

NÁČRT KONCEPTU INDIVIDUALIZÁCIE VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Ivana Pirohová

Koncept individualizácie vzdelávania dospelých v andragogickom myslení chápem ako príbeh, ktorý sa mení v interakcii so situáciou, diskurzom a tými, ktorí príbeh rozprávajú a prijímajú. Pri poznávaní, pochopení a interpretácii procesov, prostriedkov, individualizácie vzdelávania dospelých vychádzam z presvedčenia, že vzdelávaním, jej individualizáciou, by sa mala rozvíjať schopnosť dospelých učiť sa. Schopnosť učiť sa chápem ako interakciu sebareflexie a syntetického statusu učiaceho sa v interakcii s meniacim sa chápaním významu učenia sa, vzdelávania, samotným učiacim sa. Uvedomujem si zároveň, že schopnosť učenia sa chápem z vlastnej perspektívy, pretože k poznávaniu pristupujem z vlastného hľadiska, z vlastnými predpokladmi a predsudkami. Neverím v existenciu úplne objektívnych andragógov – vedcov, teoretikov a už vôbec nie andragógov - praktikov, ktorí/é by sa nenechali ovplyvniť do istej miery politickou klímou, ideológiou, či všeobecnou mienkou. Na strane druhej nemôžem prijať ideu fabilizmu, podľa ktorej „nemôžeme nič o svete vedieť s istotou, istota je niečo, čo nám veda nemôže ponúknuť“ (Fay, 2002, s. 247). Objektívitu poznávania chápem skôr ako „schopnosť do istej miery sa odpútať od svojich preferencií, aby mohli byť podrobené skúmaniu, dostatočne sa otvoriť možným kladom iných stanovísk“ (Ibidem, s. 252-253). Skúmanie je, v tomto kontexte, skúmaním v tom zmysle, že je nepretržitým procesom, je intersubjektívne, mení sa. Mení sa aj moje poňatie individualizácie vzdelávania dospelých.

1 INDIVIDUALIZÁCIA VZDELÁVANIA UČIACEJ SA AUTONÓMNEJ OSOBNOSTI

Liberálna, humanistická, na osobnosť dospelého učiaceho sa zameraná teória vzdelávania M. S. Knowlesa, je ovplyvnená Deweyho poňatím sveta „voľného trhu“, ako otvoreného systému, ktorý je plný príležitostí pre uplatnenie jedinca v ňom. Dospelý/á ako autonómna, seba-riadiaca osobnosť, je schopný/á riadiť sám/samu seba, a teda v podstate riadiť svoje učenie sám/a. Individualizácia vzdelávania dospelých znamená proces prispôsobovania učenia, obsahu vzdelávania potrebám účastníkov vzdelávania. Maslowove poňatie sebaaktualizácie prevzal M. S. Knowles ako paradigmu, podľa M. Tennanta (2006, s. 12) „prezentuje jeho poňatie ako teóriu motivácie.“ Východiskom individualizácie vzdelávania je identifikácia vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania. Vzdelávateľ/ka dospelých pomáha dospelým analyzovať a identifikovať ich vzdelávacie potreby, stanovovať autonómne ciele, spoluvytvárať obsah vzdelávania, facilituje ich učenie sa, sebahodnotenie (Knowles, Holton III, Swanson, 2005). Bohatstvom učenia sa

sú skúsenosti, veď výchova je samotný život. Tento koncept 60-tych rokov 20. storočia, koncept jedinečnej, autonómnej osobnosti, vnútorne motivovanej k seba-riadenému učeniu sa, je prítomný v slovenskej andragogickej literatúre od druhej polovice 90-tych rokov 20-teho storočia (napr. Prusáková, 1996, 1999), je prítomný aj v mojich publikáciách zameraných na problematiku diagnostiky vzdelávania dospelých (napr. Pirohová, 2008). Ideálna predstava slobodnej, autonómnej osobnosti, individualizácia vzdelávania, teda vzdelávanie, ktoré zohľadňuje potreby jednotlivca, boli pre mňa v určitom období prítlačivé. Kontinuálne poznávanie teórie a praxe vzdelávania dospelých, snaha o pochopenie významu skúseností a poznania ma postupne viedli k presvedčeniu o idealizovanej, či až „manipulatívne“ zavádzajúcej predstave o jedinečnej, vnútorne motivovanej, dospeljej učiacej sa osobnosti.

Pravdepodobne, nie každý/každá je vnútorne motivovaný/á k ďalšiemu vzdelávaniu, nie každý/á vie v rovnakej miere identifikovať svoje vzdelávacie potreby. Otázka tiež znie: Chápe každý/á význam učenia sa, vzdelávania rovnako? Iný rozmer vnímania individualizácie vzdelávania súvisí s poňatím racionálnosti konania. Respektíve, je chápanie racionálneho konania v dominantnej kultúre identické s chápaním racionálneho konania v marginalizovaných skupinách? Vždy aktéri vzdelávania konajú racionálne, teda napr. učia sa, vzdelávajú sa, aby riešili svoje problémy, uspokojovali svoje potreby, súvisiace s osobným, občianskym a profesijným životom? Predpokladajme teda, že „všeobecne“ sú ľudia racionálni“ (Fay, 2002, s. 136), ale zároveň je všeobecne dôležité, že: „...po prvé: konajúci ľudia môžu byť v ktorejkoľvek situácii iracionálni: ich praktické konanie môže byť nelogické. Po druhé: to, čo znamená dodržiavať racionálne princípy, sa v rôznych kultúrnych usporiadaniach môže meniť“ (Ibidem).

Pre mňa je dôležité, že aktéri vzdelávania dospelých nie sú, či už ide o organizátorov, vzdelávateľov, účastníkov vzdelávania, nezávislými, oddelenými entitami, ktoré sú „redukovateľné na aktivity a stavy jedincov“ (Ibidem, s. 46). Poznávanie potrieb účastníkov vzdelávania a rozvíjanie metodík, ktorá vedú vo všeobecnosti k aktivizácii účastníkov vzdelávania, ešte negarantuje ich využiteľnosť a použiteľnosť vo všetkých vzdelávacích situáciách, v každom druhu vzdelávania dospelých, vo vzťahu ku každému učiacemu sa, cieľovej skupine vzdelávania dospelých. Za prínosné v teórii vzdelávania M. S. Knowlesa, jeho koncepcie sebariadeného učenia sa, považujem zdôrazňovanie aktívneho konania v sociálnom živote jedinca, vo vzdelávaní, učení sa. Samotná metodika seba-riadeného učenia sa M. S. Knowlesa je použiteľná predovšetkým v záujmovom vzdelávaní účastníkov vzdelávania strednej spoločenskej vrstvy, v ktorom je možná individualizácia obsahu, tempa učenia, metodiky učenia na základe identifikácie vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania, diagnostikovaním v priebehu procesu vzdelávania, seba-hodnotením a evalváciou vzdelávania. Ponímanie vzdelávania, individualizácie vzdelávania, osobnosti vytrhnutej z interakcie osobnostných, situačných, sociálnych a kultúrnych kontextov môže viesť k nasledujúcim tvrdeniam o formálnom vzdelávaní: „...hoci sa očividne sústreďuje na vnútorné charakteristiky

učiach sa a oprávnenosť učiach sa rozhodovať sa o svojom učení sa, v skutočnosti tento spôsob vzdelávania pracuje pre zvýšenie účinnosti "systému vzdelávania". Inými slovami, aj napriek uvedenej kontrole študentov nad svojim učením, dôraz je kladený na efektívnosť nákladov a efektívnejšiu reguláciu prostredníctvom zapojenia študentov priamo, v údajne demokratickom procese vzdelávania, ktorý je však „prázdny“, posilňujúci obsah a sústredený na prispôsobenie“ (Usher, Edwards, 2003, s. 45).

2 INDIVIDUALIZÁCIA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH – VZDELÁVANIE VYCHÁDZAJÚCE Z PROCESU POZNÁVANIA, IDENTIFIKÁCIE A ELIMINÁCIE MECHANIZMOV ÚTLAKU

Koncept individualizácie vzdelávania dospelých je prítomný aj v kritických a emancipačných teóriách vzdelávania dospelých. Tradícia kritického uvedomenia natoľko neoslovila predstaviteľov slovenskej teórie a praxe edukácie dospelých, ako napr. odborníkov edukácie dospelých v krajinách západnej Európy. Dezilúzia o slobodnej, otvorenej spoločnosti, ktorá vytvára možnosti pre tých, ktorí chcú byť niekým v spoločnosti, chcú sa učiť, rozvíjať, z pochopiteľných dôvodov, nastala na Slovensku oveľa neskôr, ako v tzv. „západnom svete“. Navyše, príbeh o oslobodení spoločnosti vzdelávaním, bol jednak zdiskreditovaný realitou pred rokom 1989, ale aj vytláčaný verejnou mienkou konzervatívne a neoliberalne prezentujúcich sa elít spoločnosti, akademických komunit.

Kapitalistická spoločnosť, je v poňatí predstaviteľov kritických teórií, charakterizovaná ako systém, ktorý produkuje útlak, diskrimináciu, napr. žien, etnických skupín, ľudí s inou sexuálno - emocionálnou orientáciou. Dospelá osobnosť v nej je utláčaná spoločenskými a kultúrnymi podmienkami. Poslaním vzdelávania je pomáhať jednotlivcovi oslobodiť sa od útlaku, zmeniť spoločnosť „k vyššiemu stupňu sociálnej demokracie“.

Prínosný, z môjho pohľadu, je proces poznávania a identifikácie mechanizmov útlaku, ich eliminácia a tvorba koncepcií vzdelávania marginalizovaných skupín, v ktorých sa kurikulum prispôsobuje ich skúsenosti, kultúre, napr. ich aktívnej slovnej zásobe, poznávaniu významu slov súvisiacich s prežívanou skutočnosťou. Vzdelávací program P. Freireho, „alfabetizácie dospelých“ bol úspešný. Je príkladom „dobrej praxe“ individualizácie vzdelávania vo vzťahu k špecifikám kultúry, ktorej aktívnym nositeľom je jednotlivec, schopný kritickej sebareflexie a kritickej reflexie obmedzení spoločnosti.

Na tému „ako zmeniť svet vzdelávaním“ S. Brookfield (2005, 352), na základe analýzy metodologických prístupov v teóriách kritickej analýzy, konštatuje, že tie v žiadnom prípade nevychádzajú z jednotných pozícií (dialogické učenie a kolaboratívne učenie sa E. Fromma a súkromie a izolácia od kultúry Marcusa). Zvýrazňuje eklekticizmus v poňatí kritickej teórie. Do popredia kladie skúmanie schopnosti kritickej sebareflexie a kritickej reflexie, kreovanie metodík, ktoré rozvíjajú kritickú sebareflexiu a kritickú reflexiu učiach sa, výskum schopnosti učiť sa. Pozitívnym odkazom tohto

konceptu vzdelávania, napr. pre vzdelávateľa/ku dospelých je uvedenie si obmedzených možností, bariér, špecificky marginalizovaných cieľových skupín vzdelávania dospelých; rôznorodosti obmedzení, ktoré súvisia so sociálnym a kultúrnym kontextom dospelého, ako aj s osobnosťou samotnou.

Isté je, že skúmať a učiť na základe zasvätenia do kritickej teórie je z podstaty politickej. Odbornosť, ale zároveň angažovanosť vedca, vzdelávateľa/ky dospelých je zrejma. Dokáže andragóg – vedec, či andragóg - praktik, postrehnúť, kedy pomáha odkrývať mechanizmy útlaku a kedy sa už sám/a na nich podieľa? Dokáže prijať iné stanoviská, názory? Napríklad aj o možnostiach, ktoré kritizované inštitúcie, systémy, vytvárajú? Dokáže ich skúmať s priznaním perspektívy svojho pohľadu? V zmysle týchto pochybností nemôžem prijať napr. teóriu kritického uvedomenia S. Brookfielda ako diskurz poňatia individualizácie vzdelávania dospelých bez výhrad.

Oveľa častejšou odpoveďou, na už spomínanú deziulziu aj o poslaní, zmysle edukácie, vzdelávania dospelých, je v radoch českých, ako aj slovenských andragógov, post-modernistické, predovšetkým post-štrukturalistické poňatie edukácie a subjektov edukácie.

3 *INDIVIDUALIZÁCIA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH – VZDELÁVANIE NA ZÁKLADE DEKÓDOVANIA VÝZNAMOV DISKURZOV*

Nasledujúce poňatie individualizácie vzdelávania dospelých začnem tvrdením: „veľké príbehy „viery v ľudskú racionalitu“ a „emancipáciu ľudstva“ sa skončili“ (Usher, Edwards, 2003, s. 10). Skončili sa teda príbehy „seba-riadeného učenia autonómnej osobnosti, a „oslobodenia osobnosti od útlaku spoločnosti vzdelávaním“. Myšlienky J. F. Lyotarda a M. Foucaulta do značnej miery ovplyvňujú andragogické myslenie na Slovensku i v Čechách. Štrukturalizmus, či post-štrukturalizmus. sú podľa B. Faya (2002) podobou holizmu. Pokračovanie doktríny, „podľa ktorej sú vlastnosti jedincov výhradne funkciou ich miesta v spoločnosti alebo v nejakom širokom systéme významov. Podľa holizmu sme v podstate prostriedkom, ktorým sa vyjadruje kultúra a spoločnosť“ (Ibidem, s. 67). M. Foucault v svojom diele *Archeológia poznania* (1969) princípy štrukturalnej lingvistiky rozšíril na ľudskú históriu. Podľa tejto práce je história sledom období utváraných rôznymi diskurzívnymi systémami s vlastnou vnútornou logikou. Historickú zmenu nespôsobujú konajúci ľudia – sú len nositeľmi daného diskurzívneho systému a sú ním vytváraní. Podľa M. Foucaulta (2002) by mali byť sociálni vedci archeológmi lingvistických štruktúr usadených v sociálnych inštitúciách. Inak, slovami R. Ushera a R. Edwardsa (2003, s. 28): „Postmoderna nám pripomína, že sme skonštruovali náš svet cez diskurzy a prax, a tak preto s rozdielnym diskurzom a rozdielnou výbavou z praxe skutočnosti by mohli byť inak. Preto postmodernizmus nepredstavuje žiadne fundamentálne stanoviská a je skeptický k vytváraniu teórií“. Je teda skeptický aj k vytváraniu fundamentálnych konceptov edukácie dospelých.

Uvedení autori zvyrazňujú význam skúsenostného učenia sa (Usher, Edwards, 2003), avšak tak, ako iné pojmy, tak aj skúsenostné učenie sa nevytvorila príroda, ale je spoločenským konštruktom. Vychádzajúc z modelov skúsenostného učenia sa D. D. Bounda, D. Walkera a Henryho (1993, 1989 in: Ibidem) popisujú dva základné modely skúsenostného učenia sa model „diskurzu nového, spoločensky uznávaného poriadku“ a model „diskurzu novej strednej triedy“.

Nové stredné triedy investujú do významu autonómie a hľadania zmyslu. Pre učiacich sa v duchu nového, správneho, spoločensky uznávaného poriadku, platí dôraz na odbornú prípravu, príznačná je adaptácia na vopred definovanú predstavu "reálneho sveta" a učenia sa, ktoré je použiteľné a relevantné pre tento "svet". Pre nové stredné triedy znamená osobná autonómia a rozvoj výraz životného štýlu. Pre tých, ktorých radíme k novému, spoločnosťou uznávanému poriadku, je dôležitá užitočnosť, sebadisciplína, efektívnosť trhu. Avšak, aj cez tieto rozdiely vo význame, sú tu spoločné prvky. Po prvé, skúsenostné učenie sa je orientované na spotrebiteľa socio-ekonomického poriadku, ktorý ho tak ako nová stredná trieda, ako aj novo uznávaná skutočnosť podporujú, aj keď z iných dôvodov. Podľa R. Ushera a R. Edwardsa (2003, s. 202) pre tých, ktorí predstavujú nové stredné triedy sú kultúrne zariadenia a vzdelávací systém nudné a málo progresívne a pre tých, ktorí sa prispôsobujú novým požiadavkám spoločnosti je vzdelávanie vo vzdelávacom systéme nedisciplinované, nezrozumiteľné, odtrhnuté od reálneho sveta a príliš progresívne. Medzi týmito diskurzami skúsenostného učenia sa existuje množstvo iných diskurzov, vrátane feministického, či environmentálneho diskurzu. Dekódovanie významov týchto diskurzov je základom individualizácie vzdelávania. Inak povedané, dajme klientom, našim spotrebiteľom to, čo vnímajú ako významné. Novej strednej vrstve e-learning a zážitkové učenie ako „opozitum“ nudnému, „neprogresívnemu“ vzdelávaniu. Tým, ktorí chápu spoločensky správne, uznávané vzdelávanie založené na kompetenciách, ako reflexiu potrieb sociálne – ekonomického systému.

Podľa R. Ushera a R. Edwardsa (Ibidem) tak praktiky spojené so skúsenostným učením sa, ako aj s uznávaným predchádzajúcim vzdelávaním, napr. so vzdelávaním na základe zmluvy, učením sa praxou, majú samé o sebe viac významov, a nemôžeme povedať, žeby zo svojej podstaty podporovali perspektívy jednotlivých sociálnych skupín, stále môžu byť hlavným rysom súčasných, často represívnych, vzdelávacích postupov. Aj skúsenostné učenie sa je do istej miery obmedzené potrebami zamestnávateľov pre určité druhy prác a spotrebiteľov. Navyše, skúsenostné učenie sa je potrebné vnímať v kontexte rôznorodých skupín, ich schopností formulovať svoje zábery a stratégie v rámci spornej a nejednoznačnej reality.

Individualizácia vzdelávania vzhľadom k vzdelávacím potrebám účastníkov vzdelávania, v tomto post-štrukturalistickom poňatí, nie je možná. Ide skôr o prispôbovanie sa dekodovaným významom subjektívnym štruktúr, či diskurzov, ktoré sú, aj keď z rôznych dôvodov, podriadené diktátu spotreby, trhu. A tak, status a autorita

lektorov, učiteľov vo všeobecnosti, bude čoraz menej závisieť od tradičných foriem profesionálnej autonómie, viac na kompetencii zoznamovania sa so vzdelávacími potrebami učiacich sa ako spotrebiteľov. Dôležité sú externé štandardy kvality (Jarvis, 2006, s. 86). Aj vo vedeckom skúmaní je prínosné to, čo zefektívňuje spôsob identifikácie, respektíve dekódovania významu učenia sa, vzdelávania určitého diskurzu spotrebiteľov.

Myslím si, že prijatie tohto poňatia edukácie, edukátora/ky a edukanta/ky je pre andragogiku deštruktívne, aj keď veľmi podnetné v tom, že bráni jednorozmernému a utopickému, preexponovane pozitívnemu vnímaniu funkcie edukácie dospelých, tak vo vzťahu k jednotlivcovi, ako aj vo vzťahu k spoločnosti. Navyše, postmoderné poňatie edukácie dospelých nerieši dualizmus vzťahu v chápaní poslania edukácie „pól jednotlivec verzus pól spoločnosť“, iba ho konštatuje, kritizuje v kontexte „príbehu pádu veľkých príbehov“ poslania edukácie zašlého sveta.

„Kultúry a spoločnosti nie sú samostatné entity, ktoré hnetú a tvarujú svojich členov; v skutočnosti sú nepretržitým sledom interakcií svojich členov. Nemajú žiadnu nezávislú moc na participácii tých, ktorých ovplyvňujú“ (Fay, 2002, s. 88). Andragogika ako veda o vzdelávaní a učení sa dospelých, či edukácii dospelých, stráca svoj zmysel, ak sa upiera aktívna úloha jedincovi, ak sa stráca etický rozmer edukácie, vzdelávania dospelých.

Podľa B. Faya (Ibidem, s. 18) „skepticizmus má ešte nebezpečnejšie dôsledky ako zánik sociálneho skúmania. Vedie k pochybnostiam o možnostiach racionálnych analýz a riešení sociálnych problémov. Tieto pochybnosti tak podnecujú buď sociálny a politický kvietizmus, ústup od spoločnosti, uzatvorenie samého/samej do seba a zúfalstvo, alebo militantné zotrvávanie na hodnotovo vlastnej perspektíve a kultúre.“

4 NÁČRT KONCEPTU INDIVIDUALIZÁCIE VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Základným východiskom kreovania konceptu individualizácie vzdelávania je poňatie aktérov vzdelávania dospelých, ktorí nie sú len „izolované autonómne entity“, či „nositelia diskurzívnych systémov“, ktoré ich utvárajú. Sú aktívne konajúcimi osobnosťami, ktoré sú situované v systémoch, ktoré ich „zároveň zmocňujú i obmedzujú“ (Fay, 2002, s. 287). V každom z aktérov vzdelávania je prítomné jedinečné, súvisiace s identitou osobnosti, i všeobecné, súvisiace so sociálnou a kultúrnou identitou. Aktéri vzdelávania „vo všeobecnosti“ konajú racionálne, ale môžu sa správať aj iracionálne. To, čo je racionálne konanie v jednej kultúre, nemusí byť racionálnym konaním v inej.

Aktérmi vzdelávania dospelých sú nielen andragógovia – praktici, ale aktérmi sú učiaci sa, a samozrejme, sú nimi aj andragógovia – vedci, ktorí môžu, ale aj nemusia vnímať koncept individualizácie vzdelávania ako zmysluplný, dôležitý. Myslím si, že základom prijatia zmysluplnosti myšlienky individualizácie vzdelávania dospelých je uvedomiť si, že aktéri vzdelávania nie sú jednorozmerné bytosti, a na ich poznávanie nestačí jediný, „ten správny“ spôsob skúmania tak, ako nestačí jediný „správny“ spôsob

vzdelávania. Uvedomiť si, že permanentná sociálna zmena je v interakcii s aktérmi vzdelávania. Uvedomiť si, že tiež sa mením, pretože sa mení moje poznanie a objektívnosť môjho vedeckého poznávania spočíva v mojej snahe do istej miery sa odpútať od svojich preferencií a dostatočne sa otvoriť možným kladom iných stanovísk.

Tento spôsob poznávania nesie v sebe aj etický rozmer, pochopený cez zodpovednosť vedca a prejavovanie úcty k iným, respektíve uvedomenie si „rezonancie, ktorú vytvára v iných (i v sebe)“ (Fay, 2002, s. 273). Avšak, vedec si neváži iných tým, že prijme všetko, čo tvrdia, alebo sa tvári, že to prijíma, ako prejav úcty, ale „úcta vyžaduje, aby sme iných vnímali na pozadí intelektuálnych a mravných kritérií, ktoré uplatňujeme u seba a svojich priateľov“ (Fay, 2002, s. 283), pretože „takto sa k nim správať, znamená brať ich vážne“ (Ibidem).

Kvalitatívny andragogický výskum, je sám o sebe, prostriedkom individualizácie vzdelávania. Vo vednom poznávaní a vysvetľovaní majú v andragogike svoje miesto aj kauzálne teórie a kompetenčné teórie, ktoré hľadajú schopnosti podieľajúce sa na rôznych druhoch intencionálnych činností a kritické teórie, ktorých zámerom je porozumieť mechanizmom, ktoré ľudí podriaďujú ideológiám, a tak vedú k systematicky iracionálnemu správaniu, napríklad niektorých marginalizovaných skupín – cieľových skupín vzdelávania dospelých. Kvalitatívny výskum nie je všeliakom, vo vedeckom poznávaní v andragogike má svoje miesto aj kvantitatívny výskum, respektíve kvalitatívno – kvantitatívny výskum. Dôležité je napr. pochopiť, ako vnímajú význam učenia sa a vzdelávania aktéri vzdelávania, ako aj zistiť, ako a do akej miery ich syntetický status obmedzuje, či umožňuje ich učenie sa, vzdelávanie.

Andragogický výskum, ktorý je predpokladom individualizácie vzdelávania, by mal byť zameraný na cieľové skupiny vzdelávania dospelých, ich presvedčenia a mechanizmy, ktoré vyvolávajú iracionálne správanie týchto skupín, kvantitatívno-kvalitatívne vyhodnocovanie (evaluačný výskum) vzdelávacích programov, overovanie účinnosti prostriedkov vzdelávania, diagnostikovania, hodnotenia vo vzdelávaní v závislosti od vnímania ich významu a hodnotenia aktérmi vzdelávania v interakcii so vzdelávacou situáciou, druhom, oblasťou vzdelávania. To je totiž základom vytvárania individualizovaných vzdelávacích programov, metodík vzdelávania, účinných pre špecifické cieľové skupiny vzdelávania dospelých nielen na základe reči čísel, ale aj na základe pochopenia a interpretácie výpovedí členov a členiek týchto skupín.

LITERATÚRA:

- BROOKFIELD, S. D. 2005. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and teaching*. Open University Press: McGraw – Hill Education, 2005, 435 s. ISBN 0-335-21132-1.
- FAY, B. 2002. *Současná filozofie sociálnich vied. Multikultúrní prístup*. Praha : SLON, 2002, 324 s. ISBN 80-86429-10-5.
- FOUCAULT, M. 2002. *Archeologie věděni*. 1. vyd. Praha : Hermanšsyn, 2002, 320 s. ISBN 80-205-0406-0.
- JARVIS, P. (ed.) 2006. *The theory and Practice of Learning*. 2. vyd. London and New York : Routledge Falmer, 2006, 257 s. ISBN 0-203-01644-2.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., SWANSON, R. A. 2005. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6. vydanie. Burlington : Elsevier, 2005, 116 s. ISBN 0-7506-7837-2.
- PIROHOVÁ, I. 2008. *Andragogická diagnostika*. Prešov : Akcent Print, 2008, 162 s. ISBN 987-80-89295-11-1.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. 1996. Andragogika – súčasný stav a perspektívy vývoja na Slovensku. In *Pedagogická revue*, roč. 48, 1996, mimoriadne číslo 3-4, ISSN 1333-1982, s. 101-109.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. 1999a. Integrita a diferenciacia poslania a činnosti vzdelávateľov dospelých. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. 4, 1999, č. 4, ISSN 1335-2350, s. 18-30.
- TENNANT, M. 2006. *Psychology and Adult Learning*. 3. vyd. London and New York : Routledge, 2006, 166 s. ISBN 0-415-37334-4.
- USHER, Robin, EDWARDS, Richard. 2003. *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. 2. vyd. Routledge : London and New York, 246 s. ISBN 0-203-42520-0.

Kontakt

Doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Katedra andragogiky

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita v Prešove

E-mail: ivapir@unipo.sk