Andragogická dimenze komunitního vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Andragogic dimension of community education in the context of lifelong learning

Lucie Smékalová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá tématem komunitního vzdělávání z andragogického pohledu v kontextu kategorie celoživotního učení. Čerpá z teoretických studií a vybraných tezí strategických dokumentů vzdělávací politiky. Jeho cílem je identifikovat sociální funkce komunitního vzdělávání. Výsledkem je identifikace komunitního vzdělávání jako formy celoživotního učení, která je odvozena z kulturní konfigurace a vymezena sociálními funkcemi.

Klíčová slova: komunitní vzdělávání, celoživotní učení, životní pomoc, kvalita života, organizace komunitního života, sociokulturní intervence.

Abstract: The paper deals with the theme of community education in andragogical perspective and in the context of lifelong learning. It draws on theoretical studies and selected theses in strategic documents of educational policy. Its aim is to identify the social function of community education. The result is the identification of community education as a form of lifelong learning, which is derived from the cultural configuration and defined by social functions.

Keywords: community education, lifelong learning, life support, quality of life, organization of community life, socio-cultural intervention.

1 Úvod

Příspěvek je zaměřen na fenomén komunitního vzdělávání z andragogického pohledu v kontextu celoživotního učení. Z tohoto hlediska je koncipován tak, aby reflektoval rozmanité vazby (především síť vztahů) mezi poznatky o komunitním vzdělávání. Veškeré aspekty komunitního vzdělávání se prolínají celým příspěvkem. To znamená, že každá kapitola, nejen ta o samotné konceptualizaci komunitního vzdělávání, přispěje svými informacemi k bližší charakteristice tohoto pojmu.

Nejprve se zaměříme na rámcové pojetí komunitního vzdělávání a na jeho vazby s komunitou a procesem budování komunity. Také poukážeme na problematičnost definičního vymezení. Následně formulujeme vybrané teze, které umožní legitimizovat komunitní vzdělávání jako nástroj celoživotního učení. V této souvislosti se dotkneme i mechanismu kulturní difuze a odkazu přímé vazby na integrální andragogiku. Nebudou opomenuty ani teze vybraných dokumentů vzdělávací politiky. V neposlední řadě budou identifikovány sociální funkce komunitního vzdělávání, které interpretujeme pomocí příbuzných konceptů.

2 Konceptualizace andragogické dimenze komunitního vzdělávání

Máme-li na mysli andragogickou dimenzi komunitního vzdělávání, neznamená to, že se komunitní vzdělávání netýká dětí a mládeže. Pouze se v tomto příspěvku zaměřujeme na ty atributy komunitního vzdělávání, které poukazují na cílovou skupinu dospělých a které popisují význam komunitního vzdělávání pro dospělé.

Konceptualizaci komunitního vzdělávání pomáhá vymezit samotný pojem komunita, na které je komunitní vzdělávání vázáno. Oxfordský sociologický slovník (Scott & Marshall, 1998, s. 97) uvádí, že komunita je tvořena lidmi na určitém území, kteří mají typický způsob života. Nejde tedy primárně pouze o vazbu k místu, nýbrž také o typický znak komunity, kterým jsou sociální sítě (Coulshed & Orme, 2006, s. 271). Komunita má totiž prostor pro sdílení zájmů, pluralismus a solidaritu (Popple, 2008, s. 9). Je tvořena společným úsilím občanů (není statická) na základě vytyčených cílů, předchozích zkušeností, ale také prostřednictvím sdílených problémů (Mattessich, Monsey, & Roy, 1997, s. 57).

Právě atribut společného úsilí občanů se objevuje v procesu budování komunity, který vyjadřuje činnosti vykonávané v komunitě, jejichž cílem je zvýšit sociální kapitál komunity, aby lidé mohli spolu efektivně spolupracovat a řešit problémy. V tomto kontextu bylo identifikováno 28 faktorů, jak budovat komunitu, které jsou rozděleny: (a) na faktory týkající se komunity (např.: dobrovolnost, motivace, soudržnost, spolupráce), (b) faktory týkající se procesu budování komunity (např.: široké zapojení veřejnosti, efektivní komunikace, stanovení cílů), (c) faktory, které se vztahují k lidem, kteří komunitu budují (např.: schopnosti pochopit kulturu, demografickou, politickou a sociální strukturu, být důvěryhodný, flexibilní atd.), (Mattessich & Monsey, 1997).

V české literatuře nacházíme charakteristiku komunitního vzdělávání prostřednictvím jeho principů, ke kterým Murphy a Novák (2005, s. 10) řadí: (a) celoživotní učení (učební příležitosti podle potřeb komunity), (b) aktivní zapojení členů komunity (při organizování aktivit a rozhodování o komunitních záležitostech), (c) efektivní využívání zdrojů (fyzické, finanční i lidské zdroje, spolupráce organizací). V zahraniční literatuře jsou uváděny principy obdobné, které, jak podotýká Buhren (1997, s. 82), mají spíše programovou nebo koncepční povahu. Jedná se o principy: (a) rozvoj obce a zlepšování sousedských vztahů, (b) určitá míra participace, (c) zapojení do komunitní akce, (d) celoživotní učení, (e) posílení přímého vlivu, (f) multikulturní přístup.

Buhren (1997, s. 17) se pokouší komunitní vzdělávání definovat jako *vzdělávací a výchovnou koncepci*, kde jsou lidé vzájemně propojeni emočními, sociálními, etnickými a celkově lokálními faktory komunity, a která poskytuje individuální a kolektivní rozvoj a vývoj sociálního, kulturního a intelektuálního rozměru. Brookfield (1983, s. 67) zase upozorňuje na tautologickou definici komunitního vzdělávání, když je cílem komunitního vzdělávání rozvoj sebeřízené komunity, která je schopna identifikovat a uspokojit potřeby členů komunity prostřednictvím koordinace a kooperace všech zdrojů komunity.

I když jsou definiční vymezení komunitního vzdělávání různorodá, můžeme tvrdit, že ho lze vnímat jako součást výchovy a vzdělávání dospělých, neboť podle dokumentu *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 7) patří k *adult education* veškeré činnosti, které mají co dočinění s výchovou a vzděláváním dospělých. Z andragogického hlediska je komunitní vzdělávání jasně profilováno jako vzdělávání, které umožňuje dospělému jedinci pomáhat zvládat nároky života (Beneš, 2003, s. 67; Hanselmann, 1951, s. 66).

Jarvis (1985, s. 161) chápe komunitní vzdělávání jako alternativní přístup ke vzdělávání dospělých. Také poznamenává, že někteří autoři považují komunitní vzdělávání za formu dalšího vzdělávání dospělých, která je spojena se zájmem o *kvalitu života*. Avšak v tomto

případě jde spíše o kvalitu života komunity než jednotlivce (Jarvis, 1985, s. 156). Také dokument *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 90) vymezuje komunitní vzdělávání jako variantu vzdělávání dospělých.

K odkazu kvality vzdělávání v rámci komunitního vzdělávání se vyjadřuje Martin (1987, s. 14), když tvrdí, že toto vzdělávání znamená pro členy komunity určitou *kvalitu vztahů*, která reflektuje společné zájmy a potřeby, a to nejen v rámci spolupráce se vzdělávacím systémem, ale také mezi vzdělávacími agenturami a veřejností.

Stručně můžeme vyjádřit, že komunitní vzdělávání nabízí příležitost pro celoživotní vzdělávání ve všech oblastech lidského života tak, aby lidé dokázali řešit tíživé životní situace co nejvíce vlastními silami nebo s podporou dalších členů komunity. Platformou pro řešení problémů a saturace potřeb se stává rozvoj lidského kapitálu (schopnosti, dovednosti, kompetence) ve vztahu k sociální sféře a k hodnotám solidarity, altruismu a spolupráce.

3 Legitimizace komunitního vzdělávání jako nástroje celoživotního učení

Celoživotní vzdělávání je charakterizováno jako proces, který je realizován v průběhu života jednotlivců pro dosažení osobního, sociálního a profesního rozvoje za účelem zdokonalení *kvality života* jak jednotlivců, tak společnosti (Dave & Cropey, 1976, s. 34). Jak upozorňuje dokument *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 6, 10) jde o učení v celé šíři života (*lifewide*), neboli o učení, které se může odehrávat ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu a jeho cílem se stává jak orientace ve světě informací, adaptace na změny, tak osobní rozvoj a sociální soudržnost.

Takto vymezené celoživotní vzdělávání odpovídá také předchozí charakteristice komunitního vzdělávání, což lze rovněž doložit jeho historickými kořeny, neboť komunitní vzdělávání vzniklo jako přirozený jev v době ekonomické krize v roce 1935 ve městě Flint (stát Michigan), kdy reagovalo na společenské a sociální potřeby (Buhren, 1997, s. 17).

Odkaz na komunitní vzdělávání je prezentován také v dokumentu *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 174), který sumarizuje mj. prioritní témata výzkumu v jednotlivých zemích střední a východní Evropy, kde se komunitní vzdělávání vyskytlo jako výzkumné téma v Maďarsku. Zapojení komunity a reflexe komunitní akce se objevuje u vzdělávání dospělých v rámci myšlenek tzv. *účastnického výzkumu* (*participatory research*), který vyjadřuje mobilizaci členů komunity tím, že tito lidé budou tento výzkum produkovat (s čímž jsou spojeny také etické otázky výzkumu), jak na to upozorňuje Duke (1995, s. 27-35).

Není tedy pochyb o tom, že komunitní vzdělávání je nástrojem celoživotního učení. V rámci modalit celoživotního vzdělávání, které je rozlišeno v dokumentu *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 8) jako formální, neformální a informální, řadíme komunitní vzdělávání mezi vzdělávání neformální. V rámci struktury celoživotního učení, kterou prezentuje Barták (2008) vzhledem k etapě vzdělávání dospělých, bychom komunitní vzdělávání mohli chápat podle této klasifikace jako vzdělávání občanské a zájmové. Na základě této identifikace je možné komunitní vzdělávání považovat za jednu z forem celoživotního učení. Výhodou je, že pro komunitní vzdělávání neplatí Liessmannova kritika celoživotního učení, které považuje za ideologii, kdy člověk přesně neví, co se má učit a proč (Liessmann, 2010, s. 26). Podstata komunitního vzdělávání, jeho význam a užitečnost je naprosto zřejmá. Dokazují to i některé teze o komunitě a o vzdělávání kodifikované v dokumentech vzdělávací politiky.

Například v dokumentu *Learning: The treasure within* je uvedeno, že vzdělávání by mělo představovat kontinuální proces formování celé lidské bytosti, aby umožnilo lidem rozvíjet povědomí o sobě, svém životním prostředí a povzbudit je k uplatňování svých sociálních rolí

v zaměstnání a v *komunitě* (Delors, 1996, s. 19). Také se má místní *komunita* podílet na zjišťování a hodnocení potřeb ve spolupráci s veřejnou správou a dotčenými skupinami obyvatelstva. Když takto komunity převezmou odpovědnost za svůj vlastní rozvoj, učí se ocenit roli vzdělávání jako způsobu, jak dosáhnout žádoucích společenských cílů a zlepšení *kvality života* (Delors, 1996, s. 27).

V dokumentu *World Declaration on Education for All* (1990, s. 21) se v tomto duchu zdůrazňuje posílení partnerství na různých úrovních, např. partnerství mezi vládou a nevládními organizacemi, soukromým sektorem, *místními komunitami*, náboženskými skupinami a rodinami.

Dokument *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 9-10, 18-19) prosazuje myšlenku *uvádět celoživotní učení do praxe* také prostřednictvím partnerství, jelikož aktivní začlenění místních a regionálních orgánů a organizací občanské společnosti umožňuje poskytovat různé služby přímo občanům, a lépe se tak *přizpůsobit specifickým potřebám místních společenství*. S tím souvisí i další teze pojmenovaná jako *přibližování učení domovu*, která vyjadřuje potřebu vzniku učebních středisek v těch lokalitách, kde se lidé každodenně shromažďují, např.: v kulturních domech, knihovnách, muzeích, obchodech, zdravotních střediscích, v institucích volného času, ale také v modlitebnách, parcích, nádražích nebo závodních jídelnách.

Prezentované dokumenty naznačují nejen reflexi nad komunitou a vzděláváním, ale i způsob šíření vzdělávacích myšlenek. Komunitní vzdělávání totiž vzniklo v českém prostředí díky kulturní difuzi. Kulturní difuze vyjadřuje přenášení kulturních elementů z jedné společnosti do jiné (Linton, 1936, s. 324). Kulturním elementem může být koncept nebo artefakt a jejich přenos může být záměrný i nezáměrný (Honingmann, 1959, s. 214). Přenos kulturních elementů však závisí: (a) na prezentaci elementu, (b) přijetí elementu kulturou, a to na základě užitečnosti a potenciálu, (c) integraci elementu do přijímací kultury, a to na základě slučitelnosti elementu s existující kulturní konfigurací. Z tohoto důvodu jsou koncepty prosazovány vlastními prostředky přijímající kultury, a tudíž modifikovány. (Verner, 1968, s. 49-51).

Takto byl do českého prostředí přenesen koncept komunitního vzdělávání, který se však jako forma realizuje na základě aktuální kulturní konfigurace. Myšlenky jsou totiž coby kulturní elementy přenášeny jako difuze podnětů, kdy přijímající kultura vypracuje své vlastní prostředky k dosažení stejných výsledků jako v původní kultuře (Honingmann, 1959, s. 213). Podle Vernera (1968, s. 49-51) jsou formy vzdělávání dospělých kulturní elementy. Jelikož je forma vázána na své vlastní kulturní prostředí, pak nemůže být do jiné kultury přesazena. Dále podotýká, že může být přenesena pouze myšlenka, na které je forma postavena, a tato myšlenka může být modifikována (vlivem jiných potřeb, jiného času nebo jiné kultury). Reprodukce forem by narážela na obtíže, neboť formy jsou odvozeny z kulturní konfigurace.

Právě integrální andragogika reflektuje dané kulturní konfigurace a poskytuje prostor pro realizaci komunitního vzdělávání. Integrální andragogika totiž představuje pojetí andragogiky v širším slova smyslu, to znamená, že zdůrazňuje individuální a sociální souvislosti kultury, ekonomiky a politiky, na rozdíl od andragogiky v užším smyslu, která zahrnuje teorii vzdělávání dospělých (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 27).

Zaměříme-li se konkrétněji na *kvalitu* celoživotního učení, pak komunitní vzdělávání vyjadřuje určitý *kvalitativní aspekt* v rámci celoživotního učení. Tato kvalita komunitního vzdělávání vystupuje (může být operacionalizována) ve smyslu tzv. *sociální koheze*. Beck et al. (2001) považují sociální kohezi za tzv. *kvadrant sociální kvality života*. A sociální kohezi lze dále diverzifikovat do následujících dimenzí: (a) společné hodnoty a občanská kultura, (b)

sociální řád a kontrola, (c) sociální solidarita a snižování majetkových rozdílů, (d) sociální sítě a sociální kapitál, (e) lokální sounáležitost a identita (Forrest & Kearns, 2001, s. 2119).

Domníváme se, že právě prostřednictvím konceptu sociální koheze lze komunitní vzdělávání výzkumně měřit jako sociální praktiku, která umožňuje rozvíjet kvalitu sociálního života. Tato kvalita není tedy dána jen edukologickým aspektem komunitního vzdělávání (transmise poznatků, kultury), ale i sociálním aspektem (snahou o zlepšení sociálního života sobě i okolí, o optimalizaci sociálních pozic a rolí). V andragogickém pohledu se tato kvalita komunitního vzdělávání objevuje v konceptech, které připomíná Beneš (1997, s. 8; 2001, s. 40), jako je *životní pomoc* (tj. pomoc při řešení životních úkolů) a Haveho *organizování komunitního života* (jako jedno z polí andragogické praxe). V této souvislosti připojujeme i koncept tzv. *sociokulturní intervence* (Popple, 1995, s. 6).

Všechny charakteristiky komunitního vzdělávání vybízejí k jeho reflexi z pohledu sociálních funkcí, které budou dále identifikovány.

4 Identifikace sociálních funkcí komunitního vzdělávání

Sociální funkce komunitního vzdělávání budou interpretovány pomocí konceptů, které souvisejí s fenoménem komunitního vzdělávání a které vykazují interdisciplinární souvislosti. Uvědomujeme si, že sociální funkce nelze vnímat izolovaně, neboť se vzájemně doplňují, proto také nelze jednoznačně identifikovat rozsah jejich obsahového zaměření, který se může mezi jednotlivými funkcemi překrývat.

Socializační funkce je předně dána tím, že předpokladem komunitního vzdělávání je sociální konfigurace, tj. „mnohotvárná síť vzájemné lidské závislosti“ (Bauman & May, 2010, s. 19). Zde vystupuje komunitní vzdělávání jako nástroj sociální soudržnosti a slovy Beneše (2008, s. 42-43) chápeme toto vzdělávání jako agenta sociálních a kulturních změn neboli jako iniciátora a kritickou reflexní instanci společenských změn.

Socializační funkce komunitního vzdělávání vychází z tzv. *společnostní komunity*, která podle Parsonse (1971, s. 31) tvoří určitý normativní řád a měla by udržovat integritu společné kulturní orientace sdílenou jejími členy. V tomto smyslu poskytuje komunitní vzdělávání svým způsobem i *funkci ochrannou* (jde o normativní řád a sociální kontrolu). Rovnováhu mezi potřebami jedinců a požadavky společenství by mělo zajistit podle Etzioniho (1995, s. 16) tzv. *vstřícné společenství*, které reprezentuje *duch pospolitosti* a svobodná angažovanost občanů.

Angažovanost občanů umožňuje komunitnímu vzdělávání mj. realizaci *demokratické funkce*, protože komunitní vzdělávání skrze aktivní členy komunity napomáhá vzájemnému sdílení a učení se jeden od druhého a učení není vázáno pouze na školní vzdělávací programy (Sinclair et al., 2008, s. 30). Také angažovaná pomoc organizací snižuje neúspěch lidí tím, že organizace investují do vzdělávacích programů škol, center komunitního vzdělávání a zároveň rozvíjí spolupráci s nevládními organizacemi (Council of Europe, 2001, s. 12). Komunitní vzdělávání svou podstatou vytváří podmínky pro všechny občany bez ohledu na věk, pohlaví, rasu, status, kvalifikaci nebo náboženské vyznání.

Emancipační funkce je znatelná ze skutečnosti, že komunitní vzdělávání je výrazem sociálního hnutí usilujícího o emancipaci od jakýchkoliv nepříznivých podmínek, se kterými se členové lokální komunity setkávají jako jednotlivci i jako skupina. Uvedené pojetí odpovídá tomu, že vzdělávání dospělých mělo „od počátku určitý alternativní charakter, spojený s nezájmem státu, s jeho vztahem k sociálnímu hnutí, s dobrovolností atd.“ (Beneš, 2008, s. 52). Na roli státu upozorňuje i Bronová (1995, 15-26), která chápe vztah mezi

občanstvím a vzděláváním dospělých jako vztah mezi občanskou společností a státem. Podle ní může být vzdělávání nástrojem, který umožní člověku stát se aktivním občanem, a tím mu umožní ovlivňovat svůj vlastní život (tato emancipace musí však být dobrovolná).

Kohezní funkce předpokládá ochotu a dobrovolnost aktivního zapojení občanů, ale především akcentuje sociální soudržnost. Ta je dána kvalitou sociálního kapitálu komunity (angažovaná pomoc, péče prostřednictvím kolektivního úsilí členů komunity), ale také partnerstvím. Sociální kapitál usnadňuje jednání aktérů v rámci sociální struktury (Coleman, 1990) a mobilizuje sociální vztahy a důvěru (Putnam, 2000). Partnerství tvoří zase nový komunikační způsob pro sociální soudržnost a rozvoj individuálních a komunitních dovedností s cílem realizace sociální soudržnosti (Council of Europe, 2001, s. 12). Opora se hledá kombinací různých zdrojů, např. participace se státními nebo soukromými programy, účast organizací všech velikostí atd.

Animační funkce komunitního vzdělávání vychází jednak z hodnot, a jednak ze samotného procesu animace. V oblasti hodnot čerpá komunitní vzdělávání z filozofického směru tzv. *komunitarismu*, který akcentuje vědomí jednoho společenského celku, komunity, ve smyslu koncepce všem společného a všemi sdíleného dobra, které se opírá o pojmy solidarita, mravnost, altruismus a klade důraz na uvědomělé občanství (Sobotka & Znoj, 1996, s. 1201-1202). Komunitní vzdělávání tak kultivuje osobnost člověka. Tománek (2011, s. 192-193) poznamenává, že kultivace osobnosti člověka roste díky dynamickému průběhu reflektování základních lidských hodnot v jeho životě, tj. dobra a zla. V dnešní době člověk ztrácí svou identitu a dostává se do konfliktu sám se sebou, protože to, co bylo kdysi správné, stává se v současnosti přežitkem.

Na základě této argumentace můžeme konstatovat, že komunitní vzdělávání prostřednictvím animace posiluje identitu člověka a jeho solidaritu s ostatními. Komunitní vzdělávání se stává nástrojem animace, resp. nástrojem *sociální intervence* prostřednictvím animace.

Samotný proces animace je totiž vztažen na procesy, jako je enkulturace, (re)socializace a edukace a vyjadřuje oduševňování neboli humanizaci člověka ve smyslu procesu osvojování specificky lidských (z velké části duchovních) hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 15-16). Animace je živý proces bezprostředního působení člověka na člověka nebo skupinu, která prostupuje nebo má prostupovat různé etapy a prostředí sociálního života člověka, proto je možné ji chápat jako animaci sociokulturní (Hofbauer, 2005, s. 94).

5 Závěr

Komunitní vzdělávání jako koncept náleží k celoživotnímu učení, které je jedním z jeho principů. Realizace komunitního vzdělávání rozšiřuje pole praxe celoživotního učení a je mj. výsledkem kulturní difuze. Umožňuje rozvíjet lidský kapitál ve vztahu k sociální sféře, vztahuje se k hodnotám solidarity a spolupráce. Jeho kvalita je konstruována výzvou aktuálních potřeb kvality života jedinců.

Z andragogického pohledu můžeme komunitní vzdělávání představit jako významného aktéra humanizace, jelikož si klade za úkol *kultivovat kvalitu života* nejen jedince, ale i členů komunity tím, že se snaží upozornit na jejich situaci, podniknout určitá opatření (sociokulturní intervenci) a v optimálním případě ji *vyřešit*. Komunitní vzdělávání reflektuje potřeby nebo problémy individua nebo individuí a snaží se je řešit prostřednictvím afiliace aktérů komunity a jejich kooperace.

Můžeme konstatovat, že komunitní vzdělávání stejně jako vzdělávání dospělých per se je zaměřeno na dva propojené ***cíle***: „na rozvoj osobnosti (seberealizace) a na zajištění participace osobnosti na vyváženém sociálním, kulturním a ekonomickém rozvoji (občanská zodpovědnost)“ (Beneš, 2003, s. 16). V tomto kontextu je mj. řešením dilematu institucionálního vzdělávání dospělých (Jarvis, 2010), protože andragogika se spíše spoléhala na kulturní dynamiku než na institucionalizaci (Beneš, 2008, s. 50).

Literatura

A Memorandum on Lifelong Learning. (2000). Brussels: European Commission. Dostupné z http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.

Bartoňková, H., & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: UP.

Bauman, Z., & May, T. (2010). *Myslet sociologicky*. Praha: SLON.

Beck, W., & van der Maesen, L. J. G., et al. (Eds.). (2001). *Social quality: a vision for the Europe*. Hague, London, Boston: Kluwer Law International.

Beneš, M. (1997). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.

Beneš, M. (2001). *Andragogika: Filosofie, věda*. Praha: Eurolex Bohemia.

Beneš, M. (2003). *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

Bronová, A. (1995). Adult education and civil society in a comparative and historici perspektive. In M. jr. Bron & M. Malewski (Eds.), *Adult education and democratic citizenship* (pp. 15-26). Wroclaw: Wroclaw University Press.

Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.

Buhren, C. G. (1997). *Lernen für Europa: community education*. Münster: Waxmann.

Coleman, J. S. (1990). *Foundation of social theory*. Cambridge: The Belknap Pres sof Harvard University.

Coulshed, V., & Orme, J. (2006). *Social work practice: an introduction*. New York: Palgrave Macmillan.

Council of Europe. (2001). *Education for democratic citizenship and social cohesion*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Dave, R., & Cropey, A. (1976). *Foundations of lifelong education*. Paris: Pergamon.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.

Duke, Ch. (1995). Adult education research-current trends and issues. *Adult Education and Development*, *45*(1), 27-35.

Etzioni, A. (1995). *Morální dimenze ekonomiky*. Praha: Victoria publishing.

Forrest, R., & Kearns, A. (2001). Social cohesion, social capital and the neighbourhood. *Urban Studies, 38*(12), 2125-2143.

Hanselmann, H. (1951). *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich: Rotapfel Verlag.

Hofbauer, B. (2005). Animace a participace. In B. Kraus (Ed.), *Sociália 2004: 1. díl* (pp. 91-96). Hradec Králové: Gaudeamus.

Honingmann, J. J. (1959). *The world of man*. New York: Harper & Brothers.

Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Dover: Croom Helm.

Jarvis, P. (2010). Dilemmas of institutionalised adult education or the risk sof the knowledge society. In D. Ryšavý (Ed.), *AUPO: Sociologica – Andragogica* (pp. 13-22). Olomouc: UP.

Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton-Century.

Martin, I. (1987). Community education: towards a theoretical analysis. In G. Allen, J. Bastiani, I. Martin & K. Richards (Eds), *Community education:an agenda forrReform* (pp. 9-32). Milton Keynes: Open University Press.

Mattessich, P., & Monsey, B. (1997). *Community building: what makes it work, a review of factors influencing successful community building*. Saint Paul, MN: Fieldstone Alliance.

Mattessich, P., Monsey, B., & Roy, C. (1997). *Community building. what Makes it work*. Saint Paul: Amherst H. Wilder Foundation.

Murphy, K., & Novák, T. (2005). *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, o.p.s.

Parsons, T. (1971). *Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda.

Popple, K. (1995). *Analysing community work. Its theory and practice*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Popple, K. (2008). *Social work and the community: a critical context for practice*. New York: Macmillian.

Putnam, R. D. (2000). *Bowing alone: the collapse and revival of American community.* New York: Simon & Schuster.

Scott, J., & Marshall, G. (1998). *Dictionary of sociology*. New York: Oxford University Press.

Sinclair, M., Davies, L., Obura, A., & Tibbitts, F. (2008). *Learning to live together: design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Sobotka, M., & Znoj, M. (1996). Společnost občanská. In J. Linhart & M. Petrusek, et al. (Eds.), *Velký sociologický slovník: Sv. 2: P-Ž* (pp. 1201-1202). Praha: Karolinum.

Tománek, P. (2011). Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove. *Disputationes scientificae Universitatis catolicae*, *3*(1), 185-193.

Verner, C. (1968). Cultural diffusion and adult education. *Adult Leadership*, *17*(1), 49-51.

World Declaration on Education for All. (1990). New York: UNSCO Publishong.

World trends in adult education research. (1999). Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Kontakt

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.
Katedra sociologie a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Palackého
Třída Svobody 26
771 47 Olomouc
lucie.smekalova@upol.cz