

TŘI VLNY: VÝVOJ TEORIÍ ÚČASTI DOSPĚLÝCH VE VZDĚLÁVÁNÍ (1960 AŽ 2019)

THREE WAVES: THE DEVELOPMENT OF THEORIES OF ADULT PARTICIPATION IN EDUCATION (1960 TO 2019)

JAN KALENDA

Abstrakt

Studie se zabývá proměnou teorií vysvětlujících účast dospělých ve vzdělávání. Jejím hlavním cílem je zmapovat a kriticky zhodnotit vývoj dosavadních teoretických koncepcí od 60. let 20. století až do současnosti, a to jako evoluci a vzájemnou kritickou interakci tří na sebe navazujících vln teorií. Každá z nich je přitom spojena jak s odlišnou generací badatelů, tak i s dominantním teoreticko-metodologickým přístupem a specifickým sociokulturním kontextem, v němž se formovala. První vlnu (1960 až 1989) představují teorie zaměřené na mikro-edukační determinanty účasti dospělých v celoživotním učení (CŽV). Druhou (1990 až 2009) reprezentují přístupy orientované primárně na makro-edukační faktory účasti. A třetí, momentálně nastupující vlnou (2009 až 2019) jsou koncepce zaměřující se na syntézu jak makro-edukačních, tak i mikro-edukačních determinantů participace v CŽV. Studie na základě přehledové narativní analýzy ukazuje klíčové změny ve způsobu vysvětlování účasti v CŽV, proměny chápání funkce CŽV a v neposlední řadě upozorňuje i na heuristické limity všech tří dosavadních vln.

Klíčová slova

celoživotní učení, andragogická teorie, účast ve vzdělávání dospělých, teorie a epistemologie vědy, teorie vzdělávání dospělých

Abstract

The study deals with the transformation of theories explaining the participation of adults in education. Its main goal is to map and critically evaluate the development of the existing theoretical concepts from the 1960s to the present as an evolution and mutual critical interaction of three consecutive waves of theories. Each wave is connected with a different generation of researchers, as well as with a different dominant theoretical and methodological approach and a specific socio-cultural context in which it was formed. The first wave (1960 to 1989) is represented by theories focused on micro-educational determinants of adult participation in lifelong learning (LLL). The second wave (1990 to 2009) is represented by approaches focused primarily

on macro-educational factors of participation. And the third and current wave (2009 to 2019) includes concepts focusing on the synthesis of both macro-educational and micro-educational determinants of participation in LLL. The article, based on an overview narrative analysis, presents key changes in how participation in LLL is explained, shows changes in the understanding of the function of LLL, and, last but not least, draws attention to the heuristic limits of all three waves.

Keywords

lifelong learning, theory of andragogy, participation in adult education, theory and epistemology of science, theory of adult education

Úvod

Zapojení dospělých do celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV) vystupuje jako jeden z nejdůležitějších průvodních znaků soudobých znalostně orientovaných společností. V tomto ohledu tvoří integrální součást jak současné politické ekonomie formování dovedností pracovní síly (Busemeyer & Tramusch, 2012; Iversen & Soskice, 2019), tak i kostru úvah o rozvoji vzdělávání ve světě (EC, 2020; OECD, 2019). Podle Biesty (2018, s. 243) se dnes stalo natolik běžným, že nelze pochybovat o tom, že „žijeme ve věku [celoživotního] učení“.

Účast dospělých v CŽV zde ve shodě s Desjardinsem (2017; srov. EC, 2000) chápeme jakožto proces kontinuálního zapojování jedinců do aktivit formálního a neformálního vzdělávání, který následuje po skončení počáteční fáze vzdělávací a profesní přípravy v rámci primárního, sekundárního či terciárního stupně vzdělávání. Jedná se o organizovanou edukační aktivitu, jež může, ale také nemusí být certifikována, a která má zpravidla strukturovaný vzdělávací obsah. V této podobě může být jak profesně, tak i zájmově zaměřena a může být uskutečňována pestrou škálou poskytovatelů: vzdělávacími organizacemi počínaje, přes zaměstnavatele a neziskové organizace, a konče samostatnými lektory. V tomto pojetí se CŽV odlišuje od celoživotního učení, které má širší význam a zahrnuje i aktivity v podobě každodenního spontánní, bezděčného a mnohdy tacitního učení, jímž se jedinci *stávají jak členy společnosti, tak i sami sebou*, když budeme parafrázovat titul vlivné stati Jarvise (2018).

CŽV je společensky relevantní proto, že má celou řadu ekonomických a humanizačních efektů pro jedince i společnost. Na jedné straně dospělému člověku přispívá k vyšší úrovni zaměstnatelnosti (Kilpi-Jakonen et al., 2014) a podporuje jeho konkurenceschopnost na trhu práce (Ross, 2019), na straně druhé zlepšuje kvalitu života (Tuijuman, 1991), vede k vyšší míře reflexivity a autonomie a podporuje rozšiřování sítě sociálních vazeb (Field, 2012).

Na úrovni států pak dílem přispívá nejen ke zvyšování adaptability pracovní síly a inovačního potenciálu ekonomik (Cedefop, 2015), ale i k vyšší míře sociální integrace a občanské participace (Torres, 2013).

Široká množina těchto pozitivních důsledků je důvodem, proč se systematické zkoumání ČŽV stalo jednou z hlavních os mezinárodního výzkumu vzdělávání dospělých již od 60. let 20. století, kdy se začalo profilovat coby nosná sociálně politická agenda, která má čím dál tím významnější relevanci i pro formulaci státní politiky v oblasti ČŽV (Field et al., 2019; Grek, 2008; Milana, 2012), a proč dodnes představuje jedno z centrálních badatelských témat andragogiky.

Právě jeho úloha jakožto podpůrného nástroje pro formulování vzdělávací politiky v sobě nese nutnost vyšší míry kritické teoretické reflexe. Výsledky výzkumů totiž nikdy nejsou jen prostými objektivními fakty, ale jsou hluboce ovlivněny poznávacími zájmy, použitou heuristikou a výchozími teoretickými předpoklady, které vymezují, co je poznáváno, jak je to poznáváno a za jakým účelem je to poznáváno.

Ačkoliv se ČŽV v posledních letech stalo terčem častějších úvah ze strany tuzemské andragogické obce, ta se prozatím soustředila na obecné kontury vývoje výzkumu vzdělávání dospělých v Česku (Dopita & Poláchová Vašátková, 2017; Průcha, 2010, 2014) či na diskusi (zamlčených) filozofických a poznávacích předpokladů v tomto poli (Kalenda, 2013, 2014; Kopecký, 2012), respektive na ideologické předpoklady samotné politiky ČŽV (Kopecký, 2013; Kopecký et al., 2013). Přehled vývoje mezinárodního výzkumu ČŽV, včetně detailnějšího nahlédnutí teorií, na nichž je založen, prozatím postrádáme.

Podobně i četné zahraniční reflexe na toto téma z poslední doby jsou zřetelně orientovány na směřování empirického výzkumu ČŽV v podobě jeho bibliometrických analýz (Fejes & Nylander, 2014, 2015), tematického zaměření (Rubenson & Elfert, 2015, 2019) a slepých skvrn daných převážujícím metodologickým přístupem (Boeren, 2018, 2019; Field et al., 2019). Hlubší analýza vývoje a poznávacích limitů teorií účasti v ČŽV v nich prozatím absentuje.¹

¹ Určitou výjimku z tohoto ohledu tvoří studie Reese (2013) a rovněž některé pasáže z publikací Desjardinse (2017) a Boeren (2016), které se snaží zachytit některé důležité mezníky v přístupu ke studiu rozmanitých aspektů účasti dospělých v ČŽV a vědeckých škol, které se mu věnují. Tato studie se však od nich liší jak svým (1) časovým rozsahem (1960–2019), (2) užším předmětem zájmu (soustředěním se na teorie vysvětlující účast v ČŽV), tak i (3) přiznanou meta-teoretickou orientací (explicitně užitým analytickým rámcem, který je popsán v následující kapitole).

Možnými příčinami tohoto stavu je *fragmentarizace* výzkumného pole vzdělávání dospělých, která je umocňována jeho mnohooborovostí, již má vepsánu do svého genetického kódu. A dále pak i to, že bádání ohledně účasti v ČŽV je primárně taženo empiricky. Akumulace poznání se v této výzkumné nīce odvíjela a odvíjí od snahy získávat nové poznatky o ČŽV pro účely politické praxe (Desjardins, 2003; Grek, 2008), a nikoliv z potřeby ověřování sofistikovaných teorií a konceptů, jako se tomu dělo v jiných společenských vědách. Obě tyto výchozí charakteristiky mají pro námi zvolený předmět významné důsledky. Teorie zde jednak vznikají sekundárně, až na základě poptávky po pochopení vzorců v empirických datech, a jednak jsou velmi často budovány prostřednictvím difúze konceptů z jiných společenských věd, nejčastěji z ekonomie, psychologie a sociologie.

Na uvedené znaky tuzemského a zahraničního poznání reagujeme tím, že zde nabízíme kritický přehled vývoje utváření a proměn teorií účasti dospělých od 60. let 20. století až k dnešku. Cílem studie je v prvé řadě popsat genezi těchto teorií a provést jejich utřídění do jednotlivých výzkumných proudů a škol. Souběžně s tím je pak naším druhým cílem poukázat na přínos těchto teorií pro studium faktorů ovlivňujících zapojení dospělých do ČŽV a popsat jejich limity. S ohledem na takto pojatý záměr nejprve nastíníme analytický rámec, který používáme k uspořádání a výkladu jednotlivých teorií. Následně přeneseme naši pozornost k popisu tří vln vývoje teorií účasti v ČŽV. V závěrečné části textu pak budeme kriticky diskutovat možnosti jejich dalšího rozvoje.

Studie prostřednictvím těchto kroků přináší přehled dosavadního zahraničního teoretického bádání v oblasti vzdělávání dospělých, které může přispět k lepšímu zarámování stávajících poznatků o ČŽV v České republice, stejně jako nabídne zásobník relevantních teoretických konceptů, jež mohou tuzemští badatelé použít ke kritické orientaci své práce a dalšímu studiu jevu souvisejících se zapojováním dospělých do ČŽV.

Analytický rámec

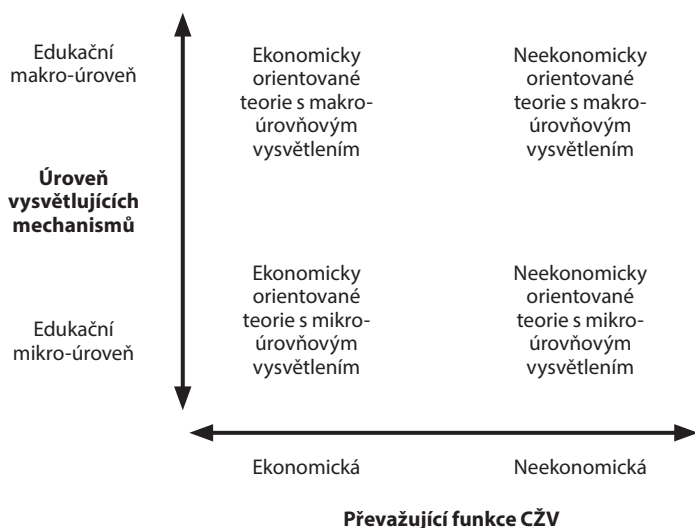
Jako spojovací skelet pro výklad vývoje a proměn teorií ČŽV používáme syntézu dvou základních teoretických rámců. Ty nám pomáhají nejenom lépe zařadit a utřídīt jednotlivé autory a koncepce do dílčích škol – teoretických proudů, ale také porozumět tomu, co považují za hlavní příčinu účasti dospělých v ČŽV a jeho stěžejní funkci. Jinými slovy řečeno, umožňují nám zaostřit naši analytickou optiku na rozhodující prvky, které ovlivňují vysvětlení daného jevu a ideové předpoklady ovlivňující doporučení pro vzdělávací politiku.

Prvním použitým rámcem je *převažující orientace na určitou úroveň edukační reality*, z níž jsou odvozovány faktory ovlivňující zapojení dospělých do aktivit ČŽV. Ty se přitom nacházejí na pomyslném kontinuu od edukační *mikro-rovinu* až po edukační *makro-rovinu*.² Zatímco mikro-rovinu nejčastěji zastupují individuální psychické charakteristiky aktérů, jako jsou jejich kognitivní schopnosti, přesvědčení a hodnotové orientace (Boeren, 2016, 2017; Courtney, 1992; Rubenson, 1977), makro-rovinu zpravidla zastupují ekonomické instituce, jako jsou např. průvodní znaky trhu práce (míra nezaměstnanosti či jeho odvětvová struktura) nebo charakteristiky formálního vzdělávacího systému (např. jeho otevřenost, míra veřejného financování aj.). Jednotlivé teorie se pak od sebe liší podle toho, nakolik při vysvětlování účasti akcentují úlohu některé z těchto rovin. Každá z nich přitom disponuje odlišným typem *mechanismu* v pozadí lidského jednání (Esser, 1994), včetně toho, zdali je rozhodování o účasti vnímáno individualisticky, nebo je strukturálně omezeno (Rubenson, 2006a).

Druhým rámcem, který zlepšuje vymezení orientace stávajících teorií, je *převažující funkce* ČŽV. Odborný diskurz (např. Barros, 2012; Boeren, 2016; Holford & Mohorčič Špolar, 2012, 2014) se shoduje na tom, že chápání ČŽV je úzce závislé na jeho deklarovaném společenském přínosu a *racionalizaci* (Torres, 2013), o níž se opírá. V ideálně typické konfiguraci může nabývat dvou polárních typů. Na jedné straně je to vyhraněně *ekonomický přístup*, zdůrazňující hospodářské benefity ČŽV (tzn. zvyšování úrovně znalostí a dovedností, konkurenceschopnost, finanční návratnost aj.), zatímco na straně druhé je to *neekonomický přístup*, někdy také označovaný jako *humanizační* (Rambla & Milana, 2020). Příznačné je pro něj to, že upozorňuje i na emancipační, zájmové, osvětové, sociální a občanské výhody ČŽV. Z toho důvodu je podle Fielda (2012) výzkum zaměřující se na ČŽV často členěn na proud autorů orientovaných na *ekonomické důsledky* a proud zdůrazňující *dopady pro kvalitu života*. V rámci další analýzy oba teoretické rámce spojujeme do jednoho analytického modelu, přičemž jeho schematické zpracování nabízíme na obrázku 1 níže. V něm lze pozorovat, že teoretické koncepce vysvětlující účast v ČŽV lze rozdělit na čtyři ideální typy (skupiny teorií):

² V zahraniční společenskovední literatuře (např. Bhaskar, 2008; Hedström, 2005) se zcela běžně operuje s různými vrstvami/úrovněmi sociální (edukační) reality, které jsou vymezovány za účelem přesnější konceptualizace mechanismů, jež ovlivňují lidské chování a jednání. V tuzemském diskurzu o vzdělávání dospělých různé úrovně edukační reality explicitně konceptualizuje např. Průcha (2014), který na jejich základě klasifikuje výzkumy vzdělávání dospělých zájímající se o mikro-, mezo- a makro-edukační prostředí.

(1) ekonomicky orientované teorie opírající se o makro-úrovňová vysvětlení; (2) ekonomicky zaměřené koncepce pracující s mikro-úrovňovými vysvětleními účasti; (3) neekonomicky orientované přístupy zdůrazňující makro-úrovňové explanace; (4) neekonomicky zaměřené teorie s mikro-úrovňovým vysvětlením participace dospělých. Analytický model koncipovaný tímto způsobem přispívá k posouzení toho, nakolik jednotlivé koncepce odpovídají některému z těchto čtyř ideálních typů, blíží-li se k němu či se od něj vzdalují. Souběžně s tím umožňuje popsat proměnu celého pole jako pohyb od určité (ideálně typické) skupiny teorií k jiné.³



Obrázek 1

Ideálně typické přístupy k vysvětlení účasti dospělých v ČŽV

Zdroj: vlastní zpracování

³ Ačkoliv si uvědomujeme, že se analýza těmito dvěma znaky nevyčerpává a použitím daného rámce se dopouštíme určité formy redukcionismu, domníváme se, že je tato strategie opodstatnitelná. A to z následujících důvodů: (1) rozsah vývoje teorií (1960 až 2019), který hodláme mapovat, je velmi široký. Proto také vyžaduje vyšší míru redukcionismu. Musíme se primárně soustředit na ty znaky teorií, které jsou pro vysvětlení účasti nejdůležitější, nikoliv na zde podružné aspekty, jako např. metodologickou orientaci, míru zakotvenosti teoretických předpokladů v empirických datech aj.; teorie pracují leckdy s velmi odlišným pojmovým aparátem, ontologickými a epistemologickými východisky, které jsou dány tím, že jejich inspirační zdroje velmi často nenáležejí k jedné vědní disciplíně. Andragogická teorie je inherentně mnohooborová, díky čemuž analýza v této oblasti vyžaduje nadoborový analytický rámec.

Pro zpřehlednění narativního výkladu používáme kromě výše uvedené analytické mřížky ještě členění na jednotlivé vlny teorií. Ty zde vymezují periody dvaceti až třiceti let, které jsou typické pro určitou dominantní skupinu badatelů, jejichž vědecká produkce je v tom čase určující. Aplikace tohoto hlediska nám umožňuje obohatit předcházející – na strukturální znaky teorií orientovaný – přístup i o sociální hledisko. Jeho prostřednictvím vsazujeme vývoj celého pole do kontextu mezinárodního vývoje politiky CŽV a také upozorňujeme na mechanismus generační obměny v daném poli, který je podle Kuhna (1997) nejčastějším faktorem střídání převažujících teoretických přístupů.

Z hlediska svého metodologického zakotvení představuje takto koncipovaná studie tzv. *kritický přehled odborné literatury* (*critical review*), jak ji popisuje Mareš (2013). V tomto ohledu stat' nabízí shrnující přehled o vývoji klíčové odborné literatury ve zvoleném časovém období s důrazem na rozbor jednotlivých teoretických přístupů a kritické zhodnocení jejich kvality, včetně silných a slabých stránek těchto přístupů. Závěry, k nimž touto cestou dospíváme, představují kritickou bilanci dosavadního stavu poznání a nastínění dalšího teoretického vývoje v badatelském poli.

Studie pro tento účel nepracuje s vyčerpávající analýzou všech dostupných prací (studií a monografických publikací) týkajících se problematiky účasti v CŽV. Nejedná se v tomto případě o meta-teoretickou analýzu. Naopak se soustředí na klíčové odborné práce publikované mezi lety 1960 až 2019 v anglickém jazyce. Kritériem důležitosti informačních zdrojů jsou přitom chápány následující znaky: (1) byly publikovány v hlavních mezinárodních časopisech o vzdělávání dospělých (např. *Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, *Studies in Continuing Education*) či v edicích prestižních mezinárodních nakladatelství věnovaných CŽV; (2) byly a jsou často citovány dalšími autory a slouží jako paradigmatický rámec pro výzkum v daném poli; (3) bylo na ně odkazováno v předcházejících přehledových pracích o zapojení dospělých do CŽV (např. Rees, 2013; Regmi, 2015).

První vlna (1960 až 1989)

Počátky teoretizování o rozhodování o účasti v CŽV jsou spojeny s nástupem agendy vzdělávací politiky, která v důsledku rozvíjejících se úvah o přechodu k postindustriální společnosti a všeobecné krizi vzdělávacího systému (Regmi, 2015) akcentovala jeho společenský význam. Podle Barrosové (2012) k tomu došlo především díky aktivitám UNESCO, které pojmy jako *celoživotní* či *pokračující* vzdělávání znovu vneslo do diskurzu edukačních věd již v 60. letech. Zároveň s tím z nich učinilo jedno ze svých důležitých konceptuálních paradigmat, protiváhu na školský systém orientovaných přístupů.

Agenda UNESCO se pak zaměřila na zdůrazňování celoživotního rozměru vzdělávacích aktivit a na zajištění rovného přístupu všech dospělých k němu. V takovémto pojetí mělo CŽV významný emancipační a humanistický rozměr. Mělo napomáhat člověku *učit se být*, jak argumentovala vlivná Faureho zpráva z roku 1972 (Faure et al., 1972). Souběžně s tím se v daném poli začaly rozvíjet i aktivity dalšího významného hráče, OECD, které se v mnohem větší míře zaměřilo na propagování dalšího vzdělávání jakožto nástroje budování znalostních ekonomik a snižování rozdílů mezi ekonomicky vyspělými státy a rozvojovými zeměmi (Regmi, 2015).

V tomto sociálním kontextu se začala formovat první vlna teorií, která se primárně zaměřila na uchopení vlivu *edukačního mikro-prostředí na účast v CŽV*. Jejím sdíleným argumentačním jádrem byl předpoklad, podle něhož je účast dospělých nejlépe vysvětlitelná prostřednictvím identifikace mechanismů, které vycházejí z *individuálních důvodů k účasti*, případně z nazírání *bariér* k neúčasti. V tomto případě se jedná o psychologický mechanismus, který se opírá o přesvědčení a tužby vedoucí jedince k určité formě jednání (Esser, 1994; Hedström & Swedberg, 1998). Jinými slovy řečeno, zapojení do CŽV podle většiny přístupů z tohoto období závisí primárně na aktivně se rozhodujícím dospělém, který je jen minimálně ovlivňován vnějšími silami, ať už mají podobu požadavků ze strany trhu práce nebo nabídky vzdělávání zprostředkovaného občanskými organizacemi.

Autory první generace můžeme členit do dvou dílčích proudů podle toho, zdali upřednostňují čistě *racionální důvody* k účasti v CŽV – *instrumentální motivaci*, nebo akcentují i jiné motivační zdroje – *hodnoty, zkušenosti a neinstrumentální důvody k účasti*. Reprezentanti prvního přístupu spadají to tzv. proudy *teorie lidského kapitálu*, zatímco badatele, kteří pracují i s dalšími zdroji motivace, budeme pro případ této studie označovat za zástupce *psychologicky orientovaného přístupu*. Pro něj je příznačné, že se orientuje nejenom na utilitární důvody k účasti a ekonomické dopady CŽV, ale mnohem více akcentuje i jeho humanizující efekty.

Teorie lidského kapitálu

Jelikož se studium vzdělávání dospělých již od svého počátku formovalo jako mnohooborové pole (Field et al., 2016, 2019; Rubenson & Elfert, 2015, 2019), není překvapující, že teorie lidských zdrojů má velmi silné zakotvení v jednom z oborů za hranicemi věd o edukační realitě – v ekonomii. Její příspěvek ke zkoumání účasti dospělých v CŽV je spojen se jmény dvou amerických ekonomů – laureátů Nobelovy ceny Beckera (1962, 1975) a Shultze (1960, 1961), kteří se zasloužili o vytvoření konceptu vzdělávání jako procesu utváření lidského kapitálu.

Podle teorie lidského kapitálu je účast v CŽV výsledkem racionální rozvahy jedince ohledně užitečnosti či neužitečnosti dalšího vzdělávání, zejména pro jeho pracovní kariéru. Východiskem v pozadí této teze je chápání vzdělání (vlastněných znalostí a dovedností) jakožto *ekonomického statku*, kapitálu, který má být v průběhu života rozhojňován. A to tím, že do něj člověk investuje svůj čas a peníze a následně se jej snaží zúročit v rámci trhu práce. K tomu dochází proto, že kvalifikace získané v rámci vzdělávacího systému a úroveň dovedností jsou v moderních společnostech předpokladem obsazování pozic na trhu práce (srov. Becker, 1975; viz též Collins, 1971). Vyšší objem vzdělanostního kapitálu pak zajišťuje jak vyšší příjmy, tak i vyšší míru zaměstnatelnosti.

Takovéto vysvětlení účasti dospělých v CŽV disponuje dvěma důležitými průvodními znaky. Za prvé, příčiny účasti jsou vyvozovány ontologicky, z postulátu o domnělé racionalitě člověka, nikoliv z empirických dat ohledně rozhodování konkrétních aktérů. Za druhé, teoretické vysvětlení účasti slouží jako nezbytný úvodní krok pro to, co autory teorie lidského kapitálu zajímá mnohem více, a sice *dopady investic do lidského kapitálu pro jedince i společnost*. Z tohoto důvodu je zkoumání a ověřování výchozí teze o racionalitě rozhodování aktérů ponecháváno stranou a empirický výzkum vedený touto myšlenkovou tradicí se primárně zaměřuje na celkovou společenskou prospěšnost investic do lidského kapitálu (Hanusek, 2016; Rees et al., 2006). Vyšší míra lidského kapitálu má v tomto případě vést k vyšší konkurenceschopnosti nejenom jedinců, ale i firem (Bassanini et al., 2005; Cedefop, 2015) a států (Hanusek, 2016; Psacharopoulos, 2006).

Na oba předestřené body navazuje rozsáhlá kritika. Řada autorů (např. Desjardins, 2017; Rees, 2013; Regmi, 2015) totiž upozorňuje na přeceňování racionality rozhodování dospělých o jejich účasti v CŽV. Důvodů pro to je hned několik. Podle empirických studií totiž jedinci mnohdy nepracují s univerzální, instrumentální racionalitou, ale s kalkulací zisků a ztrát, která je situačně podmíněna. Do ní zčásti vstupují hodnotové orientace dospělých utvářené v rámci rodinného prostředí a zčásti předcházející zkušenost se vzděláváním (Illeris, 2006; Kondrup, 2015; Paldanius, 2007; Rubenson, 1977).

Jiná část kritiků (Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson & Desjardins, 2009; Saar et al., 2013) pak vůči teorii lidského kapitálu namítá, že nedbá vlivu makro-sociálních mechanismů rozhodování. Ty jsou formovány působením institucí, do nichž jsou dospělí vsazeni. Podceňuje tedy roli edukačního makro-prostředí, které je zodpovědné za tvorbu alternativ jednání – příležitostí k účasti v CŽV – a změnu pohledu na význam CŽV, na jeho hodnotu, prospěšnost a využitelnost v rámci životní dráhy jedince. Díky tomu státy, regiony a podniky, které jsou schopny vytvářet vzdělávací příležitosti a měnit percepce hodnoty vzdělávání, dosahují mnohem vyšší míry účasti v CŽV (Boeren, 2016, 2017; Desjardins, 2017; Lee, 2017).

Předpoklad o instrumentální racionalitě rozhodování pak narušuje i důležité zjištění ohledně strategií aktérů na vzdělávacích trzích v pozdně moderních společnostech. Akcelerace sociální změny (Rosa, 2013) v této oblasti totiž vede k nestabilitě samotného vzdělanostního kapitálu a s tím i racionality investic do něj. Proměna trhu práce v tomto případě ústí v zastarávání znalostí a dovedností a s nimi spojených kvalifikací, a prostřednictvím toho i ke snižování utility investic do vzdělávání, které nemusí nutně vést ke zvyšování finančních příjmů jedince (Mayo, 2019) či k vyšší míře ochrany pracovního místa (Tomlinson, 2013), ale *jen* k zajištění zaměstnatelnosti (Keller & Tvrdý, 2008).

Kromě kritiky zaměřené na empirickou irrelevantnost teorie lidského kapitálu vystupuje jako významná i kritika jeho ideologických předpokladů, kterou vznášejí badatelé následující odkaz kritické teorie či emancipační pedagogiky. Teze ohledně racionality účasti v CŽV v sobě totiž nese (více či méně implicitní) předpoklad, že neúčast, ne-investice do znalostního kapitálu je neracionální a neúčastnit se CŽV je v důsledku toho nelogické a hloupé, respektive že neúčast lze vnímat pouze jako lenost či vinu individuálního aktéra (Field, 2006; srov. Kopecký, 2012). Díky tomu je vytvářen ideologický imperativ účasti, který vnucuje dospělým povinnost dále se vzdělávat, a CŽV je redukováno na to, co Boshier (1998, s. 4) označuje jako „vlečku lidských zdrojů“.

Zmíněný předpoklad v sobě obsahuje i druhý významný objekt kritiky teorie lidského kapitálu, a sice to, že funkci CŽV nelze redukovat jen na její ekonomický rozměr – na profesně či pracovně orientované vzdělávání, které má nejbližší k té formě vzdělanostního kapitálu, který lze nejlépe konvertovat na trhu práce. Společně s Fieldem (2001) lze totiž argumentovat, že CŽV by nemělo být jen krátkodobou investicí snadno exploatovatelného ekonomického kapitálu, ale mělo by být přinejmenším ve stejné míře investicí do sociálního kapitálu, jímž je udržována aktivní občanská společnost.

Kombinace těchto důvodů vedla postupně k tomu, že teorie lidského kapitálu byla – ve své nejstriktnější podobě – velkou částí nastupující generace badatelů odmítnuta. Nová vlna teorií byla přitom konstruována právě jako její opozice. Třebaže je kritika tohoto přístupu silná, zanechal nám po sobě nezanedbatelné dědictví, které má relevanci pro studium CŽV dodnes. Teorie lidského kapitálu totiž přinesla základní vymezení ekonomických funkcí dalšího vzdělávání, o něž se mezinárodní strategické dokumenty opírají i nyní, a otevřela cestu pro empirické zkoumání znalostí a dovedností dospělých jakožto operacionalizované formy lidského kapitálu. To se začalo rozvíjet zejména od 90. let v rámci šetření *International Adult Literacy Survey* (dále jen IALS), *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (dále jen PIAAC) realizovaných pod hlavičkou OECD.

Psychologicky orientované koncepce

Druhý proud disponuje silným zakotvením v psychologii, respektive v interakcionisticky orientované sociální psychologii. Na rozdíl od teorie lidského kapitálu je mnohem více vnitřně diverzifikovaný. Jeho koncepce nejsou primárně budovány na ontologických předpokladech, ale okolo aplikace empirických (psychometrických) nástrojů a interpretace výsledků prvních kvalitativních výzkumů, které byly v tomto poli uskutečněny v 60. a 70. letech 20. století. Důležitou úlohu zde tudíž sehrává použitá metodologie: velikost vzorku, charakter respondentů v podobě účastníků ČŽV a zaměření výzkumných nástrojů.

Spojující linkou psychologicky orientovaných koncepcí je důraz na edukační mikro-rovinu – tzn. snaha o porozumění tomu, jak individuální kognitivní mechanismy (např. vzdělávací potřeby, významy přisuzované dalšímu vzdělávání, očekávání ohledně zážitků spojených učením a hodnota nabytých znalostí a dovedností) ovlivňují rozhodování ohledně účasti (srov. Courtney, 1992). Jednotliví badatelé se pak od sebe liší v tom, jestli předpokládají i vliv okolního prostředí na tyto individuální mechanismy.

Za výchozí práci tohoto přístupu lze považovat publikaci Houleho (1961) *Zvídavá mysl*, která na základě kvalitativního šetření přinesla základní typologii účastníků ČŽV. Podle Houleho klasifikace se účastníci dalšího vzdělávání různí na základě motivačních očekávání. Jedná se o: (1) na cíl orientované účastníky, kteří se vzdělávají, aby jeho prostřednictvím dosáhli určitého cíle; (2) na činnost zaměřené účastníky, kteří se jej účastní proto, že nalézají smysl v okolnostech učení, např. v interakci a vztazích s druhými; (3) na učení orientované účastníky, kteří se vyznačují tím, že nalézají uspokojení v samotném učení. Podle Houleho se tudíž dospělí zapojují do ČŽV proto, že mají nějakou silnou vzdělávací potřebu.

Nejvýznamnějším pokračovatelem Houleho práce je Boshier, který je také hlavním představitelem psychometrie v této generaci. Boshier (1971, 1991) a Boshier a Collins (1985) v sérii empirických studií nejen validizovali výzkumný nástroj⁴ na základě Houleho teorie, ale také ji doplnili o několik důležitých bodů. Upozornili totiž, že motivační orientace je vždy až výsledkem narušení homeostaze jedince, rovnováhy jeho potřeb a představ o sobě samém. Teprve na tomto základě se vytváří potřeba dospělého člověka účastnit se ČŽV, která může nabývat různých motivačních směrů (orientace na cíl, na sociální aspekty učení či na samotné učení). Boshier (1971) v tomto ohledu rozlišuje dva typy účastníků: (1) růstově motivované dospělé, kteří se vzdělávají kontinuálně proto, aby se dále rozvíjeli, aby se posouvali

⁴ Jednalo se o tzv. EPS (Education Participation Scale).

a kde by dosáhli nové úrovně homeostaze, a (2) jedince motivované nedostatkem. Pro ně je naopak příznačné, že se vzdělávají jen tehdy, pociťují-li určitý nedostatek ve svých znalostech a dovednostech a kteří se po uspokojení této výchozí potřeby přestávají vzdělávat.

S další relevantní sociálně psychologickou koncepcí účasti přišel v tomto období kanadský badatel Rubenson (1977). Ten zformuloval tzv. model *očekávání a hodnoty* ohledně dalšího vzdělávání, který je vzdáleně inspirován teorií pole Kurta Lewina. Podle této Rubensonovy rané práce je účast dospělých v ČŽV dána individuální percepcí ohledně očekávání, které z něj mohou plynout, na straně jedné a hodnoty vzdělávání, jeho subjektivního významu, na straně druhé. Čím větší jsou očekávání, tím vyšší je pravděpodobnost účasti, zatímco čím nižší je jemu přisuzovaná hodnota, tím nižší jsou i šance, že se do něj bude dospělý zapojovat, a vice versa.

Koncepcí, která klade nejsilnější důraz na roli prostředí ovlivňujícího individuální percepci, je *model řetězce rozhodování* Crossové (1981), kterou zformulovala ve své knize *Dospělí jako učící se. Zvyšování účasti a podpora učení*. Autorka v ní popisuje model řetězce rozhodování, podle něhož není účast v ČŽV jen výsledkem potřeb jedince, motivační orientace či očekávání a subjektivní hodnoty, která je mu přisuzována, ale také se do něj odrážejí percipované bariéry. Crossová v tomto ohledu rozlišuje mezi: (1) situačními, (2) institucionálními a (3) dispozičními bariérami. Prvně uvedené popisují překážky, které se týkají životní situace (např. nedostatek času, rozsáhlé rodinné povinnosti, absence podpory zaměstnavatele aj.). Institucionální bariéry naopak poukazují k překážkám na straně poskytovatelů vzdělávání (např. nedostatek informací o vzdělávacích příležitostech a percipovaná kvalita nabízeného vzdělávání). V neposlední řadě dispoziční bariéry představují překážky, které vycházejí ze zkušenosti jedince a jež na sebe nejčastěji berou podobu obav ohledně toho, zda by další vzdělávání zvládl, či ohledně smysluplnosti dalšího učení. V podání Crossové je pak účast dospělých v ČŽV vždy až výsledkem interakce mezi potřebami dospělých se vzdělávat a percipovanými bariérami, které vyrůstají z jejich zakotvenosti v sociálním světě rodiny, práce a předchozí biografické zkušenosti se vzdělávacím systémem. Absence bariér v sociálním prostředí přitom posiluje účast, zatímco jejich výskyt a kumulace vede ke snižování zájmu a vůle se zapojovat do ČŽV.

Kritika tohoto teoretického proudu pracuje se třemi stěžejními protiargumenty. Za prvé, vysvětlení postavené na sociálně psychologickém modelu podceňuje úlohu sociálního/trídního postavení aktérů. Je velmi často považováno za vrozenou psychickou vlastnost aktéra, a nikoliv za efekt jeho širší strukturální pozice ve společnosti. Za druhé, přeceňuje úlohu vzdělávacích potřeb pro účast v ČŽV a podceňuje úlohu sociálních institucí, které mohou vliv nedostatku motivace či sociálního postavení tlumit tím, že poskytují jedincům široké vzdělávací příležitosti a mění smysluplnost dalšího vzdělá-

vání. Za třetí, výhradně se soustředí na účastníky ČŽV a neposkytuje úplný obrázek ohledně možností participace celé populace v ČŽV. Především je to dáno kvalitativní a psychometrickou orientací celého přístupu, který nedisponuje daty z národních a mezinárodních reprezentativních šetření o účasti a dovednostech dospělých.

Přes tyto kritické výtky je přínos raných sociálně psychologických teorií neoddiskutovatelný. Vedl totiž k vytvoření typologií motivace a bariér k účasti, které jsou v empirických výzkumech používány dodnes (Hovdhaugen & Opheim, 2018). Zároveň poukázal na důležitost situačního kontextu rozhodování aktérů a jeho mimořádnou rozmanitost, kterou nelze přehlížet, pokud chceme porozumět tomu, z jakých důvodů se dospělí zapojují do dalšího vzdělávání.

Druhá vlna (1990 až 2009)

V průběhu 90. let 20. století lze v přístupu k vysvětlování zapojení dospělých do ČŽV pozorovat čím dál tím výraznější odklon jak od psychologicky založených koncepcí, tak i od teorie lidského kapitálu. V pozadí tohoto posunu nestojí jen rostoucí kritika z řad nastupující generace badatelů, ale i celková proměna chápání ČŽV v mezinárodním politickém a vědeckém diskurzu. Podle britského badatele Fielda (2001, 2006; Field et al., 2019; srov. Biesta, 2006) došlo v této éře k tzv. *tiché revoluci od vzdělávání dospělých ke koncepci celoživotního učení*. Během ní se vychýlil odborný zájem od implementace sociálně inkluzivního systému ČŽV směrem k učícímu se dospělému, který nese odpovědnost za další doplňování svých znalostí a dovedností. Zároveň s tím se proměnil i způsob, jímž byla sbírána a publikována data ohledně ČŽV.

Stěžejní roli v tom na jedné straně sehrála Evropská komise a na straně druhé OECD (Holford & Mohorčič Špolar, 2012). Obě organizace během 90. let vytvořily výzkumné nástroje, které měly sloužit lepšímu řízení politiky v oblasti ČŽV. Jejich prostřednictvím byla nejprve realizována rozsáhlá mezinárodní srovnávací šetření IALS (1994 až 1997) a následně *Adult Education Survey* (2007, dále jen AES), která přinesla první mezinárodní výsledky o účasti dospělých v ČŽV. Souběžně s nimi zahájila Evropská komise pravidelný monitoring vzdělávání dospělých, který je realizován prostřednictvím každoročního výběrového šetření pracovních sil – tzv. *Labour Force Survey*.

Empirická data z těchto šetření uštedřila dosavadním teoriím opírajícím se o mikro-edukační faktory významnou ránu, neboť vyjevila obrovskou mezinárodní variabilitu jak v celkovém zapojení dospělých do ČŽV, tak i v jeho frekvenci, objemu a rozsahu percipovaných bariér. Kromě toho konfirmovala tušení již některých autorů (Boshier & Collins, 1985; Courtney, 1992; Tuijnman, 1991) z přelomu 80. a 90. let, podle něhož v účasti dospělých existují výrazné sociální nerovnosti, které nejsou vysvětlitelné jen odkazem

k individuální motivaci a překážkám vycházejícím z unikátní životní dráhy jedinců. Neméně důležitou a empiricky potvrzenou determinantou účasti se staly sociodemografické faktory, které mezi účastníky a neúčastníky vrážejí klín (Desjardins et al., 2006; Rubenson, 2018).

Kumulace poznatků z mezinárodního výzkumu vedla k výraznému přerámování koncepcí vysvětlujících vzorce participace v ČŽV. Zcela nově bylo totiž nutné vysvětlit i důvody neúčasti a rozdíly v zapojení mezi různými státy. Odpovědí na tento požadavek se stal nástup teoretických přístupů silně orientovaných na vliv edukačního makro-prostředí, z něhož byly nově odvozovány faktory způsobující účast/neúčast v dalším vzdělávání. Jinými slovy řečeno, proměnil se problém samotné účasti dospělých, který byl dílem *rozšířen o otázku neúčasti a mezinárodní variability* a dílem doplněn o problematiku *sociálních nerovností*.

Spojujícím argumentem nově vznikajících teorií se stala teze, podle níž je ČŽV vždy zasazeno do dalších sociálních subsystémů, které jej ovlivňují a formují svou logikou (Bosch & Charest, 2015). Autoři se v tomto ohledu shodují, že účast v ČŽV je okleštěna (Rubenson & Desjardins, 2009), sociálně zakotvena (Kopecký, 2012) či determinována makro-sociálními institucemi (Tomlinson, 2013). Z pohledu vysvětlování sociálních jevů se tudíž nejedná o nic jiného než o implementaci tzv. *situačního mechanismu* (Esser, 1994; Hedström & Swedberg, 1998). Pro něj je příznačné, že představuje princip vysvětlování sociálních jevů za pomoci určení klíčových znaků prostředí, zpravidla určité instituce (např. soukromého či veřejného školství, konzervativního či liberálního sociálního státu apod.), které přispívají ke zvyšování šancí na zapojení do ČŽV u určité skupiny dospělých.

Z tohoto ideového rámce pak postupně vyrostla trojice výzkumných škol, která se každá po svém zaměřila na vliv jiné skupiny makro-edukačních faktorů. Kromě toho všechny tři kladou i různý důraz na ekonomickou a humanizační funkci ČŽV, což je od sebe dále odlišuje. Podle našeho soudu se jedná o: (1) přístup opírající svou argumentaci o tzv. režim utváření dovedností; (2) školu zaměřenou na vliv institucí sociálního státu; a (3) teoretické koncepce orientované na sociodemografické faktory účasti a neúčasti v ČŽV.

Teorie režimu utváření dovedností

S trochou nadsázky lze říci, že přístup *režimu utváření dovedností* představuje makro-verzi teorie lidského kapitálu. Podobně jako ona čerpá myšlenky z moderní (institucionální) ekonomie a podobně jako ona *zdůrazňuje ekonomické funkce ČŽV*. Z tohoto důvodu jej také mnozí badatelé (Busemeyer & Trampusch, 2012; Desjardins, 2017; Rees et al., 2006; Regmi, 2015) označují za *politickou ekonomii vzdělávání dospělých*, která chce přispět k porozumění opatřením, jež mají za cíl podporovat konkurenceschopnost národních ekonomik čelících zvyšující se konkurenci na globálních trzích.

Stěžejním vysvětlujícím principem, s nímž tento přístup pracuje, je tvrzení, podle něhož je účast v CŽV podmíněna charakterem ekonomických institucí a koalicemi mezi klíčovými politicko-ekonomickými aktéry v určité zemi (Thelen, 2014) – tzv. *typem režimu utváření dovedností*. Forma tohoto režimu ovlivňuje nejen požadavky ze strany trhu práce na dovednosti dospělých, ale i jejich vzdělávací potřeby – co si dospělí potřebují osvojit a doplnit v průběhu své pracovní dráhy. Typ a rozsah dovedností je přitom formován čtveřicí klíčových faktorů: (1) vyspělostí a technologickou orientací ekonomiky v podobě zastoupení znalostních služeb a průmyslu na celkovém podílu pracovní síly; (2) charakterem vnitropodnikových vztahů (především v podobě míry ochrany pracovního místa a výší osobních nákladů na pracovní sílu) a mezipodnikových vztahů (tj. konkurence a kooperace mezi podniky v rámci ekonomických sektorů v určité zemi); (3) aliancí mezi státem, zaměstnavateli a odbory, které dále ovlivňují míru ochrany pracovního místa; (4) disponibilními zdroji k dalšímu vzdělávání, včetně zapojení státního vzdělávacího systému do profesně orientovaného vzdělávání i po skončení úvodní fáze formálního vzdělávání (Estevez-Abe et al., 2001; Hall & Soskice, 2001).

Na základě kombinace těchto znaků lze podle zakladatelů této myšlenkové tradice (Estevez-Abe et al., 2001; Hall & Soskice, 2001; Soskice, 1999) rozlišit dva základní typy režimů utváření dovedností:

(1) *Liberální tržní ekonomiky*, které disponují minimálním zapojením státu a dalších kolektivních aktérů (odborů a profesních organizací) do řízení ekonomiky. Velmi často se jedná o rozvojové země či země s minimální státní regulací, kde se formování dovedností spoléhá na tzv. *nízkonákladovou cestu* konkurenceschopnosti. Ta preferuje co nejnižší výdaje na pracovní sílu a minimalizaci její ochrany. Tlak na inovace vyráběných produktů a služeb je slabý a stát zpravidla poskytuje veřejnou podporu jen primárního a sekundárního vzdělání. Soubor těchto znaků vede jak k nízkým požadavkům na dovednosti, které jsou nutné ke vstupu na pracovní trh, tak i k nízké frekvenci jejich následného doplňování. Rozsáhlé vzdělávání zaměřené na oborově specifické či pro potřeby zaměstnavatele využitelné dovednosti nemá v liberálních ekonomikách smysl, neboť pracovní síla je zde snadno nahraditelná a přednost mají co nejnižší výdaje na ni. Kvůli tomu daný režim *nepřispívá ke zvyšování šancí* dospělých účastnit se CŽV.

(2) *Koordinované tržní ekonomiky*. Oproti předcházejícímu typu je pro ně charakteristické mnohem vyšší zapojení státu, odborových svazů a profesních organizací do vnitropodnikových a mezipodnikových vztahů. Země, které spadají mezi koordinované tržní ekonomiky, jsou zpravidla hospodářsky velmi vyspělé (v Evropě se např. jedná o Německo, Norsko, Finsko, Švédsko, Belgie, Rakousko, Nizozemí či Švýcarsko) a svou strategii konkurenceschopnosti odvozují od tzv. *cesty vysokých nákladů*. Ta směřuje k technologicky

náročným produktům s vysokou přidanou hodnotou. Její následování však ústí nejen ve zvýšené požadavky na dovednosti, ale i v růst nákladů na pracovní sílu. Navíc díky častým vstupům státu a odborů do mezipodnikových vztahů panuje v daném hospodářském režimu vysoká míra ochrany pracovní síly. Kombinace uvedených faktorů vede zaměstnavatele k nezbytnosti spoléhat se na vlastní zaměstnance, kteří nejsou tak snadno nahraditelní jako v případě liberálních tržních ekonomik, a k mnohem silnějšímu tlaku na investice do jejich dovedností. Následkem toho pak koordinované tržní ekonomiky nabízejí *lepší strukturální podmínky pro realizaci CŽV*, a tím pádem zvyšují šance jedinců na účast v něm.

Přes svůj výrazný mezinárodní dopad na současný andragogický diskurz (např. Desjardins, 2017; Lee, 2017) má koncepce režimu utváření dovedností několik slabých míst. První z nich lze označit za *přílišnou typologičnost*, která je spojena s tím, že je empiricky velmi obtížné některé země zařadit pod jeden z typů režimu utváření dovedností. Vzhledem k tomu jsou jejich teoretické znaky a dopady přeceňovány a někdy reifikovány. Autoři této badatelské tradice se tomu pak snaží čelit tím, že vytvářejí smíšené typy, které nesou znaky obou režimů, např. jihoevropský (Hall & Geingerich, 2004) nebo východoevropský (Hall & Thelen, 2009). Případně formulují zcela odlišné modely se specifickými znaky (Nölke & Vliegthart, 2009).

Druhé slabé místo spočívá v předpokladu *prostorové homogenity jednotlivých režimů*. Celá řada autorů (Iversen & Soskice, 2019; Rambla & Milana, 2020) v posledních letech ukázal, že v rámci jednotlivých států existují velmi rozmanité regionální rozdíly v míře požadavků na dovednosti, v příležitostech k učení a dokonce i v implementaci a prosazování vzdělávací politiky.

Třetí slabé místo pak představuje problematičnost *působení institucionálních vzorců v čase*. Institucionální konfigurace se totiž v jednotlivých zemích vyvíjejí v reakci na změny ve svém vnějším a vnitřním prostředí. Zejména v posledních dvaceti letech se v některých státech (např. Francie, Dánsko) výrazně *hybridizovaly* (Verdier, 2017, 2018) a odklonily od původních charakteristik koordinovaných tržních ekonomik, které v nich bylo možné pozorovat okolo roku 2000.

Teorie režimu sociálního státu

Teorie zdůrazňující úlohu sociálního státu při vysvětlování účasti dospělých v CŽV čerpají svá ideová východiska z dosud vlivné typologie Esping-Andersena (1990, 1999) z 90. let.⁵ Skandinávský badatel v tomto ohledu roz-

⁵ I přes pozdější další vývoj Esping-Andersenova díla mají na andragogický diskurz dopad právě tyto práce.

lišil tři základní formy sociálního státu, které mají odlišný přístup k aktivní politice zaměstnanosti a jejím prostřednictvím i na ČŽV. Jedná se o: (1) *liberální* sociální stát, (2) *konzervativní* (*korporativistický*) sociální stát a (3) *sociálně demokratický model* sociálního státu. Prvně uvedený podle Esping-Andersena využívá jen minimum opatření pro podporu rodiny a sociální politiky a spoléhá se na individuální sociální pojištění a seberegulující funkci trhu. Míra komodifikace sociálních služeb je v něm vysoká. Přesně opačné znaky nese sociálnědemokratický model, který je rozvinutý především ve Skandinávii. V jeho případě je sociální stát nejvíce intervencionistický, sociální služby jsou v nejvyšší míře vyňaty z působení tržních mechanismů a státní aparát zároveň nastavuje univerzální sociální standardy odpovídající kritériím evropské střední třídy. Nakonec konzervativní (korporativistický) sociální stát se vyznačuje střední mírou intervencionismu státního aparátu, který obvykle nastupuje v okamžiku, kdy si rodiny/jedinci již nejsou schopni pomoci sami. Přestože je v něm většina sociálních služeb dekomodifikována, nejsou poskytovány univerzálně, ale na základě postavení jedince ve společnosti.

Klíčovou koncepcí, která byla na bázi těchto východisek zformulována, je i dnes nesmírně vlivná teorie Rubensona a Desjardina (2009; srov. Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson, 2011) *okeštný model jednání*, publikovaná v časopise *Adult Education Quarterly*.⁶ Autoři na základě dat z IALS 1994 až 1997 a AES 2007 demonstrovali, že rozhodování a samotná účast jedinců v ČŽV je silně ovlivněna charakterem sociálního státu. Podle jejich argumentace určitá forma sociálního státu vytváří širší strukturální podmínky relevantní pro účast v ČŽV prostřednictvím tvorby vzdělávacích příležitostí a podpory sociální politiky, která je zaměřena na překonávání bariér k zapojení do dalšího vzdělávání.

Jako nejefektivnější vystupuje sociálnědemokratický stát, jehož výchozí filozofie operuje s myšlenkou univerzální záruky plné zaměstnanosti, pro což vytváří nástroje aktivní politiky zaměstnanosti, kde má ČŽV prominentní postavení. V případě liberálního a konzervativního typu sociálního státu jsou záruky plné zaměstnanosti mnohem nižší, a tudíž i nástroje aktivní politiky zaměstnanosti jsou konstruovány a uváděny v chod s menším nasazením. V tomto ohledu můžeme vidět, že při úvahách o působení sociálního státu na rozhodování aktérů Rubenson a Desjardins (2009) jednoznačně zdůrazňují tvorbu vzdělávacích příležitostí, která je schopná překonat původně negativní intence aktérů k dalšímu vzdělávání či nedostatečnou artikulaci vzdělávacích potřeb. Zároveň autoři upozorňují, že sociálnědemokratická

⁶ Zárodky formulace této koncepce je možné vysledovat již v dřívějších textech Rubensona (Rubenson, 1999, 2006b).

forma sociálního státu je mnohem více orientována na podporu sociální integrace a občanské participace, díky čemuž neredukuje funkci ČŽV jen na jeho ekonomické funkce.

Kritika, kterou lze adresovat teoriím opírajícím se o roli sociálního státu, je v mnoha směrech totožná jako v případě režimu utváření dovedností. I zde je třeba upozornit na problematičnost konceptualizace forem sociálního státu, která je spíše souborem ideálních typů než perfektně empiricky zakotveným modelem. Mnoho zemí, Českou republiku nevyjímaje, lze totiž jen stěží zařadit pod jeden z Esping-Andersonových typů (srov. Cerami & Vanhuysse, 2009). Obdobně lze argumentovat i v případě prostorové homogenity působení sociálního státu na účast v ČŽV, kterou mohou např. narušovat vyloučené lokality a periferní území, nebo proměny institucí sociálního zabezpečení a opatření na podporu aktivní politiky zaměstnanosti v čase.

Jiný druh kritiky spočívá ve zpochybňování stěžejního předpokladu „omezeného modelu jednání“ o tom, že by sociálnědemokratický stát byl tím nejefektivnějším nástrojem snižování sociálních nerovností a zvyšování účasti v ČŽV. V tomto ohledu lze vůči němu zformulovat dvě stěžejní námitky, které vycházejí z principu falešné korelace. První z nich je spojená s kulturalistickou optikou, podle níž můžeme argumentovat, že Rubenson a Desjardins (2009) zaměňují vliv sociálního státu za dopady kulturního prostředí skandinávských a protestantských zemí, které mají zcela odlišné hodnotové orientace. Podle šetření *European Value Survey* je v těchto zemích mnohonásobně více zdůrazněna prokariérní aspirace dospělých a vyšší potřeba pracovní seberealizace než v jiných státech (Bréchon & Gonthier, 2017), což přispívá i k vyšší ochotě účastnit se ČŽV navzdory percipovaným bariérám. Druhá námitka pak vychází z podcenění role institucí formálního vzdělávání. Země severozápadní části Evropy zároveň také vynakládají nemalé prostředky do rozvoje a inovací školského systému, díky čemuž vytvářejí lepší startovní čáru pro ČŽV tím, že budují pozitivnější vztah ke vzdělávání již u dětí, který se později přenáší do dospělosti (např. Antikainen, 2006). Tezi o exkluzivitě skandinávského modelu ČŽV navíc v posledních letech zpochybnila i empirická data z poslední vlny AES (2018), podle nichž začala účast ve skandinávských zemích po roce 2007 spíše stagnovat, zatímco především v zemích kontinentální Evropy prudce růst.

Teorie orientované na sociodemografické faktory

Třetím teoretickým proudem, který se zformoval v průběhu 90. let, je badatelská tradice zaměřená na sociodemografické faktory. Na rozdíl od předcházejících dvou škol nečerpá svou inspiraci přímo z jedné teorie, ale z celé řady různých dílčích, povětšinou sociologických přístupů, které se věnují nerovnostem ve vzdělávání (např. Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 1990; Collins, 1971). V tomto ohledu reaguje na zjištění z mezinárodního

srovnávacího výzkumu, která vyjevila výrazné rozdíly v účasti v CŽV jak mezi jednotlivými státy, tak i mezi různými skupinami populace (Boudard & Rubenson, 2003; Desjardins et al., 2006).

Pro autory opírající se o tuto koncepci je příznačný důraz na konceptualizaci působení empiricky měřitelných sociodemografických proměnných (operacionalizovatelných faktorů), které by dokázaly vysvětlit rozdíly v účasti mezi různými skupinami populace: mezi muži a ženami, bílými a modrými límečky, mladšími a staršími dospělými atp. K této strategii se uchylují proto, že vychází z přesvědčení o rovném přístupu všech dospělých k CŽV. Možnost účastnit se CŽV mají mít všechny skupiny populace, neboť významnou měrou přispívá nejenom k jejich sebeutváření a emancipaci, ale také k občanské participaci a sociální kohezi (Biesta, 2006).

Princip vysvětlení tohoto přístupu se z velké části opírá o dva stěžejní relační mechanismy. Na jedné straně jde o mechanismus *sociálního původu* a na straně druhé mechanismus spojený s *integrací do trhu práce*. Sociální původ ovlivňuje participaci v CŽV prostřednictvím vzdělání předávaného v rodině. Jedinci z rodin s vyšší úrovní vzdělání mají vyšší predispozice jej rovněž dosáhnout, což se následně promítá i ve vyšší pravděpodobnosti, že se budou zapojovat do CŽV. Rubenson (2018) nazývá tento efekt *prodlouženou rukou rodinného vzdělání*. Různá startovní čára v tomto případě vede k nerovnostem v hromadění výhod plynoucích z dalšího vzdělávání a k reprodukci sociálních nerovností. Vzdělanější se vzdělávají více, a díky tomu z CŽV také více profitují. Integrace do trhu práce je pak důležitá z hlediska zapojení celé řady sociálních skupin do pracovně orientovaného vzdělávání, které je nejčastější formou vzdělávání dospělých (Desjardins, 2015). Osoby, které jsou z jakéhokoli důvodu vyloučeny z trhu práce (např. nezaměstnaní, osoby na rodičovské dovolené nebo osoby ve starobním důchodu) či se nacházejí na jeho okraji (osoby v předdůchodovém věku) či v horším strukturálním postavení (např. nízkokvalifikovaní pracovníci nebo ženy), se vzdělávají mnohem méně.

Hlavní nedostatky této teoretické perspektivy spočívají v tom, že mnohdy pracuje s tzv. *zombie kategoriemi* (Beck & Beck-Gernsheim, 2002), tj. se sociodemografickými znaky, které ve stále individualizovanější společnosti 21. století přestávají mít relevanci pro vysvětlování účasti. O tom např. svědčí nejednotné výsledky empirických studií o vlivu pohlaví, věku či nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, které v některých zemích nijak nezvyšují šanci dospělých na zapojení do aktivit dalšího vzdělávání (Cincinnati et al., 2016; Dämmrich et al., 2014). Naopak ji v některých případech, jako např. u účasti žen v dalším formálním vzdělávání, snižují (Dämmrich et al., 2015).

Jinými slovy řečeno, zdroje nerovností, o něž se tento přístup opírá, se v poslední dekádě rychle proměňují a jsou výrazně odstupňovány nejenom na základě příjmu (ekonomického kapitálu) a vzdělání (kulturního kapitálu), které proměňují dopady prodloužené ruky rodinného vzdělání. Souběžně

s tím se pak začínají objevovat nové druhy nerovností, které jsou dány rozdíly v míře prekarizace práce, ohrožení automatizací či vlastnictvím majetku. Mechanismy v pozadí interakce sociodemografických proměnných jsou tudíž mnohem složitější a komplikovanější, než že by je bylo možné zformulovat do dvou obecných modelů, které jako pověstný „Maxwellův démon“ popisovaný Bourdieuem (1998) rozdělují jedince na účastníky a neúčastníky ČŽV.

Třetí vlna (2010 až 2019)

Jedním z předpokladů nástupu třetí vlny teorií účasti v ČŽV se stala realizace nových mezinárodních šetření AES (2011 a 2016) a PIAAC (2010–2012), které již nebyly doprovázeny tak nekritickým nadšením jako na přelomu milénia, ale staly se rovněž terčem kritiky a metodologické pochybnosti o tom, jaká vysvětlení účasti lze na jejich základě vlastně zformulovat (Desjardins, 2017; Field et al., 2016, 2019; Rubenson, 2018). Jednak je možné upozornit na to, že tyto výzkumy straní ekonomické funkci ČŽV, a jednak že nejsou s to dostatečně popsat efekt vzdělávacích trajektorií dospělých a individuálních motivací, které interagují se širšími makro-strukturními podmínkami a sociodemografickými znaky respondentů.

Druhý předpoklad nalezneme v realizaci velkých výzkumných projektů celoevropského charakteru podpořených ze Sedmého rámcového programu a programu Horizont 2020 Evropské komise, které se zaměřily na systematické srovnávání účasti v ČŽV, a to i za pomoci smíšeného výzkumného designu. Zejména se jednalo o projekty: (1) LLL2010 (Towards a lifelong Learning Society in Europe. The Contribution of the Education System); (2) eduLIFE (Education as a Lifelong Process); (3) BRAIN (Barriers and Drivers Regarding Adult Education Skills Acquisition and Innovative Activity); (4) H2020 ENLIVEN (Encouraging Lifelong Learning for an Inclusive & Vibrant Europe).

Souběžně s tím se ve větší míře rozvinula i výzkumná činnost institucí jako CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation) a sekce celoživotního vzdělávání OECD, které také začaly realizovat podnětné srovnávací výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých, stejně jako analýzy v podobě národních případových studií.

Kumulace empirických zjištění z těchto tří výzkumných táborů vedla k narušení východisek o možnosti úplného a uspokojivého vysvětlení participace dospělých v ČŽV prostřednictvím několika obecných mechanismů postavených na sociodemografických proměnných či odkazem ke struktuře institucí sociálního státu či režimu utváření dovedností v určité zemi. Faktory v pozadí zapojení dospělých do ČŽV jsou mnohem komplexnější

a vyžadují mnohem více situačně orientovaný přístup, který by kombinoval jak vliv makro-, tak i mikro-edukačních faktorů. Navíc vyšší míra kritičnosti, reflexivity a empirického poznání přispěly k tomu, že autoři formulující své teorie po roce 2010 nezačínali svou práci od nuly, ale stáli při tom *na ramenou obrů* (Merton, 2009) předcházejících generací. Díky tomu se mohli vystříhat kritiky, která byla adresována pracím první a druhé vlny. Základní, široce aplikovanou strategií, jak se vyvarovat nedostatků předchozích modelů, se stala teoretická syntéza. Jestliže se první generace pokoušela o zakotvení vysvětlujících mechanismů v edukační mikro-rovině a druhá generace v makro-rovině, pro třetí generaci je typická snaha o propojení obou rovin.

S ohledem na takto pojatou strategii konstruování teorií můžeme vysledovat tři základní řešení, které se v současném poli ČŽV používají: (1) syntéza zdola, od mikro-sociálních základů rozhodování směrem k institucionálním rámcům, omezujícím rozhodování dospělých; (2) syntéza shora, která se zaměřuje na co nejpodrobnější specifikování jednotlivých makro-edukačních faktorů, které ovlivňují rozhodování o účasti jedinců v konkrétní situaci; (3) integrující přístup, který klade rovnocenný důraz na všechny úrovně edukační reality a který se na zapojení dospělých do ČŽV dívá jako na mnohórovňový jev (Boeren, 2016, 2017; Boeren et al., 2010).

Všechny tyto proudy zároveň reagují na opětovné zdůraznění humanizačního potenciálu ČŽV, který je zvláště přítomný v poslední čtvrté zprávě o vzdělávání dospělých ve světě publikované UNESCO (GRALE IV., 2019), která jako klíčové téma agendy ČŽV přináší systematické snižování sociálních nerovností. Ty nemají již jen být měřeny, ale na základě identifikace jejich zdrojů mají být také systematicky odstraňovány. Terčem výzkumu se přitom mají stát příčiny neúčasti a vzdělanostních nerovností u sociálních skupin a zemí s nejvyšší mírou těchto nerovností.

Teorie pokoušející se o syntézu zdola

Průvodním znakem těchto teorií je snaha specifikovat, jak sociální prostředí ovlivňuje rozhodování aktérů o účasti v ČŽV, především pak jejich vzdělávací potřeby a příležitosti, což byly první vlnou nejčastěji přehlížené aspekty rozhodování. Nejtypičtějším reprezentantem tohoto přístupu je model rozhodování belgických badatelů Kyndtové a Baerta (Kyndt et al., 2011; Kyndt et al., 2012; Kyndt et al., 2013; též Baert et al., 2006), který lze s jistotou dávkou shovívavosti považovat za rozpracování psychologicky orientovaných přístupů první generace.

Na výchozí úrovni jejich koncepce čerpá ze sociálně psychologické teorie Ajzena a Fishbeina (1980) ohledně vzájemného vztahu mezi postoji a chováním. Podle ní se mezi postoji jedince (vztahem ke vzdělávání) a jeho samotným chováním (účastí v ČŽV) skrývá celá řada mezikroků, jako je např.

intence zapojovat se do vzdělávacích aktivit či reálně existující vzdělávací příležitosti, které mohou za to, že se pozitivní postoje nemusejí automaticky „překlopit“ do účasti ve vzdělávání.

V tomto ohledu můžeme vidět, že Kyndt a Baert nepředpokládají, že by se jedinec zapojoval do ČŽV jen na základě jednoduché kalkulace zisků a ztrát plynoucích z dalšího profesního či zájmového vzdělávání (Kyndt et al., 2011, 2012, 2013). Jeho rozhodování o účasti není ani považováno za svobodný akt, vyjmutý z přediva sociálních vztahů či za prostý efekt sociálního postavení aktéra. Naopak je prezentováno jako sekvence několika po sobě jdoucích kroků, které mají tendenci se na sebe vzájemně řetězit. Jedná se o: (1) *obecné potřeby*, které rozhodují o tom, zda má jedinec veškeré znalosti a dovednosti pro to, aby obstál v každodenních situacích; (2) *vzdělávací potřeby*, které představují již reflektované nedostatky ve znalostech, dovednostech a zkušenostech spojené s potřebou si je doplnit a/nebo rozvinout; (3) *intenci účastnit se dalšího vzdělávání* v podobě percipované motivace/ne-motivace k účasti v ČŽV, respektive překážek, které aktér vnímá, že mu v účasti brání; (4) *vzdělávacích příležitostí* v podobě nabídky vzdělávání pro dospělé, ať už se jedná o podporu státu, nabídku neziskových organizací, rodinného okolí či tlaku zaměstnavatelů, aby se jedinec dále vzdělával v určité specializované pracovní činnosti. Tyto příležitosti významně interagují s poptávkou po vzdělávání, které je výsledkem vzdělávacích potřeb; (5) výslednou *participaci*, která představuje účast v určité formě ČŽV. Autoři pak ve svých výzkumech empiricky demonstrují, jak odlišná prostředí podnikového a zájmového vzdělávání vychylují u různých skupin aktérů (nízko a vysoce kvalifikovaných pracovníků) jejich rozhodování směrem k zapojení či nezapojení se do dalšího vzdělávání.

Teorie pokoušející se o syntézu shora

Badatelé pokoušející se o tzv. syntézu shora se zaměřují na přiblížení vlivu institucí na rozhodování aktérů, čehož se snaží dosáhnout jednak detailnějším popisem národních systémů vzdělávání dospělých, kde propojují vliv sociálního státu s ekonomickými a vzdělávacími institucemi, a jednak zahrnutím i tzv. mezo-edukační roviny. Ta na sebe nejčastěji bere podobu klíčových znaků poskytovatelů vzdělávání – ať už se jedná o podniky, státní instituce či soukromé a neziskové subjekty. Empirický výzkum totiž vyjevil její mimořádný význam pro účast dospělých v pracovním orientovaném ČŽV (Bassanini et al., 2005; Rubenson, 2018).

Teoretickou koncepcí, která jednoznačně kráčí v těchto šlépějích, jsou dílčí syntetizující koncepce estonské badatelky Saarové a jejích kolegů (Roosma & Saar, 2017; Saar et al., 2013; Saar & Räis, 2017; též Dämmrich et al., 2014; Riddell et al., 2012). Skupina těchto badatelů upozorňuje, že existují dvě hlavní množiny faktorů, které utvářejí předpoklady pro zapojování se/neúčast

jedinců v ČŽV. Na jedné straně to jsou determinanty související se sociodemografickými znaky dospělých (dědictví přístupu druhé vlny), za něž jsou v tomto případě nejčastěji považovány věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a ekonomický status jedince. Na druhé straně se jedná o stěžejní znaky sociálních institucí, do nichž jsou dospělí vsazeni. Zde autoři počítají s působením právě makro- a mezo-sociální roviny v podobě odvětvového sektoru, postavení v práci, velikosti organizace zaměstnavatele, nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti a veřejné podpory dalšího vzdělávání. Pro ně je příznačné, že mají autonomní vliv na příležitosti k dalšímu profesně zaměřenému vzdělávání, a to prostřednictvím příležitostí a tlaku na pracující jedince, aby se dále vzdělávali.

Integrovaný přístup

Současnou nejvlivnější syntézou makro- a mikro-edukačních faktorů je „integrující model účasti dospělých v ČŽV“ vlámské badatelky Boeren (2016, 2017; Boeren et al., 2010), který propojuje stěžejní poznatky z předcházejících dvou vln. Autorka v něm rozlišuje mezi třemi množinami sociálních faktorů, rozložených na různých úrovních edukační reality, které utvářejí rozhodování jedinců. Jedná se o:

(1) *množinu individuálních charakteristik aktérů* (mikro-úroveň), kam spadají: (a) *sociální znaky* jedinců – jako např. věk, pohlaví, vzdělání, ekonomický status, etnicita, povolání, příjem ad.; (b) *behaviorální atributy*, které v kontrastu s tím představují kognitivní procesy v podobě rozhodování aktérů o jejich dalším učení, ať už se jedná o reflektované vzdělávací potřeby, intenci zapojit se do vzdělávacích kurzů a školení a/nebo očekávání ohledně zisků, jež z těchto aktivit plynou či mohou plynout. Podle Boeren (2016, 2017) je k behaviorálním znakům třeba přičíst ještě dva důležité koncepty, a sice postoje ke vzdělávání (zejména vnímání pozitivní/negativní hodnoty vzdělávání) a sebedůvěry (*self-efficacy*) vážící se k učení. Všechny tyto faktory mohou na úrovni individua podstatným způsobem diferencovat vnímání ČŽV a šance, že díky některému ze svých sociodemografických znaků bude mít více příležitostí k zapojení se do dalšího vzdělávání.

(2) *úroveň poskytovatelů vzdělávání* (mezo-sociální úroveň). Pro ni je typické, že skrze ni Boeren (2016, 2017) popisuje svět práce jakožto hlavní prostředí, v němž se odehrává každodenní praxe ČŽV. Právě toto prostředí může (anebo nemusí) nabízet dostatečnou škálu šancí k dalšímu vzdělávání. Mezi nejčastější znaky, které ji rozšiřují či zužují, Boeren (2016, 2017) uvádí: (a) vertikální strukturu pracovní organizace, její (b) velikost a (c) míru expanzivnosti. Přičemž expanzivnější organizace, s větším množstvím zaměstnanců a hierarchičtější strukturou mají tendenci budovat formálnější, systematictější a rozsáhlejší systémy podnikového vzdělávání než v případě malých organizací, bez vertikální diference. Tam zaměstnanci často plní hned

několik pracovních rolí naráz a soustředí se na udržení své pozice na trhu, nikoliv na další rozšiřování produktového portfolia či zvyšování obrátu a výtěžnosti. Kromě těchto atributů je podle Boeren (2016, 2017) ještě důležitá: (d) flexibilita, která se týká nabídky vzdělávání v pracovním čase i mimo něj; (e) materiální zdroje určené ke vzdělávání a (f) hospodářský sektor, v němž organizace působí. V neposlední řadě k nim autorka připojuje i prvky v podobě: (g) funkce firemního vzdělávání pro zajišťování vnitropodnikové pracovní mobility, a to jak ve vertikální, tak i horizontální rovině organizace, a (h) know-how v oblasti realizace podnikového vzdělávání.

(3) *úroveň jednotlivých zemí* (makro-sociální úroveň), která reprezentuje makro-faktory rozdělené do dvou rozsáhlých podoblastí: (a) podoblast *vzdělávacího systému*, který ovlivňuje možnosti (dobrovolnost/povinnost) dospělých zapojit se do CŽV v určité zemi, stejně jako způsob a rozsah jeho financování ze strany veřejného, neziskového i soukromého sektoru. Zároveň s tím se jedná o míru standardizace/certifikace uznávání výstupů dalšího vzdělávání; (b) podoblast *trhu práce a ekonomiky*, pod niž spadá dynamika inovací v určité zemi, míra ochrany pracovního místa a nástroje aktivní politiky zaměstnanosti. Pro ně je příznačné, že mohou významným způsobem navýšit a/nebo snížit příležitosti dospělých k zapojení se do CŽV.

Závěr

Na předcházejících stranách jsme měli možnost pozorovat postupnou proměnu teorií vysvětlujících účast v CŽV, a to jako tří na sebe navazujících vln, které jsou spojeny jak s různými generacemi badatelů a sociokulturními podmínkami, tak s odlišnými přístupy k vysvětlování. Souhrnné zachycení jejich vývoje nabízí tabulka 1. Z ní lze vyčíst hlavní trendy v proměně teorií, od přístupů opírajících se o mikro-edukační mechanismy 60. až 80. let, přes makro-edukační zaměření teorií 90. let až k současným, synteticky orientovaným koncepcím, které mixují obě perspektivy dohromady. Každá z vln s sebou přinesla významný posun ve způsobu, jímž je posuzována účast dospělých v dalším vzdělávání a jak rozumíme účelu CŽV.

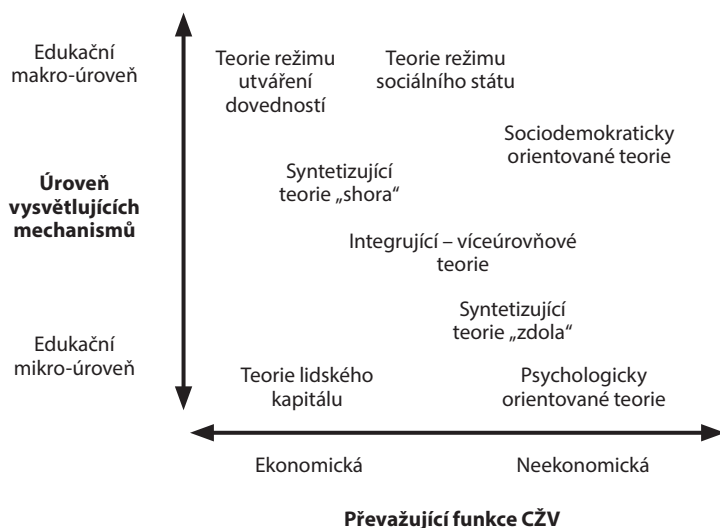
Jednotlivé vlny však nejsou nikdy vnitřně homogenní. Skupiny teorií se v nich liší zejména na základě své orientace na ekonomickou či neekonomickou (humanizační) funkci CŽV. Schematické znázornění rozdílů mezi diskutovanými množinami teorií proto nabízíme na obrázku 2. V něm lze pozorovat, jak se ve výchozím analytickém rámci odlišují teoretické školy dílem na základě implementace určité množiny vysvětlujících mechanismů a dílem na základě převažující funkce CŽV.

Tabulka 1

Hlavní znaky jednotlivých vln teorií vysvětlujících účast dospělých v CŽV

Vlna teorií	První	Druhá	Třetí
Období	1960 až 1989	1990 až 2009	2010 až 2019
Kontext CŽV	Institucionalizace konceptu CŽV v rámci mezinárodní arény. Budování systému „celoživotního vzdělávání“	Byrokratizace politiky CŽV, „Tichá revoluce“ v podobě rozvoje koncepce „celoživotního učení“	Neoliberalizace CŽV a hledání alternativ k ní
Úroveň vysvětlujících mechanismů	Mikro-úroveň	Makro-úroveň	Integrace mikro- a makro-úrovně
Hlavní teoretické zdroje	(mikro)-ekonomie, psychologie, sociální psychologie (interakcionismus)	(institucionální) ekonomie, sociální práce, sociologie vzdělávání a práce	Teorie badatelů první a druhé vlny
Hlavní zdroje empirických dat	Kvalitativní výzkum a psychometrické nástroje	Kvantitativní výzkum. Mezinárodní srovnávací šetření účasti CŽV a dovedností dospělých IALS, AES	Mezinárodní srovnávací šetření AES a PIAAC. Národní reprezentativní šetření a komparativní a případové studie cílových skupin CŽV a jednotlivých států

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 2

Skupiny teorií vysvětlujících účast v CŽV

Zdroj: vlastní zpracování

Při bilancování teoretických úvah ohledně zapojení dospělých do CŽV je nezbytné se zastavit u otázky, je-li současný trend směrem k syntetizujícím modelům koncem příběhu budování teorií o účasti v CŽV, nebo jen zastávkou v této badatelské misi. Dovolíme si tvrdit, že je pouze intermezzem, neboť i syntetizující přístupy z posledních let v sobě obsahují některé významné vnitřní rozpory, které snižují platnost jimi nabízených vysvětlení, případně vedou k dalším problémům, s nimiž se budou muset v následujících letech vyrovnat. Vidíme v tomto ohledu minimálně tři:

(1) *Střet složitosti vysvětlení s empirickými daty.* Třebaže je složitost ideálem vědy (Bachelard, 1981), ne vždy nabízí vyšší míru empirické platnosti. Všechny typy syntéz sice vyústily v mnohem komplexnější a plauzibilnější vysvětlení účasti – v rozšiřování a upřesňování faktorů, které jsou použity pro posouzení účasti určitých sociálních skupin či zemí. Ne všechny z takto formulovaných faktorů však musí být nutně empiricky platné (Lee, 2017). Přestože nám narůstá inventář mechanismů, které mohou potenciálně ovlivňovat účast v CŽV, ještě to neznamena, že je jím zajištěno i jejich empirické krytí. Můžeme tudíž očekávat, že na základě dalšího výzkumu určité skupiny faktorů může v budoucnu dojít i k vychýlení současné „syntetizující orientace“ teorií zpět směrem k mikro- nebo makro-edukační úrovni. Zejména pokud se ukáže, že některá z nich mají mnohem vyšší empirickou platnost.

(2) *Robustnost teorie versus fragmentarizace výzkumu.* Rozšíření a integrace množství faktorů ovlivňujících účast v CŽV klade mnohem vyšší nároky na empirický výzkum, neboť je obtížnější všechny faktory zařadit pod jeden výzkumný design či dokonce vtěsnat do jediného výzkumného nástroje. Mnohé z nich jsou navíc natolik situačně specifické, že ovlivňují jen určitou sociální skupinu, např. určitý typ nízko kvalifikovaných pracovníků v určité zemi (např. Crossan et al., 2003; Kondrup, 2015), a nelze je jakkoliv zobecnovat. Díky této charakteristice syntetizující teorie paradoxně vedou k fragmentarizaci empirického výzkumu a ony samy se spíše stávají deklarativním výčtem faktorů, než že by byly empiricky zakotvenou a propojenou koncepcí, která by byla empirickým výzkumem systematicky testována. Ostatně, je-li nějaký trend pro současný mezinárodní výzkum ve vzdělávání dospělých typický, je to právě jeho fragmentarizace (Rubenson & Elfert, 2015, 2019).

(3) *Hrozba eklektičnosti,* tzn. propojování faktorů z různých, často zcela protikladných tradic myšlení, které mají jen zdánlivou spojitost. Ačkoliv eklektičnost přístupů může podstatně rozšiřovat arzenál dostupných vysvětlení, souběžně s tím může svádět k upozaďování některých důležitých jevů. Ostatně jedna z výhod předcházejících výzkumných tradic spočívala v tom, že se výhradně soustředily na úzký výsek edukační reality, o níž mohly efektivně hromadit poznatky. Odklon od psychometrických přístupů 70. a 80. let např. pro dané pole doposud znamenal, že je v něm množství

dostupných výzkumných nástrojů pro analýzu tohoto aspektu účasti v CŽV značně poddimenzováno a badatelé se musejí spoléhat na nástroje vyvinuté v tomto období (srov. Boeren, 2018, 2019).

Jaké jsou za daných podmínek možnosti dalšího rozvoje teorií účasti v CŽV? Rozhodně před námi není jedna univerzální a zaručená cesta, ale nabízejí se tři směry, kudy se lze vydat a stávající teoretické poznání rozvíjet. První je obohacování stávajících teorií o příspěvky dalších vědních disciplín, což je ve výzkumu vzdělávání dospělých historicky již několikrát dobře odzkoušené a plodné řešení. V tomto kontextu se např. může jednat o intenzivnější aplikaci nových koncepcí v oblasti motivace k učení (Deci & Ryan, 2013) nebo kulturalisticky a kognitivně orientovaných přístupů ve společenských vědách (Lizardo, 2017). Všechny skrývají výrazný potenciál pro rozvoj dosavadních teorií. Druhou je revize a renesance stávajících teoretických modelů na základě nových empirických poznatků o účasti v CŽV, zvláště pak tváří v tvář novým výzvám, kterým bude CŽV čelit vzhledem ke společenským podmínkám způsobeným šířením pandemie COVID-19. Za třetí, je to aplikace nových výzkumných metod, které mohou změnit naše představy o tom, jak se dospělí učí a vzdělávají během svého života. Ať už jde o použití velkých datových souborů z podnikového vzdělávání nadnárodních společností, o implementaci metodologie neuronových sítí nebo online panelových dotazování prostřednictvím mobilních telefonů, které i klasické kvantitativní survey přibližují mnohem více každodenní realitě aj.

V případě všech těchto řešení jsme samozřejmě teprve na začátku, na křižovatce, po níž se můžeme vydat, abychom obohatili dosavadní teorie účasti v CŽV a porozuměli tomu, proč se ho někteří dospělí účastní, zatímco jiní jej odmítají či k němu nemají dostatek příležitostí. Právě takováto činnost by měla přispět k tomu, aby někteří badatelé (Torres, 2013) nepovažovali pole vzdělávání dospělých za podteoretizované a výzkumníci nejenom měli jasný směr, kudy v něm cestovat, ale i materiál, z něhož budou stavět cesty, pilíře a mosty pro tento účel.

Poděkování

Tato studie vznikla díky laskavé podpoře GA ČR v rámci projektu „Bílá místa neformálního vzdělávání v ČR: Neúčastníci a jejich sociální světy“ (GA_19-00987S). Za mimořádně užitečné postřehy a připomínky k jejímu textu upřímně děkuji Ellen Boeren, Kjellu Rubensonovi a Tomáši Kargerovi, kteří mi pomohli významným způsobem pozvednout výslednou kvalitu tohoto rukopisu, stejně jako oběma recenzentům.

Literatura

- AES. (n.d.). Šetření vzdělávání dospělých VD 2007 (AES). <https://www.czso.cz/csu/xu/setreni-o-vzdelavani-dospelych-vd-2007-aes>
- AES. (2018, únor 28). Vzdělávání dospělých v České republice: výstupy z šetření Adult Education Survey 2016. <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Prentice Hall.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Bachelard, G. (1981). *Nový duch vedy*. Pravda.
- Baert, H., De Rick, K., & Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualisation of learning climate. In R. Vieira de Castro, A. V. Sancho, & V. Guimaraes (Eds.), *Adult education: New routes in a new landscape* (s. 87–111). University de Minho.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0071>
- Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., De Paola, M., & Leuven, E. (2005). *Workplace training in Europe*. IZA Discussion Paper No. 1640.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. Verso.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In: K. Illeris. (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (s. 244–259). Routledge.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory*. Palgrave Macmillan.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Boeren, E. (2018). The methodological underdog: A review of quantitative research in the key adult education journals. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 63–79. <https://doi.org/10.1177/0741713617739347>
- Boeren, E. (2019). Quantitative research in research on the education and learning of adults. In A. Fejes & E. Nylander (Eds.), *Mapping out the resarch field of adult education and learning* (s. 139–155). Springer.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3–26. <https://doi.org/10.1177/074171367102100201>

- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150–167. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003002>
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: Down but not out. In J. Holford, P. Jarvis, & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (s. 3–20). Kogan Page.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113–130. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003001>
- Bosch, G., & Charest, J. (2015). *Vocational training: International reflections*. Routledge.
- Boudard, E., & Rubenson, K. (2003). Revisiting major determinants of participation in adult education with a direct measure of literacy skills. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 265–281. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.007>
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.
- Bréchon, P., & Gonthier, F. (Eds.). (2017). *European values*. Brill.
- Busemeyer, M., & Trampusch, Ch. (Eds.). (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford University Press.
- Cedefop. (2015). *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: A statistical picture*. Publication Office. <http://dx.doi.org/10.2801/392276>
- Cerami, A., & Vanhuysse, P. (Eds.). (2009). *Post-communist Welfare Pathways. Theorizing social policy transformations in Central and Eastern Europe*. Palgrave Macmillan.
- Cincinnati, S., De Wever, B., Van Keer, H., & Valcke, M. (2016). The influence of social background on participation in adult education: Applying the cultural capital framework. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 143–168. <https://doi.org/10.1177/0741713615626714>
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019. <https://doi.org/10.2307/2093761>
- Courtney, S. (1992). *Why do adults learn? Towards a theory of participation in adult education*. Routledge.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: Learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/01425690301907>
- Dämmrich, J., de Vilhena, D. V., & Reichart, E. (2014). Participation in adult learning in Europe: The impact of country-level and individual characteristics. In H.-P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. V. de Vilhena, & S. Buchholz (Eds.), *Adult learning in modern societies: An international comparison from a life-course perspective* (s. 29–55). Edward Elgar.
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y., & Blossfeld, H.-P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433–459. <https://doi.org/10.1177/0020715215626769>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: A lifelong–lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 205–245. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.004>
- Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: Evidence from PLAAC and Policy trends in selected countries*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232396>

- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies, and constraints*. Bloomsbury.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280. <https://doi.org/10.1111/ejed.12029>
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. UNESCO.
- Dopita, M., & Poláková Vašátková, J. (2017). Institucionalizace české andragogiky a mezinárodní vědecký diskurz. *Studia paedagogica*, 22(1), 37–54. <https://doi.org/10.5817/SP2017-1-3>
- EC (Commission of the European Communities). (2000). *A memorandum on lifelong learning*. European Commission.
- EC (Commission of the European Communities). (2020). *Reflection paper. Towards a sustainable Europe by 2030*. Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2775/676251>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of Welfare capitalism*. Polity Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *The social foundations of postindustrial economies*. Oxford University Press.
- Esser, H. (1994). Explanatory sociology. In B. Schäfers (Ed.), *Soziologie* (s. 177–190). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Estevez-Abe, M., Iversen, T., & Soskice, D. (2001). Social protection and the formation of skills: A reinterpretation of the Welfare State. In P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage* (s. 145–183). Oxford University Press.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO/Harrap.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2014). The Anglophone international(e): A bibliometric analysis of three adult educational journals, 2005–2012. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 222–239. <https://doi.org/10.1177/0741713614528025>
- Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research filed on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–123. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9063>
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1–2), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
- Field, J. (2012). Is lifelong learning making a difference? Research-based evidence on the impact of adult learning. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning* (s. 887–897). Springer.
- Field, J., Künzle, K., & Schemmann, M. (2016). International comparative adult education research. Reflections on theory, methodology, and future developments. *International Yearbook of Education*, 39(1), 109–133.
- Field, J., Künzle, K., & Schemmann, M. (2019). Revisiting the debate on international comparative adult education research: Theoretical and methodological reflection. In A. Fejes & E. Nylander (Eds.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (s. 181–202). Springer.
- GRALE IV. (2019). *4th Global report on adult learning and education. Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe. *European Education Research Journal*, 7(2), 208–218. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.2.208>
- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). An introduction to varieties of capitalism. In P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage* (s. 1–68). Oxford University Press.
- Hall, P. A., & Gingerich, D. W. (2004). *Varieties of capitalism and institutional complementarities in the macroeconomy*. Max-Planck Institut.
- Hall, P. A., & Thelen, K. (2009). Institutional change in varieties of capitalism. *Socio-Economic Review*, 7(1), 7–34. <https://doi.org/10.1093/ser/mwn020>
- Hanusek, E. A. (2016). Economic growth in developing countries: The role of human capital. In K. M. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (s. 81–96). Wiley Blackwell.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social. On the principles of analytical sociology*. Cambridge University Press.
- Hedström, P., & Swedberg, R. (1998). Social mechanisms: An introductory essay. In P. Hedström & R. Swedberg (Eds.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (s. 1–31). Cambridge University Press.
- Holford, J., & Mohorčič Špolar, V. A. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning policy. In S. Riddell, J. Markowitsch, & E. Weedon (Eds.), *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance* (s. 39–61). Policy Press.
- Holford, J., & Mohorčič Špolar, V. A. (2014). Adult learning: From the margins to the mainstream. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (s. 35–50). Sense Publishers.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. The University of Wisconsin Press.
- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: Demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554717>
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/02601370500309451>
- Iversen, T., & Soskice, D. (2019). *Democracy and prosperity. Reinventing capitalism through turbulent century*. Princeton University Press.
- Jarvis, P. (2018). Learning to be person in society: Learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (s. 18–28). Routledge.
- Kalenda, J. (2013). Celoživotní vzdělávání jako vědecký výzkumný program. *Paidagogos*, 13(1), 5–29.
- Kalenda, J. (2014). „Za kvalitativní výzkum“: epistemologicko-metodologická kritika andragogického výzkumu v ČR. *Andragogická revue*, 6(2), 70–78.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. SLON.
- Kilpi-Jakonen, E., Bucholt, S., Dämmrich, J., McMullin, P., & Blossfeld, H.-P. (2014). Adult learning, labor market outcomes, and social inequalities in modern societies. In H.-P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena, & S. Bucholz (Eds.), *Adult learning in modern societies. An international comparison from a life-course perspective* (s. 3–26). Edward Elgar Publishing.
- Kondrup, S. (2015). Understanding unskilled work as a condition for participation in adult education training. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 159–173. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9064>

- Kopecký, M. (2012). Neúčast dospělých ve vzdělávání jako výsledek individuálních strategií sociálně zakotvených jednotlivců. *Studia paedagogica*, 17(1), 149–161. <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-9>
- Kopecký, M. (2013). *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou. Politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kopecký, M., Brabec, M., Hrubec, M., Kreuzzieger, M., Profant, M., Štěch, O., & Uhde, Z. (2013). *Vědění a učení v globalizovaném světě. Aktéři a změny*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kuhn, T. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Oikoymenh.
- Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., & Baert, H. (2012). The learning intentions of low-qualified employees: A multilevel approach. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 165–189. <https://doi.org/10.1177/0741713612454324>
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The learning intention of low-skilled employees: A key for participation in lifelong learning and continuous training. *Vocations and Learning*, (4), 211–229. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9058-5>
- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L., & Dochy, F. (2013). Examining the learning intentions of low-qualified employees: A mixed method study. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 178–197. <https://doi.org/10.1108/13665621311306556>
- Lee, J. (2017). *Inequality in participation in adult learning and education (ALE): Effects of micro- and macro- level factors through a comparative study* [Dissertation Thesis, University of California]. University of California Press. <https://escholarship.org/uc/item/4jh4m92q>
- Lizardo, O. (2017). Improving cultural analysis: Considering personal culture in its declarative and nondeclarative modes. *American Sociological Review*, 82(1), 88–115. <https://doi.org/10.1177/0003122416675175>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Mayo, P. (2019). *Higher education in a globalising world. Community engagement and lifelong learning*. Manchester University Press.
- Merton, R. K. (2009). *Studie ze sociologické teorie*. SLON.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0070>
- Nölke, A., & Vliegenthart, A. (2009). Enlarging the varieties of capitalism: The emergence of dependent market economies in East Central Europe. *World Politics*, 61(4), 670–702. <https://doi.org/10.1017/S0043887109990098>
- OECD. (2019). *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>
- Paldanius, S. (2007). The rationality of reluctance and indifference toward adult education. In L. Servage & T. Fenwick (Eds.), *Proceedings of the 48th Annual American adult education research conference* (s. 471–476). University of Minnesota.
- Průcha, J. (2010). Česká andragogika na vzestupu. *Pedagogická orientace*, 20(4), 7–26.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada Publishing.
- Psacharopoulos, G. P. (2006). The value of investment in education: Theory, evidence and policy. *Journal of Education Finance*, 32(2), 113–126.

- Rambla, X., & Milana, M. (2020). The stepping stones of lifelong learning policies: Politics, regions and labour market. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1747589>
- Rees, G. (2013). Comparing adult learning systems: An emerging political economy. *European Journal of Education*, 48(2), 200–212. <https://doi.org/10.1111/ejed.12025>
- Rees, G., Fevre, R., Furlong, J., & Gorard, S. (2006). History, biography and place in the learning society: Towards a sociology of lifelong learning. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (s. 926–935), Oxford University Press.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(1), 133–151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Riddell, E., Markowitsch, J., & Weedon, E. (2012). *Lifelong learning in Europe. Equity and efficiency in the balance*. The Policy Press.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration. A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Ross, A. (2019). *Budoucnost práce*. Argo.
- Roosmaa, E.-L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: A cross-national European analysis of their barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254–277. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1246485>
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review. Meeting of national delegates on developments in recurrent education*. CERI.
- Rubenson, K. (1999). The supply of lifelong learning opportunities. In A. Tuijnman & T. Schuller (Eds.), *Lifelong learning policy and research: Proceedings of an international symposium* (s. 109–120). Portland Press.
- Rubenson, K. (2006a). Constructing the lifelong learning paradigm: Competing visions from the OECD and UNESCO. In S. Ehlers (Ed.), *Milestones towards lifelong learning systems* (s. 151–170). Danish School of Education.
- Rubenson, K. (2006b). The Nordic model of lifelong learning. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(3), 327–341. <https://doi.org/10.1080/03057920600872472>
- Rubenson, K. (2011). Barriers to participation in adult education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (s. 216–224). Elsevier.
- Rubenson, K. (2018). Conceptualizing participation in adult learning and education. Equity issues. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (s. 337–357). Palgrave Macmillan.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult education research: Exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138. <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2019). Examining the „weak field“ of adult education. In A. Fejes & E. Nylander (Eds.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (s. 15–31). Springer.
- Saar, E., & Räis, M. L. (2017). Participation in job-related training in European countries: The impact of skill supply and demand characteristics. *Journal of Education and Work*, 30(5), 531–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243229>

- Saar, E., Ure, O. B., & Desjardins, R. (2013). The role of diverse institutions in framing adult learning systems. *European Journal of Education*, 48(2), 213–232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12026>
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571–583. <http://dx.doi.org/10.1086/258393>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Soskice, D. (1999). Divergent production regimes: Coordinated and uncoordinated market economies in the 1980s and 1990s. In H. Kitschlet, P. Lange, G. Marks, & J. D. Stephens (Eds.), *Continuity and change in contemporary capitalism* (s. 101–135). Cambridge University Press.
- Thelen, K. (2014). *Varieties of liberalization and new politics of social solidarity*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, M. (2013). *Education, work, and identity*. Bloomsbury.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education*. Sense Publishers.
- Tuijnman, A. (1991). Lifelong education: A test of the accumulation hypothesis. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 275–285. <https://doi.org/10.1080/0260137910100402>
- Verdier, E. (2017). How are European lifelong learning systems changing? An approach in terms of public policy regimes. In R. Normand & J.-L. Derouet (Eds.), *A European politics of education. Perspectives from sociology, policy studies and politics* (s. 194–215). Routledge.
- Verdier, E. (2018). Europe: Comparing lifelong learning systems. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave International Handbook on adult and lifelong education and learning* (s. 461–483). Palgrave MacMillan.

Kontakt na autora

Jan Kalenda

Centrum výzkumu FHS, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: kalenda@utb.cz

Corresponding author

Jan Kalenda

Research Centre of FHS, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: kalenda@utb.cz