

## Knihovny v kontextech celoživotního kompetenčního vzdělávání pro sociální inkluzi

**Title:** Libraries in the Context of Lifelong Competence Education for Social Inclusion

**Pavλίna Mazáčová**

**Abstrakt:** Příspěvek reflektuje kontext aktuální Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2017 – 2020 především v akcentu vzdělávací funkce knihoven v oblasti celoživotního a občanského vzdělávání. Cílové skupiny vzdělávání v knihovnách jsou mimo jiné definovány sociokulturními specifiky, ať jde o děti ze sociálně vyloučeného prostředí, nebo o dospělé se speciálními potřebami. Poznání a pochopení této sociokulturní jedinečnosti může knihovníkům pomoci jednak v porozumění informačním a vzdělávacím potřebám různých cílových skupin uživatelů, jednak v designování vhodných nástrojů a forem proinkluzivního vzdělávání. Cílem příspěvku je tedy v deskripci ukázat pojetí sociální inkluze v edukační teorii a praxi učících knihovníků, směřující k podpoře celoživotního kompetenčního vzdělávání uživatelů.

**Abstract:** The article reflects context of current Conception of Library Development in the CR for 2017 - 2020 mostly in the accent of educational function of libraries in the area of lifelong learning and civil learning. The aim groups of education in libraries are defied by socio-cultural specifics, whether it's children from a socially unprofitable environment, or adults with special needs. Knowing and understanding this socio-cultural uniqueness may help the librarians to understand informational and educational needs of various groups of users, and to design proper devices and forms of inclusive education. The aim of the article is to show in describtion the conception of social inclusion in an educational theory and practice of teaching librarians, leading to support of lifelong competence education.

**Klíčová slova:** celoživotní vzdělávání, informační gramotnost, inkluze, knihovny, mediální gramotnost, neformální vzdělávání, pedagogika, primární a sekundární vzdělávání, sociální inkluze, sociální vyloučení, učící knihovník

**Key words:** lifelong learning, information literacy, libraries, informal education, pedagogy, primary and secondary education, social inclusion, social exclusion, teaching librarian

## Úvodem

*Vzdělání je hodnota, která může pozitivně ovlivnit pozdější osobní a profesní život.*

Informační společnost nového tisíciletí otevřela mnoho cest pro rozvoj potenciálu každého jedince. Na druhé straně masivní vzestup technologií a jejich provázanost s každodenností člověka dávají vzniknout propastem, které jsou s informační společností úzce propojeny a zrcadlí společenské změny i sociální politiky na různých úrovních. Minimalizovat dopady těchto změn především v rovině vzdělání a vzdělanosti je cílem vzdělávacích institucí na nejrůznějších úrovních. Aktérů v kontextu celoživotního vzdělávání je mnoho, primárně formální edukační instituce typu základní či střední školy. V posledních letech vstupují do vzdělávacího prostoru edukační nabídkou také instituce neformálního a zájmového vzdělávání, mezi nimiž významnou pozici získává veřejná knihovna.

Česká republika disponuje unikátně hustou sítí knihoven, které se stále více stávají místy celoživotního vzdělávání napříč cílovými skupinami. Roli vzdělavatele definuje knihovna v prioritních oblastech k zajištění budoucího rozvoje také aktuální Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2017 – 2020 (dále Koncepce), v níž jsou knihovny vnímány jako „*otevřená vzdělávací, kulturní, komunitní a kreativní centra*“ (Koncepce, 2016, online), jejichž potenciál stěžejním způsobem ovlivňuje péče o knihovní fondy a informační zdroje. **Akcent na edukační složku činnost knihoven** je tedy zřetelným dokladem změn, jimiž knihovny v informační společnosti procházejí. Společně s přijetím komunitní role, v níž se knihovny již delší dobu aktivně a úspěšně etabloují, může knihovna být schopna reagovat na změny životních podmínek občanů v konkrétním místě a ovlivnit kvalitu života v komunitě realizací aktivit podporujících sociální inkluzi. Knihovny poskytují zázemí bez ohledu na sociální status uživatele a zachovaly si v perspektivě podpory inkluzivních přístupů „*vysoký stupeň společenské důvěry jako bezpečné, nediskriminační prostředí, kde je možné nalézt informace, znalosti, orientaci a zažít setkávání, sdílení i relaxaci*“ (o. c., 2016, online). Hovoříme-li o knihovních a informačních službách, pak lze právě získávání a využívání informací chápat jako překonávání informačních bariér či propastí (Dervin, 2010, online), které mohou být symptomem sociálního vyloučení.

Problematika sociálního vyloučení, inkluze a inkluzivní společnosti je celospolečenským tématem a zájmem, v ČR vyvolaným v reakci na diferenciaci životních šancí, k níž dochází u jedinců tvořících společnost v pozorovatelné míře od sametové revoluce. Jedná se o téma reflektované také v kontextu informačních věd transdisciplinárními výzkumnými i publikačními aktivitami, které jsou prezentovány mj. na mezinárodních oborových konferencích.<sup>1</sup> Významné je zastoupení problematiky inkluze na úrovni grantových programů financovaných z ESF v rámci současného programového období v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Transdisciplinární problematiku informačních věd prezentuje zaměřením i tematickými sekcemi The European Conference on Information Literacy (ECIL), která měla v roce 2016 jako hlavní téma Information Literacy in the Inclusive Society. Více k tématům příspěvků viz [http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016\\_abstracts.pdf](http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016_abstracts.pdf).

<sup>2</sup> Jednou z výzev podporujících rozvoj inkluzivní společnosti podpořené spoluprací formálního a neformálního vzdělávání je výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II, dostupná na: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/budovani-kapacit-pro-rozvoj-skol-ii>

## Diskurz sociálního vyloučení a inkluze

Odsouvání určitých jedinců a skupin na okraj společnosti (marginalizace) či mimo ni (exkluze neboli vyloučení)<sup>3</sup> jakožto mechanismy sociální kontroly (Mareš, 2000, s. 285-297) existují ve většině (časově či prostorově určených) společnostech. V současnosti je sociální vyloučení (oproti předchozímu vnímání tohoto fenoménu) reflektováno spíše jako ohrožení integrity nebo zpochybnění společné identity členů dané skupiny (Hunt, 2005). Diskurz, jehož součástí jsou **sociální vyloučení a sociální inkluze**, zrcadlí horizontální nerovnosti založené v současné době především na genderové, etnické, kulturní či náboženské odlišnosti. Zahraniční práce definují sociální vyloučení jako „*postupnou a stupňující se exkluzi z plné participace na sociálních, materiálních i symbolických zdrojích produkovaných, sdílených a konzumovaných širokou společností k zajištění dobrých životních podmínek, organizaci sociálního života a k účasti na rozhodování*“ (Steinert, Pilgram, 2003, s. 5). Někteří zahraniční autoři považují za stavební kameny propastí sociálního vyloučení reprodukci vzdělávací nerovnosti (Alexiadou, 2000, s. 71-86) či prostorovou segregaci (Cameron, Field, 2000, s. 827-43). Obecně akceptované dokumenty Evropské unie vymezují sociálně vyloučené jedince jako občany dané společnosti, kteří z důvodů, jež nemají sami pod kontrolou, nemohou participovat na obvyklých aktivitách, k nimž by je jejich občanství opravňovalo a na něž aspirují (Burchardt, Le Grand, Piachaud, 1999, s. 229). V širokém pojetí se jedná o rodiny s dětmi (zejména matky s dětmi po rozvodu), seniory, jedince bez domova, děti propuštěné z dětských domovů, nemocné, nezaměstnané, Romy, nízkopříjmové zaměstnance, azylanty apod. Takto definovaní členové občanské společnosti mohou pociťovat stigmatizaci sociálním vyloučením na různých úrovních, tedy také na úrovni **vzdělávání**.

## Kontexty sociální inkluze

Kontexty a mechanismy sociální exkluze a sociální inkluze jsou zrcadleny jednak v teoretických (sociologických) publikacích, jednak ve výzkumech, rovněž v aktivitách Evropské unie. Z tematicky přínosného výzkumu, spočívajícího v komplexní analýze sociálně vyloučených lokalit v ČR [Čada, ed., 2015], vyplývají skutečnosti, které dávají právě neformálním institucím argumenty stát se aktérem edukace ve veřejném prostoru. Mimo jiné z analýzy vyplývá to, že v sociálně vyloučených lokalitách se stále nedostává **vzdělávání a volnočasových aktivit pro děti a mládež**, přestože lokální aktéři (ve výzkumu respondenti) právě podporu vzdělávání, ať již dětí školního věku, nebo dalšího vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání, upřednostňují jako jednu z priorit (o. c., 2015, obr. 5.2, s. 89). Kontextově nikoli marginální a ve výzkumu zatím nepřilíživě saturovanou problematikou jsou **předčasné odchody žáků ze vzdělávání** (Hloušková, 2014, s. 11-38). Jsou spojovány s řadou negativních dopadů na život jedince i společnosti, přičemž některé z aspektů předčasných ukončení vzdělávání jsou v úzké provazbě se sociálním statutem daného jedince.

V perspektivě cílové skupiny dětí a mládeže (žáků primárního a sekundárního vzdělávacího systému), které je v tomto pojednání věnována většinová pozornost, právě knihovny mohou v tematicky i metodicky vhodném pojetí komunitních a především vzdělávacích programů reflektovat taková vzdělávací témata, která podpoří sociální inkluzi v informační společnosti. Tématy hodnými pozornosti jsou především čtenářská, mediální, informační a digitální gramotnost, ale také široce pojatá oblast kompetenčního vzdělávání pro udržitelný život, podporu zaměstnanosti a participaci v občanské společnosti.

---

<sup>3</sup> V dalších částech této práce bude používán jednotně pojem sociální vyloučení.

## Aktéři vzdělávání pro sociální inkluzi

Koordinovaný přístup k agendě sociální inkluze, podpořený strukturálními fondy EU a jejich dotačními programy, umožnil vznik nových komunit aktérů zainteresovaných v lokálním měřítku na tvorbě politik, které řeší mj. problémy sociální inkluze ve spojitosti se vzdělávacími aktivitami. Takové komunity rozvíjejí svoji činnost například na participativních platformách **místních akčních skupin**,<sup>4</sup> které jsou provázány s krajskými akčními skupinami a v realizaci aktivit reflektují dokumenty vzdělávacích a sociálních politik, například implementaci Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (APIV, 2016, online). Místní akční skupiny jsou konceptem komunitní participace aktérů formálního i neformálního vzdělávání na rozvíjení celoživotního vzdělávání v prostředí venkovských oblastí, zároveň jsou příležitostí pro budování pracovních komunit právě na úrovni lokálních aktérů vzdělávání. Tato společenství, v nichž spolupracují akademici, oboroví experti praxe a terénní pracovníci, umožňují učícím knihovníkům v kvalitativně vyšší úrovni vstupovat do veřejného prostoru a významně etablovat knihovnu jako poskytovatele neformálních edukačních aktivit.

## Spolupráce knihoven a vzdělávacích institucí

Veřejná knihovna může do procesu sociální inkluze vstupovat jako funkční aktér participativního společenství praxe za předpokladu, že je „*více než dosud začleněna do systému školního i mimoškolního vzdělávání, aby bylo dosaženo větší míry spolupráce knihoven a škol v oblasti podpory čtenářské, informační a digitální gramotnosti*“ (Koncepce, 2016, online). Knihovna se jeví jako vhodný vzdělávací prostor z několika důvodů. Jednak může ve svých edukačních programech nabídnout vzdělávací obsah, který v kurikulárních dokumentech formálních vzdělávacích institucí není vždy dostatečně akcentován. Dále veřejná knihovna poskytuje dětem a mládeži ze sociálně vyloučeného prostředí alternativní (bezpečné a přívětivé) zázemí v situaci, kdy ve formálním školním prostoru ZŠ nebo SŠ zažívají první zkušenost sociální zranitelnosti, jež může vést k negativní perspektivě (Butt-Posnik, Geudens, 2006).

Pro fungující rozvíjení sociální inkluze ve vzdělávací dimenzi je na lokální i obecné úrovni důležitá **akceptace učících knihovníků jako partnerů** v designování a realizaci edukačních programů. Konkrétně v případě dětí a mládeže v primárním a sekundárním vzdělávání je důležitým faktorem rozvoje individuálního potenciálu to, aby nejen pedagog ve formálním vzdělávání, ale také vzdělavatel ve volnočasových neformálních a zájmových aktivitách měl k dispozici relevantní informace týkající se sociálního zázemí nebo edukačních podmínek žáků (Mazáčová, 2017), využitelné při designování neformálních vzdělávacích programů.

Aktuálně výraznou změnou jsou v kontextu vzdělávání tzv. **podpůrná opatření**, tedy doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních systému formálního školství (Baslerová, Felcmanová, Michalík, 2015). Zavedením podpůrných opatření se mění dosavadní model horizontálního dělení žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění na vertikální model posuzování míry daného znevýhodnění v pěti stupních a z toho plynoucí potřeby podpůrných opatření. Zvyšující se stupeň podpůrných opatření přitom odráží závažnost dopadů znevýhodnění žáka do jeho vzdělávání. Podpůrná opatření například ve stupni 2 definují vzdělávání s podporou didaktických či speciálně didaktických pomůcek (zvětšených či

---

<sup>4</sup> Místní akční skupiny (MAS) jsou společenstvím aktérů na lokální úrovni v prostředí venkova. Jejich cílem je rozvoj venkovských regionů například v oblasti vzdělávání, zemědělství apod. především prostřednictvím financí získaných podporou z dotačních titulů EU. Více viz <http://nsmas.cz/o-nas/mistni-akcni-skupiny/>.

zjednodušených výukových materiálů apod.), ve stupni 3 jsou jako podpůrná opatření uváděny speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky, v odůvodněných případech je indikováno využití asistenta pedagoga. Ve stupni 4 jsou pomůcky finančně náročnější než pomůcky ve stupni 2, metody a formy práce doporučené ve stupni 4 jsou specifičtější než v předcházejících stupních. Obeznamnost vzdělavatelů v neformálních a zájmových aktivitách právě s uvedenými inkluzivními nástroji a porozumění jejich uplatňování může kvalitativně posunout komplexní rámec participativního přístupu k podpoře celoživotního vzdělávání v každé konkrétní lokalitě.

### Tematicky prioritní oblasti edukačních aktivit

Edukace naplňující aspekty sociální inkluze je v neformálním prostředí knihoven vázána na podporu a rozvíjení **čtenářské, informační, mediální a digitální gramotnosti** napříč cílovými skupinami, a to s vědomím skutečnosti, že pouze dostatečná míra uvedených gramotností dává jedinci žijícímu v globalizované informační společnosti možnost reflektovat nárůst informačních zdrojů, orientovat se v informačním prostředí a v komplexní práci s informacemi (Grizzle, A. a kol., 2013). Důležitost a opodstatněnost edukace uvedených témat nejen pro cílovou skupinu žáků ZŠ a SŠ má formální ukotvení v existujících národních strategických dokumentech, především ve Strategii digitálního vzdělávání či Strategii digitální gramotnosti, nebo realizované programy typu Mládež v akci (Brander, 2006). Platnou argumentací jsou rovněž výsledky tematicky kontextových výzkumů a výzkumných šetření, týkajících se například využívání ICT v informačním vzdělávání (Chalupník, Mazáčová, 2015), komunikačních modelů středoškoláků v přípravě na výuku (Blažejová, 2016) nebo výzkum čtenářství dětí v období povinné školní docházky (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014).

S prohlubující se ekonomickou diferenciací obyvatel mohou knihovny v rámci sociálně inkluzivních témat poskytovat aktivity intervenční, osvětové, mohou reagovat na individuální informační potřeby uživatelů edukačním posilováním informační gramotnosti v oblasti chápání potřebnosti a dostupnosti služeb na úrovni provazby tradičních a digitálních dokumentů. Významnou oblastí edukačních programů knihoven zaměřených na zvyšování digitální gramotnosti je **využití potenciálu vzdělávacích technologií** jako nástrojů obrany proti digitálním propastem a jejich důsledkům, jako je například rizikové až nepřijatelné chování dětí a mladých lidí na sociálních sítích. Knihovny mohou v programech informačního vzdělávání zaměřených na komplexní práci s informacemi saturovat nedostatečnou školní nabídku témat týkajících se dostupnosti informačních zdrojů, **kritického myšlení**, zdravotní gramotnosti nebo **porozumění informacím** jako prevenci např. rizikového užívání drog a gamblerství u dětí a mladistvých (Čada, 2015, s. 82-3).

Sociální inkluze se významně dotýká také kategorie seniorů, a to i bez zřetele ke zvyšování jejich početního zastoupení v sociálně vyloučených lokalitách (o. c., 2015, s. 9, 42-43). Participativní platformy na úrovni lokálních akčních skupin jsou příhodným prostředím pro koncipování programů s cílem rozvoje zdravotní gramotnosti, digitálních kompetencí a kritického myšlení seniorů se zaměřením na hodnocení informací a mediální gramotnost. Význam takových programů spočívá především v posilování soběstačnosti a bezpečí seniorů v běžných životních situacích spojených s interakcí s informacemi. Funkční složkou programů celoživotního vzdělávání seniorů jsou aktivity založené na principu **mezigeneračního učení** (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2014). Tyto programy nacházejí své místo rovněž v prostředí knihoven, kde napomáhají šířit větší porozumění sociální solidaritě spočívající na principech vzájemné tolerance a empatie.

Cílovými skupinami, se kterými je třeba interagovat v kontextu sociální inkluze, jsou rovněž dospělí ohrožení sociálním vyloučením – například nezaměstnaní nebo matky na mateřské či rodičovské dovolené či v období před návratem na pracovní trh. Při designování vzdělávacích aktivit v knihovnách pro tyto cílové skupiny je nutné reflektovat jednak lokální podmínky života, zároveň je vhodné výzkumnými šetřeními zjišťovat vzdělávací a informační potřeby těchto cílových skupin a připravovat pro ně adekvátní vzdělávací programy a služby.

### **Sociální inkluze a neformální kompetenční vzdělávání**

Podpora aktivit usilujících o rozvíjení **kompetencí pro celoživotní učení v neformálním vzdělávání** je důležitá především na platformách reflektujících individuální lokální potřeby cílových skupin. Kompetence pro celoživotní učení jsou definovány v dokumentech Evropského parlamentu a Rady z roku 2006 (EP a ER, 2006, online) jako kombinace schopností, znalostí, dovedností a postojů potřebné k osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociální inkluzi a k uplatnění v pracovním životě. Jedná se o kompetence komunikace v mateřském jazyce a cizích jazycích, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost nebo kulturní povědomí a vyjádření. Rozvíjení kompetencí pro celoživotní učení může dobře zabezpečit právě veřejná knihovna s erudovaným učícím knihovníkem, jenž je schopen designovat, vést a také evaluovat vzdělávací programy také v takovém lokálním prostředí, které by latentně indukuje přítomnost symptomů digitální propasti či vyloučení z participace na občanském životě a na principech znalostní společnosti už na úrovni žáků raného školního věku.

V kontextu deskripce participativních platform podpory sociální inkluze je prostředí knihovny vhodné také pro designování vzdělávacích aktivit rozvíjejících některé z **měkkých kompetencí v neformálním vzdělávání**, jejichž osvojení posiluje schopnosti jedince obstát v každodenních situacích a nárocích, které znalostní společnost na člověka klade v profesním i osobním životě. Jedná se například o **kompetenci k objevování informací a orientaci v nich**, jejíž edukace v prostředí veřejné knihovny vede k propojování informací z různých i netradičních či nových zdrojů, k tvorbě vazeb mezi nimi, ale také ve strukturování a dokumentování získaných informací inovativním způsobem. Dalšími měkkými kompetencemi, které podporují sociální inkluzi, jsou kompetence k efektivní komunikaci, kooperaci, celoživotnímu učení, aktivnímu přístupu, zvládnutí zátěže, samostatnosti, řešení problémů aj. (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 12).

## Závěrem

Vzdělávání ke gramotnostem pro 21. století v rámci sociální inkluze má potenciál v aktivitách, které jsou založeny na principech fungujících lokálních participativních platforem, spočívajících ve spolupráci a komunikaci jejích aktérů. Jedním z aktérů neformální edukace na lokální úrovni je díky husté síti v rámci ČR instituce veřejná knihovna. Knihovnická legislativa definuje rovný přístup k informacím a službám, což umožňuje knihovnám saturovat nové a individuální informační potřeby uživatelů související s jejich osobním životem, ale také profesními nároky a stále více digitalizovanou komunikací s veřejnou správou. Principy rovného přístupu přinášejí knihovnám důvěru a z ní plynoucí potenciál pro otevřené příležitosti ke vzdělávání na podporu solidarity a sociální inkluze napříč cílovými skupinami.

Dosavadní zkušenosti učících knihovníků dávají největší perspektivu práci se žáky škol primárního sekundárního vzdělávacího systému. Je žádoucí, aby edukační programy vzdělávacím obsahem pokryly tematické oblasti čtenářské, mediální, informační či digitální gramotnosti, také problematiku aktivního občanství. Vzdělávací programy akcentující kompetenční přístupy s respektem k aktuálním tématům pomáhají nejen dětem a mládeži minimalizovat či překonávat bariéry, které by mohly vést (a vedou) k sociálnímu vyloučení ve vzdělávací dimenzi – jedná se o omezený faktický přístup ke vzdělávání, překážky v zapojení do společenského života, v aktivním působení v roli občanů, v získání kontroly nad vlastním životem nebo integrací do společnosti (Kosková, 2011). V kontextu sociální inkluze se jeví jako potřebné cíleně designovat edukační aktivity tak, aby svým pojetím umožnily zažít úspěch a uznání hodnoty sebe sama v procesu celoživotního učení (Chrisholm aj., 2005) například žákům s podpůrnými opatřeními všech stupňů, obecně však každému jedinci.

## Seznam zdrojů

- Alexiadou, N. (2002): Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy, *Journal of Education Policy*, 17(1), s. 71–86.
- Baslerová, P., Felcmanová, L. & Michalík, J. (2015): Podpůrná opatření ve vzdělávání [online]. Praha: Člověk v tísni, s. 11. [cit. 2017-07-27]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://bit.ly/1Rkz5um>
- Blažejová, M. (2016): Informační chování žáků středních odborných škol při mimoškolní přípravě na vyučování. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Kabinet informačních studií a knihovnictví, Brno, 106 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Pavlína Mazáčová. Dostupné z: [https://is.muni.cz/auth/th/146061/ff\\_m/Blazejova\\_diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/auth/th/146061/ff_m/Blazejova_diplomova_prace.pdf).
- Brander, P. a kol. (2006): Kompas – Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům. Přel. Eva a Martin Potužníkovi. Praha: Argo. ISBN 80-7203-827-3.
- Burchardt, T., J. Le Grand & Piachaud, D. (1999): Social Exclusion in Britain 1991–1995. *Social Policy and Administration* 33 (3): s. 227–244.
- Butt-Posnik, J. & Geudens, T. (2006): Time for inclusion. Brussel: SALTO-YOUTH Inclusion Resource Center.
- Cameron, S. & Field, A. (2000): Community, ethnicity and neighbourhood, *Housing Studies*, 15(6), s. 827–43.
- Čada, K., ed. (2015): Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. Praha. Dostupné také z: [https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_gac.pdf](https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf)
- Dervin, B. (2010): What Methodology Does To Theory: Sense-Making Methodology As Exemplar. In: *Library and Information Science* [online]. © 2006–2008, [cit. 2017-07-29]. Dostupné z: <http://lib-infoscience.blogspot.cz/2010/08/what-methodology-does-to-theory-sense.html>
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady 2006/962/ES ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394, 30. 12. 2006, s. 10-18). [online]. [cit. 2017-07-30]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>
- Grizzle, A. et al. (2013): UNESCO. Media and Information Literacy: Policy & Strategy Guidelines. United Nations Educational, 196 s. ISBN 978-92-3-001239-7. Dostupné z: <http://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2012/05/mil-policyguidelines.pdf>.
- Havlíčková, D. & Žárská, K. (2012): Kompetence v neformálním vzdělávání. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-18-9. Dostupné z: <http://znav.nidv.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/06-unv/kompetence-v-neformalnim-vzdelavani.pdf>
- Hloušková, L. (2014): Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 19, n. 2, s. 11-38. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/734/828>.



Hunt, J. (2005): Combating Social Exclusion: The EU's Contribution. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 27 (1): s. 113–120.

Chrisholm, L., Hoskins, B. & Glahn, Ch. (eds.) (2005): Trading up – potential and performance in non-formal learning. Strasbourg: Council of Europe. ISBN 92-871- 5765-0.

Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2017 – 2020 (2016): Ústřední knihovnická rada ČR [online]. [cit. 2017-07-20] Dostupné z: <http://ukr.knihovna.cz/koncepce-rozvoje-knihoven-cr-na-leta-2017-2020/>

Kosková, H. (2011): Klíčové faktory ovlivňující sociální inkluzi mladých lidí v programu Mládež v akci. Praha, 73 s. Diplomová práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Vedoucí práce Karel Čada. Dostupné také z: [http://www.pvsps.cz/dev/data/2017/03/22/13/koskova\\_kelena.pdf](http://www.pvsps.cz/dev/data/2017/03/22/13/koskova_kelena.pdf)

Mareš, P. (2000): Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 36(3), s. 285–297. ISSN 0038-0288.

Mazáčová, P. (2017): Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *Proinflow : časopis pro informační vědy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, roč. 9, č. 1, s. 24-5. ISSN 1804-2406. [cit. 2017-07-29]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1611/1850>

Mazáčová, P. & Chalupník, R. (2016): Učící knihovník a vzdělávací technologie. *IT lib*, Bratislava: Centrum vedecko-technických informací SR, roč. 20, č. 2, s. 18-24. [online]. [cit. 2017-06-28]. ISSN 1335-793X. Dostupné z: [http://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/18\\_ucici%20knihovnik.pdf](http://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/18_ucici%20knihovnik.pdf)

MŠMT (2016): Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. Praha [online]. [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014): České děti jako čtenáři. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-492-8.

Rabušicová, M., Kamanová, L. & Pevná, K. (2014). Mezigenerační učení v prostředí komunit: koncept a mapování výzkumného terénu. *Studia Paedagogica*, 19(1), 103-124. [cit. 2017-07-27]. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-1-6>

Steinert, H. & Pilgram, A. (2003): Welfare from Below: Struggles Against Social Exclusion in Europe. Aldershot: Ashgate Publishing Limited, s. 5