

6 Alternativní teorie ve vzdělávání

Úvod

Jestliže se chceme zaměřit na jednu z nejdůležitějších otázek filozofie (a také sociologie) výchovy a vzdělávání, tj. na vztah mezi výchovou, vzděláváním a sociální změnou, stojí před námi úkol seznámit se s teoriemi protikladného vyznění. Na jedné straně dlouhé řady pohledů existují přístupy, které můžeme charakterizovat jako konzervativní, a na opačném okraji škály nacházíme teorie, jež lze označit za alternativní. Kromě termínu alternativní, jenž odkazuje k možnostem volby, by bylo možné použít označení kritické (krites znamená posuzovat, hodnotit) nebo radikální, tzn. jdoucí k podstatě problémů (radix – kořen).

Konzervativní koncepce kladou důraz na stabilitu společnosti neodmyslitelně spojenou se stabilitou jejích členů. Ve výchově vyzdvihují to, co je považováno za důvěrně známé, zažité, funkční a co se mělo osvědčit v minulosti. Je jim vzdálená touha po novinkách a výraznějších reformách. Obávají se změn; vnímají je jako kroky nejistým směrem. Pokud se ve společnosti objevují nějaké výrazné problémy, bývá to podle konzervativních teorií způsobeno odklonem od vyzkoušeného. V krizových okamžicích doporučují návrat k tradicím (důraz na tzv. tradiční hodnoty ve výchově nebo tzv. vysokou kulturu).

Alternativní teorie, na něž se zaměřuje tato kapitola, pohlíží na svět a výchovu zcela odlišně. Místo minulosti se zaměřují na obraz budoucnosti radikálně odlišné od současného stavu. Vyznačují se smělymi požadavky a očekáváními. Často mají výrazný emocionální náboj. Proto je možné hovořit o prorockém pojetí výchovy (Leirman, 1996). Z historie vzdělávání dospělých lze v této souvislosti připomenout hnutí lidových vysokých škol, které určovalo vývoj vzdělávání dospělých ve Skandinávii.

Alternativní přístupy apelují na změnu hodnot i sociálních praktik, neboť předpokládají, že spolu se změnou uznávaných hodnot a jednání se může k lepšímu změnit i svět (např. pokud hodnoty svobody a rovnosti nahradí autoritářství). Otevřeně formulují politické cíle výchovy, vyzdvihují téma sociální odpovědnosti. Lidskou přirozenost pokládají za dobrou. Nevědomost a zlo má na svědomí nespravedlivé uspořádání společnosti, jež brání lidem, aby realizovali své možnosti. Alternativní teorie chtějí bojovat s nejrůznějšími podobami útlaku (chudých, žen, příslušníků menšin atd.).

Mezi zástupci probíraných směrů ve sféře vzdělávání dospělých vynikají dvě postavy – Paulo Freire a Ivan Illich. Právě na jejich myšlenky se kapitola soustředí. Jak uvidíme dále, je poměrně snadné (a bezpochyby také nutné) poukázat na naivní stránky nebo mnohá přehnaná očekávání probíraného směru. Neměli bychom ale přehlédnout závažnost témat, která otevírají, ani jejich ideové vazby na jiné důležité proudy andragogiky 20. století – zejména pragmatismus a humanistickou orientaci.

Jen na okraj poznamenáváme, že kapitola pomíjí pestrou kategorii alternativních škol pro děti a mládež, stejně jako tzv. antipedagogiku a negativní pedagogiku, které každé pedagogické působení považuje za neobhajtelné násilí (Millerová, 2001; Wróbel, 2008).

6.1 Freire – pedagogika utiskovaných

Freireho originální dílo je dobře pochopitelné, pokud známe základní údaje o životě této mimořádně výrazné osobnosti dějin teorie a praxe vzdělávání dospělých. U Freireho se pozoruhodným způsobem setkává vzdělavatelská aktivita ve smyslu rozvoje postupů, jak efektivně vzdělávat dosud nevzdělané (často dokonce zcela negramotné) dospělé, s ideovým odkazem, který rozvinul zejména ve svém nejznámějším díle **Pedagogika utiskovaných** (anglicky 1970), na které o čtvrt století později navázal knihou **Pedagogika naděje**. Proč je řeč o útisku a naději ve spojitosti se vzděláváním (dospělých)? A proč se v názvech jeho ostatních děl, která rovněž rozvíjejí myšlenky Pedagogiky utiskovaných, pravidelně vyskytují slova jako svoboda, osvobození a politika?

P. Freire (1921–1997) působil na počátku své dráhy v Brazílii, kde se věnoval vzdělávání znevýhodněných skupin obyvatelstva, nejčastěji chudých zemědělců. Pohyboval se tedy

ve společnosti obrovských sociálních rozdílů. Svou práci chápal vždy jako politickou činnost, neboť podle něj teprve vzdělaný člověk může být svobodný. Vzdělávání je pokaždé politické, neboť dává určité možnosti člověku, který nepřestává být sociální bytostí. Jedině vzdělaný se dokáže vymanit z útlaku a svým jednáním měnit svět kolem sebe. Naopak člověk nevzdělaný je závislý na mocnějších. Nedokáže formulovat svá stanoviska a neodvažuje se vystupovat proti útlaku. Proto Freire hovoří o tzv. **kultuře ticha**. Mocní nemají z pochopitelných důvodů zájem měnit stávající situaci, a tak je osvobození úkolem samotných utlačovaných. Jen na nich je, aby překonali své umlčení. Freireho lze právem označit za idealistu, jenž svůj život zasvětil myšlence sociální spravedlnosti dosažitelné cestou vzdělávání. Myšlenkové zdroje nacházel především v marxismu, filozofii jazyka (Bertrand, 1998, s. 161) a v neposlední řadě v křesťanství (resp. levicovém katolickém aktivismu) a jeho zájmu o strádajícího bližního. Koncept pedagogiky osvobození má určité společné roviny s fenoménem tzv. teologie osvobození, která je důležitým myšlenkovým zdrojem sociálních hnutí Latinské Ameriky.

Ve svých aktivitách dosáhl Freire značných úspěchů (alfabetizace během 40 dnů). Jeho rozvíjející se vzdělávací hnutí vytvářelo podmínky pro rozvoj **hnutí sociálního**. Také z tohoto důvodu byl v Brazílii politicky pronásledován. Více jak půl druhého desetiletí musel strávit v emigraci. Pobýval v řadě zemí Latinské Ameriky. Později působil rovněž v západním světě; přednášel na univerzitách a pracoval pro mezinárodní organizace. Jeho myšlenky měly celosvětový ohlas. Na úrodnou půdu dopadly především (ne však výhradně) v zemích, které se potýkají s problémy velkých skupin na okraji společnosti. Sociálně, ekonomicky, politicky a kulturně vyloučení mají nezdárka minimální přístup ke vzdělávání, trpí ztrátou perspektivy a pocitem křivdy.

Má-li vzdělání člověku v takové situaci skutečně pomoci, je nezbytné, aby mělo specifickou podobu. Musí být postaveno na rovném vztahu mezi vzdělavatelem a vzděláným. Vzděláný se někdy plánovitě ocitá v roli vzdělavatele a naopak. Podoba vzdělávání je vždy otevřená, vytváří se s pomocí vzdělaného. Freire (1970, s. 33) zastává názor, že pedagogika překonávající útlak musí vznikat za účasti vzdělaných, a nikoli pro vzdělané. Vedle vzdělavatelů tak klade velké nároky i na samotné účastníky vzdělávání. Hovoří o nezbytnosti jejich zvědavosti, otevřenosti, skromnosti a připravenosti vést dialog. Vzdělání (vzdělávající se) lidé dokážou vytvářet vlastní kulturu a rozvíjet demokracii. Takový stav je pravým opakem tzv. **bankovního přístupu**, v němž nacházíme aktivního vzdělavatele a pasivního účastníka podobného bankovnímu kontu – je nositelem pouze toho, co do něj bylo vloženo zvenčí.

Základním východiskem je respekt vůči zvláštnostem světa vzdělaného. Je to přímá zkušenost, která slouží jako základ pro otevřenou diskusi, v níž její účastníci lépe porozumí vlastní situaci, svým problémům a než přemýšlet o způsobech jejich řešení. Právě vzdělávání je za jistých okolností cestou z výše zmiňované kultury ticha. Problematizace dosavadní představy o světě dává šanci nalézt řešení kdysi neuvědomovaných problémů a podle toho jednat.

Lidé dříve negramotní, kteří ovládají novým způsobem jazyk, přemýšlejí jinak než doposud (autor hovoří o růstu **kritického vědomí**) a nepřejímají vnucené obrazy o světě, které pocházejí od zástupců zvýhodněných skupin. V angličtině to lze vyjádřit slovní hříčkou „reading the word and the world“, chápat slovo a svět (Borg, Mayo, 2004). Jazyková gramotnost se stává základem gramotnosti kulturní a občanské.

Pedagogika utiskovaných učí podle Freireho oceňovat a rozvíjet svou vlastní kulturu, kterou její nositelé již nechápou jako podřadnou. Tím, že dokážou řešit svou situaci, mohou (možná na první pohled paradoxně) napomoci osvobození vládnoucích. Stav nerovnosti a útlaku totiž Freire považuje za škodlivý pro všechny. Pokud potřebuji někoho utiskovat, znamená to, že sám trpím vážnými problémy.

Freire formuluje následující požadavky na **demokratické vzdělávání** hodné toho jména (Freire, 1999). Demokratické vzdělávání neignoruje zkušenost svých účastníků, ti nejsou bráni jako pouhé objekty přijímající předem dané obsahy. Demokratické vzdělávání dále vždy připouští mnohost pohledů na jednu věc. Nepočítá se školou jako jediným možným místem pro vzdělávání. Je mu cizí

autoritářství a netolerance. Zachovává si otevřenost vůči uplatňovaným učebním postupům. Pravým opakem je tzv. bankovní pojetí vzdělání, v němž je účastník pokládán za neznalého a je odsouzen k pasivní roli. Pouze skrze vzdělávání sice není možné změnit svět, ale vzdělaní lidé na svět působí, cítí za něj zodpovědnost a zkoušejí ho proměňovat k lepšímu.

Prvořadým úkolem vzdělavatelů a vzdělávaných je tzv. zmocnění či **zplnomocnění**; někdy se v literatuře setkáváme s nepřekládaným anglickým termínem empowerment. Jak si lze částečně odvodit ze samotného slova, smysl snah leží v povzbuzení aktivity, podpoře schopnosti samostatně jednat a přebírat odpovědnost. Spíše než vstřebat konkrétní znalosti je cílem naučit se potýkat s přítomností problémů. Je realistické počítat s nemožností obsáhnout řešení všech možných úkolů, s nimiž se můžeme setkat. Něco takového by možná dokázaly zvládnout stroje. U člověka je třeba posilovat zvědavost, sebevědomí a tvořivost. Pomocí vzdělávání založeného na kritičnosti a dialogu se stáváme lidštějšími. Freire hovoří o humanizaci, v níž je vždy možné pokračovat, neboť ta je nikdy nekončícím procesem.

6.2 Illich – myšlenka odškolnění

Illichova provokativní stanoviska formulovaná v jeho nejslavnější práci *Odškolnění společnosti* z roku 1970 (česky 2001) jsou jistě inspirující a přes veškeré slabiny si ani dnes nepřestávají zaslouhat pozornost. Část Illichových názorů je možné označit za naivní, což postupem času uznal i on sám. Jiné názory se ale ukázaly jako prozíravé a předvídavé. Autorova víra v možnosti vzdělávání (učení) i jeho ostře kritický, sarkastický a přitom moralizující jazyk dávají jeho úvahám zvláštní charakter. Svůj vliv na něj vedle marxismu měla specifická latinskoamerická zkušenost i jeho dřívější studia teologie.

I. Illich (1926–2002) sice hovoří převážně o škole (zeškolnění a odškolnění), ale jeho kritika se netýká výhradně této vybrané sociální instituce. Pouze ji považuje za nejtypičtější příklad – a také hlavního viníka – nezdravého vývoje dnešní civilizace. Jeho záběr je mnohem ambicióznější. Učení, zvědavost, potřeba emancipace atd. podle něj automaticky patří k celému životu. Je proto samozřejmé, že se lidé učí celoživotně. To, proti čemu se vymezuje, jsou souvislosti učení pojímaného jako vyučování ve školách. Podoba a výsledky vyučování bývají totiž často v rozporu s tím, co je od nich očekáváno (rozvoj všech účastníků výchovy při respektování jejich individualit). Vzdělávací instituce mohou existovat, a také se to často děje, v rozporu s cíli, kvůli nimž vznikly (Illich, 2001, s. 12). „Studentům je systematicky vštěpováno, aby se spokojili s vyučováním namísto učení se, postupem na vyšší stupeň školy namísto vzdělání, s vysvědčením či diplomem namísto znalosti věci a se sebevědomým projevem namísto schopnosti říci něco nového.“ (Illich, 2001, s. 15)

Hlavním Illichovým východiskem je přesvědčení o vzájemné **souvislosti mezi podobou společnosti a podobou vzdělávání**, jež se v ní odehrává. Vzdělávání jako klíčová sociální instituce má moc formovat život, a to kladným i záporným způsobem. Pro realitu moderních společností je typická především druhá z obou možností. Učení monopolizované školami (pro děti i dospělé) je naprostý protiklad toho, co školy a její zastánci tvrdí. Totéž platí o mnoha jiných **vysoce institucionalizovaných složkách života** (mj. oblast medicíny, práva, poradenství pro různé oblasti osobního života). Illich tak přichází s kritikou základů celé moderní společnosti, byť problematizované za pomoci analýzy vybrané sociální instituce. Kromě školy se autor (ve svém pozdějším období) zabýval zejména selháními zdravotnických systémů (Illich, 2012).

V byrokraciích je vytěšňována lidská samostatnost. Vyvlastňují přirozená společenství – rodinu a sousedství. Odsuzují k závislosti na expertech. Své klienty stavějí do podřízené pozice. Jsou považováni za nositele problémů, druhá strana se tváří jako garant řešení. Ze suverénních občanů se stávají nekompetentní zákazníci vydaní na milost a nemilost odborníků. Specialisté rozhodují o tom, jaké jsou naše potřeby (je možné, že jsme o nich do setkání s příslušnými experty neměli tušení) a **konzumem** jakého zboží a služeb je máme uspokojovat. „Škola je reklamní agenturou, která chce, aby člověk věřil tomu, že potřebuje společnost právě takovou, jaká je.“ (tamtéž, s. 91) Žijeme v iluzi, že vše důležité je možné koupit. Jen vědět, co přesně hledat a na koho se při tom obrátit. Případné

neúspěchy jsou vždy připisovány na vrub zákazníkům, kteří údajně nedostatečně respektovali pokyny ze strany povolaných. Je to vždy student, kdo pocituje vinu za neúspěch.

Vzdělávací instituce si vytvářejí **monopol** na vzdělávání; jde jim pouze o vlastní prospěch. Nerozvíjejí samostatné kritické myšlení, legitimizují současný stav společnosti. Tváří se, že je vše v pořádku, ale místo aby povzbuzovaly k aktivitě a se svými svěřenci zacházely rovným způsobem, přidělují životní šance na základě schopnosti podřídit se. Poslušní jsou odměňováni víc než talentovaní. Na danou skutečnost si zvykáme právě ve školách, v nichž trávíme podstatnou část života. Školy se uzavírají vůči vnějšímu světu a žijí si svým vlastním životem. V tom se nijak neliší od ostatních byrokratizovaných institucí. Výuka v nich je odtržená od každodenní skutečnosti a z ní vyplývajících zájmů studentů. Probíraná látka jim není blízká a naopak. Profesionální učitelé se starají o zájmy své a svých organizací; osobní přístup k učícím se je ojedinělý. Přesto velmi cíleně pěstují svou autoritu, když zkoušejí hrát role „strážců“, „moralistů“ a „terapeutů“.

„Rovnost vzdělávacích příležitostí je ve skutečnosti cílem žádoucím i dosažitelným, ovšem ten, kdo ji zaměňuje s povinnou školní docházkou, plete si spasení s církví. Škola se stala světovým náboženstvím modernizovaného proletariátu a chudým technologického věku dává prázdné sliby spásy.“ (Illich, 2001, s. 21)

Snaha standardizovat vzdělání např. pomocí certifikace vytváří mýtus jeho měřitelnosti. Vzdělání zvěčňuje, komodifikuje. Co je však ještě závažnější, standardizované vzdělání nerespektuje lidskou jedinečnost, chce originální bytosti zařazovat, „škatulkovat“, aby dobře vyhovovaly předem připraveným požadavkům (jako zaměstnanci, spotřebitelé, občané). Školy udělují různé certifikáty a akademické tituly. Prohlubují touto cestou **nerovnost** mezi lidmi (Illich, 2001, s. 38). Ti, kdo disponují např. určitým vysvědčením, mají bez ohledu na skutečné předpoklady automaticky větší šanci na úspěch.

Jako pozitivní alternativu současné situace staví Illich koncept aktivizace učících se. Školské instituce se stanou nepotřebnými a ke slovu může přijít odškolení. Lidé jsou nadáni přirozenou schopností učit se samostatně nebo ve vzájemné spolupráci a vědění získané mimo specializované instituce není správné považovat za méně hodnotné. Učení se ze zkušenosti, sebeučení ve volném čase a jiné cesty rozvoje osobnosti je nutné uznat stejně cennými jako vše, co se lidé učí ve školách. Illich dokonce tvrdí, že většina učení nevyžaduje žádné vyučování (Illich, 2001, s. 22, 47, 56).

Illich neodmítá existenci veškerých vzdělávacích institucí ani přítomnost učitelů (či spíše zkušenějších rádců). Zdůrazňuje nutnost neformálnosti vzdělávání prostého známkování, monopolu na certifikáty, partnerský vztah mezi učitelem a učícím se. Jde mu o pouhou skutečnost učení v sociální situaci. Sám fakt zájmu o vzdělávání je hodnotný. Podle něj se vzdělávání vždy odehrává v proměnlivém sociálním kontextu. Illich hovoří o potřebnosti tzv. **družných institucí**, vzniklých „zdola“ za účelem vzájemné pomoci. Sám Illich je označuje jako levicové. Tyto instituce nemají hierarchickou podobu, připomínají sebeorganizující se sítě, do nichž se zapojují lidé, knihovny, muzea, lokální média atd. Dokážou otevírat nové příležitosti k učení. Individuální rozvoj se u nich snoubí s možností účasti na změně sociálního prostředí. Zkušenější v nich nabízejí rady méně zorientovaným, usnadňují jim jejich učení. Autor vykresluje svou představu „burz dovedností“ spojených se svobodným vyhledáváním učebních partnerů a učitelů.

Právě dnes tolik populární představa (sebeřízeného) učení v prostředí sítě patří k těm, jejichž průkopníkem se Illich stal. Totéž platí i o myšlence určité sumy volně dostupných vzdělávacích kreditů.

Illichovy postoje mají společné body s jinými teoriemi vzdělávání dospělých. Jedná se mj. o důraz na komunitu a komunikaci (pragmatismus), symbolické vyjádření světa pomocí jazyka (Freire). Ambiciózní formulace cílů a odmítavý postoj k celkovému statu quo, jehož kořeny jsou hledány v myšlenkových základech moderního projektu (kritická teorie). Výrazný je důraz na emancipaci, překonávání nespravedlností (marxismus). Freire i Illich si záhy získali mnoho ideových následovníků, v případě prvního autora to byl např. I. Shor, v případě druhého E. Reimer a P. Goodman.

6.3 Současní pokračovatelé Freireho a Illicha

Autoři, kteří se hlásí k myšlenkám Freireho a Illicha vytýkají hlavnímu proudu věd o výchově, že se jen málo zajímá o povahu sociálního prostředí, v němž se odehrávají vzdělávací procesy (Giroux, 1999). V této souvislosti považují za nutné otevírat otázku **moci**, a to nejenom v oblasti výchovy, ale i v souvisejících sférách rodiny, zaměstnání a politiky. Hlavním terčem kritiky je ideologie neoliberalismu, angažovaná pedagogika vůči němu chce aktivně vystupovat. Je nezbytné všimnout si **krize** (sociální, ekologické) charakteristické pro éru globalizace a pracovat s tímto problémem i na poli vzdělávání. Úkolem vzdělávání není totiž učení se disciplíně, jak by se mohlo zdát při pohledu na dominantní praxi vzdělávání, ale podpora citlivosti k závažným problémům dneška a schopnosti řešit je kolektivní akcí. Velké problémy nelze řešit na individuální rovině. Vzdělávání podporující soutěživost, až dravost, je slepou uličkou; podílí se jen na dalším růstu rozdílů mezi lidmi.

Také vzdělávání dospělých by tomuto trendu mělo čelit, ale v praxi se stále více odklání od tradice zdůrazňující sociální emancipaci. Zaměřuje se na zájmy pracovníků, kteří potřebují obstát na pracovním trhu (Finger, Asún, 2001). Profesní vzdělávání slouží většinou k adaptaci na požadavky podniků. Ani orientace na volný čas jednotlivců není ve vzdělávání dospělých nosná. Často téměř bezchybně zapadá do logiky pasivního konzumu.

Vzdělávání má podle současných kriticky naladěných teoretiků (M. Apple, S. Aronowitz, H. Giroux, P. McLaren) pomáhat řešit závažné sociální problémy, a to prostřednictvím reformy vzdělávací politiky i spontánního společenského hnutí, které hájí zájmy všech skupin ohrožených aktuálním vývojem. Aby byly takové snahy úspěšné, nesmí ignorovat sféru kultury. Vedle sociální a ekologické krize totiž zažíváme i krizi kultury. Problematizuje se soužití kultur, stále méně je přijatelný etnocentrismus. **Globalizovaná kultura soutěže a spotřeby** podporovaná masovými médii funguje jako prostředek kontroly. Aby lidé ztratili svou svobodu, stačí, když slepě napodobují vzory, které jim jako hodné následování předkládají ti, kteří drží kontrolu nad mocí.

Shrnutí kapitoly

Myšlenky Freireho a Illicha se v mnohém překrývají. Mezi oběma mysliteli najdeme ovšem také některé rozdíly. Společný je jim kromě jiného odpor vůči monopolu školy na vzdělávání. Vzdělávání je pro ně samozřejmě součástí všech oblastí a etap života. Oběma autorům je dále vlastní důvěra ve schopnost lidí využít vzdělávání, které pomáhá pochopit situaci, ke změně světa. Freire a Illich se rovněž shodují v důrazu na kolektivní učení, v ocenění schopnosti učit se ze sdíleného. Vzdělávací aktivity pomáhají vytvářet vazby mezi lidmi a posilovat sociální odpovědnost. Vzdělávání nás vždy utváří jako sociální bytosti, je pokaždé spojeno s formulací určitého obrazu světa, a má proto politickou povahu. Tuto skutečnost je nezbytné si uvědomit a pracovat s ní.

Enormní důraz alternativních teorií na tuto stránku mnohdy zastíňuje původní vzdělávací ideál a vzdělávání se v nich dostává do role prvořadého **katalyzátoru politických změn**. Proto je záhodno upozornit na „přepolitizovanost“ alternativních teorií a jejich téměř nekritickou víru v možnost vzdělávání být prostředkem sociální změny.

Zvláště Illich upozorňuje na možné negativní efekty vzdělávání. Rozhodně automaticky neplatí vztah přímé úměrnosti mezi vzděláváním a dobrem, Illich dokonce v jedné ze svých pozdějších publikací (napsané společně s E. Vernem) spojuje institucionalizované učení s metaforou vězení. Svět rozhodně nezachrání více vzdělávání, pokud bude špatně chápáno a organizováno. Místo toho bude součástí úpadkových tendencí.

Vzdělávání ve školách vnucované jako povinnost nás může za určitých okolností zbavovat zvědavosti a potlačovat naše talenty. Proti němu je možné postavit koncept komunitního vzdělávání, které je založeno na všestranné **aktivizaci** účastníků, jimž poskytuje velký prostor pro sebevyjádření. Ne pouze učitel hovoří, není jediný kvalifikovaný, místo toho má za úkol působit spíše jako animátor a nepředkládat hotové závěry. Freire přiznává vzdělavateli výraznější úlohu než Illich. Zatímco podle Freireho disponují vzdělavatelé cenným věděním, které mají předávat, radikálněji Illich zdůrazňuje

větší zapojení laiků do vzdělávacích procesů (Prokop, 2004). Zde pravděpodobně spočívá jedna ze slabín jeho přístupu, když podceňuje komplikovanost moderní společnosti, jež je typická velkým objemem a složitostí jejího poznání. Je těžko představitelné, že by bylo možné obejít se bez specialistů a místo nich se spolehnout na nadšené diletanty.

Doporučená literatura

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5 (kap. 6).

ILLICH, Ivan. *Odškolení společnosti. Polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2000. ISBN 80-85850-96-6.

LEIRMAN, Walter. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum, 1996 (kap. 3).

PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.

FREIRE INSTITUTE: <http://www.freire.net/>

PAOLO FREIRE ZENTRUM: <http://www.pfz.at/>

IVAN ILLICH ARCHIVE: <http://ournature.org/~novembre/illich/>