Politická participace a aktivizace	MODERNIZACE "Alfabetizační" andragogika (vzdělání dospělých jako osvícení a sociální povznesení)	Demokratické občanství: Sociální mobilita a ekonomický růst jako způsob řešení problémů	PEDAGOGIKA UTLAČENÝCH Kritická andragogika	Lidská práva: Empowerment jako způsob řešení problémů
Kontrolovaná politická participace, politická kontrola	PRAGMATICKÝ IDEALISMUS Rozvojově humanistická andragogika	Adaptabilita, kompetence, kompetice: Individuální rozvoj jako způsob řešení problémů	SOCIÁLNÍ INŽENÝRSTVÍ (KORPORATIVISMUS) Andragogika založená na teorii lidských zdrojů	Racionální sociální a ekonomický řád: Expertní racionalita jako způsob řešení problémů

3.2 K nezbytnosti etické reflexe andragogické praxe

Z toho, co bylo až dosud řečeno, plyne, že andragogiku lze dnes považovat za mocný nástroj dosahování cílů ekonomiky i sociálních a vzdělávacích politik. Přestože je zjevné, že ovlivňuje dospělé lidi v rámci určitých axiologických předpokladů, etický aspekt tohoto ovlivňování není příliš zkoumán (Kadlubeková, 2016). Také Pavlov a Schubert (2015) kriticky konstatují, že andragogická teorie nevěnuje mnoho pozornosti konstituování andragogické etiky jako samostatné disciplíny, stejně tak podle jejich soudu chybí výzkumy, které by poskytly výsledky aplikací etických teorií ve vzdělávání dospělých. To lze považovat za problém, neboť andragogická vzdělávací praxe (jako ostatně každá lidská praxe) nezbytně obsahuje mravní rozměr, který by měl být předmětem reflexe a sebereflexe andragogiky, jež by jako praktická věda měla umět ozřejmit etické principy a dilemata andragogického působení.

3.2.1 Ideologická pedagogika a neideologická andragogika?

Fakt, že až dosud vzniklo jen málo serióznějších pokusů o založení andragogické etiky, může mít mnoho vysvětlení. Jedním z nich může být obava, aby zavedení etického či axiologického diskursu do andragogiky nepřineslo její nežádoucí ideologizaci. Určitou roli v tomto předsudku může sehrávat vztah andragogiky k pedagogice.

V průběhu historie byl vztah andragogiky a pedagogiky řešen dvojím způsobem. První zastává stanovisko, že andragogika není ničím jiným, než aplikací obecných pedagogických principů na dospělé jedince a že neexistuje zásadní rozdíl mezi vzděláváním dětí a vzděláváním dospělých. Např. Jarvis (1985) se domnívá, že neexistuje ostrá hranice mezi dětstvím resp. dospíváním a dospělostí, proto nelze určit ani jasnou hranici mezi vzděláváním dětí (pedagogika) a vzděláváním dospělých (andragogika). Druhé stanovisko říká, že v případě andragogiky jde o speciální vědění i metodu, lze ji proto považovat za samostatné vědní pole edukačních věd (Knowles, 1968, 1970). K významným představitelům druhé pozice, kterou lze považovat v andragogice za dominantní, lze řadit zakladatele severoamerické andragogiky M. Knowlese. Ten ve známém díle *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970) provedl zásadní a systémové odlišení andragogiky od pedagogiky. Kromě jiného tkví jeden z rozdílů mezi těmito vědami podle Knowlese v tom, že pedagogika je ideologická a jako systematický soubor idejí vyžaduje od těch, kteří jsou vychováni a vzděláváni, poslušnost, víru a konformitu. To se samozřejmě neslučuje s představou autonomních dospělých lidí. Také ve druhém vydání své knihy z roku 1980 Knowles konstatuje, že andragogika je založena na zcela jiných předpokladech, než pedagogika (Draper, 1998). Pedagogika je taková teorie a praxe, která je založena na učiteli, andragogika je založena na sebeřízeném učení dospělých osob.

Proti takovému oddělení andragogiky od pedagogiky lze však vznést hned několik námitek. Knowles předně postavil andragogiku do opozice nikoli vůči všem pedagogickým proudům a směrům, ale vůči konceptu, který je v pedagogickém diskursu posledních desetiletí označován jako tzv. tradiční pedagogika. Nutno říci, že tradiční pedagogika byla v 60. letech minulého století beznadějně zastaralým konceptem a jako taková byla předmětem kritiky na půdě pedagogiky samé. Již první reformní pedagogická vlna založená na odmítnutí herbartismu (E. Keyová, M. Montessoriová, J. Dewey, A. S. Neill) se promítla do velkého množství pokusů založit školní vzdělávání na možnostech a potřebách dítěte, jinými slovy, na jeho vnitřních zdrojích. Od 60. a 70. let. byly tyto

snahy dále rozvíjeny v neautoritativní pedagogice pod takovými hesly jako facilitování učení dítěte, školní demokracie, amikace, skupinová seberegulace apod. (C. Rogers v USA, H. Von Schoenebeck v Německu, M. Lobrot a G. Lapassade ve Francii a mnozí další). V této pedagogice se autonomie dítěte stala doslova hitem. Principy jako autoregulace, demokratický výchovný vztah, učení na základě zkušenosti tedy nejsou výsadou teorie učení dospělých, naopak, jsou integrální součástí pedagogické teorie i praxe již od počátku 20. století. A dále, pokud mezi pedagogikou a andragogikou je taková propast, jakou naznačil Knowles, jak je možné, že jeden z ideových zdrojů andragogiky leží právě u progresivních pedagogických myslitelů primárně zaměřených na vzdělávání dětské populace? Za všechny jmenujme J. Deweye, od něhož Knowles převzal představu, že vzdělávání má být založeno na propojení teorie a praxe (learning by doing), stejně jako důraz na zkušenost jako zdroj učení. Jiným inspiračním zdrojem je pedagog (nikoli facilitátor) dospělých P. Freire, jehož princip didaktické problematice a kritického uvědomování (být si vědom způsobů přijímání vědění jako součástí procesů učení) se stal významným pilířem andragogického vzdělávání.

Dalším problematickým místem, na kterém je založeno oddělení andragogiky od pedagogiky, je chápání dětství jako protikladu dospělosti. Ano, v pedagogické ortodoxii je dítě chápáno jako tvor jako ne-lidský, nehotový a potřebný vzdělávání ve smyslu rozvoje lidských kvalit a socializace (přijetí sociálních rolí). Jde tedy o proměnu necivilizovaného dětského tvora v uvědomělého občana moderního státu (Kant, Herbart, Hegel, Durkheim), který je schopen plnit sociální roli, s níž je spojena ekonomická a občanská odpovědnost (podílí se jako člen ekonomicky aktivní populace na produkci společenského bohatství, jedná nezávisle a svobodně a rozumem ovládá instinktivní impulsy). V andragogice, která je založena na „ideologii dospělosti“ (Jarvis, 1985), nabývá toto tradiční oddělení dětství a mládí od dospělosti zásadního významu, neboť ji umožňuje konstituovat jako samostatnou vědní disciplínu i jako odvětví edukační praxe. Dnes se však rozdíl mezi „nehotovým“ dětstvím a mládím a „hotovým“ obdobím životní zralosti stírá. Děje se tak paradoxně pod záštitou andragogiky samé, která se hlásí jako ke svému centrálnímu paradigmatu ke koncepci celoživotního učení. Jedinec v tomto konceptu není nikdy dospělým ve smyslu završení svého potenciálu, musí být naopak připraven na neustálé přetváření sebe sama, jinak nemá šanci uspět v podmínkách neustále se měnící „tekuté modernity“. Toto mizení figury standardního dospělého se děje pod hlavičkou celoživotního učení, kdy došlo k umístění vzdělávání do časově

neomezeného a prostorově nespecifického teritoria, a tím k anulaci přípravné i realizační fáze společenské existence člověka (Kaščák - Pupala, 2012).

Pro dostatečné zdůvodnění epistemologického oddělení pedagogiky od andragogiky nemůže sloužit ani tradovaný argument, že pedagogika je teorií deduktivní, zatímco andragogika teorií induktivní (Šimek, 2005). Je sice pravda, že na začátku 19. století J. F. W. Herbart založil pedagogiku jako vědu, jejíž systém je deduktivně vyvozen z filozoficky určeného cíle výchovy (tímto cílem byla autonomní a mravně vyspělá osobnost přijímající povinnosti občana moderního státu), nicméně ani před Herbartem (např. u Komenského), ani po něm (např. u představitelů reformní a humanistické pedagogiky) se deduktivní princip založení pedagogiky nejevil jejím teoretikům jako jediný možný. Definitivně byl zproblematizován a odmítnut po nástupu hermeneutické pedagogiky (W. Dilthey, H. Nohl), a to ve prospěch takové pedagogické teorie, která svoje principy formuluje na základě porozumění životní praxi, tedy **induktivně**. Aktuálně v sobě pedagogika jako induktivní „teorie z praxe a do praxe“ zahrnuje jak tuto hermeneutickou dialektiku, tak ambici měnit skutečnost, která je přítomna např. v kritických pedagogických teoriích (již zmíněný P. Freire, W. Klafki, K. Mollenhauer, P. McLaren, H. Giroux, F. Biesta a mnozí další).

Kromě zmíněného je zde ještě „omyl etymologie“, na který upozornil Mohring (1989). Ten se domnívá, že užívat pojem andragogika pro označení vzdělávání dospělých (od řeckého *anér* – dospělý muž) a pojem pedagogika pouze pro značení výchovy dětí (dítě od řeckého *pais*) působí v důsledku otrockého etymologického výkladu zmatečně, neboť již v antice pedagogičtí myslitelé definovali vzdělávání a výchovu obecně, aniž by se vztahovali k věkové kategorii studentů. Mohring proto doporučuje užívat spíše označení teleiagogika (*teleiagogy*) od řeckého slova *teleios*, které označuje dospělého jedince a umožňuje tak zahrnout osoby obou pohlaví. Podobně Samaroo et al. (2013) vyjadřují znepokojení nad polarizací a kompetitivností debat ohledně vztahu andragogiky a pedagogiky a navrhují nový model, pedandragogiku (pedandragogy), který by propojil ústřední principy pedagogiky a andragogiky. Pedandragogika je následně autory definována jako takový edukační model, který podporuje rozvoj efektivních učebních prostředí, kde může být podpořeno a posíleno autonomní učení všech osob bez ohledu na věk.

V centru andragogického dění je integrální rozvoj dospělého jako protagonisty životních procesů. Klíčovým pojmem i ústřední hodnotou tohoto rozvoje je učení, které je chápáno jako základní potřeba lidského jedince. Učení je (Jarvis, 2007) hnací silou lidského bytí, díky učení se jedinec stává sám sebou, neboť obohacuje jeho život a umožňuje mu stát se skutečně lidským. Tento humanizační proces „stávání se skutečně lidskými“ obsahuje (Jarvis, 1983) normativní etickou výzvu, která byla součástí původního pojetí vzdělávání, k němuž je potřeba se vrátet. Tento návrat k původnímu humanistickému smyslu vzdělávání jako k sebezdokonalovacímu pohybu založenému na stupňování lidských kvalit a na rozvíjení životní orientace, vrací andragogiku na pedagogickou půdu a činí ji opět „ideologickou“. Znovu naléhavě klade otázku, jakou koncepci jedince a společnosti andragogika prosazuje. Přestože provedená výkladová odbočka je poměrně rozsáhlá, bylo potřeba ji učinit, neboť to, co andragogiku nejvíce eticky ohrožuje, je rezignace na její pedagogický ideový základ.

3.2.2 Humanismus v andragogické praxi jako facilitování morálního rozvoje dospělých

V andragogické praxi jde o takové facilitování procesu učení, které nesouvisí pouze s technickými dovednostmi, ale s tím, aby se lidé mohli rozvíjet ve své lidské integritě, v životní plnosti toho, čeho mohou dosáhnout. Jde tedy (Adam, 1977) o rozvoj dospělého jedince po stránce biologické (maximální rozvoj fyziologický a morfologický), historicko-antropologické (porozumění vlastní historicko-kulturní roli), sociální (definování vlastní role v oblasti ekonomické, sociální a občanské), psychologické (plný rozvoj kognitivních, emočních a plánovacích schopností) a ergologické (rozvoj schopností pro tvořivou činnost ve světě práce). Hovoříme-li o integrálním rozvoji dospělého, musíme vzít v potaz také rozvoj morální. Při něm jde (Lúquez&Fernández, 2001) o soulad aspektů kognitivních (uvažovat, identifikovat a přijímat rozhodnutí ve vztahu k morálním a sociálním dilematům), afektivních (pocitovaný etický závazek intervenovat do těchto dilemat) a řídicích (jednání na základě svědomí a morálního souzení). Je však vůbec vhodné učit dospělé osoby morálnímu jednání a souzení? Učení se morálce (Jarvis, 2009) je sice dalším rozměrem učení, ale je také etickým problémem, neboť dospělý jedinec má svoje hodnoty již utvořené často i na základě procesů, které nejsou vždy plně uvědomovány, přesto má toto učení esenciální význam v jakémkoli lidském učení.

Přestože různé andragogické modely mají různé struktury, shodují se na několika principech. Budeme se jim nyní věnovat zejména proto, že tyto principy nejenže podporují proces učení, ale také facilitují morální rozvoj učících se dospělých. Výzkum Lúqueze a Fernándeze (2001) ukázal, že mezi aplikací principů andragogického vzdělávání do výuky a procesem vyjasňování systému individuálních hodnot je významná korelace. Bylo pozorováno, že u studentů, kteří participovali na projektu zavádění andragogických principů do vysokoškolské výuky, došlo k vyjasňování hodnot osobních (sebeocení, seberealizace, odpovědnost), sociálních (spravedlnost, spolupráce, spoluúčast) a profesních (profesní růst, kultura učení, kreativita). Lze tedy říci, že samotná humanisticky založená andragogická praxe má etický potenciál. Zdrojem tohoto potenciálu je etický a filozofický personalismus, který andragogiku v době jejího vzniku ovlivnil prostřednictvím humanistické psychologie a který s ní zůstal spojen až do současnosti.

Etický a filozofický personalismus zdůrazňuje, že každý jedinec musí být chápán, bez ohledu na jeho utilitární přínos pro společnost, jako důstojná lidská bytost. Andragogický princip, který s předpokladem lidské důstojnosti souvisí, je princip **sebeřízení (autoregulace) při učení**. Ten vyžaduje uznat, že každá osoba je schopna řídit své vlastní učení a stanovovat si jeho cíle. Pokud každý z učících se rozvíjí a řídí vlastní učební procesy, není pouhým příjemcem informací, ale je schopen kritické analýzy všeho, co je součástí jeho životní situace, včetně hledání a přijímání konstruktivních řešení (Adam, 1987). Osoba, která řídí vlastní učení, také není závislá na hodnocení ze strany pedagoga, naopak je schopna analyzovat a hodnotit průběh vlastního učení. Pokud jde o facilitátora učení, jeho úkolem je vhodnými technikami posilovat a dynamizovat proces učení. Facilitátor jedná partnersky, aby vzbudil u účastníků odpovědnost, smysl pro sebekontrolu vlastního učení a pro osobní růst. Knowles (1972) připomíná, že pokud se dospělé osoby nacházejí v situacích, ve kterých jim není umožněno sebeřízení, jsou jejich vztahy kontaminovány resentimentem a odporem. Vztahy jsou v procesu učení dospělých osob mimořádně důležité. Založeny jsou na **principu horizontality**. Důslednou aplikací principu horizontality vzniká demokratický, nehierarchický vztahový systém. Ten učícím se poskytuje podpůrnou energii, aby se mohly nerušeně rozvíjet procesy skupinového i osobního učení. Vzájemný respekt a empatie, které díky principu horizontality vznikají, vytvářejí bezpečné prostředí, ve kterém lze svobodně myslet a experimentovat a kde se lidé nebrání konstruktivní kritice a sebekritice, protože ji nevnímají jako ohrožující.

Prostředí (Torres, et. al., 2000), které poskytuje emoční podporu ve prospěch spolupráce, tak brání vzniku „absurdní“ kompetitivnosti.

Lidé v průběhu svého vývoje uchovávají to, co pro ně má nějaký význam a co následně řídí jejich jednání. Jejich učení se proto uskutečňuje reflexí a konfrontací internalizovaných životních zkušeností. Tomu odpovídá další princip andragogického učení, **princip kontinuity zkušenosti**. Facilitátor učení dospělých musí být mimořádně citlivý na to, jakým způsobem mohou osobní zkušenosti a jejich individuální koncepty jedince animovat nebo inhibovat. A opět je i v tomto principu obsažen humanistický apel. Pokud jsou totiž zkušenosti jedince ignorovány, cítí se odmítnut a znehodnocen jako osoba (Knowles, 1972). V procesu učení je také klíčové hledání smyslu a významu zkušeností, jinými slovy, hledání odpovědí na obecné otázky po smyslu vlastní existence. Tato schopnost činí jedince bytostí hluboce spirituální, nezávisle na jeho vzdělání či sociálním postavení. Dostáváme proto k **principu synergie**. Synergie (Adam, 1984) je jednotka smyslu a účelu, která je úběžníkem všech lidských zájmů, zkušeností i schopností a umožňuje, aby vzdělávací akt získal lidskou šířku a hloubku. Synergie také souvisí s hledáním konsensu mezi lidmi, aby mohli převzít cíle a úkoly, které jsou ku prospěchu všech. Také tento sociální význam lidského učení umisťuje andragogickou praxi do horizontu etických otázek.

3.2.3 Je andragogická etická teorie nezbytná?

Pavlov a Schubert (2015), kteří podobně jako Jarvis (1983) a Savičevič (2012) upozorňují na nedostatečné zohlednění etických otázek ve vzdělávání dospělých, navrhuji za tímto účelem konstituovat andragogickou etiku jako vědu o andragogické morálce. Metodologicky tuto interdisciplinární vědu zakládají s odkazem na Luhmanna na reflexi andragogické morálky jako formy morální komunikace. Domníváme se, že taková etika nemá, jak tomu bylo např. v univerzalistických koncepcích morálky, dospět k univerzálně platným představám o dobru a zlu a ke konečnému vzorci mravního jednání. Jejím smyslem (Pavlov - Schubert, 2015) je reflektovat pozitivní a negativní důsledky, které ve vzdělávání dospělých přináší morální komunikace řízená představou binárního kódu dobrý/zlý. Nabízí se však otázka: Pokud je andragogická praxe humanistická ze samotné své podstaty, je vůbec konstituování andragogické etiky důležité? Zamysleme se nad argumenty, které by mohly potřebu konstituování andragogické etické teorie obhájit.

V první řadě jde zde nárok na vědeckou reflexivitu andragogické teorie. Teorie (Gargallo, 2002) je typ kritického, sebereflexivního a chápajícího myšlení, které zprostředkovává kontakt mezi vědou a její technologií. Každá edukační teorie má proto být schopna nejen objasňovat popisovat, vysvětlovat a interpretovat (dimenze teoreticko-vědecká), ale také transformovat pedagogický proces (dimenze normativně-technická). Teorie také umožňuje rozšířit horizont pochopení vlastní praxe a osvobodit jedince od závislosti na návycích a profesních rutinách. Konečně také umožňuje klást smysluplné výzkumné otázky a interpretovat výzkumné výsledky. To vše se děje, jak jsme ukázali, v rámci určitých ideových paradigmat a s oporou o nějaké hodnotové zakotvení. K pochopení skutečné podstaty (chcete-li pravdy) toho, co se v rámci andragogického působení děje, je tedy třeba určitých vodítek. Již od antiky taková vodítka pomáhají ujasňovat filozofické vědy, k nimž patří také etika.

Dalším důvodem je skutečnost, že v oblasti andragogického působení na sebe vzdělavatelé a vzdělavatelky dospělých berou morální a etickou odpovědnost. Etickou proto (Usher - Bryant, 1997), že každá mezilidská interakce je vždy řízena a hodnocena etickými kritérii, morální proto, že intencionalita procesů vzdělávání a učení ovlivňuje sociální a osobní život dospělých. To samozřejmě implikuje otázku odpovědnosti a svědomí. Andragogika je nejen technologií v řeckém smyslu *techné*, ale také uměním, *ars* (Knowles, 1984). Jde o činnost, která není řízena pouze rozumem, ale zapojují se do ní všechny lidské dimenze, včetně emocí a intuice. Jde tedy o činnost do značné míry tvůrčí. Můžeme proto říci, že významným zdrojem andragogické praxe jsou takové estetické principy, jako harmonie a krása. V této souvislosti se také ve vzdělávání dospělých vynořuje význam morálního vzoru, jehož nositelem je pedagog dospělých.

Konečně je zde také důvod profesní. V andragogickém působení jsou vzdělávání profesionálové a rozvíjeny jejich profesní kompetence. Jarvis (1983) identifikoval sedm oblastí ve vzdělávání profesionálů, které naléhavě vyžadují etickou reflexi. Patří k nim: profesionalismus jako ideologie závazku; vztah teorie, praxe a postojů v profesním vzdělávání; edukační procesy ve vazbě na dospělost a lidskost; vztah vzdělávání a svobody; profesní a osobnostní rozvoj v kontextu profesního vzdělávání; legitimita vzdělávání profesionálů a hodnota lidské bytosti. Jak ukazují některé studie, zavedení etického vzdělávání v uvedených či podobných oblastech do přípravy profesionálů může zlepšit senzibilitu, uvažování i souzení ohledně profesních etických dilemat a v přijímání rozhodnutí založených na etických principech (Weber, 2015; McWilliams & Nahavand,

2006). Položme však otázku: Pokud absentuje teoretický model andragogické etiky, lze vůbec přípravu eticky kompetentních andragogických profesionálů realizovat?

3.3 Několik slov na závěr

V humanistickém diskursu andragogiky zaznívá přes dva tisíce let stará aristotelské tradice, která upozorňuje na vnitřní touhu (*entelechie*) člověka hledat štěstí a na jeho rozumovou schopnost rozpoznat, co mu nejvíce prospívá. Toto hledání, jak ukázal v dávné minulosti Aristoteles, je součástí představ o dobrém životě. Je tedy založeno na otázce smyslu a opírá se o hodnoty, které jsou zakotveny v praxi lidské společnosti. Logicky vzniká otázka, jaké společenské podmínky dnes praxi dobrého života umožňují a jak ovlivňují koncepty vzdělávání a učení dospělých. Zatímco např. v řadě latinskoamerických zemí je v andragogice stále živé modernizační a emancipační úsilí o dosažení demokratického světa a spravedlivější společnosti, v USA a v evropských zemích lze za centrální andragogické paradigma považovat pragmatický idealismus, který dokáže dobře prosperovat i v časech neoliberální ekonomiky. Vzniká riziko, že andragogika bude chápána pouze jako technologie učení a zůstane slepá vůči instrumentálnímu zacházení s lidskými bytostmi ve prospěch dosažení takových cílů, jako je zaměstnatelnost a zisk. Kolonizace vzdělávání dospělých ekonomickými imperativy se dostává se do ostrého protikladu s představou, že také ekonomika má být fundována eticky (Küng, 2000). Je tedy třeba vracet se ke všem významům, které souvisejí s andragogickým působením, a nahlížet je z hlediska jejich etického rozměru.

Jak připomněla Pešková (2004), každé výchovné působení jako vědomý akt se vždy zakládá na určitém filozofickém pojetí předpokladů lidského zakoušení světa. Konstituování andragogické etické teorie tedy také může přispět k ospravedlnění a legitimizaci andragogické praxe v určitém dějinném momentu. To je obzvláště důležité proto, aby se úzce chápáný andragogický humanismus nestal součástí eticky a hodnotově vyprázdněného diskursu. Je tedy třeba znovu se vrátit k axiologickým základům andragogiky. García (2017) navrhuje, aby andragogická axiologie byla budována na třech pilířích – rovnosti, etických hodnotách a společnosti. Rovnosti se dosahuje prostřednictvím tolerance a spravedlnosti. Hodnot lze dosahovat tím, že budou lidé vzdělávání s respektem k morálním principům. Trénink pro společnost vyžaduje důstojné chování, to je dosažitelné splněním požadavků úcty, komunikace, bratrství, poctivosti, soucitu, míru a lásky. Blíží se tak ke stanovisku Jarvisovu (2007), který za centrální

univerzální etický princip považuje (podobně jako např. Lévinas) starost o druhé, která zároveň vychází vstříc lidské touze učit se ve společnosti druhých. Jde tedy o andragogiku, která jde proti merkantilismu ve vzdělávání dospělých, jež vidí jedince jako nástroj trhu, zdroj produkce, nikoli jako důstojný subjekt. Brát jedince jako důstojnou lidskou bytost znamená nejen umožnit, aby učící se lidé mohli svobodně reflektovat svou zkušenost a vycházet z ní jako ze zdroje svého učení, ale také aby mohli komunikovat ohledně vytvoření vlastních principů a norem, které by jim umožnily orientovat se v případě konfliktů hodnot. I to je důvod, proč je třeba nevzdělávat dospělé lidi pouze v technických znalostech a dovednostech a vytvořit v andragogice příležitost pro etickou reflexi.

4 ANDRAGOGICKÁ ETIKA Z POHLEDU TEORIÍ PROFESÍ A ORGANIZACE

Beze sporu jsou hodnoty součástí myšlení o vzdělávání a vzdělávací praxe. To se týká cílů, obsahů, osobnosti vzdělavatele, edukativního jednání a jeho institucionálního rámce. Etické otázky jsou tedy nedílnou součástí pedagogických a andragogických koncepcí, mnohdy jsou etika a étos považovány za strukturující elementy oboru a praxe (Beneš, 2016). Nutno dodat, že pokusy o vytvoření andragogické etiky jsou ve větší míře dílem posledního období. Např. 4. vydání německého monumentálního díla *Encyklopedie vzdělávání dospělých/dalšího vzdělávání* z roku 2010, které má v tištěné podobě více než 1100 stran (normostran zaručeně několik tisíc), se andragogické etice nevěnuje (Tippelt - Hippel, 2010).

V andragogice se obecně považuje profese za místo, ve kterém kulminují otázky andragogické etiky (Fuhr, 2011, s. 505; Schwendemann, 2018, s. 68).¹³ Proto se budeme nejprve této problematice věnovat. Abychom znázornili problémy pokusů o andragogickou etiku, představíme nejprve etické koncepce sociální práce. Sociální práci je obecně přisuzována možnost získat status profese ve větší míře než andragogickým povoláním. Navíc se sociální práce zaměstnává etickými problémy již poměrně dlouhou dobu a dosažené výsledky jsou označovány jako celkově přesvědčivé a oproti andragogice pokročilé (Bernhardsson - Fuhr, 2014, s. 41). Jako příklad použijeme profesní etiku Německého profesního svazu pro sociální práci (DBSH e.V.), který sdružuje asi 6000 členů, sociálních pracovníků a sociálních pedagogů,¹⁴ a má zároveň i status odborové organizace. Podle předsedy a místopředsedkyně tohoto svazu tvoří profesní etika jádro profese (Leinebach - Stark Angermeier, 2015). Profesní etika, kterou svaz vytváří, rozlišuje etiku jako vědu, etiku sociální práce a profesní etiku sociální práce. Etika se zaměřuje na možnosti dobrého života, tedy individuálního štěstí, a správného jednání, to vše v rámci společenského spoluzití a všelidské vzájemnosti. Obecná etika

¹³ Již v českém povolání, v německém *Beruf* nebo v anglickém *calling* je **poslání** obsaženo. Latinské *professio* má význam: povolání, řemeslo, živnost, především veřejně ohlášená; vyznání, především veřejně učiněné; řeholní slib.

¹⁴ V Německu se na akademické úrovni vedou obdobné diskuze o vztahu sociální práce a sociální pedagogiky jako u nás. Fakticky ovšem došlo k jejich integraci v obor Sociální práce, německy *Soziale Arbeit*. Ta sdružuje dřívější obory sociální práce – *Sozialarbeit* a sociální pedagogika (*Sozialpädagogik*). *Soziale Arbeit* = *Sozialarbeit* + *Sozialpädagogik*. Tento obor je samozřejmě orientován nejen na děti a mládež, ale i na dospělé. Zastánci samostatné sociální andragogiky by se měli nad tímto řešením zamyslet.

musí akceptovat pluralitu hodnot v dnešní společnosti, vlastně lze v etických otázkách dosáhnout nejvýše nějakého konsenzu. Etika sociální práce cílí na vytváření tohoto konsenzu. Má s obecnou etikou společné cíle – dobrý život a správné jednání, ale fokusuje pohled na profesní povinnost. Akceptace obecné etiky je záležitost lepších argumentů, profesní etika formuluje centrální nároky na jednání, legitimuje ho a určuje základní linii. To znamená: **„Bez zohlednění těchto etických ustanovení se žádná sociální práce neuskutečňuje“** (Berufsethik des DBSH, 2014, s. 11). Etika sociální práce není ještě profesní etikou. Ta reguluje každodenní jednání tím, že vzorově kontexty jednání spojuje s etickými zásadami. (Např.: *„Příslušníci profese získávají neustále aktuální odborné, vědecké a metodické znalosti a podílí se na jejich výzkumu a dalším rozvoji.“* – Berufsethik des DBSH, 2014, s. 33.)

Východisky pro tvorbu profesní etiky jsou pak:

1. vývoj a současná diskuze o hodnotách (v etice, filozofii a v sociálních vědách)
2. aktuální společenský diskurs
3. empiricky zjištěné potřeby praxe

Přitom se zohledňují také:

4. role odborných kompetencí a příklady úspěšné praxe
5. dosah a vliv normativně zaměřeného jednání v sociální práci

Profesní etika se orientuje na hodnoty jako autonomie klientů, personalita, spravedlnost, solidarita, participace, tolerance, uznání mnohosti a diverzity, zamezení diskriminace, zodpovědnost, subsidiarita, ale i efektivita jednání a ekonomické využívání prostředků.

Jako funkci profesní etiky se uvádí především legitimizace vůči veřejnosti, politice, zaměstnavatelům a poskytovatelům finančních prostředků. Přitom jde o to, vymezit možnosti, ale i hranice sociální práce. To má sloužit k odvrácení nároků, které sociální práce nemůže splnit, nebo které by považovala za neetické. Etikou se upevňuje autonomie profese, profesní identita a rozvoj samosprávy. Ve vztahu k adresátům se prezentuje základní orientace činnosti, na kterou se klienti mohou spolehnout. Profesní etika má také sloužit jako základ při různých právních sporech, např. v případě náhrady škody, pracovněprávních záležitostech nebo při trestních oznámeních (Berufsethik des DBSH, 2014, s. 41).

Není možné a nutné pokračovat v představování tohoto komplexního a inspirativního textu. Důležité v našich úvahách jsou ještě dva následující body. V pasáži Obecné principy profesního jednání stojí: „*příslušníci profese musí absolvovat vědecké studium oboru sociální práce*“ (Berufsethik des DBSH, 2014, s. 33).

Dále je zde požadavek, že ve všech typech organizací, jedno kdo je jejich zřizovatelem a na co se orientují, a ve všech možných polích působnosti musí mít profesní etika přednost před zájmy těchto organizací (Berufsethik des DBSH, 2014, s. 14).

Situace v oblasti andragogické etiky je odlišná. Andragogové nemají tak silné profesní zastoupení jako sociální pracovníci. National Association of Social Workers v USA má např. asi 150.000 členů. Námi jako příklad uvedený německý svaz má navíc status odborů, podílí se tedy na vyjednávání tarifních mezd a disponuje politickým vlivem v rámci tripartity.

Profesní etika slouží mimo jiné k získání licence vykonávat určité povolání, nebo, jak říká Max Weber, k patentu na povolání, tedy k monopolu toto povolání vykonávat. Boj o profesní status je bojem o moc a privilegia, o výlučnost a o regulaci přístupu k povolání. „*A profession is not an occupation, but a means of controlling an occupation*“ (Johnson, 1972, s. 45). U klasických profesí uděluje licenci stát¹⁵. Tam, kde je státní zájem, je i snaha oblast činnosti regulovat. Proto je profesionalizace učitelských povolání, ale i sociální práce nebo u nelékařského zdravotnického personálu daleko pokročilejší než v případě andragogických profesí. Stát tuto oblast z velké části nefinancuje a proto ani nemá potřebu ji regulovat, profesionalizovat a normovat. Nutno dodat, že udělování státní licence pro určitá povolání vede k byrokratizaci a omezuje deklarovanou profesní autonomii a seberegulaci.¹⁶ Navíc si musíme uvědomit, že státní zásahy v oblasti vzdělávání dospělých byly historicky vzato nesený s nelibostí. A i dnes je v privátní sféře zřejmý odpor proti přílišné regulaci, i když finanční podporu, ve formě např. ESF, podniky vítají. Naprosto legitimní je i otázka, kterou oblast by měl stát regulovat. Andragogická povolání se realizují v různých oblastech a činnostech (podrobněji Beneš, 2018).

¹⁵ Licenci používáme v tomto významu: „*A permit from an authority to own or use something, do a particular thing, or carry on a trade*“ (srovnej licence).

¹⁶ Tím nechceme tvrdit, že musí jít vždy o licenci udělovanou státem.

Z pohledu teorie systémů, jak ji rozvinul především Luhmann, nelze o vzdělávání dospělých mluvit jako o v důsledku diferenciacie společnosti vzniklém autopoietickém systému, který reprodukuje sám sebe, to již proto, že velká část vzdělávání dospělých je součástí jiných systémů, např. v případě podnikového vzdělávání.¹⁷ Na rozdíl od klasických profesí, např. právních nebo lékařských, se činnost nevztahuje na celou společnost, ale jen na určité výseky společnosti. Ze sociologického pohledu je také nutné zohlednit, že stupeň institucionalizace různých součástí vzdělávání dospělých je nestejný, přičemž větší úroveň institucionalizace spíše umožňuje procesy formalizovat a podřídit regulaci. Zde má vliv i zrovnoprávnění informálního učení s formálním a neformálním vzděláváním. Andragogická praxe je tedy heterogenní, což vede i k tomu, že sebepojetí organizací a aktérů v této oblasti činných není a nemůže být stejné. Tím pádem ani etický kodex, který by byl závazný pro všechny v oblasti pracující a pro všechny organizace (tak např. Schwendemann, 2018; Fuhr, 2011, s. 513; Gorden - Sork, 2011, s. 94). Což neznamená, že jednotlivé organizace etické kodexy nemohou mít. V německých mluvících zemích existující kodexy představují Bernhardson a Fuhr (2014). Přehled o etických kodexech v USA a Kanadě je obsažen u Fuhr (2011) nebo Gordena a Sorka (2011).¹⁸

Nějakou hodnotovou orientaci mají všechny organizace vzdělávání dospělých. Ta ovlivňuje výběr zaměstnanců. Zajímavá zjištění o kritériích výběrů spolupracovníků obsahuje materiál, který předložil Německý institut pro vzdělávání dospělých a Spolkový institut pro odborné vzdělávání (Ambos – Koscheck - Martin, 2015). Provedený průzkum se týkal všech organizací působících v oblasti vzdělávání dospělých. Zařízení byla členěna podle způsobu financování (převážně: z poplatků účastníků; podniky; úřady práce; z prostředků komun, spolkových zemí, Spolkové republiky, EU) a typu (organizace: privátní komerční; privátní veřejně prospěšné; lidové vysoké školy; odborné školy; vysoké školy; zařízení církve, odborů, politických stran, spolků a nadací). Jako hlavní kritérium pro přijetí se umístily sociální kompetence, které považuje za velmi důležité 57,3% všech organizací, jako důležité 40,5%. Na druhém místě se jedná

¹⁷ Teorie systémů je pro andragogiku inspirativní. Jako sociologická teorie se ovšem andragogickou problematikou nezabývá a nezohledňuje andragogické cíle a otázky. V systémovém pojetí nezprostředkovává vzdělávací systém žádné hodnoty, např. vzdělanost nebo rozvoj osobnosti, ale podílí se na „kariéře“ jednotlivce tím, že selektuje lepší a horší. Zaměřuje se na makrosociologicky pojatý celospolečenský systém „výchova“, vzdělávání dospělých u Luhmanna jako subsystém systému „výchova“ zohledněno není.

¹⁸ Organizace si vytváří vlastní profesní kodexy, často za pomoci odborníků z různých oblastí, např. německé Fórum hodnotová orientace v dalším vzdělávání využívalo členské vzdělávací organizace, ale i právníky, teology a politiky (srovnej Berufskodex für die Weiterbildung).

o loajalitu k zaměstnavateli (47,1 a 45,2%) a na třetím o převzetí základních hodnot zaměstnavatele (43,3 a 45,2%). Zaměstnavatelé, ne etický kodex, určují, jaké hodnoty se mají realizovat. Nějaké vlastní základní andragogické postoje se od uchazečů neočekávají (toto kritériu zaujalo 15. místo). Zde je zabudován potencionální konflikt mezi hodnotami zaměstnavatele a profesní etikou.¹⁹ A ani požadavek většiny etických kodexů, totiž, že zástupce profese má mít formální andragogickou kvalifikaci a zúčastňovat se dalšího vzdělávání, nestojí u zaměstnavatelů v popředí (9. a 16. místo). (Ambos – Koscheck - Martin, 2015, s. 11, 15)

Jako předpoklady tvorby etického kodexu jsou uváděny:

- diskurs všech zúčastněných, organizací, pracujících v oblasti, ale i odběratelů, politiky, církví, odborů, účastníků (jak je zřejmé z předchozího odstavce a jak ukážeme ještě níže, není takový postup samozřejmý)
- solidní empirické poznatky o roli hodnot v andragogické praxi

Na rozdíl od sociální práce, kde diskuze probíhá již několik desetiletí, nevytvořila andragogika ještě potřebnou infrastrukturu ve formě konferencí, workshopů, diskusních fór, časopisů, učebnic. Neexistují ani teoretické návrhy, jak tuto problematiku zpracovat (Bernhardson - Fuhr, 2014, s. 41).

Empiricky ověřené vědění o etických problémech vzdělávání dospělých v podstatě neexistuje. Není známo, které etické otázky, problémy a dilemata ve kterých konkrétních andragogických situacích vznikají. To platí jak pro německy mluvící země, tak i pro USA a Kanadu (např. Fuhr, 2011, s. 51; Gordon - Sork, 2011, s. 94). Jedná o situaci, na kterou obecně upozorňoval Luhmann (1990, s. 10): „*Jak může etika posuzovat záležitosti společnosti, když ji nezná.*“ Andragogika postrádá solidního vědění o institucionálních rámcových podmínkách andragogického jednání a jeho reálných dopadů. Takto vzato je dost dobře možné, že některé skupiny aktérů, nebo jejich většina, žádné etické problémy ve vlastní činnosti nepocítují. Také není známo, jak skutečně působí regulační funkce kodexu či jaké jsou možnosti a hranice kodex andragogům zprostředkovat.

¹⁹ Konfliktů může být samozřejmě více. Na úrovni organizace jde o konflikt mezi vlastní sebedeklarovanou úlohou sloužit klientům a nutností ekonomické efektivity a eficiency, to platí nejenom pro komerční organizace. Kalkulovat musí všechny organizace. Z pohledu zaměstnance jde o konflikt mezi snahou o řešení problémů klienta a více či méně byrokratickými pravidly organizace nebo o konflikt mezi službou klientům a nutností zajistit vlastní materiální gratifikaci.

Proto se nelze divit názoru, že při dnešním stavu poznání čas na tvorbu andragogické etiky ještě nenastal (Bernhardson - Fuhr, 2014, s. 41). Někteří autoři považují etický kodex za zbytečný, protože právní úpravy a směrnice jednotlivých organizací jsou postačující (srovnej např. Brandt, 2016a). Jak ale ukazují výzkumy z USA a z Kanady, většina v oblasti pracujících by si etické kodexy přála (Fuhr, 2011, s. 512-513).

Hodnoty pronikají do andragogického diskurzu i jinou cestou než přes řešení etických otázek. Hodnotový rozměr má v dnešní době intenzivně probíhající diskuze o kvalitě v dalším vzdělávání a především o andragogických kompetencích. I když koncepce kompetencí nebyla vždy vědami o výchově přijata příznivě (Beneš, 2011), nemůže se jí andragogika vyhnout. Pojetí kompetencí v evropských dokumentech a Evropský kvalifikační rámec se nedají ignorovat, naopak slouží některým organizacím k vytváření kompetenčních profilů a k certifikaci andragogů. Přitom kompetence se vztahují vždy i na osobnostní charakteristiky, mají tedy profesní etice blízko, i když argumentační linie k jejich zdůvodnění probíhají jinak.

Nejen etický kodex dělá profesy. Všechny teorie profese jsou si zajedno v tom, že profese se musí opírat o vlastní vědní obor a že pracující v profesy musí v něm vědeckou přípravu absolvovat. Pro sociální práci to v podstatě platí. Většina pracujících ve vzdělávání dospělých ovšem andragogiku nestudovala a ani perspektivně se nedá očekávat, že by tomu nastalo.²⁰

Snahu o vytvoření profesní etiky vysvětlují i teorie organizace, především institucionální (např. Scott, Mayer, Rowan, DiMaggio, Powell). Institucionální teorie vychází z toho, že organizace se rozvíjí pod tlakem okolí. Jak je organizace okolím vnímána rozhoduje o její legitimitě a o zdrojích, které může získat. Existují různé typy organizací. Jedny se mohou opírat o jednoznačné technologie, např. výrobní podniky. Ty se hodnotí podle efektivity a eficeince vynaložených prostředků, pozice na trhu, dosažených předvídatelných a pravidelných výsledků. Ovšem ne všechny organizace se mohou o jednoznačné technologické postupy opírat (Beneš, 2003, s. 144-146).

Podstatné je, nakolik je standardizovaný proces transformace (přetváření, produkce) a nakolik je standardizovaný *input* a *output*. Protože výchova a vzdělávání pracují s reagujícím a aktivním „objektem“, může se jednat nejvýše o *intensive technology* (Thompson), technologii náročnou na práci expertů a profesionálů. V jazyce

²⁰Kromě toho se ani ve studiu andragogiky etickým otázkám mnoho prostoru nenabízí, spíše naopak.

Luhmanna (1987) vyjádřeno není učící se triviální stroj (na což upozorňoval již Sokrates). Triviální stroj díky svým vnitřním pravidlům (programu) při stanovených vstupech produkuje předvídatelné výsledky. Určitý *input* zajišťuje tedy určitý *output*. Učící se jako netriviální stroj disponuje vlastním „já“, rozvinutém v důsledku svého veškerého, nejen pedagogicky řízeného učení a vlivu okolí. Určitý *input* nezaručuje určitý *output*, program se uskutečňuje v interakci programu a „já“. Výsledky jsou pak méně vypočitatelné a měřitelné.

Proto mluví Luhmann a Schorr (1982) o strukturálně ukotveném technologickém deficitu pedagogiky. Lidé pochopitelně chtějí jednat racionálně a vytvářejí si **plány kausality**, tedy příčinných souvislostí. Ty jsou ovšem vždy „nesprávné“ („nevědecké“), i když někdy funkční a úspěšné. Proto mluví Luhmann, s ironií jemu vlastní, o technologické náhražce technologie (*Technologie ersatz technologie*). Dalším důležitým poznatkem je rozlišení kauzálních plánů jednajících a plánů pozorovatelů. Jednajícími jsou vzdělavatelé, pozorovatele tvoří „establishment“, vzdělávací administrativa a politika, výzkum a věda, vedení organizací. Plány kausality, označované jako technologie, vytváří establishment.

Teorie organizací ukazují, že chybějící technologie zapříčiňuje obrat diskuze k vyvyšování ušlechtilých cílů, k etické nadřazenosti vlastního jednání apod.

Představy o hranicích technologie vzdělávání důrazně upozorňují na hranice výchovného působení. Zprostředkovat andragogům během přípravy na povolání nebo v dalším vzdělávání určité znalosti, natožpak hodnoty, není samozřejmé.²¹ V SRN probíhá rozsáhlý dlouhodobý výzkumný projekt „Práce a vzdělávání“, na kterém se podílejí čtyři univerzity, i technické. Jeden z dílčích výsledků se dá shrnout takto: v pedagogické diskusi a v pedagogickém výzkumu rozšířené mínění, že lze oddělovat neutrálně pojaté zprostředkování odborných kompetencí od zprostředkování morálních kompetencí a normativních orientací, není udržitelné. Tím by se totiž separovalo formování profesních hodnot od reálných pracovních procesů. **Rozvoj profesní etiky je možný jen jako součást rozvoje profesních kompetencí a vytváření profesní identity** (Ambos – Koscheck - Martin, 2015). Rozšířená představa, že „*ke kompetencím k jednání*

²¹A samozřejmě jsou dotknuty otázky etické výchovy účastníků, což ovšem není předmětem úvah tohoto textu. Výslovně na zprostředkování hodnot je orientována jen menší část vzdělávání dospělých, např. konfesně vázaného, politického, odborářského, ale i ekologického nebo na genderové otázky orientovaného. Samozřejmě i podnikové vzdělávání chce určité kompetence, tedy i normy chování, zprostředkovat.

patří i hodnotové orientace (beliefs), které jsou formovány pomocí etického rámce“ (Schumacher, 2014, s. 3), je zřejmě nepodložená.

Zde jde o prastarou otázku, jak někoho něco naučit, nebo jak se někdo něco naučí. *"For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them."* tvrdil již Aristoteles (Aristotle's Nichomachean Ethics, Book II, s. 23).²² Aristotelés rozlišuje dva druhy zdatnosti, teoretickou a praktickou. Proto se také učíme např. matematiku a geometrii jinak než hrát na hudební nástroj, lékařské umění nebo právě umění vychovávat. *„Etický úsudek není vědecké poznání“* (Aristoteles, 1975, s. 165). Hodnoty si andragog utváří při výkonu činností, řešením problémů s ní spojených a v komunikaci o těchto profesních výzvěch spíše než studiem etických kodexů.

Pavlov a Schubert (2015 s. 23) při jejich pokusu vytvořit konceptuální rámec andragogické etiky vychází z prací Luhmanna, který zamítá možnost vědeckého zdůvodnění hodnot. To samo o sobě není žádný nový poznatek. V pozitivistickém programu můžeme o hodnotách a normách do určité míry racionálně diskutovat (metaetická rovina), nemůžeme je ale v žádném případě empiricky zdůvodněně stanovit. *„Empirická věda nemůže nikoho poučit, co má dělat, ale jenom o tom, co dělat může, a – případně – co chce“*, říká Max Weber v roce 1904 (Weber, 1969, s. 49).

Při uznání tohoto nemůžeme žádné etice, ani andragogické, smysluplně mluvit. A vytvářet vědou argumentativně podložené etické kodexy. Ovšem ve společnosti hodnoty a normy existují, i když v pluralistické společnosti žádná shoda o hodnotách neexistuje a existovat nemůže. V některých oblastech je účelné o určitou hodnotovou shodu usilovat. To platí i pro profese. Pavlov a Schubert, v souladu s Luhmannem, odmítají možnost konsensuální, v rámci komunikace vzniklé obecně platné etiky (2015, s. 23). S tím se dá jen souhlasit. Ovšem když nemůžeme zdůvodnit etiku vědecky, jiná cesta než snaha o konsenzus není. A v případě profesních etik se to i děje. Všechny pokusy o vytváření profesní etiky vyzdvihují nutnost účasti všech zúčastněných na tvorbě etických kodexů. Tím má vzniknout shoda, která je brána jako předpoklad toho, že etický kodex bude pro všechny akceptovatelný. Jak již bylo řečeno, nemůžeme naivně očekávat, že tato komunikace není zatížená mocenskými vztahy. Establishment rozhoduje o konečné platnosti požadovaných hodnot a norem (otázka kauzálních plánů).

²² České překlady této věty se různí. Zde český Křížův překlad z roku 1937: *„Neboť máme-li se něčemu naučiti, co máme konati, naučíme se tomu tím, že to konáme“* – Aristotelés, 1937, s. 27).

Obrátme se k problému funkce etiky. Pavlov a Schubert (2015, s. 23), opět v souladu s Luhmannem, vyzdvihují skutečnost, že funkční systémy moderní společnosti nejsou řízeny hodnotami nebo morálkou. Skutečně tvrdí Luhmann (1988), že od konce 18. století došlo k odpojení funkčních systémů diferencujících se společnosti od morálky. Autonomii jednotlivých systémů nezajišťuje morálka (hodnoty), ale jejich specifický binární kód. Morálka a její reflexe v etice tedy nepřispívají k autonomii a fungování systémů. Naopak. Morální komunikace se pohybuje na hranici sporu. Protože se morální otázky nedají racionálně rozhodnout, vnášejí aktéři do morální komunikace vlastní sebeúctu, což lehce vede k nadměrnému angažmá a k použití jiných než komunikativních prostředků. Morální otázky jsou dnes zprivatizované a zvládají se pomocí práva (Luhmann, 1988, s. 6-7).

Úsilí o kodifikaci andragogické etiky je naprosto pochopitelné. Je spojeno ale s mnoha problémy. K těm patří:

- Heterogenita andragogických povolání a s tím spojená různorodost hodnotových orientací.
- Andragogická povolání nepatří k povoláním regulovaným, profesní příprava neslouží k tvorbě jednotného pohledu na problematiku.
- Slabé angažmá státu a tím spojená absence snahy o regulaci.
- Neexistence silného profesního zastoupení.
- Chybějící empiricky ověřené poznatky o tom, jak se profesní hodnoty vytvářejí, jaké etické problémy v oblasti skutečně existují, jak jsou etické kodexy reálně akceptovatelné, platné, účinné a vymahatelné.

Zprostředkování filozofického a etického povědomí, a vlastně vůbec ovlivňování ve smyslu poučení, samo o sobě určitě účinné není.

Na závěr ještě jedna poznámka. Představená koncepce profesní etiky sociální práce vychází mimo jiné i z aktuálního celospolečenského diskursu. Ptá se tedy také, kam společnost směřuje a zda k tomu nejsou nějaké alternativy a jakou roli v těchto společenských podmínkách hraje sociální práce. Takováto diskuze v oblasti andragogiky v ČR i SR chybí. Čemu vlastně slouží vzdělávání dospělých? Pouze k funkcionálnímu přizpůsobování pracovní síly k měnícím se podmínkám práce, jak to vyžaduje OECD. Jen k produkci testovatelných kompetencí, jak to proklamuje vzdělávací politika EU? K prosazování individuálních zájmů bez ohledu na ostatní? K sběratelství certifikátů?

Nebo jde o udržitelný rozvoj, genderovou vyváženost, sociální spravedlnost, multikulturalismus, neutilitaristický rozvoj osobnosti, hledání nových metafyzických hodnot, postmoderní nezávaznost? Bez ujasnění vlastní pozice je andragogika v nebezpečí, eticky zaštitit realizaci heteronomních cílů. V tomto případě je potřeba rozhodnutí, které hodnoty chci v životě společnosti zastupovat. A k tomuto rozhodování profesní etika nestačí.

5 ANDRAGOGICKO-ETICKÉ ASPEKTY V PRAXI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Učiteľstvo a ostatné pedagogické či andragogické profesie patria k tým druhom povolání, v ktorých sa vo vysokej miere rozhoduje o veciach človeka a udržaní ľudskej dôstojnosti. Je preto zarážajúcou skutočnosťou absencia etických úvah vo vzdelávaní dospelých v zahraničnom ale i v domácom priestore. Siegel (2000) poukazuje na to, že v 90-tych rokoch rad autorov hanobil fakt, že v literatúre vzdelávania dospelých sa málo riešia etické otázky, a konkrétne, ako sa etické úvahy vzťahujú k oblasti vzdelávania dospelých a jej praxi. V zahraničí bola táto téma dlhé roky považovaná za oblasť, ktorá vyvolala aj značnú debatu o potrebe a vhodnosti vytvorenia univerzálneho etického kódexu pre vzdelávateľov dospelých.

Ako uvádzajú Ianinska a Garcia (2006), že vzdelávanie dospelých má aj morálny rozmer je zrejmé aj z úsilia rôznych skupín v USA vypracovať etické smernice pre prax, napr. The Coalition of Adult Education Organizations (1993), Michigan Adult and Community Educators (1994), the Association for Adult and Continuing Education (Lawler, 2000) a the Academy of Human Resource Development (1999). Už len existencia týchto snáh je silným nepriamym ukazovateľom toho, že sa vzdelávatelia dospelých v praxi stretávajú s nepríjemnými etickými otázkami a hľadajú pomoc ako ich riešiť.

Na rozdiel od ostatných oblastí so silnou orientáciou na služby, vzdelávanie dospelých len nedávno začalo uvažovať o úlohe etiky a jej vzťahu k praxi. Na túto skutočnosť poukazuje aj nasledujúce tvrdenie Pavlova a Schuberta (2016, s.8): „súčasná andragogická teória obsahuje len parciálne výsledky výskumov o aplikovaní etických teórií, konceptov, modelov vo vzdelávaní dospelých vo všeobecnosti a osobitne v aplikovaných disciplínach andragogiky (profesijná, sociálna a kultúrno – osvetová andragogika)“. Autori (2016, s. 9) ďalej poznamenávajú, že túto situáciu považujú dokonca za opovážlivú a konštatujú: „ak etiku chápeme ako reflexívnu teóriu morálky potom je absencia etických reflexií v andragogike opovážlivá najmä preto, že morálne rozhodnutia sú bežnou súčasťou teórie a praxe výchovy a vzdelávania dospelých“.

Vychádzame z tézy, že komplexný rozvoj dospelého človeka a jeho utváranie vo formálnych aj informálnych vzdelávacích aktivitách má obsahovať všetky komponenty známej triády rozvoja (kognitívne, psychomotorické i afektívne). Na základe

toho poukazujeme na podľa nás málo andragogicky spracovanú problematiku, ktorá úzko súvisí s kurikulumom vo vzdelávaní dospelých – axiologické aspekty v cieľoch programov vzdelávania dospelých a následne z toho vyplývajúce etické kompetencie lektora a ich podiel v národnom a európskom meradle. Na otázku, či sú etické kompetencie lektora v praxi naplnené a na akej úrovni, nám môže slúžiť prezentovaný štruktúrovaný andragogický pozorovací systém.

5.1 Analýza axiologických aspektov v cieľoch programov vzdelávania dospelých

V súvislosti s otázkami formálneho, neformálneho aj informálneho učenia dospelých rezonuje potreba komplexného prístupu zahŕňajúca rozvoj nielen kognitívnych, ale aj nekognitívnych zložiek ich osobnosti. Vzdelávanie dospelých v biodromálnej perspektíve má v sebe organicky na všetkých úrovniach kurikula zahŕňať aj otázky ich socio-afektívneho rozvoja v rôznorodých podmienkach a kontextoch organizovaného funkcionálneho i intencionálneho vzdelávania a učenia. Komplexný rozvoj osobnosti dospelých andragogickými nástrojmi (výchovou, vzdelávaním a poradenstvom) má potenciál za podmienky, že komponenty kurikula obsahujú aj náležité presahy do oblasti etiky.

Cielená vzdelávacia činnosť, prináša nové vedomosti, zručnosti a postoje. Je veľmi dôležité venovať pozornosť cieľom vzdelávacieho programu a najmä zamyslieť sa nad tým, akú oblasť (doménu) chceme u učiacich sa dospelých zasiahnuť. Je preto nevyhnutné jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa vzdelávanej osoby, ktorý má dosiahnuť na konci vzdelávacej činnosti. Určenie cieľov vzdelávania podľa psychických procesov, to znamená akú stránku osobnosti chceme formovať je dôležité aj z hľadiska obsahu vzdelávacieho programu.

Uvádzame tri oblasti (domény) cieľov vzdelávania, z ktorých vychádzajú aj jednotlivé taxonómie. Podľa Tureka (1990) sú to nasledujúce oblasti:

- poznávacie (kognitívne) – zahrňujúce oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností (vnímanie, pamäť, myslenie a tvorivosť);
- postojové (afektívne) – zahrňujú citovú oblasť, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností;
- výcvikové (psychomotorické) – zahrňujú oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov. Sú hlavnou náplňou praktických činností.

Pri tvorbe vzdelávacieho programu by mal žiadateľ pripraviť obsah vzdelávacieho programu na základe určenia cieľov vzdelávania a úrovne učenia (obtiažnosti). Pomôže to definovať a pochopiť ciele, kvalitu a výsledky vzdelávacieho programu, na ktorý sa žiada akreditácia. Pri formulácii cieľov je možné výkon účastníka opísať tzv. aktívnymi slovesami, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť.

Je potrebné osvojiť si a efektívne projektovať ciele výučby a to najmä v doméne afektívnej, ktorá ako sme zistili na základe sondy do etických aspektov programov vzdelávania dospelých, je v súčasnosti stále v úzadí.

Predmetom nášho záujmu boli aktivity (programy) formálneho vzdelávania dospelých v Slovenskej republike. Na Slovensku programy akreditované MŠVVaŠ podliehajú akreditačným procedúram, ktoré regulujú ich formálny obsah. Vlastné akreditačné procedúry neboli predmetom analýzy, aj keď by bolo zrejme nevyhnutné zosúladiť ich s najnovšími poznatkami andragogickej vedy o procesoch učenia a vzdelávania dospelých a projektovaní vzdelávacích programov.

Analýze sme podrobili akreditované vzdelávacie programy zaregistrované na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Ich počet podľa krajov SR je uvedený v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Počet akreditovaných vzdelávacích programov podľa krajov v SR

Kraj	Počet akreditovaných vzdelávacích programov
Bratislavský	1491
Banskobystrický	283
Košický	498
Nitriansky	501
Prešovský	192
Trenčiansky	255
Trnavský	172
Žilinský	497
	3889

Zdroj: spracované podľa - Informačný systém ďalšieho vzdelávania, údaje k 30. 12. 2017

Z výsledkov analýzy sme zistili, že ciele vzdelávacích programov sa zameriavajú najmä na rozvoj kognitívnej, sčasti výkonovej, no najmenej afektívnej oblasti učiaceho sa dospelého. Je to zarážajúci fakt, pretože eticky ukotvené ciele chýbajú aj v programoch

so silnou orientáciou na človeka (zákazníka). Najčastejšie vzdelávacie programy, v ktorých sú ukotvené ciele rozvíjajúce afektívnu oblasť, uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Afektívne ciele, najčastejšie formulované v konkrétnych akreditovaných vzdelávacích programoch

Názov vzdelávacieho programu	Afektívne ciele
Supervízia v pomáhajúcich profesiách	▪ Empaticky pochopiť a akceptovať supervidovaného poradcu
Rozvoj a riadenie ľudských zdrojov	▪ Účinne komunikovať a spolupracovať s ostatnými manažérmi
Resocializačná starostlivosť o osoby so závislosťou	▪ Spolupracovať v interdisciplinárnom tíme odborníkov
Terénna sociálna práca a streetwork	▪ Efektívne komunikovať a podporovať rozvoj ľudského potenciálu klientov
Predajné procesy a psychológia predaja	▪ Prispôbiť svoje individuálne správanie klientovi
Sprievodca cestovného ruchu	▪ Dbat' na bezpečnosť všetkých účastníkov ▪ Prevziať zodpovednosť za kvalitu svojej práce
Mediátor	▪ Predchádzať a vyvarovať sa chybám, ktoré by mohli pokaziť snahy o dosiahnutie dohody
Manažér ďalšieho vzdelávania	▪ Prijímať zodpovednosť za svoj rozvoj
Hostinský	▪ Kultivovane sa správať a komunikovať so zákazníkom
Kaderníčka	▪ Prijímať zodpovednosť za prácu ▪ Pomáhať zákazníkovi
Predavač	▪ Prijímať zodpovednosť

Zdroj: vlastné spracovanie podľa- Informačný systém ďalšieho vzdelávania SR

Je dôležité podotknúť, že vo vzdelávacích programoch s názvom lektor vo výchove a vzdelávaní dospelých je pozornosť v rámci cieľov venovaná takisto najmä cieľom v kognitívnej a psychomotorickej oblasti (poznať teoretické základy, špecifiká učenia sa dospelých; aplikovať zákonitosti tvorby učiva; urobiť analýzu vzdelávacích potrieb...) a takmer vôbec oblasti afektívnej. Lektor vo vzdelávaní dospelých by sa mal už vo svojej príprave stretnúť so zameraním aj na rozvoj jeho etických kompetencií. On sám

tak neskôr pri svojom andragogickom pôsobení bude prikladať dôraz na citovú oblasť, oblasť postojov a hodnotovej orientácie učiaceho sa dospelého.

5.2 Etické kompetencie lektora vo vzdelávaní dospelých

Kompetencie lektorov vo vzdelávaní dospelých sú jednou z odpovedí na výzvy a potreby identifikované v prieskumoch a správach o vzdelávaní dospelých. Určujú vedomosti, zručnosti a postoje očakávané od akéhokoľvek lektora vo vzdelávaní dospelých. Ponúkajú tiež štruktúrovaný prístup k určovaniu tých kompetencií, ktoré ešte musia lektori vzdelávania dospelých rozvíjať.

Kompetencie resp. spôsobilosť lektora konať vo svojej vzdelávacej činnosti efektívne má aj širší ako andragogický kontext. Veľmi dôležitý je etický rozmer kompetencií a z neho vyplývajúci etický profil lektora.

5.2.1 Význam etických kompetencií lektora

V rámci osobnostných kvalít a kompetencií lektora sa mnohí autori vo svojich názoroch odlišujú, no v konečnom dôsledku len každý vyzdvihuje to, čo osobne považuje pre prácu kvalitného lektora za žiaduce.

Kvalita lektorskej činnosti si vyžaduje rozvoj spôsobilostí, nevyhnutných pre výkon práce lektora, ktorej hlavným zámerom je dosiahnutie cieľov vzdelávania. Predpokladá sa určité „andragogické majstrovstvo“, pod ktorým sa rozumie hlboká úroveň jeho teoretických vedomostí a praktických skúseností, doplnené lektorskými zručnosťami (Palán - Langer, 2008).

Medzi základné kompetencie lektora podľa Prusákovskej (2005) zaraďujeme:

➤ Andragogické kompetencie

Poznanie problematiky:

- učenia sa dospelých, rozvoja ľudských zdrojov, problematiky ďalšieho vzdelávania, koncepcií vzdelávania, druhov a štýlov vzdelávania
- stanovenia cieľov vzdelávania, tvorby obsahu vzdelávania a výberu metód vzdelávania
- práce s učebnými pomôckami a didaktickou technikou
- analýzy výsledkov vzdelávania a ich hodnotenia

➤ **Sociálne kompetencie**

- komunikačné – dávanie a prijímanie spätnej väzby, aktívne počúvanie, technika kladenia otázok, verbálna a neverbálna komunikácia
- kooperačné – spolupráca s účastníkmi vzdelávania, s manažérom vzdelávania a s ostatnými lektormi, riadenie skupinovej dynamiky
- emocionálna pružnosť spojená so schopnosťou empatie a pedagogickým taktom
- schopnosť riadiť a rozhodovať – spojená s asertívnym správaním.

➤ **Poznávacie /kognitívne/ resp. intelektuálne kompetencie**

- vyhľadávať informácie a výber základných pojmov,
- schopnosť štrukturovať poznatky, utvárať poznatkové systémy.
- učiť sa produkovať nové myšlienky, myšlienková všestrannosť.
- schopnosť tvorivo myslieť.
- schopnosť pozorovať a analyzovať, regulovať učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania.
- sebahodnotenie a sebaopoznanie.

Prusáková (2005) okrem spomínaných kompetencií považuje za veľmi dôležitý aj etický profil lektora a jeho kultúru.

Etický profil lektora, či jeho etické kompetencie sa väčšinou vyskytujú ako súčasť osobnostných kompetencií lektora, nie sú teda samostatne definované. Etické kompetencie si tak svoje miesto väčšinou nachádzajú v osobnostných kompetenciách vedľa tvorivosti, rozhodnosti, alebo flexibility.

Vo vzťahu k osobnostným kompetenciám lektora Malach (2003) zdôrazňuje opodstatnenosť širokého rozhľadu pre prácu kvalitného lektora, ktorý je na základe tohto predpokladu schopný dynamicky riešiť aktuálne problémy. Autor (2003) taktiež hovorí o etike, ktorá nadobúda svoj význam všade tam, kde sa pracuje s ľuďmi. Z etických zásad vyplýva, že lektor by mal vo vzťahu k účastníkovi vzdelávania konať čestne, svedomite a objektívne, mal by chrániť jeho práva a záujmy a zachovávať mlčanlivosť ohľadom všetkých skutočností, ktoré sa dozvedel v súvislosti s prípravou vzdelávacieho podujatia pokiaľ by účastníkovi vzdelávania mohla byť takýmto konaním spôsobená ujma.

Na tomto mieste je by sme chceli zdôrazniť, že Malach (2014) zaradil aj etické štandardy pre výkon lektorskej činnosti medzi významné dokumenty konštituujuce samotnú vednú andragogickú subdisciplínu – nazvanú andragogickou profesiológiou – a súčasne ovplyvňujúcu svojimi výzvami a zásadami praktické vzdelávacie činnosti lektorov a kvalitu edukačného prostredia dospelých.

Autori Veteška a Tureckiová (2008, s. 52) vidia obsah osobnostných kompetencií lektora v schopnostiach:

- vnímať, zachovávať a rozvíjať zdroje vlastné i druhých,
- akceptovať hranice a prijať, resp. poskytnúť vhodnú pomoc,
- stanoviť priority, prijať rozhodnutia a chopiť sa iniciatívy,
- vyhodnotiť účinky vlastného konania a poučiť sa z nich,
- **rozvíjať základné etické postoje a obhajovať ich v konkrétnej situácii,**
- byť prístupný k zmenám.

Etické kompetencie lektora obsahujú humanizačné aspekty, na čo poukazujú aj autorky Špatenková a Smékalová (2015). Etické kompetencie lektora chápu ako jednu zo štyroch čiastkových kompetencií spadajúcich pod kompetencie osobnostné. Zdôrazňujú, že **etická kompetencia** lektora obsahuje humanizačné aspekty a zdvorilosť, schopnosť lektora vyjadriť rešpekt, úctu, toleranciu, objektivitu, trpezlivosť a zodpovednosť. Medzi zvyšné tri osobnostné kompetencie lektora zaraďujú **kompetenciu intersubjektívnu** (ochota pomáhať, schopnosť vyjadriť porozumenie a empatiu); **kompetenciu empirickú** (skúsenosť s používaním moderných metód a techník vzdelávania a skúsenosť s profesiou vzdelávateľa); **kompetenciu sebarefektívnu** (ochota lektora k celoživotnému učeniu, schopnosť aplikovať pravidlá psychohygieny...).

Z autorov, ktorí nezabúdajú na dôležitosť etických kompetencií spomenieme aj Langeru (2016), podľa ktorého do osobnostných kompetencií lektora je dôležité zaradiť jeho záujem o účastníkov vzdelávania a o ich potreby, schopnosť empatie, trpezlivosť a toleranciu. Zdôrazňuje aj zmysel pre spravodlivosť.

Prieskum AIVD o kompetenciách lektora

V roku 2010 AIVD SR v záujme skvalitňovania vzdelávania dospelých a osobitne lektorskej činnosti urobila prieskum v oblasti lektorov prostredníctvom dotazníka orientovaného na osobnosť lektora, jeho činnosti a profesionalizáciu lektorov.

V dotazníku sa nachádzali otázky rozdelené do štyroch častí. Okrem otázok, na základe ktorých bol identifikovaný respondent (napr. Ako dlho vykonávate lektorskú činnosť?; Odborné kompetencie (lektora) som získal na základe: (Odborná kvalifikácia v školskom systéme / Ďalšie odborné vzdelávanie / Sebavzdelávanie / iné...) a otázok zameraných na názory na kvalitu, profesionalitu, vypracovanie základných štandardov vzdelávania, vytvorenie Asociácie alebo komory lektorov, sa dotazník zameriaval aj na zisťovanie názorov na najdôležitejšie kompetencie lektora, ktoré boli rozdelené na oblasti:

- A. Oblasť vedomostí – príprava
- B. Oblasť zručností – realizácia
- C. Oblasť osobného rozvoja
- D. Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer (Prusáková a kol.)

V tabuľke 5 môžeme vidieť, že respondenti za najdôležitejšie kompetencie lektora považujú: „Dobrá znalosť predmetu výučby“ a „Komunikačné zručnosti“ (rovnaký priemer 1,33). Ďalej nasledujú „Zodpovednosť“ (1,46) a „Schopnosť motivovať k učeniu“ (priemer 1,52). Za najmenej dôležité považovali „Plánovanie a organizačné schopnosti“ (2,29) a „Vedomosti o tom, ako sa dospelí učia a pochopenie psychológie dospelých“ (2,14) (Prusáková a kol.).

Tabuľka 5 Kompetencie lektora usporiadané podľa priemeru bez ohľadu na oblasti

		Priemerná známka
A.	Oblasť vedomostí - príprava [Dobrá znalosť predmetu výučby]	1,33
C.	Oblasť osobného rozvoja [Komunikačné zručnosti]	1,33
D.	Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer [Zodpovednosť]	1,46
B.	Oblasť zručností - realizácia [Schopnosť motivovať k učeniu - pred, v priebehu a po procese výučby]	1,52
B.	Oblasť zručností - realizácia [Zručnosť aktivovať študentov]	1,69
D.	Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer [Tolerancia]	1,71
B.	Oblasť zručností - realizácia [Vzdelávanie v súlade s potrebami účastníkov vzdelávania, so zameraním samoštúdiu]	1,80
C.	Oblasť osobného rozvoja [Tvorivosť]	1,81
D.	Oblasť osobného rozvoja – etický rozmer [Sebaúcta]	1,83
A.	Oblasť vedomostí - príprava [Zručnosť pripraviť hodnotný program]	1,83
A.	Oblasť vedomostí - príprava [Znalosť metód učenia a učenia sa dospelých]	1,86
C.	Oblasť osobného rozvoja [Empatia]	1,94
C.	Oblasť osobného rozvoja [Schopnosť sebareflexie a kritického myslenia]	1,97

C.	Oblasť osobného rozvoja [Zručnosť hodnotiť a podporovať sebahodnotenie seba aj študentov]	2,00
A.	Oblasť vedomostí - príprava [Vedomosti o tom, ako sa dospelí učia a pochopenie psychológie dospelých]	2,14
A.	Oblasť vedomostí - príprava [Plánovanie a organizačné schopnosti]	2,29

Zdroj: Prusáková a kol.

Realizovaný prieskum nám podáva jasnú odpoveď na otázku, či sú dôležité etické kompetencie lektora a akú hodnotu im prikladajú samotní lektori vo vzdelávaní dospelých. Podľa výsledkov prieskumu je najdôležitejšou etickou kompetenciou zodpovednosť, za ňou nasleduje tolerancia a posledná je sebaúcta. Avšak všetky tri kompetencie, ktoré spadajú do etického rozmeru sa umiestnili na vyššom mieste ako väčšina kompetencií z oblasti vedomostí. Zodpovednosť, tolerancia a sebaúcta je podľa výsledkov dôležitejšia ako napr. znalosť metód učenia a učenia sa dospelých, alebo mať vedomosti o tom, ako sa dospelí učia a pochopiť psychológiu dospelých. Etické kompetencie zohrávajú veľmi dôležité miesto pri výkone lektorskej činnosti, preto možno konštatovať, že rozvoj etických kompetencií by mal byť nepochybne jednou z tém kurzu pre lektorov ďalšieho vzdelávania.

5.2.2 Podiel etických kompetencií lektora v databázach na národnej a európskej úrovni

V rámci uceleného prehľadu kompetencií lektora sme podrobili analýze dva dokumenty (databázy) na národnej a európskej úrovni – Národnú sústavu povolání (NSP) a Európsku klasifikáciu zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání (ESCO). V analýze sme sa konkrétne zamerali na kompetenčný profil povolania lektor a podiel jeho etických kompetencií.

Národná sústava povolání

„Národná sústava povolání je pre všetkých, ktorí chcú spoznať svoje možnosti zamestnať sa podľa svojich vedomostí a zručností“ (NSP, 2018).

Národnú sústavu povolání definuje zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti ako celoštátny, jednotný informačný systém opisu štandardných nárokov trhu práce na jednotlivé pracovné miesta. NSP určuje požiadavky na odborné zručnosti a praktické skúsenosti potrebné na vykonávanie pracovných činností na trhu práce. Jej centrom je Register zamestnaní tvorený z národných štandardov zamestnaní, ktoré opisujú

požiadavky zamestnávateľov kladené na kvalifikovaný výkon zamestnaní. Úlohou Národnej sústavy povolání je zabezpečenie kontinuálnej udržateľnosti systému monitorovania potrieb trhu práce a prenosu požiadaviek zamestnávateľov do vzdelávania a prípravy pre trh práce za aktívnej účasti sociálnych partnerov s podporou informačného systému NSP a aktualizovanej klasifikácie zamestnaní (NSP, 2018).

Národná sústava povolání Slovenskej republiky obsahuje kartu povolania s názvom lektor ďalšieho vzdelávania, pričom ako jeho alternatívne názvy uvádza - lektor v neformálnom vzdelávaní, školiteľ vo vzdelávaní dospelých, tréner vo firemnom vzdelávaní a vzdelávateľ dospelých. Karta zamestnania má identifikovaný kompetenčný model, ktorý obsahuje:

- Všeobecné spôsobilosti
 - informačná gramotnosť
 - komunikácia (jednanie s ľuďmi)
 - kultivovaný slovný prejav, schopnosť vyjadrovať sa
 - motivovanie ľudí
 - prezentovanie...
- Odborné vedomosti
 - špecifiká učenia sa dospelých,
 - metódy identifikácie vzdelávacích potrieb a stanovovanie cieľov,
 - kariérny rast zamestnancov, formy a možnosti ďalšieho vzdelávania,
 - metódy, formy a obsah vzdelávania,
 - **osobnosť a profesijné kompetencie lektora**
špecifikácia:
Etický rozmer : zodpovednosť, tolerancia, sebaúcta.
 - zásady využívania didaktických pomôcok...
- Odborné zručnosti
 - spolupráca pri spracovávaní štatistík o školeniach, reportov a kontrola efektivity rozpočtu,
 - spolupráca pri zabezpečovaní ďalšieho vzdelávania zamestnancov,
 - vedenie dokumentácie o kurzoch, odbornej príprave a výcviku a pod.,
 - poradenstvo v oblasti ďalšieho vzdelávania,
 - vyhodnocovanie účinnosti vzdelávacích programov a prijatie relevantných opatrení... (NSP, 2018).

Etický rozmer kompetencií lektora nachádzame v skupine odborných vedomostí, konkrétne vedomostí týkajúcich sa osobnosti a profesijných kompetencií lektora. Špecifikácia etického rozmeru sa týka nasledujúcich kompetencií: zodpovednosť, tolerancia a sebaúcta. Chýba však ďalší dôležitý etický rozmer kompetencií ako je napr. spravodlivosť alebo trpezlivosť.

Európska klasifikácia zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání (ESCO)

ESCO je viacjazyčná európska klasifikácia zručností, kompetencií, kvalifikácií a povolání a je súčasťou stratégie Európa 2020. V klasifikácii ESCO sa identifikujú a kategorizujú zručnosti, kompetencie, kvalifikácie a povolania dôležité pre trh práce EÚ, ako aj pre vzdelávanie a odbornú prípravu. Jedným z troch pilierov klasifikácie ESCO je pilier povolání. Každé povolanie má svoj vlastný profil. Profily podávajú vysvetlenie povolania vo forme opisu, spresňujúcej poznámky a definície (ESCO, 2018).

V databáze ESCO a v pilieri povolání sa nenachádza povolanie s názvom lektor, avšak v databáze môžeme nájsť kartu povolania s názvom **učiteľ pre ďalšie vzdelávanie**, ktoré považujeme za alternatívny názov pre povolanie lektor ďalšieho vzdelávania. ESCO (2018) v opise tohto povolania uvádza, že učitelia ďalšieho vzdelávania organizujú a učia programy určené špeciálne pre dospelých. Poskytujú široké spektrum predmetov, od akademických oblastí, ako sú matematika až po históriu, školenia na rozvoj osobnosti, odborné znalosti alebo praktické kurzy, ako sú jazyky a IKT. Učia a podporujú dospelých, ktorí sa usilujú rozšíriť svoje vedomosti a svoje osobné a profesionálne zručnosti a / alebo dosiahnuť ďalšiu kvalifikáciu. Individualizujú svoje učenie a zapájajú študentov do plánovania a realizácie svojich vzdelávacích aktivít. Učitelia ďalšieho vzdelávania navrhujú primerané úlohy a skúšky.

V profiloch povolání sa ďalej uvádzajú znalosti, zručnosti a kompetencie, ktoré experti považujú za relevantné pre príslušné povolanie v európskom meradle. V porovnaní s Národnou sústavou povolání, v databáze ESCO nie je samostatne definovaný etický rozmer kompetencií. Kompetencie učiteľa pre ďalšie vzdelávanie ESCO rozdeľuje na základné a fakultatívne.

- Základné zručnosti a kompetencie:
 - hodnotiť učiacich sa dospelých;
 - poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu;
 - poskytovať materiály na vyučovaciu hodinu;
 - poskytovať ďalšie vzdelávanie;

- používať medzikultúrne stratégie výučby;
- používať pri výučbe názorné ukážky;
- používať stratégie výučby;
- povzbudzovať učiacich sa, aby boli hrdí na dosiahnuté výsledky;
- pripraviť obsah vyučovacej hodiny;
- prispôsobiť výučbu cieľovej skupine;
- prispôsobiť výučbu schopnostiam učiacich sa;
- prispôsobiť výučbu trhu práce;
- riadiť skupinu;
- riadiť vzájomné vzťahy medzi učiacimi sa a vzťahy medzi učiacimi sa a učiteľmi;
- sledovať pokrok učiacich sa;
- spolupracovať s pomocnými pedagogickými pracovníkmi;
- uplatniť pedagogické stratégie na uľahčenie tvorivého zapojenia;
- zaistiť bezpečnosť učiacich sa;
- zohľadňovať situáciu učiaceho sa (ESCO, 2018).

Fakultatívne kompetencie sú zamerané predovšetkým na oblasť odbornosti a zručností (napr. dodávať online školenia, organizovať projekty pre potreby vzdelávania, poskytovať kariérne poradenstvo, pracovať s virtuálnymi vzdelávacími prostrediami, vypracovať učebný plán...).

V niektorých základných kompetenciách učiteľa pre ďalšie vzdelávanie je možné nájsť ich etický rozmer. V tabuľke 6 uvádzame kompetencie, v ktorých nachádzame silný etický rozmer a zároveň uvádzame aj ich opis v takej podobe, ako ich definuje ESCO. Zároveň podľa opisu kompetencie pomenúvame etický rozmer danej kompetencie. Pri ich pomenovaní vychádzame z etických kompetencií, ktoré v prvej časti uvádzali rozliční autori a sú to: **spravodlivosť, rešpekt, úcta, tolerancia, trpezlivosť, zodpovednosť a sebaúcta.**

Tabuľka 6 Základné zručnosti a kompetencie učiteľa pre ďalšie vzdelávanie ESCO

Kompetencia	Opis kompetencie podľa ESCO	Etický rozmer kompetencie
➤ poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu	Poskytovať spätnú väzbu prostredníctvom kritiky a chvály úctivým, jasným a konzistentným spôsobom.	ÚCTA
➤ používať medzikultúrne stratégie výučby	Zabezpečiť, aby obsah, metódy, materiály a všeobecné vzdelávacie skúsenosti zahŕňali všetkých učiacich sa a zohľadnili očakávania a skúsenosti učiacich sa z rôznych kultúrnych prostredí. Preskúmať individuálne a sociálne stereotypy a rozvíjať medzikultúrne vyučovacie stratégie.	TOLERANCIA
➤ používať stratégie výučby	Zamestnávať rôzne prístupy, štýly učenia na výučbu dospelých učiacich sa, ako je napríklad komunikácia obsahu v zmysle, ktorému rozumejú, organizovanie rozhovorov o jasnosti a opakovanie argumentov v prípade potreby.	TRPEZLIVOSŤ
➤ riadiť vzájomné vzťahy medzi učiacimi sa a vzťahy medzi učiacimi sa a učiteľmi	Spravovať vzťahy medzi učiacimi sa a medzi učiacimi sa a lektorom. Konat' ako spravodlivý orgán a vytvoriť prostredie dôvery a stability.	SPRAVODLIVOSŤ
➤ zaistiť bezpečnosť učiacich sa	Zabezpečiť, aby všetci učitelia sa, ktorí spadajú pod lektora alebo dohľad inej osoby, boli v bezpečí. Dodržiavať bezpečnostné opatrenia vo vzdelávacej situácii.	ZODPOVEDNOSŤ
➤ zohľadňovať situáciu učiaceho sa	Brat' do úvahy osobné pozadie učiacich sa, prejavovať empatiu a rešpekt.	REŠPEKT

Zdroj: vlastné spracovanie podľa ESCO, 2018

Môžeme konštatovať, že etické kompetencie učiteľa pre ďalšie vzdelávanie podľa ESCO nie sú vyjadrené ako samostatné čiastkové kompetencie, prípadne vyjadrený samostatne ich etický rozmer, (ako to je v Národnej sústave povolání), no sú súčasťou základných kompetencií. V porovnaní s Národnou sústavou povolání, kompetencie v ESCO zahŕňajú širší etický profil učiteľa (lektora) pre ďalšie vzdelávanie. Z výsledkov

analýzy opisu jednotlivých kompetencií možno konštatovať, že v nich nachádzame silný etický rozmer, ktorý je možné konkrétne pomenovať. Medzi kompetenciami sa nachádza:

- úcta,
- tolerancia,
- trpezlivosť,
- spravodlivosť,
- zodpovednosť
- rešpekt.

V kompetenciách nenachádzame sebaúctu, ako dôležitý etický rozmer, ktorý sa naopak v Národnej sústave povolání nachádza. Sebaúcta je dôležitá, aby sme boli rešpektovaní ostatnými, v našom prípade dospelými učiacimi sa. Súhrnne však možno konštatovať, že ESCO pri formulovaní kompetencií učiteľa pre ďalšie vzdelávanie kladie vyšší dôraz na etickú stránku jeho činností. V európskom meradle (ESCO) je vyšší podiel etických kompetencií lektora v ďalšom vzdelávaní ako v národnom meradle (NSP).

Význam etických kompetencií je bezpochyby opodstatnený, dôležitou otázkou však je, či sú etické kompetencie v praxi, teda v andragogickom pôsobení lektora naplnené a na akej úrovni. Na zodpovedanie tak náročnej otázky, nám môže slúžiť štruktúrovaný andragogický pozorovací systém.

5.3 Štruktúrovaný andragogický pozorovací systém (humanistická orientácia)

Štruktúrovaný andragogický pozorovací systém sme z pôvodného pedagogického prostredia (autor Š. Švec, 1997) modifikovali pre andragogické pôsobenie lektora vo vzdelávaní dospelých. Tento systém je vytvorený na základe syntézy poznatkov viacerých zdrojov poznávania a fixácie presvedčenia. Ako poznamenáva Š. Švec (1997) predovšetkým sú to: hodnotové orientácie v príkladných štýloch jeho učiteľov – humanistov; pojmový prieskum a usústavňujúca analýza príspevkov v tejto a príbuznej oblasti (rôzne publikácie); jeho vlastná výskumná spolupráca s jeho diplomantami; introspekcia a reflexie o jeho vlastnej práci učiteľa humanitného predmetu – pedagogiky ako antropologickej vedy o výchove. Tento systém zahŕňa základné postuláty a prostriedky humanizácie výchovy a vzdelávania a hlavné charakteristiky koncepcie humanisticky orientovanej výučby. Čo je však pre nás dôležité, tvorí premyslenú a usporiadanú stavbu slúžiacu na systematické pozorovanie. Š. Švec (1997) konštatuje, že

tento kategoriálny systém analýzy humanistickej výučby možno uplatniť pri pozorovaní diania vo vzdelávacom procese z pohľadu účelovo vybraných prvkov kategoriálneho systému analýzy vzdelávania. Systém obsahuje desať kategórií, z ktorých sa v každej nachádza niekoľko indikátorov humanistickej orientovanej výučby. Systém po našej modifikácii má nasledovnú podobu (Pavlov-Skúpa, 2018):

1. INDIKÁTORY EMOCIONALIZÁCIE VZDELÁVACIEHO PROCESU

- 1.1 **expresívne sprostredkovanie vecného významu učiva** (napr. citovo zafarbené slová a výroky; písomné zvýraznenie či opakovanie osvojených pojmov, zásad a pod; pôsobivá intonácia, výpovedná mimika, výrečné gesto),
- 1.2 prejavy osobnej **sympatie ku každému učiacemu sa** (napr. úsmev, spozornenie, zdvorilé sledovanie prejavov učiaceho sa, náznaky súhlasu, priblíženie sa, dotyk),
- 1.3 umožnenie učiacim sa **otvorene**, bez vnútorných zábran a vonkajších zásahov citovo **prežívať** a komentovať učebnú činnosť a jej výsledky i dianie v učebnej miestnosti a mimo nej,
- 1.4 využívanie, hovorenie o **osobných skúsenostiach** a využívanie predstavivosti učiacich sa pri porozumení prežívania a konania iných ľudí,
- 1.5 preukazovanie **senzibility a empatie** lektora v oblasti cieľov, potrieb a problémov učiacich sa,

2. INDIKÁTORY PRENÁŠANIA LEKTOROVHO ENTUZIAZMU A VITALITY NA UČIACICH SA

- 2.1 „nákazlivé“ **preukazovanie nadšenia pre profesionálnu pomoc učiacim sa a pre tvorbu ich dobra**,
- 2.2 preukazovanie **uvedomenia si vlastnej filozofie výchovy** a jej uplatnenie vo svojej práci,
- 2.3 prejavovanie vlastnej **skromnosti**, náznaky **sebaistoty a sebadôvery**, **adekvátne sebapoňatie a zdravé sebavedomie lektora** (ako predpoklad na modelové utváranie takéhoto správania aj u učiacich sa) najmä pri uľahčovaní ich učenia sa prenikavej pokore k ľudskému poznaniu a túžbe poznávať a rozdávať pravdu...

3. INDIKÁTORY STIMULOVANIA CIEĽAVEDOMOSTI, SAMOSTATNOSTI A TVORIVOSTI UČIACICH SA

- 3.1 **akceptovanie vstupov učiaceho sa** (reflektovanie, rozvinutie, komentovanie, sumarizovanie, ocenenie),
- 3.2 podporovanie **spontánnosti, sebakontroly a sebaregulácie, iniciatívy**, poznávacej zvedavosti, u učiacich sa; preukazovanie schopnosti **motivovať aktivitu** učiacich sa **bez nátlaku**,
- 3.3 problematizovanie učebných úloh a iné **podnecovanie** u učiacich sa **samostatných alternatívnych návrhov**, intuitívnych nápadov, nezvyklých návrhov, umožnenie učiacim sa nezávisle, laterálne (inouhlovo) divergentne a **kriticky myslieť** v ktorejkoľvek vyučovacej situácii,
- 3.4 vyvolávanie **konštruktívnej, neurážlivej polemiky medzi učiacimi sa**, dovoľenie učiacim sa polemizovať aj s lektorom, podporovanie skupinového rozhovoru, umožnenie učiacim sa viesť debatu s pozvaným hosťom za pomoci lektora,

4. INDIKÁTORY REŠPEKTOVANIA JEDINEČNOSTI UČIACICH SA AKO NEOPAKOVATEĽNÝCH INDIVIDUALÍT, SVOJRÁZNYCH SEBATVORCOV, OSOBITNÝCH NOSITEĽOV ĽUDSKÝCH PRÁV, ZODPOVEDNOSTÍ, POTRIEB A HODNÔT

- 4.1 priebežné zisťovanie individuálnych **učebných potenciálov, potrieb, záujmov a aspirácií učiacich sa**; ich spôsobu videnia a chápania javov; silných a slabých stránok osobnosti,
- 4.2 pokúšanie sa o kladenie **primeraných požiadaviek na učiacich sa**, o optimalizáciu učebnej záťaže s ohľadom na individuálne rozdiely,
- 4.3 zabezpečovanie u učiacich sa **uvedomenie si zmyslu učenia** sa pre ich vlastný život a osobné perspektívy, zmyslu ich vlastnej vzdelanosti a vlastného podielu na jej utváraní,
- 4.4 utváranie **vzťahov spolupráce a partnerstva** medzi lektorom a učiacimi sa,
- 4.5 preukázanie plného porozumenia ontogenetických špecifik a plného **rešpektovania hodnoty osobnosti učiacich sa** v podmienkach sociálnej integrácie a diferenciacie učiacich sa (s ohľadom na somatické, psychické a sociálno-kultúrne rozdiely medzi učiacimi sa, t.j. vzhľadom na ich vek, pohlavie, vztast, zdravotný stav, telesné a duševné znevýhodnenia, vlohy, predpokladané spôsobilosti, motivačné štruktúry, rodinné zázemie, sociálny pôvod, subkultúrne pozadie, etnicitu, vierovyznanie a pod.)

5. INDIKÁTORY PODPOROVANIA SEBADÔVERY UČIACICH SA,
SEBAPOTVRDZOVANIA, SEBAREALIZÁCIE, SEBAINTERPRETÁCIE
A POMOCI V ROZVOJI POZITÍVNEHO SEBAVEDOMIA A SEBAPOŇATIA

- 5.1 **povzbudzovanie učiacich sa** do dokončenia úloh, do doriešenia problémov so stupňovacou zložitou,
- 5.2 poukázanie na prednosti, potencie, vlohy, talent učiacich sa; **prejavenie viery v potenciál učiacich sa**,
- 5.3 umožnenie učiacim sa **uplatniť vlastný spôsob** seba vyjadrenia a seba uplatnenia

6. INDIKÁTORY TOLEROVANIA ODLIŠNÝCH NÁZOROV, PRESVEDČENÍ,
POSTOJOV, ŽIVOTNEJ FILOZOFIE, KULTÚRNEHO ŠTÝLU INÝCH OSÔB

- 6.1 zabezpečovanie **predpokladov** na identifikovanie, **porozumenie a uznávanie názorov iného** alebo iných (napr. zisťovanie zdrojov a motívov odlišného stanoviska učiaceho sa, zisťovanie, či odlišný názor a postoj sa zakladá na faktoch alebo normách, či dokonca na ilúziách, predsudkoch, doktrínach, dogmách; rozbor spôsobov riešenia skutočných prípadov nezhôd, hádok, konfliktného správania; riešenie modelových - simulovaných konfliktných situácií.
- 6.2 pomáhajú učiacim sa **prekonávať všetky formy predsudkov** a odhaľovať zaujatosť, tendenčnosť, jednostrannosť, napr. upozorňovanie na možné dôsledky xenofóbie, etnocentrizmu, nacionalizmu i pocudzínšťovania a národnostnej asimilácie, modifikovanie postojov učiacich sa k cudzej a vlastnej kultúre, pomáhajú učiacim sa oceniť bohatstvo v rozmanitých kultúrach a pochopiť zmysel variujúcich štýlov života,
- 6.3 **tolerovanie neurčitosti, dvojzýčnosti a alternatívnosti** vo výučbovej komunikácii pri súčasnom úsilí prezentovať vlastné a cudzie myšlienky jasne, súvisle a vhodnou formou,
- 6.4 prejavovanie sa skôr v **roli diskutéra a radcu** než v pozícii jediného rozhodcu a sudcu v prípadoch opačných mienok,
- 6.5 **tolerovanie názorov učiacich sa a postojov** odlišných od názoru a postoja lektora a zároveň tak usmerňovať učiacich sa k vzájomnej tolerancii.

7. INDIKÁTORY UPREDNOSTŇOVANIA POZITÍVNEHO (SPÄTNO-VÄZBOVÉHO) HODNOTENIA UČIACICH SA LEKTOROM, OSTATNÝMI UČIACIMI SA V SKUPINE A SAMOTNÝM UČIACIM SA

- 7.1 (variované) zvýznamňované **potvrdzovanie správnosti odpovede**,
- 7.2 (pestre) **pozitívne komentovanie** odpovede učiaceho sa,
- 7.3 (rozmanité) **vyzdvihovanie svojráznosti** výkonov učiacich sa,
- 7.4 hľadanie čiastočnej správnosti výkonu, nachádzanie pozitívnych prvkov v chybných odpovediach, ospravedlnenie omylu učiaceho sa, konštruktívne **uplatňovanie učenia sa na chybách**,
- 7.5 **povzbudenie učiacich sa** pri prežívaní nezdaru a neúspechu...

8. INDIKÁTORY MORÁLNEJ SOCIALIZÁCIE A ROZVOJA KULTÚRNEHO SPRÁVANIA A PROSOCIÁLNEHO KONANIA UČIACICH SA

- 8.1 **spríkladňovanie vzoru**, vrátane vzoru učiaceho sa a lektora ako príkladu cnostného života slobodného, spravodlivého, zodpovedného, demokratického, sociabilného, tolerantného, ústretového, kooperatívneho, nezávislého a altruistického človeka,
- 8.2 **rozvážneposudzovanie hodnôt** (dobra-zla, spravodlivosti-skrivodlivosti, slobody-útlaku, pravdy-lži, krásneho-škaradého, zdravia-choroby a pod.)
- 8.3 **spolunaznačovanie riešení spoločenských neuhov** (znižovanie sa úrovne pracovnej morálky a celkovej kultúry práce, nezamestnanosť, emigrácia, kriminalita, vandalstvo, alkoholizmus, toxikománia, znečisťovanie životného prostredia, nedbalosť o spoločenské zdravie, znižovanie kvality života, preberanie cudzích vzorov – konzumentského a iného životného štýlu, mamonárstvo, všeobecná závislosť, náboženská neznášanlivosť, národnostné trenice, rasová diskriminácia, šikanovanie, rozvodovosť, osobné odcudzenie a iné deficity v našej a cudzej kultúre).
- 8.4 etizácia, demokratizácia a estetizácia medziľudských vzťahov a ďalšie prostriedky **prosociálneho rozvoja a morálnej socializácie učiacich sa** ako dobrých spoluúčastníkov vzdelávacieho procesu, budúcich výkonných pracovníkov, slobodných a zodpovedných občanov, starostlivých rodičov, dobrých manželov, znášanlivých susedov, veriacich, kultúrnych komunikantov, cestujúcich, nositeľov a tvorcov lepších vzťahov a nových hodnôt.

9. INDIKÁTORY UTVÁRANIA PRIAZNIVEJ SOCIOEMOČNEJ KLÍMY
A STIMULATÍVNEHO EDUKAČNÉHO PROSTREDIA NA VYUČOVANÍ

- 9.1 navodenie a udržiavanie priaznivého ovzdušia, skutočnej **osobnej slobody a autentickej komunikácie**, vzájomnej otvorenosti a dôvery, vzájomného zbližovania, porozumenia a akceptovania; vzájomnej tolerancie, podpory, pomoci a relatívnej závislosti; atmosféry spolupráce,
- 9.2 zabezpečovanie podmienok **pracovnej pohody** (časového nestiesňovania pri zadaných úlohách a pod.), dobrej pracovnej nálady, spokojnosti vo vzdelávacom procese, uspokojenia z práce aj vo dvojici a v malých skupinách,
- 9.3 vytváranie či **podporovanie skôr kooperácie** než ducha konkurencie,
- 9.4 navodenie situácií a podmienok, ktoré robia **učenie zmysluplným**, neschematickým, zábavným, prítlačivým, pozitívne zážitkovým, radostným a zároveň požadovačným, vyťažujúcim, adekvátne náročným, ale aj vyzývavým, stimulačným, rozvojovým,
- 9.5 lektorova **sebakontrola a sebaregulácia** svojho interaktívneho **správania** (aby dokázal byť dôveryhodným, senzitívnym, empatickým, vľúdny, zdvorilým, láskavým, úprimným, trpezlivým, tolerantným, férovým, zásadovým, spravodlivým, demokratickým, vitálnym, zápalistým, tvorivým, zjednocovacím, sebaistým, váženým – súhrnne), aby mohol byť účinným v roli radcu, konzultanta, partnera a zároveň v roli „učiaceho sa“ v snahe o zlepšenie kvality života učiacich sa a kvality svojej práce.

10. ĎALŠIE POZOROVANÉ PREJAVY HUMANISTICKO-ANDRAGOGICKÉHO
PÔSOBNIA

Poslednú kategóriu nechávame otvorenú ako ďalšie možné indikátory, ktoré sa vyskytujú vo vyučovacej činnosti lektora a je možné ich doplniť počas pozorovania.

Kategoriálny pozorovací systém je možné používať na zisťovanie výskytu javov na intervalovej škále. Na základe výsledkov je možné urobiť závery, napr. aké je poradie výskytu jednotlivých kategórií; ktorá kategória je najviac zastúpená a ktorá je najmenej zastúpená; aká je proporcia danej kategórie vzhľadom k iným kategóriám atď. Pre zabezpečenie validity a reliability je dôležité aby jednotlivé kategórie pozorovania boli jasne a jednoznačne definované. Pre ich zabezpečenie je v rámci predvýskumu dôležité urobiť prvé terénne pokusy – pilotne overiť pozorovacie kategórie.

Je dôležité podotknúť, že sonda do dostupných akreditovaných programov, ktorých účastníkmi sú tisíce dospelých naznačuje absenciu ich významnej súčasti (už vo fáze projektovania) – cieľov orientovaných na hodnoty. Tu vidíme záväzok andragogickej vedy v rozpracovaní teórie cieľov v kurikule dospelých, zmene pravidiel pre akreditáciu programov celoživotného vzdelávania i neustálou osvetou medzi poskytovateľmi vzdelávania dospelých.

Taktiež kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania by nepochybne mali obsahovať aj etický rozmer. Popri dobrej znalosti predmetu výučby, znalosti metód učenia a učenia sa dospelých, komunikačných zručností a ďalších dôležitých kompetencií, si nachádzajú svoje miesto aj ďalšie kompetencie, ako je schopnosť lektora vyjadriť rešpekt, úctu, toleranciu, trpezlivosť, zodpovednosť a v neposlednom rade aj zmysel pre spravodlivosť. Ide o etické kompetencie, pričom ich význam je opodstatnený z hľadiska skutočnosti, že niektorým z nich venuje pozornosť aj Národná sústava povolání a Európska klasifikácia zručností, kompetencií, kvalifikácií a povolání. S istotou môžeme tvrdiť, že etické kompetencie zohrávajú veľmi dôležité miesto pri výkone lektorskej činnosti a ich rozvoj by mal byť nepochybne jednou z tém kurzu pre lektorov ďalšieho vzdelávania.

Otázkou je, či sú etické kompetencie v praxi naplnené a na akej úrovni. To je však otázka pre ďalší výskum a pri jeho realizácii môže byť nápomocný prezentovaný andragogický pozorovací systém.

ZÁVER

Táto monografia je výsledkom kolektívneho úsilia jej autorov etablovať a odôvodniť andragogickú etiku. Prvým krokom v tomto smere však bola štúdia s názvom Konceptuálne rámce andragogickej etiky uverejnená v Andragogickej revue (č. 1/2015), v česko-slovenskom vedeckom časopise zameranom na teóriu vzdelávania dospelých, andragogiku a rozvoj ľudských zdrojov. Bolo to vôbec prvýkrát, čo sa v našej odbornej literatúre objavil konštrukt „andragogickej etiky“, resp. „androetiky“. Autori štúdie Ivan Pavlov a Martin Schubert ním označili (vtedy ešte iba myšlienkový) model vedeckej disciplíny, špecifickej profesijnej etiky, ktorá by o. i. umožnila upevniť a obhájiť vlastnú identitu andragogiky. Potreba konštituovať takúto disciplínu pre nich priamo vyplynula nielen zo sociologickej diagnózy doby (ktorá jasne ukazuje, že kapitalizácia spoluzitia ľudí sa presadzuje ako základná forma spoločenského styku), ale vyplynula tiež zo zistení, že etickým otázkam dotýkajúcich sa inštitucionálnych, personálnych a procesuálnych aspektov vzdelávania dospelých sa v teórii a praxi nevenuje náležitá pozornosť. Pokiaľ etiku chápeme ako reflexívnu teóriu morálky, potom je absencia etických reflexií v andragogike povážlivá najmä preto, lebo v andragogických povolaniach sa vo vysokej miere rozhoduje o človeku, jeho bytí a udržaní ľudskej dôstojnosti.

V ostatných troch rokoch sa táto neutešená situácia zlepšila, prinajmenšom v rovine teoretickej. Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskej akadémie vied pridělila v roku 2016 autorom vyššie spomenutej štúdie grant č. 1/0581/16 Andragogická etika v teórii edukácie dospelých. V rámci riešenia tohto projektu prebehli dve medzinárodné vedecké konferencie Edukácia dospelých (2016 a 2017), pričom zhmotnením všetkých ideí, ktoré v rámci nich zazneli boli dva zborníky vedeckých prác: Etické kontexty andragogického pôsobenia (2016) a Etické aspekty edukácie dospelých (2017).

Autori tejto monografie predstavujú model andragogickej etiky ako výsledok ich doterajšieho teoretického bádania v rámci vyššie zmieneného projektu. Odpovedajú na otázku, prečo myšlienka andragogickej etiky vôbec vznikla, čoho všetkého sa týka a hlavne, na akých teoretických základoch stojí (prvá kapitola). Oboznamujú čitateľa s vybranými filozofickými koncepciami a názormi na človeka, pričom osobitný dôraz kladú na Gehlenovu koncepciu človeka ako „nedostatkovej bytosti“ (druhá kapitola).

Vediac, že etika je súčasťou teórie hodnôt (axiológie), autori v tretej kapitole poukazujú na rozmanité axiologické dimenzie vzdelávania dospelých. Pritom sa najprv zameriavajú na axiologické dimenzie paradigiem vo vzdelávaní dospelých poskytujúce základ pre pochopenie spoločenského zmyslu andragogiky. Ďalej uvažujú o vzťahu andragogiky a pedagogiky, pričom predpokladajú, že jedným z dôvodov pomalého rozvoja andragogickej etiky by mohlo byť bipolárne chápanie vzťahu tzv. neideologickej andragogiky a údajne ideologickej pedagogiky. Autori kapitolu uzatvárajú predložením argumentov pre založenie andragogickej etiky ako teoretickej reflexie andragogickej praxe.

V úvahách o andragogickej etike si tiež treba klásť otázku, kto je zodpovedný za tvorbu a presadzovanie etických princípov. Fakt, že profesijnú etiku možno vnímať ako „kulminálny bod“ etickej reflexie, poukazuje na potrebu praktikov kodifikovať etické štandardy. Autori tejto monografie sa preto zamýšľajú nad tým, či sa v oblasti vzdelávania dospelých dajú identifikovať nejaké typické hodnoty a etické kódexy, ktoré by umožnili hlbšie pochopiť špecifiká andragogickej „profesie“, jej význam, étos, misiu a tým súvisiacu mieru zodpovednosti pred celou občianskou spoločnosťou?

Diskusia o hodnotách, normách, etických kódexoch a pod. možno očakávať hlavne v oblasti profesií. Profesie sa historicky etablovali ako špecifická forma povolání poskytujúcich služby ľuďom v situáciách, v ktorých je ohrozená ich inkľúzia do spoločnosti, a to buď z dôvodov zdravotných, právnych alebo morálnych. Klienti sa v týchto situáciách zverujú na obmedzený čas do rúk profesionálov, ktorým etické kódexy, poskytujú akýsi návod, všeobecné morálne princípy, ktoré majú pomôcť zvládnuť vzniknuté problémy a etický sporné situácie. Je však niečo podobné možné aj vzhľadom na rôznorodosť andragogických povolaní a s nimi spojené rozdielne hodnotové orientácie? Odpovede na tieto a iné otázky prinášajú autori vo štvrtej kapitole.

V poslednej, piatej, kapitole autori napokon reflektujú vybrané andragogicko-etické dimenzie v praxi vzdelávania dospelých, konkrétne personálnu, procesuálnu a inštitucionálnu. Súčasne ilustrujú, ako je možné etické kategórie premietnuť do aktuálnych praktických andragogických problémov.

Autorský kolektív verí, že čitateľ nájde v tejto monografii podnety pre uvažovanie o skvalitňovaní andragogického pôsobenia, ktoré je založené na interdisciplinárnom prístupe a ktoré reflektuje potrebu „etickeho obratu“ v teórii a praxi vzdelávania dospelých. Napokon etika – tolerancia a pluralizmus, odstup od našich vlastných pozorovaní a hodnôt s úmyslom brať ohľad na pozorovania a hodnoty druhých ľudí – je

v pravom slova zmysle základom a zároveň koncom každého poznania, vrátane toho andragogického. Na tomto mieste sú však dôležité činy, nie slová.

RESUME

This monograph is the result of a collective effort by its authors to establish and explain an andragogic ethics. However, the first step in this direction was the study entitled *Conceptual Frameworks of Andragogical Ethics* published in the *Andragogical Revue* (No. 1/2015), a Czech-Slovak scientific journal focusing on the theory of adult education, andragogy and human resources development. It was the first time that the construct of "Andragogical Ethics" or we could say "Androethics" appeared in our professional literature. The authors of the study, Ivan Pavlov and Martin Schubert marked, (back than ideational) model of scientific discipline, a specific professional ethics that would allow consolidate and defend own identity of andragogy. The need to establish such a discipline for them has emerged not only from the sociological diagnosis of the time (which clearly shows that the capitalization of coexistence of people is advocated as a basic form of social interaction), but also emerged from the finding that ethical questions concerning the institutional, personnel and procedural aspects of adult education does not receive appropriate attention in theory and practice. If we understand ethics as a reflexive theory of morality, then the absence of ethical reflection in andragogy is particularly pertinent because, in the field of andragogy occupations, a great emphasis is put on human existence and human dignity.

Over the past three years, this unfortunate situation has improved, at least in the theoretical plane. Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and the Slovak Academy of Sciences awarded in 2016 to the authors of the aforementioned study grant no. 1/0581/16 *Andragogical Ethics in the Theory of Adult Education*. Two international scientific conferences, *Adult Education* (2016 and 2017), took place in the framework of this project, and two ideas of scientific work: *The Ethical Contexts of Andragogical Activity* (2016) and *The Ethical Aspects of Adult Education* (2017).

The authors of this monograph represent a model of Andragogical Ethics as a result of their previous theoretical research within the above-mentioned project. They answer the question of why the idea of Andragogical Ethics has ever arisen, what is it all about, and in particular, on what theoretical basis it is (first chapter). They inform the reader of selected philosophical concepts and opinions on man, with particular emphasis on Gehlen's concept of man as a "scapegoat" (second chapter).

Knowing that ethics is part of the theory of values (axiology), the authors in the third chapter point to the various axiological dimensions of adult education. At first, they focus on the axiological dimensions of the paradigm in adult education, providing a basis for understanding the social meaning of andragogy. They also consider the relationship of andragogy and pedagogy, assuming that one reason for the slow development of Andragogical Ethics could be bipolar understanding of the relationship of so called non-ideological andragogy and allegedly ideological pedagogy. The authors of the chapter conclude by presenting arguments for the establishment of Andragogical Ethics as a theoretical reflection of andragogical practice.

Thinking about Andragogical Ethics, we also need to ask ourselves who is responsible for creating and enforcing ethical principles. The fact that professional ethics can be perceived as a "culminating point" of ethical reflection points to the need for practitioners to codify ethical standards. The authors of this monograph therefore intend to identify in the field of adult education some typical values and ethical codes that would allow for a deeper understanding of the specifics of the andragogical "profession", its meaning, ethos, mission and the associated degree of responsibility for the entire civil society?

Discussions on values, standards, codes of ethics can be expected mainly in the field of professions. Professions have historically established themselves as the specific form of occupations providing services to people in situations where their inclusion in society is threatened, either for medical, legal or moral reasons. In these situations, clients are entrusted for a limited time, to the hands of professionals whose codes of ethics provide guidance, general moral principles to help address the problems and ethical controversy. But is something similar also possible considering the diversity of andragogical professions and their associated value orientations? Answers to these and other questions are provided by authors in chapter four.

In the last, fifth chapter, the authors finally reflect the selected andragogo-ethical dimensions in the practice of adult education, namely personal, procedural and institutional. At the same time, they illustrate how ethical categories can be translated into current practical andragogical problems.

The team of the authors believes that the reader will find suggestions in this monograph for thinking about improving the impact of an andragogy, based on an interdisciplinary approach, which reflects the need for "ethical turnover" in the theory and practice of adult education. Finally, ethics - tolerance and pluralism, distance from our

own observations and values with the intention of taking into account the observations and values of other people - is in the true sense the foundation and the end of every knowledge, including in the field of andragogy. This is where actions are important, not words.

LITERATÚRA

- ADAM, F. (1977). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Publicaciones de la Presidencia.
- ADAM, F. La teoría sinérgica y el aprendizajeadulto. *Planiuc*, vol. 3, n. 6, 1984, pp. 195-219.
- ADAM, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Panamá: FIDEA.
- AGOSTINI, E. (2014). Was kann uns Ästhetik heute noch bedeuten? Ästhetische (Lern-) Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. [online]. 2014, no. 22 [cit. 2017-03-10]. Dostupné na internete:
<<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf>>.
- AMBOS I., KOSCHECK, S., MARTIN, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- ARISTOTELÉS (1937). *Nikomachova etika*. Praha: Jan Laichter, dostupné z:
<<http://socrates.cswb.cz/Semin%C3%A1%C5%99e/Filosofick%C3%BD%20semin%C3%A1%C5%99/K%20%C4%8Detb%C4%9B/1027%20Aristoteles-Etika%20Nikomachova.pdf>>.
- ARISTOTELES (1975). *Nikomanische Ethik*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Aristotle's Nichomachean Ethics* (1908). Translated by W. D. Ross. Oxford: Clarendon Press 1908. 277 s. Dostupné z:
<<https://philosophylnu.files.wordpress.com/2017/06/aristotle-nicomachean-ethics-oxford-2009.pdf>>.
- ARNOLD, R., SIEBERT, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- ARNOLD, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich : Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg : Carl-Auer Verlag.
- AYAN, S. (2015). Das relative Gute. In *Gehirn und Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung*, no. 3, pp. 6-11.
- BENEŠ, M. (2003). *Základy andragogiky*. Praha: MJF Praha.

- BENEŠ, M. (2011). Filozofické a historické souvislosti vzdělávání v kontextu kompetencí. In Veteška, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ke vzdělávání*. Praha: EDUCA Service.
- BENEŠ, M. (2016a). Funkcionální výchova nebo socializace – modely funkcionální výchovy a jejich problematika. In *Andragogická revue : Česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, andragogiku a rozvoj lidských zdrojů*. roč. 8, č. 1, s. 5-20.
- BENEŠ, M. (2016). Etika, étos a identita andragogiky - historické a systematické souvislosti. In Pavlov, I., Schubert, M. (eds.). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum, s. 49-62.
- BENEŠ, M. (2018). Studium andragogiky a možnosti profesionalizace andragogických povolání. In Prusáková, V., Matúšová, S. (Eds.). *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte. Zborník vedeckých štúdií*. Bratislava: VŠEMVS.
- BERNHARDSSON, N., FUHR, T. (2014). Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jg. 37, 1, 2014. Dostupné z <https://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-03.pdf>.
- BERNHARDSSON, LAROS, N. (2016). Die Leerstellenschliessen. [online]. [cit. 2018-12-16]. Dostupné na internete:
<<https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22016/erwachsenenbildung-01.pdf>>.
- Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte (2014). *Forum sozial Die Berufliche Soziale Arbeit*, 4, 2014, s. 9-43.
- Berufskodex für die Weiterbildung*. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. Dostupné z
<<http://www.forumwerteorientierung.org/Berufskodex.pdf>>.
- BILDUNG IN DEUTSCHLAND Ein indikatorengestützter Berichtmteiner Analysezu Bildungund Migration. 2006. [online]. Bielefeld : W. BertelsmannVerlag, 2006. 317 s. [cit. 2017-05-19]. Dostupné na internete:
<<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf>>.
- BRAMSON, L. (1969). Gesellschaftstheorien. In McKENZIE, Norman (Hrsg.). *Führer durch die Sozialwissenschaften*. München: Nymphenburger Verlagshandlung, s. 196-216.

- BRANDT, P. (2016a). Braucht Weiterbildung einen Ethik-Kodex? *EPALE, Plattform für Erwachsenenbildung in Europa*. 29.3. 2016a, s. 5-6. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/braucht-weiterbildung-einen-ethik-kodex>.
- BRANDT, P. (2016b). Stichwort „Werte“ (in) der Erwachsenenbildung. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2/2016b, s. 22-23. Dostupné z: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22016/wert-01.pdf>.
- BROCKETT, R. G. (1988). Ethics and the Adult Educators. In BROCKETT, Ralph G. (Ed.). *Ethical Issues in Adult Education*. New York: Teachers College Press, s. 1-16.
- BROCKETT, R. G. (1990). Adult Education: Are We Doing It Ethically? *Journal of Adult Education*. Vol. 19, 1990, No. 1. Philadelphia, New York: American Association for Adult Education.
- COHEN, MD., MARCH, JAMES G., OLSEN, JOHAN P. (1972). A Garbage Can Model of Organization Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1. s. 1-25. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/235616360_A_Garbage_Can_Model_of_Organization_Choice.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2016). *Werte in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- DRAPER, J. A. (1998). The metamorphoses of andragogy. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 12, n. 1, 1998, pp. 3-26. Dostupné z: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2011>.
- ĎURČÍK, V. (2016). Etika práce politika ako profesijná etika. In *Medzinárodná vedecká konferencia z oblasti profesijných etík*, s. 28-33.
- ELSDON, K. (1991). What's in a Discipline? In *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- English Oxford Living Dictionaries. (2018). Dostupné z: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/licence>.
- ESCO (2018). Európska klasifikácia zručností/kompetencií, kvalifikácií/povolání. [online]: cit [20.6.2018]. Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation?conceptLanguage=sk&full=true>.
- FOBEL, P. (2016). Konceptuálne východiska a praktické implikácie aplikovanej etiky (s dorazom na oblasť andragogiky). In PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum.
- FOBEL, P. (2017). Etika ako aplikačná stratégia (metodické a teoretické odporúčania). In *Etické aspekty edukácie dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2017., s. 9-18.

- FOERSTER, H. VON. (1993). *Kybern Ethik*. Berlin . Merve-Verl.
- FOERSTER, H. VON., PÖRKSEN, B. (2016). *Pravda je vynález lhárů. Rozhovory skeptiků*. Praha : PRAGMA.
- FUHR, T. (2011). Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In FUHR, Thomas, CONON, Philipp, HOF, Christine. *Erwachsenenbildung - Weiterbildung: Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Paderborn: Schöningh, 2011, s. 505-544.
- GARCIA VIVAS, L. E. (2017). La andragogía innovadora del siglo xxi: acción transformadora del docente universitario andragogo. *Revista de investigación en administración e ingeniería*, vol.5, n. 2., 2017. Dostupné z: <http://revistas.udes.edu.co/site/index.php/aibi>
- GEHLEN, A. (1961). *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Rowohlt Verlag.
- GLASERSFELD, E. VON. (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.
- GORDEN, W., SORK, T. I. (2011). Ethical Issues and Codes of Ethics. In *The Jossey-Bass Reader on Contemporary Issues in Adult Education*. MERRIAM, Sharan B., GRACE, Andre P. (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2011, s. 87-112.
- HEGEL, G. W. F.(1972). *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Frankfurt/M, Berlin, Wien: Ullstein.
- HENSCHKE, J. A. (2015). *Focusing on the Six Major Themes in the Global Perspective of Andragogy: A June 2015 Update. An Unpublished Paper*. St. Charles, Missouri: Lindenwood University. Dostupné z: <http://works.bepress.com/john_henschke/86/>.
- IANINSKA, S., GARCIA, J. (2006). *Morals, ethics and integrity: How codes of conduct contribute to ethical adult education practice*. Public organization review: A Global Journal, 6, 3-20.
- Informačný systém ďalšieho vzdelávania - *Akreditované vzdelávacie programy*. [online]: cit [30.12. 2018] . Dostupné na: <<http://isdv.iedu.sk/SearchForm.aspx>>.
- JARVIS, P. (1983). *Professional Education*. London: Croom Helm.
- JARVIS, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London/New York: Routledge
- JARVIS, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (2009). *Learning to Be a Person in Society: Learning to BeMe*. London: Routledge.

- JOHNSON, T. (1972). *Professions and Power*. London: Macmillan.
- JONAS, H., *Das Prinzip Verantwortung*. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. [online]. [cit. 2018-12-16]. Dostupné na internete: <<http://www.biotope-city.net/gallery/hans-jonas-das-prinzip-verantwortung-versuch-einer-ethik-f-r-die-technologische-zivilisation>>.
- KADLUBEKOVÁ, D. (2016). *Základy andragogickej etiky*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.
- KAŠČÁK, O.– PUPALA, B. (2012), Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“, *Sociální studia*, Katedra sociologie FSS MU, č. 2, s. 13–29.
- KNEER, G. – NASSEHI, A. (1994). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: eine Einführung*. München : Fink.
- KNOWLES, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy! *Adult Leadership*, vol. 16, n. 10, pp. 350-352, 386.
- KNOWLES, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. Chicago: AssociationPress/Follett.
- KNOWLES, M. S. (1972). Innovations in teaching styles and approaches based up on adult learning. *Journal of Education for Social Work*, vol. 8, n. 2, 1972, pp. 32-39.
- KNOWLES, M. S. Introduction: The art and science of helping adults learn. In Knowles, M. S. and Associates (ed.). (1985). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Josey-Bass Publisher, 1985, pp. 1-22.
- KÜNG, H. (2000). *Světový étos pro politiku a hospodářství*, Praha: Vyšehrad.
- LANGER, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.
- LEINEBACH, M., STARK ANGERMEIER, G. (2014). Auf dem Weg zu einer eigenen Berufsethik des DBSH. *Forum Sozial. Die Berufliche Soziale Arbeit*, 4/2014, s. 5-6.
- LORENZOVÁ, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: FFUK.
- LUDEWIG, K. (2011). *Základy systemické terapie*. Praha : Grada Publishing, 2011.
- MALÍK, B. (2008). *Úvod do antropológie : Základné antropofémy v dejinách antropologického myslenia*. Bratislava : IRIS.
- LUHMANN, N. (1987). Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In LUHMANN, Niklas. *Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 1987, s. 193-212.

- LUHMANN, N., SCHORR, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In LUHMANN, N. - SCHORR, K. E. (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, N., SPAEMANN, R. (1990). *Paradigm lost, Über die ethische Reflexion der Moral*. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LÜQUEZ DE CAMACHO, P., FERNANDEZ DE CELAYARAN, O. (2001). Un Enfoque Etico-Andragógico en la Docencia Universitaria. *Encuentro Educacional*, vol. 8, n. 1, 2001, pp. 50-57.
- MALACH, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave.
- MALACH, J. (2014). Lektor vzdělávání dospělých jako předmět andragogické profesologie. In PRUSÁKOVÁ, V. (ed.) *Osobnost lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2014, s. 43-64.
- MCWILLIAMS, V., NAHAVANDI, A. (2006). Using Live Cases to Teach Ethics. *Journal of Business Ethics*, vol. 67, no. 4, p. 421–433.
- MATURANA, H. R., VARELA, F. J. 2016. *Strom poznání : biologické základy lidského rozumu*. Praha : Portál.
- MEZIROW, J. A. (1981). Critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, vol. 32, n. 1, 1981, pp. 123-139. 1552-3047 (web). Dostupné: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171368103200101>
- MEZIROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 74, pp. 5-12. Dostupné z: <<http://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>>.
- MOHRING, P. M. (1989). *Andragogy and pedagogy: A comment on the inerrant usage* (Training and Development Research Center Project No. 21), 1989. St. Paul, MN: Department of Vocational and Technical Education, Minnesota University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 305 509).
- MOJŽIŠ, M. (2017). *Jeden výdych koňa*. 2. dopl. vyd. Bratislava : W PRESS.
- Národná sústava povolání. [online]: cit [18.6.2018] NSP. Dostupné na: https://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496106

- OLSEN, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In A. Fejes, K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. Oxon: Routledge, 2008, pp. 34-47. <Dostupné z: <http://liverspleen.com/wp-content/uploads/2012/12/focult-and-lifelong-learning.pdf>>.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (2015). Konceptuálne rámce andragogickej etiky. In *Andragogická revue*, roč. 7, č. 1, s. 18-30.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (2016). Andragogická etika – diskurz o výchove, sebayvýchove, ideáloch, hodnotách a normách. In PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds.). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. s. 11-48.
- PAVLOV, I., SKÚPA, M. (2018). Categorical observation system of humanistic andragogical work of an adult educator. In Tomczyk, Ł., Ryk, A. & Prokop, J. (Eds.). *New trends and research challenges in pedagogy and andragogy*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. DOI 10.24917/9788394156893.8
- PEŠKOVÁ, J. (2004). Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení, *Paideia: Philosophical E-journal of Charles University*, roč. 1, č. 1, 2004. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=1&jcid=2>.
- PIAAC Národná správa. Výskum kompetencií dospelých. [online]. 2013 [cit. 2018-11-13]. Dostupné na internete: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Slovakia_in%20Slovak.pdf>.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2005). *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlachprint, FFUK.
- PRUSÁKOVÁ V. a kol. *Systém požiadaviek na lektorov ďalšieho vzdelávania a systém požiadaviek na manažérov ďalšieho vzdelávania*, Národný ústav celoživotného vzdelávania, [online]: cit [15.6.2018] Dostupné na: <<http://www.cvanu.sk/files/articles/system-poziadaviek-na-lektorov-dalsieho-vzdelavania-a-system-poziadaviek-na-manazerov-dalsieho-vzdelavania.pdf>>.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2008). Systematizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia v subsystéme profesijná andragogika. In *Acta andragogica I*. Bratislava : Univerzita Komenského.

- RAUNER, F., HAUSCHILDT, U. (2017). *Berufliche Kompetenz und Berufsethik*. Forschungswerk Arbeit und Bildung, 21, 2017. Universität Bremen, 2017. 27 s.
Dostupné z:
<https://www.ibap.kit.edu/download/A_B%20Nr%2021%20Berufliche%20Kompetenz%20und%20Berufsethik.pdf>.
- RIECK, U. (2008). *Empowerment. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik*. Münster : Lit Verlag.
- SAMAROO, S., COOPER, E. GREEN, T. (2013). Pedandragogy: A Way Forward to Self Engaged Learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, vol. 25, n. 3, 2013, pp. 76-90.
- SAVICEVIC, D. (2012). Research problems in andragogy: Comparative considerations. In Bron, M. Reischmann, J. (eds.) *Proceedings of the 2012 International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) Conference*, Las Vegas, NV – USA, & Tuebingen, Germany, 2012, s. 203-211. Dostupné z:
<<http://iscae.org/conferences/2012conf/papers/ProceedingsISCAE.pdf>>.
- SCHNEIDER, N. (2016). Wir brauchen Grundsatzdebatten. Weiterbildungseinrichtungen und ihre Möglichkeiten, Werte bewusst zu machen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.). *Werte in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2, 2016, s. 32-34.
- SCHRADER, J. (2014). Editorial. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungs for schung*. [online]. vol. 37, no. 1 [cit. 2018-11-30]. Dostupné na internete:
<<https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/report/specialsearch/-/shop/detail/6/Detail/0/4/REP1401W.html?cHash=cfae41bc1f708a21e923f74b755f1df0>>.
- SCHRADER, J. (2014). Im Fokus Ethik erwachsenen pädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungs for schung*. [online]. 2014, vol. 37, no. 1 [cit. 2018-11-30]. Dostupné na internete:
<<https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/report/specialsearch/-/shop/detail/6/Detail/0/4/REP1401W.html?cHash=cfae41bc1f708a21e923f74b755f1df0>>.
- SCHUBERT, M. (2016). Etika a kybernetika druhého rádu ako inšpirácia pre andragogickú etiku. In *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica : Belianum, 2016., s. 139-162.

- SCHUBERT, M. (2017). Poznanie a etika. In *Etické aspekty edukácie dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, s. 33-50.
- SCHUMACHER, T. (2014). Ethik als Strukturelement für das berufliche Handeln. In *Kolloquium "Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung*. 15.01. 2014.
Dostupné z:
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/Veranstaltungen/20140115_Prof._Schumacher_Prof._Ueffing.pdf>.
- SCHWENDEMANN, N. (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung: Eine rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer.
- SIEGEL, I. (2000). *Toward Developing A Universal Code of Ethics For Adult Educators*. PAACE Journal of Lifelong Learning, 9, 39-64.
- STÖCKLER, E. M. (2014). Musik hören – Zeit für den Augenblick haben. Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Bildung in der digitalen Gegenwart. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. [online]. 2014, no. 22 [cit. 2017-03-10]. Dostupné na internete:
<<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf>>.
- STÖRIG, H. J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. 8. vyd. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství.
- SVATOŠ, T. (2009). Nové vzdělávací technologie. In PRŮCHA, Jan (Ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009., s. 271-276.
- ŠIMEK, D. (2005). Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky. In Vašáková, J. *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 290-293.
- ŠLOSIAR, J. (2002). *Od antropologizmu k filozofickej antropológii*. Bratislava : IRIS.
- ŠPATENKOVÁ, N. , SMÉKALOVÁ, L. (2015). *Edukace seniorů*. Praha: Grada.
- ŠVEC, Š. (1997). *Koncepcia humanistickej orientovanej výučby*. Pedagogická revue, (1-2), 2-14.
- TORRES, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI editores, Madrid – México, d.f.,
- THOMPSON, J. D. *Technology typology*. Dostupné z: *proven models*.
<http://www.provenmodels.com/40/technology-typology/james-david-thompson>.
- TIPPELT, R., HIPPEL, A. VON (Hrsg.) (2010). *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- TORRES, M., FERMIN, Y., ARROYO, C., PIÑERO, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía, *Educere*, vol. 4, n. 10, 2000, p. 25-34. Dostupné z: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641004> >.
- TUREK, I. (1990). *Didaktika technických predmetov*. Bratislava: SPN.
- USHER, R., BRYANT, I. *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. London, Routledge.
- VETEŠKA, J. , TURECKIOVÁ, M. (2011). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- WATZLAWICK, P. (2013). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. 12. vyd. München : Piper Verlag.
- WEBER, J. (2015). Investigating and Assessing the Quality of Employee Ethics Training Programs Among US Based Global Organizations, *Journal of Business Ethics*, vol. 129, n. 1, 2015, pp. 27–42.
- WEBER, M. (1969). Wissenschaft als Beruf. Abschnitt: Fehlen des »letzten« Grundes als Fundament der Wissenschaft. Vortrag 1922. In: ROSSMANN, Kurt. *Deutsche Geschichtsphilosophie*. München: DTV.
- WITTGENSTEIN, L. (2003). *Tractatuslogico-philosophicus*. Bratislava : Kalligram.

ANDRAGOGICKÁ ETIKA V TEÓRII A PRAXI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Martin Schubert

Milan Beneš

Miroslav Krystoň

Jitka Lorenzová

Ivan Pavlov

Michaela Skúpa

Vydanie: prvé

Náklad: 100 kusov

Rozsah: 106 strán

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici, Pedagogická fakulta

Tlač: EQUILIBRIA s.r.o.

ISBN: 978-80-557-1514-8 (print)

EAN: 9788055715148