

K DISKUSII O INFORMÁLNOM UČENÍ SA DOSPELÝCH

FOR DISCUSSION ON INFORMAL LEARNING OF ADULTS

Ivan Pavlov, Dominika Temiaková

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Abstract:

The paper raises some questions about the conceptualization of informal learning in the context of andragogical theory and practice. The basis of the concept of lifelong learning processes refers to docility – the teachability of a person as his learning potential, which can be realized in a biodromal context. Docility has its manifestations in the learning processes of an adult, but also specific tools of andragogical support. Informal adult learning is a space in which it is possible to intervene andragogically (e.g., through individual learning accounts, counselling) and improve the learning potential of adults.

Key words:

docility, self-learning, informal learning, individual learning accounts, andragogical counselling,

Úvod

Koncept celoživotného učenia sa opiera o triádu formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (EÚ 2012). Európska únia celoživotné učenie a jeho podoby chápe ako ústredný projekt integrácie európskeho vzdelávacieho priestoru, v ktorom sú programovými dokumentami Memorandum o celoživotnom učení (2000), Odporúčania o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie (2018), Európsky vzdelávací priestor (2021), ale aj Odporúčania o týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022). Z ich podnetu vznikajú teoretické koncepty, aplikačné modely, politické odporúčania aj interpretačné rámce diskurzu o druhoch celoživotného vzdelávania a jeho podpore. Formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie, má byť vo výsledku programovo kvalifikačne rovnocenné a preto sa vytvárajú mechanizmy certifikácie, validizácie informálneho učenia (formalizácia informálneho učenia a nonformalizácie formálneho vzdelávania). Informálne učenie sa chápe ako výsledok každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania, informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa iba zámerné. Toto poňatie je často vedecky diskutovanou témou, lebo jeho konceptualizácia vychádza z mnohých teoretických východísk a napriek značnému výskumnému úsiliu je stále nepresvedčivo ukotvená a interpretovaná.



Úsilie o konceptualizáciu informálneho učenia (Livinstone, D.W. 2002, Schugurensky, D. 2000, Bennett, E. E. 2012) prinieslo niektoré nové pohľady a úvahy, ale stále dostatočne hlboko neobjasnilo tento mnohoraký a komplexný jav. Reichsmann (2017, s.44) neúmyselné vzdelávacie situácie označuje ako „učenie sa mimochodom“ (En passant - francúzsky výraz „prechádzať okolo“). Pri týchto vzdelávacích výzvach tu a teraz, musia byť ľudia aktívni a ich učenie sa odohráva v spojení s inými aktivitami v „škole života“, nielen vo vzdelávacích / vyučovacích situáciách. Rozlišuje tri typy „učenia sa mimochodom“:

- a) keď sa učenie deje súbežne s inými plánovanými a zamýšľanými aktivitami (návšteva múzea, turistický výlet, účasť na kultúrnej, politickej alebo spoločenskej aktivite), pričom primárnou motiváciou nie je získavanie vedomostí, ale možno zábava, podnikanie alebo zvedavosť,
- b) keď je učenie sa iniciované explicitnou, vonkajšou životnou situáciou, ktorá nie je plánovaná, ale núti nás učiť sa,
- c) keď je učenie sa „votkané“ (ako mozaika) do životných rutín vyplývajúcich z rôznych neidentifikovateľných životných udalostí.

Solarczyk- Szwec (2024) informálne učenie charakterizuje ako kultúrne premenlivý jav, závislý na spoločensko-politickom kontexte, úzko súvisiaci s každodenným životom, rôznorodosťou učebných kontextov, vyskytujúci sa nevedome, podvedome a vedome, je pluralitný a nejasný, spôsobuje definičné ťažkosti i s vlastnou konceptualizáciou. Schugurensky, D. (2000) s využitím dvoch kategórií – zámernosti a uvedomelosti prezentuje tri typy informálneho učenia: sebariadené, náhodné učenie a socializáciu. Sebariadené je zámerné a uvedomelé, náhodné je neúmyselné, ale uvedomelé a socializáciou (tiež tiché učenie) chápe internalizácia hodnôt, postojov, správania v každodennom živote, ktorá je nielen neúmyselná, ale aj neuvedomovaná. Bennett, E. (2012) rekonceptualizovala jeho model na štvordimenzionálnu maticu (Schéma 1) a pridala v nej štvrtú dimenziu – integratívneho učenia. Poľský autor K. Pierscieniak 2023 túto novoutvorenú dimenziu nazýva autonómne selektívnym učením.

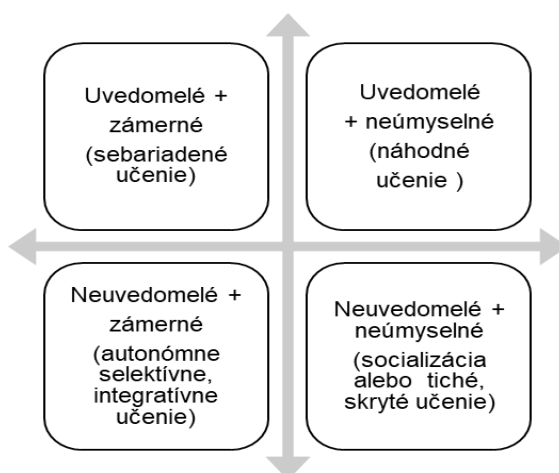


Schéma 1 Rekonceptualizovaný Schugurenského model



Odborný diskurz o politicky etablovanom termíne informálneho učenia, prebieha aj na pozadí kritiky dokumentov i praxe vzdelávacích politík Európskej únie. Tie bývajú označované aj ako charakteristické prvky neoliberalných prístupov vo vzdelávaní, ktoré sa stávajú nástrojom dosahovania cieľov neoliberalnej správy spoločnosti, kde je ekonomická užitočnosť hlavným kritériom hodnotenia jeho kvality (Pupala – Kaščák 2011). Vytráca sa všeobecné kultivačné a akademické poňatie vzdelávania na úkor cieľov odborného vzdelávania a prípravy pre potreby pracovného trhu a zamestnávateľov. Pojem vzdelávanie, indikuje ponuku formálnych učebných aktivít v sieti školských inštitúcií. Tento je vytesňovaný pojmom učenie sa, ktorý zdôrazňuje potreby jednotlivcov, ich personálnu autonómiu i zodpovednosť, na seba sa spoliehajúci subjekt, zodpovedný sa vlastnú sebaaktualizáciu, slobodne sa orientujúci na trhu s ponukou vzdelávania. Tieto myšlienky vychádzajú z tradícií európskeho humanizmu, ktorý chápe človeka ako autonómne, sebaregulujúce sa individuum. V skutočnosti je táto autonómia jednotlivca viac deklarovaná, „vsugerovaná zvonku“ vo všeobíjmajúcom slobodnom svete príležitostí na vzdelávanie, je iluzórna a klamlivá pretože distribúcia učebných príležitostí, nie je rovnako dostupná pre všetky cieľové skupiny, nie je doručiteľná (v rovnakom rozsahu a kvalite) do všetkých lokalít alebo komunít a finálny úspech a úžitok zo vzdelávania nezávisí len na motivácii a schopnostiach účastníkov.

Ako nepodľahnúť tlaku vzdelávacích politík, vecne a vedecky náležite a komplexne pristupovať k analýze a interpretácii prejavov a výsledkov celoživotného učenia? Ako dôsledne, andragogicky chápať podstatu informálneho učenia, jeho potenciál, ale aj možnosti a hranice andragogickej intervencie? Aké sú priority a metódy vedeckého výskumu informálneho učenia a využitie jeho výsledkov v andragogickej praxi? V nasledujúcej časti nastoľujeme niektoré otázky súvisiace s konceptualizáciou a kontextualizáciou problematiky informálneho učenia, ktoré označujeme pre andragogiku ustáleným termínom – sebaučenie.

1 Docilita človeka

Existuje nejaký koncept, ktorý by nám umožnil uchopiť a vysvetliť procesy učenia sa človeka tak, aby bol využiteľný pre andragogickú podporu? Každý jednotlivec disponuje určitou mierou schopnosti učiť sa – docilitou (z lat. docilitas – učenlivosť byť človekom, ale aj učenlivý, tiež schopný učiť sa), ktorá je viacvýznamový pojem, ktorý je sémanticky blízky antickej gréckej paidei v jej chápaní „starostlivosti o dušu“. Súbor dispozícií na učenie (a z nich utvorený potenciál) je u každého subjektu rozdielny. Docilita má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie učenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou (Pavlov – Neupauer 2018, s.23–25). Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám. V súčasnosti v poňatí vzdelávania dospelých dominuje paradigma preferujúca individuálne spôsobilosti jednotlivcov od



ktorých sa očakáva, že vlastným pričinením sa budú podieľať na riadení, vedení a riešení rozmanitých životných výziev a situácií. Úlohou odborníkov je identifikovať individuálny potenciál učiaceho sa, organizovať, viesť a riadiť jeho rozvoj a uplatnenie v živote človeka, sociálnych skupín a spoločnosti.

Ak skúmame docilitu ako potenciál pre učenie opierame sa j o psychologické a sociologické interpretácie tohto pojmu. Machalová (2005, s.811) z psychologického hľadiska chápe odlišnosť individuálneho potenciálu a individuálnej dispozície jednotlivca v tom, že individuálna dispozícia je danosť, ktorá sa ešte nerozvinula, nepremenila do vlastnosti a schopnosti ľudského jednotlivca a nateraz zostáva iba v latentnej podobe. Môže, ale tiež sa nemusí rozvinúť do podoby, ktorá je schopná realizácie navonok, čiže do podoby individuálneho potenciálu. Individuálny potenciál je permanentne sa utvárajúci zložitý celok dispozícií, ktorý je v stave pohotovosti k svojmu uskutočneniu. Tvorí súčasť ľudskej bytosti a je neopakovateľným jedinečným základom, ktorý určuje individuálne charakteristiky činností jednotlivca na rôznej úrovni psychického vývinu (na úrovni individua, osobnosti alebo individuality). Tento neopakovateľný a originálny celok uskutočňovaných dispozícií je viac menej stabilným no nie statickým výtvorom, ktorý podlieha zmenám v priebehu života. Je pravda, že záleží na genetických danostiach, no záleží tiež na vplyve spoločenského prostredia na ľudí, vrátane výchovných vplyvov a vzdelávania. Tokárová (2007, s.104) označuje pojmom potenciál celkovú schopnosť, spôsobilosť k výkonu, možnosť (z lat. potentia, sila). Sociológia analyzuje praktické problémy sociálneho rozvoja z aspektu dynamizácie vnútorných zdrojov – skrytých rezerv jednotlivca, skupín i spoločností ako celkov. Pojem potenciál funguje v sociológii ako systémová kategória na označenie optimálnej (teoretickej alebo reálnej) hodnoty, ktorú je možné dosiahnuť vzhľadom na relevantnú skutočnosť alebo cieľ. Pojem potenciál sa spravidla používa vo väzbe na sociálnu alebo individuálnu aktivitu. Vyjadruje disponibilný energetický fond, sociálnu alebo individuálnu silu potrebnú na dosiahnutie určitého cieľa.“ Ďalej uvádza (2007 s.105), že individuálny potenciál vyjadruje existenciu (alebo neexistenciu) vlastností človeka, ktoré môžu (ale nemusia) byť nejakým spôsobom rozvinuté a spoločensky uplatniteľné a využiteľné. Sú to potenciálne možnosti a skryté zdroje konkrétneho človeka, realizovať a uspokojovať vlastné i spoločenské potreby alebo schopnosť vytvárať predpoklady pre ich budúce uspokojovanie. Individuálny potenciál ako súbor dispozícií je determinovaný nielen bio-psychicky, ale aj sociálne. Je to hodnota, ktorá sa formuje v procese individuálnej (osobnostnej) a rodinnej genézy, v každodenných procesoch a udalostiach sociálneho života jedinca, v interpersonálnych vzťahoch a kooperácii.

Docilita predstavuje potenciál utvárajúci sa z viacerých dispozícií a rozvíjajúci sa u človeka spočiatku predovšetkým ako implicitné (náhodné) a explicitné (úmyselné) učenie a postupne obohacovaný implementovaním prvkov sebaregulácie v učení o cieľavedome riadené učebné aktivity (sebariadeného učenia, sebaregulovaného učenia, sebaučenia). Ku komponentom, ktoré menia kvalitu sebaučenia (implicitného a explicitného) na sebariadené je možné zaradiť napr. uvedomele a zámerné využívané spôsobilosti:

- učebnej, vnútornej motivácie;
- evalvácie vlastných učebných potrieb;
- stanovenie učebného cieľa;
- voľbu učebných metód a postupov v učení;
- voľbu zdrojov, prostriedkov, potrebných na učenie;



- monitorovania a spätnej väzby o procese a výsledkoch učenia;
- flexibilnej zmeny učebných postupov podľa aktualizovaných potrieb a požiadaviek.

Docilita ako univerzálny ľudský potenciál na učenie sa, je prítomný vo všetkých formách celoživotného učenia, v ktorých sa uplatňuje, prejavuje a graduje. V našom príspevku sa sústreďujeme na informálne učenie sa (sebaučenie) a kontexty, v ktorých sa môže stať predmetom andragogickej intervencie.

2 Sebaučenie

Sebaučenie človeka je fenomén, ktorým sa zaoberá pedagogika i andragogika, ale aj psychológia a iné vedy. Mimoriadne očakávania spoločnosti sa spájajú s vybavenosťou človeka (kompetencia naučiť sa učiť) na celoživotné učenie sa (aj na sebaučenie), ktorá môže významne ovplyvniť jeho uplatniteľnosť v živote a práci, ale aj celkovú kvalitu života. Napriek deklarovanému i skutočnému významu sebaučenia nedisponujú edukačné vedy takou šírkou a hĺbkou vedeckého poznania (aj interdisciplinárneho charakteru), ktoré by nám umožnilo komplexne rozumieť procesom sebaučenia, jeho postupného utvárania, determinujúcim faktorom, pozitívnym i negatívnym sprievodným prejavom, výsledkom i dopadom na život a prácu človeka.

Sebaučenie človeka je jeho životnou funkciou, ktorá je historicky podmienená, sociálne i individuálne ukotvená. Sebaučenie je pre človeka imanentná formatívna a kreatívna aktivita, ktorá je súčasťou jeho evolúcie a prejavom ľudskej docility. Sebaučenie človeka charakterizujeme ako celoživotnú, uvedomelú, dobrovoľnú, plánovitú, aktívnu, individuálnu učebnú činnosť, ktorá je determinovaná mnohými faktormi (vnútornými i vonkajšími), čím sa utvára spôsobilosť docility (naučiť sa učiť) zdokonaľovaná po celý život. Človek samostatne (alebo s podporou) realizuje svoje učebné potreby, aby synchronizoval napätie medzi tým čo nevie, nepozná a tým čomu sa chce naučiť. Vo výsledku proces sebaučenia človeka vedie nielen k osvojeniu plánovaných učebných obsahov (vedomostí, zručností a postojov), ale aj kultivácii jeho osobnosti (dôvera vo vlastné schopnosti, motívy, vôľa, charakter, ideály, hodnoty a i.) (Pavlov – Valášková Vincejová 2024).

Sebaučenie je potenciál (utvorený zo súboru dispozícií), ktorý sa môže rozvinúť u každého človeka, ale aj nemusí a to vtedy, ak existujú určité kognitívne, sociálne alebo pedagogické, andragogické bariéry. Teda nemôžeme počítať automaticky s tým, že každý dospelý má na potrebnej úrovni osvojenú spôsobilosť sebariadenia v učení (docilitu). Andragogicky je možné usmerňovať zvonku procesy sebaučenia dospelých, keď je dospelý otvorený pomoci (vonkajšiemu riadeniu učenia). Incidentné a intencionálne učenie obsahuje prvky regulácie, ktoré si však dospelý nemusí uvedomovať, nemusia prebiehať pod jeho vedomou kontrolou. Až keď dospelý nadobudne základy sebariadenia prejavov správania a konania a naučí sa ich uplatňovať aj v doméne vlastnej docility – vlastného učenia sa, hovoríme o sebariadenom učení (sebaučení). S psychickým dozrievaním človeka dozrieva aj jeho sebariadenie, čím je človek sebariadenější tým je zrelší.

Sebaučenie je pojem, ktorý nemá jednotné vymedzenie. Ide o viacvýznamový koncept, ku ktorému nie je možné pristupovať z jediného aspektu a preto nemá ani jedinu a jednotne akceptovanú definíciu. V našom poňatí ho vymedzujeme široko ako aktivitu, pri ktorej človek prevzal iniciatívu a zodpovednosť za svoje vlastné učenie a môže prebiehať vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, a je spolu s incidentným



(náhodným) a tacitným (tichým) učením zaraďované k informálnemu učeniu sa (neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované). Na rozdiel od incidentného a tacitného učenia, ktoré sú nezámerné (tacitné učenie aj neuvedomované), je sebaučenie zámerné, uvedomované a prístupné empirickému výskumu. Charakteristickými znakmi sebaučiacoho sa človeka, sú jeho autonómia (rozhodujem sa slobodne, sám), zodpovednosť (uvedomujem si vlastnú hodnotu a vlastné ciele), sebariadenie (preberám riadenie učenia od iných subjektov do vlastných rúk), aktivita (uvedomele sa učím) a vnútorná motivácia (aké stimuly vyvolávajú môj záujem o učenie). V Schéme 2 sú načrtnuté principiálne rozdiely medzi funkcionálnym a intencionálnym učením v dimenzii informálneho učenia, kde je kritériom odlišenia miera autoregulácie v učení.

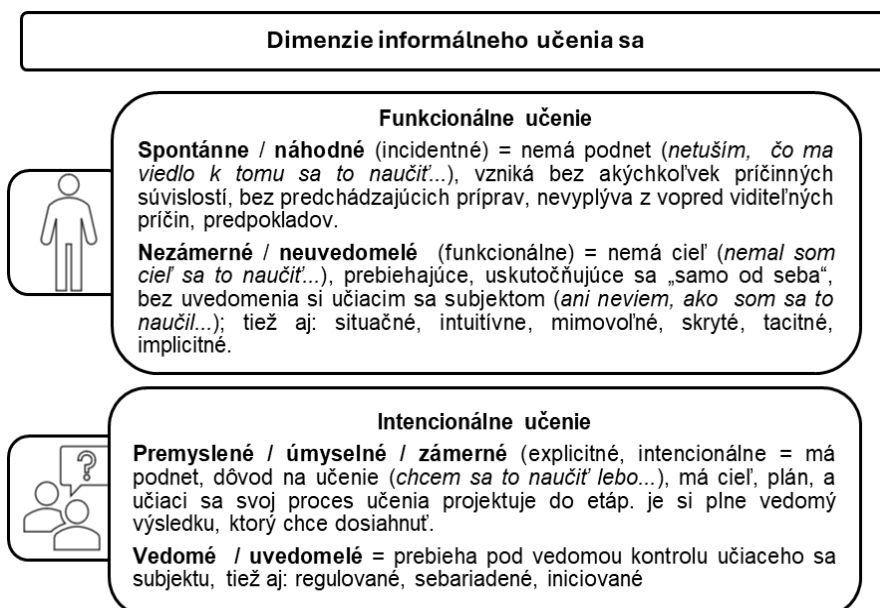


Schéma 2 Dimenzie informálneho učenia sa

V Schéme 2 sme načrtli dve dimenzie informálneho učenia sa človeka, ktoré sú komplementárne a z andragogického aspektu môžu byť prístupné intervencii. Andragogická intervencia je plánovitý, systematický algoritmus zázkrokov a zásahov vedúcich k uspokojeniu učebných potrieb dospelého klienta. Je cieleným odborným postupom (metódou, súborom metód a foriem alebo stratégií) aplikovaným v pôsobení na procesy učenia sa dospelých. Je zásahom zvonku do vnútorných procesov riadenia (sebariadenia) učenia sa dospelého človeka („teba manažovania“ alebo „seba manažovania“ procesov učenia sa). V tomto zmysle je zásah preorganizovaním vnútorných štruktúr jednotlivca, skupiny alebo organizácie, ktorý optimalizuje procesy učenia sa. Andragogické intervencie sú charakteristické trvaním (krátkodobé, dlhodobé), počtom zúčastnených osôb (individuálne, skupinové, organizačné), úrovňou (základná, rozšírená a špecializovaná) a metódami od intenzívneho zvonku riadeného procesu vyučovania, po riadené sebaučenie (Pavlov – Vaněk 2021, s.43).

Intervencia do procesov funkcionálneho učenia je pre andragogiku neperspektívna, lebo je pre ňu málo dostupná a uzamknutá, neuvedomovaná a ukrytá. Až pri



intencionálnom učení si dospelý uvedomuje jeho prítomnosť lebo spravidla vyžaduje aktívnu účasť a istú mieru sebaregulácie. Tu andragogika využíva svoje osvedčené nástroje vzdelávanie, výcvik, tréning, mentoring, tútoring, koučing, ale aj poradenstvo pri výbere, voľbe poskytovateľa formálnych, neformálnych vzdelávacích aktivít alebo problémoch v učení. Průcha (2014 s.71–76) uvádza, že v psychológii učenia sa postupne formujú nové koncepcie, ktoré umožňujú objasniť určité stránky procesov informálneho učenia. Ide najmä o kvalitatívne metódy napr. rozhovorov so subjektami učenia, kde sa kladú otázky o tom, čo sa dospelí učia, ako sa učenie realizuje, ktoré faktory učenie ovplyvňujú? Ťažkosti tohto typu výskumu spočívajú v tom, že informálne učenie je viditeľné, zúčastnené subjekty ho nepovažujú za učenie, výsledná vedomosť je chápaná ako súčasť celkovej schopnosti subjektu, než niečo naučené, dopytované subjekty často nevedia vysvetliť povahu a zložitosť získaných skúseností. Ku skúmaniu týchto javov odporúča uplatniť fenomenologický prístup psychológie učenia. Prevláda presvedčenie, že je takto možné lepšie objasňovať subjektívne, skryté stránky procesov ľudského učenia a rozumieť jeho priebehu. Sebaučenie zostáva doposiaľ na okraji záujmu i cielenej podpory zo strany zodpovedných subjektov.

V ďalšej časti sa zmienime o dvoch andragogických intervenciách do procesov informálneho učenia, ktoré majú potenciál podporiť rozvoj docility dospelých. Ide o individuálne vzdelávacie účty, ktoré sa podľa tlačovej správy Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (<https://www.minedu.sk/slovensko-bude-mat-unikatny-system-individualnych-vzdelavacich-uctov/>) na Slovensku od 1.1.2026 majú stať nástrojom individualizovanej podpory jednotlivca, ktorý mu od dovŕšenia 16 rokov (bez ohľadu na aktuálne vzdelanie, sociálne pomery alebo znevýhodňujúce faktory) umožní prevziať rozhodnutie o svojom vzdelávacom a odbornom rozvoji, ktorý si môže prostredníctvom tohto nástroja manažovať a financovať. Vytvára sa tak príležitosť slobodne zvoliť si obsah, miesto a formu požadovaných vzdelávacích programov z ich registra (môžu byť akreditované a neakreditované, prípadne aj formu mikroosvedčení) a tieto financovať kumuláciou prostriedkov z viacerých zdrojov. Individuálne účty umožňujú jednotlivcom vybrať si v spolupráci s kariérovým poradcom a zamestnávateľom vzdelávacie aktivity, ktoré najlepšie vyhovujú ich potrebám. Od 1. januára 2026 má byť prístupný modul individuálnych vzdelávacích účtov na elektronickej platforme pre občanov (<https://isvd.iedu.sk/Citizens>). Prioritné oblasti podporovaných programov zahŕňajú rozvoj digitálnych a zelených zručností. Vzdelávanie môže byť zamerané aj na základné zručnosti, kľúčové kompetencie alebo záujmové vzdelávanie. Predpokladá sa podpora pre dobrovoľné vzdelávanie prvých 5-tisíc záujemcov, ktorí môžu využiť príspevok na individuálny vzdelávací účet vo výške 200 eur prostredníctvom zdrojov z Európskeho sociálneho fondu vo výške 10,4 mil. eur na obdobie troch rokov.

Druhým nástrojom podpory dospelých v učení je poradenstvo. Habodaszová (2022, s.54-55) poukazuje, na to, že ak má byť schéma individuálnych vzdelávacích účtov úspešná vyžaduje poradenskú podporu (riešenie informačných a administratívnych bariér a sprievodné kariérové poradenstvo), ktorého úloha je napomôcť efektívnemu výberu vzdelávacej aktivity s ohľadom na konkrétnu situáciu záujemcu, ako napríklad existujúce zručnosti, možné uplatnenie na trhu práce, osobné okolnosti a pod. Ide o značne redukcionistické poňatie poradenstva dospelým. Andragogické poradenstvo dospelým (poradenstvo v učení sa) má oveľa širšie a komplexnejšie uplatnenie vo výchove / sebavýchove, vzdelávaní / seba vzdelávaní dospelých (Pavlov 2020). Úlohou andragogiky a andragogického poradenstva v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učiteľnosť, docilitu dospelých. Integrovanou súčasťou takto



poňatého andragogického poradenstva je evalvácia učebných potrieb dospelých (Pavlov – Szabo 2024). Doposiaľ však nie je jasné, ako bude tento nástroj podpory účasti dospelých na Slovensku implementovaný. Budovanie systému andragogického poradenstva bude vyžadovať profesionalizáciu zboru andragogických poradcov (štandardizáciou ich profesijných kompetencií), štandardizáciu poradenských procesov a inštitucionalizáciu - budovanie efektívnej a dostupnej siete ponúkaných poradenských služieb.

Záver

Komplexná andragogická podpora celoživotného vzdelávania vyžaduje, aby sme chápali procesy učenia sa dospelého človeka v celej šírke a využili ich potenciál pre rozvoj jeho docility. Osvedčené, tradičné prístupy k podpore sa spravidla zakladajú na ponuke formálnych a neformálnych vzdelávacích aktivít, ale absentuje ponuka a príležitosti pre sebaučenie. Direktívne a rigidne organizované príležitosti na formálne a neformálne vzdelávanie, ktoré neobsahujú podporu ďalšieho sebarozvoja (sebaučenia) účastníkov „deaktivujú“ ich nezávislosť, autonómiu i spoluzodpovednosť za voľbu cieľov, napredovanie i výsledky v učení. Ak chceme takúto ponuku vytvoriť, potrebujeme porozumieť tomu, čo znamená sebaučiť sa v dospelom veku, aké sú východiská a kontexty tejto podoby učenia sa. Tu stojí andragogika na začiatku cesty konceptualizácie, kontextualizácie a výskumu procesov sebaučenia, aby prispela svojimi intervenciami k jeho optimálnemu využitiu pre potenciál docility.

Podakovanie

Štúdia vznikla vďaka podpore projektu KEGA (006UMB-4/2023) Rozvoj kompetencií pre učenie sa dospelých modernými elektronickými učebnými prostriedkami.

Literatúra

- BENNETT, E.E. (2012). A four-part model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. In *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/papers3>.
- LIVINSTONE, D.W. (2002). Mapping the iceberg. NALL Working Paper54, 2002, retrieved from <http://www.nall.ca/res/54DavidLivingstone.pdf>.
- HABODÁSZOVÁ, Ľ. (2022). Individual learning schemes – recommendations for implementation in Slovakia. In *PP – FAR*, (pp. 44–61), Prognostický ústav CSPV SAV, vol. 14, no. 2.
- MACHALOVÁ, M. (2005) Individuálny potenciál v kontexte vzdelávania dospelých. IN *Kvalita života a rovnosť príležitostí - z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie, (s. 811 – 818), Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- PAVLOV, I. – NEUPAUER, Z. (2019). Docilita dospelých - skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*, (s. 25–36) Praha: Česká andragogická společnost.
- PAVLOV, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus.
- PAVLOV, I. – VANĚK, B. (2021). *Docilita v mezigeneračnom učení*. Banská Bystrica: Belianum.
- PAVLOV, I. (2022). *Vybrané otázky profesijného rozvoja dospelých (evalvácia učebných potrieb)*. Prešov: Rokus.



PAVLOV, I. - VALÁŠKOVÁ VINCEJOVÁ, E. (2024). Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov. In *Zborník Edukácia 2024*, (s.36–48)Banská Bystrica: Belianum.

PAVLOV, I. – SZABO, S. (2024). Model for evaluating adult learning needs. In *Adult Education 2024 – Competences for Life*. Proceedings of the 14th International Adult Education Conference (IAEC 2024), 10th December 2024, (s.140 – 148), Prague, Czech Republic.

PIERSCIENIAK, K. (2023) Nieformalna edukacja. Nieostre zakresy, nieuchwytnie znaczenia, In: *Rocznik Andragogiczny*, 30, s. 197–268.

PUPALA, B. – KAŠČÁK, O. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č.1, s.5–34.

PRŮCHA, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.

RADA EÚ (2012). *Odporúčania Rady EÚ z 20.12.2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a i neformálneho učenia sa (2012/C 398/01)*.

RADA EÚ (2018). *Odporúčania Rady EÚ z 22.5.2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01)*.

RADA EÚ (2021). *Uznesenie Rady EÚ z 26.2.2021 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru (2021 – 2030). (2021/C 66/01)*.

RADA EÚ (2022). *Odporúčania Rady EÚ z 16.6.2022 týkajúce sa individuálnych vzdelávacích účtov (2022/C 243/03)*.

REISCHMANN, J. (2017). Lifewide Learning - Challenges for Andragogy. In *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation (Budapest)*, 2017, č. 1, pp. 43 - 50.

SCHUGURENSKY, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper No.19, Centre for the Study of Education and Work Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, retrieved from: <http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm>.

SOLARCZYK-SZWEC, H. (2024) O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji. In *Rocznik Andragogiczny* [online]. T. 31, s. 9–26.

TOKÁROVÁ, A. (2007). Poznámky k teórii ľudského potenciálu a niektorým nevyužívaným zdrojom jeho bohatstva. In: *PIROHOVÁ, I. (ed.) Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach: zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie*, (s.103 – 112), Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.,

doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Ružová 13

Banská Bystrica

ivan.pavlov@umb.sk

dominika.temiakova@umb.sk

