

EDITORIAL

Andragogika jako (především) teoretická a (poněkud méně) empirická reflexe vzdělávání dospělých zažívá zajímavé časy. Předmět jejího zájmu, tedy vzdělávání dospělých, se stal předmětem intenzivního zájmu v mnoha rovinách. Vzdělávání dospělých čelí extrémním očekáváním znovu a znovu elaborovaným v politických dokumentech mezinárodních organizací i národních států. Uchráněna nezůstala ani odborná andragogická terminologie: vzdělávání bylo téměř univerzálně nahrazeno celoživotním učením a cíle a obsahy vzdělávání kompetencemi. Tisíce stran jsou popisovány vysvětlováním, jak těmto pojmům „správně“ rozumět. Přesto, nebo právě proto, je třeba pracovat na kritické reflexi vývoje vzdělávání dospělých i diskusí s ním spojených. I proto je první část tohoto úvodníku věnována vyjádření názoru, jež editor tohoto čísla časopisu k tomuto dění zaujímá. Druhá část úvodníku pak komentuje publikované texty.

Současným diskusím o vzdělávání dospělých dominuje důraz na individuální zodpovědnost každého jednotlivce za jeho rozvoj. Bylo by krajně zjednodušující říci, že tento akcent nám byl vnucen zvnějšku politiky a ekonomy, jak k tomu někdy mají sklony kritikové neoliberální governmentality (Kaščík, Pupala, 2010; Kopecký, 2011). Ve skutečnosti je současné andragogické uvažování (mezi)produktem dlouhého vývoje, vzájemného prolínání a ovlivňování myšlenek popisujících a vysvětlujících vývoj světa kolem nás, predikujících jeho budoucnost a často také normativních výroků preskribujících žádaný stav. Je tedy záhodno si připomenout, kde se nyní nacházíme a jak jsme se na této pozici ocitli.

Andragogika v dnešním pojetí prosadila po druhé světové válce. Ne náhodou (srov. Bartoňková, Šimek, 2002) to byla stejná doba, kdy psychologové a terapeuti od Rogerse přes McClellanda a Maslowa až po Frankla vystavěli proud humanistické psychologie a kdy i další sociálně-vědné obory přehodnocovaly svá paradigmatata. Rodící se andragogické myšlení tak dostalo mnoho zásadních impulzů. Na dospělého svůj hledáček zacílila také vývojová psychologie, reprezentovaná např. jmény jako Bruner, Erikson, Kohlberg, Havinghurst, White (srov. Knowles, 1973) nebo u nás Příhoda. Tito autoři dokázali, že v průběhu dospívání roste potřeba i kapacita jedince řídit sám sebe, využívat zkušenost s učením, identifikovat vlastní připravenost se učit a organizovat své učení okolo životních problémů (Knowles, 1973).

Díky těmto impulzům lze říci, že hlavní proud andragogického myšlení byl a stále je odvozen od humanistických idejí.

Teoretikové andragogiky díky tomu přinesli mnohé argumenty poukazující na významná specifika učení dospělých. Příkladem takového andragogického přístupu jsou chronicky známé principy vzdělávání dospělých formulované Knowlesem. Jejich zdroj inspirace není těžké dohledat, ostatně Knowles se k nim explicitně hlásí. Odkazuje např. na McClellandův výrok z roku 1970 (podle Knowles, 1973, s. 48): „Dospělý (...) přistupuje ke vzdělávání především proto, že zažívá určitou nedostatečnost v řešení problémů současného života. Zítřka chce použít to, co se dnes naučí, takže časová perspektiva učení je dána bezprostřední aplikací.“

Jedním z významných příspěvků andragogického myšlení té doby je otevření prostoru pro pluralitu zdrojů učení. Nahodilému, případně latentnímu učení (Polanyi podle Jarvise, 2006) je tak díky andragogice přiznávána stále významnější role vedle učení záměrného, které je stále tím, co si představíme především, když se řekne učení. Za relevantní zdroje poznání jsou považovány víceméně všechny zdroje, které jsou funkční pro učební proces, od intuice, umělecké zkušenosti, introspekce až po případové studie, akční výzkum a řízené experimentování. „Spekulativní budování teorie je respektováno jako stimul k objevování spolehlivějšího poznání. Ačkoliv je to ve střetu s érou scientismu v 60. letech, podařilo se tak dosáhnout nového porozumění učebnímu procesu“ (Knowles, 1973, s. 40).

Dalším zásadním zdrojem andragogického myšlení je rozvíjející se sociologické a sociálně-filozofické poznání. Výrazný vliv měly sociálně-kritické teorie Frankfurtské školy, jmenovitě myšlenky Habermasovy, s dalšími argumenty přišla kritika masové společnosti (Riesman), částečně i kritika byrokracie (Merton). Se zásadními impulzy přišla sociologie také v rámci prezentace zklamání z přínosu formálního vzdělávání, mluví se dokonce o podvedené generaci (Bourdieu). V návaznosti na tyto průlomové teze zakládající se na kritice vzdělávání se andragogika přestala soustřeďovat pouze na formální vzdělávání, tedy vzdělávání realizované v rámci školských soustav. Freire konstatuje ztrátu legitimacy vzdělávacích systémů, když kritizuje „vzdělávání má dáti – dal“, tedy vzdělávání bez zplnomocňujících cílů. Illich požaduje deinstitucionalizaci vzdělávání. Objevuje se ideál komunitního vzdělávání, tzn. vzdělávání v komunitě, pro komunitu a pro rozvoj komunity. Knowles (1973, s. 40) v tomto smyslu konstatuje: „Nová vlna, která přišla se začátkem sedmdesátých let, přinesla humanistickou snahu o porozumění komplexní dynamice růstu a rozvoje jedinečných individualit v interakci s jejich prostředím.“

Od osmdesátých let 20. století mnozí autoři konstatují, že s krizí modernity přichází i krize vzdělávání dospělých v takovém pojetí, které je na modernitu vázáno (Finger, 1989; Lather, 1991). Novému uvažování dominují

postpozitivistická stanoviska, která mají ohniska v interpretativním, emancipativním a dekonstruktivním přístupu ke vzdělávací realitě (Lather, 1991). Tento posun si našel své vyjádření ve výzkumu i ve vzdělávací praxi, legitimizuje např. kvalitativní výzkumné postupy, ale i více či méně aktivistické kulturně-transformační edukativní snahy v rámci nových sociálních hnutí či alternativní pedagogické a andragogické iniciativy. S těmito podněty si andragogika znovu poradila tím, že bez většího odporu integrovala podněty blízké (ať fakticky nebo zdánlivě) humanistickým východiskům: sociálně-kritické proudy (Freire), antipedagogické ideje (Illich), poststrukturální pluralistické podněty (Jarvis, 2006). Mnohé sociálně-kriticky či dokonce aktivisticky orientované osobnosti (samozřejmě Freire, ale např. také Bartolomeová, McLaren, Giroux a další) patří k čteně citovaným autorům současnosti. Odpověď na otázku „jak vzdělávat dospělé“ se tedy ukázala nerozlučně spojená s odpovědí na otázku „o jaký svět usilujeme“.

Na takto připravené půdě se s překvapující lehkostí uchytil koncept celoživotního učení, který dominuje dnešnímu diskurzu. Od momentu, kdy Lengrand akcentoval učení namísto vzdělávání ve zprávě s názvem *An introduction to lifelong education* na konferenci UNESCO v roce 1970 (vydáno 1975), se tento koncept začal šířit prostřednictvím politických a programových dokumentů, aby postupně zakotvil také v andragogickém diskurzu (Jarvis, 2006). Významným stimulem pro zavedení pojmu celoživotní učení do jazyka politiky i vědy se stala iniciativa OECD, jež v roce 1973 publikovala dokument *Recurrent education: a strategy of lifelong learning* (Kallen, Bengtsson, 1973) a která adoptovala celoživotní učení do diskuse o ekonomických a sociálních souvislostech globalizace. Po jisté prodlevě se celoživotní učení v 90. letech vrací do programu mezinárodních organizací i vědy, nyní už především v ekonomických kontextech. Celoživotní učení ve své složce věnované dospělým dnes v jistém smyslu přemostuje obory a teorie vzdělávání dospělých, rozvoje lidských zdrojů a ekonomiky vzdělávání. Při sledování širších diskusí je snadné podlehnout dojmu, že celoživotní učení je jakousi „politizovanou“ variací na ekonomické koncepty; idea celoživotního učení je skutečně silně napojena (především v Evropě) na politické dokumenty a vnímání této ideje v odborné komunitě není prosto kontroverzí.

V posledních desetiletích tedy andragogické myšlení, a to nejen díky onomu politickému zadání, vstřebalo ideu celoživotního učení. Odvrácenou stranou této skutečnosti je infiltrace ekonomického neoliberalismu do andragogického diskurzu (Kaščák, Pupala, 2010; Kopecký, 2011). V okamžiku, který není lehké identifikovat, se ideje formulované humanistickou psychologií, nejobecněji řečeno víra, že jedinec chce a je schopen realizovat a maximalizovat vlastní potenciál k rozvoji, změnily v požadavek, že každý musí realizovat maximum svého potenciálu, a pokud tak nečiní, musí nést následky, a to především následky ekonomické.

Shrňme tedy, že v dominujícím diskurzu o celoživotním učení lze při bližším pohledu rozpoznat rozmanitá východiska. Andragogika je vystavena především na humanistických teoriích akcentujících potenciál jedince k růstu, případně na radikálních teoriích přezkoumávajících limity rozvoje člověka dané (ne)spravedlivým uspořádáním společnosti. Vedle toho obor rozvoje lidských zdrojů je formován na základě behavioristických teorií, které vysvětlují výkon jedince naučeným chováním a výkon organizace lidským kapitálem. Blízká tomuto vnímání je ekonomika vzdělávání, když zdůrazňuje potřebu všech aktérů vyvažovat náklady a návratnost investic. Klíčová teoretická východiska jsou tedy rozdílná, jsou zde však zásadní průniky dané tím, že každý z uvedených oborů si např. „cení myšlenek a zkušeností“ (Yang, 2004, s. 136), ať už (v perspektivě liberální) zdůrazněním formálního vzdělávání nebo (v případě progresivistické či pragmatické perspektivy) akcentováním „vědomostí a schopností odvozených přímo z pozorování a zkušenosti“ (tamtéž). Odlišnost teoretických východisek pak není překážkou pro shodu v praktických konsekvencích při úsilí o dosahování specifických cílů, v nichž existuje významné pole společného zájmu (srov. Novotný, 2009). Společný zájem je zarámován vývojem společnosti a ekonomiky, kdy *postindustriální společnost, znalostní společnost a znalostní ekonomika* či lépe řečeno *mód produkce* postavený na znalostech (Skovsgaard, 2006), či dokonce *tekutá modernita* (Bauman, 2002) nejsou pouhými slovními hříčkami, ale reálnými charakteristikami světa. Koncepty jako celoživotní učení jsou pak pokusem najít řešení, jak se s tímto světem vyrovnat.

Spojení humanistických, behavioristických a ekonomických východisek je nutně odsouzeno spíše k pragmaticky motivovanému eklektickému přemostění než ke skutečné shodě. Propojení rozmanitých teoretických východisek na bázi společného zájmu by nebylo možné bez toho, aby k němu byla vytvořena půda postmoderním či poststrukturalistickým rámcem uvažování (Edwards, Usher, 2001). Postmoderna (jako filozofická reakce na postindustriální společnost) pro produktivní překlenutí mnohosti a různosti teorií a konceptů, které jsou do celoživotního učení vtěleny, vytvořila prostor. Schopnost konceptu celoživotního učení propojovat rozmanitá východiska lze doložit na mezinárodním diskurzu o celoživotním učení a jeho politickém a praktickém naplňování, který je začleněn např. do dokumentů Evropské komise – *Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti* z roku 1995 (Evropská, 1997), *UNESCO – Učení je skryté bohatství* z roku 1996 (Delors, 1997) a *OECD – Celoživotní učení pro všechny* (OECD, 1997). Je zde zdůrazňováno, že se člověk učí stále po celý život a ve všech životních rolích (za touto představou je zjevný vliv humanistických a progresivistických teorií). Přesto je vhodné výsledky takového učení pojmenovávat a ověřovat, zaměřit se na standardy vědomostí a dovedností apod., což jsou zase impulzy behaviorální a liberální teorie, to vše s akcentem na ekonomickou návratnost na základě podnětů ekonomiky vzdělávání.

Zabýváme-li se tedy nyní učením se a vzděláváním dospělých, nelze si odmyslet toto různorodé ideové pozadí. Přesto se tím andragogické myšlení zdaleka nevyčerpává. Už první texty v tomto čísle *Studia paedagogica* jsou toho důkazem. Theo van Dellen v textu *Celoživotní učení a chuť se učit* naznačuje, že některé myšlenky, které máme obvykle tendenci přisuzovat průniku ideologie, lze připsat jedné z teorií, konkrétně konstruktivistickému pojetí výuky, jako její imanentní znak. Předmětem van Dellenovy kritiky je rezignace na motivaci k učení a přenos odpovědnosti za motivaci na učícího se jedince. Autor nabízí alternativu proti představě vzdělavatele zbaveného odpovědnosti za motivování tím, že staví vzdělavatele do role klíčového aktéra motivace. Inspirován Fordem pak diskutuje motivační principy, které zasazuje do rámce soudobého andragogického myšlení.

V pořadí článků pak následují dva texty orientované na představení a interpretaci tezí významných osobností současného andragogického myšlení. Jan Nehyba v článku *Tři inspirace od Petera Jarvise* zasazuje Jarvise do pestré linie autorů, kteří stáli u předsazení pojmu učení před pojem vzdělávání. Nehyba zde ukazuje, jak v Jarvisově interpretaci do celé škály učebních situací (od neučení se až k rozvoji jedince) vstupuje zkušenost a aktivní či pasivní práce se zkušeností. Tento článek může mj. ukázat, že popularita některých konceptů (např. tzv. Kolbův cyklus) zdaleka nemusí znamenat, že jsou tyto koncepty plně chápány.

Třetím z textů věnovaných spíše obecnějším teoretickým úvahám o vzdělávání dospělých je text Miroslavy Dvořákové věnovaný Jacku Mezirowovi. Článek nazvaný *Teorie transformativního učení (se) dospělých* je dalším z důkazů o nejednoznačnosti a komplikovanosti vývoje andragogické teorie v nedávné minulosti, o které byla řeč v první části editoriale. Mezirow celým svým dílem usiluje o vybudování takové teorie, která reflektuje roli vzdělávání dospělých v měnící se společnosti a zároveň využívá novějších poznatků společenských věd. O Mezirowovi autorka správně konstatuje, že je v našich odborných kruzích spíše opomíjen a nejspíš i nedoceněn. Přitom Mezirow je inspirativní vedle jeho konkrétních myšlenek – např. o fázích procesu učení – také tím, že ač je jeho dílo do značné míry vystavěno eklekticky, dokázal andragogický diskurz obohatit o výraznou a nezaměnitelnou myšlenku učení jako transformace sebe.

Další část tohoto čísla *Studia paedagogica* tvoří blok textů věnovaných vzdělavatelům dospělých. Tyto texty se vyrovnávají s dnes tolik diskutovanou otázkou procesů profesionalizace vzdělavatelů dospělých či andragogů. Profesionalizací rozumíme proces, kdy určité zaměstnání nabývá charakter profese, nikoliv individuální proces získávání profesních kompetencí. V příslušných článcích se čtenář může dobrat poměrně detailního objasnění tohoto procesu stejně jako vysvětlení důvodů, proč je toto téma vnímáno jako zcela zásadní. V této sadě textů narážíme na jeden zajímavý terminologický

problém: zatímco čeština (a také srbština jakožto rodný jazyk hned dvou zastoupených autorů) rozlišuje profesionalitu a professionalism, v angličtině jako dominantním jazyce mezinárodní odborné komunikace takové rozlišení nenajdeme. S pojmem professionalism je ovšem třeba pracovat velmi opatrně, je totiž formulován jako opak amatérismu, z čehož by mohlo být usuzováno, že profesionální a amatérský status vzdělavatele dospělých je možno střídat. Oproti tomu profesionalita je profesní charakteristika sestávající z odbornosti a z využití odbornosti při výkonu činnosti. Profesionalitu je tedy třeba nabýt, ale vlastně není možné se jí vzdát. Učiním pro úplnost ještě jednu poznámku, která by se mohla poučenému čtenáři zdát nadbytečná: V běžném jazyce snadno označíme za profesionální takový výkon, který se nám líbí. To by mohlo znamenat, že výkon jedince může být jednou profesionální (daří se mu) a druhý den už nikoliv (dílo se nepovedlo). Profesionalita tak, jak o ní hovoříme zde, je bezesporu trvalejší charakteristikou.

Jednu z možností, jak nahlédnout profesionalizaci vzdělavatelů dospělých, nabízí Miomir Despotović v textu *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a professionalismem*. Autor vyjadřuje přesvědčení, že profesionalizace vzdělavatelů dospělých je nevyhnutelná, a z těchto pozic kriticky glosuje stav, kdy požadavky na vzdělavatele jsou velmi nejasné a profesionalizace je často nahrazena prostým zaměstnáním pracovníka bez ohledu na jeho patřičné školení. Tomu říká Despotović professionalism, kterýžto pojem využívá poněkud pejorativně. Autor dále pátrá po možnostech profesionalizace v systémech různých zemí a tyto možnosti srovnává, glosuje a podrobuje dílčí kritice. Aleksandra Pejatovićová s předchozím autorem sdílí přesvědčení o potřebě profesionalizace ve vzdělávání dospělých, nicméně problém uchopila v textu *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?* jinak. Při uvažování o vzdělavateli dospělých vychází z pojmenování potřebných kompetencí vzdělavatele dospělých. Pro tento účel analyzuje už existující kompetenční modely, srovnává je a pokouší se je syntetizovat. Zajímavým momentem textu je analytický přístup k samotnému pojmu kompetence. V závěru pak autorka naznačuje, že pro ještě hlubší porozumění potřebným kompetencím vzdělavatele je záhodno vnímat rozmanitost rolí, které aktéři vzdělávání dospělých zaujímají. Mimochodem, oba texty srbských autorů mají společný výrazný akcent na mezinárodní a evropskou dimenzi uvažování o profesionalizaci.

A právě k rolím, které mohou lidé ve vzdělávání dospělých hrát, vztáhl svou analýzu Marcella Milana a Oleksandra Skrypnyková v textu *Konceptualizace profesionality u vzdělavatelů dospělých*. Jejich východiskem je akceptace reality, kdy do vzdělávání dospělých jsou a nejspíš vždy budou zapojeni především experti a profesionálové z jiných oborů. Autorky se snaží vyhovět pestré a nepřehledné realitě vzdělávání dospělých tím, že nabízejí možnost vztáhnout profesionalitu nikoliv ke vzdělavatelům dospělých jako jedné

kategorii, ale k rozmanitým rolím, které mohou pracovníci ve vzdělávání dospělých zaujímat. Pole vzdělávání dospělých je zde světem soužití neprofesionálů, rolových profesionálů a profesionálů-andragogů, jejichž role se vzájemně doplňují. Není tedy realistické, ale nejspíše není ani fér požadovat od všech kategorií, aby se profesionalizovaly.

Posledním textem věnovaným profesionalizaci vzdělavatelů dospělých v tomto čísle *Studia paedagogica* je článek Lindy Evansové *Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých*. Autorka se v něm dotýká jednoho z klíčových prvků andragogického myšlení zavedeného Knowlesem, totiž přesvědčení o zásadní odlišnosti vzdělávání dospělých a nedospělých jedinců, či dokonce o radikálním rozporu mezi andragogikou a pedagogikou. Evansová prezentuje v textu velmi pokročilou analýzu profesionality vzdělavatele, na kterou navazuje řadou podnětů zpochybňujících specifčnost vzdělávání dospělých. Sama autorka je si vědoma, že v andragogických kruzích toto zpochybňování způsobuje kontroverze. Oprávnění Lindy Evansové vyjádřit se k profesionalizaci vzdělavatelů dospělých je dáno právě její pozicí mimo andragogické kruhy: reprezentuje expertízu v tématu profesionality a profesionalizace, ale neakceptuje jádro argumentů pro tvrzení o specifčnosti profese vzdělavatele dospělých. Její text chápu jako výzvu k novému kritickému promyšlení argumentů pro specifčnost práce s dospělými a případně k formulaci argumentů silnějších.

Následující dva texty zařazené do hlavního těla časopisu obracejí pozornost k druhé skupině aktérů vzdělávání dospělých: k účastníkům vzdělávání, respektive k učícím se jedincům. Martin Kopecký v textu *(Ne)účast dospělých ve vzdělávání jako výsledek individuálních strategií sociálně zakotvených jednotlivců* zasazuje téma neúčasti do širšího kontextu. Naznačuje, že důvody problému nelze hledat jen v jedné rovině (typicky u jedince), ale v širších souvislostech vzdělávání jako sociálního jevu. Text Milady Rabušicové, Lenky Kamanové a Kateřiny Pevné *Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině* otevírá relativně novou dimenzi andragogického myšlení. Obrací pozornost k reálným procesům vzájemného učení v prostředích, kde toto učení samozřejmě předpokládáme, ale kde jej jen málokdy dokážeme nalézt v každodenním životě aktérů. Tento text je důkazem, že celoživotní učení není jen (dosadte si sami: neoliberalní, ekonomický...) koncept, ale je to také sousloví vystihující životní realitu: skutečně se učíme po celý život, v celé jeho hloubce a šířce, ve všech životních rolích. Také – vědomě či nevědomky – sloužíme druhým jako zdroj učení.

V jednom ohledu coby editor tohoto čísla konstatuji neúspěch. Nepodařilo se naplnit empirický profil, který je pro časopis *Studia paedagogica* typický. To je rozdíl oproti poslednímu publikovanému monočíslu tohoto časopisu věnovanému andragogickým tématům, totiž číslu z roku 2006. Tehdy ještě obsah časopisu vytvářeli především autoři z Ústavu pedagogických

věd, kteří v něm prezentovali výsledky výzkumu „Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje“ vedeného Miladou Rabušicovou. V tomto čísle *Studia paedagogica* empirické texty (až na text Rabušicové a jejích kolegyň) bolestně chybí. Pro recenzní řízení jich bylo dodáno málo a nebyly v očekávané kvalitě. Je otázkou, zda tomuto problému čelí pouze toto monotematické číslo *Studia paedagogica*, nebo zda absence empirického výzkumu trápí andragogiku jako celek. Příslibem změny je v tomto směru prezentovaná studentská práce vybraná z diplomových prací absolventů Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Příspěvek Jany Havlíčkové naznačuje, jak přínosné je věnovat se empiricky specifickým skupinám lidí, v tomto případě jedné specifické profesní skupině. Bez porozumění stimulům a bariérám lidí je obtížné vzdělávat dospělé poučeně a reflektivně.

Záměrem tohoto čísla bylo shromáždit texty autorů, kteří se dokáží kriticky postavit k současnému stavu a vývoji vzdělávání dospělých a budou prezentovat andragogiku jako poučenou reflexi vzdělávání dospělých. Tím může časopis *Studia paedagogica* přispět k rozvoji andragogiky jako vědy i jako studijního oboru. Věřím, že se to podařilo, jakkoliv jistě nelze tvrdit, že každé slovo se ukáže být pravdivým a každý odhad prorockým. Reflexe je ale nedílnou součástí rozvoje vědy stejně jako učení a vzdělávání dospělých a reflexi najde čtenář jak v textech, tak i na obálce tohoto čísla časopisu.

Auтоři i čtenáři tohoto čísla *Studia paedagogica* jsou bez výjimky mnohostrannými aktéry vzdělávání dospělých, vzdělavatelé i vzdělávaní, učící se i zdroj učení doma, v rodině, na pracovišti, ve volném čase. Kromě čtení o vzdělávání dospělých a o andragogice je toto číslo časopisu možno vnímat i jako čtení o nás. Čtenář tedy nemusí v textech hledat jen expertízu, ale může číst i sám o sobě. A napříště třeba i psát.

Petr Novotný
editor čísla

Literatura

- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 80-204-0966-1.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- EDWARDS, R., USHER, R. *Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education*. *Adult Education Quarterly*, 2001, roč. 52, č. 4, s. 273–287. ISSN 0741-7136.
- EVROPSKÁ KOMISE. *Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti*. Praha: Učitel'ské noviny a Gnosis, 1997.

- FINGER, M. New Social Movements and their Implications for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 1989, roč. 40, č. 1, s. 15–22. ISSN 0741-7136.
- JARVIS, P. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge, 2006. ISBN 0-415-35541-9.
- KALLEN, D., BENGTTSSON, J. *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. Paris: OECD, 1973.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 2010, roč. 46, č. 5, s. 771–799. ISSN 0038-0288.
- KNOWLES, M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Madison: American Society for Training and Development, 1973. ISBN 0-87201-005-8.
- KOPECKÝ, M. Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education – Perspective on the Normalization of Social Risks. *Pedagogický časopis*, 2011, roč. 2, č. 2, s. 246–262. ISSN 1338-1563.
- LATHER, P. A. *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge, 1991. ISBN 0-415-90378-5.
- LENGRAND, P. *An Introduction to Lifelong Education*. London: Croom Helm, 1975. ISBN 0-85664-271-1.
- NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5116-4.
- OECD. *Celoživotní učení pro všechny: zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16.–17. ledna 1996*. Praha: Učitel'ské noviny – Gnosis, 1997.
- SKOVSGAARD, J. Changes in society impact education. *Lifelong learning in Europe*, 2006, roč. 11, č. 2, s. 130–136. ISSN 1239-6826.
- YANG, B. Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 2004, roč. 6, č. 2, s. 129–145. ISSN 1523-4223.

